Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía

Análisis de la Formación Inicial en Diversidad Afectivo-Sexual desde la Perspectiva del Alumnado de 4º Curso de los Títulos de Grado en Educación Primaria de las Universidades Públicas de Andalucía

Memoria para optar al grado de doctor

presentada por:

José Ramón Márquez Díaz

Bajo la dirección de:

Dra. Dña. María José Carrasco Macías

Dr. D. José Manuel Coronel Llamas

Huelva, 2023

UNIVERSIDAD DE HUELVA

Departamento de Pedagogía

Análisis de la Formación Inicial en Diversidad Afectivo-Sexual desde la Perspectiva del Alumnado de 4º Curso de los Títulos de Grado en Educación Primaria de las Universidades Públicas de Andalucía

Analysis of the Initial Formation in Affective-Sexual Diversity from the Perspective of the Student of 4th Level of the Degrees in Primary Education of the Public Universities of Andalusia

Memoria para optar al grado de doctor presentada por:

José Ramón Márquez Díaz

Bajo la dirección de:

Dra. Dña. María José Carrasco Macías

Dr. D. José Manuel Coronel Llamas

Programa Oficial de Doctorado: Ciencias Sociales y de la Educación

Línea de Investigación: Investigación e Intervención Social y Educativa

Huelva, 2023

Dra. Dña. María José Carrasco Macías. Profesora Titular del Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte (Universidad de Huelva).

Dr. D. José Manuel Coronel Llamas. Catedrático de Universidad del Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte (Universidad de Huelva).

INFORMAN:

Que la Tesis Doctoral realizada bajo su dirección por **José Ramón Márquez Díaz**, cuyo título es el siguiente: **Análisis de la Formación Inicial en Diversidad Afectivo-Sexual desde la Perspectiva del Alumnado de 4º Curso de los Títulos de Grado en Educación Primaria de las Universidades Públicas de Andalucía**, reúne los requisitos de calidad, originalidad y presentación exigibles a una investigación científica, y está en condiciones de ser sometida a la valoración del Tribunal encargado de juzgarla.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmamos la presente en Huelva, a 30 de enero de 2023.

Fdo. Dra. Dña. María José Carrasco Macías Fdo. Dr. D. José Manuel Coronel Llamas

A mi padre y a mi madre,

a mi hermano,

a mis pequeñas caninas,

a todas aquellas personas que han creído en mí en todo momento.

[1] En virtud de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, así como de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía, toda referencia a personas o colectivos incluida en esta Tesis Doctoral se entenderá aplicada al género gramatical neutro, incluyendo, por tanto, la posibilidad de referirse tanto a mujeres como a hombres.

AGRADECIMIENTOS

Dice William Penn Adair “Will” Rogers (1879-1935) que “demos gracias a los hombres y a las mujeres que nos hacen felices, ellos son los encantadores jardineros que hacen florecer a nuestros espíritus”. Partiendo de esta frase, puedo decir que la Tesis Doctoral que tiene entre sus manos es el resultado final de varios años de trabajo, años en los que, entre otras cuestiones, he afrontado miedos, he superado barreras… pero me quedo con lo más importante, un sueño que se está viendo cumplido: ser Doctor en el Programa Oficial de Doctorado en Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad de Huelva (Huelva, España). Un sueño que, al fin y al cabo, ha supuesto un bonito camino, en el cual he podido nutrirme de muchas personas que, de un modo u otro, han participado en el mismo, proporcionándome su apoyo incondicional. Así, hoy quiero dar las gracias:

A mi padre, a mi madre y a mi hermano (mi primera familia), por toda su ayuda, por haber hecho de mí una mejor persona gracias a los valores transmitidos, porque sin comprender este trabajo me han apoyado en todo momento. Gracias por tantos gestos de cariño en los momentos en los que peor me encontraba, que no han sido pocos.

A Maya y a Maya (mis dos niñas caninas), una desde un sitio maravilloso y desconocido para mi persona, al que todavía no me hago a la idea que te hayas ido, y otra desde mi casa. Gracias por vuestros ladridos de ánimo desde la puerta de mi estudio y por vuestros besitos cuando me veíais llorar.

A mis abuelos y a mis abuelas (mi segunda familia), por vuestras visitas inesperadas, por vuestros abrazos, por decirme que soy el mejor nieto que puede tener un/a abuelo/a, por haberme apoyado desde el principio a pesar de la época en la que os tocó vivir. Espero que nunca me faltéis.

A María José y a Coro (mi familia universitaria), quienes con su sabiduría, constancia y paciencia han sabido guiarme, motivarme y apoyarme durante todo el proceso, aportando valiosas críticas y rigurosidad profesional, cualidades que me han permitido crecer como persona y culminar este trabajo de investigación. Gracias por hacerme reír y llorar, por el corazón que ponéis en todo lo que hacéis, por compartir vuestros sueños, por creer una vez más en mí.

A Jaana Päivikki Vuori, por ser una gran supervisora durante mi estancia de investigación en la Universidad de Finlandia Oriental (Kuopio, Finlandia). Gracias por facilitarme la posibilidad de llevar a cabo un Doctorado con Mención Internacional en casa ajena.

A todo el profesorado que ha contribuido a mi formación a lo largo de mi vida. En este sentido, deseo un merecido reconocimiento al equipo docente del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva y, especialmente, a las Doctoras Profesoras Sara Conde Vélez, María de los Ángeles Triviño García y María del Pilar García Rodríguez, quienes, de forma voluntaria, han invertido su tiempo personal y profesional para que este estudio pudiese ser una realidad. En la misma línea, quiero agradecer también al profesorado de mi grupo de investigación, Grupo de Investigación Educativa DOCE (HUM-668), por su asesoramiento siempre a tiempo. Gracias por proporcionarme esa seguridad que siempre he necesitado, gracias por permitirme contar con vosotros/as en todo momento.

Al alumnado de 4º curso de los títulos de Grado en Educación Primaria de las universidades públicas de Andalucía por su clara disposición e interés por colaborar. Gracias por dejarme parte de vuestro escaso tiempo, compañeros/as. He aprendido con vosotros/as muchísimo más de lo que pensaba.

Por último, y no por ello menos importante, también quería agradecer toda la ayuda recibida y palabras de ánimo a mis amistades, principalmente a Katia, José (Mundi), Alejandro, José (Barranco), Pablo, Alicia, entre otras, quienes me han ayudado día y noche, aportando numerosas críticas, siempre desde una perspectiva constructiva. Amigos/as, está claro que nuestras llamadas telefónicas han sido las principales testigos de nuestros altibajos constantes.

En definitiva, gracias a cada una de las personas que han participado en este proceso de enseñanza aprendizaje. Esperemos que haya valido la pena, solo el tiempo lo dirá…

RESUMEN

En la actualidad, muchas personas, además de distintas instituciones públicas y privadas, consideran imprescindible impulsar una movilización social en pro de una educación de calidad para la sexualidad, una educación asentada sobre bases científicas como estrategia fundamental para avanzar en la agenda de los derechos sexuales.

No obstante, hay investigadores/as que recalcan la idea de que uno de los mayores problemas existentes en la sociedad deriva de la no aceptación de los colectivos minoritarios, por ejemplo, de Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans (LGBT+), entre otros, colectivos todos ellos que están íntimamente relacionados con la diversidad afectivo-sexual, la cual se tiende a invisibilizar como se ha venido haciendo a lo largo de toda la historia, dando lugar a que no se trate como un fenómeno *normalizado*. Es más, hay personas que piensan que existe una manera concreta de vivenciar la sexualidad, llegando a desacreditar el fenómeno de la diversidad afectivo-sexual, cuando varios/as autores/as han destacado que dicho fenómeno se caracteriza por haber estado presente en todas las especies a lo largo del tiempo, hecho que ha dado lugar a tratarlo desde una perspectiva evolutiva y natural, donde el ser humano no debería ser excluido.

Por consiguiente, se ha creado una imagen social basada en actitudes negativas hacia personas que no se encuentran dentro de un determinado contexto *normalizado*, imagen que, en cierto modo, ha repercutido, entre otras cuestiones, en el incremento del número de casos de acoso homofóbico.

Siguiendo la línea anterior, aunque la homofobia está presente en diversos contextos de la sociedad, se acentúa en unos más que en otros, por ejemplo, en el ámbito educativo, donde las personas son cada vez más diversas y, a su vez, más homogéneas. Ante este hecho, el profesorado y el futuro profesorado deben estar formados en la temática de la diversidad afectivo-sexual, pues forman una parte activa y elemental en el trabajo de prevenir, detectar, intervenir y erradicar la violencia de las instituciones de enseñanza.

Partiendo de estas premisas, el objetivo general de la presente investigación es analizar la formación inicial en diversidad afectivo-sexual, así como las posibles actitudes homofóbicas desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de Grado en Educación Primaria (GEP) de las universidades públicas de Andalucía. Para ello, se empleó una metodología de corte mixto (cuantitativo y cualitativo), haciendo uso de los

siguientes instrumentos y técnicas de investigación: el cuestionario y la entrevista. Participaron 1404 estudiantes de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía. En cuanto al tratamiento de los datos cuantitativos, se realiza un análisis descriptivo general a partir de frecuencias y porcentajes, además de emplear el estadístico ANOVA de un factor para la comparación de medias en cada uno de los grupos que se va a contrastar. Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa informático de estadística SPSS, en su versión 20.0. Por su parte, respecto al tratamiento de los datos cualitativos, se ha empleado la técnica de codificación, haciendo uso de un sistema de categorías. El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo de manera tradicional, aplicándose un color diferente a cada dimensión de análisis.

Los resultados nos permiten afirmar que los/as estudiantes participantes en la Tesis Doctoral, en su mayoría, presentan niveles bajos de homofobia, no cuentan con los conocimientos necesarios para atender a la diversidad afectivo-sexual existente en las instituciones de enseñanza, entre otros contextos, y manifiestan especial interés por recibir formación en esta temática. Del mismo modo, podemos destacar que se han encontrado relaciones de dependencia entre los tipos de homofobia y las personas heterosexuales.

En concreto, respecto a los conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual, nos encontramos ante un porcentaje bajo de respuestas correctas. Ellos son de 50,4% para la dimensión de análisis relacionada con los conocimientos sobre roles sexuales, 26,4% para la dimensión de análisis relacionada con los conocimientos sobre comportamientos sexuales, 23,8% para la dimensión de análisis relacionada con los conocimientos sobre realidades de jóvenes LGBT+ y 18,7% para la dimensión de análisis relacionada con los conocimientos sobre sexualidad en animales.

Atendiendo a las actitudes homofóbicas, los resultados arrojados evidencian que los/as estudiantes que han participado en la presente investigación manifiestan escasas actitudes homofóbicas en los tres tipos de homofobia analizados. De manera específica, el porcentaje medio de actitudes homofóbicas relativo a cada tipo de homofobia analizado es el siguiente: homofobia cultural (2,6%), homofobia simbólica (7,4%) y homofobia institucional (8%).

Asimismo, se encontraron diferencias significativas entre los tres tipos de homofobia (homofobia cultural, homofobia simbólica y homofobia institucional) y el alumnado cuya orientación sexual es la heterosexual.

De igual modo, se deja entrever que la formación en diversidad afectivo-sexual que se ofrece en los títulos de GEP y, más ampliamente, en las universidades es muy escasa, casi inexistente. Además de ello, el alumnado, en líneas generales, pone de manifiesto que las universidades no diseñan, no implementan y no evalúan medidas (de prevención, de detección y de intervención) para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual.

Se concluye en la idea de que nos encontramos ante una temática, la diversidad afectivo-sexual, imprescindible en la formación inicial del futuro profesorado, una temática, a través de la cual se podría, por una parte, prevenir conductas discriminatorias hacia determinados colectivos de individuos, favoreciendo así la inclusión social de todo el alumnado, entre otros agentes que intervienen en las instituciones de enseñanza; y, por otra parte, crear una universidad libre de violencia en sus distintas manifestaciones.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial; futuro profesorado; educación primaria; diversidad afectivo-sexual; educación superior; investigación educativa.

ABSTRACT

At present, many people, in addition to different public and private institutions, consider essential to promote a social mobilization in favor of quality education for sexuality, an education based on scientific bases as a fundamental strategy to advance the sexual rights agenda.

However, there are researchers who emphasize the idea that one of the biggest problems in society derives from the non-acceptance of minority groups, for instance, Lesbians, Gays, Bisexuals and Trans (LGBT+), among other collectives, all of them closely related to affective-sexual diversity, which tends to be made invisible as it has been done throughout history, leading to not being treated as a normalized phenomenon. Furthermore, there are people who think that there is a specific way of experiencing

sexuality, going so far as to discredit the phenomenon of affective-sexual diversity, when several authors have highlighted that this phenomenon is characterized by having been present in all species over time, a fact that has given to treating it from an evolutionary and natural perspective, where the human being should not be excluded.

Consequently, a social image has been created based on negative attitudes towards people who are not within a certain normalized context, an image that, in a certain way, has had an impact, among other things, on the increase in the number of cases of homophobic harassment.

Following the previous line, although homophobia is present in various contexts of society, it is accentuated in some more than others, for example, in the educational field, where people are increasingly diverse and, in turn, more homogeneous. Given this fact, teachers and future teachers must be trained in the topic of affective-sexual diversity, since they form an active and elementary part in the work of preventing, detecting, intervening, and eradicating violence in educational institutions.

Based on these premises, the general objective of this research is to analyze initial training in affective-sexual diversity, as well as possible homophobic attitudes from the perspective of 4th year students of the bachelor's degree in Primary Education (GEP) of the public universities of Andalusia. For this, a mixed methodology (quantitative and qualitative) was used, making use of the following research instruments and techniques: the questionnaire and the interview. 1404 students of the 4th year of the GEP titles of the public universities of Andalusia participated. Regarding the treatment of quantitative data, a general descriptive analysis is carried out based on frequencies and percentages, in addition to using the ANOVA statistic of one factor for the comparison of means in each of the groups to be contrasted. For the statistical analysis of the data, the SPSS statistical software was used, in its version 20.0. For its part, regarding the treatment of qualitative data, the coding technique has been used, making use of a system of categories. The analysis of the qualitative data was carried out in the traditional way, applying a different color to each dimension of analysis.

The results allow us to affirm that the students participating in the Doctoral Thesis, for the most part, present low levels of homophobia, do not have the necessary knowledge to attend to the affective-sexual diversity existing in educational institutions, among other contexts, and express special interest in receiving training on this subject. In the same

way, we can highlight that dependency relationships have been found between types of homophobia and heterosexual people.

Specifically, about knowledge about affective-sexual diversity, we are faced with a low percentage of correct answers. They are 50.4% for the dimension of analysis related to knowledge about sexual roles, 26.4% for the dimension of analysis related to knowledge about sexual behaviors, 23.8% for the dimension of analysis related to knowledge on the realities of LGBT+ youth and 18.7% for the dimension of analysis related to knowledge about sexuality in animals.

Considering homophobic attitudes, the results obtained show that the students who have participated in this investigation show few homophobic attitudes in the three types of homophobias analyzed. Specifically, the average percentage of homophobic attitudes related to each type of homophobia analyzed is as follows: cultural homophobia (2.6%), symbolic homophobia (7.4%) and institutional homophobia (8%).

Likewise, significant differences were found between the three types of homophobias (cultural homophobia, symbolic homophobia, and institutional homophobia) and students whose sexual orientation is heterosexual.

In the same way, it is suggested that the training in affective-sexual diversity offered in GEP degrees and, more broadly, in universities is very scarce, almost non-existent. In addition to this, the students, in general terms, show that universities do not design, do not implement, and do not evaluate measures (prevention, detection and intervention) to promote positive attitudes towards affective-sexual diversity.

It concludes with the idea that we are facing a theme, affective-sexual diversity, essential in the initial training of future teachers, a theme, through which one could, on the one hand, prevent discriminatory behaviors towards certain groups of individuals, thus favoring the social inclusion of all students, among other agents involved in educational institutions; and, on the other hand, to create a university free of violence in its different manifestations.

KEYWORDS

Initial training; future teachers; primary education; affective-sexual diversity; higher education; educational investigation.

ÍNDICE GENERAL

BLOQUE I. LOS PROPÓSITOS DEL ESTUDIO

Capítulo 1. Planteamiento y objetivos de la investigación 27

1.1. Introducción y justificación del objeto de estudio 27

1.2. Postulados básicos de los que parte la investigación 38

1.3. Objetivos 39

1.4. Estructura general de la investigación 40

BLOQUE II. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Capítulo 2. Atención a la diversidad 43

2.1. Consideraciones iniciales 43

2.2. Diferencia, diversidad y desigualdad 44

2.2.1. El término de diferencia 44

2.2.2. El término de diversidad 46

2.2.3. El término de desigualdad 49

2.2.4. En resumen 51

2.3. Respuestas educativas ante la diversidad 51

2.3.1. La no aceptación de las diferencias en la educación: la negación 53

2.3.2. La segregación basada en el valor negativo de las diferencias 54

2.3.3. Una nueva mirada a las diferencias: la integración escolar 55

2.3.4. De la integración escolar a la educación inclusiva 64

2.3.5. En resumen 76

2.4. Atención a la diversidad desde diferentes ámbitos 77

2.4.1. Diversidad cultural 77

2.4.2. Diversidad social 80

2.4.3. Diversidad asociada a nee y/o altas capacidades intelectuales 83

2.4.4. Diversidad asociada a rasgos intra e interpersonales 85

2.4.5. Diversidad afectivo-sexual 86

2.4.6. En resumen 89

2.5. Consideraciones finales 89

Capítulo 3. Diversidad afectivo-sexual 91

3.1. Consideraciones iniciales 92

3.2. Aclarando conceptos 93

3.2.1. Sexo y género 93

3.2.2. Identidad sexual e identidad de género 100
3.2.3. Orientación sexual y práctica sexual 102
3.2.4. Rol sexual 111
3.2.5. Comportamiento sexual 112
3.2.6. En resumen 114
3.3. Realidades de los/as jóvenes LGBT+ 114
3.3.1. Colectivo de personas lesbianas 117
3.3.2. Colectivo de personas gais 119
3.3.3. Colectivo de personas bisexuales 120
3.3.4. Colectivo de personas trans 121
3.3.5. Otras matizaciones 122
3.3.6. En resumen 128
3.4. Sexualidad en animales 128
3.4.1. En resumen 130
3.5. Actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual 131
3.5.1. Sobre el concepto de actitud 131
3.5.2. Componentes de las actitudes 133
3.5.3. Tipologías de actitudes 134
3.5.4. Actitudes discriminatorias hacia la diversidad afectivo-sexual 136
3.5.5. Investigaciones sobre actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual 137
3.5.6. Marco legislativo de la diversidad afectivo-sexual en educación 140
3.5.7. En resumen 145
3.6. Consideraciones finales 145

Capítulo 4. Homofobia 147
4.1. Consideraciones iniciales 147
4.2. Evolución y conceptualización de la homofobia 151
4.2.1. Homofobia: otras matizaciones 153
4.3. Tipos de homofobia 154
4.4. Causas de la homofobia 157
4.5. Consecuencias de la homofobia 158
4.6. Homofobia en la comunidad educativa: bullying homofóbico 162
4.7. Consideraciones finales 167

Capítulo 5. Formación inicial del profesorado en diversidad afectivo-sexual 169
5.1. Consideraciones iniciales 169
5.2. Profesionales educativos y educación afectivo-sexual 170

5.3. Formación del profesorado en educación afectivo-sexual 172
5.4. Formación del profesorado y modelos formativos 174
5.5. Medidas para potenciar el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual 177
5.6. Consideraciones finales 181

BLOQUE III. EL TRABAJO EMPÍRICO

Capítulo 6. Marco metodológico 183
6.1. Delimitación del problema de estudio 183
6.2. Objetivos 185
6.3. Hipótesis 186
6.4. Diseño metodológico 187
6.5. Proceso metodológico de la investigación: fases del estudio 191
6.6. Contexto de la investigación 195
6.7. Dimensiones de la investigación 197
6.8. Selección de la muestra de la investigación 197
6.8.1. Participantes de la dimensión cuantitativa del estudio 197
6.8.2. Participantes de la dimensión cualitativa del estudio 205
6.9. Instrumentos y técnicas de recogida de datos de la investigación 206
6.9.1. Cuestionario 206
6.9.2. Entrevista 244
6.10. Análisis de datos de la investigación 246

Capítulo 7. Análisis de los resultados 255
7.1. Resultados de los cuestionarios 255
7.2. Resultados de las entrevistas 294

Capítulo 8. Discusión de los resultados y conclusiones 323
8.1. Discusión de los resultados 323
8.2. Conclusiones (español) 343
8.3. Conclusions (English) 351

BLOQUE IV. FUTURAS LÍNEAS DE ACCIÓN, LIMITACIONES, LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN Y REFERENCIAS

Capítulo 9. Futuras líneas de acción, limitaciones y líneas futuras de investigación 359
9.1. Futuras líneas de acción 359
9.2. Limitaciones 368
9.3. Líneas futuras de investigación 369

Capítulo 10. Referencias 371

Anexos 433

Anexo I. Consentimiento informado del estudiantado 433

Anexo II. Plantilla de validación del cuestionario por juicio de expertos/as 435

Anexo III. Primera versión del cuestionario - Previa a la revisión de expertos/as 451

Anexo IV. Segunda versión del cuestionario - Posterior a la revisión de expertos/as 457

Anexo V. Versión definitiva del cuestionario - Tras los análisis estadísticos 463

Anexo VI. Transcripciones de las entrevistas……CD

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definición de diferencia, diversidad y desigualdad……..…… 51

Tabla 2. Diferencias por niveles hombre-mujer……... 94

Tabla 3. Aspectos/elementos del término de LGTBIfobia…….…… 153

Tabla 4. Datos relevantes de las universidades participantes en el estudio…… 196

Tabla 5. Lugar de nacimiento de las personas encuestadas…… 200

Tabla 6. Características de los/as participantes de la dimensión cualitativa del estudio……... 206

Tabla 7. Criterios de selección de expertos/as según su biograma…….…… 211

Tabla 8. Valoración de las fuentes de argumentación para la obtención de "Coeficiente de Argumentación" (Ka)……. 213

Tabla 9. Puntuaciones de Coeficiente de Competencia Experta o Coeficiente K de las personas expertas que valoran el contenido del cuestionario…….… 215

Tabla 10. Modificación de ítems por parte de los/as expertos/as…….…. 216

Tabla 11. Estadísticos descriptivos e índices de asimetría y curtosis. Escala de conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual……... 219

Tabla 12. Correlaciones ítem-total e índices de fiabilidad. Escala de conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual…….. 229

Tabla 13. Estadísticos de fiabilidad para los factores resultantes. Escala de conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual…….. 231

Tabla 14. Indicadores de bondad de ajuste del modelo. Escala de conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual……..…… 233

Tabla 15. Estadísticos descriptivos e índices de asimetría y curtosis. Escala de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual…….. 233

Tabla 16. Correlaciones ítem-total e índices de fiabilidad. Escala de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual……...…… 239

Tabla 17. Estructura factorial exploratoria. Escala de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual…….… 241

Tabla 18. Indicadores de bondad de ajuste del modelo. Escala de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual……...… 244

Tabla 19. Relación de categorías de la Tesis Doctoral…….... 247

Tabla 20. Plantilla de respuestas correctas de ítems referentes a los conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual…….. 256

Tabla 21. Ítem relativo a los hombres que tienen más éxito en la vida son los que poseen más rasgos masculinos en su personalidad……..... 259

Tabla 22. Ítem relativo a las mujeres mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son aquellas que poseen más rasgos femeninos en su personalidad…… 260

Tabla 23. Ítem relativo a las personas que tienen más éxito en la vida son las que poseen tanto rasgos masculinos como rasgos femeninos en su personalidad…….. 261

Tabla 24. Ítem relativo a el rol sexual de una persona debería ser masculino o femenino……. 261

Tabla 25. Ítem relativo a los/as docentes deberían estimular los comportamientos tanto masculinos como femeninos en las niñas para ayudarles a desarrollar mejores herramientas psicológicas…… 262

Tabla 26. Ítem relativo a las personas psicológicamente andróginas tienen una mejor salud mental que las personas típicamente masculinas o femeninas……..... 263

Tabla 27. Ítem relativo a las personas mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son las que poseen tanto rasgos masculinos como femeninos en su personalidad……..... 263

Tabla 28. Ítem relativo a es imposible clasificar a las personas en dos categorías, por ejemplo, heterosexuales y homosexuales, debido a que los comportamientos sexuales son muy diversos……..…… 265

Tabla 29. Ítem relativo a la mitad de los hombres son exclusivamente heterosexuales y la otra mitad ha tenido relaciones sexuales con un hombre o fantasías sexuales con hombres…….. 265

Tabla 30. Ítem relativo a los hombres tienen mayor tendencia que las mujeres a ser bisexuales……..……. 266

Tabla 31. Ítem relativo a las mujeres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que los hombres……...……. 267

Tabla 32. Ítem relativo a en realidad, las personas bisexuales no asumen que son homosexuales……. 267

Tabla 33. Ítem relativo a las mujeres tienen mayor tendencia que los hombres a ser bisexuales……... 268

Tabla 34. Ítem relativo a la mitad de los hombres solteros de 35 años ha tenido una experiencia homosexual…… 269

Tabla 35. Ítem relativo a los hombres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que las mujeres……..... 269

Tabla 36. Ítem relativo a los problemas escolares de los/as jóvenes LGBT+ están asociados a su orientación sexual…….…… 271

Tabla 37. Ítem relativo a el riesgo de abandonar el hogar familiar y llegar a ser drogodependiente es mayor en los/as jóvenes LGBT+ que en los/as jóvenes heterosexuales……..... 271

Tabla 38. Ítem relativo a la homofobia es mayor en los/as profesionales de la educación que en los/as profesionales de otras áreas sociales……..… 272

Tabla 39. Ítem relativo a la tasa de suicidio es menor en los/as adolescentes homosexuales que en los/as adolescentes heterosexuales…… 273

Tabla 40. Ítem relativo a más de la mitad de los/as jóvenes LGBT+ tienen relaciones familiares problemáticas……..... 273

Tabla 41. Ítem relativo a las instituciones de enseñanza se han convertido en medios hostiles para los/as jóvenes LGBT+……..... 274

Tabla 42. Ítem relativo al personal escolar no interviene nunca o prácticamente jamás en situaciones de homofobia……... 275

Tabla 43. Ítem relativo a en el mundo animal, las relaciones sexuales tienen como único fin la procreación para conservar la especie……...……. 276

Tabla 44. Ítem relativo a la bisexualidad forma parte de la sexualidad de ciertas especies animales…….… 277

Tabla 45. Ítem relativo a la homosexualidad se ha detectado en diversas especies…… 277

Tabla 46. Ítem relativo a se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en su hábitat natural……...……... 278

Tabla 47. Ítem relativo a se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en cautiverio……..... 279

Tabla 48. Ítem relativo a en animales, las conductas homosexuales rompen rotundamente con la teoría de la evolución por selección natural creada por Charles Robert Darwin……. 279

Tabla 49. Ítem relativo a las parejas formadas por pingüinos macho son muy comunes……... 280

Tabla 50. Ítem relativo a se dan conductas homosexuales en parásitos intestinales……... 281

Tabla 51. Ítem relativo a la homosexualidad se da en animales terrestres, acuáticos y aéreos…….…… 281

Tabla 52. Ítem relativo a en libertad, los animales siempre prefieren aparearse con un animal del sexo opuesto que con un animal del mismo sexo…… 282

Tabla 53. Ítem relativo a dos personas del mismo género deben tener derecho a casarse…..… 283

Tabla 54. Ítem relativo a me parece bien que se incluyan técnicas de reproducción asistida en la seguridad social para parejas homosexuales……...… 284

Tabla 55. Ítem relativo a las parejas homosexuales debería permitírseles adoptar hijos/as como a las parejas heterosexuales……...…… 284

Tabla 56. Ítem relativo a he mirado mal (mirada desafiante, etc.) a personas LGBT+…….. 285

Tabla 57. Ítem relativo a he agredido verbalmente (insultos, amenazas, burlas, chistes, imitaciones, etc.) a personas LGBT+……. 286

Tabla 58. Ítem relativo a me incomoda si dos alumnos homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza…….. 287

Tabla 59. Ítem relativo a me incomoda si dos alumnas homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza……..…… 287

Tabla 60. Ítem relativo a ver a dos docentes del mismo género dándose un beso por zonas públicas de una institución de enseñanza me daría asco……..……. 288

Tabla 61. Ítem relativo a luchar contra la homofobia en las instituciones de enseñanza es una labor de los/as docentes LGBT+……..… 288

Tabla 62. Ítem relativo a las agresiones a las personas LGBT+ están justificadas por las conductas provocadoras y exhibicionistas que las mismas adoptan…… 289

Tabla 63. Ítem relativo a si defiendes a una persona LGBT+ de un insulto, agresión, etc. es posible que otras personas puedan pensar que eres LGBT…….. 290

Tabla 64. Ítem relativo al hecho de apoyar las leyes que promueven la exclusión de las personas LGBT+…….…….. 290

Tabla 65. ANOVA de un factor. Existen relaciones de dependencia entre la homofobia cultural y la orientación sexual del alumnado encuestado……...…… 292

Tabla 66. ANOVA de un factor. Existen relaciones de dependencia entre la homofobia simbólica y la orientación sexual del alumnado……...……. 293

Tabla 67. ANOVA de un factor. Existen relaciones de dependencia entre la homofobia institucional y la orientación sexual del alumnado…… 294

Tabla 68. Curso de formación en diversidad afectivo-sexual para docentes en ejercicio y futuros/as docentes……. 361

Tabla 69. Proyecto de innovación docente e investigación educativa para evaluar los niveles de homofobia en el futuro profesorado……... 362

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Género de las personas encuestadas……...…… 199

Figura 2. Estado civil de las personas encuestadas…… 201

Figura 3. Orientación sexual de las personas encuestadas……..… 201

Figura 4. Declaración abierta de la orientación sexual por parte de las personas encuestadas…… 202

Figura 5. Conocimiento de personas LGBT+ por parte de los sujetos encuestados……..…… 202

Figura 6. Tipo de centro en el que cursó la enseñanza obligatoria las personas encuestadas… 203

Figura 7. Ideología política de las personas encuestadas……... 204

Figura 8. Universidad de origen de las personas encuestadas……..... 204

Figura 9. Estimaciones del modelo para la escala de conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual…….…… 232

Figura 10. Estimaciones del modelo para la escala de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual……. 243

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

- **ACI:** Adaptación Curricular Individualizada.
- **APA:** Asociación de Psicólogos/as Americanos/as.
- **BSRI:** Bem Sex Role Inventory.
- **CIE:** Clasificación Internacional de Enfermedades.
- **COGAM:** Comisión de Educación del Colectivo de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales de Madrid.
- **CSIE:** Centre for Studies on Inclusive Education.
- **DRAE**: Diccionario de la Real Academia Española.
- **DSM-5:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.
- **EE:** Educación Especial.
- **EI:** Educación Infantil.
- **EP:** Educación Primaria.
- **ES:** Educación Secundaria.
- **ESO:** Educación Secundaria Obligatoria.
- **FEAPS:** Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual.
- **FELGTB:** Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales.
- **FUNDADEPS:** Fundación de Educación para la Salud.
- **GEP:** Grado en Educación Primaria.
- **ILGA:** Asociación Internacional de Lesbianas, Gais, Bisexuales, Trans e Intersex.
- **ILGALAC:** Asociación Internacional de Lesbianas, Gais, Bisexuales, Trans e Intersex para América Latina y el Caribe.
- **INE:** Instituto Nacional de Estadística.
- **INJUVE:** Instituto de la Juventud.
- **ITS:** Infecciones de Transmisión Sexual.
- **LGBT+:** Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans, entre otros.
- **LOE**: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- **LOMCE:** Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- **LOMLOE:** Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- **MAES:** Máster Oficial Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.
- **MECD:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- **NEE:** Necesidades Educativas Especiales.
- **OMS:** Organización Mundial de la Salud.
- **ONG:** Organización No Gubernamental.
- **ONU:** Organización de las Naciones Unidas.
- **PAS**: Personal de Administración y Servicios.
- **PDI:** Programa de Desarrollo Individualizado.
- **PISA:** Programme for International Student Assessment.
- **REI:** Regular Education Iniciative.
- **SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences.
- **TFUE:** Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea.
- **TUE:** Tratado de la Unión Europea.
- **UE:** Unión Europea.
- **UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- **VIH:** Virus de la Inmunodeficiencia Humana.

Capítulo 1. Planteamiento y objetivos de la investigación

¿Qué sería de la vida si no tuviéramos el valor de intentar algo nuevo?

Vincent Willem van Gogh (1853-1890)

Para intervenir de una manera eficaz en los diversos desafíos que se presentan en esta Tesis Doctoral, hemos considerado imprescindible comprender, analizar y concretar cuál queremos que sea nuestro objeto de estudio de tal forma que, mediante un proceso de análisis exhaustivo del mismo y yendo de lo general a lo particular, hemos conseguido definir, como dicen algunos/as investigadores/as, nuestro tópico. Así, en este capítulo exponemos la introducción y justificación del objeto de estudio sobre el que vamos a trabajar, los postulados básicos de los que parte la investigación (se hace referencia a los aspectos personales y profesionales que han hecho que nos decantemos por la temática a tratar), los objetivos (general y específicos) fijados que pretendemos alcanzar y, finalmente, la estructura general de la investigación.

1.1. Introducción y justificación del objeto de estudio

Los estudios dedicados a la atención a la diversidad desde diferentes enfoques son cada vez más numerosos. Vivimos en una sociedad que está sujeta a innumerables cambios, cambios que se introducen a su vez en las instituciones de enseñanza, pues, en palabras de Gómez Hurtado (2012, p. 2), "no debemos olvidar que sociedad e institución de enseñanza forman una pareja indisoluble, tienen una relación de retroalimentación en la que se nutren mutuamente".

Aunque algunos cambios han sido objeto de estudio de la Educación Especial (EE) durante mucho tiempo y han estado vinculados a cuestiones sociales o culturales, ideologías, políticas, entre otros (Luque Parra, 2009), en las últimas décadas, dichos cambios han permitido que surja el término de *diversidad*, término que, como destacan García Molina y Sáez Carreras (2017), pretende disminuir o erradicar, en la medida de lo posible, cualquier tipo de exclusión, así como crear una sociedad que atienda a las diferencias.

Entre los cambios más importantes se encuentran los asociados a la diversidad cultural, diversidad social, diversidad relacionada con las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y/o altas capacidades intelectuales, diversidad vinculada a rasgos intra

o interpersonales y diversidad afectivo-sexual (Marchesi y Martín, 1998), a lo que Daniels y Garner (1999) añadieron que todos y cada uno de ellos necesitan una especial atención, principio que coincide con el propósito principal de la educación inclusiva, la cual aboga por la presencia de la diversidad como una fuente de enriquecimiento para todas las personas (Durán y Giné, 2017).

No obstante, hay investigadores/as que recalcan la idea de que uno de los mayores problemas existentes en la sociedad deriva de la no aceptación de los colectivos minoritarios (Jiménez y Vilá, 1999), por ejemplo, de Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans (LGBT+), entre otros, colectivos todos ellos que están íntimamente relacionados con la diversidad afectivo-sexual, la cual se tiende a invisibilizar como se ha venido haciendo a lo largo de toda la historia, dando lugar a que no se trate como un fenómeno *normalizado* (Celorio, 2017; Platero y Gómez, 2007; Stéfano Barbero, 2017). Es más, hay personas que piensan que existe una manera concreta de vivenciar la sexualidad, llegando a desacreditar el fenómeno de la diversidad afectivo-sexual, cuando varios/as autores/as, tales como: Richard von Krafft-Ebing (1840-1902), Iwan Bloch (1872-1922), Magnus Hirschfeld (1868-1935), Sigmund Freud (1856-1939), Henry Havelock Ellis (1859-1939) o Helen Singer Kaplan (1929-1995), entre otros/as, han destacado que dicho fenómeno se caracteriza por haber estado presente en todas las especies a lo largo del tiempo, hecho que ha dado lugar a tratarlo desde una perspectiva evolutiva y natural, donde el ser humano no debería ser excluido (Barrón et al., 2014; Butler, 1993; Freud, 1973; García Rojas, 2015; López Sánchez, 2006; Pinos y Pinos, 2011; Toro-Alfonso, 2012).

Por consiguiente, estamos de acuerdo con Smith (2003) en que se ha creado una imagen social basada en actitudes negativas hacia personas que no se encuentran dentro de un determinado contexto *normalizado*, imagen que, como subraya Díaz-Aguado (2005), ha repercutido, entre otras cuestiones, en el incremento del número de casos de acoso homofóbico, donde según el informe del Observatori contra l'Homofòbia (2015), este organismo registró 113 incidencias de homofobia en Cataluña, identificándose la mayoría de ellas como agresiones (30,97%).

Siguiendo la línea anterior, aunque la homofobia está presente en diversos contextos de la sociedad, se acentúa en unos más que en otros, por ejemplo, en el ámbito educativo (Alderson et al., 2009; Ceballos, 2013; Duque y Teixido, 2016; Ferre Alonso y Rodríguez Guzmán, 2021; Franco-Morales, 2014; Generelo y Pichardo, 2005; Leonardi y Staley, 2015; López Sánchez, 2005; Marchueta, 2014; Méndez-Tapia, 2017; Pichardo

et al., 2009; Renovell-Rico, 2017; Renovell-Rico et al., 2022; Rodríguez et al., 2017; Sust, 2013), donde un estudio elaborado por la Comisión de Educación del Colectivo de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM), en el año 2005, sobre *Homofobia en el sistema educativo*, puso de manifiesto que, de las 869 personas participantes escolarizadas en instituciones de enseñanza públicas de la Comunidad de Madrid, las chicas conocían más la realidad LGBT+ y mostraban menos rechazo, mientras que los chicos, en general, tenían un gran desconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y en torno al 30% de los varones experimentaban un gran rechazo hacia la misma.

La investigación anterior, en el año 2006, se extendió a nivel estatal en *Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión*. A este respecto, a partir de la realización de entrevistas en profundidad a un grupo de estudiantes LGBT+ de toda España, se llegó a la conclusión de que todos los ámbitos, desde la familia a la escuela, eran susceptibles de convertirse en espacios de exclusión.

En el año 2007, la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB) fue la encargada de elaborar otro estudio relacionado con nuestra temática, el cual recibió el siguiente título: *Actitudes ante la diversidad de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. En este caso, participaron 4600 jóvenes de entre 12 y 19 años, y procedentes de dos ciudades diferentes, Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria). Los resultados más llamativos fueron los siguientes: al 32% del alumnado de ambas localidades le parecía *mal* o le producía *asco* la afectividad de dos hombres en público. El 83% había presenciado insultos a personas LGBT+ y el 37% palizas. El 3,2% reconocía haberlas propinado; esto es, más de 130 jóvenes de esas dos localidades admitían haber utilizado la violencia física homofóbica.

Posteriormente, el trabajo expuesto en el párrafo anterior fue reproducido en distintas ciudades, por ejemplo, Gandía, Guipúzcoa, Valencia, Cuenca, Barcelona, entre otras. Los resultados, de un modo u otro, confirmaron un gran desconocimiento de la diversidad afectivo-sexual por parte de las personas participantes. Además, un elevado porcentaje de estudiantes, mayormente varones, mostraba un gran rechazo por la homosexualidad, la bisexualidad y la transexualidad, y siempre aparecía un porcentaje importante (hasta un 12% en algunos casos) de alumnado escondido que decía sentir atracción, en mayor o menor medida, por personas de su mismo género (Generelo, 2016).

Paralelamente a esto, la FELGTB (2009) llevó a cabo otra investigación sobre *Jóvenes LGTB* y en la que participaron 325 jóvenes de entre 12 y 25 años, los/as cuales se autodefinen como LGBT+. Los resultados confirmaron que el 57% de la muestra participante había sufrido algún tipo de violencia psíquica y/o física por su orientación o identidad sexual en el ámbito educativo.

Con todos los datos anteriores, la FELGTB acudió al Instituto de la Juventud (INJUVE), institución esta última que se encargó de realizar dos investigaciones: *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes: una aproximación cualitativa* (2010), y *Jóvenes y diversidad sexual* (2011). En ambas investigaciones se mostró que entre un 15% y un 20% de los/as participantes rechazaba las expresiones físicas de afecto entre varones en público, porcentaje que se reafirmaba a la hora de rechazar igualdad de derechos para el colectivo LGBT+. Igualmente, en los dos trabajos se reforzaban los datos obtenidos anteriormente acerca de la violencia que sufrían los/as jóvenes adolescentes LGBT+: el 80% de la población joven española reconoció haber sido testigo de agresiones verbales a personas con sexualidades no normativas, un 40% había presenciado situaciones de exclusión y el 20% de violencia física. Entre quienes manifestaban atracción por personas del mismo género (entre el 2% y el 8%, según los niveles), el 44% de los chicos y un 24% de las chicas afirmaba haber sido discriminado/a por su orientación sexual y/o su identidad de género.

Nuevamente, el COGAM y la FELGTB, en el año 2012, realizaron otro trabajo sobre *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes LGB*, trabajo en el que se puso de manifiesto que las 653 personas participantes habían sufrido situaciones de acoso escolar por su orientación sexual. De hecho, el 43% de la muestra participante afirmaba haber ideado su suicidio, el 35% lo había planeado y el 17% lo había intentado en una o varias ocasiones.

Un año más tarde, concretamente en el año 2013, el COGAM y la FELGTB llevaron a cabo otro estudio sobre *Discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España*. En el presente estudio participaron 762 personas procedentes de distintos territorios de España y de diversos ámbitos de prestación de servicios: espacios de ocio y/o comerciales, laborales, educativos y en relación con las administraciones públicas. Las conclusiones principales que se extrajeron del estudio fueron las siguientes: la discriminación por motivos de orientación sexual e/o identidad de género se seguía

produciendo en España en todos los ámbitos de prestación de servicios y dichas situaciones de discriminación no se denunciaban ante las autoridades competentes.

En el año 2017, un estudio de la Agencia EFE, relacionado con delitos de odio en diversos planos de la sociedad (por ejemplo, en el plano educativo), puso de manifiesto que, de 1272 incidentes por delitos de odio registrados en España, 230 eran por orientación o identidad sexual.

Más tarde, en el año 2019, un trabajo sobre el respeto a la diversidad afectivo-sexual y conocimiento del colectivo LGBT+, *II Informe sobre la situación de la lgtbifobia*, elaborado por el Observatorio Andaluz contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia junto a Andalucía Diversidad, arrojó resultados, tales como: los prejuicios y estereotipos sobre el colectivo LGBT+ se mantienen entre los jóvenes onubenses. A este respecto, casi un 9% considera que la homosexualidad es una enfermedad, un 11,25% cree que se puede corregir o curar, y 56 de cada 100 sostiene que se puede distinguir a una persona homosexual por su forma de hablar o por su profesión.

Hay que destacar que el trabajo expuesto en el párrafo anterior se ha llevado a cabo en 75 instituciones de Enseñanza Secundaria y 161 clases de manera aleatoria en toda Andalucía, abarcando a 5665 personas encuestadas de entre 12 y 18 años. En este sentido, los organismos competentes en esta materia consideran preocupante las ideas preconcebidas y erróneas que todavía se reproducen entre el alumnado, así como aquellos contextos en los que se sigue manteniendo un concepto estereotipado acerca de la homosexualidad y la transexualidad.

Otros resultados procedentes del estudio previo son los siguientes: 30 de cada 100 estudiantes en la provincia de Huelva piensa que las personas homosexuales son más promiscuas y un 16,25% cree que dicho colectivo tiene más probabilidades de contraer enfermedades de transmisión sexual.

Hay todavía un porcentaje relevante de estudiantes que niega ciertos derechos fundamentales al colectivo LGBT+. Por ejemplo, más del 16% cree que las parejas homosexuales no tienen derecho a mostrar su afectividad en público ni deberían criar hijos/as.

Por su parte, resulta también sorprendente el nivel de desconocimiento sobre el colectivo nombrado. En este caso, más del 57% no sabe la diferencia entre transexual y

transgénero, y un 5% piensa que todos los gais quieren ser mujeres y todas las lesbianas desean ser hombres.

Otro dato que viene a indicar lo que nos queda por avanzar en igualdad es que el 15% del alumnado participante en el estudio cree que tener un/a docente homosexual influye negativamente en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. De hecho, para la autoría del trabajo es terrible que aún haya un porcentaje tan alto de discentes que piense que la orientación sexual de su profesor/a puede ser algo negativo o pueda influir de manera incorrecta en ellos/as y en la formación recibida.

Por último, conviene resaltar el trabajo derivado del Observatorio Andaluz contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia en su *Informe de Situación de la LGTBIfobia en la Comunidad Andaluza* (Ferre Alonso y Rodríguez Guzmán, 2021), en el cual se refleja que el 15% de los casos de LGTBIfobia se produce en las instituciones de enseñanza.

En resumen, los estudios en los que se analizan las relaciones entre la homofobia y la formación en diversidad afectivo-sexual en distintos ámbitos de la sociedad, pero, sobre todo, en el ámbito educativo son cada año más numerosos, en parte por el reconocimiento legal que las personas LGBT+ han ido adquiriendo en los últimos tiempos, fruto de años de luchas y reivindicaciones, estudios que se han llevado a cabo incluso en las instituciones de enseñanza universitarias, pues, como apuntan Penna (2015) y Sánchez Sáinz (2010), la tradición de trabajos que analizan las relaciones entre la homofobia y la formación en diversidad afectivo-sexual se han centrado, mayoritariamente, en el alumnado de los niveles de enseñanza preuniversitarios y, en menor medida, en el alumnado universitario.

En esta tónica, las investigaciones en las que se analizan las relaciones entre la homofobia y la formación en diversidad afectivo-sexual de los/as futuros/as profesionales que pasan por las universidades no empezaron a surgir hasta los años ochenta, sobre todo, en el ámbito internacional. Así, uno de los primeros estudios publicados es el de Cantor y Pilkington (1992), quienes centraron su trabajo en personas que habían terminado ese mismo año los estudios de Psicología en una universidad de Estados Unidos. Concretamente, participaron 79 estudiantes LGBT+ de la Asociación de Psicólogos/as Americanos/as (APA). Los principales resultados arrojados manifestaron que en esta titulación universitaria no solo no se proporcionaba formación en diversidad afectivo-sexual, sino que además se desinformaba y deseducaba a los/as estudiantes en esta

temática. Además, el equipo docente universitario obstaculizaba que se llevasen a cabo trabajos relacionados con cuestiones LGBT+ y expresaba actitudes homofóbicas hacia el alumnado que pretendía indagar en estos temas.

Diecisiete años más tarde, Kan et al. (2009) llevaron a cabo una investigación en la que participaron 254 estudiantes de Medicina de una universidad de China. Los resultados encontrados por estos/as investigadores/as señalaron la manifestación de actitudes homofóbicas por parte de los/as estudiantes, así como escasa presencia de contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual en el plan de estudios de esta titulación. En consecuencia, hasta el 15% de las personas encuestadas afirmaba que la homosexualidad era un trastorno psicológico que requería tratamiento o evitaba tener algún tipo de contacto con personas homosexuales, principalmente por temor a contraer enfermedades, por ejemplo, el Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH).

Con posterioridad al trabajo expuesto en el párrafo anterior, Zambrano y Escalante (2013), utilizando una muestra de 317 estudiantes de Enfermería de una universidad de Colombia, valoraron el plan de estudios de la misma titulación, llegando a la conclusión de que no existía ningún tipo de contenido vinculado con la diversidad afectivo-sexual que se impartiese durante la carrera. Del mismo modo, los/as futuros/as enfermeros/as manifestaban actitudes de rechazo hacia las personas LGBT+.

Por su parte, en el ámbito nacional, Serrano et al. (2012) analizaron los planes de estudios de los Grados en Educación Social y Trabajo Social de la Universidad de Murcia, y, para ello, 213 personas intervinieron en la investigación. En este caso, los resultados fueron positivos, puesto que se pudo constatar que ambos planes de estudios incluían contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual, contenidos que incidían en que los/as estudiantes tuvieran una amplia formación en esta temática y, por lo tanto, no presentasen actitudes homofóbicas.

Sin embargo, en el mismo año y con una muestra de 214 estudiantes, Penna (2012) analizó el plan de estudios del Máster Oficial Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) de una universidad de Madrid, y los principales resultados arrojados fueron los siguientes: existen contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual y prevención de la homofobia, pero los mismos no se imparten en las aulas, a pesar de que

el 87% de los/as futuros/as docentes estaba interesado/a en recibir formación en dicha temática.

Resultados, en mayor o menor medida, similares a los que se describen en el trabajo de Penna (2012) se han encontrado en otras investigaciones publicadas en el ámbito nacional y, mayormente, internacional, con el propósito de conocer, analizar y describir la formación en diversidad afectivo-sexual y los grados de homofobia en los/as futuros/as docentes, resultados en los que, en general, se observa una escasez de formación en diversidad afectivo-sexual en las titulaciones universitarias vinculadas al ámbito educativo. Del mismo modo, en algunas investigaciones se manifiestan actitudes homofóbicas en los/as futuros/as docentes, actitudes homofóbicas que se correlacionan en algunos estudios con el heterosexismo y el machismo. Por su parte, la homofobia supera el racismo o clasismo. También, la formación en diversidad afectivo-sexual, cuando se imparte en las aulas universitarias, suele estar vinculada a profesores/as universitarios/as LGBT+. Asimismo, no se puede expresar que la homofobia haya disminuido en los últimos años, ya que continúan existiendo contradicciones a este respecto entre los estudios publicados (Baker, 1980; Bernuy y Noé, 2017; Clark, 2010; Elsbree, 2002; Ferfolja y Robinson, 2004; Gallardo y Escolano, 2009; Garaigordobil y Larrain, 2020; Hogan y Rentz, 1996; Jiménez, 2002; López Soler, 2015; Maney y Cain, 1997; Marchueta, 2012; McConaghy, 2004; Mudrey y Medina-Adams, 2006; Page y Liston, 2002; Penna y Sánchez Sáinz, 2015; Rofes, 2002; Stiegler, 2008; Sykes y Goldstein, 2004; Taylor, 2000; Wells, 1989; Wickens y Sandlin, 2010; Wolfe, 2006; Wynee, 2008).

La diversidad afectivo-sexual es, por tanto, una preocupación presente en la sociedad y más aún en las instituciones de enseñanza, donde las personas que conforman las mismas son cada vez más diversas y a su vez más homogéneas, puesto que basándonos en el informe *Infancias Vulnerables*, elaborado por el Ararteko para el Parlamento Vasco, en el año 2011, recoge que:

> la diversidad de orientaciones afectivo-sexuales, así como la relativa a la identidad transexual y transgéneros no están debidamente reconocidas y no gozan aún de un estatus de normalidad en nuestra sociedad. Esto genera que muchos niños y adolescentes Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales convivan a diario con situaciones de no aceptación de su realidad, e incluso de rechazo abierto en sus familias, entorno escolar o de ocio (p. 368).

Justamente, el objeto del presente estudio versa sobre la necesidad de analizar la formación inicial en diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de Grado en Educación Primaria (GEP) de las universidades públicas de Andalucía, puesto que, entre otras personas, los/as mismos/as forman una parte activa y elemental en el trabajo de prevenir, detectar, intervenir y erradicar la violencia de las instituciones de enseñanza (Barragán y Godoy, 2016; Pinos y Palacios, 2011; Pinos y Pinos, 2011; Poteat et al., 2017).

Asimismo, hemos decidido que participen en la Tesis Doctoral estudiantes de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía, ya que los/as mismos/as serán quienes, en la medida de lo posible, eduquen y enseñen en un futuro próximo a niños y a niñas de la etapa educativa de Educación Primaria (EP); esto es, niños/as de entre 6 y 11 años aproximadamente, los/as cuales se encuentran, según la teoría del desarrollo psicosexual de Sigmund Freud, en la etapa de latencia. Esta etapa comprende el declive de las manifestaciones de la sexualidad infantil y el inicio de la pubertad. Se percibe un descenso notable de ciertas actividades relacionadas con el erotismo y surgen los sentimientos, por ejemplo, de vergüenza, asco, así como las aspiraciones estéticas y morales. Además, en la fase de latencia, los/as niños/as experimentan una profunda transformación, ya que, por ejemplo, sus intereses se dirigen hacia otros contextos diferentes al familiar. En este periodo, también se le proporciona mucha importancia a la integración con los/as iguales, pues sentirse incluido/a en un grupo es uno de los asuntos más relevantes en la vida del o de la menor. De igual modo, se trata de reforzar ciertos aspectos, tales como: la reflexión, la recreación, el fortalecimiento de los lazos afectivo-sexuales con los grupos de amigos/as, etc. (García-Piña, 2016).

Por su parte, el alumnado de EP debe ir alcanzando ciertas capacidades en torno al desarrollo afectivo-sexual a lo largo de la presente etapa educativa, capacidades que, en la medida de lo posible, contribuyan al desarrollo integral (en todas las dimensiones) de la persona y el logro, por ejemplo, de la autonomía, y de la identidad personal y social. Esta idea es apoyada y consensuada por varias personas expertas en la temática, personas que consideran imprescindible impulsar una movilización social en pro de una educación de calidad para la sexualidad, una educación asentada sobre bases científicas como estrategia fundamental para avanzar en la agenda de los derechos sexuales. Para ello, es necesario adquirir conocimientos sobre la sexualidad humana (aspectos

biológicos, entre otros), desarrollar actitudes de naturalidad ante la diversidad afectivo-sexual, afianzar poco a poco una identidad sexual libre de prejuicios, establecer el diálogo y la comunicación sobre temas sexuales con distintos agentes sociales, desarrollar una ética social asentada sobre los principios de la igualdad, el respeto y la responsabilidad, etc. (González, 2014; Gutiérrez-Crespo, 2009; Hurtado et al., 2011).

Teniendo en consideración todo lo anteriormente descrito, los/as futuros/as docentes, en nuestro caso, los/as estudiantes de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía deben contar con una formación adecuada en diversidad afectivo-sexual, una formación que les prepare para recibir a una gran diversidad de personas, diversas, por ejemplo, en cuanto al sexo y a las preferencias sexuales, puesto que la mejora educativa está íntimamente relacionada con la calidad de la formación docente (Aristizabal et al., 2018; Barragán, 2005; Carrera et al., 2013; Díaz Pareja, 2002; Gallardo y Escolano, 2009; Liscano y Jurado, 2016; López Diosdado, 2016; Torices, 2006; Venegas, 2008). En palabras de López Soler (2015, p. 47), la formación en diversidad afectivo-sexual "es una formación que aspira a erradicar la violencia en las relaciones de pareja y a impedir el maltrato sexual, que logre que las personas vivan una sexualidad plena, segura y con consciencia".

De esta forma, esta investigación surge y se justifica, en parte, en la escasez de investigaciones en nuestro país sobre la formación en diversidad afectivo-sexual y los grados de homofobia en los/as futuros/as docentes.

Sin embargo, dicho estudio tiene su origen, y de algún modo es justificado, en las inquietudes tanto personales como profesionales del propio investigador. Personal, en cuanto a que es un docente que lucha constantemente por la igualdad de oportunidades de todas las personas en una sociedad que sigue discriminando a los colectivos minoritarios, por ejemplo, a las personas homosexuales, entre las que se encuentra el propio autor de este trabajo, quien ha tenido que superar obstáculos en numerosas ocasiones a lo largo de su vida, simplemente por no adoptar los roles género tradicionalmente asignados a los hombres. Igualmente, supone la implicación directa con las personas LGBT+ y, por tanto, un mayor conocimiento y dominio de todo aquello que engloba a las mismas. Además, este proceso de investigación ha supuesto la construcción de una persona más sensible ante la *diversidad*, haciéndole descubrir que todos y todas somos diferentes. Profesional, porque cree firmemente que la educación afectivo-sexual

debe estar presente en la formación de todos/as los/as docentes, con el propósito principal de crear instituciones de enseñanza asentadas sobre el principio de la atención a la diversidad; esto es, escuelas en las que quepamos todos y todas.

Estas inquietudes no son nuevas, ya que en el Trabajo Fin de Máster Investigador presentado como proyecto final en la titulación del Máster Oficial Universitario en Innovación Pedagógica y Liderazgo Educativo de la Universidad de Huelva, nos centrábamos en el análisis de la formación inicial del alumnado del GEP de la Universidad de Huelva desde la perspectiva de la atención a la diversidad afectivo-sexual. Para ello, nos introducimos en la bibliografía existente hasta aquellos momentos, realizando un análisis minucioso de la diversidad afectivo-sexual como uno de los grandes cambios dentro de la atención a la diversidad, entre otras cuestiones.

Asimismo, dicho Trabajo Fin de Máster Investigador tiene su continuación en la presente Tesis Doctoral, investigación en la que nadie pone en duda que todos los trabajos expuestos a lo largo de este primer capítulo han permitido que la diversidad afectivo-sexual se muestre un poco más visible en la sociedad. Es más, nos atrevemos a destacar que son estudios que han generado una fuente de información muy relevante sobre los problemas que se producen en la actualidad en este campo de la investigación.

Finalmente, partiendo de una serie de interrogantes, tales como: ¿qué tipos de conocimientos relativos a la diversidad afectivo-sexual posee el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía?, ¿en qué grado pueden manifestarse las posibles actitudes homofóbicas en el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía?, ¿qué posibles relaciones existentes se pueden establecer entre los tipos de homofobia y la orientación sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía?, ¿existen carencias formativas iniciales relativas a la diversidad afectivo-sexual y sobre las que incidir durante el periodo de estudios universitarios desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía?, ¿qué medidas se llevan a cabo en las universidades para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía?, surge el presente problema de investigación, el cual se traduce en: *Análisis de la Formación Inicial en Diversidad Afectivo-Sexual desde la Perspectiva del Alumnado de 4º Curso de los Títulos de Grado en Educación Primaria*

de las Universidades Públicas de Andalucía. Para ello, nos hacemos las siguientes preguntas de investigación: *¿qué formación inicial en diversidad afectivo-sexual posee el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía?, ¿en qué grado pueden manifestarse las posibles actitudes homofóbicas en el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía?*

1.2. Postulados básicos de los que parte la investigación

Además de las razones descritas en el apartado anterior, los postulados básicos de los que parte la presente investigación se exponen a continuación:

En primer lugar, pretendemos que las personas conciban la diversidad afectivo-sexual como un bloque que se encuentra inserto dentro de la atención a la diversidad, bloque en el que no solo es importante mostrar los componentes biológicos, sino también cómo se crean las diferentes orientaciones sexuales, identidades de género… en este sentido, pensamos que la sexualidad es un aspecto presente en toda la diversidad de las personas a lo largo del desarrollo de sus vidas, motivo por el cual dicho tema tiene que estar presente tanto en la educación formal como no formal.

En segundo lugar, procuramos que las personas se interesen por el tema que se está investigando, cuyo propósito final sea la creación de un contexto social basado, entre otras cuestiones, en el respeto, inclusión e igualdad hacia la diversidad y, de forma más específica, hacia la diversidad afectivo-sexual. A este respecto, Soriano (2004, p. 10) sostiene que "es imposible sentir respeto si no se tiene información necesaria, pero tampoco se puede hacer frente a la homofobia si no se desarrollan las habilidades necesarias".

En tercer lugar, con esta investigación pretendemos aportar nuevos datos a la comunidad científica internacional, por ejemplo, sobre el establecimiento de posibles relaciones existentes entre determinados conocimientos y ciertas actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual en una muestra no explorada hasta la fecha. En este sentido, hay que destacar que nos encontramos ante un objeto de estudio que está en continuo cambio. Por lo tanto, es importante que se realicen nuevas investigaciones sobre dicha temática, principalmente para conocer el estado actual de la cuestión.

Por último, en cuarto lugar, pienso que investigar algún interrogante que esté íntimamente relacionado con la atención a la diversidad (en nuestro caso, vinculado a la atención a la diversidad afectivo-sexual) constituye un aspecto básico en la ética personal y profesional de los/as docentes y futuros/as docentes. Así pues, el presente estudio intenta establecer un vínculo directo con la igualdad social.

1.3. Objetivos

Aunque con anterioridad hayamos dejado entrever los diferentes propósitos del estudio, resulta indispensable plantear de forma clara los objetivos que van a guiar nuestra investigación.

Concretamente, en nuestro trabajo nos hemos marcado un objetivo general y varios específicos. El objetivo general es el fin de la investigación y, por tanto, tiene máxima relevancia para nosotros; los objetivos específicos son pequeñas metas que nos ayudarán a alcanzar el objetivo general.

Objetivo general:

- O.G.1: Analizar la formación inicial en diversidad afectivo-sexual, así como las posibles actitudes homofóbicas desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

Objetivos específicos:

- O.E.1: Evaluar cuatro tipos de conocimientos relativos a la diversidad afectivo-sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.
- O.E.2: Detectar en qué grado pueden manifestarse las posibles actitudes homofóbicas en el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.
- O.E.3: Establecer posibles relaciones existentes entre los tipos de homofobia y la orientación sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.
- O.E.4: Precisar carencias formativas iniciales relativas a la diversidad afectivo-sexual y sobre las que incidir durante el periodo de estudios universitarios desde

la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

- O.E.5: Identificar qué medidas se llevan a cabo en las universidades para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

1.4. Estructura general de la investigación

La presente Tesis Doctoral está estructurada en cuatro bloques y, a su vez, en diez capítulos diferenciados, los cuales se describen a continuación.

El primer bloque (los propósitos del estudio) comprende únicamente el primer capítulo de la investigación, apartado en el que se introduce y justifica el objeto de estudio sobre el que vamos a trabajar. Además, se exponen los postulados básicos de los que parte la investigación (se hace referencia a los aspectos personales y profesionales que han hecho que nos decantemos por la temática a tratar), los objetivos (general y específicos) fijados que pretendemos conseguir y, finalmente, la estructura general de la investigación.

El segundo bloque (el estado de la cuestión) acoge el segundo, tercero, cuarto y quinto capítulos del estudio, respectivamente. Así, en el segundo capítulo se parte de una serie de consideraciones iniciales, apartado en el que se destaca el significado de educar en y para la atención a la diversidad desde la perspectiva de la educación inclusiva. Posteriormente, se hace referencia a la atención a la diversidad desde diferentes ámbitos, prestando especial atención al ámbito de la diversidad afectivo-sexual, ya que es el objeto de estudio sobre el que se va a indagar a lo largo de la investigación.

En el tercer capítulo se recoge toda la información relacionada con la diversidad afectivo-sexual, partiendo del establecimiento de las diferencias existentes entre distintos términos vinculados a la misma. Posteriormente, se hace un análisis de la tipología de la diversidad afectivo-sexual, además de otras matizaciones importantes asociadas a la temática que nos atañe.

En el cuarto capítulo se expone qué es la homofobia, además de ciertos aspectos relacionados con este fenómeno. De igual modo, se aborda la situación actual de la homofobia en la comunidad educativa, apartado en el que se hace hincapié en un tipo específico de acoso homofóbico, el bullying homofóbico.

En el quinto capítulo se hace referencia, sobre todo, a la importancia de la formación inicial del profesorado en materia de diversidad afectivo-sexual, así como otras cuestiones relacionadas con la respuesta que ofrece la comunidad educativa a la temática sobre la que estamos trabajando.

El tercer bloque (el trabajo empírico) abarca el sexto, séptimo y octavo capítulos de la investigación, respectivamente. En concreto, en el sexto capítulo se establece la metodología de investigación, planteando las fases y etapas de esta, la delimitación del problema de estudio, los objetivos, las hipótesis, el diseño metodológico, el contexto de la investigación, las dimensiones de análisis, la muestra participante en el estudio, los instrumentos y técnicas de recogida de datos, y, por último, el tratamiento del análisis de los datos.

En el séptimo capítulo se presentan los resultados de la investigación, mostrando, por ejemplo, tablas y figuras que los ilustren, así como un análisis e interpretación de estos. Por su parte, este capítulo supone un acercamiento del lector/a a la realidad vivenciada durante las visitas a las distintas universidades públicas de Andalucía, permitiéndole, de este modo, conocer de primera mano toda la información recabada de los/as participantes del estudio, además del análisis e interpretación desde la perspectiva del investigador.

En el octavo capítulo se discuten los resultados. Además, se contrasta la información obtenida, analizada e interpretada con las hipótesis formuladas en el trabajo y se describen las conclusiones pertinentes y oportunas.

El cuarto bloque (futuras líneas de acción, limitaciones, líneas futuras de investigación y referencias) comprende el noveno y décimo capítulos del estudio, respectivamente. De este modo, en el noveno capítulo se reflejan las futuras líneas de acción, las limitaciones que han surgido a lo largo de todo el proceso de investigación y las líneas futuras de investigación sobre las que se podrían seguir profundizando.

En el décimo capítulo se exponen todas las referencias (libros, capítulos de libros, artículos científicos y de opinión, tesis doctorales, legislación educativa, etc.) que se han usado en esta investigación, siguiendo el formato APA, en su 7ª edición; además de los distintos anexos.

Por último, en índices distintos, se adjuntan las tablas (índice de tablas), las figuras (índice de figuras) y los acrónimos (índice de acrónimos).

Capítulo 2. Atención a la diversidad

Si no podemos poner fin a nuestras diferencias, contribuyamos a que el mundo sea un lugar apto para ellas.

John Fitzgerald Kennedy (1917-1963)

En este segundo capítulo, partiendo de una serie de consideraciones iniciales, hemos optado por crear y defender nuestro concepto de *diversidad*, apoyándonos en la diferenciación de los términos de *diferencia* y *desigualdad*.

Posteriormente, hemos llevado a cabo un recorrido por las distintas respuestas educativas que se han aportado ante la diversidad, centrándonos, en primer lugar, en la EE y, en segundo lugar, en la defensa de la educación inclusiva, la cual aboga por la presencia de la diversidad como una fuente de enriquecimiento para todas las personas.

Por último, antes del apartado de las consideraciones finales de este capítulo, se ha hecho referencia a la atención a la diversidad desde diferentes ámbitos, prestando especial atención al ámbito de la diversidad afectivo-sexual, ya que, en gran medida, forma parte del objeto de estudio sobre el que se va a trabajar a lo largo de la investigación.

2.1. Consideraciones iniciales

Con el transcurso del tiempo, hemos podido descubrir que el tratamiento de la diferencia (la evolución histórica de la EE, así como los movimientos que se han dado ante las diferencias de culturas, etnias o razas, géneros, etc.) en las instituciones de enseñanza se ha llevado a cabo desde distintas posturas, según la época y el contexto socio-cultural-económico. A este respecto, hay varios/as autores/as que han apoyado esta idea desde distintos posicionamientos, dependiendo del momento en el que han vivido (Ainscow, 2009; Arnáiz, 2003; Carbonell, 1996; Essomba, 2007; García Pastor, 1993; López Melero, 2004; Lumby y Morrison, 2010; Luque Parra, 2009; Maldonado, 2011; Olivares López, 2015; Villa y Thousand, 1995). Asimismo, los trabajos expuestos en este apartado han manifestado que la diferencia es una particularidad presente en todas las personas. Por lo tanto, ha existido desde siempre y, en consecuencia, ha incidido en que surja la diversidad entre los/as alumnos/as, entre otras personas que intervienen en los centros educativos, además de las distintas maneras de atender a los/as mismos/as.

Siguiendo la línea anterior, para poder desarrollar un trabajo asentado sobre el análisis de los documentos relacionados con la evolución histórica del tratamiento de la diversidad, en nuestra opinión, es imprescindible aclarar algunos términos, tales como: diferencia, diversidad y desigualdad.

2.2. Diferencia, diversidad y desigualdad

2.2.1. El término de diferencia

Siguiendo a Sánchez Palomino y Lázaro (2011), las diferencias naturales, así como las diferencias sociales han estado presentes a lo largo de toda la historia, diferencias todas ellas que han sido consideradas como un peligro para la sociedad y, en consecuencia, en la medida de lo posible, se ha optado por apartarlas y/o erradicarlas. Sin embargo, en la actualidad, se están produciendo distintos cambios en la sociedad y, por tanto, también en las posturas que se están tomando ante las diferencias (Guilherme y Dietz, 2014; Matus y Haye, 2015).

Concretamente, cuando hablamos de este concepto dentro de las instituciones de enseñanza, entendemos que las diferencias entre los/as alumnos/as, entre otras personas que intervienen en dichos contextos sociales, son las particularidades individuales propias de cada persona que hacen que cada una de las mismas sea única. En este sentido, consideramos que estas particularidades individuales de cada persona, en cierto modo, contribuyen a que se cree un proceso de retroalimentación, proceso que hace posible el enriquecimiento y desarrollo integral (en todas las dimensiones) de cada ser humano.

En palabras de Sánchez Palomino y Pulido Moyano (2007, p. 16), la diferencia es "la representación mental de la diversidad"; esto es, según estas personas, la diversidad es un término indefinido; es decir, un término no visible que se hace palpable a través de las diferencias.

Por su parte, López Melero (2004), para aclarar el término de diferencia, hace referencia a lo expuesto por los siguientes autores: John Stuart Mill (1806-1873) y Francis Galtón (1822-1911). A este respecto, la historia de estos dos autores nos permite concebir las dos posturas más importantes de entender la diferencia.

Por un lado, John Stuart Mill pensaba que las diferencias de talento de las personas venían marcadas por los aprendizajes asociativos adquiridos durante los primeros años de vida, además de las distintas experiencias personales. En cambio, Francis Galtón

consideraba que la inteligencia era un aspecto hereditario. De este modo, Francis Galtón, al darse cuenta de que era un estudiante mediocre y, más tarde, salir de una profunda depresión, dedicó gran parte de su vida a demostrar que la inteligencia era hereditaria. Este autor decía *nature versus nature*, frase que sostenía la contraposición entre la herencia genética y las adquisiciones culturales. En definitiva, John Stuart Mill pensaba que las personas nacen sin ningún tipo de información y que la misma se adquiere a partir de las experiencias personales, mientras que Francis Galtón apuntaba a que todas las personas nacen con una información, la cual viene prescrita en los genes.

Así pues, teniendo en consideración la información expuesta en el párrafo anterior y apoyándonos en López Melero (2004), hemos de destacar que sería ilógico pensar que las personas nacen y mueren con las mismas particularidades y que no se produce ningún tipo de evolución en las mismas.

Por consiguiente, desde nuestro punto de vista, consideramos que los seres humanos nacen con ciertas características y también adquieren, por ejemplo, ciertas competencias a través de las interacciones que se producen con los distintos contextos sociales. Por este motivo, estamos de acuerdo con López Melero (2004, p. 54) en que cada persona es única, "tanto por lo que trae cuando nace como por lo que adquiere con la experiencia. Estamos sujetos a ser diferentes entre sí, pero no estamos sujetos a que nuestras diferencias valgan como motivo para la exclusión por parte de otros".

Así, siguiendo a algunos/as autores/as, se han creado varias clasificaciones que hacen distinción o etiquetan las diferencias con respecto a aspectos biológicos, psicológicos y/o socioculturales, diferencias personales, por motivaciones y posibilidades para participar de forma activa en los procesos de enseñanza aprendizaje, etc. (Sánchez Palomino y Lázaro, 2011; Sánchez Palomino y Pulido Moyano, 2007).

Consideramos, de este modo, que todos estos tipos (clasificaciones) de diferencias están relacionados con el concepto general de este término, el cual hemos anunciado al principio de este apartado. Por tanto, estamos de acuerdo con Expósito et al. (2018) en que la diferencia presenta un carácter positivo, puesto que supone la nutrición mutua entre seres humanos.

Igualmente, defendemos la idea de que en la diferencia está la educación y, por consiguiente, el desarrollo integral (en todas las dimensiones) de todos/as los/as alumnos/as que están inmersos/as en las instituciones de enseñanza. Aun así, no debemos

olvidar que no solo existen diferencias en el alumnado, sino que las mismas están insertas en todas las personas, aspecto que permite que cada ser humano sea único y, por tanto, construya su propia identidad, entre otras cuestiones, a partir de las interacciones que se producen con el resto de las personas que, a su vez, desde la perspectiva educativa, contribuyen al enriquecimiento de toda la comunidad escolar.

Llegados a este punto y teniendo en consideración toda la información expuesta a lo largo de este capítulo, queremos que las personas comprendan que para nosotros las diferencias son valores importantes de los seres humanos, puesto que son ellas (las diferencias) las que permiten que cada ser humano sea distinto; esto es, único e irrepetible.

Todos esto nos lleva a descubrir que estas diferencias visibles y palpables permiten que, en la actualidad, exista una sociedad caracterizada principalmente por la diversidad y por la pluralidad de personas; es decir, una sociedad heterogénea.

2.2.2. El término de diversidad

Márquez Domínguez et al. (2017) destacan que, actualmente, la diversidad se ha convertido en un concepto activo en el ámbito educativo, concepto que suele estar vinculado a otro término, el de la inclusión, y surge frecuentemente en las políticas y en las prácticas educativas.

Según Gómez Hurtado (2012), la diversidad es consecuencia de las diferencias, puesto que, si nos paramos a observar el contexto que nos rodea, comprobaremos que vivimos en una sociedad marcada por las diferencias individuales. A este respecto, encontramos flores diferentes, árboles distintos, una gran variedad de animales pertenecientes a diferentes especies, climas múltiples… diferencias todas ellas que, a nuestro parecer, son bonitas y, sobre todo, útiles, porque mantienen, en general, la diversidad de la naturaleza y, por tanto, el ciclo de la vida. En esta misma línea, no debemos olvidar que la diversidad de la naturaleza también incluye a las personas, lo que nos hace reflexionar que a partir de la misma (diversidad de la naturaleza), los seres humanos pueden enriquecerse unos de otros, así como del resto de elementos presentes en la sociedad.

Teniendo en consideración la idea expuesta en el párrafo anterior, Gairín (1998, p. 242) manifiesta que:

> pensar, debatir sobre la diversidad es hacerlo sobre la naturaleza y las características de la realidad que nos envuelve. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales.

El término de diversidad es un término que tiene más de un significado, hace referencia a varias realidades y se concreta en distintos matices, los cuales dan lugar a manifestaciones distintas y, en ocasiones, contradictorias del concepto. En este sentido, si analizamos textos, estudios, prácticas, legislaciones… podremos percibir que el concepto de diversidad alude a otros términos, tales como: interculturalidad, multiculturalidad, NEE, entre otros (Margalef, 2000). En esta misma línea, Muntaner (2000, p. 4) sostiene que "la diversidad es un concepto polivalente en una doble perspectiva educativa y social que surge por la necesidad de atender las necesidades de cada alumno/a fruto de la heterogeneidad de los/as mismos/as".

La diversidad se manifiesta en el contexto educativo de diferentes maneras, desde los sujetos individuales hasta los grupos de sujetos, los cuales se hacen visibles por distintos aspectos (Sola y López, 2000). Además, se opone al término de NEE para atender a las diferencias de cada discente (Alegre de la Rosa, 2000), incluso haciendo alusión a varias diversidades según las diferencias (Pujolàs, 2001).

Lumby y Morrison (2010) sostienen, como hemos percibido también nosotros, que, en los últimos tiempos, han surgido distintas ideas en torno al concepto de diversidad. A este respecto, hay autores/as que relacionan dicho concepto exclusivamente con la diversidad cultural, otros/as autores/as lo vinculan con las NEE… no obstante, en esta tónica, existen dos enfoques importantes. En el primer enfoque se agrupan aquellas personas que piensan que es necesario analizar la diversidad en función de grupos específicos de sujetos, y en el segundo enfoque se encuentran aquellas personas que consideran que analizar la diversidad en función de grupos específicos de sujetos hace más compleja la vida de cada ser humano. En resumen, coincidimos con Lumby y Morrison (2010) en que se debería apostar por la creación de un enfoque diferente y, al mismo tiempo, similar a los enfoques expuestos en este párrafo, un enfoque que nos permita comprender la diversidad en su conjunto, analizando, de este modo, las posibles relaciones existentes entre todas las personas y, sobre todo, teniendo en cuenta las

particularidades individuales de cada una de ellas, como aspecto positivo para el grupo en su conjunto.

Teniendo en consideración esta última información, nosotros defendemos la idea de que la diversidad es el conjunto de todas las particularidades individuales que presentamos cada persona. Por consiguiente, atender a la diversidad significa atender a las particularidades individuales de cada sujeto, a su idiosincrasia, independientemente de factores personales, culturales y motivacionales, entre otros. Así pues, en palabras de Álvarez Zamora y Paniagua Vel (2000, p. 83), el concepto de diversidad en el ámbito educativo no se refiere únicamente al alumnado que presenta alguna/s NEE, sino que "hace referencia a la identificación de la persona como es y no como gustaría que fuera. La diversidad entendida así es en realidad un valor para la persona y para la sociedad". Por tanto, nosotros defendemos la idea de que existe diversidad de todo aquello que deriva de una particularidad individual de cada persona, particularidad individual que debe ser atendida de la manera más adecuada posible, con el propósito principal de no caer en la exclusión o en la desigualdad.

La diversidad, desde la perspectiva educativa, ha sido entendida y, posteriormente, asemejada con el concepto de NEE; esto es, el término de diversidad se ha usado para sustituir el término de NEE, dejando a un lado, de esta manera, el sentido amplio de diversidad como mención a la variedad, por ejemplo, de intereses y expectativas de todas las personas que intervienen en las instituciones de enseñanza; la creación y puesta en práctica de metodologías que permitan atender a las diferencias de todas las personas; la organización espacio-temporal de las aulas; las formas de gestionar la diversidad… (Pérez Jorge et al., 2016).

No obstante, en los tiempos que corren, la diversidad se ha comenzado a vincular con las diferencias, por ejemplo, del alumnado en función de la raza, el género, la clase social, la lengua materna, la orientación sexual, etc. (Murillo y Hernández, 2011; Pérez Jorge et al., 2016), diferencias todas ellas que van más allá de las NEE (Murillo y Hernández, 2011).

Aun así, siguiendo la línea anterior, Lumby y Coleman (2010) consideran que la diversidad va más allá de las diferencias relacionadas con la raza, el género, la clase social, la lengua materna, la orientación sexual… pues ellos sostienen que nos encontramos ante un concepto, el de diversidad, que debe ser entendido como la

trascendencia que tiene la congregación de todos estos aspectos y la aportación que dan a cada persona.

Por consiguiente, nosotros consideramos que la diversidad hace alusión a las particularidades propias de cada persona, las cuales le hacen ser diferente, confluyendo estas con las del resto de sujetos, produciéndose, de este modo, el enriquecimiento de cada cual.

Por último, podemos destacar que la diversidad surge como consecuencia de las diferencias y, por otro lado, es una cualidad de cada persona. Por lo tanto, no debemos caer en el error de establecer una única relación entre diversidad y alumnado, sino que, por el contrario, cuando pensamos en el término de diversidad, en la medida de lo posible, debemos ligarlo con todo: diversidad de alumnado, diversidad de profesorado, diversidad de elementos naturales… de esta forma, concluimos defendiendo la idea de que nos encontramos ante una sociedad y, más concretamente, un ámbito educativo diverso, el cual precisa de las diferencias para dar respuesta a la diversidad que existe en las instituciones de enseñanza.

"La diversidad es un valor que la escuela ha de poner al alcance de todos y todas" (Alegre de la Rosa, 2000, p. 17).

2.2.3. El término de desigualdad

Una vez que hemos conocido, analizado, contrastado y descrito los términos de diferencia y de diversidad, es imprescindible que aclaremos algunas cuestiones en torno al término de desigualdad. ¿A qué se debe esto? A que cuando pensamos en la diferencia y/o en la diversidad, sin ninguna pretensión, nuestros esquemas mentales nos llevan a relacionar dichos términos con la desigualdad, puesto que pensamos en diferencia como particularidades siempre negativas y muy evidentes, y, por consiguiente, en diversidad como algo negativo también, imposibilitando que le proporcionemos a ambos términos un valor positivo, lo que, según Marina (2004), en la mayoría de las ocasiones, nos lleva a establecer una relación directa entre diferencia, diversidad y colectivo minoritario.

De esta manera, podemos definir la desigualdad como la traducción afectivo-valorativa de las diferencias. Además, la desigualdad es considerada como el entorno en el que la diferencia surge cargada de ideas estereotipadas, de prejuicios, de connotaciones

afectivas, y de escalas de atracción y rechazo (Sánchez Palomino y Pulido Moyano, 2007; Wittenbrink et al., 2019).

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) ofrece tres acepciones al concepto de desigualdad: cualidad de desigual; prominencia o depresión de un terreno o de la superficie de un cuerpo; relación de falta de igualdad entre dos cantidades o expresiones.

Partiendo de la tercera acepción de este concepto, teniendo en consideración la primera acepción y examinando la definición de desigualdad, en nuestra opinión, es primordial dejar claro que somos partidarios de la igualdad de oportunidades de todas las personas. Por ello, consideramos que la desigualdad, en general, en la sociedad y, en particular, en las instituciones de enseñanza supone la exclusión de algunas personas por poseer ciertas particularidades que, desde una perspectiva nociva, son negativas para el desarrollo *normalizado*, por ejemplo, de los/as niños/as. Por tanto, creemos en la igualdad educativa, definiendo la misma como la respuesta más adecuada a las particularidades individuales de cada persona, según estas la requieran.

Por el contrario, la desigualdad social está vinculada con una situación en la que no todas las personas, por ejemplo, de una determinada sociedad y/o comunidad disfrutan de los mismos derechos y de las mismas obligaciones. A este respecto, podríamos destacar que la desigualdad social se opone a la justicia social, concepto este último que, en palabras de Montané (2015, p. 93):

> está basado en la equidad y es imprescindible para que los individuos puedan desarrollar su máximo potencial y así crear sociedades más justas en todas sus dimensiones, se desliza a través de diversos niveles de conciencia, por decirlo de una manera gráfica, forma parte de unos desarrollos discursivos teóricos al mismo tiempo que forma parte de un imaginario colectivo y de una percepción individual.

De esta manera, nosotros expresamos que la desigualdad educativa es aquella situación en la que no todo el alumnado, profesorado, Personal de Administración y Servicios (PAS), familias… cuentan con los mismos derechos y las mismas obligaciones, cada uno a nivel de su función dentro de los centros educativos.

2.2.4. En resumen

En resumen, podríamos diferenciar los tres términos o conceptos, escribiendo una breve definición esclarecedora de cada uno de ellos, las cuales encontramos en la siguiente tabla (ver tabla 1):

Tabla 1

Definición de diferencia, diversidad y desigualdad

Término	Definición
Diferencia	Particularidades individuales que permiten a cada persona ser distinta una de otra, permitiendo que cada una de ellas sea única e irrepetible.
Diversidad	Es la consecuencia directa de la diferencia. A este respecto, se destaca que algo/alguien es diverso/a cuando acumula un conjunto de diferencias. Por ejemplo, cada institución de enseñanza es diversa, porque acoge a alumnado, profesorado, PAS, familias… que son diferentes entre sí y aportan dichas diferencias para el enriquecimiento de todas las personas y, por consiguiente, de la institución de enseñanza en su conjunto.
Desigualdad	La desigualdad educativa se define como la falta de educación para cada persona, tomando en consideración su idiosincrasia, esto es, la idea de que toda persona tiene derecho a una educación de calidad y, en consecuencia, a participar en los procesos de enseñanza aprendizaje, en los que se atienda a las necesidades que cada una requiera.

Fuente: elaboración propia.

2.3. Respuestas educativas ante la diversidad

Ahora que hemos aclarado los términos de diferencia, diversidad y desigualdad, llega el momento de introducirnos en las distintas respuestas educativas que se han aportado ante la diversidad, en función de las diferentes épocas de nuestra historia (Manosalva, 2008). Este estudio nos acercará a la línea educativa que nosotros defendemos, la educación inclusiva, para después evidenciar, a través de la literatura más relevante que existe hasta la fecha, qué se debe hacer desde las instituciones de enseñanza

para favorecer una educación asentada sobre los principios de la inclusión; esto es, una educación en la que, por ejemplo, todos/as los/as niños/as tengan igualdad de oportunidades. Para ello, vamos a conocer, analizar, contrastar y describir varios trabajos, los cuales han sido llevados a cabo por distintos/as autores/as (Ainscow, 2005; Andrés Rubia, 2013; Arnáiz, 2003; Arnáiz y Azorín, 2014; Arroyo y Salvador, 2003; Booth, 2002; Cabrerizo y Rubio, 2007; Cardona, 2006; Cornejo-Valderrama, 2017; Essomba, 2007; García Pastor, 2003; Illán y Arnáiz, 1996; Jiménez, 2005; López Melero, 2004; Ruiz, 2010; Salinas, 2007; Sola y López, 2000).

De este modo, crearemos un recorrido por la literatura más relevante que existe hasta el momento acerca de las distintas respuestas educativas que se han aportado ante las diferencias por capacidades, que han sido las más evidentes y manifiestas hasta hace apenas veinte años aproximadamente. En este sentido, teniendo en consideración que hay discentes que presentan diferencias en cuanto al género, la cultura, el sexo… en este momento, nos centramos en la evolución del tratamiento educativo que han recibido los/as niño/as con algún tipo de NEE, por su nivel de capacidad, para llegar a la inclusión educativa, la cual acoge nuevamente el estudio de la atención a la diversidad a nivel general, siempre considerando que defendemos una educación para todas las personas y sosteniendo la idea de que todas las personas son diferentes, y no únicamente refiriéndonos al alumnado con algún tipo de NEE. Por tanto, en nuestra opinión, consideramos que no deben darse distintos tipos de diversidad, sino que, por el contrario, en este término, el de diversidad, deberían englobarse todas las diferencias, independientemente de las particularidades individuales de cada una de ellas.

Para ello, es imprescindible revisar diferentes trabajos en los que se describe la evolución histórica de la EE (después de la mitad del siglo XIX), puesto que ha sido esta vertiente de la educación la encargada de averiguar distintas respuestas a las necesidades que iba presentando el alumnado por sus particularidades individuales propias, y que si retrocedemos un poco más en el tiempo, podemos analizar de una manera breve qué tratamiento se le proporcionaba a las diferencias desde una perspectiva caritativa-asistencial (Martínez y Porto, 2019; Vergara, 2002).

Por tanto, vamos a hacer un análisis de los trabajos hallados sobre la temática del tratamiento educativo de la diferencia, por la capacidad, en las instituciones de enseñanza de nuestro país, sin profundizar en los detalles, puesto que, apoyándonos en Juárez et al. (2010), nuestra finalidad principal se traduce en mostrar que solo la educación inclusiva

atiende a las diferencias, en general, de todas las personas y, en particular, de todo el alumnado.

2.3.1. La no aceptación de las diferencias en la educación: la negación

Al principio de la historia, se atribuye la desviación de una conducta humana de la *norma* a orígenes demoníacos o divinos. A este respecto, se llevaba a cabo en ciertos casos que no tenían, hasta el momento, una explicación científica por parte de las ciencias que existían en la época (la Anatomía, la Fisiología y la Psicología). De esta manera, nacer, por ejemplo, con alguna malformación en cualquier parte del cuerpo suponía la segregación social o incluso, en algunas ocasiones, el infanticidio, que fue una práctica propiciada por Plutarco de Queronea o, tras serle concedida la ciudadanía romana, como Lucio Mestrio Plutarco (46-120 d.C.), que consistía en arrojar a niños/as por un monte, llegando, en el caso de Roma, a ponerla en marcha con personas ancianas (González Hernando, 2013; Illán y Arnáiz, 1996).

Más tarde, estas prácticas se consolidan, surgiendo los llamados *modelos demonológicos* (desde el siglo VI hasta el siglo XV), modelos en los que, siguiendo a Beteta (2016), las personas que presentaban algún tipo de NEE eran quemadas, asesinadas y/o encerradas, principalmente, porque las NEE eran asociadas con posesiones demoníacas, el mal, etc.

Hasta ese momento, la Iglesia, como institución poderosa en la época, combate para erradicar dichas prácticas, construyendo, para ello, asilos en los que las personas recibían atención asistencial y protección elemental (Jiménez y Vilá, 1999).

Posteriormente, la Iglesia comienza a perder poder y, con ello, se pasa del oscurantismo psiquiátrico (retoma la idea de los demonios y los espíritus. Las personas con NEE eran usadas, por ejemplo, como bufones para divertir) al naturalismo psiquiátrico (idea que surge en el periodo comprendido entre los siglos XVI y XVIII, que intenta explicar a través de la naturaleza cualquier anomalía física o mental sin recurrir a lo trascendente) (Illán y Arnáiz, 1996).

De esta manera, en los periodos históricos descritos en los párrafos anteriores se practicaba la *negación*; esto es, no se ofrecía la posibilidad de acceder a la educación a las personas que presentaban diferencias evidentes, patentes y manifiestas. No obstante, sí se les proporcionaba ayuda asistencial desde una perspectiva caritativa.

2.3.2. La segregación basada en el valor negativo de las diferencias

Múltiples hechos nos han llevado a la educación segregadora. Algunos de los hechos principales son los relacionados con el campo de la medicina para la atención a las personas con discapacidad en el plano educativo. A este respecto, destacan Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) y Édouard Séguin (1812-1880), entre otros/as autores/as. Concretamente, Jean Marc Gaspard Itard es considerado uno de los pioneros de la EE, entre otras cuestiones, por su intervención educativa realizada con Victor de I´Aveyron (1787-1828), quien fue recogido de un bosque cuando aparentaba entre 10 y 12 años aproximadamente. Hay que destacar que este acontecimiento le proporcionó a este autor un reconocimiento a nivel social y pedagógico. Además, a través de esta intervención educativa, este autor consiguió la desvinculación con un modelo de intervención médico-patológico para conseguir la abertura de un nuevo modelo, el modelo médico-pedagógico. De esta manera, certifica la posibilidad de aprendizaje de una persona *idiota*, marca las bases de la educación sensorial y aporta un método de trabajo basado en la experiencia y en el análisis individual de la persona a educar (Martín Macías, 2010).

Por su parte, Édouard Séguin, a través de numerosos trabajos, contribuyó de manera notable a la creación de la pedagogía centrada en personas *idiotas* y/o con *retraso mental*. Además, este médico, psiquiatra y fisiólogo de origen francés obtuvo un reconocimiento por el establecimiento del método fisiológico. También, Séguin fue otro de los pioneros de la EE (Vázquez-Romero, 2018).

Siguiendo la línea anterior, otros hechos que nos han llevado a la educación segregadora están vinculados con el nacimiento de la EE (en el siglo XIX), la enseñanza obligatoria (en el siglo XX), algunas aportaciones por parte del ámbito de la psicología cuando, por ejemplo, se diseña el primer test de inteligencia (en el año 1905)… hechos todos ellos que han marcado un enclave primordial, a partir del cual se inician las diferentes prácticas de la segregación, creando la subcultura de la EE (Porras, 1998). De este modo, se funda lo que denominamos una educación dual, donde existen instituciones de enseñanza ordinarias e instituciones de enseñanza de EE, discerniendo entre estudiantes *normales* y estudiantes *anormales*.

Si extraemos algunas definiciones de los trabajos que estamos analizando, encontramos que García Pastor (2003, p. 11) afirma que la segregación "es la conclusión de un proceso de exclusión social" y Andrés Rubia (2013, p. 51) sostiene que la

segregación escolar hace referencia a una "notable diversidad cultural y de estilos de socialización, con entornos menos favorables hacia la actividad escolar y expectativas muy desiguales sobre su formación y titulación de los alumnos".

Este periodo de segregación educativa se caracteriza, por tanto, por el ingreso de personas con NEE a instituciones de enseñanza específicas, las cuales siguen un modelo educacional de tipo caritativo-asistencial. De este modo, sí se contempla el derecho a la educación de todas las personas, pero en contextos separados del modelo común (López Melero, 2004).

Por último, a partir de todos los aspectos tratados a lo largo del presente apartado, nosotros pensamos que la segregación escolar es una corriente antipedagógica, la cual establece una relación de semejanza entre la diferencia y las NEE, imposibilitando que la diferencia sea entendida como un valor, apostando así por la división de discentes según sus particularidades individuales, de manera que se cree un sistema educativo doble en el que, por una parte, exista un currículum educativo para la mayoría de los/as estudiantes *normales* (todos/as ellos/as presentan prácticamente las mismas particularidades individuales) y, por otra parte, exista un currículum educativo para algunos/as estudiantes, cuyas particularidades individuales difieren de las características individuales de la mayoría. En consecuencia, se produce el etiquetaje de los/as estudiantes *diferentes* y la marginación de los/as mismos/as.

2.3.3. Una nueva mirada a las diferencias: la integración escolar

2.3.3.1. Ideas previas sobre la integración escolar

El concepto de sujeto *retardado* ha experimentado diferentes cambios a través de los distintos periodos de la historia de la educación. En concreto, desde una actitud social basada en la caridad se va pasando, poco a poco, a una actitud social basada en la necesidad de su aislamiento, primero, en asilos y, varios siglos después, en contextos educativos separados del modelo común (Lavilla, 2013).

En España, el hecho más relevante que permitirá un reajuste del término de EE, será la instauración de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, la cual sentó los principios que la Constitución Española de 1978 (artículo 49) retomará como derechos para las personas que presenten algún tipo de minusvalía.

Posteriormente, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, aventajando las leyes anteriores, manifestó una transformación cualitativa para pasar de un sistema educativo alejado del sistema ordinario, basado en el déficit, a un sistema educativo integrador; esto es, un sistema educativo que, a través de las correspondientes Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI), daba respuesta a todos/as los/as niños/as que presentaban alguna NEE.

Por su parte, a nivel internacional, en Estados Unidos, los movimientos que se llevaron a cabo en pro de la defensa de los derechos de las personas para la integración en las instituciones de enseñanza comunes, de las minorías étnicas, fueron determinantes para el reconocimiento de estos derechos en otro colectivo específico, los/as niños/as que presentaban algún tipo de minusvalía (Lavilla, 2013).

Por tanto, el reconocimiento a la integración en las instituciones de enseñanza ordinarias ayudó a superar, por ejemplo, las concepciones desde la perspectiva médica, asentadas en la categorización, para dar paso a los principios de normalización, sectorización, integración e individualización. Aun así, el peso filosófico y ético de estos principios ha sido obstaculizado de diferentes maneras por parte de las disposiciones legales, aspecto que ha incidido de forma negativa en que los mismos se hayan podido implantar en el plano social y educativo (Lavilla, 2013).

2.3.3.2. Cambio conceptual de la Educación Especial

Apoyándonos en Peña et al. (2012), fueron los modelos médicos los primeros en describir las minusvalías y los correspondientes diagnósticos de estas, estableciendo, para ello, categorías clasificatorias en función de sus orígenes, con el propósito principal de situar a las personas en espacios segregados, sin atender a las necesidades educativas que podían presentar.

Teniendo presente la información expuesta en el párrafo anterior, las ACI deben proporcionar una respuesta a las necesidades comunes del grupo, así como a las necesidades de cada sujeto, fijando *mínimos* y *máximos* que contemplen, por ejemplo, los distintos intereses del alumnado, entre otros aspectos. A este respecto, Lavilla (2013, p. 3) sostiene que las ACI se llevarán a cabo cuando el discente presente "dificultad para aprender mayor que la mayoría de los niños de su edad, o que tenga una discapacidad que le dificulte utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente".

2.3.3.3. Los principios de la integración escolar

Por toda la información descrita anteriormente, vamos a introducirnos más a fondo en el modelo educativo que estamos analizando, el de la integración escolar, que, como ya hemos destacado previamente, está basado en algunos principios básicos, los cuales, para algunos/as autores/as, ascienden a un total de tres. No obstante, para la mayoría de los/as autores/as, dichos principios ascienden a un total de cuatro: el principio de normalización, el principio de sectorización, el principio de integración y el principio de individualización (Fernández Gálvez, 1999; Jiménez y Vilá, 1999; Navarro Cintas, 2016; Rubio Jurado, 2009; Vega, 2000…).

- Principio de normalización.

Partiremos de un momento de la historia de la educación relativamente reciente y nos situaremos en la década de los años 50 del siglo XX. Niels Erik Bank-Mikkelsen (1919-1990) creó el principio de normalización y lo definió, en palabras de Rubio Jurado (2009, p. 1), como "la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible". A este respecto, este principio quedó plasmado en la legislación educativa danesa en el año 1959. Una década más tarde, concretamente en el año 1969, fue Bengt Nirje (1924-1985), director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados, quien siguió investigando de una forma más exhaustiva sobre este principio formulándolo, en palabras de Rubio Jurado (2009, p. 1), como "hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad". En esta época de la historia de la educación y desde los países escandinavos, este principio se extendió por gran parte de Europa, llegando incluso a Estados Unidos y Canadá, desde donde Wolf Wolfensberger (1934-2011) pulió la definición de este principio de normalización, otorgándole una representación más didáctica:

> normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc.), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido,

aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.) (Rubio Jurado, 2009, p. 2).

El principio de normalización, poco a poco, fue progresando de tal manera que: de un empleo específico a sujetos con retraso mental se extiende a todas las personas (evidentemente adaptable a cualquier sujeto con discapacidad); no solo se le da importancia a los resultados (como propone Niels Erik Bank-Mikkelsen) y/o a los medios (como plantea Bengt Nirje), sino que se deben considerar ambos aspectos de una manera conjunta (como sugiere Wolf Wolfensberger); no se debe tener en cuenta como un conjunto de varias actuaciones sin un objetivo a conseguir (Martínez Fernández y Fernández Ramírez, 2017).

En conclusión, la enunciación del principio de normalización influye en que se inicie una revisión de los términos insertos en el campo de la discapacidad; no obstante, todavía en esta enunciación es la persona con discapacidad la que debe llevar a cabo ciertos esfuerzos por acercarse a su medio, aunque empieza a surgir, de manera camuflada, la necesidad de que también sea el medio el que tenga que dar pasos de aproximación hacia la persona con discapacidad.

- Principio de sectorización.

Se trata de un principio que se fundamenta en la idea de que cada discente con discapacidad debe recibir en cada momento la educación que precisa. Por su parte, el principio de sectorización dio lugar a los Programas de Desarrollo Individualizado (PDI), los cuales se conocen en la actualidad como ACI (Navarro Cintas, 2016; Vega, 2000).

Según Navarro Cintas (2016), este principio consiste, por tanto, en la aplicación del principio de normalización a la prestación de servicios en el contexto en el que vive el sujeto con discapacidad. Al fin y al cabo, se trata de brindar servicios a las personas que lo necesitan y donde lo necesitan, teniendo siempre presente su contexto físico, familiar y social.

- Principio de integración.

El principio de integración comienza a cobrar gran importancia en el diseño, implementación y evaluación de políticas de intervención sobre la discapacidad. Su principal consecuencia fue la publicación en el Reino Unido, concretamente en el año 1978, del documento conocido como *Informe Warnock*, en reconocimiento a Helen Mary

Warnock (1924-2019), quien presidió el equipo de trabajo encargado de escribir dicho documento, en el cual se plantea el principio de la integración en el plano educativo. En este documento se destaca que todos/as los/as niños/as tienen derecho a asistir a la institución de enseñanza ordinaria de su municipio, evitándose así cualquier tipo de exclusión. Igualmente, se debate sobre la identidad de las personas que presentan una deficiencia, la cual deriva en una limitación de aprendizaje, afirmando que dichas personas presentan una NEE y que, por tanto, precisan de atenciones específicas dentro del sistema educativo ordinario (Parra Dussan, 2010).

Asimismo, el principio de integración excederá la función educativa y se verá extendido a otros ámbitos de la sociedad, lo que conllevará a que se comience a hablar de *integración social* e/o *integración laboral*. En consecuencia, la integración desborda las instituciones de enseñanza y llega a ser plasmada, como en el caso de nuestro país, en legislaciones de máxima relevancia. El principio de integración, en una versión personal y libre, quedaría entendido como la admisión, por derecho propio, de un grupo de referencia. Según el caso, ese grupo de referencia podría ser de discentes de la misma edad, de trabajadores/as de un mismo sector productivo, etc. (Diez, 2004).

Por su parte, siguiendo a Jiménez y Vilá (1999), las personas defensoras del principio de integración exigen unos derechos legítimos y propios, los cuales son inherentes a cada ser humano y, por tanto, deben ser reconocidos. De igual modo, se hace alusión a un grupo social, al que el sujeto pertenece y del cual no se le puede excluir. También, se hace referencia a la igualdad de deberes que el sujeto tiene con respecto a su grupo. Es, por tanto, fundamentalmente un principio basado en la legitimidad de la igualdad de los derechos y deberes de las personas, el cual contempla la "necesidad especial" como situación de excepcionalidad a la que el contexto debe dar respuesta mediante los aspectos que sean precisos.

En definitiva, las bases del principio de integración permiten evidenciar la imperiosa necesidad de una aproximación del contexto al sujeto, por ejemplo, a través de ACI, medidas excepcionales de discriminación positiva, etc.

- Principio de individualización.

Siguiendo a Vega (2000), el principio de individualización se traduce en que todas las personas que participan en el proceso educativo de un discente deben conocer las particularidades individuales, así como las necesidades que presenta el mismo, con el

propósito principal de proporcionarle una respuesta educativa adecuada, específica y diferenciada respecto a los/as demás alumnos/as, por ejemplo, a través del uso de los recursos específicos que sean necesarios. Desde este principio, se asume que las personas aprenden de manera diferente, y en distintos tiempos y situaciones. Según la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), que es una entidad sin ánimo de lucro en torno a la cual se articulan 17 federaciones autonómicas, más Ceuta y Melilla, con casi 900 entidades asociadas de atención a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y sus familias, y, en palabras de Gómez Hurtado (2012, p. 25), el principio de individualización consiste en:

> respetar a cada persona, sus necesidades, su propio ritmo, su opinión… y teniendo en cuenta que ningún método ni organización debe estar por encima de las personas, sino que con cada persona ha de construirse el método que se ajuste a sus necesidades y condiciones.

2.3.3.4. Las modalidades de la integración escolar

Las modalidades que la integración escolar debe llevar a cabo en base a las características individuales del alumnado que presenta NEE y del alumnado que no las presenta son diversas en función de la legislación educativa vigente de cada país, en lo concerniente a la manera de distribuir por dichos/as alumnos/as el tiempo de permanencia en una clase de EE, en una clase ordinaria o en un determinado centro educativo (Lavilla, 2013).

Existen múltiples enfoques y ritmos, los cuales confirman el fuerte dinamismo que se da entre los distintos sistemas educativos para afrontar de la manera menos traumática y, a su vez, más segura el fenómeno, mal dicho, del *fracaso escolar* de los discentes, sin pararse un poco a conocer, analizar, contrastar y, por último, describir el fenómeno del *fracaso del sistema educativo*. Siguiendo en esta misma línea, gracias a la implantación de las técnicas de evaluación de las instituciones de enseñanza, entre otros aspectos, ya no se permite hacer un estudio desvertebrado, donde los sectores más fuertes puedan culpar de sus fallos a los sectores más débiles, principalmente para eludir sus obligaciones y focalizar todos los problemas en el alumnado (López, 2014).

La EE, como un ámbito más del sistema educativo, debe estar relacionada con todos los elementos de dicho sistema. A este respecto, estamos de acuerdo en que una definición que podría ser propia del papel que debe ejercer la EE en su respuesta a las

dificultades de aprendizaje y la integración del alumnado que presenta NEE, es la que proponen Johnson y Johnson (1987, p. 158):

> como el ofrecimiento a todos los alumnos deficientes de una oportunidad educativa adecuada a la alternativa menos restrictiva, basada en programas de enseñanza individualizada, con garantías en el proceso e implicación de los padres, y dirigida a permitirles el acceso a sus pares no deficientes, así como la interacción constructiva con ellos.

- El modelo de Hegarty.

Hegarty et al. (1988) proponen distintos esquemas de organización que pueden implementarse dentro de una clase ordinaria, así como las posibilidades de que los mismos puedan ser combinados con aulas de instituciones de enseñanza de EE, a través de ocho modalidades, las cuales quedan reflejadas en Sánchez Asín (1993). Dichas modalidades, como apunta el autor, se superponen y en la realidad, un centro educativo puede crear su propio esquema de organización a través de múltiples elementos de los esquemas expuestos, ya que resulta muy complejo concebir un modelo ideal para unificar al alumnado. El análisis de cada situación individual aconsejará el esquema de organización más apropiado para proporcionar una eficaz y eficiente respuesta educativa.

- El modelo de Deno.

Para aquellos/as alumnos/as, cuyo origen, grado y/o tipo de la NEE concreta representen un inconveniente para ser atendidos/as en una institución de enseñanza ordinaria, se les proporcionarán todos los recursos indispensables en un centro de EE, en un hospital o en una clase de EE de un centro educativo ordinario. Como variables relevantes, todos los recursos deben asegurarse como un *continuum*, recursos que, según Deno (1970), se denominan *servicios escalonados* o *cascada de servicios*, con siete niveles ordenados de mayor a menor grado de especialización, los cuales quedan reflejados en el manual de Sánchez Asín (1993).

2.3.3.5. Definición del término de la integración escolar

El término de la integración escolar, el cual acoge distintos contenidos y teorías, ha sido definido de diferentes maneras por varios/as autores/as (Carbonell, 1996; Essomba, 2007; García Pastor, 1993; Illán y Arnáiz, 1996; Jiménez y Vilá, 1999; Lavilla, 2013; Navarro Cintas, 2016…). A este respecto, se puede destacar que las diversas

definiciones de este término van a depender, en gran medida, de los distintos contextos socio-geográficos y de los propósitos que persigan los/as autores/as (Jiménez y Vilá, 1999).

Antes de introducirnos de lleno en el término de la integración escolar y los diferentes aspectos que giran en torno al mismo, es importante aclarar que este concepto se centra en la atención a los discentes que presentan NEE, no en la totalidad de este mismo, puesto que este término emerge en el ámbito de la educación y, de una manera más específica, de la EE (Jiménez y Vilá, 1999).

El término de la integración escolar va ligado al concepto de *mainstreaming*, que, como señala Lavilla (2013, p. 5), este último se refiere a:

> los conceptos que hemos empleado hasta el momento (normalización, integración…), suelen emplearse en el área anglosajona como Australia, Canadá e Inglaterra; en Estados Unidos se utiliza el término "mainstreaming", el cual parece tener una equivalencia a la integración escolar, en el sentido de facilitar educación especial de alta calidad a niños excepcionales mientras permanecen en aulas ordinarias el mayor tiempo posible.

Siguiendo la línea anterior, los dos términos o conceptos hacen alusión a la unión de la educación ordinaria y la EE (Illán y Arnáiz, 1996), apostando, de este modo, por la creación de un fuerte lazo entre ambas (Arnáiz, 2003), brindando los servicios educativos necesarios para hacer frente a las necesidades de los discentes dentro de un contexto concreto "mediante un proceso dinámico y cambiante donde la heterogeneidad sea una característica importante" (Jiménez y Vilá, 1999, p. 124).

Por consiguiente, estamos de acuerdo con Illán y Arnáiz (1996, p. 30) en la idea que se expone a continuación:

> la integración escolar es un proceso que reúne a los alumnos, con o sin necesidades especiales, en un mismo contexto educativo; se trata de una unión que se desarrolla a través de diferentes situaciones o modalidades institucionales y organizativas; y las diversas modalidades de atención se llevan a cabo en función de las características del propio alumno y de los niveles de integración.

Según Buey Dueñas (1991), y Jiménez y Vilá (1999), en el *Informe Warnock* se diferencian tres maneras principales de integración: la física, la social y la funcional. A

este respecto, cada una de ellas hace referencia a un nivel de integración, comenzando por la física y finalizando por la funcional. De este modo, podemos evidenciar cómo las instituciones de enseñanza contaban con la oportunidad de poner en marcha los distintos niveles de integración educativa. Además, desde nuestro punto de vista, pensamos que, en la actualidad, el nivel de integración que se pone en práctica en los centros educativos es el físico y, como caso excepcional, el social.

Llegados a este punto y relacionando todas las ideas expuestas en el presente apartado, hemos de señalar que el concepto de NEE aparece por primera vez en el año 1978, concretamente en el *Informe Warnock*, cuya autora considera que en su país no se proporciona una respuesta educativa adecuada a casi el 18% del alumnado que se encuentra matriculado en las instituciones de enseñanza. Así pues, tomando las palabras de Jiménez y Vilá (1999, p. 129), esta autora confirma que:

> las dificultades en el aprendizaje se muestran a lo largo de un continuo que va de las más graves a las más leves y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también sociales, ambientales y escolares. Así, apuesta por el hecho que aquello que es importante no es la descripción de la deficiencia (origen, grado, tipo) sino la respuesta que la escuela tiene que dar, aparece el concepto de Necesidades Educativas Especiales.

Por consiguiente, apoyándonos en Illán y Arnáiz (1996), nosotros definimos el término de la integración escolar como un procedimiento activo, variado y contextualizado, a través del cual se apuesta por la creación de una institución de enseñanza en la que se atiende al alumnado que presenta NEE, a través de la puesta en práctica de distintos modelos metodológicos, diferentes actividades, modificaciones en la organización y evaluación educativas… logrando, en la medida de lo posible, el progreso de la EE, pero no el progreso de la educación en general (López Melero, 2004).

2.3.3.6. Los obstáculos de la integración escolar

Jiménez y Vilá (1999) nos aportan algunos obstáculos y propósitos inalcanzados por la integración escolar, los cuales se traducen en la manifestación de actitudes negativas por parte del profesorado hacia las diferencias, la llegada tardía de la integración escolar en nuestro país, las escasas (casi inexistentes) legislaciones que apoyan los principios de la integración escolar, la falta de autonomía de las instituciones

de enseñanza, pero, sobre todo, el núcleo de la misma únicamente en los discentes que presentan NEE.

De esta manera, recalcamos la manifestación de actitudes negativas por parte del profesorado hacia las diferencias, además del hecho de que la misma (la integración escolar) sea aplicada únicamente a los discentes que presentan NEE. Por consiguiente, desde nuestro punto de vista, la integración escolar ha sido un tratamiento educativo, en cierto modo, ineficaz, en el que se deberían haber promovido, a través de diversos métodos, el cambio de actitudes del profesorado hacia las diferencias, así como que dicho tratamiento se dirigiera a todos/as los/as estudiantes, independientemente de las características individuales de cada uno/a de ellos/as. En consecuencia, se da por bienvenida la educación inclusiva, movimiento o corriente que analizaremos en el siguiente apartado.

2.3.4. De la integración escolar a la educación inclusiva

2.3.4.1. Ideas previas sobre la educación inclusiva

Un hecho relevante para el comienzo de la educación inclusiva estuvo marcado por la Declaración de Salamanca (1994), en la que participaron de forma activa 92 gobiernos y 25 organizaciones procedentes del ámbito internacional, en Salamanca (España), con la finalidad principal de asegurar una educación para todas las personas, independientemente de las particularidades individuales de cada una de ellas, destacando a los/as niños/as con NEE. De este modo, uno de los propósitos principales de la educación inclusiva se traduce en crear instituciones de enseñanza para todos/as; es decir, espacios educativos que acojan a todo el mundo, conmemoren las diferencias, respondan a las necesidades individuales de cada persona, etc. (Navarro Cintas, 2016).

Según Sánchez y Torres (1997), la orientación inclusiva fue uno de los aspectos más relevantes de la Declaración de Salamanca en términos de principios, políticas y prácticas para las NEE, y en la que se pone de manifiesto que los centros educativos normales con una orientación inclusiva son los espacios más adecuados para erradicar, en la medida de lo posible, actitudes discriminatorias, creando, de esta manera, comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y logrando la educación para todos/as.

Por su parte, la orientación inclusiva ofrece una educación de calidad a la mayoría de los/as niño/as. Así pues, la conferencia mundial adoptó un nuevo marco de acción, el principio del cual es que las instituciones de enseñanza ordinarias deberían acoger a todos/as los/as niños/as, sin tener en consideración los factores físicos, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otros factores, ya que la inclusión y la participación son primordiales para la dignidad humana y, por consiguiente, para el disfrute y el ejercicio de los derechos humanos (Sánchez y Torres, 1997). En este sentido, en el ámbito educativo, esto se refleja en llevar a cabo una auténtica igualdad de oportunidades.

Partiendo de la información expuesta en los tres párrafos anteriores, con la educación inclusiva se hace hincapié, por ejemplo, en las diferencias desde una perspectiva positiva, considerando, por una parte, que las mismas contribuyen al desarrollo integral de todas las personas y, por otra parte, que en la unificación de estas se da la nutrición mutua entre todos/as los/as alumnos/as. De este modo, somos conscientes de que necesitamos un modelo educativo en el que las diferencias sean respetadas. A este respecto, hablamos de la cultura de la diversidad, que no es más que hablar de democracia, de convivencia y de humanización (López Melero, 2004).

Por tanto, nosotros vamos a defender en todo momento la educación inclusiva como la manera más apropiada de comprender la educación, no centrándonos únicamente en la EE, sino en la educación en general, como un modo de concebir, vivir y practicar la educación, apostando fuertemente, porque todas las personas tengan el derecho a recibir una educación de calidad, independientemente de las particularidades individuales de cada una de ellas.

2.3.4.2. Definición del término de educación inclusiva

En la década de los años 80 y en la década de los años 90, a pesar de la implantación de la integración escolar, surgen distintos movimientos por parte de las familias, de los/as profesionales de la educación e incluso de los/as alumnos/as que presentan NEE, personas todas ellas que reclaman una educación para todos/as, una educación en la que se elimine la idea de EE. A este respecto, por ejemplo, se crea en Estados Unidos el movimiento denominado *Regular Education Iniciative* (REI), cuya finalidad principal era la inclusión de todos/as los/as alumnos/as en las instituciones de enseñanza ordinarias. Los estudios de sus principales pioneros vienen a destacar la necesidad de aunar la EE y la educación ordinaria en un único sistema educativo. Así,

surge la lucha por la creación e implantación de un sistema educativo para todos/as (Arnáiz, 2003; Sola, 2007; Stainback y Stainback, 1989; Wang et al., 1987).

Posteriormente, a finales de la década de los años 80 y principios de la década de los años 90, se crea el movimiento de la educación inclusiva. Siguiendo a Arnáiz (2003), sus precursores/as más relevantes son: Fulcher (1989) y Slee (1991) en Australia; Barton (1988), Booth (1996) y Tomlinson (1982) en Reino Unido; Ballard (1990) en Nueva Zelanda; Biklen (1989) y Carrier (1983) en Nueva Guinea; y Skrtic (1991) en América del Norte. En nuestro país, aunque más tarde, cabe mencionar a Arnáiz (1996) y García Pastor (1993). Además, nosotros pensamos que hay que tener en cuenta a otros/as pioneros/as españoles/as en el amplio campo de la educación inclusiva, tales como: López Melero (2004), Parrilla (2004), etc.

Igualmente, la huella de estos movimientos, los cuales apuestan por la educación inclusiva, también está presente en distintos documentos internacionales. Algunos de los más conocidos son los que se exponen a continuación: la Convención de los Derechos del Niño, celebrada en Nueva York, concretamente en el año 1989; la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la cual tuvo lugar en Jomtien (Tailandia, marzo de 1990); la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, desarrollada en Salamanca, en el año 1994; el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos, el cual fue llevado a cabo en Dakar, que es la capital de Senegal, en el año 2000 (Arnáiz, 2003; Jiménez y Vilá, 1999; Sola, 2007). También, destacamos la Declaración de Salamanca (1994), cuya información, a nuestro parecer, más relevante ha sido expuesta al principio del presente apartado.

Ahora bien, para comprender de una manera adecuada el término de educación inclusiva, es imprescindible exponer, a continuación, algunas definiciones previas del mismo, las cuales nos han parecido más importantes, destacando las ideas que apoyan nuestro punto de vista, para, finalmente, crear nuestra propia definición de dicho concepto.

Siguiendo a Stainback y Stainback (1989), inclusión educativa significa poder acoger a todos/as; esto es, a todo el alumnado, a toda la ciudadanía… con los brazos abiertos en nuestras instituciones de enseñanza y comunidades. En esta línea, Diez y Huete (1997, p. 15) añaden que:

> no significa adoptar medidas especiales para el alumnado "problemático", sino adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad, sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada.

Según León Guerrero (2012), para Dyson et al. (2002), la educación inclusiva se define de acuerdo con la participación de los/as alumnos/as en los aspectos clave de los centros educativos, por ejemplo, en las diferentes culturas, en los sistemas compartidos de valores y de expectativas, en sus planes de formación, en las experiencias educativas, entre otros.

Por su parte, Booth y Ainscow (2000) sostienen que la educación inclusiva se refiere a que los centros educativos se conviertan en espacios que apoyen y estimulen al profesorado y al alumnado, entre otras personas que intervienen en los mismos. Además, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994) añade que la educación inclusiva es un proceso en el que se debe tener en cuenta la diversidad de necesidades de todo el alumnado, principalmente a través de la participación del mismo en los procesos de enseñanza aprendizaje, en los múltiples entornos culturales… y aminorar, en la medida de lo posible, todo tipo de exclusión social. De este modo, aquí se destaca que se debe eliminar la segregación, proporcionando a todas las personas (alumnado, profesorado, familiares, etc.) la posibilidad de ejercer su derecho a la educación.

Para Matsuura (2008), la educación inclusiva es una perspectiva que persigue la transformación de los distintos sistemas educativos y, en consecuencia, la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje puestos en marcha en los mismos, en todos los niveles educativos y en todos los contextos sociales, con el doble objetivo de, por un lado, atender a la diversidad del alumnado y, por otro lado, impulsar un aprendizaje de éxito.

Siguiendo la línea anterior y en palabras de Murillo y Hernández (2011, p. 17), la inclusión educativa es "un proceso orientado a dar respuesta a la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado, avanzando hacia una educación de calidad para todos". A este respecto, coincidimos con Ainscow (2007) en que, en la actualidad, hay países, cuyas legislaciones educativas vigentes están íntimamente

relacionadas con las NEE; no obstante, cada vez más se asume la diversidad entre todas las personas y, por tanto, se rechazan todas las prácticas educativas que fomentan la exclusión social en sus diferentes manifestaciones (Parrilla y Susinos, 2004). Así, se lucha por una educación de calidad para todos/as (Arnáiz, 2003), poniendo en práctica un enfoque educativo que va más allá de la integración escolar, puesto que conlleva, como hemos mencionado anteriormente, una respuesta a todo el alumnado (Jiménez y Vilá, 1999).

De esta manera, la educación inclusiva es un modelo de educación que cada vez está más presente en las instituciones de enseñanza, un modelo de educación que evoluciona poco a poco y un modelo de educación que considera que los centros educativos deben estar preparados para atender a toda la diversidad del alumnado, ya que siempre debemos tener presente que todos/as somos diferentes y que en las diferencias están el aprendizaje y el desarrollo (Pardo Rojas et al., 2020; Rojas y Olmos, 2016).

Estamos hablando de una educación cargada de aspectos positivos, una educación que se preocupa por el desarrollo integral de todos sus discentes y una educación abierta a la diversidad (Muntaner et al., 2022; Pujolàs, 2001).

Como mencionan Muntaner et al. (2016), la educación inclusiva ha experimentado numerosos cambios desde su aparición y hasta nuestros días, puesto que este término fue asociado en un primer momento a la integración de discentes con NEE en las instituciones de enseñanza ordinarias, lo que hacía que el concepto de inclusión y el concepto de integración se encontrasen en el mismo nivel. No obstante, actualmente, el término de educación inclusiva engloba todas las diferencias presentes en todos/as los/as estudiantes, diferencias de raza, género, clase social, lengua materna, orientación sexual, etc.

Asimismo, apoyamos la educación inclusiva por los diez motivos que propone el Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) para defender este ideal de educación (Jiménez y Vilá, 1999, p. 175), de los cuales destacamos la importancia de que solamente la inclusión tiene el potencial de reducir el miedo y crear amigos/as, respeto y comprensión:

> Derechos Humanos (todos los niños y niñas tienen derecho a aprender juntos; los niños y niñas no deberían ser devaluados o discriminados y ser excluidos o rechazados debido a su discapacidad o dificultad de aprendizaje; los niños y niñas no necesitan que se les proteja de sus compañeros; no existen razones legítimas

para separar a los niños y niñas de una educación común. Los niños y niñas deben estar juntos, con las ventajas y beneficios que esto suponen para cada uno). Una educación de calidad (la investigación demuestra que el alumnado mejora, académica y socialmente, en entornos integrados; no existe enseñanza y atención en una escuela segregada, lo cual no sucede en una escuela integrada; dado un apoyo, la educación inclusiva es más eficaz en el uso de los recursos educativos). Una mejora del sentido social (la segregación enseña al alumnado a ser temeroso, ignorante y a tener prejuicios de clase; todos los niños y niñas necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y los prepare para una vida integrada; solamente la inclusión tiene el potencial de reducir el miedo y crear amigos y amigas, respeto y comprensión).

De este modo, Escarbajal et al. (2012) afirman que la educación inclusiva es un modelo de educación que pretende responder a la diversidad de todo el alumnado. Pero debemos tener en cuenta, como profesionales e investigadores del ámbito educativo que somos, que no solo los/as alumnos/as son diferentes, sino que toda la ciudadanía es diferente y, por consiguiente, todos/as precisamos distintas respuestas, por ejemplo, según nuestros intereses. Así pues, tenemos que optar por la creación de una escuela en la que quepamos todos/as, una escuela que, en la medida de lo posible, contribuya al desarrollo integral de cada persona. Para ello, necesitamos un sistema educativo que proporcione respuesta a la diversidad de todas las personas.

Por su parte, apoyándonos en Ortiz González y Lobato Quesada (2003), consideramos que el término de educación inclusiva incide de manera positiva en tres aspectos: enriquece la concepción de las diferencias individuales, enriquece la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y enriquece el desarrollo integral de los/as alumnos/as.

Por toda la información descrita a lo largo del presente apartado, nosotros apoyamos fuertemente la educación inclusiva, ya que la misma entiende la atención a la diversidad como la manera más eficaz de dar respuesta, por ejemplo, a las necesidades de todas las personas, concibiendo, de este modo, la diferencia como un aspecto positivo.

2.3.4.3. Los principios de la educación inclusiva

Para lograr que una institución de enseñanza sea inclusiva y, por tanto, deje a un lado el carácter segregacionista o integracionista que se había dado hasta la actualidad,

por ejemplo, con el alumnado visiblemente diferente, hay que tener en cuenta que la educación inclusiva, al igual que la integración escolar, se sustenta sobre algunos principios básicos, los cuales han sido, son y estamos casi seguros que serán pilares primordiales para la creación de una escuela inclusiva en la que todo el alumnado, entre otras personas, tengan cabida.

Dichos principios ya fueron expuestos por Stainback y Stainback (1989), y entre los mismos encontramos la instauración de una filosofía asentada sobre el principio democrático e igualitario, continuar el principio de las proporciones naturales, acoger a todas las personas y hacerles partícipes en los procesos de planificación y toma de decisiones dentro de los centros educativos, crear redes de apoyo, llevar a cabo las adaptaciones necesarias en el currículum educativo, mantener la flexibilidad en las estrategias y planificación curricular, etc.

A su vez, todos los principios son clasificados en tres, ya que consideramos que los mismos llevan consigo la filosofía de la educación inclusiva por la que hemos luchado, luchamos ahora mismo y seguiremos luchando en un futuro más o menos próximo. Por ello, manifestamos que los principios básicos de la educación inclusiva, después de la revisión de la literatura existente, son: el principio de igualdad, el principio de individualidad y el principio democrático.

- Principio de igualdad.

Se puede destacar que hay igualdad de oportunidades cuando todos los individuos disfrutan de las mismas posibilidades educativas. En este sentido, se puede hablar de cuatro tipos de igualdades: de acceso, de supervivencia, de resultados y de consecuencias educativas. La primera hace referencia a la posibilidad de que un individuo sea atendido, según sus características, en la escuela y la misma esté preparada para ello. La segunda alude a la posibilidad de encontrar a ese individuo en un concreto nivel del sistema educativo, por ejemplo, en las universidades. La igualdad de resultados está relacionada con la posibilidad que tienen los individuos de distintos contextos sociales o con diferentes particularidades de tener el mismo rendimiento académico, por ejemplo, de obtener los mismos resultados en el Programme for International Student Assessment (PISA). Por último, la igualdad de consecuencias señala la posibilidad de que aquellos individuos que obtienen resultados escolares similares accedan a trabajos de estatus parecidos y con salarios análogos.

- Principio de individualidad.

La individualidad se traduce en el cúmulo compuesto por patrones de pensamientos, percepciones y comportamientos relativamente fijos y/o estables, profundamente enraizados en cada persona. En este sentido, el principio de individualidad nos muestra que todas las personas son únicas y distintas, y, por consiguiente, cada una de las mismas tiene una existencia bien definida con talentos y habilidades únicos que les hacen ser especiales ante el resto de los individuos.

- Principio democrático.

La educación inclusiva es un deber; esto es, no debe dejarse en la voluntad, por ejemplo, de los/as profesionales del ámbito educativo, puesto que únicamente con la educación inclusiva podemos hacer realidad el derecho fundamental de educación de todas las personas.

2.3.4.4. Estrategias para que la educación inclusiva sea una realidad

Teniendo en consideración la literatura que existe en materia de educación e inclusión, algunos/as autores/as nos ofrecen distintas estrategias, las cuales facilitan el proceso de atender a la diversidad del alumnado mediante la educación inclusiva (Ainscow, 2007; Gimeno, 1999; Jiménez y Vilá, 1999; López Melero, 2004; Murillo y Hernández, 2011; Parrilla, 2002; Sola, 2007…).

Gimeno (1999) enumera las siguientes estrategias para que la educación inclusiva sea una realidad:

- En primer lugar, tenemos que debatir y utilizar objetivos y contenidos, entre otros elementos del currículum educativo, que sean comunes para todos/as. Esto quiere decir que el/la docente debe tratar aspectos curriculares generales y los individuales deben ser diversificados al máximo.
- En segundo lugar, tenemos que aprovechar todos aquellos recursos personales y materiales que nos ofrece el entorno en el que vivimos. Desde nuestro punto de vista, un aspecto muy importante aquí es la metacognición, en la que el alumnado tiene que aprender a pensar e imaginar de forma autónoma.
- En tercer lugar, el profesorado debe tener en cuenta las posibilidades y las limitaciones de cada discente. Por este motivo, la creación de un ambiente favorable es ideal para el correcto proceso de enseñanza aprendizaje.

- En cuarto lugar, el libro de texto debería ser abolido en el aula y utilizar otros materiales, mayormente aquellos creados por el propio profesorado. Con ello, podemos decir que el libro de texto puede servir como un medio, pero nunca debe ser un fin.

Asimismo, Ainscow (2009) expone otras estrategias para que la educación inclusiva sea una realidad:

- En primer lugar, tenemos que partir de las ideas previas del alumnado. A partir de esta estrategia, podemos conocer las ideas y los intereses, entre otros aspectos, de los/as estudiantes y, en consecuencia, podemos enseñarles de una manera más significativa.
- En segundo lugar, antes los/as alumnos/as con NEE aprendían en clases diferentes al aula ordinaria. Actualmente, se opta por la educación inclusiva, en la que se debe tener en cuenta a todos los miembros de la clase.
- En tercer lugar, hay ocasiones en las que el proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto puede fracasar. A menudo, el profesorado puede pensar que este fracaso se debe a las limitaciones del alumnado con NEE; sin embargo, en nuestra opinión, hay que tratar las diferencias como una gran ventaja y no como un inconveniente.
- En cuarto lugar, tenemos que utilizar todas las herramientas que estén a nuestro alcance. Con ello, queremos decir que una clase puede ser muy aburrida o motivadora, dependiendo del uso que le demos a los recursos.
- En quinto lugar, tenemos que crear situaciones innovadoras en las que el profesorado diseñe actividades estimulantes y ejecute las mismas en diferentes espacios y horarios. Para ello, es imprescindible el uso de un lenguaje común, el cual nos permita una mejor comprensión, por ejemplo, de las diferentes metodologías puestas en marcha en las aulas.

Siguiendo a Sola (2007), también hay estrategias que están íntimamente relacionadas con los distintos elementos presentes en las instituciones de enseñanza, elementos todos ellos que, de un modo u otro, deben interactuar con los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en las aulas. Para ello, es imprescindible crear una cultura de colaboración (Ainscow, 2009; Parrilla, 2002; Ryan, 2006); es necesario que todas las personas, en la medida de lo posible, contribuyan de la misma manera (Jiménez

y Vilá, 1999); los objetivos a conseguir deben ir más allá de adquirir simples conocimientos académicos; se debe crear una nueva concepción de currículum educativo; se debe contar con los recursos humanos y materiales necesarios; la atención a la diversidad debe ser concebida como una fuente de enriquecimiento para todos/as; se debe promover el trabajo colaborativo y cooperativo entre los/as estudiantes (López Melero, 2004).

Por su parte, Ainscow (2007) añade la significación de promover un lenguaje común entre todo el profesorado, la importancia de concebir las diferencias como oportunidades que inciden de manera positiva en los procesos de enseñanza aprendizaje, la optimización de los recursos humanos y materiales, y la contemplación de las barreras educativas.

En resumen, nosotros pensamos que la estrategia más importante para impulsar una verdadera educación inclusiva en las instituciones de enseñanza está en la colaboración entre todas las personas que participan de forma activa en las mismas y, para ello, deben ponerse en marcha el principio de igualdad, el principio de individualidad y el principio democrático, principios todos ellos que den respuesta a las necesidades de los/as alumnos/as.

2.3.4.5. Las ventajas de la educación inclusiva

Según Stainback y Stainback (1999), las aulas inclusivas presentan múltiples ventajas, puesto que las mismas se organizan de manera heterogénea, dando lugar, por ejemplo, a que se alente y se impulse al alumnado y al profesorado para que se apoyen mutuamente. En esta línea, las particularidades principales de estas aulas son: la filosofía de clase, las reglas de aula, la enseñanza adaptada al alumnado y el apoyo en el aula ordinaria.

- Filosofía de clase.

Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todo el alumnado forme parte del grupo y pueda aprender en la vida normal del centro educativo y, de manera más general, de la comunidad. A este respecto, se tiene muy en cuenta la diversidad, ya que se sostiene la idea de que la misma fortalece el grupo-aula y proporciona más oportunidades de aprendizaje a todos sus componentes.

- Reglas de aula.

En las aulas inclusivas, cada persona debe conocer sus derechos. Estas reglas evidencian la filosofía de un trato justo e igualitario y del respeto mutuo entre los/as estudiantes, así como con el resto de las personas que intervienen en la institución de enseñanza.

- Enseñanza adaptada al alumnado.

En las aulas inclusivas, cada alumno/a es apoyado/a, con el objetivo principal de que cada uno/a alcance los fines curriculares adecuados. A este respecto, no se trata únicamente de dominar el currículum educativo con respecto a unos indicadores predeterminados.

- Apoyo en el aula ordinaria.

Si un/a estudiante requiere diferentes tipos de adaptaciones curriculares o instrumentos y técnicas específicos para desenvolverse de forma satisfactoria en los ámbitos educativo y/o social, se le facilitan en la clase ordinaria y no en un espacio o contexto distinto.

En resumen, nosotros consideramos que la educación inclusiva puede ser un enclave importante para crear una correcta educación en la diversidad, una educación que, en palabras de Jiménez y Vilá (1999, p. 199), se define como:

> un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales.

2.3.4.6. Percepciones del profesorado ante la educación inclusiva

Apoyándonos en Chiner (2011), el surgimiento de instituciones de enseñanza cada vez más inclusivas en la sociedad, ha incidido en que se lleven a cabo distintos cambios

sumamente importantes en lo que respecta a los roles y las responsabilidades del profesorado.

Sin embargo, dichos cambios no han estado acompañados de un estudio exhaustivo previo de su pensamiento (creencias, actitudes, percepciones, etc.) hacia este proceso (Chiner, 2011), aspecto que, en nuestra opinión, podría estar dañando gravemente al avance de la educación inclusiva.

Ahora bien, dado que el estudio sobre el pensamiento del profesorado demuestra que, por ejemplo, las creencias, las actitudes y las percepciones definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio de los/as docentes ante desafíos concretos (Richardson, 1996), el análisis de sus actitudes se convierte en un aspecto decisivo, principalmente para comprender el desarrollo del proceso y llegar a entender adecuadamente el comportamiento instructivo del profesorado en el aula.

Siguiendo la línea anterior, desde que comenzó a aparecer la integración escolar, se han llevado a cabo múltiples investigaciones, con el propósito de comprender cuáles son las actitudes de los/as docentes españoles/as hacia la integración escolar y hacia la educación inclusiva. Los trabajos más relevantes son los de Illán (1989), Pallisera y Fullana (1992), y Cardona (2006). En todos se llega a la idea general de que los/as docentes españoles/as muestran una evidente contrariedad en relación con sus actitudes, puesto que al mismo tiempo que reconocen la filosofía de la educación inclusiva, manifiestan actitudes menos positivas en cuanto a su puesta en marcha en las instituciones de enseñanza.

Por su parte, en un estudio en el que participaron más de un centenar de docentes procedentes de centros educativos públicos, privados e ikastolas de la provincia de Vizcaya, Fernández González (1999) descubrió una actitud ambivalente hacia la integración escolar. Los sujetos de esta investigación manifestaban una actitud positiva hacia la filosofía de la educación inclusiva y una actitud negativa en relación con la praxis de la integración escolar.

En cuanto a las actitudes de los/as docentes de EE y de apoyo, Ojea (1999) observó que el profesorado de apoyo manifestaba una actitud más positiva hacia la integración escolar.

También, Avramidis y Norwich (2004) sostienen que en las actitudes de los/as docentes influyen distintos aspectos, los cuales se encuentran interrelacionados de diversas formas. A este respecto, en cuanto a las variables relativas a los/as docentes, destacan: género, edad, años de experiencia docente, curso impartido, relación con personas que presentan NEE y rasgos de personalidad que podrían influir en la aceptación del principio de la inclusión.

En definitiva, la filosofía de la educación inclusiva persigue un proceso de enseñanza aprendizaje eficaz para todas las personas, así como la erradicación, en la medida de lo posible, de cualquier tipo de exclusión e injusticia social (Escudero, 2012; Slee, 1996). De este modo, los/as docentes que han ejercido su labor profesional desde los principios de la educación inclusiva destacan que la heterogeneidad es un premio para todas las instituciones de enseñanza, ya que es una fuente de enriquecimiento para todos/as (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Fernandez-Batanero, 2013; Villa y Thousand, 1995).

2.3.5. En resumen

Por último, hemos podido observar en este apartado que la evolución de las respuestas educativas ante la diversidad ha sido positiva a lo largo del transcurso del tiempo. En primer lugar, nos encontramos con la no aceptación de las diferencias en la educación (la negación), que aparta el déficit, aspecto que incide en que se practique incluso el infanticidio (asesinar a personas con malformaciones). Más tarde, se pasa a la segregación basada en el valor negativo de las diferencias, en la cual se empieza a proporcionar una atención de tipo caritativo-asistencial a niños/as con NEE para, posteriormente, con el surgimiento de la enseñanza obligatoria, prestar una atención escolar en un modelo educativo separado al modelo común. A finales de la década de los años 60 y principios de la década de los años 70, se comienza a hablar del movimiento educativo de la integración escolar, el cual, entre otros aspectos, se asienta sobre el principio de normalización, el principio de sectorización, el principio de integración y el principio de individualización. Al mismo tiempo, aparece el término de NEE. Finalmente, dado que este movimiento educativo, el de la integración escolar, únicamente respondía a las necesidades del alumnado con NEE, surge el movimiento de la educación inclusiva, que es una manera de comprender la educación general, tratando la diversidad como una fuente de enriquecimiento para todas las personas que participan en la vida escolar.

2.4. Atención a la diversidad desde diferentes ámbitos

La diversidad se encuentra inserta en todas las personas y se sustenta en el respeto a las particularidades de cada individuo, particularidades que se deben tener en cuenta en todos los contextos de desarrollo (Rodríguez Díaz, 2014).

Asimismo, las diversas formas de concebir el mundo vienen marcadas, por ejemplo, por los estilos de aprendizaje, los cuales están relacionados con múltiples aspectos, tales como: maneras de aprender, estilos de pensamiento, estrategias de aprendizaje, motivaciones, expectativas, intereses, interacciones comunicativas, etc. (Arnáiz y Haro, 1997).

Debido a las propuestas que han surgido a lo largo de los últimos años sobre qué implica atender a la diversidad, estamos de acuerdo con Rodríguez (2017) en que se ha manifestado en varias ocasiones la exigencia de responder a la diversidad desde ámbitos diferentes, ámbitos todos ellos que están presentes en la comunidad global y, más concretamente, en los centros educativos, los cuales se traducen en: diversidad cultural, diversidad social, diversidad asociada a NEE y/o altas capacidades intelectuales, diversidad asociada a rasgos intra e interpersonales y diversidad afectivo-sexual (Marchesi y Martín, 1998).

Por último, somos conscientes de que educar en y para la diversidad conlleva educar desde la igualdad y desde la equidad, independientemente de factores, tales como: sexo, género, edad, lugar de nacimiento, estado civil, orientación sexual, religión, ideología política, etc.

2.4.1. Diversidad cultural

En la actualidad, aunque el término de diversidad cultural ocupa un lugar importante en distintos debates sociales (Carrasco Macías y Coronel Llamas, 2017), no se ha llegado todavía a un acuerdo sobre el significado real de este concepto (Val Cubero, 2017). En este sentido, el término diversidad proviene de la voz latina *divertere*, que significa *desviarse*, y está vinculado desde sus orígenes con la palabra cultura, cuya evolución también ha sufrido distintos cambios con el transcurso del tiempo. Siguiendo a Petit (2012), el diccionario *Le Robert* albergó por primera vez la palabra cultura en el año 1550, con un significado relacionado con el cultivo de la tierra; sin embargo, más tarde, este término englobaría el cultivo del espíritu.

Williams (1976), uno de los fundadores principales de las investigaciones culturales y de la economía política del Reino Unido, recalcó que durante un extenso periodo de tiempo (siglos XVIII y XIX) el vocablo cultura manifestó otra transformación relevante: "pasó de significar un estado o hábito mental para significar un sistema global de vida" (p. 21). Dicha transformación semántica se llevó a cabo gracias a la reinterpretación ejecutada por la burguesía alemana, colectivo dominante en la época que tomó el concepto *kultur* como una reclamación del idioma y de las costumbres del país. De este modo, se dejó a un lado la idea ilustrada universalista y, en consecuencia, se apuntó a la particularidad de cada territorio y a su herencia (lingüística, artística e intelectual) (Petit, 2012).

Posteriormente, concretamente a mediados del siglo XX, el entendimiento de la cultura da lugar a un argumento que ayuda a comprender la realidad. Es a partir de ese momento cuando la cultura llega a ser un fenómeno complejo respecto a: conocimientos, normas, valores, creencias, costumbres, y otros hábitos y capacidades adquiridas por las personas como miembros sociales. Esta idea que acoge aspectos tan distintivos como los conocimientos y las normas, entre otros, constituirá uno de los referentes más emblemáticos que la UNESCO (2001) tomará para crear una definición de la diversidad cultural, que hará manifiesta en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. En esta Declaración y en su prólogo se entiende por cultura:

> el conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos de una sociedad o grupo social, que comprende, además de las artes y las letras, los estilos de vida, las formas de convivencia, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Si el concepto de cultura, como podemos observar, incluye aspectos tan complejos como los conocimientos y las normas, entre otros, y ha sido definido de diferentes maneras en función, por ejemplo, del contexto histórico y de la perspectiva de investigación, igual ha ocurrido con el concepto de diversidad cultural, a lo que Obuljen (2006, p. 21) añade que "cualquier tentativa de escribir un resumen de la historia del debate de la diversidad cultural no puede empezar sin el reconocimiento de la existencia de múltiples definiciones del término".

La diversidad cultural es, por tanto, un término cargado de diversas interpretaciones, las cuales pueden hacer referencia a la identidad, a los colectivos

minoritarios, a los idiomas, a la integración, a la inmigración… y por todo esto ha sido comprendido, analizado, contrastado y descrito desde distintos campos del saber.

Específicamente, en España, desde comienzos de la década de los años 90, la diversidad cultural ha tenido un claro impacto en la comunidad educativa con el progresivo y continuo aumento del alumnado inmigrante en las instituciones de enseñanza. Este hecho ha permitido que se realicen numerosas investigaciones al respecto (García Castaño et al., 2008). A este respecto, a nivel general, según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2017), en nuestro país hay 4.549.000 personas inmigrantes, cuyos países de procedencia son los siguientes: Marruecos (747.872), Rumanía (684.532), Reino Unido (236.669), China (207.593), países latinoamericanos como, por ejemplo, Bolivia, Colombia y Ecuador (388.873), y países europeos como, por ejemplo, Italia (189.005), Bulgaria (126.997), Alemania (110.378), Francia (95.645) y Portugal (87.781).

Siguiendo la línea anterior y de manera más específica, si analizamos la presencia del alumnado inmigrante escolarizado mayoritariamente en centros públicos españoles, coincidimos con Santos-Rego et al. (2012) en que la misma se ha multiplicado, llegando prácticamente al 10% del total de la población escolarizada. Los principales territorios de procedencia de este estudiantado son América del Sur (34,8%), Unión Europea (28,1%) y África (27,6%). Concretamente, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) el alumnado inmigrante representa el 9,1% de la población escolarizada, siendo el porcentaje en Andalucía del 6,4% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2013).

En esta tónica, dichos territorios poseen una cultura que puede ser más próxima o diferente a la nuestra, una cultura influenciada por factores, como son la proximidad cultural, el credo, el idioma y/o los valores compartidos, entre otros. Pero esto no significa que no existan aspectos culturales que fomenten las desigualdades, por ejemplo, los roles sexuales, la xenofobia... y que, por tanto, incidan en la creación de conflictos entre las diferentes culturas (Araque, 2008; González-Falcón et al., 2012).

Por consiguiente, apoyándonos en García Fernández (2015) y González-Falcón (2021), es imprescindible la puesta en marcha de una verdadera educación en diversidad cultural en nuestros centros educativos, entre otros contextos, puesto que la educación en diversidad cultural es considerada como una de las mejores herramientas pedagógicas

para el fomento de la convivencia intercultural (Vargas Peña, 2007). Esto se debe a que ayuda a reducir las actitudes de rechazo y prejuicio entre miembros de distintas culturas, creando un sentido de comunidad y fomentando valores que abogan por la tolerancia, el respeto y la valoración de la diversidad como elemento de riqueza cultural (Creppell, 2003; Galeotti, 2002; Parekh, 2000).

Por su parte, Arroyo González (2013) defiende el papel que ejerce la escuela a la hora de desarrollar la educación en diversidad cultural, al combatir desigualdades y promover la equidad. Pero para ello necesitamos profesionales en la educación que estén comprometidos con este hecho, por ejemplo, aquellos/as que conforman la dirección escolar. Por tanto y para concluir este apartado, el liderazgo inclusivo liderado por estos agentes de cambio se perfila como motor transformacional que permitirá, por una parte, el desarrollo de la inclusión en los centros educativos en todos sus ámbitos y dimensiones y, por otra parte, la promoción de políticas que favorezcan la inclusión en aras de llevar a cabo prácticas inclusivas, las cuales repercutan en la consolidación de valores inclusivos en las instituciones de enseñanza (Granada et al., 2013; Sales y García, 1997; Schmeichel, 2012).

2.4.2. Diversidad social

La diversidad desde diferentes ámbitos ha estado presente a lo largo de toda la historia y ha pasado por procesos de ocultamiento y visibilidad en función, por ejemplo, de las distintas etapas históricas, así como de las estructuras y relaciones sociales que se han generado en las mismas. Igualmente, la diversidad desde diferentes ámbitos contiene un elemento histórico, del cual es proceso y resultado, por ejemplo, en Latinoamérica, donde la diversidad ha sido concebida de diferentes formas en la Colonia, en la República y en la Contemporaneidad (Gómez-Hernández, 2014).

Es en la Modernidad, que es una categoría que alude a los múltiples procesos sociales e históricos que tienen sus orígenes al norte de Europa a partir de la emergencia ocasionada desde el Renacimiento, cuando se empieza a ocultar y, al mismo tiempo, a visibilizar la diversidad, puesto que se crean nuevas limitaciones y posibilidades para las personas, desde una perspectiva temporal simultánea, en la cual el *ayer* será pasado siempre y el *mañana* será futuro siempre, a lo que Luhmann (1998, p. 133) añade que "los caracteres actuales de la modernidad no son los de ayer ni los de mañana", pero a su vez "reprime los instintos vitales, los redirecciona, reprograma, explota y manipula"

(Pachón, 2008, p. 18). Así, las realidades que se encuentran insertas en la diversidad desde diferentes ámbitos y, más concretamente, en la diversidad social son más complicadas de lo que parecen, principalmente porque las mismas están influenciadas por aspectos, tales como: condiciones de clase, distintas perspectivas personales, formas de socialización, entre otros. Por este motivo, la diversidad social, según Anderson (1996), supone comprender los estilos de vida.

Teniendo en consideración la información expuesta en el párrafo anterior, estamos de acuerdo en que resaltar la idea de que la sociedad actual es diversa no es algo desacertado, si se tiene en cuenta que la individualización progresiva que va logrando el ser humano es un aspecto primordial para reflexionar y establecer sus formas, por ejemplo, de ser hombre y/o mujer. No obstante, nos encontramos ante un fenómeno conflictivo, porque, en cierto modo, cada ser humano está controlado por otros individuos. Aun así, la diversidad emerge de cada persona, con el propósito principal de "satisfacer las necesidades objetivas y subjetivas" (Pachón, 2008, p. 19). Por este motivo, la diversidad social no es un proceso de adaptación al medio, sino una reacción de ruptura con lo establecido, puesto que, como apunta Martuccelli (2006), las personas desean participar en el medio y, por lo tanto, requieren afirmarse desde una perspectiva positiva. A este respecto, Hall y Du Gay (1996, p. 15) añaden que la diversidad social se forja "sobre la base de un origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal, y con el vallado natural de solidaridad y lealtad establecidas sobre este fundamento".

Ahora bien, romper con lo establecido no es una tarea fácil de ejecutar, porque implica afirmarse en la identidad negativa que existe, convivir con ella y, por último, transformarla en su versión positiva. Además, hay que tener presente que la identidad negativa es impuesta por la sociedad y, por lo tanto, un individuo necesita ayuda de otro/s individuo/s para llevar a cabo dicha transformación. De este modo, los roles sexuales, los comportamientos sexuales… cuestionan los valores dominantes. "Afirmarse es molestar a otros, es reclamar un reconocimiento; es decir, que su identidad colectiva amerita un lugar" (Wieviorka, 2003, p. 25).

La identidad es, por tanto, el resultado de la sociabilidad, puesto que implica numerosos elementos, tales como: normas, valores, creencias, costumbres… (Todorov, 2009). A este respecto, en la diversidad étnica, familiar y grupal "la ruptura no es con el colectivo como tal, sino con los preceptos de la sociedad dominante, cuando ésta es lesiva,

por eso se pasa del vínculo con otros a la ayuda y de allí al acto político" (Carballeda, 2012, p. 22). En esta línea, por ejemplo, la diversidad familiar es igualmente una ruptura con el concepto *idealizado* de familia nuclear, propia del capitalismo. Así, las familias homoparentales, entre otras, dan cuenta de la imperiosa necesidad de llevar a cabo investigaciones sobre las mismas, principalmente en los contextos sociales en los que están presentes (Rodríguez Mena, 2015; Rodríguez Mena et al., 2018).

Estos contextos sociales son a menudo desfavorables cuando la diversidad está compuesta por los colectivos minoritarios. Un claro ejemplo de ello son las comunidades indígena, afro, campesina y rom (se trata de una comunidad principalmente urbana, la cual está distribuida en kumpanias, que son unidades variables de corresidencia y cocirculación asentadas en zonas concretas), las cuales han sufrido debido a la violencia social y epistémica, al folclorismo con su insistente reducción al pasado, al espectáculo, a lo estático y al abuso de la tradición (Wieviorka, 2003).

También, la diversidad brota de rupturas con estigmas frente a aquellas personas que por presentar una/s NEE, les son negadas sus potencialidades. "Todavía se sigue valorando a la persona con discapacidad como incapaz, minusválida, incompleta, permisible, inocente, enferma, etc." (García, 2009, p. 3) por ser inadecuada para desenvolverse adecuadamente en la sociedad.

De lo anterior aparecen identidades diversas, que no son únicamente una transformación de ropaje racional, sino que además son la complejidad de la vida humana y sus múltiples manifestaciones en la sociedad, creadas a través de procesos comunicacionales, existenciales, políticos y culturales, procesos todos ellos que esconden asimetrías de diversa índole. Esta identificación de lo diverso ha llevado a su institucionalización, esto es, a su establecimiento en la sociedad como un fenómeno evidente y natural, con discursos y prácticas que la configuran en sus singularidades por varias vías, por ejemplo, como acontecimiento social por parte de las personas que la encarnan, porque le han proporcionado visibilidad social y sentido político (Wieviorka, 2003).

Por último, para comprender la diversidad social como objeto concreto de estudio, la Antropología ha empleado distintos métodos para presentar cómo opera la identidad "esa inmensa variedad de modos en que los hombres y las mujeres han tratado de vivir sus vidas" (Geertz, 1996, p. 68). A este respecto, las investigaciones culturales intentaron

y lograron introducir la comprensión de este culturalismo. Las investigaciones sociológicas, en términos de diversidad social, han llevado a cabo contribuciones a los debates dicotómicos entre individuo y sociedad, y sociedad y comunidad. Y desde el constructivismo sistémico, las situaciones de inclusión y exclusión han variado en función de la evolución social y las formas de diferenciación social que han ido surgiendo a lo largo del tiempo.

2.4.3. Diversidad asociada a nee y/o altas capacidades intelectuales

Las NEE han sido consideradas de formas muy diferentes a lo largo de toda la historia y, en gran medida, dichas consideraciones se han basado en las distintas maneras de atender a los/as niños/as que las presentaban (Torres González, 2010).

Si nos centramos, por ejemplo, en la discapacidad intelectual, durante los siglos XVII y XVIII, las personas que presentaban esta NEE se encontraban recluidas en centros psiquiátricos (Puigdellívol, 1986). Más tarde, a principios del siglo XIX, las personas con discapacidad intelectual eran consideradas *anormales* y, en consecuencia, eran separadas de las personas consideradas *normales* (Barnes, 1998).

Igualmente, en la actualidad, muchas personas con discapacidad intelectual siguen siendo segregadas de las instituciones de enseñanza ordinarias, del ámbito laboral y de la sociedad en su conjunto, puesto que no son consideradas eficaces, por ejemplo, para desempeñar un rol específico (Bernal-Castro y Montero-Angarita, 2012; Parra, 2011).

Siguiendo la línea anterior, las personas que presentan NEE necesitan acogerse a un estilo de vida más independiente y autónomo; no obstante, la desconfianza, los prejuicios y las valoraciones negativas, entre otros aspectos, son elementos de rechazo hacia estos sujetos. A este respecto, una de las principales causas que está relacionada con los elementos de rechazo descritos en este párrafo tiene que ver con la falta de información respecto a las competencias que pueden llegar a alcanzar las personas que presentan NEE (Dubuc et al., 2011).

Sin lugar a duda, estamos de acuerdo con Barton (1988) en que esta exclusión social se remonta al origen de la creación de la sociedad occidental, donde el *cuerpo perfecto* y la *mente capacitada* fueron mitos vinculados a personas *normales*.

Afortunadamente, nos encontramos en una sociedad, la cual ha ido evolucionando progresivamente. Ahora, las personas son, en cierto modo, más tolerantes ante las

diferencias y muchos de los mitos relacionados con las personas con NEE han desaparecido. Además, otro factor que ha incidido notablemente en la participación de las personas con NEE en la sociedad ha sido el surgimiento de la educación inclusiva, donde resulta imprescindible que todas las personas participen de forma activa en las instituciones de enseñanza, con el propósito principal, por ejemplo, de lograr una mayor tolerancia hacia la igualdad de oportunidades, llegando a optimizar las actitudes positivas de los individuos hacia el/los colectivo/s con algún tipo de necesidad (Muratori et al., 2010).

Por otra parte, siguiendo a Renzulli (1994), el alumnado con altas capacidades intelectuales es aquel que, en base a los aspectos que se exponen más abajo, presenta las siguientes características:

- Inteligencia.

El alumnado que presenta altas capacidades intelectuales debe entender; resolver ideas abstractas; ser más veloz en el procesamiento de la información; relacionar conceptos; sintetizar-argumentar-preguntar ideas dificultosas; curiosidad y deseo por cosas nuevas; habilidades elevadas en torno a la percepción, a la motricidad, a la atención, a la comunicación y a la lingüística.

- Creatividad.

Los/as alumnos/as que presentan altas capacidades intelectuales deben tener diferentes puntos de vista; creaciones propias de soluciones a determinados problemas; mostrar-valorar-argumentar opiniones ajenas y propias; gran iniciativa, imaginación y fantasía.

- Personalidad.

Este tipo de alumno/a suele ser muy perfeccionista en todas las actividades que lleva a cabo; suele tener preferencia por el trabajo individual, por lo que es muy individualista; suele ser el/la guía del grupo; insiste en aquellas actividades que le motivan; y suele preocuparse por temas judiciales y morales.

- Aptitud académica.

Prefieren aprender más temprano que los/as demás; suelen aprender de forma más fácil; se interesan por indagaciones nuevas; llevan situaciones aprendidas a otros

contextos socializadores; les gusta leer desde pequeños/as y se divierten haciéndolo; poseen buen vocabulario, destrezas, procedimientos de cálculo; dedican grandes esfuerzos a nuevos trabajos.

También, existen distintos modelos y teorías de superdotación intelectual, los cuales recogen los ámbitos en los que destacan para su detección y clasificación de algunas de las características. El modelo basado en el rendimiento académico, modelo de Renzulli (1978), llamado inicialmente de los *Tres Anillos* y posteriormente denominado *Modelo de Enriquecimiento Escolar* (1994), es el más utilizado en las escuelas y se centra en rasgos psicológicos que tiene la persona, combinando tres variables complejas, como son la creatividad, la motivación y la alta capacidad intelectual. No obstante, también están los modelos socioculturales, por ejemplo, el modelo de Mönks (1992), también llamado *Modelo de la Interdependencia Tríadica de la Superdotación*, el cual amplía el modelo basado en el rendimiento académico y se caracteriza por la incorporación de los siguientes factores psicosociales: la familia, la escuela y el grupo de iguales.

Por último, la temática de las altas capacidades intelectuales puede clasificarse por autores/as, por ejemplo, Renzulli (1978) (los/as niños/as con altas capacidades no se distraen con facilidad y tienen interés en buscar nuevos datos; comprenden y recuerdan con facilidad la información que adquieren; muestran logros excepcionales en alguna/s materia/s; aplican los conocimientos adquiridos a nuevos campos del saber; generan gran cantidad de ideas y soluciones ante los problemas planteados, etc.), Whitmore (1988) (esta autora hace una distinción entre indicadores primarios e indicadores secundarios, ambos de alta capacidad), Terrassier (1989) (aporta un término novedoso como característica de los/as niños/as con superdotación, el de disincronía, que son desequilibrios en los ritmos de desarrollo del proceso intelectual, afectivo y motor de las personas) y Feenstra (2004) (un/a niño/a con altas capacidades intelectuales se caracteriza por hacer dibujos complejos, tener un amplio vocabulario, mostrar buena memoria, ser autónomo/a en la realización de tareas, etc.).

2.4.4. Diversidad asociada a rasgos intra e interpersonales

La diversidad que se quiere considerar bajo este título es la vinculada a las desigualdades que se manifiestan en los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado con respecto a la particularidad de las dimensiones cognitivas, motivacionales, afectivas y relacionales (González-Gil, 2011).

Concretamente, la diversidad cognitiva guarda una estrecha relación con la heterogeneidad del alumnado en cuanto a diversidad de procesos, de estrategias, de estilos de aprendizaje y de conocimientos básicos, aspectos todos ellos que inciden de diferentes maneras en las condiciones de aprendizaje de los y las estudiantes. Asimismo, la motivación hacia la inmersión del alumnado en los procesos de enseñanza aprendizaje está relacionada con la consecución de distintos logros, en tanto en cuanto la actividad del estudiantado se orienta hacia el alcance de propósitos de forma exitosa. Esto aparece enlazado a la valoración positiva de la propia competencia y a las capacidades metacognitivas y/o de autorregulación. La influencia de los aspectos emocionales en los procesos de enseñanza aprendizaje tiene cada vez más credibilidad por cuanto que los sentimientos y las capacidades afectivas están íntimamente implicados en el hecho de aprender (Salazar Carvajal et al., 2012).

Por su parte, la propia personalidad, el autoconcepto y la autoestima que el alumnado tiene sobre el profesorado, así como el concepto y las expectativas que el profesorado tiene sobre el alumnado, juegan un papel primordial en los procesos de enseñanza aprendizaje (González-Pienda et al., 1997).

Por último, en todo proceso de enseñanza aprendizaje existe un factor relacional entre el profesorado y el alumnado, factor en el que ambos agentes interactúan juntos para alcanzar unos objetivos educativos y, en consecuencia, crear unas representaciones mutuas relativas a sus capacidades, motivaciones y expectativas. Siguiendo en esta misma línea, todos los aspectos tratados en este apartado son fundamentales en el proceso de atención a la diversidad, puesto que de los mismos pueden derivarse expectativas más o menos positivas ante el estudiantado (Moreno García, 2010). Esto explica que podamos destacar que los/as docentes esperan más de unos/as alumnos/as que de otros/as, lo que puede, de manera indudable, condicionar sus actuaciones, haciendo que se produzca, por ejemplo, la *profecía del autocumplimiento*, que, según Vargas Castro (2016), se define como la expectativa de que algo se produzca potencia la probabilidad de que suceda realmente.

2.4.5. Diversidad afectivo-sexual

Actualmente, nuestro país se encuentra inserto en un proceso de reconocimiento y aprendizaje educativos de la diversidad afectivo-sexual. Si tras varios años, incluso décadas, de nacionalcatolicismo no se aceptaba más que la sexualidad heterosexual,

centrada principalmente en la reproducción y en el matrimonio, con la llegada de la democracia han aparecido otras sexualidades (Márquez Domínguez et al., 2017). A este respecto, una de las transformaciones fundamentales en los últimos tiempos ha venido marcada por la aceptación de la sexualidad entre personas del mismo género, entre otras cuestiones, por la legalización del matrimonio homosexual, desde el 3 de julio de 2005 (Villagómez, 2014). Este hecho deja entrever cómo los movimientos sociales pueden impulsar la modificación de ciertas estructuras de pensamiento y legales, con el propósito principal de visibilizar todas las orientaciones sexuales manifiestas en nuestro contexto.

Por su parte, de la misma manera que la interculturalidad propicia, en la medida de lo posible, la erradicación de los prejuicios y estereotipos xenófobos, la convivencia y los conocimientos de la diversidad afectivo-sexual, por ejemplo, a través de la educación han incidido en el hecho de que gran parte de la sociedad de nuestro país estuviese a favor del matrimonio entre personas del mismo género, incluso antes de su aprobación. En definitiva y teniendo en consideración lo expuesto por Pichardo (2009, p. 4):

> gracias a la participación de amplios sectores de la sociedad (como las mujeres, las personas homosexuales, los y las mayores y jóvenes, inmigrantes, gitanos y gitanas, personas con discapacidad, etc.) que han demandado su reconocimiento social, su igualdad y su especificidad, nos encontramos al inicio del siglo XXI con la visibilidad de diferentes diversidades que, en mayor o menor medida, siempre han estado ahí. Estas diversidades ahora requieren no solo verse atendidas por los poderes públicos, las comunidades, las organizaciones y las empresas, sino que, además, reivindican el valor de lo distinto como fuente de riqueza, de creatividad, de convivencia, de aprendizaje y, sobre todo, de felicidad.

Dice la Constitución Española, en el artículo 10 (p. 10), que "la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social".

Y, además, en el artículo 14 (p. 11), sección primera sobre los derechos fundamentales y de las libertades públicas, añade que "los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social".

No obstante, si estos dos artículos se contextualizan dentro del marco de las personas LGBT+, lo lógico sería que las mismas no estuviesen excluidas de los distintos ámbitos sociales, pero, desafortunadamente, es causa de múltiples barreras sociales y situaciones de discriminación que, siguiendo a Márquez Domínguez et al. (2017), obstaculizan seriamente, si no impiden, el acercamiento de las personas LGBT+ a los derechos y a la igualdad de oportunidades, aspectos ambos que aseguran su plena inclusión social. Esto es, se nace siendo libre, pero no siendo igual.

Y es que esta idea, la cual no debería ser complicada de comprender (igualdad de derechos y de oportunidades para todas las personas), se ampara en Legislaciones Internacionales de Derechos Humanos. Al fin y al cabo, los derechos de las personas LGBT+ son derechos humanos, principalmente porque se respaldan en dos principios fundamentales: el de igualdad y el de no discriminación. Asimismo, la información que aparece en la Declaración Universal de Derechos Humanos no lleva a confusiones, puesto que "todos los seres nacen libres e iguales en dignidad y derechos" (p. 2).

Entonces, si se nace siendo libre e igual, tal y como se refleja en el artículo 1 de la Constitución Española (1978), nos hacemos las siguientes preguntas: ¿qué está ocurriendo?, ¿por qué se sigue discriminando a las personas LGBT+ en la actualidad, si aparentemente las mismas se encuentran respaldadas por un marco legislativo nacional e internacional? Desde nuestro punto de vista, debemos tener en cuenta dos factores fundamentales: educación y concienciación. A este respecto, son dos factores que, a nuestro parecer, podrían incidir de forma positiva en la visibilización de las personas LGBT+, porque la homofobia y, más concretamente, las actitudes homofóbicas son un hecho presente en la sociedad, actitudes estas últimas que exponen a las personas LGBT+ de todas las edades y en todos los territorios del planeta a violaciones evidentes de sus derechos humanos. Del mismo modo, se les discrimina, maltrata y estigmatiza, exponiéndoles a distintas situaciones de vulneración social en diferentes ámbitos, por ejemplo, laboral, sanitario, familiar, educativo, etc. (Pérez-Jorge et al., 2016).

Si nos centramos en el ámbito educativo, según algunos/as autores/as, las personas LGBT+ sufren acoso escolar (bullying homofóbico) por parte de otras personas, acoso que repercute en que algunas personas LGBT+ lleguen incluso a suicidarse, principalmente porque las instituciones de enseñanza no cuentan con las herramientas y las estrategias necesarias para combatir este fenómeno (Carretero y Nolasco, 2021). En este sentido, el silencio de los centros educativos es una realidad (Pérez-Jorge et al.,

2016). ¿Por qué motivo? En nuestra opinión, todo esto seguramente se deba al desconocimiento de la realidad LGBT+ y de ciertos temas básicos sobre sexualidad de la educación afectivo-sexual y de género. Ya, de por sí, la sexualidad, en general, es considerada como un tema tabú dentro de las escuelas. Por lo tanto, no es extraño imaginar que la visibilización, por ejemplo, de las distintas orientaciones sexuales también lo sea (Barragán y Pérez-Jorge, 2019).

Por tal motivo y para intentar evitar las situaciones de vulnerabilidad social, es urgente trabajar a partir de la detección, prevención, intervención y erradicación (Pérez-Jorge, 2004), dirigida a remover las múltiples barreras que las personas LGBT+ afrontan para participar plenamente en el plano político, económico, cultural y social, adoptando medidas concretas para poner fin a esas violaciones.

2.4.6. En resumen

La atención a la diversidad desde diferentes ámbitos, por ejemplo, desde el ámbito de la diversidad afectivo-sexual se plantea como un principio fundamental que debería estar presente en todas las leyes educativas, pues, apoyándonos en Pichardo (2009) y Ferriols (2011), las situaciones de discriminación por orientación sexual, entre otros aspectos, se siguen manifestando en las instituciones de enseñanza; es más, no son reconducidas de una forma eficaz, mayoritariamente en los niveles educativos más elevados (List, 2015).

En esta tónica, sea como fuere, coincidimos con Díaz de Greñu y Parejo (2013) en el hecho de que tenemos que trabajar entre todos/as para prevenir y/o paliar, en la medida de lo posible, las situaciones de desigualdad relacionadas, por ejemplo, con la diversidad afectivo-sexual, especialmente en aquellos contextos en los que existen escasas investigaciones sobre dicha temática, en el contexto educativo universitario. Para ello, siguiendo a Anguita (2011), creemos que es evidente y necesario responsabilizar a toda la comunidad educativa sobre la necesidad de incorporar la educación afectivo-sexual a través de programas, unidades específicas, actividades transversales, etc.

2.5. Consideraciones finales

Partiendo de toda la información expuesta a lo largo del presente capítulo, concluimos con la idea de que la atención a la diversidad en el ámbito educativo precisa de una atención especial. En concreto, requiere de una educación inclusiva que permita

al estudiantado, entre otras personas, con cualquier tipo de diversidad, sentirse dentro del sistema educativo en igualdad de condiciones que el resto de los individuos, impidiendo, de este modo, cualquier tipo de exclusión. Sin lugar a duda, la educación inclusiva se ha posicionado como el modelo más equitativo por encima de la educación integradora, ya que, a diferencia de esta última, no se centra exclusivamente en el alumnado, por ejemplo, que presenta NEE, sino en todos/as los/as estudiantes, docentes, familias… de manera que se posibilite el aprendizaje de todas las personas de forma integral (Pérez-Jorge, 2010).

Por su parte, se ha progresado en legislación nacional e internacional, legislación que impulsa la educación inclusiva, afirmándose el derecho de todas las personas a educarse desde la perspectiva de la atención a la diversidad, con calidad y equidad. En esta línea, se contempla la imperiosa necesidad de que en todos los territorios se atienda a la diversidad, tratándose esta última como un valor y como un potencial para el progreso de la sociedad (Pérez-Jorge y Leal, 2011).

Por último, cada vez son más las sociedades democráticas que se decantan por la puesta en marcha de una verdadera educación inclusiva, la cual refuerce la democracia, principalmente al alentar la participación de todas las personas y el asociacionismo de toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias. Además, promueve las bases de una sociedad más tolerante, más respetuosa, en la que pueden intervenir todas las personas, independientemente de las características individuales de cada una de ellas (Pérez-Jorge et al., 2016; Pérez-Jorge y Alegre, 2006). De esta manera, para impulsar el respeto a la atención a la diversidad y poner en valor la diversidad en sí, evitando la concentración de poder y la imposición de modelos hegemónicos alienantes y homogeneizadores, desde nuestro punto de vista, debemos apostar por el encuentro y la igualdad en cuanto a hombres y mujeres, blancos/as y negros/as, pobres y ricos/as, heterosexuales y homosexuales, etc.

Capítulo 3. Diversidad afectivo-sexual

En sí, la homosexualidad está tan limitada como la heterosexualidad: lo ideal sería ser capaz de amar a una mujer o a un hombre, a cualquier ser humano, sin sentir miedo, inhibición u obligación.

Simone Lucie Ernestine Marie Bertrand de Beauvoir (1908-1986)

En este tercer capítulo de la Tesis Doctoral, vamos a exponer el marco conceptual que gira en torno a la temática de la diversidad afectivo-sexual, temática que servirá de base para el presente estudio. Asimismo, este marco conceptual resulta fundamental si queremos, después, analizar la formación inicial a este respecto desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

Por ello, tras desarrollar ciertas consideraciones iniciales, pasaremos a conocer, analizar, contrastar y describir las similitudes y las diferencias entre conceptos análogos, tales como: sexo y género, identidad sexual e identidad de género, orientación sexual y práctica sexual, así como otros términos relacionados con la temática que nos atañe: rol sexual y comportamiento sexual. Para ello, tomaremos como referencia, por ejemplo, algunas aportaciones que al respecto de los mencionados términos se han llevado a cabo desde algunas teorías que los han estudiado.

Posteriormente, tras esta primera aproximación a algunos de los conceptos más esenciales de la Tesis Doctoral, pasaremos a analizar las realidades de los/as jóvenes LGBT+, describiendo, de manera general, sus múltiples facetas y, de manera específica, la conceptualización de cada colectivo, además de otras matizaciones afines al campo de estudio de la diversidad afectivo-sexual.

Más tarde, desarrollaremos un pequeño apartado vinculado a la sexualidad en animales, puesto que, a nuestro parecer y por algunas razones que serán expuestas en esta sección del estudio, es un tipo de conocimiento que debería estar presente en la formación del futuro profesorado.

Por último, antes de escribir las consideraciones finales de este capítulo, redactaremos algunas ideas relacionadas con el término de actitud y, más concretamente, con el nexo que une este último concepto y el de la diversidad afectivo-sexual.

Pasamos, por ende, a desarrollar los puntos señalados:

3.1. Consideraciones iniciales

Apoyándonos en algunos/as autores/as, por ejemplo, Borrillo (2001), Foucault (1987) y Freud (1981), entre otros/as, nos atrevemos a destacar que la sexualidad ha sido y sigue siendo un tema tabú en la sociedad. A este respecto, López Sánchez (2006) y Hernández Sánchez (2008) manifiestan que la educación afectivo-sexual ha sido y es, en la actualidad, ignorada desde las instituciones de enseñanza.

Siguiendo la línea anterior, si la educación afectivo-sexual es ignorada desde las instituciones de enseñanza, de la educación en la diversidad afectivo-sexual podemos destacar que apenas se tiene en consideración, por lo general, en los centros educativos (Adams et al., 2004; López Soler, 2003; Penna, 2015), espacios en los que predominan las actitudes de rechazo hacia la diversidad afectivo-sexual entre el estudiantado, el profesorado, el PAS y las familias (Franco-Morales et al., 2016; INJUVE, 2011; Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2010).

En definitiva, ambos aspectos están relacionados entre sí, y, además, están interconectados con el tratamiento de la sexualidad como un tema tabú en la sociedad, puesto que este último fenómeno, el de la sexualidad, se tiende a invisibilizar entre la ciudadanía (Nieto, 2003), como si el mismo no formase una parte elemental en la vida de cada persona (Butler 2009; Freud, 1973; López Sánchez, 2006; Platero y Gómez, 2007).

En consecuencia, esta forma de invisibilizar la sexualidad repercute, entre otros aspectos, en la concepción que tienen las personas acerca de la misma. Una concepción que, por una parte, está cargada de estereotipos y prejuicios con respecto a lo que es considerado como *normal* y, por otra parte, se reduce y limita a un cúmulo de ideas y prácticas exclusivas y excluyentes (Butler, 2009).

Y si en el ámbito social está invisibilizada, reducida y limitada, en las instituciones de enseñanza se concibe del mismo modo, ya que la educación afectivo-sexual, tal y como se trabaja en los centros educativos, origina un aprendizaje escaso entre los/as estudiantes, quedando acotada, en múltiples ocasiones, a sesiones magistrales de anatomía humana y/o métodos anticonceptivos (Hernández Sánchez, 2008; López Soler, 2003; Savater, 1997), destinadas, de manera casi exclusiva, a las prácticas heterosexuales.

Por su parte, la educación en la diversidad afectivo-sexual es casi inexistente en distintos centros educativos, donde se tiende a fomentar una idea homofóbica de la sexualidad, dejando a un lado el verdadero propósito de la cuestión tan relevante que estamos tratando, educar al alumnado en la diversidad afectivo-sexual (Díaz de Greñu et al., 2013).

Por consiguiente, a través de este capítulo, en la presente Tesis Doctoral, optamos por ampliar esta concepción invisibilizada, reducida y limitada de la sexualidad, creando un marco conceptual que nos permita, después, analizar la formación inicial en diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía. De esta manera, tomaremos conciencia, por ejemplo, de los numerosos matices que existen en torno a la sexualidad, casi tantos como personas (Butler, 2009; Preciado, 2003).

3.2. Aclarando conceptos

3.2.1. Sexo y género

El sexo hace referencia a un conjunto de atributos biológicos en los seres vivos (viene dado genéticamente), los cuales están asociados con particularidades físicas y fisiológicas, e incluyen cromosomas, expresión génica, función hormonal y anatomía reproductiva/sexual (Heidari et al., 2017).

Generalmente, el sexo se clasifica como masculino y/o femenino, aunque existe una variación en los atributos biológicos, los cuales constituyen el sexo propiamente dicho y cómo se expresan dichos atributos (Heidari et al., 2017).

De manera más concreta, dichos atributos biológicos definen al hombre y a la mujer desde el plano fisiológico y anatómico, a lo que García Rojas (2015, p. 39) añade que:

> por un lado, nos hace diferentes, pero, por otro lado, complementarios en lo que respecta a la reproducción. Esto significa que el sexo es universal y estático, dicho de otra forma, está libre de la variable espacio y tiempo. En cualquier lugar del mundo y en cualquier momento histórico, a nivel fisiológico y anatómico, el individuo ha tenido las mismas características diferenciales en función de la contingencia de ser hombre o ser mujer.

Y es que, en palabras de García Rojas y Santín (2013, p. 93), "el sexo no determina más allá de una serie de caracteres principales básicos referidos más a nuestro aspecto exterior que a nuestra forma de pensar o actuar".

No obstante, durante un extenso periodo de tiempo, se ha intentado demostrar la existencia de diferencias entre el hombre y la mujer más allá, por ejemplo, de los aparatos genitales y, para ello, se han llevado a cabo algunas investigaciones, con el propósito principal de confirmar que la mujer era inferior al hombre en ciertas áreas cerebrales, entre otros aspectos. Estas presuntas investigaciones no hacían nada más que fortalecer el patriarcado y el machismo entre la ciudadanía, cuestiones que eran aceptadas como verdades firmes, lo que incidía de manera notable en la adquisición de ciertas conductas por parte de las personas (García Rojas, 2015).

Afortunadamente, ya se ha evidenciado que lo único que diferencia al hombre de la mujer, a nivel cerebral, es que la mujer tiene más desarrollado el cuerpo calloso que une el hemisferio derecho y el hemisferio izquierdo, teniendo como función servir de comunicación entre ambos. El resto de las diferencias pertenece a nuestra fisiología y anatomía de hombre y de mujer (ver tabla 2).

Tabla 2

Diferencias por niveles hombre-mujer

Nivel	**Hombre**	**Mujer**
Cromosómico	XY	XX
Genético	Presencia del gen SRY que lleva información de un hombre	---
Gonadal	Testículos	Ovarios
Hormonal	Andrógenos y testosterona	Estrógenos y progesterona
Órganos sexuales externos	Escroto, pene, periné y ano	Monte de Venus, labios mayores y menores, clítoris, meato urinario, orificio vaginal, glándulas de Bartolino, periné y ano
Órganos sexuales internos	Testículos, epidídimos, conductos deferentes,	Ovarios, tubas uterinas, útero, cérvix y vagina

	vesícula seminal, próstata, glándula de Cowper y uretra	
Cerebral	---	Mayor desarrollo del cuerpo calloso que une el hemisferio derecho y el hemisferio izquierdo

Fuente: García Rojas (2015, p. 40).

Cuando una persona nace, siendo un hombre o una mujer, la sociedad en su conjunto (elementos políticos, económicos, culturales, religiosos, etc.) va delimitando el comportamiento de dicha persona en función de su sexo. Es más, las interacciones que se establecen desde el momento en el que una persona nace están impregnadas de múltiples aspectos, los cuales provocan la adscripción al género.

Teniendo en consideración la información expuesta en el párrafo anterior, Lamas (2003, p. 3) define el género como:

> la constatación cultural de la diferencia sexual, y simboliza lo que es *propio* de los hombres (lo masculino) y lo que es *propio* de las mujeres (lo femenino): pero además de ser un mandato cultural también implica procesos psíquicos; y toda esa complejidad se arma como un conjunto de creencias y prácticas que jerarquizan y discriminan a los seres humanos.

Por su parte, Fuertes y López (1997) sostienen que el género es un esquema que organiza de distintas formas las manifestaciones vitales, los pensamientos, los sentimientos y los comportamientos. A diferencia del sexo, el género no es universal y tampoco es estático. En esta línea, es importante destacar que el género varía y evoluciona en función de dos variables principales: el espacio y el tiempo. El sexo es, mientras que el género se hace, y, por tanto, son términos diferentes (Ahl, 2006; West y Zimmerman, 1987).

Pero, además, Heidari et al. (2017) añaden que el género hace referencia a los roles sexuales, comportamientos sexuales e identidades, todos ellos socialmente construidos por parte de las personas de sexo masculino, de sexo femenino y/o con diversidad de género. En este sentido, estos/as mismos/as autores/as defienden que el género se conceptualiza de forma incorrecta, como un factor binario (masculino/

femenino), pues, en realidad, existe un espectro de identidades de género y expresiones que definen cómo las personas se identifican a sí mismas y expresan su género.

También, Fernández (2010) puntualiza que con respecto a la dicotomía sexo-género, de ninguna manera se ha de entender que el sexo hace alusión únicamente a lo biológico y el género hace referencia únicamente a lo social.

Posiblemente, en un contexto social determinado, sea cuales fuere, no exista uniformidad en cuanto a las particularidades que se consideran masculinas y/o femeninas (Chaigneau et al., 2012). Seguramente, esto se deba a que la sociedad en su conjunto nos ha querido marcar ciertos límites, ciertos comportamientos, entre otros aspectos, que hemos de considerar y tener adquiridos en función de nuestro sexo. Como bien apunta Subirats (1999, p. 23):

> los seres humanos no se constituyen como mujeres u hombres únicamente en función del sexo. Ésta es la base dada por la biología, pero sobre esta base se construye la identidad genérica, que tiene naturaleza de carácter social. Las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y para mujeres, prescripciones sobre lo que deben de hacer y sobre cómo deben de actuar los individuos en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros.

Barragán (1991, p. 14) expone algunas matizaciones elementales acerca del sistema sexo-género:

- El sistema sexo-género debe estar diferenciado en tres estructuras fundamentales: trabajo, poder y catexis (estudio de las emociones en las relaciones sociales).
- Las relaciones entre el sexo y el género son dinámicas y cambian en función de dos variables importantes: el espacio y el tiempo.
- El género constituye una categoría común, aunque haya sido presentado en ciertas épocas de la historia como un término inmutable; es decir, una verdad absoluta. En este sentido, se puede destacar que es una construcción arbitraria.
- Como modo de análisis de la realidad, el sistema sexo-género es la toma de conciencia crítica de cómo se ha dado a lo largo de la historia y se sigue dando en la actualidad la dominación de las mujeres por los hombres, para poder establecer nuevas relaciones que erradiquen la discriminación.

Por otro lado, están presentes los estereotipos, los cuales funcionan como cualquier otro esquema cognitivo y trabajan como filtros informativos que posibilitan interpretar y atribuir significados a la realidad adyacente (Barberá, 2000), "cumpliendo una función adaptativa" (García Rojas, 2015, p. 42). De esta manera, los estereotipos de género aluden principalmente a las creencias consensuadas por la ciudadanía sobre las particularidades ligadas a cada sexo (Fiske y Taylor, 1991; Powell y Graves, 2003).

En definitiva, podemos concluir con la idea principal de que los estereotipos evolucionan según el momento y el lugar (Ahl, 2006; Tubert, 2003).

Asimismo, estas particularidades estereotipadas de ambos sexos nos definen, en primer lugar, cómo son los hombres y las mujeres (estereotipos descriptivos) y, en segundo lugar, cómo deben ser los hombres y las mujeres (estereotipos prescriptivos) (Schein, 2001).

> La educación moral, desde la infancia, ha de estar sabiamente dosificada, ya que podría dar como resultado problemas de frigidez e impotencia sexual. Por el contrario, si se ha llevado el problema educativo de una forma demasiado libre, puede dar lugar a casos de inversiones y perversiones sexuales (Rocamora, 1972, p. 176).

El texto que se presenta en el párrafo anterior ha sido extraído de la obra *El libro de la mujer*, editada en nuestro país, concretamente desde el año 1964, publicando una edición anualmente, agotándose algunos años y provocando el lanzamiento de una reimpresión. El manual alude a los estereotipos de la mujer de la época: la silueta femenina, la mujer y el deporte, el arte de vestir a través de los tiempos, el arte de vestir en nuestros días, las buenas maneras (por ejemplo, costumbres sociales), la vida sexual de la mujer, el/la niño/a, los cuidados de la salud en el hogar, la casa, la organización del hogar, la alimentación (por ejemplo, recetas de cocina), las plantas y flores, el menaje de la casa, los animales domésticos, las labores de la vida cotidiana (por ejemplo, bordados y manualidades), entre otros. Además, a lo largo de todo el manual, aparecen excelentes fotografías, algunas de ellas impresas a colores.

Más tarde, en el año 1973, nos encontramos en nuestro país con la edición de la obra *El libro de la vida sexual*, escrita por Juan José López Ibor (1906-1991), quien, aparte de ser un Catedrático de Psiquiatría y Psicología Médica de la Universidad de Madrid, fue considerado el mayor referente de dicha disciplina en España durante el siglo

XX y uno de los más notables del mundo, destacando, en especial, como pionero de la psicoterapia narcoanalítica. Este autor habla en su libro sobre la sexualidad y, para ello, aporta imágenes *seductoras* en el mismo. En consecuencia, el manual tuvo que ser editado en numerosas ocasiones, marcando un hecho sin precedentes a nivel nacional. No obstante, algunos/as críticos/as de la época llegaron a destacar que el libro fue redactado por dos periodistas. Después, se lanzó con distribución por fascículos en algunos establecimientos la *Enciclopedia de la vida sexual.*

Estudios de distintas índoles, como apunta Lomas (1999), han revelado de una manera clara cómo el androcentrismo cultural ha incidido en el pasado y sigue incidiendo en el presente en la discriminación hacia un elevado número de mujeres en distintos espacios: íntimo, doméstico y público.

Castillo y Montes (2014) crearon una escala formada por dos versiones diferentes, las cuales, con una muestra de estudiantes universitarios/as, permitieron conocer, analizar, contrastar y describir por separado cómo se concibe en la actualidad a cada género. En dicha investigación, partiendo de que los resultados suponen un progreso en la consecución de la igualdad absoluta, se concluye con la idea de que todavía se atribuyen particularidades estereotípicas tradicionales a cada género, particularidades estereotípicas que influyen en que la discriminación, en sus múltiples facetas, siga conservándose entre las personas. Del mismo modo, estos autores afirman que los estereotipos de género acarrean consecuencias negativas que se deben tener en consideración, pues limitan el desarrollo integral de los/as ciudadanos/as, influyendo sobre sus preferencias, manejo de habilidades sociales, aspiraciones, emociones, estado físico, rendimiento académico, etc.

"Los modelos de género presentan variaciones en cada sociedad, en cada clase social, en cada época histórica; no son totalmente estables, sino que cambian con rapidez también variable según el contexto de cada época" (Subirats, 2007, p. 139). Bonilla y Martínez-Benlloch (2000, p. 166) sostienen que "persisten todavía en nuestras sociedades democráticas una diferenciación de género que no han logrado erradicar las distintas soluciones al problema educativo de las chicas".

Larrauri (1999, p. 41) declara que, si los adolescentes varones piensan en algún momento que afortunadamente no han nacido siendo chicas, porque a ellas usualmente les toca el peor papel, "creo sinceramente que no estamos cambiando casi nada de lo que es importante cambiar".

> Reforzar las identidades de varón y mujer, como un hecho de diversidad que nos enriquece, de forma que chicos y chicas estén satisfechos con su identidad, debe ir unido al análisis de la importancia social de los roles, la crítica de toda forma de discriminación por sexo y el reconocimiento del derecho a expresarse como cada cual lo considere más oportuno (López, 2000, prólogo).

También, siguiendo a Barragán (1991), no debemos olvidar que el lenguaje no está libre del androcentrismo y, por tanto, es importante conocer y analizar el mismo, pues este autor afirma que la lengua debe representar de la manera más adecuada posible a todas las personas que conforman la sociedad en su conjunto, evitando así cualquier tipo de discriminación.

En la actualidad, según Nieto (2003), se puede destacar que en la sociedad hay *terceros* géneros, categoría esta última que va más allá de un rol sexual y/o un comportamiento sexual. En este sentido, esta categoría constituye un género distinto, autónomo y reconocido por las distintas personas que conforman la sociedad. Además, se le denomina *tercer* para resaltar de manera notable su ruptura con el modelo binario imperante (Gómez, 2015).

De igual modo que el constructivismo contemporáneo, la teoría queer parte de la base de que la identidad sexual y la identidad de género no constituyen un dato natural, sino que dichas identidades se crean a partir de procesos culturales (Posada, 2014). Así pues, "la teoría queer persigue romper los espacios fijos y finitos de la identidad, porque entiende que la sexualidad no posee significados apriorísticos, sino significados relacionales que se construyen, se imitan y son imitados" (Talburt, 2005, p. 25).

Finalmente, apoyándonos en Hermosa (2013), es difícil hablar de un término sin hacer referencia al otro. Por este motivo, tanto el sexo como el género se deben entender como un conjunto, principalmente para referirnos a la diversidad afectivo-sexual. En esta línea, el conjunto sexo-género se define como la agrupación del sexo y del género, agrupación que da lugar a *ser hombre* o *ser mujer*. Pero, además, el hombre y la mujer no tienen que mantener relaciones sexuales para tener descendencia, sino que las relaciones sexuales pueden tener un fin placentero; esto es, no reproductivo. Es más, las relaciones sexuales se pueden dar entre personas de sexos opuestos o personas del mismo sexo.

3.2.2. Identidad sexual e identidad de género

Frías (2005) y Sánchez Sáinz (2010) destacaron que la identidad sexual se trata de una identificación de las personas con los aparatos genitales masculinos y/o femeninos con los que se nace.

Sin embargo, la identidad sexual no permanece constante en el tiempo, sino que pasa por una serie de etapas, las cuales van evolucionando desde el nacimiento de la persona hasta la adolescencia, periodo este último en el que la persona cuenta con la madurez suficiente para dar sentido a su identidad sexual (Delgado et al., 2015).

Por su parte, frente a la identidad sexual nos encontramos con la identidad de género, la cual está relacionada con el sentimiento psicológico que una persona (hombre o mujer) tiene hacia ciertos componentes sociales con respecto al comportamiento masculino o femenino (Penna, 2012).

En palabras de Corona y Funes (2015, p. 75), la identidad de género se define como:

> el autoreconocimiento y aceptación como varón o mujer; corresponde a la convicción íntima de pertenecer al género masculino o femenino. La mayoría de las veces la identidad de género coincide con el sexo biológico. Entre los 18 meses y los 2 años de vida los niños se hacen conscientes de las diferencias físicas entre los dos sexos. A los tres años se pueden identificar a sí mismos como hombres o mujeres y a los cuatro años la identidad de género es estable. La disforia de género es el estrés emocional de tener una identidad de género que es diferente del sexo de nacimiento. Muchos niños lo resuelven hacia la adolescencia, pero otros lo mantienen y desean la transición al otro género; son los denominados trans (transexual, transgénero).

Además, la identidad de género está vinculada al sentimiento que florece en cada persona el género que se le atribuye desde el momento del nacimiento, en función del sexo con el que nace. No obstante, la identidad de género no hace referencia a este género, el cual es impuesto por la sociedad, sino al género con el que el sujeto se identifica, que puede ser masculino, femenino, una combinación de ambos o ninguno de los dos (Platero y Gómez, 2007).

Ambas identidades, la identidad sexual y la identidad de género, no tienen por qué tener una relación entre sí; es más, es usual encontrar a personas que admiten su identidad sexual, pero no su identidad de género (Butler, 2001).

A este respecto, podemos destacar que hay hombres que utilizan prendas de vestir *típicas* del género femenino, por ejemplo, faldas, zapatos de tacón… sin repudiar por ello sus aparatos genitales y su identidad sexual, pero sí el género que se les impone por parte de la sociedad y su identidad de género, llevando consigo indumentarias *propias* del género femenino.

Lo mismo pasa con las mujeres que utilizan prendas de vestir *típicas* del género masculino, por ejemplo, trajes de chaqueta, corbatas… sin repudiar por ello sus aparatos genitales femeninos; esto es, aceptan su identidad sexual, pero rechazan y/o cuestionan su identidad de género.

Centrándonos en las personas transexuales, estas rechazan su identidad sexual, exteriorizando, en primer lugar, la idea de ser aceptadas como una persona del sexo contrario al sexo con el que nacen y, en segundo lugar, la modificación del cuerpo humano a través de intervenciones hormonales y quirúrgicas (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1992; Peralta, 2015).

En cualquier caso, basándonos en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5, 2013) y *la Clasificación Internacional de Enfermedades* (CIE, 1992), cada persona es libre de elegir su identidad sexual y su identidad de género a lo largo de toda la vida, aunque esta elección no es libre en algunos contextos en los que se exige que las personas se identifiquen con la identidad sexual y la identidad de género de nacimiento, entre otros motivos, para poder integrarse en dicha sociedad (Preciado, 2003).

Ahora bien, teniendo en consideración los dos manuales diagnósticos expuestos en el párrafo anterior, una persona no puede sentirse un día hombre y otro día mujer; esto es, una persona no puede tener un comportamiento inestable, puesto que estaríamos ante un posible caso de trastorno mental o, lo que es lo mismo, un problema que hace que la persona lo pase mal y al que se debería poner, en la medida de lo posible, una solución eficaz (Butler, 2001).

No obstante, este presunto equilibrio entre la identidad sexual y la identidad de género; es decir, el sistema binario con el que se observa ambas opciones y la naturaleza patológica que se les aplica a los individuos que deciden no respetar este equilibrio y este sistema binario, son cuestiones que, a lo largo de los últimos años, han recibido numerosos juicios de valor por parte de investigadores/as cercanos/as a la teoría queer (Penna, 2012).

Asimismo, esta relación directa que se da entre el sexo y el género, la idea de que el sexo con el que nace una persona conlleva a que la misma tenga que adherirse a un género determinado, así como el sistema binario de género (tener que elegir entre dos únicas opciones cerradas, hombre o mujer), han sido y siguen siendo cuestiones muy criticadas por algunos/as autores/as, quienes consideran que, al fin y al cabo, son imposiciones que limitan la diversidad afectivo-sexual y, en consecuencia, hacen que las personas tengan que posicionarse en categorías cerradas con las que posiblemente no se identifican ni tendrían que identificarse (Butler, 2001; Frías, 2005; Platero y Gómez, 2007).

En resumen, términos como el de identidad sexual e identidad de género, los cuales son de reciente creación, posibilitan incrementar las opciones de las personas en cuanto a la sexualidad, frente a otros términos (sexo y género, entre otros) que presentan un carácter más restringido para la ciudadanía, al no depender de la voluntad de esta, nacer, por ejemplo, siendo un hombre o una mujer.

3.2.3. Orientación sexual y práctica sexual

La orientación sexual, siguiendo a Platero y Gómez (2007), se define como la atracción y/o el deseo que, de una forma prolongada en el tiempo, tiene una persona hacia otra, sean o no del mismo sexo, en diferentes planos, tales como: el emotivo, el romántico, el afectivo y/o el sexual.

El término de orientación sexual empezó a usarse a finales de la década de los años 90, dejando a un lado el concepto de opción sexual, ya que la orientación sexual no implicaba una opción, sino una inclinación, a lo que Villar Sáenz (2005, p. 79) añade que: "la idea fundamental es que no elegimos; se minimiza al máximo la idea romántica de la sexualidad y se pasa a dar un peso desmesurado al origen biológico". De esta manera, la orientación sexual hace alusión a la atracción, el deseo y/o la inclinación, y no a la práctica sexual (Lacan, 1995).

Cuando la orientación sexual se dirige hacia una persona del mismo sexo se habla de homosexualidad, cuando se dirige hacia una persona del sexo opuesto se denomina heterosexualidad y cuando se dirige hacia personas de ambos sexos se hace referencia a la bisexualidad (Gorguet, 2008). A este respecto, según Frías (2005) y Sánchez Sáinz (2010), la orientación sexual puede estar determinada desde el nacimiento o, por el contrario, se adquirirá a lo largo de la vida, dependiendo siempre de factores, tales como: relaciones sociales, relaciones sexuales, aspectos psicológicos, conflictos, culturas, edad, etc.

Frente a la orientación sexual, que suele ser más íntima y personal, nos encontramos con la práctica sexual, que es un fenómeno vinculado a múltiples aspectos, tales como: masturbación, penetración, eyaculación, besos, caricias, etc. (Juárez, 2015; Sáez, 2005).

Las prácticas sexuales se pueden desarrollar con personas del mismo sexo, con personas del sexo opuesto y/o con personas de ambos sexos (Borrillo, 2001; Platero y Gómez, 2007; Preinfalk, 2015).

Podemos manifestar, en consecuencia, que no hay una relación directa necesaria entre el sexo de la persona, la orientación sexual y la práctica sexual (Frías, 2005; Platero y Gómez, 2007).

Centrándonos, por ejemplo, en la orientación sexual homosexual, esta no lleva consigo una forma concreta de vida (De Palma y Jennett, 2010); sin embargo, a finales de la década de los años 90, se ha comenzado a crear una identidad indiferenciada en aquellos individuos que compartían una orientación sexual específica (Borrillo, 2001; Córdoba García, 2005; Platero y Gómez, 2007).

Tal y como declara Villar Sáenz (2005, p. 79), "el argumento de la homosexualidad como una identidad social ligada a una concepción biológica" fue un aspecto relevante en este cambio de ideología, aspecto que repercutía de forma negativa en lo que respecta a la sexualidad y que, a su vez, supuso una agrupación de los/as ciudadanos/as en torno a la orientación sexual. Esto es, en los últimos años del siglo XIX, las prácticas sexuales estuvieron vinculadas con ciertas identidades.

Así pues, desde el ámbito social, se tiende a establecer una relación entre las orientaciones sexuales no heterosexuales, las prácticas sexuales y la promiscuidad

(Borrillo, 2001); no obstante, apoyándonos en algunas investigaciones sobre estas temáticas, las conclusiones de estas vienen a determinar el rechazo de esta correlación (Frías, 2005; Platero y Gómez, 2007; Sánchez Sáinz, 2010).

Por otro lado, en cuanto a la orientación sexual, aparte de comprender lo que implica, es importante resaltar que existen distintas interpretaciones sobre cuándo y cómo surge en los individuos.

En relación con el cuándo surge la orientación sexual en las personas, se han llevado a cabo estudios, cuyas conclusiones arrojadas son contradictorias, ya que los mismos concluyen con la idea de que nos encontramos ante una cuestión compleja, la cual está sujeta a múltiples factores (Sánchez Sáinz, 2009).

Siguiendo la línea planteada en el párrafo anterior, mientras López (2000) sostiene que la orientación sexual surge y se fija en la etapa de la adolescencia, otros/as autores/as afirman que la orientación sexual surge y se define en la infancia (Freud, 1973) o que la misma surge y se afianza a lo largo de toda la vida (Butler, 2009; Preciado, 2003).

En definitiva, los razonamientos asociados al momento en el que surge y se consolida la orientación sexual están sujetos a la cuestión siguiente: cómo se establece la orientación sexual. En este sentido, hay algunas teorías que tienden a dar más peso a los factores biológicos, mientras que hay otras teorías que tienden a dar más peso a los factores psicológicos (Córdoba García, 2005).

Centrándonos en la orientación sexual desde las teorías biológicas, estas últimas presentan una visión conservadora y restringente de la sexualidad, dando lugar a que la misma sea percibida como un único factor determinante del impulso sexual de las personas (Borrillo, 2001; Sáez, 2008).

Desde esta vertiente, las distintas orientaciones sexuales estarían consolidadas desde el momento del nacimiento, principalmente por aspectos biológicos, los cuales no tendrían nada que ver con la libre disposición de las personas (Alventosa, 2008).

Esta mirada estaría vinculada a los razonamientos que sobre la orientación sexual se proporcionaban en el origen del movimiento LGBT+. Razonamientos que, al fin y al cabo, exculpaban, por ejemplo, a las personas homosexuales, justificando que la orientación sexual de las mismas se trataba de una enfermedad de origen biológico.

Tomando en consideración las teorías biológicas, hay autores/as que destacan la existencia de distintas corrientes dentro de las mismas, corrientes que proyectan diferentes hipótesis, por ejemplo, para esclarecer el origen de la homosexualidad, teniendo presentes los factores siguientes: factores genéticos (hipótesis genética), factores hormonales (hipótesis endocrinológica), factores neuroanatómicos (hipótesis neuroanatómica) y factores de adaptación por selección natural (hipótesis sociobiológica) (Alventosa, 2008; Ellis, 1934; Evans, 1972; Martín y Nguyen, 2004; Peña García, 2004; Sheldon, 1950; Vierordt, 1867).

De esta manera, se ha apoyado el nexo que une el componente biológico y la orientación sexual, haciendo referencia a una presunta naturaleza distinta entre el colectivo homosexual y el colectivo heterosexual. Específicamente, las teorías biológicas apuntan a pruebas que enlazan las particularidades fisiológicas de los hombres homosexuales con las mujeres heterosexuales y las particularidades fisiológicas de las mujeres homosexuales con los hombres heterosexuales (Lucas Matheu y Cabello Santamaría, 2007), si bien es cierto que la visibilidad de los varones homosexuales ha sido mayor a lo largo del tiempo (Borrillo, 2001; Osborne, 2006). Varias investigaciones, que se exponen a continuación, se han llevado a cabo al respecto.

Por ejemplo, Vierordt (1867) hizo referencia a las caderas más anchas, Ulrichs et al. (2007) aludieron al ensanche de la pelvis y la adipomastía, Dobkowsky (1925) mencionó los dientes caninos menos puntiagudos, o Ellis (1934), quien destacó los caracteres eunucoides de los varones homosexuales.

Más tarde, Sheldon (1950) afirmó que los hombres homosexuales presentaban más frecuentemente un aspecto ginandromorfo; esto es, que este colectivo del que estamos hablando tenía una apariencia física en la que prevalecía en igual medida ciertos caracteres típicamente masculinos y ciertos caracteres típicamente femeninos.

Evans (1972), por su parte, manifestó, después de llevar a cabo algunos estudios al respecto, que los varones heterosexuales pesaban más, tenían una mayor altura y eran más musculosos, todo ello debido al desarrollo de los huesos y al ensanchamiento de los hombros.

Otro trabajo de la mano de Martín y Nguyen (2004) concluyó con la idea de que el escaso desarrollo del físico de los hombres homosexuales, así como el amplio

desarrollo del físico de las mujeres homosexuales, estaba relacionado con la exposición hormonal durante el periodo fetal.

Por último, Kinsey (1948) creó la escala de la orientación sexual, un instrumento que diferenciaba siete grados entre la heterosexualidad y la homosexualidad. En este sentido, para este autor, los individuos podían ser:

- Exclusivamente heterosexuales; es decir, sin ningún elemento homosexual.
- Predominantemente heterosexuales; es decir, solo accidentalmente homosexuales.
- Predominantemente heterosexuales, pero algo más que accidentalmente homosexuales.
- Igualmente, heterosexuales que homosexuales.
- Predominantemente homosexuales, pero algo más que accidentalmente heterosexuales.
- Predominantemente homosexuales; es decir, solo accidentalmente heterosexuales.
- Exclusivamente homosexuales; es decir, sin ningún elemento heterosexual.

No obstante, Kinsey (1948) fue criticado por numerosos motivos, los cuales se presentan a continuación: en primer lugar, por las bases metodológicas utilizadas; en segundo lugar, por la limitada selección de la muestra; en tercer lugar, por explicar la homosexualidad, apoyándose fundamentalmente sobre las teorías biológicas (Maroto, 2006).

Igualmente, otros/as investigadores/as cuestionaron a Kinsey (1948), defendiendo la relevancia de los factores psicológicos como posibles causas de inclinarse por una orientación sexual u otra (Hales, 2004).

Siguiendo la línea anterior, dentro de las teorías psicológicas, las cuales analizan la orientación sexual, se pueden destacar la teoría psicoanalítica y la teoría cognitivo-conductual.

En cuanto a la teoría psicoanalítica, Freud (1973) lleva a cabo un estudio exhaustivo de la sexualidad en su trabajo; no obstante, en relación con las cuestiones vinculadas de manera directa con la orientación sexual, creemos oportuno apuntar al

documento *Tres ensayos para una teoría sexual*, sacado a la luz por primera vez en el año 1905 (Córdoba García, 2005).

En dicho documento, Freud (1973) describe el significado del concepto *libido*, entendiendo el mismo como el deseo sexual que se desprende del instinto sexual.

Igualmente, Freud (1973) hace una distinción entre el sujeto del cual parte la atracción sexual, el *objeto sexual* del hecho hacia el cual se impulsa el deseo, *el fin sexual*. Esta diferencia planteada por Freud (1973) sería semejante a la realizada por otros/as investigadores/as más contemporáneos/as (Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2009).

Freud (1973) incorpora la orientación sexual homosexual en la lista de las perversiones sexuales, concretamente en las desviaciones con relación al objeto sexual. Del mismo modo, las personas homosexuales son consideradas como individuos invertidos, aspecto que ha incidido, a lo largo del tiempo, en que este autor sea tratado como una persona homófoba por el colectivo LGBT+.

Determinando a los sujetos homosexuales como sujetos, cuyo objeto sexual no es un sujeto del sexo opuesto, sino un sujeto del sexo semejante, y manifiesta que los sujetos homosexuales ascienden a un número "muy elevado, aunque sea difícil establecerlo con alguna exactitud" (Freud, 1973, p. 1173).

Por su parte, Freud (1973) indica que hay grandes distinciones dentro del colectivo homosexual, distinciones que se resumen en las siguientes líneas: el grado de fijación con respecto al objeto sexual, donde hay personas homosexuales absolutas, ocasionales y anfígenos; la forma en que las personas homosexuales juzgan el carácter de su instinto sexual, donde hay sujetos que piensan que la homosexualidad es una opción sexual natural y hay sujetos que creen que la homosexualidad es una compulsión morbosa; las circunstancias temporales en las que surge la homosexualidad, que pueden ir desde la infancia hasta la edad adulta, pasando por la adolescencia

En base a las distinciones que se recogen en el párrafo anterior, Freud (1973, p. 1174) destaca que "no puede dejar de reconocerse la existencia de numerosos grados intermedios, pareciendo así imponerse la existencia de una serie gradual", en torno a la orientación sexual de la ciudadanía.

Una serie gradual que abarcaría desde las personas exclusivamente heterosexuales a las personas exclusivamente homosexuales, en lo que más tarde describirá Kinsey

(1948). Ante esto, se deja de lado la concepción de que existen dos únicas categorías: categoría de personas heterosexuales y categoría de personas homosexuales, para hablar de un continuo en el que las personas se pueden situar, dependiendo de la orientación sexual con la que se identifiquen.

Por este motivo, referente a las aclaraciones acerca del origen de la homosexualidad, Freud (1973) no está de acuerdo con la autoría que defiende las teorías biológicas, las cuales apuestan por la idea de homosexualidad como consecuencia de una degeneración nerviosa o fruto de un innatismo genético (Ellis, 1934; Vierordt, 1867; Wells, 1989).

Para Freud (1973), la homosexualidad no podía considerarse una degeneración nerviosa debido a tres aspectos principales:

- Porque es una orientación sexual que está presente en personas que no poseen una anormalidad grave.
- Porque hay personas homosexuales con un gran desarrollo intelectual.
- Porque si se tienen en cuenta ciertos aspectos sociológicos e históricos para analizar la homosexualidad, se observa que la misma ya estaba presente en los pueblos antiguos.

Del mismo modo, para Freud (1973), la homosexualidad tampoco podía considerarse el resultado de un innatismo genético, puesto que:

- Hay personas homosexuales, cuya orientación sexual actuó de forma intensa sobre ellas en la primera infancia y determinó la misma (orientación sexual).
- Por ejemplo, en personas heterosexuales se puede deber a determinadas experiencias homosexuales vivenciadas durante la etapa de la adolescencia.

Por ello, Freud (1973) sostiene que las cuestiones expuestas anteriormente (degeneración nerviosa e innatismo genético) no cuentan con una base lo suficientemente científica como para aclarar la existencia de personas homosexuales.

De hecho, ante tales limitaciones, este mismo autor estudia la posibilidad de la bisexualidad innata en las personas, idea apoyada en la existencia de individuos intersexuales, con órganos genitales de ambos sexos.

No obstante, para Freud (1973), esta explicación continúa siendo imposible, puesto que la teoría que subyace a la misma es que las personas homosexuales tendrían una mayor proporción de caracteres sexuales del sexo contrario; esto es, contarían con un *cerebro masculino en un cuerpo femenino* o, al contrario, *un cerebro femenino en un cuerpo masculino.*

En definitiva, en líneas generales, la falta de claridad acerca de lo que supone un *cerebro masculino* o un *cerebro femenino*, en gran medida, ha limitado todas las explicaciones que se derivan de la teoría de la bisexualidad innata, la cual únicamente se ha podido probar en relación con la anatomía (intersexualidad), pero no respecto al plano cognitivo (Freud, 1973).

Por su parte, las distintas teorías cognitivo-conductuales apuestan por los aprendizajes y las experiencias como principales factores determinantes en la construcción de la orientación sexual de cada individuo a lo largo de su vida (Hales, 2004). Siguiendo a Alventosa (2008) y Peña García (2004), dichas experiencias pueden surgir a partir de la cultura dominante en una sociedad concreta.

Dos de los autores más notables de las teorías cognitivo-conductuales fueron Nicolosi Charles Socarides y Benjamin Kaufman, quienes fundaron la Asociación Nacional para la Investigación y Tratamiento de la Homosexualidad (NARTH por sus siglas en inglés). Hay que destacar que dicha asociación estuvo conformada por distintos psiquiatras insatisfechos con la decisión de la APA de erradicar la homosexualidad de los desórdenes mentales contenidos en el DSM (Hernández y Toro-Alfonso, 2010).

Las teorías cognitivo-conductuales, según Lucas Matheu y Cabello Santamaría (2007), determinan que la orientación sexual de una persona se adquiere a través del aprendizaje, motivo por el cual se niega toda explicación biologicista en cuanto a la orientación sexual.

De hecho, hoy en día, dichas teorías relacionadas con la homosexualidad han sido consideradas homofóbicas (Borrillo, 2001; Butler, 2001), al valorar esta orientación sexual (homosexualidad) como un fenómeno que se adquiere a partir de los distintos aprendizajes, por ejemplo, haber sido víctima de incesto, haber sido criado/a en una familia homoparental, etc. (Cameron, 1995).

De hecho, Cameron (1995) sostiene que, si un individuo aprende a ser homosexual por los ejemplos expuestos en el párrafo anterior, probablemente dicho individuo reproduzca estos hechos en un futuro.

También, nos encontramos ante unas teorías que, en relación con la orientación sexual homosexual, por un lado, justifican la puesta en marcha de terapias de conversión como métodos curativos en el colectivo homosexual y, por otro lado, justifican las agresiones hacia el colectivo homosexual, apoyándose en que las conductas de este son provocadoras y exhibicionistas (Lucas Matheu y Cabello Santamaría, 2007).

En consecuencia, desde esta perspectiva psicológica se han implementado terapias de modificación de conducta, desde hace aproximadamente dos siglos y hasta el día de hoy, terapias todas ellas con las que, en todo momento, se ha intentado cambiar la orientación sexual del colectivo homosexual (Borrillo, 2001).

Asimismo, estas terapias de conversión sexual como métodos curativos de la orientación sexual homosexual, en palabras de Soriano (2002, p. 81), consistían en:

> presentar imágenes eróticas del mismo sexo acompañadas de estimulación negativa, como pequeñas descargas eléctricas o fármacos que inducían el vómito, para que de este modo se aprendiera a evitar la respuesta sexual frente a este tipo de estímulos. Al mismo tiempo, y coincidiendo con la retirada de la estimulación negativa, se presentaban imágenes del sexo opuesto para que se asociaran con sensaciones agradables y de este modo se generalizara la respuesta sexual ante ellas.

En sí, aunque las terapias de conversión sexual han sido modificadas con el paso del tiempo, las mismas continúan vigentes en diferentes territorios en la actualidad. De hecho, al contrario de la posición adecuada freudiana, el protestantismo ha respaldado fuertemente la implementación de ciertas terapias psicológicas para cambiar la orientación sexual homosexual (Barrett, 2014).

Apoyándonos en Astaíza Martínez (2016), se pueden destacar algunos trabajos vinculados con las terapias de conversión sexual, trabajos como: *Homosexuality: a new christian ethic* (1983) de la psicóloga y teóloga británica Elizabeth Moberly; y *Reparative therapy of male homosexuality: a new clinical approach* (1991) del psicólogo clínico estadounidense Joseph Nicolsi, quien ostenta la autoría de siete manuales más sobre la

misma temática, incluido el que se expone a continuación: *A parent's guide to preventing homosexuality* (2002). Dichos/as autores/as aluden en sus respectivos libros, entre otros aspectos, a las causas de la orientación sexual homosexual, cómo prevenir esta orientación sexual y diferentes métodos curativos.

En resumen, todas las teorías que se han venido desarrollando en los párrafos anteriores (teorías organicistas y teorías ambientalistas) se apoyan en distintos fundamentos para aclarar las causas de la homosexualidad. En este sentido, mientras que las teorías organicistas recalcan la naturaleza innata, natural e inmutable de la orientación sexual homosexual, las teorías ambientalistas acentúan la naturaleza aprendida, cultural y modificable de la orientación sexual homosexual.

Asimismo, ninguna teoría hace diferenciación entre las orientaciones y las prácticas sexuales, estableciendo, de este modo, una relación bidireccional entre estos términos. Por ello, para estas teorías, el hecho de identificarse con una orientación sexual concreta conlleva realizar determinadas prácticas sexuales.

No obstante, todos los planteamientos derivados de las teorías organicistas y ambientalistas resultan inconclusos hoy en día, pues en las mismas se proporciona una visión negativa de la orientación sexual homosexual, bien porque va contra la naturaleza, según las teorías organicistas, o bien porque va contra la cultura, según las teorías ambientalistas. Esto es, son distintas perspectivas teóricas que no contemplan la diversidad afectivo-sexual dentro del amplio campo de la atención a la diversidad y, por tanto, no permiten que cada persona sea única y diferente.

3.2.4. Rol sexual

Apoyándonos en los estudios de Bem (1974, 1981), el rol sexual no es exclusivamente masculino o femenino, idea estereotipada esta última que se ha extendido por muchos territorios a lo largo de las últimas décadas.

Partiendo de la premisa anterior, el rol sexual, durante bastante tiempo y todavía en la actualidad, es concebido como una dimensión dicotómica, cuyos extremos son la masculinidad y la feminidad (Barra-Almagiá, 2004; Bem, 1981). A su vez, esta dimensión dicotómica, en gran medida, ha estado apoyada por ciertos componentes sociales, por ejemplo, conductas tradicionalmente asociadas a hombres y/o mujeres (Barra-Almagiá, 2004).

No obstante, Bem (1974, 1981), tras la realización de algunas investigaciones, discutió la idea fijada de esta clasificación dicotómica acerca del rol sexual de las personas. Para ello, en el año 1974 diseñó el Bem Sex Role Inventory (BSRI), con el propósito de medir la masculinidad y la feminidad en los individuos.

Apoyándose en los resultados obtenidos, esta autora confirmó la presencia de sujetos con rasgos psicológicos típicamente masculinos, por ejemplo, asertividad, independencia, agresividad… y sujetos con rasgos psicológicos típicamente femeninos, por ejemplo, dulzura, simpatía, comprensión, etc.

Igualmente, a través del BSRI, por una parte, se pudo constatar la presencia de sujetos con rasgos psicológicos tanto masculinos como femeninos; esto es, según esta investigadora, sujetos psicológicamente andróginos. Por otra parte, este instrumento de investigación permitió verificar la prevalencia de sujetos con rasgos psicológicos neutrales, por ejemplo, felicidad, celos, confianza… sujetos a los que ella nombró indiferenciados.

En consecuencia, los trabajos de Bem (1974, 1981), por un lado, sustentan de forma empírica el término de androginia psicológica y, por otro lado, amplían la concepción que tenemos acerca del rol sexual, teniendo en consideración la pluralidad de personalidades.

Además, en comparación con la idea estereotipada que se ha extendido por muchos territorios a lo largo de las últimas décadas acerca del rol sexual como una dimensión dicotómica, cuyos extremos son la masculinidad y la feminidad, los trabajos de Bem, en palabras de Franco-Morales et al. (2016, p. 140), “fomentan una visión más amplia y flexible de los roles sexuales sin afectar la identidad sexual del individuo”.

De igual forma, como la sociedad no puede ser clasificada en dos categorías diferenciadas respecto al rol sexual, a continuación, vamos a desarrollar el siguiente apartado, que está relacionado con los comportamientos sexuales, los cuales, teniendo en consideración la sociedad, tampoco se pueden dividir en dos categorías rígidas.

3.2.5. Comportamiento sexual

A lo largo de las décadas de los años 40 y 50 del siglo XX, Alfred Charles Kinsey (1894-1956), que fue uno de los pioneros respecto a la investigación sexual humana en

Estados Unidos, junto a otros/as investigadores/as llevaron a cabo dos trabajos acerca de la conducta sexual humana en este país.

Ambos trabajos, denominados informes Kinsey, (Kinsey et al., 1948; Kinsey et al., 1953) concluyeron en una idea importante relacionada con la imposibilidad de poder encasillar a la ciudadanía de forma definitiva en dimensiones sexuales rígidas.

Posterior a los trabajos nombrados en el párrafo anterior, otros/as autores/as se han decantado por esta línea de investigación en sus respectivas investigaciones a lo largo de las últimas décadas, corroborando en las mismas las conclusiones de Kinsey acerca de la multiplicidad de comportamientos sexuales (Sell et al., 1995; Turner et al., 2005).

Siguiendo a Kinsey et al. (1948) y Kinsey et al. (1953), la sexualidad humana se posicionaría, por tanto, sobre un continuo y, para hacer una representación de esto, diseñaron la escala Kinsey.

En concreto, esta escala se encuentra conformada por siete grados de comportamientos sexuales distintos, mientras que a lo largo del tiempo se han considerado únicamente dos (heterosexualidad y homosexualidad). Así pues, en un punto extremo, grado 6, se situarían los sujetos exclusivamente homosexuales y en el otro punto extremo, grado 0, aquellos sujetos exclusivamente heterosexuales. A su vez, entre estos dos puntos extremos, se posicionarían los sujetos que combinan, en diferentes grados de proporción, comportamientos homosexuales y heterosexuales; esto es, en los grados del 1 al 5.

En relación con lo expuesto previamente, un ejemplo que nos puede ayudar a clarificar dicha información es el siguiente: si un sujeto tiene igual número de vivencias sexuales con hombres y mujeres, dicho sujeto se posicionaría en el punto intermedio de la escala.

Asimismo, los trabajos realizados por Kinsey revelaron que gran parte de la sociedad no está posicionada de forma definitiva en una categoría sexual concreta. En este sentido, una persona, dependiendo de múltiples factores, puede tener relaciones sexuales contrarias a sus intereses.

En definitiva, teniendo en consideración toda la información descrita acerca de los roles sexuales (Bem, 1974, 1981) y los comportamientos sexuales (Kinsey et al., 1948;

Kinsey et al., 1953), la misma manifiesta que la sexualidad del ser humano se caracteriza, entre otros aspectos, por su diversidad.

3.2.6. En resumen

En conclusión, aunque son numerosos los conceptos que giran en torno a la temática de la diversidad afectivo-sexual, conceptos, a través de los cuales, en la medida de lo posible, se pretende crear un contexto basado en el respeto, la inclusión y la igualdad hacia la temática que estamos tratando en esta Tesis Doctoral (la diversidad afectivo-sexual), se dan ciertos condicionantes que incurren en que los mismos (los conceptos) no sean asimilados por las personas de una manera eficaz.

Apoyándonos en Generelo (2016, p. 31), los condicionantes "van desde el desinterés de la mayoría de las administraciones y universidades por este tema a las dificultades para encontrar una muestra representativa de jóvenes LGTB (la orientación sexual es invisible y no es fácilmente detectable)".

En consecuencia, aunque es cierto que nos encontramos ante términos que están siendo aceptados de forma gradual, al menos, por los sectores más liberales de la sociedad, los vestigios sobre la violencia, en sus diferentes manifestaciones, son alarmantes y, por tanto, preocupantes. Aun así, como apunta Generelo (2016), sería conveniente llevar a cabo estudios sobre esta temática, con el propósito principal de conocer con una mayor exactitud cómo es la situación.

A este respecto, Soriano (2004, p. 10) expuso lo siguiente: "es imposible sentir respeto si no se tiene información necesaria, pero tampoco se puede hacer frente a la homofobia si no se desarrollan las habilidades necesarias".

3.3. Realidades de los/as jóvenes LGBT+

Tradicionalmente, en gran parte del territorio occidental, los vínculos erótico-amorosos, por ejemplo, entre personas homosexuales han sido considerados obscenos e ilícitos y, además, relacionados con enfermedades mentales y/o físicas (Ryan, 2006). Siguiendo a Romero Bachiller et al. (2005, p. 22), la causa radica en que:

> el género y aun el sexo y la sexualidad como verdades políticas tienen una emergencia reciente y su mantenimiento requiere de un control férreo. De ahí, la persecución cotidiana e institucionalizada de las ambigüedades y fluideces de

> sexos, géneros y deseos, y la vigilancia aduanera de los tránsitos: médicos, psicólogos y jueces como puntos de paso obligado en las fronteras, policías de la ley heterosexual, peritos de nuestros sexos/géneros.

No obstante, esta situación ha cambiado a lo largo de los últimos años en diferentes países debido, entre otros aspectos, al reconocimiento de los derechos fundamentales del colectivo LGBT+ por parte de la sociedad en general. Un claro ejemplo de ello se percibe en el reconocimiento de las parejas homosexuales como familias, las cuales, en la actualidad, se pueden legalizar ante una ley que las ampara, así como inscribir al cónyuge en el sistema de la seguridad social (Martín Sánchez, 2016).

En consecuencia, según algunos/as investigadores/as, los/as jóvenes LGBT+ deciden cada vez a edades más tempranas mostrarse tal y como son ante la sociedad que les rodea (Alderson et al., 2009; Savin-Williams, 2005). A este respecto, en la década de los años 70 del siglo XX, las personas homosexuales se mostraban tal y como eran ante la sociedad a los 25/30 años aproximadamente, mientras que, hoy en día, es alrededor de los 18 años (Floyd y Stein, 2002).

Aun así, en algunas investigaciones, la edad promedio disminuye. En esta línea, siguiendo a Maguen et al. (2002), la edad promedio para declarar la homosexualidad o bisexualidad ronda en torno a los 16,8 años para los chicos y 16 años para las chicas. A este respecto, nos encontramos en una sociedad en la que no es extraño encontrar a chicos/as abiertamente LGBT+, por ejemplo, en instituciones de Enseñanza Secundaria.

Sorprendentemente, aunque, como hemos recogido anteriormente, con el transcurso del tiempo cada vez más se han reconocido los derechos fundamentales del colectivo LGBT+ por parte de la sociedad en general, todavía se siguen manifestando actos homofóbicos en diversos contextos, por ejemplo, en el educativo (Duque y Teixido, 2016; Leonardi y Staley, 2015).

Siguiendo la línea anterior, aparte de hacer una descripción de las vivencias escolares de estudiantes LGBT+, la investigación de Cantor (2008) detalla las percepciones, actitudes y comportamientos del alumnado hacia sus iguales gais y lesbianas. Por una parte, el alumnado LGBT+ denuncia las burlas, el rechazo, así como la evitación como factores discriminatorios más comunes hacia ellos/as. Por otra parte, el estudiantado heterosexual declara sentir asco, miedo, rabia y odio por sus iguales LGBT+.

Asimismo, este autor expone un mayor rechazo hacia los chicos homosexuales (39%) que hacia las chicas homosexuales (15%).

El trabajo precedente corroboró los resultados del estudio de Brigeiro et al. (2009). Estos/as autores/as encontraron que el 51% de sujetos homosexuales y el 48% de sujetos bisexuales habían sufrido acoso dentro de las instituciones de enseñanza. Inclusive, este equipo de investigación añadió que el colectivo LGBT+ está poco protegido ante las situaciones de acoso escolar por los diferentes organismos que conforman, en particular, la comunidad educativa y, en general, la sociedad en su conjunto. Otros datos referentes a esta investigación son los que se exponen a continuación: el 91,9% de la muestra participante declaró haber sido víctima de violencia verbal, el 43% de amenazas y el 31,1% de chantaje. Referente a la violencia física, el 35,6% manifestó haber sido víctima de esta, principalmente por su identidad sexual. Además, un 24,4% de jóvenes añadió haber sufrido abusos sexuales.

Teniendo en consideración la información que se ha expuesto hasta el momento, a nivel internacional se han creado programas eficaces de intervención de educación afectivo-sexual, cuyas temáticas más comunes son: Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), embarazo y prevención, riesgo percibido, asertividad y autoeficacia, uso del preservativo, elección de parejas sexuales, comunicación, normas sociales y valor de la sexualidad (Kirby, 2011; OMS, 2015; Rojas et al., 2017).

Centrándonos en España, según López Sánchez (2005), se ha implantado un modelo de intervención semejante al expuesto previamente; sin embargo, estamos de acuerdo con la Fundación de Educación para la Salud (FUNDADEPS, 2012), Penna y Mateos (2014), y Penna (2015) en que se ha dejado de lado la puesta en marcha de intervenciones eficaces para combatir el fenómeno de la homofobia, a lo que Swank et al. (2008), Sánchez Sáinz (2010), Marchueta (2014), y Liscano y Jurado (2016) añaden que la falta de formación de docentes y futuros/as docentes, posiblemente sea una causa que influye en la carencia de éxito de las estrategias realizadas hasta el momento para disminuir las actitudes homofóbicas.

A este respecto, Penna y Sánchez Sáinz (2015) llevaron a cabo un análisis de varias investigaciones publicadas y relacionadas con los grados de homofobia de futuros/as docentes, análisis que concluye en la formación deficiente de futuros/as docentes en cuanto a la diversidad afectivo-sexual.

En relación con lo dicho, Hong y Espelage (2012) resaltan que es esencial que se reconozcan el origen, las causas de la homofobia, así como las consecuencias sociales y personales que tienen en el alumnado. Para ello, la formación continua del profesorado es fundamental, puesto que la mejora educativa está íntimamente relacionada con la calidad de la formación docente, formación que debe estar basada en el uso de estrategias eficaces, tales como programas de intervención válidos (De Botton et al., 2012).

En definitiva, estamos de acuerdo con algunos/as investigadores/as e instituciones que señalan elevados niveles de homofobia en las instituciones educativas, motivo por el cual se deberían diseñar programas eficaces de intervención para trabajar con los/as docentes y, sobre todo, futuros/as docentes, ya que estos/as últimos/as, partiendo de que forman una parte activa y elemental en el trabajo de prevenir, detectar, intervenir y erradicar la violencia de las instituciones de enseñanza, también gozan del beneficio de poder conocer los resultados del estudio y, consecuentemente, seguir formándose en la etapa académica universitaria respecto a la diversidad afectivo-sexual. Es más, se podrían modificar los planes de estudio universitarios, con el propósito de que los/as futuros/as docentes comprendan y valoren la importancia de una educación libre de cualquier tipo de discriminación (Barragán, 2004; Fredman et al., 2015; INJUVE, 2011; López Diosdado, 2016; Losen y Martínez, 2013).

A continuación, de manera específica, pasamos a desarrollar la conceptualización de cada colectivo que conforma el colectivo general LGBT+, además de otras matizaciones afines al campo de estudio de la diversidad afectivo-sexual.

3.3.1. Colectivo de personas lesbianas

Apoyándonos en el DRAE (2001), el concepto de *lesbiana* alude a un adjetivo; esto es, lesbiano o lesbiana, que se utiliza para denominar a las mujeres homosexuales.

Por su parte, basándonos en el diccionario de sinónimos y antónimos de Espasa-Calpe (2005), lesbiana tiene los siguientes sinónimos: *lesbia* y *tortillera*.

Volviendo al DRAE (2001), *lesbio* o *lesbia* son términos ambos que están relacionados con una persona *natural de Lesbos, perteneciente o relativo a esta isla, perteneciente o relativo al lesbianismo*.

A su vez, Lesbos es una isla de Grecia, que está muy asociada con Safo de Mitilene, también conocida como Safo de Lesbos o simplemente Safo (650/610-580 a. C.), quien fue una poetisa griega de la época arcaica (López Fernández, 2008).

Siguiendo a Mossé (1996), Safo de Mitilene destacó por la delicadeza de sus poemas, especialmente dirigidos al amor entre personas homosexuales. Asimismo, teniendo en consideración la información expuesta por San José (2009), se puede destacar que Safo de Mitilene puede ser considerada la poetisa para todo el mundo antiguo. De hecho, Platón (427-347 a. C.) la catalogó como *la décima Musa*.

No obstante, se conservan escasos fragmentos de los poemas de Safo de Mitilene, aspecto que, en gran medida, ha incidido en el desconocimiento por parte de la sociedad acerca de la vida y obra de esta poetisa (Barrero, 2007).

Siguiendo la línea anterior, mientras que numerosas investigadoras han cuestionado la orientación sexual de Safo de Mitilene (Morilla, 2007), otras directamente han ratificado la misma (Cantarella, 1991).

En cualquier caso, como sostiene López Fernández (2008), Safo de Mitilene es considerada como un signo mundial en lo que respecta al amor entre mujeres homosexuales o, lo que es lo mismo, al amor lésbico.

En cuanto a la isla de Lesbos, la misma ha sido un territorio en el que se han celebrado distintos certámenes de belleza y, por consiguiente, las mujeres han gozado de gran libertad (Platero, 2014).

Por otra parte, el concepto de *tortillera* se ha utilizado a lo largo del tiempo para referirse a las mujeres homosexuales, aunque también se ha hecho uso de otros términos, tales como: *arepera* y/o *cachapera* (Fernández Rasines, 2007).

De igual modo, otro concepto muy extendido en la sociedad para referirse a las mujeres homosexuales es el de *bollera*, que, según López Fernández (2008), el mismo estaría asociado a la venta de bollos en diferentes territorios de España por parte de las mujeres, sin depender de los varones.

3.3.2. Colectivo de personas gais

Apoyándonos en el DRAE (2001), el concepto *gay* significa *hombre homosexual*. También, nos encontramos ante un concepto que se utiliza para hacer referencia especial a algo y/o alguien *perteneciente o relativo a la homosexualidad*.

No obstante, en la anterior edición, el DRAE (1992) definía el término *gay* como un adjetivo, cuyas acepciones eran: "1. Dicho de una persona, especialmente de un hombre: homosexual. Sus mejores amigos son gais. Mantuvo una reunión con un colectivo de gais y lesbianas" y "2. Perteneciente o relativo a los homosexuales. Celebraron el día del orgullo gay".

Esto es, a principios de la década de los años 90 del siglo XX, la RAE no establecía que el concepto *gay* se utilizara únicamente para referirse a los hombres homosexuales, mientras que, en su última edición, concretamente en la segunda acepción, se utiliza para hacer referencia a algo y/o alguien *perteneciente o relativo a la homosexualidad* (DRAE, 2001).

Así pues, se puede destacar que, aunque el concepto *gay* alude mayormente a los hombres homosexuales, también se usa el mismo para referirse a algo y/o alguien relativo a la homosexualidad. En este sentido, al igual que el concepto *hombre* es sinónimo de *ser animado racional, varón o mujer* (DRAE, 2001) y se utiliza preferentemente para hacer referencia a toda la ciudadanía, el concepto *gay* es sinónimo de *homosexual* y, por tanto, se utiliza preferentemente para hacer referencia a todo el colectivo homosexual.

Por otra parte, hay que añadir que el concepto *gay* no ha sido traducido a la lengua castellana y, por consiguiente, dicho término es empleado para hacer alusión al colectivo homosexual en los diferentes territorios del planeta.

Aun así, siguiendo a Fernández Rasines (2007), el concepto *gay* se podría traducir a la lengua castellana como *alegre, colorista, brillante o encantador*. De hecho, previamente a la utilización del concepto *gay* para referirse al colectivo homosexual, ya se hacía uso de los términos expuestos más arriba para tal fin.

3.3.3. Colectivo de personas bisexuales

La bisexualidad, según Kinsey et al. (1948), se materializa como una tercera orientación sexual, la cual se encuentra situada entre la orientación sexual heterosexual y la orientación sexual homosexual.

Etimológicamente, *bi* significa dos; no obstante, *sexual* se puede analizar desde dos perspectivas diferenciadas, perspectiva científica y perspectiva social, puesto que implica, por una parte, una división biológica (macho y hembra) y, por otra parte, una connotación sexual en su ámbito biológico, psicológico y sociocultural (Garber, 1996).

Por el motivo expuesto en el párrafo anterior, el concepto *bisexual* se ha utilizado para hacer alusión a la combinación de particularidades biológicas respecto a machos y hembras en un único ser, lo que se ha conocido tradicionalmente como hermafroditismo y, en la actualidad, desde una perspectiva científica, como intersexualidad (Hernández Guanche, 2009).

Del mismo modo, el término *bisexual* se ha utilizado para hacer alusión a la coexistencia en una misma persona de particularidades psicológicas *típicamente femeninas* y *típicamente masculinas*, lo que, actualmente, se conoce como *androginia* (Mejía, 2006).

Por último, a pesar de las premisas recogidas a lo largo del presente apartado, numerosos/as investigadores/as definen la bisexualidad como la atracción de una persona tanto por hombres como por mujeres (Penna, 2012; Perera y Arenas, 2018).

De cara al presente estudio, hemos decidido tener en consideración la definición expuesta en el párrafo anterior, puesto que, al fin y al cabo, la misma mantiene una estrecha relación con una orientación sexual determinada y no con una práctica sexual, tal y como plantea el DRAE (2001).

Por su parte, hay autores/as que sostienen que la bisexualidad es el estado natural de la sexualidad de una persona en el momento de su nacimiento (Freud, 1973), entendiendo la bisexualidad como una orientación sexual concreta abierta a hombres y mujeres.

Según Careaga y Sierra Cruz (2006), existen cuatro tipos de bisexualidades: bisexualidad casual, bisexualidad como actividad situada, bisexualidad como adaptación

de la bisexualidad personalizada y bisexualidad como estilo de vida, tipos todos ellos que vienen a determinar, por un lado, que la bisexualidad es una orientación sexual concreta adoptada de forma intermitente por las personas durante un periodo concreto de sus vidas y, por otro lado, que la bisexualidad es una orientación sexual concreta adoptada de forma permanente por las personas a lo largo de sus vidas.

No obstante, hay autores/as que sitúan la orientación sexual bisexual como una práctica sexual, aspecto que incide notablemente en que no se lleve a cabo una distinción entre orientación sexual y práctica sexual. A este respecto, el hecho de que una persona haya llevado a cabo prácticas sexuales únicamente con hombres o únicamente con mujeres no impide que dicha persona sea bisexual, puesto que la bisexualidad tendría más que ver con cómo se percibe uno/a mismo/a (Sarason y Sarason, 2006).

Siguiendo la línea anterior, nos surgen las siguientes cuestiones: ¿dos sexos insertos en un mismo individuo? ¿Una combinación de particularidades *masculinas* y *femeninas* en un mismo sujeto? Si nos paramos a pensar un poco acerca del verdadero sentido de estas cuestiones, podemos llegar a la conclusión de que las respuestas a las mismas están muy vinculadas con las teorías de género, así como con la llamada *teoría queer*.

3.3.4. Colectivo de personas trans

Apoyándonos en el DRAE (2001), el concepto *transexual* presenta dos definiciones distintas, las cuales se muestran a continuación: “que se siente del otro sexo, y adopta sus atuendos y comportamientos” y “mediante tratamiento hormonal e intervención quirúrgica adquiere los caracteres sexuales del sexo opuesto”.

No obstante, teniendo en consideración las definiciones aportadas por algunas personas expertas en la temática, un individuo transexual tendría que reunir todos los aspectos mencionados en las definiciones anteriores. De este modo, en palabras de Soley-Beltrán (2009, p. 265), una persona transexual sería “aquella persona que interfiere en su cuerpo a nivel hormonal y/o quirúrgico con el fin de convertirse en un sexo diferente”.

Siguiendo a López Fernández (2008), un individuo transexual sería aquel que considera que su sexo real no se corresponde con su sexo biológico, motivo por el cual opta por cambiar ciertas partes de su cuerpo (caracteres sexuales primarios y secundarios) a nivel hormonal y/o quirúrgico.

En cuanto al proceso de hormonación, lo ideal es que los caracteres sexuales secundarios desaparezcan los más rápidamente posible, mientras que el proceso quirúrgico tiene como finalidad transformar los caracteres sexuales primarios, por ejemplo, los genitales (Fernández Becerra, 2003).

Esto es, una persona puede ser considerada transexual, independientemente de que se haya sometido o no a una operación quirúrgica, pues lo que prevalece es la intención por llevar a cabo dicho proceso (Coll-Planas, 2009).

Por otra parte, hay que añadir que la transexualidad alude a cómo un individuo vive su sexo y/o género, y no a la inclinación sexual por la que dicho individuo se decanta (Sánchez Sáinz, 2008). Ante esto, sería más apropiado hablar de persona transgénero o *identidades trans*, principalmente para hacer alusión a aquella parte de la población, cuyo género difiere con el asignado en el momento del nacimiento (Coll-Planas, 2010).

Siguiendo la línea anterior, en palabras de Granero Andújar (2019, p. 58), "la concepción generalizada por la que se percibe que todas las personas poseen una identidad cis o, lo que es lo mismo, identificar el género y sus características como correspondiente al sexo biológico, recibe el nombre de ciscentrismo".

Del mismo modo, las personas trans también sufren violencia, en sus diferentes manifestaciones (violencia verbal, violencia psicológica, violencia física, etc.) (Balzer y Hutta, 2013), por no seguir ciertos patrones normativos establecidos por la sociedad dentro del amplio campo de la sexualidad (Salamon, 2018). Esto se conoce como *transfobia*. Platero (2014, p. 211) define este término de la siguiente manera: "diferentes formas de violencia, discriminación, odio, rechazo, agresividad y actitudes negativas sobre quienes transgreden o no encajan en las expectativas sociales sobre las normas de género".

3.3.5. Otras matizaciones

El presente apartado está formado por otras matizaciones que, a nuestro parecer, consideramos de especial interés para comprender lo más adecuadamente posible el amplio campo de la diversidad afectivo-sexual, así como los elementos que giran en torno al mismo. Pasamos, por tanto, a describir: Movimiento LGBT+, COGAM, FELGTB, ILGA, intersexualidades y Teoría Queer.

- Movimiento LGBT+.

Desde una perspectiva internacional, el movimiento LGBT+ tiene sus antecedentes específicos en Estados Unidos (Díez, 2018; Martel, 2013), territorio en el que surgió la terminología relacionada con *salida del closet* o, 1o que es lo mismo, *salir del armario* por parte, sobre todo, de las personas homosexuales, quienes vieron transgredidos sus derechos, simplemente por no seguir las leyes morales con base en principios religiosos y/o conservadores. En este sentido, fue en este país en el que surgió la primera revolución de la diversidad afectivo-sexual, revolución que, posteriormente, fue reproducida en otros contextos.

Realmente, uno de los propósitos principales del movimiento LGBT+ es luchar contra cualquier tipo de discriminación con base en la sexualidad de la ciudadanía. Para ello, se han puesto en marcha distintas estrategias e intervenciones. Sin embargo, siguiendo a Monferrer (2010) y Cadena-Roa (2016), lo más importante es cómo dichos elementos (estrategias e intervenciones) se replican en diferentes contextos, pues de ello dependerá, en gran medida, que todas las personas sean aceptadas, independientemente de las características individuales de cada una de ellas.

Afortunadamente, ya existen normativas en varios países que luchan en pro de la diversidad afectivo-sexual y de los diferentes elementos que forman parte de esta (matrimonio homosexual, inclusión de técnicas de reproducción asistida en la seguridad social para parejas homosexuales, adopción de niños/as por parte de las parejas homosexuales, etc.), aspecto que incide notablemente en que cada vez más aceptemos la identidad plural y diversa.

No obstante, hoy en día, nos seguimos encontrando, por ejemplo, con ciertos organismos que atentan contra la diversidad afectivo-sexual y, por consiguiente, contra todo aquello que está relacionado con la misma. Un claro ejemplo de ello es la discriminación que sufren las personas, cuya orientación sexual es diferente a la heterosexual.

- COGAM.

El Colectivo de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM) es una Organización No Gubernamental (ONG), la cual actúa, sobre todo, en la

Comunidad de Madrid, y pertenece a la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB).

La misión del COGAM es, en la medida de lo posible, luchar por conseguir una igualdad real y efectiva para todas las personas, eliminando, de este modo, todo tipo de discriminación, por ejemplo, respecto a los derechos del colectivo LGBT+, derechos que deben ser garantizados con independencia de las características individuales de cada individuo.

En base a ello, el COGAM tiene marcado los siguientes objetivos: amparar los Derechos Humanos incluidos en la Carta de las Naciones Unidas, especialmente en el colectivo LGBT+; promover la consecución de una sociedad cada vez más diversa y justa en cuanto a todas las personas que conforman la misma; erradicar cualquier tipo de conducta homofóbica, sobre todo, en el ámbito laboral; fomentar la total equiparación social y, en consecuencia, legal de todas las personas, independientemente de las particularidades individuales de cada una de ellas; eliminar cualquier tipo de discriminación a las personas que viven con el VIH, garantizando una asistencia sanitaria pública y gratuita; impulsar la formación e inserción laboral en el colectivo LGBT+; entre otras muchas cuestiones.

Por último, para conseguir los objetivos, entre muchos otros, expuestos en el párrafo anterior, el COGAM lleva a cabo, por una parte, actividades con las que se pretende cubrir las necesidades psicosociales del colectivo LGBT+ (información, orientación y asesoramiento; estudio y seguimiento de casos concretos; asistencia telefónica directa; diseño, implementación y evaluación de material de formación; realización de estudios estadísticos) y, por otra parte, actividades con las que se pretende cubrir las necesidades jurídicas del colectivo LGBT+ (información, orientación y asesoramiento; actividades formativas; coordinación con entidades de carácter público y/o privado). Más información en: https://cogam.es/

- FELGTB.

La Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB) es una confederación que trabaja en pro del colectivo LGBT+. A este respecto, la misma está formada por más de cincuenta asociaciones, las cuales se encuentran distribuidas por todo el territorio español. Asimismo, en la FELGTB participan personas procedentes de distintos ámbitos, por ejemplo, colectivo LGBT+, estudiantes, migrantes, etc.

A su vez, la FELGTB persigue tres objetivos principales: reivindicar la igualdad real y el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual; concienciar y denunciar; y formar a las personas interesadas en este campo de estudio.

Para conseguir los objetivos propuestos, la FELGTB organiza anualmente distintas formaciones, tales como: jornadas de reflexión, cooperación internacional, encuentros de personas LGBT+ y familias, cursos para el profesorado, congresos nacionales e internacionales, asesoramiento laboral, etc.

Por su parte, la FELGTB se coordina con entidades de carácter público y/o privado, por ejemplo, administraciones públicas, sindicatos, partidos políticos, etc.

Por último, aunque la FELGTB es la principal coordinadora, la mayor parte del trabajo que se lleva a cabo dentro de la misma corresponde, sobre todo, a las entidades que la componen. De hecho, nos encontramos ante una federación subvencionada por entidades de carácter público y/o privado, además de otras fuentes de ingresos procedentes, por ejemplo, de las cuotas de los/as socios/as. Más información en: https://felgtb.org/

- ILGA.

La Asociación Internacional de Lesbianas, Gais, Bisexuales, Trans e Intersex (ILGA) es una asociación que está compuesta por distintas organizaciones sociales de todos los continentes del planeta.

Los propósitos principales de la ILGA se traducen, por una parte, en garantizar los derechos fundamentales de las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersex alrededor de todo el planeta y, por otra parte, en luchar contra la discriminación por orientación sexual, identidad de género, expresión de género y características sexuales.

En la actualidad, la ILGA es la única asociación de carácter internacional dedicada a concentrar distintas ONG, además de otros organismos sin ánimo de lucro. Más información en: https://ilga.org/es

- Intersexualidades.

En palabras de Granero Andújar (2019, p. 57), “hablamos de intersexualidades para referirnos a personas que, por sus características fisiológicas, no están consideradas dentro de las categorías de sexo binarias socialmente aceptadas: macho o hembra”.

Siguiendo la línea anterior, Fausto-Sterling (2006), tras la realización de distintos estudios acerca de las personas recién nacidas con características sexuales no binarias, llegó a la conclusión de que debemos ir más allá de las simples categorías de sexo binarias (macho o hembra), pues la estructura corporal puede ser muy diversa.

Partiendo de las premisas expuestas en los dos párrafos anteriores, si representamos las dos categorías de sexo binarias en una línea recta, las mismas (macho o hembra) estarían en los extremos, comprendiendo entre sí la diversidad respecto a la estructura corporal que, en este caso, es a lo que denominamos *intersexualidad*.

De esta manera, como sostienen García y Gregori (2018), el colectivo intersexual rompe con las categorías de sexo binarias socialmente aceptadas (macho o hembra) y basadas en criterios biológicos. A su vez, dichas categorías dan lugar a: sexo macho (pene y testículos, cromosomas XY y andrógenos) y sexo hembra (ovarios y útero, cromosomas XX y estrógenos).

García López (2015), en una investigación llevada a cabo, calculó que el número de personas intersexuales nacidas en España para el año 2012 ascendió a un total de 2271 sujetos.

Aun así, como apunta Granero Andújar (2019, p. 57):

> pese a que la existencia de personas intersexuales conforma una parte significativa de la población que compone nuestra sociedad, el modelo normativo hegemónico de clasificación sexual solamente contempla las categorías de macho y hembra, excluyendo e invisibilizando aquellas otras que se encuentran más allá de esta dualidad.

Por último, siguiendo a García López (2015), el hecho expuesto en el párrafo anterior recibe el nombre de *binarismo de sexo*.

- Teoría Queer.

A lo largo de los últimos años, las investigaciones realizadas acerca de la Teoría Queer han comenzado a cobrar gran importancia en España. En esta línea, apoyándonos en Sierra González (2009, p. 29):

> lo queer surgió como una teoría postmoderna en Estados Unidos. Sus máximos exponentes son las escritoras Judith Butler, Eve Sedgwick Kosofsky, Donna

> Haraway y Teresa de Lauretis, quienes tomaron los conceptos de sexo, sexualidad y género de las teorías feministas, del movimiento de liberación gay y, principalmente, de Monique Wittig y Michel Foucault, para practicar una des-ontologización de las políticas y de las identidades, y discutir las operaciones discursivas que construyen la normalidad sexual observables en el funcionamiento de la cultura disciplinadora, en la medida en que se obliga a los cuerpos a llegar a ser inteligibles tan solo dentro del esquema estrecho y coercitivo que postula la realidad natural únicamente de dos sexos, cuyas diferencias resultarían inconmensurables entre sí.

Según Mérida (2002), el concepto *queer*, procedente de la literatura inglesa, hace referencia a la idea de rareza y/o extraño. De igual modo, es un término que se ha venido utilizando, desde una perspectiva coloquial, para insultar a aquellos/as hombres y mujeres que manifiestan comportamientos sexuales no aceptados como *normales* por la sociedad en su conjunto.

En concreto, la Teoría Queer implica, en palabras de Ambrosy (2012, p. 281), "un cambio en la forma en que hasta el momento se ha pensado sobre el sexo y género". Basándonos en la información expuesta por Córdova (2003), con esta teoría se intenta fortalecer la idea de que la identidad sexual supone una temática que debe estar presente en la sociedad, puesto que, en cierto modo, es un constructo de esta.

No obstante, la creencia infundada de que existe una sola sexualidad está presente en muchas personas. Aun así, siguiendo a Careaga (2014), la Teoría Queer invita a la ciudadanía a analizar la sexualidad sin categorías.

Como sostiene Ambrosy (2012, p. 281), en cada individuo:

> coexiste su sexo biológico, su identidad de género, su expresión de género y su orientación sexual; todas estas dimensiones que mantienen relaciones de distinto orden y sincronía dentro de un cuerpo que cuando problematizan la norma heterosexual desafían la concepción de género que ha sido aceptada hasta épocas recientes para la construcción de la feminidad o la masculinidad.

En este sentido, la Teoría Queer supone, por tanto, una transformación en las ideas que las personas tienen acerca de la sexualidad, siendo imprescindible para ello la

búsqueda de una información fidedigna que, a su vez, permita comprender eficazmente la temática que estamos tratando.

3.3.6. En resumen

Centrándonos en el ámbito educativo, en la actualidad, continúa siendo necesario profundizar en las múltiples realidades de los/as jóvenes LGBT+, puesto que la sociedad global requiere personas libres, honestas y, sobre todo, justas, y si desde el plano educativo se tratan estas cuestiones, apoyándose especialmente en los estudios más recientes, en la medida de lo posible, la violencia y todos los elementos que giran en torno a la misma desaparecerán.

Por ello, el análisis de las realidades de los/as jóvenes LGBT+ debe formar parte de la agenda educativa, por ejemplo, del profesorado, pues todos los aportes que se lleven a cabo al respecto repercutirán en que vivamos en un mundo de paz.

3.4. Sexualidad en animales

Con el transcurso del tiempo, se ha podido confirmar que la homosexualidad, así como otros muchos aspectos vinculados con la diversidad afectivo-sexual han estado presentes tanto en nuestra especie como en otras especies. A este respecto, nos encontramos ante un fenómeno que debe ser ubicado desde una perspectiva evolutiva y natural (Freitas-de-Meloa et al., 2014).

Como sostienen Barrón et al. (2014, p. 268):

> ya que esta diversidad no es un fenómeno exclusivo a los seres humanos, también se ha detectado en diversas especies. Se han documentado conductas homosexuales entre los gorilas hembras y machos, chimpancés, bonobos, gatos, gaviotas, pingüinos y peces, tanto en cautiverio como en su hábitat natural.

Desde la perspectiva evolutiva, las conductas homosexuales, por ejemplo, prácticas sexuales, cortejo, intercambio de afecto, unión de la pareja, cuidado de las crías… que se dan entre los animales, en cierto modo, vienen a compensar el deseo sexual, asentado en la presión biológica, principalmente para procrear (Poiani, 2010).

No obstante, siempre que haya un desequilibrio entre machos o hembras, el deseo sexual se mantendrá inalterado, aun cuando el propósito final no sea gestar generaciones futuras. En este sentido, esto ha quedado evidenciado a lo largo del tiempo en nuestra

especie por la existencia, de manera específica, de la homosexualidad y, de manera general, de la diversidad afectivo-sexual, a pesar de que no es la prioridad de muchos sujetos que se encuentran dentro de esta *diversidad* el hecho de reproducirse (Barrón et al., 2014).

Por su parte, como defiende Martínez Batalla (2019), las conductas homosexuales rompen rotundamente con la teoría de la evolución por selección natural creada por Charles Robert Darwin (1809-1882), puesto que imposibilita la procreación y, por consiguiente, la transmisión de material genético a las vidas futuras.

Sin embargo, apoyándonos en algunos/as autores/as, el propósito de llevar a cabo distintas prácticas sexuales, tanto en la especie humana como en el reino animal, no se traduce únicamente en procrear, sino también en sentir placer o reforzar los lazos sociales, aspectos todos ellos que podrían contribuir al mantenimiento o la adaptación de las distintas especies (Blackshaw et al., 1997; Klemm et al., 1983; Vasey y Sommer, 2006).

Asimismo, teniendo en cuenta que la homosexualidad es más común en los momentos en los que hay elevadas densidades poblacionales (Bartoš y Holeèková, 2006), también podría ser útil disminuir o, al menos, mantener el tamaño de las poblaciones con elevadas densidades, aminorando, de este modo, la inversión en la función reproductiva, con el propósito de asegurar la disponibilidad de recursos alimenticios (Vasey y Sommer, 2006).

Aun así, siguiendo a Martínez Batalla (2019), no es una tarea fácil localizar animales homosexuales, ya que, en definitiva, el instinto los lleva a querer reproducirse, acción esta última únicamente permitida por la heterosexualidad. Por este motivo, muchos animales recurren a la bisexualidad, orientación sexual que, por una parte, posibilita el hecho de tener descendencia y, por otra parte, según ciertas investigaciones, potencia el apetito sexual de los individuos (Gordon, 2007).

Un claro ejemplo de lo que venimos exponiendo hasta el momento, se observó en el año 1910, momento en el que algunos/as investigadores/as se desplazaron hasta la Antártida para analizar la mayor colonia de pingüinos Adelaida (Pygoscelis adeliae) existente en el planeta. Allí, fueron testigos del cuidado de un huevo por parte de dos pingüinos machos.

Realmente, las parejas formadas por pingüinos macho son muy comunes. A este respecto, los pingüinos macho poseen un desarrollado instinto maternal. De hecho, son ellos los que se encargan de incubar el huevo durante aproximadamente 35 días en su hábitat natural, para llegar a la eclosión. Las hembras, por su parte, se encargan de recolectar la comida. Asimismo, otra particularidad derivada de los pingüinos es la fidelidad; esto es, con frecuencia, las parejas permanecen juntas a lo largo de toda la vida (Barbieri, 2016).

Todo ello, ha dado lugar a la idea de que las conductas homosexuales pondrían incidir de forma notable sobre el proceso de reproducción y, en consecuencia, sobre la evolución. De hecho, en la actualidad, son más de cuatrocientas mil especies en las que se conoce a ciencia cierta que se dan conductas homosexuales, desde primates hasta parásitos intestinales (Bagemihl, 1999).

Así pues, los/as propios/as estudiosos/as del Imperial College de Londres se han percatado de la gran importancia que tiene la orientación sexual homosexual para la evolución y, por consiguiente, están llevando a cabo distintos estudios, cuya finalidad principal no es otra que la de indagar sobre por qué la homosexualidad está tan presente en el reino animal y cómo ha evolucionado dicha orientación sexual sobre el mismo.

Para ello, están haciendo uso del análisis de dos aspectos principales: modelos de comportamiento y secuenciación genómica, ya que la genética, en cierto modo, está relacionada con la orientación sexual de los individuos. En concreto, están observando a los primates, entre otras cuestiones, por la relación que presentan con las personas, aunque teniendo en consideración que sus múltiples comportamientos no son, por ejemplo, resultados de una cultura concreta. Esto, de manera progresiva, está permitiendo realizar investigaciones acerca de las nuevas perspectivas de la sexualidad y la evolución humanas.

3.4.1. En resumen

Teniendo en consideración toda la información expuesta a lo largo del presente apartado, se puede destacar que la homosexualidad y, de manera general, la diversidad afectivo-sexual no son fenómenos recientes creados por las personas en términos culturales y evolutivos, sino que, por el contrario, los mismos están presentes en un gran número de especies desde hace bastante tiempo.

Es por ello por lo que, como docentes y/o futuros/as docentes, debemos fomentar una educación afectivo-sexual de calidad, la cual debe formar parte de la educación integral (en todas las dimensiones) de todas las personas. En este sentido, esta idea es apoyada y consensuada por varias personas expertas en la temática, personas que consideran imprescindible impulsar una movilización social en pro de una educación de calidad para la sexualidad, una educación asentada sobre bases científicas, como estrategia fundamental para avanzar en la agenda de los derechos sexuales (Hurtado et al., 2011; UNESCO, 2018).

3.5. Actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual

El concepto de *actitud* fue introducido por primera vez en el plano de la Psicología Social, con la finalidad principal de comprender las conductas llevadas a cabo por los/as campesinos/as polacos/as asentados/as en Polonia y Estados Unidos. Desde entonces, el fenómeno de las actitudes no ha dejado de ser el problema de investigación de varios/as autores/as, ya que sigue siendo muy importante el poder de analizar un concepto que está íntimamente vinculado con las conductas llevadas a cabo por el ser humano (Olson y Zanna, 1993; Tesser y Shaffer, 1990).

En concreto, hay personas que han estudiado las actitudes en el ámbito educativo para comprobar el porqué de las conductas provocadas por las interacciones entre los individuos (Gutiérrez-Marfileño, 2015; Pegalajar y Colmenero, 2017; Santos Guerra, 1990).

Actualmente, siguiendo a Pinos y Pinos (2011), y Gutiérrez García (2017), el estudio de las actitudes es importante, puesto que las mismas ayudan a las personas a adquirir valores y objetos deseados, como una compensación, o para evitar situaciones desagradables, como la exclusión social.

3.5.1. Sobre el concepto de actitud

Martín-Baró (1983, p. 283) sostiene que una actitud es “aquella estructura cognoscitiva-emocional que canaliza la significación de los objetos y orienta al correspondiente comportamiento de la persona hacia ellos… la actitud es una variable intermedia, una estructura hipotética, no observable, sino en sus consecuencias”. Partiendo de esta definición, se puede destacar que el sentimiento de favoritismo o

negativismo que surge en un individuo en relación con un objeto viene determinado por los esquemas ideo-afectivos.

Ander-Egg (1995, p. 85), por su parte, determina que una actitud es "una disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia, que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas personas, objetos o situaciones". En este sentido, este investigador hace hincapié en la diferencia existente entre el concepto de actitud y de opinión, término este último que constituiría un punto de vista acerca de algo o alguien.

También, Pinos y Pinos (2011, p. 3) destacan que las actitudes son "manifestaciones de nuestros propios valores, autorrealización expresiva, o como función instrumental, utilitaria o adaptativa, pues nos ayudan a alcanzar los objetos deseados, como una recompensa, o para evitar situaciones no deseadas, como el castigo".

Siguiendo la línea anterior, las personas presentan actitudes muy dispares, actitudes que dan paso a la creación de los prejuicios, por ejemplo, hacia determinados colectivos minoritarios. A este respecto, a partir de los prejuicios se llega a la discriminación, fenómeno que está formado por los estereotipos, que no son más que ideas negativas o positivas hacia personas o situaciones. Cuando el estereotipo está basado en una idea negativa hacia una persona o situación, el resultado es el prejuicio, aspecto que lleva a una persona a actuar de una manera concreta desde una perspectiva discriminatoria (Penna y Mateos, 2014; Toro-Alfonso, 2012).

Como se refleja en los párrafos anteriores, el concepto de actitud alude al modo en que la ciudadanía piensa, siente y responde ante algo o alguien, concepto que, en cierto modo, está influenciado por la época, por la sociedad y por la cultura.

Ahora bien, con el propósito de delimitar el concepto de actitud en la presente Tesis Doctoral; esto es, dentro del ámbito de la diversidad afectivo-sexual, López Sánchez (2005, p. 86) manifiesta que nos encontramos ante "una predisposición a opinar, sentir y actuar ante objetos sexuales (pornografía, por ejemplo), situaciones (desnudo, por ejemplo), personas diferentes (homosexuales, por ejemplo), normas o costumbres sociales (matrimonio, por ejemplo) y conductas sexuales (sexo oral, por ejemplo)".

3.5.2. Componentes de las actitudes

Las actitudes están formadas por tres componentes principales: el componente cognitivo, el componente afectivo y el componente conductual. A su vez, son componentes que interactúan unos con otros fortaleciéndose entre sí.

Pasamos, a continuación, a describir cada uno de ellos:

- Componente cognitivo.

En relación con el componente cognitivo, el mismo determina que todas las actitudes se basan en ideas-cogniciones, puesto que las mismas son el resultado final de un procesamiento de información en un contexto específico. A su vez, se trata de un componente formado por toda la información que se posee hacia un objeto determinado.

Desde la perspectiva de la diversidad afectivo-sexual, López Sánchez (2005, p. 86) define el componente cognitivo de la siguiente manera:

> la tendencia a opinar y tener ideas y creencias sobre los objetos, situaciones, normas, costumbres, conductas y personas en el campo de la sexualidad. Estas ideas y creencias son con frecuencia poco racionales. Por ello, no son fáciles de entender para quien no las comparten, ni de abandonar para quien las tiene como suyas.

- Componente afectivo.

En cuanto al componente afectivo, el mismo está muy relacionado con las emociones, las cuales se presentan como reacciones de naturaleza subjetiva (por ejemplo, una situación concreta puede generar emociones distintas en las personas) a estímulos importantes que, por lo general, inciden, por una parte, en que se lleven a cabo diferentes manifestaciones psicofisiológicas (por ejemplo, tonalidad de la piel, modificaciones del ritmo cardiaco, etc.) y, por otra parte, atribuciones cognitivas.

La base del componente afectivo está formada por la multiplicidad de sentimientos, sensaciones, así como estados de ánimo.

Desde la perspectiva de la diversidad afectivo-sexual, López Sánchez (2005, p. 86) define el componente afectivo de la siguiente forma: “son una reacción afectiva de agrado/desagrado ante el objeto, situación, persona o práctica sexual a que se refieren”.

Asimismo, López Sánchez (2005, p. 87) destaca que la carga emocional inserta en las actitudes deriva en que las mismas:

> tengan un gran significado para el sujeto, por lo que su análisis y cambio ha de llevarse a cabo con el consenso del propio sujeto y creando previamente una relación de confianza y tolerancia o aceptación del derecho a la diversidad.

- Componente conductual.

Por último, referente al componente conductual, el mismo, partiendo del componente cognitivo y del componente afectivo, permite que reaccionemos de una forma específica hacia los objetos.

Desde la perspectiva de la diversidad afectivo-sexual, el componente conductual incide notablemente en que nos comportemos de una forma específica ante un hecho concreto o, en su defecto, un estímulo sexual.

3.5.3. Tipologías de actitudes

Con el transcurso del tiempo, se han creado distintas clasificaciones en lo que respecta a las actitudes por parte de algunos/as investigadores/as. En este sentido, estas clasificaciones han intentado proporcionar en todo momento una respuesta eficaz a los múltiples factores de orden histórico, político, económico, social, religioso y médico.

La primera clasificación viene de la mano de Fuertes y López (1997), entre otros/as autores/as, quienes se apoyaron, sobre todo, en el plano histórico, además del punto de vista personal. A este respecto, se puede destacar la actitud histórica dominante de entre los años 40 y 60 en el territorio español, una actitud caracterizada por el ocultismo, la prohibición y la negación.

La segunda clasificación, de la que también forman parte estos/as autores/as, en palabras de Fallas Vargas (2010, p. 68), está compuesta por:

> la actitud conservadora (donde el sentido de la sexualidad es la procreación); la actitud de tabuización (tiende a negar todo sentimiento, deseo, fantasía y conducta sexual; todo debe estar bajo el objetivo de la procreación dentro del matrimonio); la actitud de dependencia (se observa en sujetos con bagaje cultural paupérrimo, que creen no saber nada, aspecto que les produce miedo ante la idea de tomar decisiones, y toman una actitud sumisa ante autoridades médicas o morales); el

falso naturalismo (los que se inclinan por esta actitud, se escudan en que la sexualidad es algo natural, que no requiere ser abordada); la conservadora integral (sujetos que toman guardan aspectos conservadores, pero adicionalmente valoran la sexualidad como una dimensión positiva dentro de un sistema de relaciones afectivas); la liberal individualista (sujetos que han asumido y aplican los principios del liberalismo social y político al campo social, donde se rechaza la regulación de la moral sexual); la liberal impositiva (la revolución sexual como cambio de las estructuras de la sociedad); la liberal abierta (visión de la sexualidad como una dimensión humana positiva, la cual tiene diversas posibilidades para el ser humano: placer, comunicación, ternura, procreación, entre otras).

La tercera y última clasificación viene determinada por una nueva conceptualización acerca de las actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual, actitudes que se dividen en dos tipos, positivas o erotofílicas y negativas o erotofóbicas (Heras et al., 2016; Rye et al., 2012), pues son disposiciones que se encuentran insertas en las personas, para responder a los estímulos sexuales a lo largo de una dimensión positiva-negativa, describiendo y concretando la sexualidad de cada sujeto (Montero, 2011).

En general, las personas que poseen actitudes positivas o erotofílicas hacia la diversidad afectivo-sexual, son más tolerantes hacia las diferentes expresiones sexuales (Ferragut et al., 2013), por ejemplo, disfrutan más de las experiencias eróticas o aceptan, en mayor medida, las distintas orientaciones sexuales (Martín-Fernández et al., 2014).

Por el contrario, apoyándonos en Fernández Rodríguez y Calderón (2014), las personas que presentan actitudes negativas o erotofóbicas hacia la diversidad afectivo-sexual, se muestran más reticentes hacia las múltiples manifestaciones de esta. En esta línea, coincidimos con Smith (2003) en que se ha creado una imagen social basada en actitudes negativas hacia personas que no se encuentran dentro de un determinado contexto *normalizado*, imagen que, como subraya Díaz-Aguado (2005), ha repercutido, entre otras cuestiones, en el incremento del número de casos de acoso homofóbico, donde según el informe del Observatori contra l'Homofòbia (2015), este organismo registró 113 incidencias de homofobia en Cataluña, identificándose la mayoría de ellas como agresiones (30,97%).

En definitiva, esta tercera y última clasificación de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual se relaciona con las otras clasificaciones expuestas (conservadora y liberal). No obstante, la diferencia principal radica en que:

> mientras en el caso de las actitudes liberal y conservadora se pone el acento en las opiniones, cuando estos autores hablan de erotofobia-erotofilia enfatizan la excitabilidad ante los objetos sexuales. Por lo tanto, una perspectiva toma como eje las opiniones y otra los sentimientos. Pero ambas se incluyen y son complementarias (Fuertes y López, 1997, p. 29).

3.5.4. Actitudes discriminatorias hacia la diversidad afectivo-sexual

Si nos centramos en la homosexualidad, como un amplio sector dentro de la diversidad afectivo-sexual, varios han sido los motivos por los que algunas personas han creado, han adquirido y han asimilado actitudes negativas hacia este colectivo (López Méndez, 2008). Los motivos son los siguientes:

Desde el ámbito científico, la ciencia sostuvo durante mucho tiempo la idea de semejanza entre homosexualidad y enfermedad (McCary et al., 2002).

Desde el ámbito político, la homosexualidad ha sido considerada como un delito (Rial, 2003). A este respecto, ser homosexual es delito en 72 países y en 8 se castiga con pena de muerte. La criminalización a este colectivo se extiende por buena parte de Europa del Este, Asia, África, a excepción de Sudáfrica, Seychelles y Cabo Verde, y parte de Centroamérica y América del Sur (Sieteiglesias, 2018).

Igualmente, el colectivo homosexual ha sido valorado de forma negativa desde otros ámbitos, por ejemplo, el religioso (se considera pecado mantener una relación afectivo-sexual con una persona del mismo género) (Granados y Ortiz, 1998).

Acuña y Vargas (2006) destacaron que las actitudes homofóbicas hacia la diversidad afectivo-sexual también son discriminatorias. Los factores más influyentes en la creación de dichas actitudes son: género masculino, religiones tradicionales, medios de comunicación conservadores, estereotipos culturales tradicionales, influencia de docentes con actitudes homofóbicas y sentimientos homosexuales reprimidos.

Del mismo modo, la perspectiva constructivista es otro factor que influye en la creación de actitudes homofóbicas en las personas, perspectiva que considera que el

género es una construcción social que se desarrolla a través de la socialización. Así pues, surgen los estereotipos de género, que no son más que creencias consensuadas sobre las características de los hombres y las mujeres de una sociedad (Rosenkrantz et al., 1968). Estos estereotipos promueven, por ejemplo, la identificación de los hombres con el tradicional estereotipo masculino dominante, principalmente caracterizado por la agresividad y la competitividad (Carrera et al., 2013).

Finalmente, el sexismo también está vinculado con las actitudes homofóbicas presentes en algunas personas. Así pues, se consideran dos tipos de sexismo desde la teoría del sexismo ambivalente (Antonio Luna, 2017; Esteban y Fernández, 2017). El sexismo hostil tiene un tono negativo hacia las mujeres y las considera como un grupo subordinado, cuyas características justifican que los hombres las critiquen y las controlen. El sexismo benevolente, en cambio, tiene un tono positivo y refuerza a las mujeres que siguen los roles tradicionales, siendo madres, esposas y objetos románticos. Estas actitudes sexistas han sido correlacionadas con el maltrato entre iguales en algunos estudios (Carrera et al., 2013).

3.5.5. Investigaciones sobre actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual

Según Penna, en el año 2012, en cuanto a las investigaciones centradas en el análisis de las actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual, desde hace más de tres décadas, muchos/as han sido los/as investigadores/as que han seleccionado dicho objeto de estudio como problema de investigación de sus respectivos trabajos. Hay que destacar que se han llevado a cabo estudios a nivel internacional y nacional.

En primer lugar, algunas de las investigaciones que se han realizado a nivel internacional son las siguientes:

Berril (1992) analizó 24 investigaciones internacionales sobre actitudes hacia las personas homosexuales, destacando que un 9% de las mismas habían sido atacadas con armas, un 44% recibían amenazas de forma constante y un 80% eran insultadas verbalmente al inclinarse por una orientación sexual minoritaria.

En países como Chile, Puerto Rico o Venezuela, entre otros, se observó que los hombres poseen más actitudes negativas hacia la diversidad afectivo-sexual que las mujeres (Acuña y Vargas, 2006).

En otro estudio desarrollado por Toro-Alfonso y Varas (2004) sobre el análisis de las actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual en el país de Puerto Rico, se puso de manifiesto que las personas heterosexuales que mantenían algún tipo de relación con personas homosexuales obtenían puntuaciones menores en las escalas de prejuicios.

En otra investigación llevada a cabo en el año 2004 sobre actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual, actitudes presentes en personas de 14 ciudades de Brasil, García et al. encontraron que el 25% de las personas encuestadas no desearían tener amigos/as homosexuales.

Dos años más tarde, Shibley y DeLamater (2006) recogieron y analizaron en un estudio los datos extraídos de una encuesta del National Opinion Resarch en Estados Unidos, estudio en el que se demostró que un 55% de los sujetos participantes piensan que una relación entre dos personas del mismo género es muy perjudicial y un 12% cree que es perjudicial, pero en menor medida. Igualmente, a través de este estudio se comprobó el alto nivel de homofobia presente en muchas personas hacia el colectivo homosexual.

Otras investigaciones sobre las actitudes de los/as jóvenes hacia la homosexualidad, concretamente en el país de Ecuador, señalaban elevados niveles de homofobia en la mayoría de las instituciones educativas, investigaciones que dejaron entrever también la formación deficiente que estaban recibiendo los/as docentes en activo y futuros/as docentes (Pinos y Palacios, 2011; Pinos y Pinos, 2011).

En segundo lugar, algunos de los estudios que se han llevado a cabo a nivel nacional son los siguientes:

Una de las primeras investigaciones a nivel nacional fue puesta en marcha por los autores Villanova y Fernández (1997), autores que encontraron que los/as adolescentes matriculados/as en diferentes escuelas tenían un nivel bajo de homofobia hacia las mujeres homosexuales; sin embargo, presentaban un nivel alto de homofobia hacia los hombres homosexuales.

Blández et al. (2007) arrojaron en una investigación que las actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual eran homofóbicas debido al uso de un lenguaje homofóbico hacia aquellos/as estudiantes que no cumplen con los estereotipos atribuidos a su género de nacimiento.

Por su parte, Pichardo, en una investigación realizada en el año 2009, extrajo que hay estudios que sostienen que las actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual son homofóbicas y discriminatorias, lo cual implica que la víctima se sitúe en un contexto de aislamiento social, principalmente por miedo al contagio del estigma.

En el año 2012, los resultados de un trabajo en el que participaron estudiantes del Grado en Educación Social de la Universidad de Murcia, acerca de las actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual, demostraron que los/as estudiantes no solo contaban en ese momento con la formación suficiente sobre diversidad afectivo-sexual, sino que también presentaban valores y actitudes positivas hacia la misma, hecho que influye en la disminución de actitudes homofóbicas y discriminatorias (Serrano et al., 2012).

En el año 2014, Penna y Mateos decidieron analizar la forma de prevenir y erradicar la violencia homofóbica en los centros de enseñanza, y los niveles de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual de los/as futuros/as docentes. Esta investigación se desarrolló en Ecuador y en España de forma simultánea. Los resultados arrojaron que es importante conocer qué programas educativos se deberían llevar a cabo para la inclusión del alumnado en las aulas en igualdad de condiciones.

En el año 2013, por primera vez, el Estado Español recopila y publica cifras oficiales relativas a delitos, faltas e infracciones administrativas que pueden ser catalogadas como *delitos de odio*. Según el informe del Ministerio del Interior sobre *Incidentes relacionados con delitos de odio en España*, correspondiente a 2016, destacan los actos y/o hechos cometidos contra personas debido a su orientación o identidad sexual, con 230 casos, 30 de ellos en Andalucía. De estos hechos conocidos solo fueron esclarecidos 166 (72.2%), con 99 detenciones (Agencia EFE, 2017).

Más recientemente, conviene resaltar el trabajo derivado del Observatorio Andaluz contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia en su *Informe de Situación de la LGTBIfobia en la Comunidad Andaluza* (Ferre Alonso y Rodríguez Guzmán, 2021), en el cual se refleja que el 15% de los casos de LGTBIfobia se produce en las instituciones de enseñanza.

En tercer lugar, hay que hacer referencia a un tercer bloque, bloque que comprende el meta-análisis llevado a cabo por Penna (2015), trabajo en el que se analizaron 28 investigaciones publicadas entre los años 1980 y 2014 acerca de la diversidad afectivo-

sexual en el contexto universitario, cuyas conclusiones más significativas fueron las que se describen a continuación:

- En las 28 investigaciones se manifestó el desconocimiento de posibles actitudes discriminatorias hacia la diversidad afectivo-sexual en las universidades.
- Los planes de estudio universitarios no incluyen elementos para crear actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual.
- El número de investigaciones publicadas en relación con el estudio de las actitudes hacia la homofobia en las universidades ha aumentado a lo largo de los últimos años.
- En las últimas publicaciones sobre las actitudes hacia la homofobia, los/as investigadores/as se han centrado en la exploración de las causas de dicho fenómeno.

3.5.6. Marco legislativo de la diversidad afectivo-sexual en educación

En la actualidad, el marco jurídico, tanto autonómico como estatal y/o europeo, empieza a recoger un cambio de visión social hacia personas LGBT+, principalmente por el trabajo continuado de sensibilización, información y divulgación de entidades y personas comprometidas (Márquez Domínguez et al., 2017).

El principio de no discriminación es una de las manifestaciones más evidentes de la igualdad. En la Constitución Española (1978), la igualdad es entendida como un valor, como un principio y como un derecho fundamental. Concretamente, el artículo 14 de la Constitución Española rechaza todo tipo discriminación, ya sea por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social; continuando con el derecho a la vida, y a la integridad física y moral, recogido en su artículo 15, de la que forman parte la orientación y la identidad sexual, así como la identidad y la expresión de género. Además, el apartado segundo del artículo 9 establece la obligación de los poderes públicos de promover las condiciones y remover los obstáculos para que la igualdad entre las personas individualizadas y entre los grupos en los que las mismas se integran sea real y efectiva.

La no discriminación se articula como un principio básico de la Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de la Naciones

Unidas en 1948. En el ámbito de Naciones Unidas, cabe destacar la adopción, el 17 de junio de 2011, de la Resolución 17/19 del Consejo de Derechos Humanos sobre Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género, que fue la primera de un organismo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en abordar las violaciones de derechos humanos basadas en la orientación sexual y la identidad de género. En dicha resolución se condena expresamente cualquier acto de violencia en relación con la orientación sexual y la identidad de género.

También, destaca el Informe de la alta comisionada para los Derechos Humanos para documentar las leyes, y prácticas discriminatorias y actos de violencia basados en la orientación sexual y la identidad de género de las personas en todo el mundo. Esta resolución fue aprobada por el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas, el día 26 de septiembre de 2014, para combatir la violencia y la discriminación por orientación sexual e identidad de género, que representa un logro muy importante, siguiendo a la Resolución adoptada en junio de 2011 (Asociación Internacional de Lesbianas, Gais, Bisexuales, Trans e Intersex para América Latina y el Caribe [ILGALAC], 2014).

Ahora bien, en lo que se refiere al ámbito comunitario, la igualdad de trato y no discriminación constituye, ya desde el proyecto fundacional, uno de los principios básicos y esenciales de la Unión Europea (UE), que ha dado lugar a un importante acervo en esta materia.

El Tratado de la Unión Europea (TUE) establece en su artículo 2 la no discriminación como uno de los valores comunes de la Unión y la lucha contra la discriminación como uno de los objetivos de esta. Por su parte, el artículo 19 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE) habilita al Consejo para "adoptar acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo, de origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual".

En este ámbito se han promovido importantes iniciativas, por ejemplo, las directrices para impulsar y proteger el disfrute de todos los derechos humanos por parte de las personas LGBT+, aprobadas por el Consejo de la UE en su reunión del 24 de junio de 2013, o la Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de octubre de 2012, por la que se establecen normas mínimas sobre los derechos, el apoyo y la protección de las víctimas de delitos, y por la que se sustituye la Decisión marco 2001/220/JAI del Consejo.

Gran importancia tiene, por su parte, la Recomendación CM/Rec (2010)5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre las medidas para combatir la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género, adoptada por el Comité de Ministros el 31 de marzo de 2010 en la 1081ª reunión de Delegados de los Ministros.

En el ámbito nacional, también en los últimos años, los avances han sido muy significativos en cuanto al reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, de género y familiar, y a su concreción en medidas legislativas. En este sentido, los primeros grandes pasos se dieron tras la creación e implantación de algunas iniciativas legislativas, tales como: la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio; la Ley 14/2006, de 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción humana asistida; la Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas; la Ley 62/2003, de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del orden social (artículos 27 a 43); y la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

En el año 2005, España se colocó en la vanguardia de los derechos sociales con la Ley 13/2005 de reforma del Código Civil en lo concerniente al derecho a contraer matrimonio y, además, reconoció el derecho al matrimonio entre personas del mismo sexo. Este hecho dejó abierta la puerta a la adopción por parte de las familias homoparentales, cumpliendo, de este modo, con otra de las reivindicaciones del colectivo LGBT+ para poder desarrollar sus vidas de pareja en igualdad de oportunidades.

Centrándonos en la comunidad autónoma de Andalucía, el Estatuto de Autonomía de 2007 recoge como principio rector la lucha contra el sexismo y la homofobia, y reconoce el derecho a la orientación sexual e identidad de género y, en consecuencia, la obligación de los poderes públicos de garantizarlo, y al mismo tiempo prevé la obligación de los poderes públicos de promover políticas para garantizar su ejercicio (artículo 35).

Asimismo, el artículo 37.1.2. º proclama como principio rector de las políticas públicas de los poderes de Andalucía la lucha, por ejemplo, contra el sexismo y la homofobia mediante la educación en valores que fomente la igualdad, la tolerancia, la libertad y la solidaridad.

Por su parte, el artículo 43.2 de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, proclama el deber de los poderes

públicos de Andalucía de establecer políticas que promuevan las acciones necesarias para eliminar la discriminación por opción sexual y transexualidad, garantizando la libertad de decisión individual.

La Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía, establece un marco normativo adecuado para garantizar la autodeterminación de género de las personas que manifiestan una identidad de género distinta a la asignada al nacer. En este sentido, es una ley que presta la atención integral que requieren las personas transexuales, más allá de la modificación relativa a la asignación del sexo y nombre propio en el Registro Civil que permite la Ley 3/2007, de 15 de marzo.

En materia educativa, mediante la Orden de 28 de abril de 2015, se reguló un protocolo sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz, cuyo objetivo principal se traduce en establecer orientaciones y pautas de intervención para la adecuada atención educativa del alumnado con una identidad de género diferente al sexo asignado al nacer o del alumnado transexual. De igual manera, debe garantizar el libre desarrollo de su personalidad y la no discriminación por motivos de identidad de género, facilitar procesos de inclusión, protección, sensibilización, formación, acompañamiento y asesoramiento al alumnado, a sus familias y al profesorado, así como favorecer el aprendizaje y la práctica de valores basados en el respeto a las diferencias y en la tolerancia a la diversidad afectivo-sexual.

Por Acuerdo de 16 de febrero de 2016, el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía aprobó el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021. Dicho Plan Estratégico se sustenta en una estructura de avance sobre la ya existente desde el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, asignándoles nuevas funciones en materia de coeducación, igualdad y prevención de la violencia de género.

Siguiendo la línea anterior, aunque contamos con un marco legislativo que defiende y promueve el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual, no todas las leyes educativas han apostado por la implantación de un proceso de enseñanza aprendizaje asentado sobre los principios de la inclusión de esta. En este caso, hacemos referencia a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

(LOMCE), normativa que fue aprobada en el Pleno del Congreso de los Diputados de España, el día 19 de noviembre de 2013. Esta ley, que reforma la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), fue objeto de numerosas críticas desde diferentes ámbitos de la sociedad (Bernal y Lacruz, 2013; Monarca et al., 2015), poniendo de manifiesto que la educación de nuestro país se centraba en eliminar las diferencias.

Dicha reforma educativa incluyó dos modificaciones importantes. La primera está relacionada con el tercer apartado del artículo 84 de la LOE, en el cual se recoge la financiación con fondos públicos de escuelas separadas por sexos. La segunda, se refiere a la eliminación de la asignatura de educación para la ciudadanía, única asignatura que recoge en sus contenidos temas, tales como: género, diversidad, sexo, etc. (Fernández y González, 2015).

Más recientemente, a nivel autonómico, se aprobó la Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. Es importante destacar que nos encontramos frente a la primera medida legislativa de Andalucía que atiende a las personas intersexuales.

Por su parte, también se aprobaron las Instrucciones de 14 de junio de 2018, de la Dirección General de Participación y Equidad y de la Dirección General de Ordenación Educativa, sobre los criterios para la selección de los libros de texto y para la elaboración de materiales curriculares sin prejuicios sexistas o discriminatorio. En concreto, este documento prevé los principios de igualdad y no discriminación por razón de sexo, identidad de género e identidad afectivo-sexual en los materiales educativos andaluces, y tratar y respetar adecuadamente la diversidad de sexualidad, de género y de patrones familiares.

Asimismo, a nivel estatal, se ha implantado recientemente la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). En la misma, se adopta un enfoque de igualdad de género a través de la diversidad, promueve el aprendizaje de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres en todos los niveles educativos, previene la violencia de género y respeta la diversidad afectivo-sexual.

En definitiva, aunque en España y, más concretamente, en Andalucía hemos vivenciado con éxito un proceso de apertura y respeto de la diversidad y pluralidad en

todas sus manifestaciones, coincidimos con Ferrer y Bosch (2013) en que la educación mixta actual se encuentra en un espacio comprendido entre la escuela segregadora del siglo XIX y el modelo *utópico* de coeducación actual. En este sentido, desde la perspectiva teórica, nos encontramos en un sistema educativo eficaz; en cambio, desde la visión más práctica, la mayor parte de las actividades educativas son excluyentes y discriminatorias.

Del mismo modo, pensamos que la comunidad educativa actual se ha convertido en un espacio que deja de lado la importancia del estudio de la diversidad afectivo-sexual desde diferentes perspectivas, un espacio basado en la producción y reproducción, por ejemplo, del sexismo y la exclusión, tanto desde su currículo manifiesto como oculto. Solsona (2011, p. 10) ilustró dicha situación de la siguiente manera:

> Cuando volvió al instituto de visita, mejor peinado y con una sonrisa mayor que nunca, le pregunté: "¿qué has encontrado en la escuela de peluquería que no encontrabas en el instituto?". Su respuesta fue contundente: "allá puedo ser hombre a mi manera".

3.5.7. En resumen

En definitiva, a pesar de todos los estudios descritos previamente, es importante continuar investigando sobre cómo se manifiestan las actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual en las diferentes esferas de la sociedad, pues a pesar de los avances normativos y sociales hacia el respeto a la misma, seguimos viviendo episodios cotidianos de homofobia, entre otros (Pampati et al., 2021). En consecuencia, debemos reconocer que la sociedad necesita superar prejuicios y estereotipos anclados en el pasado, con el objetivo principal de seguir avanzando en derechos sociales (OMS, 2018; Penna, 2015; Penna y Mateos, 2014).

3.6. Consideraciones finales

En palabras de Borrillo (2001, p. 44), "la homosexualidad goza del triste privilegio de haber sido combatida simultáneamente durante los dos últimos siglos en tanto pecado, crimen y enfermedad".

Esta discriminación, en particular, hacia el colectivo homosexual y, en general, hacia el colectivo LGBT+ ha provocado que nos encontremos ante personas vulnerables, y fáciles de atacar y criticar.

Es por ello por lo que, el principal propósito de la diversidad afectivo-sexual es sensibilizar a la sociedad en su conjunto en una sexualidad amplia y diversa, envuelta en numerosos matices. Una diversidad afectivo-sexual que debe ser trabajada desde las instituciones de enseñanza, entre otros contextos, pues pretendemos, entre otros muchos aspectos, que las diferencias sean percibidas como algo positivo, real y enriquecedor.

Capítulo 4. Homofobia

Soy homosexual. Cómo y por qué lo soy son preguntas innecesarias. Algo así como querer saber por qué mis ojos son de color verde.

Jean Genet (1910-1986)

En este cuarto capítulo de la Tesis Doctoral, vamos a hacer referencia a distintos aspectos que giran en torno a la temática de la homofobia, temática que servirá de base para el presente estudio. Asimismo, estos aspectos resultan fundamentales si queremos, posteriormente, detectar en qué grado pueden manifestarse las posibles actitudes homofóbicas en el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

Por ello, tras presentar una serie de consideraciones iniciales sobre el fenómeno de la homofobia, en la cual se justifica, sobre todo, el empleo de este término y no otro en la presente investigación, pasaremos a conocer, analizar, contrastar y describir diferentes elementos vinculados a los siguientes puntos: evolución y conceptualización de la homofobia, tipos de homofobia, causas de la homofobia y consecuencias de la homofobia. Para ello, tomaremos como referencia, por ejemplo, algunas aportaciones que al respecto de los mencionados elementos se han llevado a cabo en distintos trabajos publicados.

Por último, antes de redactar las consideraciones finales de este capítulo, nos centraremos en la presencia de la homofobia en el ámbito educativo, lo que se conoce como bullying homofóbico, teniendo en consideración su concepto, sus características, sus factores/prevalencia, sus consecuencias, además de algunas medidas y estrategias de prevención, detección e intervención para, en la medida de lo posible, erradicar esta problemática.

Pasamos, a continuación, a desarrollar los puntos señalados:

4.1. Consideraciones iniciales

La orientación sexual homosexual y la homofobia suponen dos aspectos que han tomado caminos diferentes a lo largo, sobre todo, de las cuatro últimas décadas. Así pues, mientras que la orientación sexual homosexual ha pasado a ser, con el transcurso del tiempo, una inclinación sexual *libre* en algunos territorios, la homofobia; esto es, el

repudio hacia las personas LGBT+, supone una actitud negativa que, de manera indudable, debe ser erradicada de la sociedad en su conjunto (Borrillo, 2001).

Partiendo de la información expuesta en el párrafo anterior, no ha sido una tarea fácil seleccionar el concepto de homofobia para el desarrollo de la presente Tesis Doctoral. Esto se debe, en gran medida, a las discrepancias existentes entre las distintas personas que trabajan sobre dicho fenómeno (Butler, 2001; Pichardo, 2009).

Desde la perspectiva etimológica, como veremos a lo largo del presente capítulo, la noción de homofobia puede ser muy cuestionada. Esto se debe, en gran medida, a que la homofobia no aborda el estatus de las personas bisexuales y trans, ni las peculiaridades y distinciones entre las situaciones de personas gais y lesbianas. Del mismo modo, en este término se alude a la fobia que, como sostiene Penna (2012, p. 220), es un "trastorno mental que está lejos de explicar las causas y las consecuencias del rechazo a la diversidad afectivo-sexual".

Siguiendo la línea anterior, a nuestro parecer, sería más conveniente emplear el término de LGTBIfobia que, en palabras de Rebollo et al. (2018, p. 12), alude al:

> prejuicio social construido culturalmente y reforzado por la educación y la socialización para rechazar la diversidad sexual y de género y a las personas que parecen o son LGTBI. Se manifiesta en un continuo desde el rechazo hasta la violencia. Se dirige no solo contra quien se salta las normas del sistema sexo/género, sino también contra familiares y amistades de personas LGTBI. Por tanto, se dirige fundamentalmente pero no exclusivamente contra las lesbianas, gais, bisexuales y personas trans.

Rebollo et al. (2018), por su parte, destacan que la LGTBIfobia presenta tres componentes principales: odio, discriminación e intolerancia. A continuación, se desarrollan cada uno de ellos:

- Odio.

También llamado deseo del mal surge del prejuicio debido a las características personales de pertenencia a un determinado grupo. El motivo para cometer un acto subyace en el comportamiento de quienes cometen delitos de odio, pero no todo deseo de dañar a los demás implica la comisión de un delito.

- Discriminación.

La discriminación incluye un trato menos favorable que el otorgado a otras personas en circunstancias similares. Esta distinción subyace en la condición del individuo. Los delitos de odio son, sin duda, un claro ejemplo de esta discriminación, porque producen efectos discriminatorios, pero no todos los actos discriminatorios son iguales.

- Intolerancia.

La intolerancia es el repudio a quienes no comparten nuestro estado personal, ideas, cultura y tradiciones, entre otros aspectos. En lo que respecta a encarnaciones y manifestaciones, ofrecen un valor superior no como personas con sus propias identidades diversas, sino como sus propias identidades en relación con los demás. Los delitos de odio representan intolerancia, pero no todos los actos basados en la intolerancia son delitos.

A su vez, estas manifestaciones se basan en estereotipos y falsas generalizaciones inflexibles sobre lo que es ser *hombre* y/o *mujer*. Dos son las manifestaciones vinculadas a la LGTBIfobia: violencia directa (es incompatible con la libertad de expresión y está tipificada por la ley penal y sancionada por decreto ejecutivo) y violencia indirecta (es aquella que no es contrarrestada por la ley, esconde elementos discriminatorios que dificultan su identificación y es compatible con la libertad de expresión) (Rebollo et al., 2018).

Por su parte, la violencia directa visible (por ejemplo, crímenes de odio y discriminación) y la violencia indirecta (en cierto modo, invisible para la sociedad), bajo el pretexto de la tolerancia, no logran abordar los prejuicios y estereotipos que existen, en la actualidad, sobre la diversidad afectivo-sexual.

En concreto, la violencia indirecta e invisible está más profundamente arraigada en el tejido de la sociedad, donde las distintas instituciones, las múltiples políticas y las diversas relaciones se crean y asientan sobre creencias y valores vinculados fundamentalmente a la heterosexualidad.

Esta violencia indirecta e invisible, en consecuencia, afecta, de manera integral, a todo el colectivo LGBT+, provocando síntomas psicológicos y/o físicos (por ejemplo, insatisfacción, ansiedad, depresión, pensamientos negativos e incluso el suicidio)

(Navarro-Gómez, 2017). A este respecto, como sostienen Rebollo et al. (2018), la violencia indirecta e invisible no debe confundirse con la violencia directa, siendo necesario para ello la puesta en marcha de estrategias efectivas para combatir cualquier situación y/o fenómeno que atente contra el colectivo LGBT+.

Por otra parte, también podríamos emplear el concepto de queerfobia, donde Penna (2012, p. 220) manifiesta que el mismo:

> podría resultar igualmente más válido que los términos homofobia o LGTBIfobia, términos que solo designan un limitado número de posibilidades dentro de las infinitas opciones existentes dentro de la diversidad afectivo-sexual de las personas, opciones que sí quedarían recogidas, en mayor medida, con el término queer.

A pesar de toda la información recogida en los párrafos anteriores, hemos decidido emplear el término de homofobia en el desarrollo de la presente Tesis Doctoral y no los de LGTBIfobia y/o queerfobia, puesto que en los distintos ámbitos de la sociedad y en muchos de los trabajos que se han realizado hasta el momento, se tiende a elegir el concepto de homofobia en detrimento de los términos LGTBIfobia y/o queerfobia, a pesar de que, tal y como veremos en este capítulo, el vocablo homofobia ha sido y sigue siendo muy criticado, incluso por las propias personas del colectivo LGBT+ (Borrillo, 2001; Penna, 2012).

Además de ello, el simple hecho de que los conceptos de LGTBIfobia y/o queerfobia hayan aparecido más recientemente que el término homofobia explica, en cierto modo, el uso menos común.

También, es importante destacar que el concepto de homofobia aparece definido en el DRAE desde el año 2001, mientras que los términos LGTBIfobia y queerfobia no aparecen en el mismo. Estos mismos conceptos, LGTBIfobia y queerfobia, tampoco aparecen en el Diccionario gay-lésbico de Rodríguez González (2008), un diccionario especializado en la temática de la diversidad afectivo-sexual.

Por último, hay que añadir que el término queer "es un insulto, un término cargado de estigma" (Trujillo, 2008, p. 29). De hecho, "sus equivalentes en español más comunes son marica, bollera y tortillera" (Córdoba García, 2005, p. 22). Por consiguiente, desde

nuestro punto de vista, resulta inadecuado hacer uso de este concepto en la presente investigación, teniendo en consideración que la misma está enfocada al ámbito educativo.

En definitiva, siguiendo a Barraño et al. (2007, p. 179), el concepto de homofobia ha alcanzado un "éxito rotundo" que, en cierto modo, justifica su uso en la presente Tesis Doctoral. No obstante, somos conscientes de que, en un futuro próximo, dicho término puede ser reemplazado por otro más adaptado a las necesidades de la sociedad actual y/o venidera.

4.2. Evolución y conceptualización de la homofobia

Con respecto a la etimología del término de la homofobia, aunque Smith fue el autor que introdujo dicho concepto en la comunidad científica internacional para hacer referencia al rechazo y/o temor hacia las personas homosexuales (Smith, 1971), otros/as han sido los/as autores/as que han criticado dicho término, ya que la actitud negativa hacia las personas cuya orientación sexual es la homosexual, no es una fobia, sino una forma de prejuicio negativo (Campo-Arias et al., 2012).

En este sentido, Hudson y Ricketts (1980) decidieron denominar la homofobia, utilizando el término de *homonegatividad* (actitudes negativas hacia la homosexualidad, ya sea a nivel emocional, intelectual o moral, independientemente del origen de la actitud), Logan (1996) utilizó el término de *homoprejuicio* (se basó en una investigación en la que analizó las actitudes de discriminación hacia las personas homosexuales, investigación en la que participaron 384 sujetos, cuyas actitudes discriminatorias estaban basadas en ideas, juicios, miedo irracional y ansiedad) y Herek (2000) planteó el concepto de *prejuicio social* como una estructura para aludir a aquellas personas no exclusivamente heterosexuales.

A pesar de las aportaciones descritas anteriormente, la homofobia, homonegatividad, homoprejuicio y prejuicio social son términos que comparten dos características principales: una actitud negativa hacia la diversidad afectivo-sexual y una visión negativa de aquellos comportamientos que en los hombres se consideran como femeninos y en las mujeres como masculinos (Isay, 1989).

En cualquier caso, coincidimos con Soriano (2004) y Penna (2012) en que, al igual que el fenómeno de la homofobia ha ido evolucionando a lo largo de la historia, el rechazo

hacia las personas homosexuales también ha aumentado a lo largo de las diferentes épocas.

Foster (2000) manifestó que la homofobia es una actitud de odio y discriminación hacia las personas homosexuales, ya sean estos/as hombres o mujeres.

Borrillo (2001, p. 36), por su parte, empleó la siguiente información para aludir a este fenómeno:

> la hostilidad general, psicológica y social, respecto a aquellos y aquellas de quienes se supone que desean a individuos de su propio sexo tienen prácticas sexuales con ellos. Forma específica del sexismo, la homofobia rechaza también a todos los que no se conforman con el papel predeterminado por su sexo biológico.

Cornejo (2012, p. 89) definió la homofobia como: "el temor de que la identidad homosexual pueda ser reconocida y/o valorada socialmente".

Penna y Mateos (2014, p. 126), en base a la revisión bibliográfica que realizaron en un estudio, definieron la homofobia de la siguiente manera: "hostilidad conductual, cognitiva y/o afectiva respecto de aquellas personas de quienes se supone que desean a individuos de su propio sexo o tienen prácticas sexuales con ellos".

Sin embargo, una de las definiciones más actuales de la homofobia y más compartida por algunas personas fue la propuesta por Garcés (2015, p. 34), autor que aportó la siguiente información:

> rechazo personal o institucional a los homosexuales y a la homosexualidad, idea psicologista, limitada solo a un aspecto del asunto y que no rebasa una dimensión subjetiva, sin tener en cuenta que esa no es más que una de las expresiones de una jerarquización sociocultural en la que la heterosexualidad prima y estigmatiza lo que le sea extraño; es decir, de un heterosexismo raigal.

En definitiva, tras las definiciones expuestas previamente, se puede destacar que la homofobia es un fenómeno que va en contra de la inclusión de la diversidad afectivo-sexual en cualquier contexto, fenómeno que rechaza a las personas que no se inclinan por la orientación sexual heterosexual *dominante*.

Del mismo modo, al igual que sostienen algunos/as investigadores/as en esta materia, conocer y analizar las actitudes de las personas hacia la diversidad afectivo-sexual es una tarea importante que se debe llevar a cabo para proponer medidas eficaces y eficientes, cuyo propósito principal sea disminuir los índices de homofobia en todos los contextos, especialmente en el ámbito educativo, ya que dicho ámbito se ha convertido en un foco de rechazo hacia los colectivos minoritarios, por ejemplo, las personas homosexuales (Borrillo, 2001; Garcés, 2015; Marchueta y Etxeberria, 2014; Penna, 2013; Sánchez Sáinz, 2010; Vinyamata, 2009).

4.2.1. Homofobia: otras matizaciones

Tal y como ha quedado recogido en el primer apartado de este capítulo, la homofobia, en cierto modo, está muy relacionada con el término de LGTBIfobia. Por ello, consideramos imprescindible definir, en líneas generales, cada uno de los aspectos/elementos que conforman este último concepto. Pasamos, por tanto, a desarrollar cada uno de ellos (ver tabla 3):

Tabla 3

Aspectos/elementos del término de LGTBIfobia

Aspectos/elementos	Definición
Lesbofobia	Es la discriminación específica que sufren las mujeres lesbianas, que están expuestas a mayor discriminación que el resto de las mujeres por ser homosexuales y que el resto de homosexuales por ser mujeres. Así, por ejemplo, el acoso que sufren las mujeres lesbianas frente a los hombres gais suele ser específicamente sexual y, además, las mujeres lesbianas se ven en riesgo de sufrir acoso sexual en mayor medida que las mujeres heterosexuales.
Transfobia	Es la discriminación específica que sufren las personas trans, ya que ponen en cuestión el sistema sexo/género desde su raíz, puesto que desafían la identidad de género asignada en el nacimiento. Las personas trans están expuestas a un mayor riesgo de exclusión, rechazo y violencia que las personas

	lesbianas, gais y bisexuales (Moreno y Puche, 2013; Platero, 2014).
Bifobia	Es producto de una sociedad binarista, que encasilla a las personas en dos extremos excluyentes (heterosexual u homosexual), por lo que es más fácil aceptar que a una persona le gusten las personas del sexo contrario o de su propio sexo que el hecho de que le gusten las personas de cualquier sexo. Así, las personas bisexuales sufren mayores tasas de desconocimiento y rechazo que las personas homosexuales y, por ejemplo, tienen más dificultades para encontrar pareja que las personas heterosexuales o los gais y las lesbianas.
Interfobia	El rechazo, la discriminación, la invisibilización, la denostación y los diferentes tipos de violencia basados en prejuicios y estigmas hacia las personas con variaciones en las características sexuales que transgreden la idea del binarismo acerca de cómo deben ser los cuerpos.
Plumofobia o intolerancia de género	Se da contra aquellas personas que, independientemente de su orientación heterosexual u homosexual, expresan su género de una forma no conforme a los roles y expectativas que corresponden a su identidad como hombres o mujeres. Es lo que se conoce coloquialmente como *tener pluma*. De este modo, los hombres que no son percibidos como suficientemente masculinos sufrirán el insulto homófobo, al igual que las mujeres que no sigan los mandatos de la feminidad.

Fuente: Parra (2018, p. 43) y Pichardo et al. (2015, p. 14).

4.3. Tipos de homofobia

En la actualidad, la homofobia ha adquirido y sigue adquiriendo diferentes formas de expresión (Kirby, 2005; Martínez, 2016), desde aquellas más caracterizadas por sentimientos de irracionalidad y descontrol por parte de las personas que manifiestan su malestar e ira, hasta aquellas más caracterizadas por expresiones de violencia física y aun intentos de exterminio sistemático, lo que podríamos catalogar como *crímenes homofóbicos* (Moya y Moya, 2020; Parrini y Brito, 2012).

Del mismo modo, como sostiene Cornejo (2012, p. 90), la homofobia se puede manifestar a través de maneras menos visibles, lo que podríamos denominar *homofobia simbólica*, pero no por ello menos peligrosas para la sociedad en su conjunto. De hecho, para este autor, "la característica de estas últimas formas es que ella goza de plena validación y legitimación social, al punto que no son pocos los propios homosexuales que participan de algunas de sus manifestaciones (descalificaciones instaladas en el lenguaje, bromas, ridiculización, etc.)".

Siguiendo la línea anterior, la *homofobia simbólica*, a veces, se confunde con la *homofobia cultural*, entendiendo esta última como una expresión de odio instaurada en la cultura que consagra el régimen de discriminación de las personas LGBT+. En esta misma línea, la desigualdad de oportunidades y la violación de los derechos de estas personas, en numerosas ocasiones, son aspectos que pasan desapercibidos incluso para aquellas personas y organismos nacionales e internacionales que trabajan en pro de los derechos humanos (Rodríguez González, 2007).

Según Zurian (2022), de la *homofobia cultural* se desprende la *homofobia institucionalizada*; esto es, aquella que, por una parte, es ejercida por las distintas instituciones estatales y de la sociedad en su conjunto (por ejemplo, las instituciones religiosas) y, por otra parte, se materializa en la discriminación y exclusión sistemática del colectivo LGBT+.

Por su parte, otros/as autores/as proponen otros tipos de homofobia que, al igual que los tipos expuestos en los párrafos anteriores, presentan dimensiones y características concretas que requieren de un análisis exhaustivo para poder ser entendidos. En concreto, haremos alusión a: la homofobia cognitiva, la homofobia afectiva, la homofobia conductual y la homofobia liberal, además de dos características que se deben tener en cuenta dentro del amplio campo de la homofobia: la normalización de la violencia homofóbica y el temor al contagio del estigma.

En primer lugar, la *homofobia cognitiva* es aquella que está relacionada con los pensamientos negativos hacia la diversidad afectivo-sexual, pensamientos que se basan en un discurso que deslegitima el deseo y las prácticas de las personas LGBT+. A este respecto, muchos sujetos afirmarán que conocen a personas del colectivo LGBT+ y/o que son conscientes de que las mismas son *normales*; no obstante, a pesar de estos discursos,

su prejuicio se despliega, por ejemplo, cuando se plantean cuestiones como la adopción o el matrimonio entre personas del mismo género. En esta línea, son habituales los siguientes comentarios: la homosexualidad es algo antinatural o la especie se extinguiría si todas las personas fueran homosexuales (Agustín, 2009; Borrillo, 2001; Hernáinz y Márquez, 2011; Penna, 2013).

En segundo lugar, la *homofobia afectiva* es aquella que hace referencia a los sentimientos negativos hacia la diversidad afectivo-sexual, al rechazo y sentimiento de incomodidad que sienten algunas personas cuando se encuentran frente a personas LGBT+. Cabe destacar que los sentimientos no son innatos; esto es, la homofobia afectiva se aprende a través de los procesos de socialización y, por tanto, se puede desaprender, por ejemplo, mediante la presencia de personas LGBT+ (Agustín, 2009; Pichardo y Generelo, 2005; Sanz, 2003).

En tercer lugar, la *homofobia conductual* es aquella que se refiere a conductas y/o comportamientos contrarios a la diversidad afectivo-sexual, las personas LGBT+ o sus diferentes manifestaciones. Según algunos/as autores/as, la homofobia conductual se puede manifestar de las siguientes formas: agresiones verbales, apoyo a leyes que promuevan la discriminación LGBT+, agresiones físicas, entre otras. Igualmente, dentro de la homofobia conductual se dan otras conductas más sutiles y difíciles de detectar, por ejemplo, miradas, gestos, etc. (Hernáinz y Márquez, 2011; Penna, 2013).

En cuarto lugar, la *homofobia liberal* supone la aceptación solo aparente de las personas LGBT+; es decir, dichas personas serán aceptadas, siempre y cuando manifiesten su afectividad en el contexto privado y no en el público (Penna, 2013).

En quinto lugar, la *normalización de la violencia homofóbica* es la percepción de la discriminación que existe, de las justificaciones observadas en relación con manifestaciones homofóbicas y de la aceptación de determinadas actitudes que repercuten de forma negativa en las personas LGBT+ (Penna y Sánchez, 2015).

En sexto lugar, el *temor al contagio del estigma* está relacionado con todas aquellas repercusiones esperadas por relacionarse con personas LGBT+ (Penna y Sánchez, 2015).

Por último, apoyándonos en Elipe (2019) y Lyonga (2021), se presenta otra clasificación en cuanto a tipos de homofobia: *homofobia radical* (presenta violencia, disculpas por actos violentos y/o comportamiento que son considerados como extremos), *homofobia prohibicionista* (está relacionada con las normas y los valores que condenan y/o prohíben las conductas manifestadas por las personas LGBT+), *homofobia negativista* (se refiere al rechazo del reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual en determinados contextos sociales y/o negación del reconocimiento del colectivo LGBT+ como una posibilidad innata), *homofobia evitativa* (vinculada al rechazo de cualquier contacto, en sus diversas manifestaciones, con personas del colectivo LGBT+), *homofobia mórbida* (establece una relación directa entre el colectivo LGBT+ y ciertas ITS), *homofobia tibia* (tipo de homofobia, a través del cual se niegan ciertos derechos a las personas del colectivo LGBT+, derechos que tradicionalmente se han asociado a las personas heterosexuales) y *homofobia velada* (tipo de homofobia sutil que suele atentar contra las personas del colectivo LGBT+).

4.4. Causas de la homofobia

Desde el ámbito científico, las causas más significativas de la homofobia son las siguientes: desconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, espacio, nivel de estudios, edad, género, origen cultural, ideología política y religión.

En cuanto al desconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, hay autores/as que encontraron menores niveles de homofobia en aquellas personas que mantenían algún tipo de contacto con otras personas LGBT+; sin embargo, los niveles de homofobia aumentaban cuando no había ningún tipo de contacto (D´Augelli y Rose, 1990; Lance, 2002).

En relación con el espacio, Leis, en un estudio publicado en el año 2003, destacó mayores niveles de homofobia en contextos rurales; posiblemente, porque las personas que viven en dichos espacios tienen menores contactos con personas del colectivo LGBT+ (Lara y Mateos, 2006). Igualmente, un estudio del INJUVE (2011) expresó que, desde la perspectiva educativa, la homofobia aparece en entornos con poblaciones pequeñas, motivo por el cual muchas personas deciden emigrar hacia las grandes ciudades (Serrano Martínez, 2005).

Relativo al nivel de estudios, Hudson y Ricketts (1980), en una investigación que llevaron a cabo, encontraron menores índices de actitudes homofóbicas hacia las personas LGBT+ en aquellas personas con niveles altos de estudios.

Haciendo alusión a la edad, la misma es otra causa importante que incide en cómo se manifiesta la homofobia por parte de las personas hacia el fenómeno de la diversidad afectivo-sexual. En este caso, se ha comprobado que la homofobia se da en todas las edades; es más, hay otras variables que influyen en la edad, por ejemplo, las interacciones sociales (Angelucci y Ron, 2002; Ballester, 2003; Leis, 2003).

En cuanto al género, según Borrillo (2001), los hombres suelen respetar menos la diversidad afectivo-sexual en todas sus manifestaciones; es más, los hombres con mayores niveles de homofobia son aquellos que nunca han mantenido contacto con las personas LGBT+ (Devlin y Cowan, 1985).

Atendiendo al origen cultural, en uno de los últimos estudios llevados a cabo en nuestro país, se manifestó que se dan mayores niveles de homofobia en personas jóvenes de origen rumano y marroquí (INJUVE, 2011). Por su parte, sigue presente la duda de que las culturas occidentales sean menos homofóbicas que el resto de las culturas (Foster, 2000; Penna, 2012).

Por último, aludiendo a la ideología política y a la religión, diversas investigaciones han coincidido en la relación estrecha que existe entre los niveles altos de homofobia, ideologías políticas conservadoras y la práctica de la religión católica (Barbosa et al., 2010; Mohr y Rochlen, 1999).

En definitiva, hay que trabajar para disminuir los índices de las causas de la homofobia, de ahí la importancia de incluir la formación en diversidad afectivo-sexual en los planes de estudio de todas las etapas educativas, aunque, para ello, es de especial relevancia conocer desde qué punto hay que partir.

4.5. Consecuencias de la homofobia

Aunque las consecuencias de la homofobia hacia la diversidad afectivo-sexual es un fenómeno presente en diversos contextos, nosotros nos vamos a centrar en el ámbito educativo, ya que este ha sido el campo seleccionado para poner en marcha la presente

Tesis Doctoral. En concreto, vamos a describir las consecuencias vivenciadas por el alumnado, el profesorado, las familias y el PAS.

- Alumnado.

Apoyándonos en Espelage y Sweater (2008), la homofobia en el ámbito educativo, lo que se conoce como bullying homofóbico, se ha convertido en una problemática de salud pública.

Siguiendo la línea anterior, el alumnado comienza a ser víctima de bullying homofóbico a los 10.5 años aproximadamente, una edad en la que la orientación sexual no está definida en su totalidad y complejidad. Además, dichas agresiones suelen tener una duración aproximada de cinco años (Rivers, 2004).

Por su parte, el bullying homofóbico, llevado a cabo por niños/as que actúan en grupo, se da en los espacios escolares menos vigilados, por ejemplo, el patio, los baños, etc. (Cerezo, 2015).

Llegados a este punto, es importante tener en consideración que las agresiones homofóbicas son muy diversas respecto a la etapa educativa en la que se producen. Partiendo de esta premisa, si nos centramos en la Educación Infantil (EI) y EP, el género y el juego son dos aspectos que pueden dar como resultado las burlas, las discriminaciones y las agresiones (Goldfarb, 2006). Esto, siguiendo a Platero (2014), se magnifica en la Educación Secundaria (ES).

Aun así, en las tres etapas educativas expuestas en el párrafo anterior, están muy presentes la homofobia cognitiva, la homofobia afectiva y la homofobia conductual, además de la invisibilización de las mismas y su normalización; aspectos todos ellos que inciden de manera directa sobre las víctimas (Penna, 2012).

Además, Cochran et al. (2002) sostienen que los/as alumnos/as que son víctimas de bullying homofóbico no encuentran apoyo por parte de otros agentes de la comunidad educativa. En concreto, este alumnado se enfrenta a otra situación: decir públicamente su orientación sexual.

Por otra parte, otros/as autores/as han resaltado la disminución del rendimiento académico en aquellos/as alumnos y alumnas que sufren este tipo de acoso, aspecto que

incide en que algunos/as estudiantes opten por abandonar las instituciones educativas en edades tempranas (Norman, 2004; Penna, 2012).

Gómez Arias (2004), por su parte, resalta que el acoso homofóbico afecta al alumnado en todas sus dimensiones (psicológica, social, física, etc.), tanto a corto como a largo plazo. De hecho, estos/as alumnos/as pueden desarrollar síntomas relacionados con el síndrome de estrés postraumático (Elliot y Kilpatrick, 1994; Meyer, 1995; Pearlin, 1999).

En esta línea, Rivers y Cowie (2006), en un estudio llevado a cabo, concluyeron con la idea de que muchos/as chicos/as que habían sido víctimas de bullying homofóbico tenían previsto autolesionarse e/o incluso suicidarse.

Por último, frente al bullying homofóbico, Platero (2010) manifiesta que el alumnado suele poner en marcha las siguientes estrategias de combate: intervenir el menor número de veces en los asuntos relacionados con el grupo/clase; adquirir una actitud agresiva, a través de la cual hacer frente a la persona agresora; adquirir roles de género asignados tradicionalmente a hombres y/o mujeres; y establecer amistades con otras personas a través de las redes sociales.

- Profesorado.

Son pocos los/as autores/as que, en sus respectivos trabajos, han analizado las consecuencias de la homofobia entre los/as docentes. En este sentido, los/as que sí lo han analizado, lo han hecho para saber si el profesorado muestra abiertamente su orientación sexual, así como las consecuencias que se generan en lo que respecta a los despidos laborales. Por ello, este apartado es más limitado que el anterior (dedicado a las consecuencias de la homofobia en el alumnado).

Así, Atkinson y De Palma (2009) concluyeron en un estudio que los/as profesores/as tenían miedo a las represalias que podrían sufrir si manifestaban su orientación sexual abiertamente. En este caso, solo 20 de 72 docentes entrevistados/as habían manifestado su orientación sexual de manera pública.

Resultados similares encontraron Tucker et al. (2000) en un estudio en el que analizaron la situación de personas homosexuales en varios ámbitos profesionales. A este respecto, se encontró que las personas homosexuales que trabajaban en las instituciones

educativas tendían a no manifestar su orientación sexual por miedo a las agresiones e/o insultos que podrían sufrir.

Llegados a este punto, estamos de acuerdo con Penna (2012) en que la escasez de investigaciones vinculadas al análisis de las consecuencias de la homofobia entre los/as docentes, posiblemente, se deba a la poca visibilidad del profesorado LGBT+.

En consecuencia, muchos/as docentes optan por separar su vida pública de su vida privada, con el propósito principal de no sentirse discriminados/as por el resto de los agentes que intervienen en la comunidad educativa (Kissen, 1996; Lugg, 1997).

Del mismo modo, hay docentes que no expresan abiertamente su orientación sexual, puesto que tienen miedo a que se les vincule con el fenómeno de la pedofilia (Evans, 1998), además de la promiscuidad (Petit, 2003), las ITS (Melo, 2005) y el chismorreo (Borrillo, 2001).

También, durante bastante tiempo, se ha establecido una relación directa entre las personas bisexuales y la homosexualidad reprimida (Borrillo, 2001), y entre las personas trans con la drogodependencia o los espectáculos, entre otros aspectos (Becerra Fernández, 2003).

Por último, algunos/as profesores/as LGBT+ manifiestan que se sienten vigilados/as en el aula (Khayatt, 1992), además de tenderse a invisibilizar los ataques homofóbicos (Llamas, 2001).

- Familias.

En la actualidad, la diversidad familiar está muy presente en la gran mayoría de los contextos sociales. En este caso, podemos hablar de familias monoparentales, homoparentales, reconstituidas, con hijos e hijas concebidos/as mediante inseminación artificial, etc. (Oudhof et al., 2019).

Siguiendo la línea anterior, hay investigaciones que señalan que los niños y las niñas que se han criado en una familia homoparental no sufren ningún efecto negativo por el hecho de haber crecido bajo el seno de una familia, cuyos progenitores son del mismo género (López-Gaviño, 2014; Pichardo, 2009; Riggs, 2010; Tasker, 2005). Es más, según González (2005) e INJUVE (2011), los niños y niñas, cuyos progenitores

pertenecen al mismo género, son más tolerantes frente a los roles de género tradicionalmente asignados a los hombres y a las mujeres.

En consecuencia, Penna (2012, p. 304) sostiene que "argumentos como la supuesta necesidad de ambos roles, tanto el materno como el paterno, para el correcto desarrollo de los menores no tienen ningún tipo de evidencia científica a la luz de los datos de las investigaciones actuales", por lo que seguir reflexionando sobre la capacidad de las familias homoparentales resulta bastante hipócrita (Bao, 2005).

No obstante, y a pesar de la información expuesta en los párrafos anteriores, muchas familias homoparentales siguen permaneciendo invisibilizadas e incluso en el anonimato en los centros educativos (Rodríguez Mena, 2015, 2020).

- PAS.

Aunque no hay estudios que describan las consecuencias que el PAS puede vivenciar con respecto al fenómeno de la homofobia, todo lo analizado hasta el momento nos permite intuir que posiblemente exista este tipo de acoso en este colectivo, por lo que se considera oportuna una investigación que analice las posibles consecuencias homofóbicas en el PAS.

4.6. Homofobia en la comunidad educativa: bullying homofóbico

En la actualidad, hablar de bullying homofóbico nos lleva a plantearnos qué significa dicho término, teniendo en consideración que el mismo está formado por dos palabras importantes: *bullying* y *homofobia.*

Por una parte, el término *bullying*, en palabras de Cerezo (2009, p. 384), se define como:

> una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento.

En concreto, el bullying está vinculado a todas aquellas conductas agresivas, entendiendo las mismas como ataques entre iguales que están en desigualdad de posición

de poder, los cuales se producen de manera reiterada, con el objetivo principal de causar algún tipo de daño en sus diferentes manifestaciones (Olweus, 1998; Shiakou et al., 2019). A este respecto, como defienden Díaz-Aguado et al. (2004), hablamos de ataques físicos, psicosociales y/o verbales.

En este punto, es importante destacar que, al ponerse de manifiesto la gravedad y la preocupación social por este problema, se han llevado a cabo distintos estudios sobre el bullying a lo largo de los últimos años (Sánchez-Torrejón y Mestre Malfran, 2021). Un claro ejemplo de ello fue el trabajo realizado por Ballesteros (2018), donde se expone que en nuestro país se registraron más de 25000 llamadas vía telefónica relativas al fenómeno del acoso escolar, de las cuales 9000 estaban realmente vinculadas a la presente temática.

Igualmente, una investigación más reciente pone de manifiesto que la prevalencia del bullying en el territorio nacional español asciende a un 16.8% entre alumnos y alumnas de 15 años aproximadamente. En líneas generales, no existen diferencias significativas en cuanto al género, ni por titularidad de la institución de enseñanza (centros públicos, centros privados y centros concertados), si bien es cierto que existen diferencias, aunque menores, en relación con la comunidad autónoma de residencia del estudiantado (Rusteholz y Mediavilla, 2022).

Por otra parte, el término *homofobia*, según Tena (2012), es una aversión ante el colectivo LGBT+, creando en todo caso connotaciones negativas ante las condiciones sexuales de las personas. Es importante destacar que Smith (1971) fue un autor pionero en esta temática, haciendo alusión a la misma como el temor y/o rechazo hacia el colectivo de personas homosexuales.

En consecuencia, y como se comentó anteriormente, surge el término de *bullying homofóbico* que, según Platero y Gómez (2007, p. 219), se define como:

> el acoso que se realiza a través de actos de agresión físicos, psicológicos y sociales por parte, generalmente, de un grupo de escolares o docentes hacia estudiantes o compañeros y compañeras homosexuales, lesbianas, bisexuales y transexuales. Estos actos abarcan desde ser ignorados, rechazados, recibir insultos, injurias, agresiones físicas etc., hasta el asesinato o la provocación del suicidio.

Asimismo, Cerezo (2015) sostiene que la orientación sexual puede fomentar los casos de acoso que se pueden desarrollar a nivel de aula, entre otros aspectos, por desconocimiento del alumnado, por creencias inculcadas desde edades tempranas… produciéndose así un pensamiento ideológico en contra de discentes que poseen una condición sexual diferente al resto, provocando en muchos/as niños/as una reacción de rechazo.

En cuanto a las características del bullying homofóbico, Penna (2012), Pichardo (2009) y Sánchez Sáinz (2010) sostienen que son las siguientes:

- Invisibilidad de las personas que sufren el acoso.

Esta particularidad se traduce en desatender a aquellos sujetos que son agredidos mediante ciertas actitudes homofóbicas hacia la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo (Bautista, 2016).

- Falta de apoyo.

La falta de apoyo es otra particularidad que sufren aquellas personas, cuya orientación sexual es distinta a la heterosexual. En concreto, estas personas presentan diversas dificultades para encontrar algún tipo de ayuda en el ámbito educativo por temor al contagio del estigma, que es el miedo que siente un individuo por ser considerado homosexual simplemente por relacionarse con otros sujetos del colectivo LGBT+.

- Naturalidad de los ataques homofóbicos.

Como afirman los/as autores/as expuestos/as al principio del presente epígrafe, la normalización de los ataques homofóbicos es algo habitual en distintos planos de la sociedad (por ejemplo, el plano educativo), donde los mismos no son considerados como agresiones.

Aludiendo a los factores del bullying homofóbico, Agustín (2009) señala que existen algunos aspectos que inciden en que esta problemática se siga reproduciendo, en general, en la sociedad y, en particular, en los centros educativos.

En concreto, este autor hace referencia al clima de convivencia en la institución de enseñanza, las particularidades sociodemográficas y contextuales del estudiantado, la

cultura pedagógica de la escuela, así como la existencia o no de medidas y estrategias de prevención, detección, intervención y erradicación relativas a este tipo de situaciones.

Gualdi et al. (2008), por su parte, sostienen que los principales factores del bullying homofóbico vienen derivados de ciertos rasgos, tales como: físicos, del lenguaje y la comunicación, además de algunos aspectos comportamentales.

Del mismo modo, pertenecer a ciertos colectivos minoritarios y/o grupos socialmente estigmatizados, entre los que se encuentran las personas del colectivo LGBT+, potencia la producción y reproducción del bullying homofóbico (Caminos y Amichetti, 2015).

Por último, Gismero et al. (2008) afirman que los factores del bullying homofóbico están relacionados con la escasa formación de las personas en materia de diversidad afectivo-sexual, con la edad, así como las creencias religiosas. Haciendo referencia a este último punto, un 28% de los/as estudiantes encuestados/as considera que la homosexualidad es una enfermedad, mientras que un 32% defiende que se debe menospreciar al colectivo LGBT+.

Por otra parte, la gravedad de las consecuencias del bullying homofóbico se pone de manifiesto en el desarrollo integral (en todas las dimensiones) de todas las personas que lo padecen. En consecuencia, todo ello se manifiesta en todas las dimensiones de la vida cotidiana y en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, además de la participación de dichas personas en el ámbito escolar (Rivers y Duncan, 2013).

Lo anteriormente expuesto se evidencia en el estudio llevado a cabo por Guasp (2012), donde un 41% del alumnado LGBT+ no se siente incluido en la escuela. Este porcentaje aumenta de manera notable en aquellos/as chicos/as que sufren bullying homofóbico.

Del mismo modo, uno de cada cinco estudiantes LGBT+ manifiesta que el entorno escolar que le rodea no es seguro. De hecho, un 31% sostiene que no son felices en la escuela. A este respecto, la medida que se suele tomar es el cambio de institución de enseñanza o el absentismo escolar.

También, un 43% de la muestra participante en el trabajo mencionado, considera que el bullying homofóbico es un fenómeno que repercute de manera directa en el proceso de enseñanza aprendizaje y, más concretamente, en el rendimiento escolar.

Cerezo (2015), por su parte, destaca que es importante tener en consideración aquellas consecuencias psíquicas derivadas del bullying homofóbico, las cuales pueden repercutir en el alumnado. En este sentido, esta autora indica que el 65.6% de las víctimas experimenta emociones relacionadas con la tristeza, además de otros trastornos vinculados a alteraciones del sueño. Incluso, hace alusión al absentismo escolar.

Asimismo, Alises Castillo (s.f.) clasifica las consecuencias del bullying homofóbico en tres categorías: para la víctima (fracaso escolar, trastornos mentales, daños físicos, problemas relacionados con el desarrollo de la personalidad, aislamiento social, riesgo de suicidio, etc.), para la persona agresora (conducta antisocial y trastornos disociales, sobrevaloración de la fuerza, etc.) y para los/as iguales (tolerancia o actitud pasiva, percepciones confusas, liderazgo negativo, etc.).

Llegados a este punto, es importante destacar que, a lo largo de los últimos años, se han llevado a cabo numerosas medidas y estrategias de prevención, detección e intervención del bullying homofóbico (Cerezo y Rubio, 2017). En este sentido, Marchueta y Etxeberria (2014), tras un estudio realizado, llegaron a la conclusión de que es importante diseñar, implementar y evaluar programas de prevención, detección e intervención para, en la medida de lo posible, acabar con esta problemática en cualquier ámbito de la sociedad.

Del mismo modo, estos autores señalan que la formación del profesorado en esta temática es fundamental, sobre todo, para que dichos programas puedan tener éxito. Partiendo de esta línea, dichos/as profesionales, por ejemplo, podrían intervenir de la mejor manera posible ante casos de bullying homofóbico, haciendo uso para ello de medidas y estrategias adaptadas al caso concreto.

Cornejo (2018), para finalizar, manifiesta que las medidas y estrategias más importantes para crear entornos seguros son las siguientes:

- Establecer nuevas políticas de no discriminación y acoso, promoviendo espacios seguros y libres de cualquier conducta homofóbica. Además de ello, es

conveniente crear nuevas normativas y políticas educativas, las cuales podrían ayudar a tener más control de la escuela, así como prevenir el fenómeno del bullying homofóbico.

- Diseñar, implementar y evaluar programas de sensibilización en los centros educativos, cuya finalidad principal sea hacer consciente a toda la comunidad educativa de la problemática del bullying homofóbico, así como distintas formas de intervenir sobre la misma.
- Introducir en el currículo educativo nuevas temáticas referentes al colectivo LGBT+. En concreto, se podrían trabajar los siguientes contenidos: conceptos clave, diversidades afectivo-sexuales, historia del movimiento LGBT+, referentes LGBT+, fechas clave en diversidades afectivo-sexuales, normativas en diversidades afectivo-sexuales, propuestas educativas para la inclusión del alumnado LGBT+, experiencias innovadoras en materia LGBT+, etc.
- Proporcionar fuentes de información al alumnado, además del resto de personas que interviene en la comunidad educativa, en materia de diversidad afectivo-sexual. Estas fuentes de información podrían ayudar a crear conciencia, además de sensibilizar en todo lo relacionado con la problemática del bullying homofóbico, así como la incidencia de esta en diferentes ámbitos de la vida cotidiana.

4.7. Consideraciones finales

A lo largo del presente capítulo, se han analizado los siguientes puntos: evolución y conceptualización de la homofobia, tipos de homofobia, causas de la homofobia, consecuencias de la homofobia y presencia de la homofobia en el ámbito educativo, lo que se conoce como bullying homofóbico.

En base a todo lo expuesto, se puede destacar que la homofobia no es un problema esporádico, ni se manifiesta simplemente por medio del lenguaje, tanto verbal como no verbal, que se emplea en el día a día. La homofobia en sí es un tipo de violencia diversa y, a su vez, compleja que atenta contra la diversidad afectivo-sexual en su totalidad y, de manera más concreta, contra las particularidades de las personas en aras de, por ejemplo, crear una sociedad compuesta por dos sexos, dos géneros y una simple orientación sexual (Butler, 2001).

Por su parte, la homofobia no solo incide de manera negativa contra el colectivo LGBT+, sino que también afecta a la sociedad en su conjunto y, de un modo más preocupante, a las instituciones de enseñanza.

Como el resto de los tipos de violencia que atentan contra la diversidad, la violencia homofóbica presenta características comunes con otros tipos de violencia, por ejemplo, la violencia de género o la xenofobia, entre otras. Aun así, y partiendo de la época en la que nos encontramos, parece que no existe un consenso vinculado a la gravedad de este fenómeno.

Por todo ello, tras toda la información expuesta hasta el momento, podemos destacar que existen evidencias legales, científicas y conceptuales para asumir el reto de la formación en diversidad afectivo-sexual, de manera general, en la sociedad en su conjunto y, de manera particular, en las instituciones de enseñanza.

Capítulo 5. Formación inicial del profesorado en diversidad afectivo-sexual

El maestro deja una huella para la eternidad; nunca puedes saber cuándo se detiene su influencia.

Henry Brooks Adams (1838-1918)

En este quinto capítulo de la Tesis Doctoral, partiendo de una serie de consideraciones iniciales, se procederá a establecer una relación directa entre los profesionales del ámbito educativo y la educación afectivo-sexual.

Posteriormente, crearemos un apartado dedicado únicamente a la formación del profesorado en diversidad afectivo-sexual.

De igual modo, en este capítulo se explicarán cada una de las perspectivas y de los modelos que las conforman, todos ellos relativos a la formación docente.

Por último, antes de plantear las consideraciones finales del presente capítulo, se describirán algunas medidas y estrategias para potenciar el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual.

5.1. Consideraciones iniciales

Consideramos que el papel de los y las docentes en la educación afectivo-sexual es imprescindible. Por ello, entendemos como algo prioritario el iniciar este apartado, teniendo en cuenta las dificultades que presentan los/as profesionales de la educación a este respecto para poder trabajar con ellas y superarlas.

En este capítulo se relacionará uno de los agentes que más influencia tiene en la educación, el profesorado, con la temática que nos ocupa y todo lo que ello conlleva.

Para educar en diversidad afectivo-sexual, se debe tener una visión amplia de esta área. Además, es importante poseer herramientas y recursos que faciliten el trabajo con los/as estudiantes, que favorezcan la resolución de sus dudas y el tratamiento de cualquier cuestión desde el respeto, la tolerancia y la equidad (Sánchez-Torrejón et al., 2022).

En consecuencia, consideramos imprescindible que los/as docentes en activo y los/as futuros/as docentes posean una formación eficaz al respecto (Sánchez-Torrejón et al., 2022).

Por consiguiente, en este capítulo se trabajará la relación de los profesionales educativos y la educación afectivo-sexual en un primer apartado, para, posteriormente, centrarnos en la formación de dichos/as docentes sobre la diversidad afectivo-sexual.

Llegados a este punto, se ha considerado oportuno realizar un apartado sobre las principales perspectivas y modelos existentes en la formación del profesorado para, a continuación, finalizar el capítulo con medidas, herramientas, recursos y demás aspectos que podrán dar visibilidad a la formación de los profesionales educativos en diversidad afectivo-sexual.

5.2. Profesionales educativos y educación afectivo-sexual

Consideramos que el papel de los y las docentes en la educación afectivo-sexual es imprescindible. Por ello, entendemos como algo prioritario el iniciar este apartado, teniendo en cuenta las dificultades que presentan los y las profesionales de la educación a este respecto para poder trabajar con ellas y superarlas.

En este sentido, la formación docente debe ser el punto de partida para que repercuta finalmente en sus estudiantes (Oliva, 2012; Ortega, 2009; Plaza y Meinardi, 2009; Re et al., 2008).

Un/a docente preparado/a en la afectividad y en la sexualidad podrá adaptar los objetivos y contenidos, entre otros elementos curriculares, de sus programaciones para responder a los intereses y necesidades de los/as estudiantes a este respecto. Además, aprovechará cualquier situación cotidiana, como puede ser una conversación que surja, un conflicto, un programa de televisión o cualquier punto de inicio para abordar la temática y que los y las estudiantes sientan libertad para expresar sus dudas e inquietudes al respecto.

Como indica Sánchez-Torrejón (2021), la naturalidad, el sentido del humor y las experiencias propias como punto de partida para trabajar este tipo de temáticas que pueden dar más reparo suelen ser las recomendaciones entre los/as profesionales.

Sin embargo, el principal temor de los/as educadores/as para abordar temas como la sexualidad viene determinado por las familias (Cauich, 2005; López, 2005). En esta línea, la formación del profesorado y su actualización facilitan este aspecto al considerar también la colaboración con las familias y darle importancia a la relación con las mismas. A este respecto, las ideas de los padres y las madres deben ser aceptadas y tenidas en

cuenta. De lo contrario, obtendremos una fuente de conflictos de la que los/as más perjudicados/as siempre serán los y las estudiantes.

Nos encontramos así con una dimensión fundamental para el ser humano, como es la sexualidad y el afecto, que hoy en día sigue sin estar presente de forma explícita en las escuelas. En todo caso, podemos encontrar alusiones a la prevención y a la responsabilidad, pero no a las buenas prácticas, la empatía con el otro, la diversidad de elecciones y el placer, entre otros aspectos (Venegas, 2010).

Por consiguiente, coincidimos con Martínez et al. (2013) en que la formación inicial del profesorado respecto a la educación afectivo-sexual suele ser heterogénea, dispersa, escasa y selectiva. Heterogénea por la variedad de nomenclaturas y formas de trabajar la temática, dependiendo del profesorado y el enfoque; dispersa respecto a que no hay un criterio único a seguir con contenidos y objetivos o actitudes que deben promoverse; escasa, ya que suele ser, en los casos en que existe, optativa y selectiva por este mismo motivo. De hecho, al ser una elección habrá gran cantidad de futuros/as docentes que no tienen por qué seleccionarla y, por tanto, no recibirán esa formación.

Llegados a este punto y siguiendo a López Soler (2015), podríamos categorizar al profesorado en diferentes estilos, que pueden ir cambiando con el paso de los años. Estos seis estilos dependerán de cómo actúen respecto a la educación afectivo-sexual y serían:

- Evasivo. Huye de la educación afectivo-sexual, bien por vergüenza o porque no lo considera de su responsabilidad.
- Punitivo. Castiga, controla y niega las manifestaciones relacionadas con la afectividad y la sexualidad.
- Laissez Faire. Entiende como normal el interés de los y las estudiantes, y les deja libertad sin intervenir en ningún sentido.
- Ambiguo. No es claro respecto a su posición en este tema, mostrándose con inseguridad y dudas al respecto.
- Sobreprotector. Se centra en proteger a los/as niños/as frente a cualquier conducta que pueda considerarse sexual por entender que no es adecuada para su edad y, por tanto, debe evitarse.
- Asertivo. Implicado, intenta responder de forma adecuada a los intereses, curiosidades y necesidades, intentando mostrarse seguro, además de ofrecer confianza.

La atención a la diversidad es, por tanto, una realidad muy compleja, realidad que no siempre se atiende desde la perspectiva inclusiva en el ámbito educativo. En este caso, Peixoto et al. (2012) hicieron referencia a la diversidad afectivo-sexual, dentro del amplio campo de la atención a la diversidad, como un sector poco investigado en las instituciones educativas. Es más, algunos debates suelen coincidir en respuestas negativas para atender a los discentes, cuyas inclinaciones sexuales son diferentes a la heterosexual *dominante*.

Partiendo de las premisas expuestas en los párrafos anteriores, según Louro (2001), para comprender cuál es la importancia de los debates sobre el análisis de la diversidad afectivo-sexual en todas las etapas educativas, se parte de la idea de que las instituciones educativas y, por tanto, el profesorado nunca debería dejar de educar, motivo por el cual se llega a la idea de que nos encontramos ante espacios idóneos para continuar creando actitudes positivas hacia las diferentes sexualidades.

Por su parte, Fonseca (2009) expresó que siempre se educa partiendo de un discurso, de las prácticas educativas y de las experiencias educativas. En este sentido, estamos de acuerdo con este autor en que las palabras educan, pero los silencios también, aunque no lo hagan en el mismo sentido.

Así pues, la diversidad afectivo-sexual y la homosexualidad son dos temas que siempre han ido de la mano, temas que también se rigen por la ley del silencio, fomentando la discriminación sexual hacia aquellas personas LGBT+ (Peixoto et al., 2012).

En resumen, es tarea de todos/as dar una respuesta coherente, comprometida y decidida al fenómeno de la diversidad afectivo-sexual, una respuesta que potencie la inclusión de todas las personas, independientemente de la orientación sexual de cada una de ellas.

5.3. Formación del profesorado en educación afectivo-sexual

Entre los principales hándicaps que podemos encontrar para implementar programas y planes educativos relacionados con esta temática, siguiendo a Rebollo et al. (2011), está la carencia formativa del profesorado.

Durante el periodo de formación inicial docente no es fácil encontrar contenidos al respecto. En este sentido, en bastantes ocasiones se plantea en asignaturas de forma

optativa y en las que no se trata la sexualidad con un criterio común y unificado (Martínez et al., 2013).

Partimos de la necesidad de esta formación docente, en primer lugar, para trabajar de forma correcta la temática en sus aulas, así como que los/as estudiantes (independientemente de su orientación e identidad de género) se sientan cómodos/as, comprendidos/as y bien atendidos/as.

En sí, nos encontramos en una sociedad en movimiento, que cambia y se adapta a las realidades, y donde la educación debe intentar seguir el ritmo en la medida de sus posibilidades. Por ello, además de en las aulas, también encontraremos en los claustros diversidad de orientaciones e identidades sexuales. Algo que, lejos de representar un problema, debe motivarnos para avanzar hacia el respeto y el conocimiento. De forma que los/as docentes componen un grupo focal sobre el que trabajar esta temática, por la necesidad para con sus estudiantes y también con sus compañeros/as (Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo, 2022).

Aun así, la violencia homofóbica afecta a la sociedad como conjunto. Trabajar desde la educación, como única institución por la que deben pasar una serie de años todos los individuos que conforman la sociedad, parece ser una oportunidad de cambio para modificar estas conductas (Barragán, 2007; Barragán y Pérez-Jorge, 2020).

Por consiguiente, que la diversidad afectivo-sexual está invisibilizada en los centros educativos es una realidad (Díaz de Greñu y Anguita, 2017), que debe transformarse desde los cimientos; es decir, desde la formación inicial del profesorado (Pérez-Jorge et al., 2020).

De hecho, existen investigaciones, como la de Penna y Sánchez (2015), cuyos resultados demuestran que no hay suficiente formación sobre la diversidad afectivo-sexual en los estudios universitarios de educación y, por tanto, los egresados no están suficientemente preparados en dicha temática. Además, en dicho estudio se observa que un alto porcentaje de docentes no muestra actitudes homofóbicas, pero sí que hay un grupo que normaliza la homofobia en general y otro grupo que demuestra homofobia cognitiva y afectiva, con las consecuencias que esto puede conllevar para sus futuros/as estudiantes y también para los compañeros/as.

Siguiendo la línea anterior, entre los estudios e investigaciones realizados en España en los últimos años, podemos encontrar como los más relevantes, atendiendo al año de realización y el ámbito en que se centra, los que se muestran a continuación: Penna (2012), Díaz de Greñu et al. (2013), Martínez et al. (2013), Penna y Sánchez (2015), Penna (2015), Díaz de Greñu y Anguita (2017), entre muchos otros.

Existen, además, diversos Trabajos Fin de Estudios (Grado y Máster) que versan sobre esta temática. Esto, en definitiva, nos hace reflexionar sobre la necesidad percibida y la preocupación sentida por los/as egresados/as de profundizar en la formación sobre la diversidad afectivo-sexual para su futuro como docentes y para trabajarlo con sus estudiantes.

5.4. Formación del profesorado y modelos formativos

Diversos/as autores/as (Liston y Zeichner, 1993; Maciel, 2003; Salazar, 2008) congregan los modelos formativos docentes, organizándolos de forma que nos facilitan la comprensión de los diferentes enfoques.

Estos modelos de formación están íntimamente relacionados con la concepción de la enseñanza que asumimos y, por ende, con la forma en la que se impartirá la docencia por los/as profesionales de la educación que durante sus estudios estén realizando aprendizajes significativos desde unas u otras perspectivas.

Así, profundizaremos, a continuación, en las perspectivas académica, práctica, técnica y de reflexión. Estas responden a los planteamientos que autores como Latorre (2003), Liston y Zeichner (1993), Maciel (2003), Romero (2005), Salazar (2008) y Stenhouse (1998) construyen como base de los modelos formativos.

A continuación, se explicarán cada una de las perspectivas y de los modelos que las componen para exponer de la forma más clara posible a qué nos estamos refiriendo y su influencia en la formación docente.

- Perspectiva académica.

En esta perspectiva, la enseñanza es entendida como un proceso, a través del cual transmitir cultura y conocimiento al estudiantado. Los/as profesionales de la educación se convierten así en especialistas de su área de conocimiento (Pérez, 1992; Romero, 2005; Rubio y Barrio, 1999).

Podemos encontrar dos modelos de formación afines a esta perspectiva: enciclopédico y comprensión.

El modelo enciclopédico entiende el proceso educativo como una instrucción en la que el alumnado almacena los contenidos culturales que han sido transmitidos por los/as docentes. Para ser competente bajo este modelo, el profesorado debe ser especialista en su campo de contenidos y transmitirlo a los/as estudiantes para que puedan memorizarlo.

Es importante destacar que este modelo tuvo numerosas críticas por no dar importancia alguna a la formación pedagógica del profesorado, ni a la didáctica ni al proceso de enseñanza aprendizaje como tal (Pérez, 1992; Rubio y Barrio, 1999).

En consecuencia, surgió el modelo comprensivo que, al igual que su predecesor, entiende que la labor del profesorado es transmitir conocimientos a los/as estudiantes. La principal diferencia es que este modelo da importancia a la necesidad de que las técnicas didácticas sean dominadas para transmitir adecuadamente los conocimientos. Por tanto, además de controlar la materia, debe conocer cómo se da el proceso de construcción del conocimiento, las dificultades que pueden encontrar los/as estudiantes y cómo ayudarles a resolverlas y demás (Salazar, 2008).

- Perspectiva técnica.

Se percibe la enseñanza como ciencia objetiva, aplicada y neutra (Salazar, 2008), surgiendo así como necesidad de aportar rigor científico a la práctica educativa.

Además, entiende la educación como un proceso lineal, una actividad científica en la que la labor del profesorado es causa de las conductas de los/as estudiantes (Latorre, 2003). Dependiendo de cómo se comporte el profesorado así actuará el alumnado.

Asimismo, esta perspectiva implica una presión importante en los/as futuros/as docentes, ya que depende de ellos/as las respuestas que los/as estudiantes irán ofreciendo. De forma que los/as futuros/as docentes deberían tener formación para detectar problemas y tener a su disposición conocimientos sobre técnicas que puedan solucionarlos y cómo deberían ser aplicados (Rubio y Barrio, 1999).

Podemos encontrar dos modelos principales de formación del profesorado en coherencia con esta perspectiva (Pérez, 1992; Salazar, 2008): modelo de entrenamiento y modelo de adopción de decisiones.

En primer lugar, el modelo de entrenamiento es utilizado para correlacionar la formación con las tasas de rendimiento de los/as estudiantes.

En segundo lugar, el modelo de adopción de decisiones está fundamentado por técnicas, como el modelo anterior, que los/as profesionales de la educación deben aplicar, seleccionando la más adecuada, dependiendo del contexto y la situación concreta. Se aleja así de la visión mecánica, pasando a adaptar las respuestas al momento en que debe darse, de forma que será más reflexiva (Pérez, 1992).

- Perspectiva práctica.

Esta perspectiva nace, siguiendo a Latorre (2003) y Salazar (2008), de la pretensión de resolver problemas provocados por las perspectivas anteriores, académica y técnica.

De esta forma, se considera que la formación docente es un proceso continuo, no solamente previo, sino que debe desarrollarse mientras se imparte docencia, ya que la propia práctica con los y las estudiantes formará parte de ese conocimiento que favorecerá ser mejores profesionales.

De esta perspectiva se desprenden dos modelos: tradicional y reflexivo sobre la práctica.

El modelo tradicional surge de la reacción de los/as docentes y parte de la concepción de la enseñanza como labor, que se aprende realmente con el paso de los años, como un saber artesanal que se mejora con la propia práctica. Así, se implica al futuro docente, mediante las prácticas y la observación de docentes con experiencia, en su propia construcción profesional.

Por su parte, el modelo reflexivo sobre la práctica pretende que se tome conciencia de los significados que el recorrido personal, social, educativo y contextual aplica a las situaciones que se desarrollan. Tomar conciencia de las ideas, los prejuicios como punto de partida para conocer el profesional educativo que se puede llegar a ser, como control de la influencia que los/as docentes tienen sobre los/as estudiantes.

- Perspectiva de reflexión.

Esta perspectiva, en la línea de Pérez (1992), parte de la necesidad de buscar un cambio a nivel social a través de la educación. De este modo, se convierte la enseñanza

en una actividad crítica y reflexiva que debe tener repercusión social en el contexto en que se desarrolla, principalmente por la acción de los/as propios/as educadores/as y también por la de sus estudiantes.

Para desarrollar esta perspectiva, podemos profundizar en dos modelos que se exponen a continuación:

El modelo de crítica y reconstrucción social sostiene que los/as profesores/as son ejemplo de pensamiento crítico, independientemente de si se está de acuerdo con ellos o no. De este modo, la educación debe provocar en sus estudiantes el desarrollo de valores para que con ellos pueda producirse el cambio social.

Por su parte, el modelo investigación-acción contempla el proceso de enseñanza aprendizaje como práctica construida e influenciada por la cultura y la sociedad en la que se pone en marcha (Latorre, 2003). Se pretende así relacionar y conectar la teoría con la práctica educativa. Parte de la investigación como base formativa (Pérez, 1992) para, con los conocimientos adquiridos, posteriormente, realizar acciones creadoras y transformadoras de la realidad educativa.

Tras este breve recorrido por las principales perspectivas y modelos de formación de profesionales de la educación, pasamos, a continuación, a elaborar un apartado en el que se presentan medidas, estrategias, recursos… aspectos todos ellos que, en la medida de lo posible, potenciarán el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual.

5.5. Medidas para potenciar el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual

Ante el fenómeno de la diversidad afectivo-sexual, los nuevos planes de estudio no deberían dejar de lado la integración de un proceso de enseñanza aprendizaje que permita conocer los motivos de desigualdad y, en consecuencia, buscar alternativas para conseguir la igualdad entre todas las personas.

A este respecto, algunos/as autores/as han manifestado que la diversidad afectivo-sexual no solo se debe trabajar desde los planes de estudio, sino que también es imprescindible la puesta en marcha de otras estrategias para lograr la inclusión de todas las personas en cualquier ámbito de la sociedad (García, 2007). Así pues, aunque los colegios e institutos suelen proporcionar, en mayor o menor medida, respuestas eficaces para trabajar la diversidad afectivo-sexual dentro de sus aulas, la formación en dicha materia continúa siendo deficiente en el contexto universitario (Penna, 2015), hecho que

puede influir en la posible existencia de actitudes excluyentes por parte de algunas personas hacia el mismo fenómeno.

Según Donoso y Velasco (2013), las universidades deben incluir y fomentar docencia e investigación en igualdad de forma transversal en todos los planos de la formación académica, evitando así la aparición de actitudes discriminatorias hacia los colectivos minoritarios.

De Stéfano et al. (2015) manifestaron la importancia de crear técnicas cualitativas para fomentar actitudes positivas en el alumnado hacia el fenómeno de la diversidad afectivo-sexual. Inicialmente, se debe utilizar la técnica de la observación participante para conocer y analizar las particularidades de las personas. Posteriormente, se pone en marcha un conjunto de talleres sobre diversidad corporal, afectivo-sexual y familiar. En los talleres se deberían registrar los comportamientos, los discursos y las actitudes, con el fin de seguir generando nuevas estrategias, las cuales permitan seguir trabajando el fenómeno de la diversidad afectivo-sexual desde diferentes enfoques.

Todas las estrategias que se instauren deberían incidir en la creación de una comunidad educativa inclusiva; esto es, según De Stéfano et al. (2015, p. 54), "se trata, de la puesta en marcha de resistencias e innovaciones creativas para la construcción de otra escuela posible, que no deje fuera a las personas LGBT como habitualmente ocurre cuando se habla de atención a la diversidad".

Por su parte, Cava y Musitu (2002) destacaron que, para desarrollar una comunidad educativa inclusiva, es fundamental el desarrollo de valores como la convivencia, aceptación de la diversidad del alumnado, empatía, y otros recursos personales y sociales de los/as estudiantes. Del mismo modo, Domínguez y Vázquez (2015) expresaron que, para el desarrollo de los valores expuestos en este mismo párrafo, se debe trabajar de forma cooperativa y en grupos heterogéneos.

A su vez, los programas de intervención también son recursos que pueden ser creados y trabajados en las instituciones educativas para mejorar las relaciones entre todas las personas, prevenir conductas discriminatorias hacia determinados colectivos de individuos y favorecer la inclusión social de todo el alumnado (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Teniendo en consideración estos programas de intervención, estamos de acuerdo con Garrido y Morales (2014) en que se deberá incluir un mayor número de recursos para

afrontar las conductas discriminatorias y potenciar la atención a la diversidad afectivo-sexual.

En este sentido, es competencia del profesorado atender a la selección de los recursos, así como establecer los fines pedagógicos que persigue (Moreno, 2015). A este respecto, González-Falcón (2019) propone tener en cuenta las siguientes características atendiendo, a su vez, a tres grandes criterios educativos:

- Individualidad. Referido a las características psicoevolutivas del alumnado para ofrecer múltiples posibilidades de acción y apropiación, así como la variedad por medio de la oferta de recursos y materiales bajo elecciones distintas, la cual permita atender a múltiples intereses y necesidades pedagógicas.
- Escucha activa, confianza y autonomía. No sexista ni segregacionista, fuera de toda exclusión por motivos de género y/o cultura basada, principalmente, en los intereses sociales y educativos del propio alumnado. Del mismo modo, se atiende a una organización física que represente la identidad propia y singular del grupo bajo un ambiente significativo, de encuentro, comunicación y de múltiples relaciones sociales.
- Aprendizaje significativo. Se prima la competencia crítica docente, favoreciendo así las capacidades de investigación y exploración en base a los distintos modos de presentación, apropiación y uso pedagógico.

Otras estrategias para promover actitudes positivas en las personas hacia la diversidad afectivo-sexual son las siguientes (Pichardo y Puche, 2019; Russell, 2011; Russell et al., 2021; Warwick et al., 2004):

- Opinión del alumnado. Es conveniente saber qué opinan los/as alumnos/as acerca de la diversidad afectivo-sexual y qué visión tienen sobre cómo se aborda dicha temática en la institución educativa. Para ello, se puede pasar un cuestionario anónimo, instrumento que proporcionará información al profesorado, por ejemplo, sobre los casos de bullying homofóbico, en el caso de que los hubiese.
- Crear estrategias de antidiscriminación y anti-acoso para potenciar actitudes positivas en al alumnado hacia la diversidad afectivo-sexual. Todos los miembros de la comunidad educativa deberían trabajar de manera colaborativa para crear instituciones educativas afectivas. Para ello, es fundamental que las instituciones

educativas incluyan políticas inclusivas, normativas antidiscriminatorias, contenidos relacionados con la educación sexual y medidas preventivas de acoso.

- Sensibilizar a todas las personas de las diferentes instituciones educativas para que sepan cómo actuar ante situaciones de discriminación afectivo-sexual. En este caso, la formación permanente del profesorado en diversidad afectivo-sexual es fundamental para conseguir un sistema educativo inclusivo, un sistema que atienda a la diversidad del alumnado. En este sentido, no solo las asociaciones o colectivos LGBT+ son las instituciones o personas que deben ofertar cursos y/o jornadas, sino que dicha formación también debería ser ofertada por la Administración, el Ministerio de Educación o las Consejerías de Educación de cada comunidad autónoma. En definitiva, aparte de los cursos y las jornadas, también se deberán ofrecer otras estrategias para trabajar la diversidad afectivo-sexual, estrategias tales como: grupos de enseñanza, congresos, grupos de trabajo, literatura apropiada, debates, etc.
- Introducir información acerca de la diversidad afectivo-sexual en los planes de estudio. Los contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual deberían estar siempre presentes en todos los planes de estudio de todas las etapas educativas. Según Díaz de Greñu y Parejo (2013), la diversidad afectivo-sexual debería estar reflejada en el Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular, Programación de Aula y Plan de Atención a la Diversidad. Con respecto a la organización de las normativas de las instituciones educativas, es importante que todos sus miembros trabajen de forma conjunta, con el objetivo fundamental de disminuir las conductas discriminatorias relacionadas con la diversidad afectivo-sexual; esto es, crear oportunidades para que las personas aumenten sus conocimientos y, de forma crítica, reflexionen sobre las consecuencias que pueden surgir de los prejuicios y la exclusión social. Igualmente, se debería utilizar un lenguaje inclusivo (para promover la diversidad, respeto, igualdad y no aceptación de la discriminación sexual), materiales de aprendizaje (dichos materiales deberían estar a disposición de todas las personas que los solicitasen), prácticas educativas inclusivas, aprendizaje cooperativo, apoyo entre compañeros/as, debates, tener en cuenta las ideas previas del alumnado, etc.
- Disponibilidad de todas las fuentes de información relacionadas con la diversidad afectivo-sexual. Cada institución educativa debe proporcionar los canales de información habituales para dar a conocer todas las fuentes de información

relacionadas con la diversidad afectivo-sexual. Todos/as los/as estudiantes implicados/as en algún tema relativo a la sexualidad deberían ser asesorados/as por profesionales que tendrían que aportar los recursos necesarios de información (libros, revistas, websites, jornadas, cursos, etc.) para disminuir las preocupaciones y/o problemas de los usuarios.

En conclusión, es urgente trabajar el tema de la diversidad afectivo-sexual en todas las etapas educativas para crear centros educativos de calidad para todos/as, centros que actúen bajo los principios democráticos del derecho a la igualdad de oportunidades y a elegir una orientación sexual u otra sin recibir un trato discriminatorio.

5.6. Consideraciones finales

Como se ha expresado y fundamentado anteriormente, la formación inicial del profesorado en diversidad afectivo-sexual es prioritaria, puesto que la mejora educativa está íntimamente relacionada con la calidad de la formación docente que, a su vez, debe estar basada, entre otras cuestiones, en el uso de medidas y estrategias para potenciar el respeto hacia este fenómeno (López Diosdado, 2016).

Siguiendo la línea anterior, todo ello se puede llevar a cabo a través de la educación, la cual aboga por la puesta en marcha de un proceso de socialización que, en la medida de lo posible, trascienda las fronteras de las instituciones escolares. De hecho, existen experiencias de aprendizaje cotidianas fuera de su marco formal. Aun así, apoyándonos en Cifuentes-Zunino et al. (2020), la escuela es un espacio privilegiado para prevenir, detectar e intervenir, en nuestro caso, la homofobia: tiene un papel importante en la legitimación de modelos estereotipados.

Como apunta Moreno Sánchez (2021, p. 1), la jerarquización y pertenencia a una clase social, a una etnia, el hecho de presentar unas características físicas determinadas o el género, entre otros muchos aspectos, son algunas cuestiones que determinan el proceso de socialización y, más ampliamente, el proceso educativo, poniendo de manifiesto la complejidad de las organizaciones educativas.

Para ello, debemos estar formados y formadas, una formación que puede venir respaldada por las diferentes normativas en las que se defiende y fomenta el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual (Granero Andújar y Márquez Díaz, 2022). Un claro ejemplo de ello es la LOMLOE (2020), en la que se adopta una perspectiva de equidad de género

mediante la coeducación y promueve en todas las etapas educativas la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género, además de la tolerancia hacia la diversidad afectivo-sexual.

Precisamente, si nos centramos en la etapa educativa universitaria, el futuro profesorado debe tener una formación adecuada en la presente temática, entre otros aspectos, para diseñar, implementar y evaluar propuestas formativas, a través de las cuales, en la medida de lo posible, se pueda erradicar la problemática de la homofobia. De este modo, siguiendo a Moreno Sánchez (2013), lograremos crear una escuela inclusiva; esto es, una escuela libre de cualquier tipo de discriminación y/o violencia en sus múltiples manifestaciones.

Capítulo 6. Marco metodológico

Es de importancia para quien desee alcanzar una certeza en su investigación, el saber dudar a tiempo.

Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.)

El presente capítulo está dividido en diez apartados. El primero de ellos abarca la delimitación del problema de estudio.

En el segundo, tercer, cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo apartado del capítulo se ha hecho referencia a los objetivos, hipótesis, diseño metodológico, proceso metodológico de la investigación (fases del estudio), contexto de la investigación, dimensiones de la investigación y selección de la muestra de la investigación, respectivamente.

Los instrumentos y técnicas de recogida de datos de la investigación han supuesto el noveno apartado de este capítulo.

Por último, en el décimo apartado del capítulo hemos descrito y justificado el proceso de análisis de datos de la investigación.

6.1. Delimitación del problema de estudio

Tal y como hemos visto a lo largo de la presente Tesis Doctoral, la atención a la diversidad afectivo-sexual en el ámbito educativo es una necesidad que se fundamenta en aspectos legales desde el año 2006, momento en el que dicho fenómeno aparece reflejado de manera explícita en la LOE (2006). Por lo tanto, la lucha continua contra la homofobia en las instituciones de enseñanza se plantea como un objetivo que deben asumir todas las personas que intervienen en los centros educativos.

Desde esta base argumental, se planteó la pregunta de investigación de nuestro trabajo: *¿qué formación inicial en diversidad afectivo-sexual posee el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía?*

Partiendo de las premisas descritas en los dos párrafos anteriores, es importante destacar que la falta de formación inicial en la atención a la diversidad afectivo-sexual se relaciona de manera directa con la homofobia, tal y como hemos visto a partir de la revisión bibliográfica realizada.

Así pues, en la presente investigación se pretende realizar un análisis del grado en el que se pueden manifestar las posibles actitudes homofóbicas en el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía, de cara, entre otras cuestiones, a poder valorar los planes de estudio de dichas titulaciones, para así ofrecer, en la medida de lo posible, propuestas de mejora de la formación inicial universitaria en lo relativo a la diversidad afectivo-sexual, en el caso de que los resultados encontrados mostraran carencias al respecto.

Además, la homofobia se da en todas las etapas educativas y, según algunas investigaciones realizadas hasta la fecha, afecta a todas las personas que intervienen en las instituciones de enseñanza.

Por tanto, otra pregunta de investigación más concreta que nos hemos planteado en nuestro trabajo es la siguiente: *¿en qué grado pueden manifestarse las posibles actitudes homofóbicas en el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía?*

En consecuencia, el marco general de la Tesis Doctoral implica el análisis de la formación inicial en diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

Siguiendo a Arnal et al. (1994), podemos afirmar que las preguntas de investigación planteadas cumplen con las condiciones básicas estipuladas para llevar a cabo un estudio científico, condiciones básicas que aluden a los siguientes criterios: realidad, factibilidad, relevancia, resolubilidad, capacidad de generar conocimientos y capacidad de generar nuevos problemas.

A continuación, pasamos a desarrollar los aspectos señalados anteriormente:

- Realidad.

Es un problema que existe en la actualidad, puesto que los diferentes estudios analizados a lo largo de la Tesis Doctoral demuestran la presencia de la homofobia en todas las etapas educativas. Además, la normativa educativa vigente sostiene la necesidad de formar en materia de diversidad afectivo-sexual a todas las personas que intervienen en los centros educativos.

- Factibilidad.

Se puede investigar sobre el tema seleccionado, puesto que contamos con los recursos humanos y materiales necesarios para poder culminar, en la medida de lo posible, con éxito la Tesis Doctoral.

- Relevancia.

Desde nuestro punto de vista, la investigación es importante a nivel social, ya que la homofobia está presente en todos los niveles de enseñanza y, por tanto, afecta, de una manera más o menos directa, a todas las personas que intervienen en las instituciones de enseñanza.

- Resolubilidad.

El problema de investigación sobre el que estamos trabajando puede ser contrastado con otros estudios, los cuales han sido planteados, por ejemplo, para detectar posibles actitudes homofóbicas en el ámbito educativo, precisar carencias formativas en relación con la diversidad afectivo-sexual, etc.

- Capacidad de generar conocimientos.

Esta investigación aportará, en la medida de lo posible, resultados útiles, por ejemplo, a partir del diseño de propuestas de mejora de la formación inicial universitaria en lo relativo a la diversidad afectivo-sexual para los/as estudiantes del GEP.

- Capacidad de generar nuevos problemas.

La presente investigación puede generar nuevos retos y posibles estudios, por ejemplo, a través de la réplica de dicho trabajo en los/as estudiantes de titulaciones universitarias relacionadas con la educación.

Hechas estas aclaraciones con respecto a la delimitación del problema de estudio y el hecho de que cumpla con las condiciones básicas estipuladas para llevar a cabo un estudio científico, pasamos, a continuación, a desarrollar los siguientes puntos descritos en la introducción de este capítulo.

6.2. Objetivos

Aunque ya en el primer capítulo de la Tesis Doctoral enunciábamos los objetivos que nos hemos fijado, a continuación, presentamos una relación de estos de forma que

puedan estar presentes en el momento de llevar a cabo una comprensión profunda del estudio.

Objetivo general:

- O.G.1: Analizar la formación inicial en diversidad afectivo-sexual, así como las posibles actitudes homofóbicas desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

Objetivos específicos:

- O.E.1: Evaluar cuatro tipos de conocimientos relativos a la diversidad afectivo-sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.
- O.E.2: Detectar en qué grado pueden manifestarse las posibles actitudes homofóbicas en el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.
- O.E.3: Establecer posibles relaciones existentes entre los tipos de homofobia y la orientación sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.
- O.E.4: Precisar carencias formativas iniciales relativas a la diversidad afectivo-sexual y sobre las que incidir durante el periodo de estudios universitarios desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.
- O.E.5: Identificar qué medidas se llevan a cabo en las universidades para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

6.3. Hipótesis

En nuestra Tesis Doctoral se han formulado una serie de hipótesis que permiten establecer una relación entre las ideas previas y uno de los objetivos que se pretende alcanzar. A continuación, aparecen los mismos de forma detallada:

Objetivo:

- O.E.3: Establecer posibles relaciones existentes entre los tipos de homofobia y la orientación sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

Hipótesis:

- H.1: Existen relaciones de dependencia entre la homofobia cultural y la orientación sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.
- H.2: Existen relaciones de dependencia entre la homofobia simbólica y la orientación sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.
- H.3: Existen relaciones de dependencia entre la homofobia institucional y la orientación sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

6.4. Diseño metodológico

Según Taylor y Bogdan (1986, p. 15), la metodología se define como:

> el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidas a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva.

Centrándonos en el diseño propio de la investigación, es importante destacar que esta Tesis Doctoral se enmarca dentro de la vertiente descriptiva y explicativa, pues, por una parte, pretende "identificar características (actitudes, formas de razonamiento, opiniones, etc.) de un grupo de personas que pertenecen a una determinada población" (García Cabrero et al., 2009, p. 13), comprendiendo, analizando y describiendo fielmente la realidad estudiada y, por otra parte, pretende "encontrar las razones o motivos que ocasionan un fenómeno y en qué condiciones ocurre este" (García Cabrero et al., 2009, p. 13). De este modo, intentaremos contribuir a la comprensión del fenómeno estudiado: análisis de la formación inicial en diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

Siguiendo la aportación de González Río (1997), otros aspectos como la amplitud, el carácter y las fuentes de datos que pretendemos abordar hacen que nuestro estudio sea microsociológico y de carácter mixto, puesto que haremos uso del enfoque metodológico cuantitativo y cualitativo. Para ello, recurriremos a diferentes fuentes primarias y secundarias. Nuestro propósito es, por tanto, beneficiarnos de las ventajas que nos ofrece la combinación de los distintos enfoques, el cuantitativo y el cualitativo, ventajas que, en palabras de Triviño García (2014, p. 85), se pueden resumir en una idea importante: "mostrar la realidad desde su inherente pluralidad, integrando los hallazgos fruto de la aplicación de ambos métodos; siendo, a la vez, prudentes para no caer en los inconvenientes que conlleva dicha combinación".

Igualmente, Cook y Reichardt (1986) manifiestan que el empleo conjunto de ambos enfoques metodológicos en los estudios de investigación acarrea una serie de ventajas positivas, las cuales se describen a continuación:

- Objetivos múltiples.

En todo proceso de investigación se deberían realizar al menos tres tareas: conocer, analizar el impacto y describir, lo que permite que en cada una de estas tareas se empleen métodos cuantitativos y/o cualitativos.

- Combinación de métodos.

Los métodos cuantitativos permiten contar y medir, y los cualitativos permiten una comprensión más profunda de cualquier situación. A este respecto, es importante que ambos métodos sean empleados de forma conjunta, ya que vamos a obtener respuestas más complejas, respuestas que no podríamos conseguir si utilizáramos cada uno de los métodos por separado.

- Triangulación de métodos.

El empleo conjunto de métodos cuantitativos y cualitativos contribuye a corregir aquellos obstáculos presentes en cualquier método por separado. De este modo, la triangulación de métodos es un recurso que nos permitirá entender el estudio a partir de procedimientos cuantitativos y cualitativos (Betrián et al., 2013).

En consecuencia, se ha intentado trabajar con instrumentos y técnicas de investigación acordes con la filosofía del presente estudio, herramientas todas ellas que

deberían, en la medida de lo posible, aportar datos relevantes sin caer en el error de utilizar distintos instrumentos y técnicas sin coherencia interna, con la finalidad única de mostrar que se ha empleado un amplio panorama metodológico (Romero, 2006).

Por tanto, desde estas líneas se defiende la integración de métodos, porque entendemos que ambos análisis (cuantitativo y cualitativo) de una misma realidad aportan perspectivas diferentes en el sentido de complementarias.

Asimismo, somos conscientes de que ningún enfoque metodológico reúne toda la verdad, por lo que coincidimos con Shulman (1989), autor que destaca que el uso de diferentes métodos de investigación permite que los estudios en diferentes campos sean más complejos, por ejemplo, aquellos trabajos que se llevan a cabo en el ámbito educativo.

Siguiendo la línea anterior, ya que nuestra intención es obtener información que pueda ser extrapolable a otros contextos, se nos plantea la necesidad de emplear un procedimiento de investigación que nos permita trabajar con una muestra amplia. Es por este motivo por el que hemos diseñado un instrumento de corte cuantitativo (cuestionario), instrumento que, siguiendo lo expuesto por Triviño García (2014, p. 85), "ayuda a la hora del diseño, a elegir los casos o situaciones más representativos, en la recolección de datos, a evitar preguntas rutinarias en las entrevistas, o también a identificar roles o personas claves no bien identificados". Además, cuando se lleva a cabo el análisis de datos, dicho instrumento permite que la persona que investiga corrija su idea de que existe congruencia entre los distintos elementos que son objeto de análisis.

No obstante, coincidimos con Carrasco Macías (2002) en que las herramientas de corte cuantitativo proporcionan información mayormente descriptiva, generando dificultades, por ejemplo, a la hora de conocer, analizar, contrastar y describir datos que están en forma de *documentos*, los cuales son producidos por la sociedad y, por consiguiente, pueden enriquecer el trabajo (Romero, 2006; Stromquist, 1983).

Por su parte, estamos de acuerdo con Carrasco Macías (2002), Coronel Llamas (1998) y Ortiz Arellano (2013) en el uso abundante que ha tenido la metodología de corte cuantitativo en diferentes investigaciones, dejando de lado la opción cualitativa; sin embargo, tenemos que ser conscientes de que la metodología de corte cualitativo está proporcionando resultados positivos a las investigaciones llevadas a cabo en las instituciones educativas, pues, como destacan Colás (1994) y Coronel Llamas (1998), la

metodología de corte cualitativo permite el acceso y complejidad de la vida en las instituciones educativas.

Así pues, en nuestra Tesis Doctoral, además de hacer uso de un instrumento de corte cuantitativo (cuestionario), también emplearemos una técnica de corte cualitativo (entrevista). Por lo tanto, según Gil (1994), manejaremos informaciones de carácter duro y de carácter blando; esto es, vamos a recabar datos numéricos (duros) que serán medidos y analizados mediante procedimientos estadísticos, y datos textuales (blandos) que serán analizados y expresados cualitativamente.

Integramos, por tanto, en la investigación los dos enfoques metodológicos, pues entendemos que las diferencias son solo de tipo estilístico. A este respecto, King et al. (2000, p. 15) añaden que "puede considerarse que toda buena investigación procede de la misma lógica inferencial y subyacente. Tanto los estudios cuantitativos como los cualitativos pueden ser sistemáticos y científicos", y Buendía et al. (2003, p. 120) sostienen lo siguiente:

> cualquier procedimiento seguido para dar respuesta a un problema, caracterizado por el rigor y la sistematicidad en el proceso, debe ser considerado científico... ninguna metodología prevalece sobre la otra... su utilización va a depender del tipo de problema que se plantea el investigador y la necesidad de generalizar los resultados obtenidos.

En nuestro caso concreto, no solo se trata de analizar aspectos cuantificables de un contexto, sino también de estudiar los significados de este, motivo por el cual nuestro planteamiento metodológico combina dos perspectivas que creemos son complementarias.

Además, apoyándonos en Bericat (1998), nos hemos decantado por una estrategia de triangulación, donde los enfoques metodológicos utilizados se implementan de manera independiente, pero se enfocan a una misma realidad. En este sentido, si nos preguntamos por qué hemos hecho uso de dicha estrategia, llegaremos a la conclusión de que la misma aportará a la investigación, en la medida de lo posible, un mayor grado de comprensión de los datos obtenidos, pues somos conscientes de que nos encontramos ante una realidad compleja. Así pues, tendremos en consideración la triangulación de la fuente de los diferentes datos, la del investigador y la metodológica.

La primera de ellas implica que los diferentes datos obtenidos provengan de distintas fuentes, primarias y secundarias. Nuestras fuentes primarias estarán constituidas por estudiantes de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía, además de algunos/as docentes. Nuestras fuentes secundarias serán los datos recogidos por otras personas para otros fines, por ejemplo, las normativas universitarias. La triangulación del investigador se ha llevado a cabo durante la construcción de las diferentes herramientas y técnicas de recogida de datos, pues han intervenido diferentes personas en la temática que nos atañe. La triangulación metodológica se ha desarrollado con el uso de los distintos instrumentos y técnicas de investigación: el cuestionario y la entrevista.

Para corroborar lo expuesto en el párrafo anterior, González Río (1997, p. 95) sostiene que "la utilización de diferentes métodos en una misma estrategia de investigación potencia la validez de los hallazgos que se efectúan, dado que estos muestran una cierta independencia con respecto a cada método considerado por sí solo".

Se trata también de una investigación transversal, puesto que nos interesa comprender "cómo ocurre un evento en un momento fijo del tiempo" (Ortega y Pick, 2011, p. 36); esto es, el fenómeno a estudiar es percibido por distintas personas al mismo tiempo.

En definitiva, siguiendo a Triviño García (2014), el estudio se ha llevado a cabo desde una perspectiva abierta; es decir, en ningún momento se ha planteado la veracidad total a ninguno de los paradigmas metodológicos de investigación (cuantitativo y cualitativo). Del mismo modo, siempre hemos pretendido poner a disposición de la investigación todas las aportaciones eficientes y enriquecedoras para llevarla a cabo. En palabras de Pérez Serrano (1994, p. 62), "un investigador no tiene porqué adherirse ciegamente a uno de ambos paradigmas, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno u otro, si así logra una adaptación flexible a su problemática".

6.5. Proceso metodológico de la investigación: fases del estudio

El diseño de investigación expuesto ha procurado un trabajo adecuado a las características del objeto de estudio, un trabajo planificado y desarrollado con el máximo rigor y calidad posibles, y un trabajo *posible* en cuanto a la capacitación de las personas participantes, las diferentes fuentes de información necesarias, el tiempo invertido y los

recursos disponibles, además de los costes humanos, sociales y económicos (Romero, 2006).

Llegados a este punto, vamos a describir las fases en las que se ha planificado este estudio. Revisada la literatura existente, nos hemos decantado por las indicaciones de Romero Guisado (2010), autor que propone cinco fases en el proceso de investigación científica en educación: planteamiento de la investigación, diseño y planificación de la investigación, ejecución del diseño de la investigación, interpretación y reflexión, y redacción y difusión de la investigación.

A continuación, pasamos a desarrollar cada una de las fases:

- Planteamiento de la investigación.

En esta fase inicial de la Tesis Doctoral, nos centramos en formular el problema de investigación sobre el que pretendíamos trabajar. Para ello, decidimos partir de un tópico general, como es la atención a la diversidad afectivo-sexual en el contexto universitario, hasta llegar al tema específico que seleccionamos: análisis de la formación inicial en diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

Posteriormente, una vez que clarificamos el problema de investigación, los postulados básicos de los que parte la investigación y los objetivos a alcanzar, nos centramos en llevar a cabo una búsqueda bibliográfica sobre la temática que nos atañe, con el propósito de desarrollar el bloque del estado de la cuestión, apartado en el que se han utilizado referencias bibliográficas procedentes de libros, capítulos de libros, artículos científicos de revistas, tesis doctorales, actas de congresos, normativas, documentos de organizaciones institucionales y bases de datos, etc.

- Diseño y planificación de la investigación.

En esta fase, nos planteamos el marco metodológico de la investigación, determinando las hipótesis de la investigación, el diseño metodológico de investigación más adecuado, el contexto de la investigación, las variables de la investigación, la selección de la muestra de la investigación, y los instrumentos y técnicas de recogida de datos de la investigación, además del proceso de análisis de datos de la investigación, y desde qué perspectiva se iban a elaborar la discusión de los resultados y las conclusiones del estudio.

Así pues, una vez que planteamos las hipótesis de la investigación, decidimos el diseño metodológico de investigación más adecuado, el cual se puede catalogar como mixto. Al mismo tiempo, determinamos que el estudio se llevara a cabo en las ocho universidades públicas de Andalucía, en las cuales está implantado el GEP, y que la muestra estuviese formada por los/as estudiantes de cuarto curso del GEP, para el curso académico 2019/2020. Igualmente, a partir de este momento empezaron a surgir las variables de investigación que se iban a analizar.

En relación con la recogida de datos, llegamos a la conclusión de que teníamos que diseñar nuestras propias herramientas (cuestionario y entrevista), puesto que no encontramos instrumentos y técnicas que estuviesen totalmente adaptados a los objetivos fijados en nuestra investigación. Para la elaboración del cuestionario, se revisaron otras investigaciones realizadas en torno a la diversidad afectivo-sexual. Posteriormente, creamos una primera versión del instrumento que fue sometida al juicio de personas expertas, se realizó un estudio piloto y, finalmente, tras los correspondientes estudios de fiabilidad, se elaboró la versión definitiva de la herramienta de recogida de datos. Para la entrevista, apoyándonos en un análisis previo de los datos recabados a través de los cuestionarios y en las recomendaciones de algunas personas expertas en nuestra temática, se elaboró un protocolo definitivo.

Con respecto al proceso de análisis de datos, aunque en esta fase no lo teníamos del todo claro y partiendo de un sistema de categorías previo, pensamos en utilizar el programa informático de Statistical Package for the Social Sciences (programa informático de estadística SPSS), en su versión 20.0, para el análisis de los datos cuantitativos, y la forma tradicional para el análisis de los datos cualitativos.

Finalmente, en esta misma fase también reflexionamos, dejando abierto a posibles cambios, sobre el uso de la triangulación de métodos, como un recurso que permite entender el estudio a partir de procedimientos cuantitativos y cualitativos, para la elaboración de los apartados de la discusión de resultados y las conclusiones de la investigación.

- Ejecución del diseño de la investigación.

En esta tercera fase de la investigación, se diferencian dos etapas: acceso al campo de estudio, y tratamiento y análisis de datos.

Nuestro acceso al campo de estudio se ha llevado a cabo mediante una fase intensiva, teniendo siempre en consideración la disponibilidad por parte de las personas de las distintas universidades. Cabe destacar que dicho proceso se desarrolló en tres momentos concretos, los cuales se detallan a continuación:

En primer lugar, pasamos y recogimos todos los cuestionarios junto con los consentimientos informados (ver anexo I) durante cuatro meses consecutivos. Para ello, contactamos previamente vía e-mail y/o vía telefónica con los/as docentes encargados/as de las asignaturas (de las diferentes universidades) por las que íbamos a pasar, con el objetivo de que los/as mismos/as nos permitiesen pasar y recoger dichos instrumentos en sus clases a todo el alumnado, hecho que facilitó, en gran medida, dicha tarea, puesto que durante el periodo temporal expuesto previamente recabamos todos los cuestionarios y consentimientos informados cumplimentados del total de la muestra participante. De igual modo, solicitamos la colaboración voluntaria de algunos/as estudiantes para ser entrevistados/as más tarde.

En segundo lugar, antes de hacer las entrevistas, introdujimos los datos recabados mediante los cuestionarios en el programa informático de estadística SPSS para hacer un primer análisis de los resultados obtenidos, análisis que fue de gran utilidad para modificar la primera versión de la técnica de la entrevista, evitando así la recogida de datos innecesarios y/o duplicados.

En tercer lugar, una vez que la técnica de la entrevista en su segunda versión fue supervisada por un grupo de personas expertas en la temática, se elaboró el protocolo definitivo. Posteriormente, se contactó vía telefónica con algunos/as estudiantes para conocer diferentes informaciones de cada uno/a de ellos/as. Para ello, nos reunimos con cada uno/a de los/as estudiantes, a través de la plataforma ZOOM, durante cinco días consecutivos. En todo momento, se grabaron las entrevistas para sus posteriores transcripciones.

La segunda etapa de esta fase es el tratamiento y análisis de datos, la cual no comenzó tras el abandono del contexto en el que llevamos a cabo el estudio, sino que la información se ha analizado a la vez que hemos recogido los datos para así ir complementando aquellos datos que nos han hecho falta. De ese modo, tras dejar atrás el escenario de la investigación, hemos continuado y finalizado el análisis de los resultados.

- Interpretación y reflexión.

Esta fase requiere que la persona investigadora conozca las teorías de partida sobre el fenómeno estudiado para contrastar las diferentes informaciones con los resultados obtenidos. En nuestro caso, desde un primer momento fuimos conscientes de la creatividad y la paciencia que tenía que poseer el investigador, así como persistencia, para reflexionar una y otra vez sobre los resultados arrojados en el estudio.

Así pues, decidimos hacer uso de la triangulación de métodos, herramienta que nos ha permitido combinar datos cuantitativos, cualitativos e investigaciones llevadas a cabo por otros/as autores/as, con el propósito de elaborar los apartados de la discusión de los resultados y las conclusiones del estudio.

- Redacción y difusión de la investigación.

En esta fase, nos hemos centrado en crear el informe de la Tesis Doctoral, así como diseñar una presentación en diapositivas de este, cuyas estructuras han sido adaptadas al contexto en el que se va a defender, el contexto universitario.

6.6. Contexto de la investigación

Esta investigación, como se ha comentado previamente, se ha llevado a cabo en las ocho universidades públicas de Andalucía, en las cuales está implantado el GEP. Para ello, se han realizado visitas programadas a cada una de las instituciones, con el fin de conocer la realidad que viven los/as estudiantes del GEP en su contexto de estudio y administrarles las herramientas de recogida de datos que se han diseñado previamente. El número de sujetos participantes en el estudio se especifica en el apartado *6.8. Selección de la muestra de la investigación.*

A continuación, se presenta una tabla, en la cual se recogen algunos datos relevantes de cada una de las universidades participantes (ver tabla 4):

Tabla 4

Datos relevantes de las universidades participantes en el estudio

Universidad	**Localidad (Provincia)**	**Facultad (web)**
Universidad de Huelva	Huelva (Huelva)	Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte (http://uhu.es/fedu/)
Universidad de Sevilla	Sevilla (Sevilla)	Facultad de Ciencias de la Educación (https://educacion.us.es/)
Universidad de Cádiz	Puerto Real (Cádiz)	Facultad de Ciencias de la Educación (https://educacion.uca.es/)
Universidad de Málaga	Málaga (Málaga)	Facultad de Ciencias de la Educación (https://www.uma.es/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/)
Universidad de Granada	Granada (Granada)	Facultad de Ciencias de la Educación (https://educacion.ugr.es/)
Universidad de Jaén	Jaén (Jaén)	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (https://fachum.ujaen.es/)
Universidad de Córdoba	Córdoba (Córdoba)	Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (http://www.uco.es/educacion/es/)
Universidad de Almería	Almería (Almería)	Facultad de Ciencias de la Educación (https://www.ual.es/universidad/centros/cienciasdelaeducacion)

Fuente: elaboración propia.

6.7. Dimensiones de la investigación

Después de definir el contexto de la investigación, se plantean las dimensiones que se iban a analizar. La delimitación de las dimensiones a analizar fue una de las fases más importantes de la investigación, puesto que sobre ellas se seleccionó la muestra participante y se construyeron las herramientas de recogida de datos. Las dimensiones seleccionadas fueron las siguientes: a) roles sexuales; b) comportamientos sexuales; c) realidades de jóvenes LGBT+; d) sexualidad en animales; e) homofobia cultural; f) homofobia simbólica; g) homofobia institucional; h) homofobia cultural y orientación sexual; i) homofobia simbólica y orientación sexual; j) homofobia institucional y orientación sexual; k) justificación del plan de estudios; l) recursos disponibles; m) infraestructuras docente-administrativas; n) estructura del plan de estudios; o) medidas de prevención; p) medidas de detección; q) medidas de intervención.

6.8. Selección de la muestra de la investigación

A continuación, se describe el tipo de muestreo de la investigación relativo a los/as participantes de la dimensión cuantitativa del estudio y los/as participantes de la dimensión cualitativa del estudio

6.8.1. Participantes de la dimensión cuantitativa del estudio

Aunque nuestro estudio partió de una población de sujetos posibles (Arnal et al., 1994) compuesta por todos/as los/as estudiantes de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía, para el curso académico 2019/2020, fue necesario seleccionar "un grupo más pequeño de casos que representen de la mejor manera posible al total, y a partir de lo que observemos en ellos inferiremos lo que ocurre con su población de origen" (Ortega y Pick, 2011, p. 86), ya que, desde un principio, era poco factible acceder a todos y cada uno de los sujetos integrantes de la población de nuestro interés.

Por consiguiente, llevamos a cabo en la presente Tesis Doctoral un muestreo no probabilístico de carácter intencional u opinático, donde, sin seguir criterios estadísticos estrictos de selección, Arnal et al. (1994, p. 78) destacan que "se eligen los individuos que se estimen que son representativos o típicos de la población. Se sigue un criterio establecido por el experto o investigador. Se seleccionan los sujetos que se estima que pueden facilitar la información necesaria".

En nuestro caso, decidimos que la muestra del estudio estuviese formada por los/as estudiantes de cuarto curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía, para el curso académico 2019/2020.

Para determinar la representatividad, la aceptabilidad y la credibilidad de los datos, los criterios establecidos por el investigador para seleccionar la muestra fueron los siguientes:

- Falta de tiempo para trabajar con una muestra más amplia.
- Pueden proporcionar, en la medida de lo posible, la información que se les está demandando a través de las herramientas de recogida de datos, puesto que cuentan con una dilatada experiencia en la etapa educativa universitaria. Además, gozan del beneficio de poder conocer los resultados del estudio y, en consecuencia, seguir formándose en materia de diversidad afectivo-sexual.
- Al igual que yo, son futuros/as maestros/as de EP; esto es, entre todos/as podemos y debemos prevenir, detectar, intervenir y erradicar la violencia de todas las instituciones de enseñanza.

En resumen, en relación con el muestreo realizado podemos señalar los siguientes aspectos:

- Universo. Todos/as los/as estudiantes del GEP de España.
- Población. Todos/as los/as estudiantes de cuarto curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.
- Muestra. Parte de la población que participa en el estudio que, en nuestro caso, asciende a un total de 1404 sujetos (n=1404).

En cuanto al tamaño de la muestra y para que la misma sea representativa, esta ha quedado constituida por 1404 sujetos, número suficiente, teniendo en consideración un error muestral del 5% y un nivel de confianza del 95,5%.

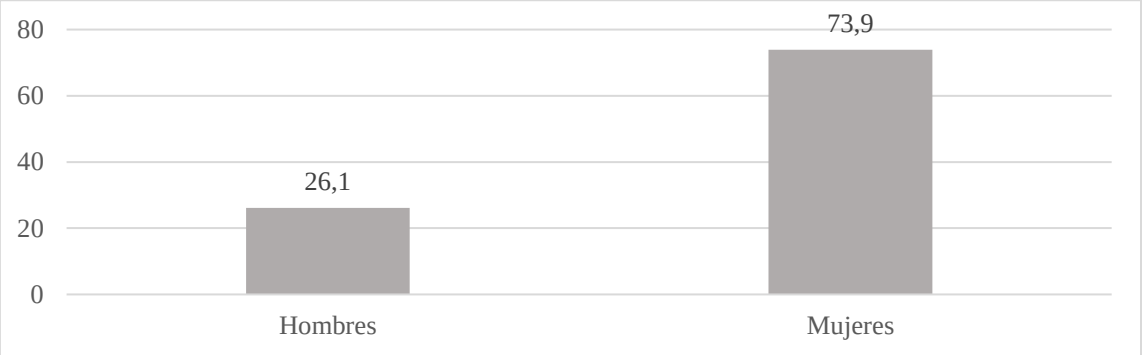
Presentamos, a continuación, las principales características de la muestra analizada. En concreto, describiremos las siguientes características de la muestra relacionadas con el género, la edad, el lugar de nacimiento, el estado civil, la orientación sexual, la declaración de la orientación sexual abiertamente, el conocimiento de personas LGBT+, la religión y su práctica, el tipo de centro en el que se ha cursado la enseñanza

obligatoria, la ideología política y la universidad de origen. En el cálculo de estos datos hemos empleado, en algunos casos, las frecuencias y en otros los estadísticos descriptivos (media y/o moda) en función de la naturaleza de las variables. En aquellos casos que hemos considerado oportuno, hemos realizado gráficos de barras para resumir la información contenida en las tablas.

Así, con respecto al género de las personas encuestadas, podemos señalar que el porcentaje de mujeres (73,9%) es bastante superior al de los hombres (26,1%) (ver figura 1).

Figura 1

Género de las personas encuestadas



Fuente: elaboración propia.

La edad media del alumnado encuestado es de 22 años, mientras que la moda es de 21 años, siendo mayoritario el porcentaje de sujetos con edades comprendidas entre los 20 y los 25 años frente al porcentaje de sujetos mayores de 26 años.

Con respecto al lugar de nacimiento de la muestra participante, podemos afirmar que la mayoría del alumnado encuestado había nacido en Sevilla capital (13,3%) y Granada capital (11%). En contraposición a ello, podemos ver un porcentaje mínimo de estudiantes que habían nacido en provincias externas a la comunidad autónoma de Andalucía e incluso en otros países (ver tabla 5).

Tabla 5

Lugar de nacimiento de las personas encuestadas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Huelva	132	9,4	9,4	9,4
Huelva provincia	44	3,1	3,1	12,5
Otro país	40	2,8	2,8	15,4
Barcelona	8	,6	,6	16,0
Cádiz	41	2,9	2,9	18,9
Cádiz provincia	67	4,8	4,8	23,6
Cáceres	4	,3	,3	23,9
Cáceres provincia	1	,1	,1	24,0
Madrid	10	,7	,7	24,7
Madrid provincia	2	,1	,1	24,9
Málaga	42	3,0	3,0	27,8
Málaga provincia	76	5,4	5,4	33,3
Granada	154	11,0	11,0	44,2
Granada provincia	41	2,9	2,9	47,2
Almería	112	8,0	8,0	55,1
Almería provincia	64	4,6	4,6	59,7
Jaén	107	7,6	7,6	67,3
Jaén provincia	92	6,6	6,6	73,9
Sevilla	187	13,3	13,3	87,2
Sevilla provincia	48	3,4	3,4	90,6
Córdoba	95	6,8	6,8	97,4
Córdoba provincia	30	2,1	2,1	99,5
Murcia	7	,5	,5	100,0
Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En relación con el estado civil de las personas encuestadas, el 98,5% destaca estar soltero/a; sin embargo, hay otros/as estudiantes del GEP, cuyo estado civil es casado/a (1,5%) (ver figura 2).

Figura 2

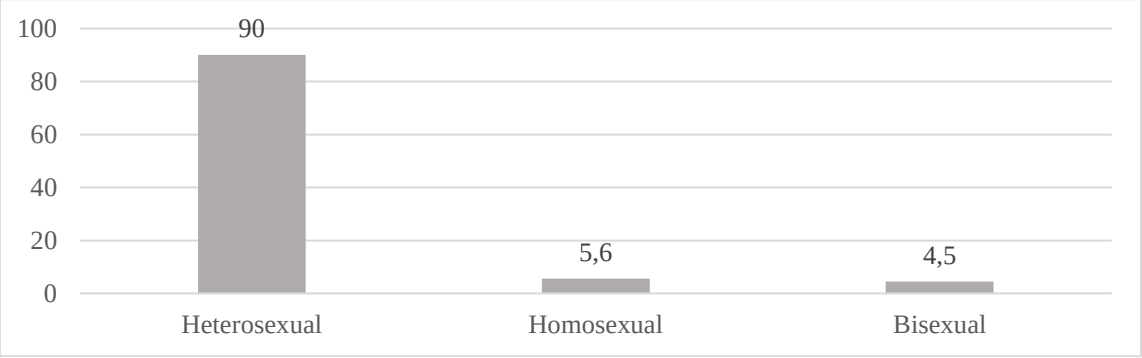
Estado civil de las personas encuestadas

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la orientación sexual de la muestra participante, la gran mayoría indica ser heterosexual (90%), un 5,6% declara ser homosexual y un porcentaje similar a este último destaca ser bisexual (4,5%) (ver figura 3).

Figura 3

Orientación sexual de las personas encuestadas



Fuente: elaboración propia.

En relación con la declaración de la orientación sexual de las personas encuestadas, un 98% la declara abiertamente, mientras que un 2% no la manifiesta de manera pública (ver figura 4).

Figura 4

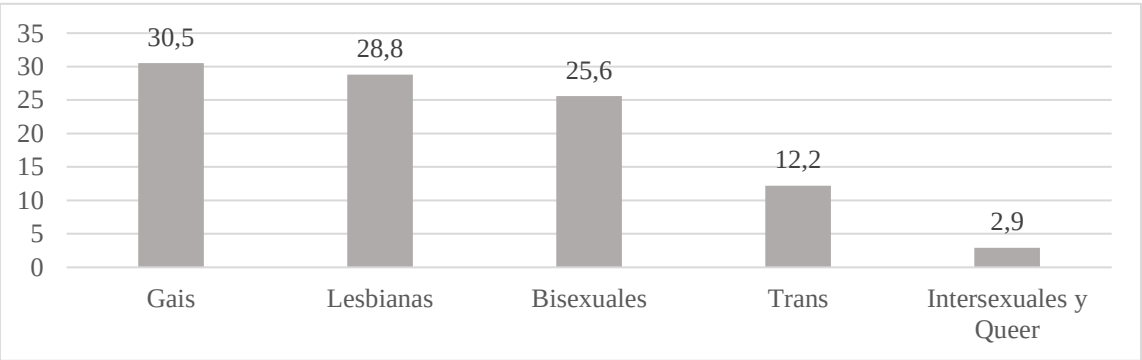
Declaración abierta de la orientación sexual por parte de las personas encuestadas

Fuente: elaboración propia.

Aludiendo al conocimiento de personas LGBT+ por parte de los/as estudiantes encuestados/as, una gran mayoría conoce a personas gais (30,5%), un porcentaje similar conoce a personas lesbianas (28,8%), un 25,6% se relaciona con personas bisexuales, un 12,2% se relaciona con personas trans, y un porcentaje menor declara conocer a personas intersexuales y queer (2,9%) (ver figura 5).

Figura 5

Conocimiento de personas LGBT+ por parte de los sujetos encuestados



Fuente: elaboración propia.

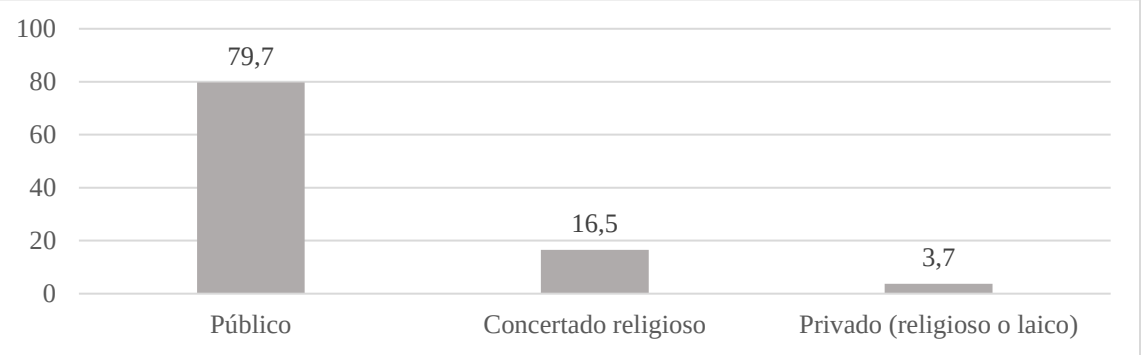
Ateniendo a la religión y a la práctica de esta por parte de la muestra encuestada, podemos afirmar que 986 personas (70,2%) se consideran católicos/as, frente a 382 personas (27,2%) que se definen como ateos/as, 5 personas (0,4%) que son islamistas y 31 personas (2,2%) que han marcado la casilla de *otro*, aunque no han descrito el nombre

de la religión. Por su parte, la mayoría de los/as estudiantes no practican la religión (70,8%), frente a una minoría que sí la practican (29,2%).

Con respecto al tipo de centro en el que cursaron la enseñanza obligatoria, los/as estudiantes encuestados/as han estudiado, mayoritariamente, en centros públicos (79,7%) y, en menor medida, en centros concertados religiosos (16,5%). Del mismo modo, en relación con el tipo de centro en el que estudiaron los alumnos y alumnas encuestados/as la enseñanza obligatoria, podemos señalar que hubo un porcentaje considerable de sujetos que había estudiado en centros privados, ya fueran religiosos o laicos (3,7%) (ver figura 6).

Figura 6

Tipo de centro en el que cursó la enseñanza obligatoria las personas encuestadas

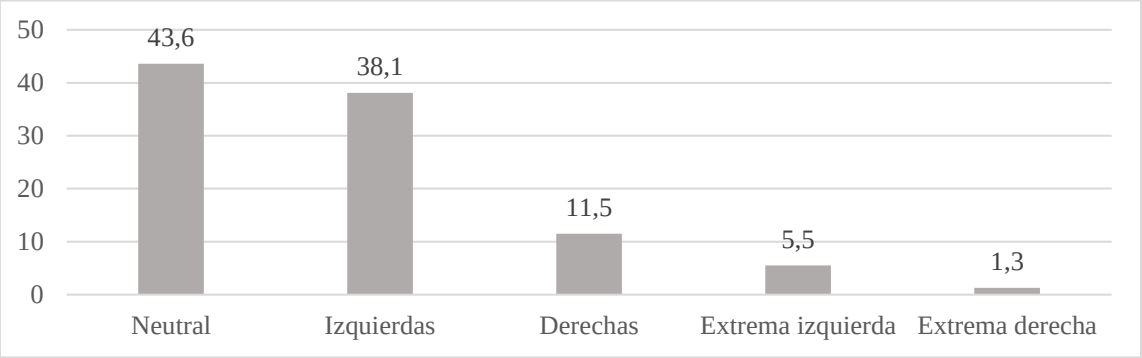


Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a la ideología política, el estudiantado encuestado se posicionó, mayoritariamente, como neutral (43,6%) o de izquierdas (38,1%) y, en menor medida, como de derechas (11,5%). A este respecto, es importante señalar que apenas hay alumnado que se posicione con una ideología de extrema izquierda (5,5%) o de extrema derecha (1,3%), siendo las ideologías más moderadas las mayoritarias (ver figura 7).

Figura 7

Ideología política de las personas encuestadas

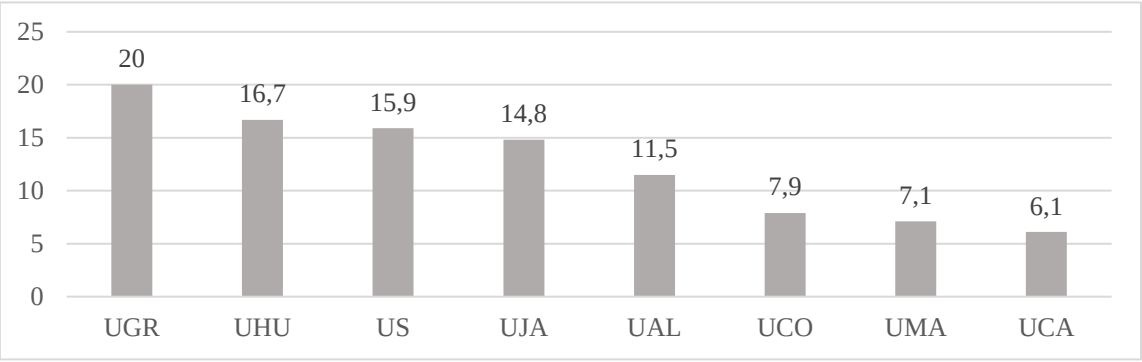


Fuente: elaboración propia.

Por último, respecto a la universidad en la que estudia el alumnado encuestado, de mayor a menor número, un 20% (281 estudiantes) son de la Universidad de Granada, un 16,7% (234 estudiantes) son de la Universidad de Huelva, un 15,9% (223 estudiantes) son de la Universidad de Sevilla, un 14,8% (208 estudiantes) son de la Universidad de Jaén, un 11,5% (162 estudiantes) son de la Universidad de Almería, un 7,9% (111 estudiantes) son de la Universidad de Córdoba, un 7,1% (100 estudiantes) son de la Universidad de Málaga y un 6,1% (85 estudiantes) son de la Universidad de Cádiz (ver figura 8).

Figura 8

Universidad de origen de las personas encuestadas



Fuente: elaboración propia.

6.8.2. Participantes de la dimensión cualitativa del estudio

Para la selección de participantes de la dimensión cualitativa del estudio, nuevamente llevamos a cabo en la presente Tesis Doctoral un muestreo no probabilístico de carácter intencional u opinático, donde, sin seguir criterios estadísticos estrictos de selección, Arnal et al. (1994, p. 78) destacan que "se eligen los individuos que se estimen que son representativos o típicos de la población. Se sigue un criterio establecido por el experto o investigador. Se seleccionan los sujetos que se estima que pueden facilitar la información necesaria".

En concreto, decidimos que esta muestra de carácter cualitativo partiese de las personas que habían cumplimentado previamente los cuestionarios.

Para determinar la aceptabilidad y la credibilidad de los datos, los criterios establecidos por el investigador para seleccionar la muestra fueron los siguientes:

- Falta de tiempo para trabajar con una muestra más amplia.
- Pueden proporcionar, en la medida de lo posible, la información que se les está demandando a través de las herramientas de recogida de datos, puesto que cuentan con una dilatada experiencia en la etapa educativa universitaria. Además, gozan del beneficio de poder conocer los resultados del estudio y, en consecuencia, seguir formándose en materia de diversidad afectivo-sexual.
- Al igual que yo, son futuros/as maestros/as de EP; esto es, entre todos/as podemos y debemos prevenir, detectar, intervenir y erradicar la violencia de todas las instituciones de enseñanza.
- Colaboración voluntaria por parte de los/as participantes.

Presentamos, a continuación, las principales características de los/as participantes de la dimensión cualitativa del estudio. En concreto, describiremos las siguientes particularidades: universidad de origen, género, edad y orientación sexual (ver tabla 6).

Tabla 6

Características de los/as participantes de la dimensión cualitativa del estudio

Universidad de origen	Género	Edad	Orientación sexual
Universidad de Cádiz	Mujer	22 años	Heterosexual
Universidad de Málaga	Mujer	22 años	Heterosexual
Universidad de Huelva	Mujer	25 años	Bisexual
Universidad de Sevilla	Mujer	24 años	Homosexual
Universidad de Granada	Hombre	23 años	Homosexual
Universidad de Jaén	Mujer	25 años	Heterosexual
Universidad de Almería	Hombre	24 años	Heterosexual
Universidad de Córdoba	Mujer	25 años	Bisexual

Fuente: elaboración propia.

6.9. Instrumentos y técnicas de recogida de datos de la investigación

Los instrumentos y técnicas empleados para la recogida de datos de la investigación han sido los siguientes: el cuestionario y la entrevista. Como se destaca en el apartado *6.5. Proceso metodológico de la investigación: fases del estudio*, dichas herramientas de recogida de datos han sido revisadas y validadas por las personas expertas correspondientes, además de ciertos análisis estadísticos para comprobar la fiabilidad y validez, en este caso, del cuestionario. A continuación, pasamos a desarrollar cada una de ellas.

6.9.1. Cuestionario

García y Pérez (1989, p. 85) destacan que el cuestionario es "una herramienta idónea para determinar el tipo de poblaciones y de información, en especial aquella que los encuestados pueden ofrecer en relación con intereses, motivaciones…". Por su parte, Buendía (1997, p. 123) sostiene que "con el cuestionario se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito".

Sin lugar a duda, estamos de acuerdo con los autores nombrados en el párrafo anterior en que el cuestionario permite recoger diferentes informaciones (intereses, motivaciones, pensamientos, opiniones, etc.) de las personas encuestadas; es más,

coincidimos con Méndez Garrido (2004) en que dicho instrumento es muy utilizado en las investigaciones que se llevan a cabo en el ámbito educativo.

Ahora bien, para justificar el uso de dicho instrumento en nuestro estudio, nos hemos basado en lo expuesto por Rodríguez et al. (1996), autores que destacan que, aunque el cuestionario está asociado a las investigaciones de corte cuantitativo, también puede prestar un importante servicio a las investigaciones de corte cualitativo, siempre y cuando se respeten los principios fundamentales que se exponen a continuación:

- Procedimiento que ayude a la exploración de algún aspecto de la realidad.
- No tratarse de la única o la principal herramienta de recogida de datos.
- Partir, en su elaboración, de referencias teóricas, así como experiencias.
- Compartir la información recabada mediante los cuestionarios con la muestra participante.

No obstante, siguiendo a Hopkins (1998), el cuestionario también presenta una serie de inconvenientes, por ejemplo, hay que dedicar tiempo al análisis de los resultados, cierta preparación profesional, dificultad para encontrar las preguntas adecuadas y sinceridad en las respuestas por parte de los sujetos participantes. A este respecto, pensamos que, para evitar dichos problemas, es conveniente que estos sean tenidos en consideración durante todo el proceso de investigación.

En nuestro caso, hemos utilizado un cuestionario en formato de una escala de actitud de denominación *Likert* que, según Hernández et al. (2006, p. 341):

> consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externe su reacción, eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones.

Además de las preguntas formuladas en la escala de actitud de denominación *Likert*, se ha reservado un espacio para que los/as estudiantes de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía reflexionen acerca de los indicadores que contiene

la escala, y comenten sus percepciones, ideas y aportaciones desde un punto de vista cualitativo. La información recogida mediante este procedimiento ha sido objeto de lectura, análisis y estudio.

El cuestionario diseñado se estructura en una serie de dimensiones que están descritas en el apartado *6.7. Dimensiones de la investigación.*

Concretamente, nuestro instrumento de recogida de datos se denomina: *Cuestionario sobre Diversidad Afectivo-Sexual,* y consta de 56 ítems (ver anexo V): los primeros 12 ítems hacen referencia a los datos personales de las personas encuestadas; del ítem 13 al 19 se hace referencia a la dimensión de *roles sexuales*; del ítem 20 al 27 se hace referencia a la dimensión de *comportamientos sexuales*; del ítem 28 al 34 se hace referencia a la dimensión de *realidades de jóvenes LGBT+*; y, finalmente, del ítem 35 al 44 se hace referencia a la dimensión de *sexualidad en animales.* Es importante destacar que estas dimensiones conforman la escala de *conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual.*

Por su parte, la segunda escala del cuestionario, denominada *actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual,* está formada por tres dimensiones, las cuales se presentan a continuación: *homofobia cultural* (del ítem 45 al 47), *homofobia simbólica* (del ítem 48 al 53) y *homofobia institucional* (del ítem 54 al 56).

Las respuestas posibles a los ítems del 13 al 44 son tres, siendo V (verdadero), F (falso) y N (no sé). De igual modo, las respuestas posibles a los ítems del 45 al 56 son cinco y su puntuación va en una escala de 1 a 5 donde: 1 es *totalmente en desacuerdo*, 2 es *en desacuerdo*, 3 es *ni en desacuerdo ni de acuerdo*, 4 es *de acuerdo* y 5 es *totalmente de acuerdo*.

Igualmente, hay un cuadro en la primera página del instrumento, donde se explica el propósito de la Tesis Doctoral y otro cuadro en la última página, el cual está destinado a recoger diferentes informaciones textuales.

Llegados a este punto, es importante destacar que, aunque nuestro instrumento de recogida de datos está inspirado en los trabajos de Bem (1974, 1981), Kinsey et al. (1948), Kinsey et al. (1953), Cantor (2008), Remafedi (1987), Ben-Ari (2001), Zhao et al. (2010), Goldfried y Goldfried (2001), Sívori (2007), Kosciw et al. (2009), Bagemihl (1999),

INJUVE (2011), Garchitorena (2009), y Generelo y Pichardo (2005); se han reformulado y adaptado algunos ítems, y se han añadido otros nuevos de creación propia. A este respecto, en la redacción de cada ítem se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: utilizar preguntas breves y fáciles de comprender, no emplear palabras que induzcan una reacción estereotipada, no redactar preguntas en forma negativa y evitar preguntas que obliguen a hacer esfuerzos de memoria. En lo relativo a la ordenación de cada ítem, se procuró seguir una disposición en cuanto a las diferentes dimensiones por las que se iba preguntando a lo largo del cuestionario.

Ahora bien, apoyándonos en López Noguero (2002), para que tengan credibilidad los resultados obtenidos a través de un instrumento de recogida de datos, es imprescindible confirmar la validez y la fiabilidad de dicha herramienta.

En palabras de Anguera (1986, p. 34), la validez es "la medida en que la respuesta se interpreta de forma correcta"; esto es, que el instrumento de recogida de datos empleado mida lo que realmente pretende medir (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). A este respecto, se puede diferenciar entre validez interna (es la mínima imprescindible, el *sine qua non* de cualquier estudio) y validez externa (esta alude a la oportunidad de replicar un estudio concreto en otro contexto) (Campbell y Stanley, 1995).

Centrándonos en la validez interna, una manera de poder analizar la misma, por ejemplo, respecto a un cuestionario es a través de la validez de contenido (Robles y Rojas, 2015), a lo que Badia (2012, p. 52) destaca que "se establece si las preguntas elegidas en un cuestionario son una buena muestra del conjunto teórico de todas las preguntas posibles que podrían hacerse sobre el tema del que versa el cuestionario". Asimismo, el juicio de expertos/as es una de las herramientas más utilizadas respecto a la validez de contenido (Badia, 2012; Cabero y Barroso, 2013; Cabero et al., 2015; Cabero y Llorente, 2013; Escobar y Cuervo, 2008; Galicia et al., 2017; Gómez Gallardo, 2017; Robles y Rojas, 2015).

En concreto, el juicio de expertos/as, en palabras de Cabero y Barroso (2013, p. 25), se define como "la utilización de expertos como estrategia para la evaluación de materiales de enseñanza, de instrumentos de recogida y análisis de información, o de las metodologías empleadas".

Por su parte, el juicio de expertos/as presenta las siguientes ventajas: respuestas de calidad desde una perspectiva teórica, alto grado de complejidad en las respuestas obtenidas y la recolección de una información detallada. Además, es una técnica muy útil para la comprensión de conocimientos dificultosos, novedosos y/o poco analizados (Cabero y Barroso, 2013).

No obstante, nos encontramos ante una técnica que presenta un inconveniente que se debe tener en cuenta en toda investigación, el cual está relacionado con la subjetividad del/la propio/a investigador/a en el momento de llevar a cabo la selección de las personas expertas participantes en el estudio, así como en las respuestas proporcionadas por este colectivo (Gómez Gallardo, 2017).

Para disminuir y, en la medida de lo posible, erradicar el inconveniente expuesto en el párrafo anterior, en primer lugar, debemos tener en consideración qué se entiende por experto/a, a lo que Mengual (2011, p. 158) determina que es un individuo o un grupo de personas "capaces de proporcionar valoraciones fiables sobre un problema en cuestión, y al mismo tiempo, hacen recomendaciones en función de un máximo de competencia". Asimismo, Landeta (2002, p. 57) sostiene que un/a experto/a es "aquel individuo cuya situación y recursos personales le posibiliten contribuir positivamente a la concesión del fin que ha motivado del trabajo Delphi".

Por su parte, en segundo lugar, Abdolmohammadi y Shanteau (1992, p. 162) sugieren distintas características que deben poseer las personas expertas para participar en una investigación:

> adaptabilidad (toman las decisiones adecuadas a la situación); asunción de disponibilidad (aceptan los resultados que se alcancen); creatividad (pueden encontrar una solución nueva o única a los problemas difíciles); experiencia comunicativa (pueden convencer a otros de que poseen un mayor conocimiento del tema); conocimiento actual (tienen una amplia base de conocimiento); decisiones (toman decisiones de forma rápida, clara y enfáticamente); enérgico (son capaces de invertir mucha energía); experiencia (tienen en cuenta su experiencia pasada); inquisitivo (exhiben una amplia curiosidad para la resolución de las situaciones problemáticas); saber qué es relevante (discriminan la información relevante de la irrelevante); hacer excepciones (saben cuándo el seguimiento estabiliza las estrategias y cuándo no); metódico (se aproximan a las

nuevas situaciones problemáticas de forma muy sistemática); perceptivo (extraen información de los problemas que otros no saben); perfeccionista (intentan lograr niveles altos de toma de decisiones para adoptar la mejor de las posibles estrategias); apariencia física (presentan una imagen al exterior de ser los mejores para resolver los problemas); selectivo en los problemas (utilizan la prospectiva y prevén la planificación en la selección de los problemas); simplificación (saben cómo usar en investigación el *divide y vencerás* con problemas complejos); confianza en uno mismo (tienen una fuerte creencia sobre su habilidad para tomar una buena decisión); tolerante al estrés (toman decisiones en situaciones de alto estrés); cálido y amigable (se llevan bien con las personas, incluso tomando decisiones difíciles).

Teniendo en consideración todo lo expuesto hasta el momento, Cabero y Llorente (2013) añaden que el término de experto/a es muy polisémico y, por ello, recomiendan el uso de distintas estrategias de selección, tales como: el biograma y el Coeficiente de Competencia Experta o Coeficiente K.

Referente al biograma, Cabero y Barroso (2013) destacan que es importante tener en cuenta algunos criterios para la selección de las personas expertas participantes en la investigación, criterios tales como: conexión de la persona experta con el problema de investigación, experiencia profesional, así como particularidades personales para participar de una manera eficaz en el estudio. En base a ello, a continuación, se describen los criterios adoptados para la selección de las personas expertas participantes en el presente estudio (ver tabla 7).

Tabla 7

Criterios de selección de expertos/as según su biograma

Tener experiencia de, al menos, 5 años en la temática de la diversidad afectivo-sexual, así como en los diferentes elementos que giran en torno a la misma, en el contexto universitario u otros organismos públicos y/o privados.
Poseer una formación eficaz y, sobre todo, continuada respecto a la temática de la diversidad afectivo-sexual y otros elementos que giran en torno a la misma.
Contar con una trayectoria eficaz y, sobre todo, continuada en relación con la metodología de investigación, el diseño de proyectos de investigación e innovación,

además de la publicación como autoría y/o colaboración en revistas científicas de alto impacto, libros, capítulos de libros, congresos nacionales e internacionales, etc.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al Coeficiente de Competencia Experta o Coeficiente K, Cabero y Barroso (2013, p. 29) afirman que la calidad de los resultados que se desprenden del juicio de expertos/as va a estar condicionada, por un lado, por la elección de las personas expertas, así como su experiencia y, por otro lado, por el conocimiento que poseen acerca de la temática. A este respecto, estos autores recomiendan calcular dicho coeficiente a partir de la siguiente fórmula: K = ½ (Kc + Ka); donde Kc es el "coeficiente de conocimiento o información que tiene el experto acerca del tema o problema planteado. Es calculado a partir de la valoración que realiza el propio experto en la escala del 0 al 10, multiplicado por 0.1" y Ka es el "coeficiente de argumentación o fundamentación de los criterios de los expertos. Este coeficiente se obtiene a partir de la asignación de una serie de puntuaciones a las distintas fuentes de argumentación que ha podido esgrimir el experto".

Por su parte, tras calcular el Coeficiente de Competencia Experta o Coeficiente K con cada persona experta a partir de la fórmula expuesta previamente, se obtendrá como resultado el nivel de competencia que posee cada persona experta. Los valores finales obtenidos pueden ser los siguientes: K es mayor a 0.8 (hay influencia alta de todas las fuentes), K es menor o igual a 0.8 (hay influencia media de todas las fuentes) y K es menor o igual a 0.5 (hay influencia baja de todas las fuentes) (Cabero y Barroso, 2013).

En la tabla 9 aparecen todas las puntuaciones comúnmente usadas para la valoración de las diferentes fuentes de argumentación en función de las respuestas proporcionadas por los/as expertos/as (ver tabla 8).

Tabla 8

Valoración de las fuentes de argumentación para la obtención de "Coeficiente de Argumentación" (Ka)

Fuentes de argumentación	**Grado de influencia de cada fuente de argumentación**		
	Bajo	**Medio**	**Alto**
Análisis teórico realizado por usted	0.1	0.2	0.3
Su experiencia obtenida de su actividad práctica	0.2	0.4	0.5
Estudio de trabajos sobre el tema, de autores/as españoles/as	0.05	0.05	0.05
Estudio de trabajos sobre el tema, de autores/as extranjeros/as	0.05	0.05	0.05
Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero	0.05	0.05	0.05
Su intuición sobre el tema abordado	0.05	0.05	0.05

Fuente: Cabero y Barroso (2013, p. 29).

Siguiendo la línea anterior, el procedimiento establecido para realizar el juicio de expertos/as en nuestro trabajo fue por agregación individual de los/as expertos/as que, apoyándonos en Cabero y Barroso (2013), consiste en recabar toda la información de manera individual de las personas expertas, obviando, de este modo, el hecho de que tenga que darse algún tipo de contacto entre las mismas (Robles y Rojas, 2015). Para ello, se envió toda la documentación a cada experto/a mediante un correo electrónico, siguiendo en todo momento las recomendaciones de Galicia et al. (2017, p. 9) para optimizar los datos a recapitular por esta vía:

> enviar la invitación a participar para cada juez, resaltar por qué se eligió y sugerir un tiempo aproximado para la devolución de los resultados; asegurarse de adjuntar la plantilla de valoración experta junto con el propio instrumento a valorar; revisar e identificar cuántos jueces faltan por responder, en caso de ser necesario, se puede enviar un recordatorio o invitar a algún otro experto; llevar a cabo el análisis

estadístico de los datos y revisar los ítems que han obtenido un menor puntuaje; reelaborar, corregir, aumentar u omitir aquellos ítems que recibieron observaciones específicas por parte de alguno de los jueces, según sea el caso.

Fueron seleccionadas nueve personas expertas en total, en las líneas de investigación sobre formación inicial en diversidad afectivo-sexual, educación afectivo-sexual, homofobia, violencia de género, masculinidades… aunque, finalmente, recibimos las valoraciones pertinentes por parte de seis personas expertas.

Dentro de la plantilla de *validación del cuestionario por juicio de expertos/as* (ver anexo II), se recabaron datos, en primer lugar, sobre formación académica, líneas de investigación y/o áreas de experiencia profesional, actividad laboral actual, años de experiencia, institución, además de otros datos relevantes (ver tabla 10).

En segundo lugar, sobre el grado de conocimiento (para obtener el Kc o coeficiente de conocimiento) que se posee acerca de la temática de la Tesis Doctoral, la formación inicial en diversidad afectivo-sexual y la homofobia, valorándose en una escala de 0 a 10 (considerando 0 como no poseer ningún conocimiento y 10 como poseer el pleno conocimiento de la temática tratada) (ver tabla 10).

En tercer lugar, el grado de influencia que cada una de las fuentes de argumentación presentadas ha tenido en el conocimiento de cada experto/a, para obtener así el Ka o coeficiente de argumentación, o fundamentación de los criterios de los/as expertos/as. En este caso, las fuentes de argumentación presentadas vienen de la mano de Cabero y Barroso (2013) (ver tabla 9).

Tras llevar a cabo los cálculos correspondientes, se obtuvo una media de Coeficiente de Competencia Experta o Coeficiente K de 0.91. A continuación, se presenta una tabla en la que se detalla toda la información (ver tabla 9).

Tabla 9

Puntuaciones de Coeficiente de Competencia Experta o Coeficiente K de las personas expertas que valoran el contenido del cuestionario

Personas expertas	**Kc**	**Ka**	**Coeficiente K**
Doctor en Filosofía y Letras; Educación afectivo-sexual, violencia de género, interculturalidad y masculinidades; Catedrático de Universidad; 42 años de experiencia; Universidad de La Laguna (España); Máster en Sexología.	1	1	1
Doctor en Sexualidad y Relaciones Interpersonales; Agresiones en parejas adolescentes y jóvenes, coerción sexual entre iguales, acoso escolar y educación afectivo-sexual; Profesor Titular de Universidad; 10 años de experiencia; Universidad de Cantabria (España).	0.8	1	0.9
Doctora en Psicopedagogía; Convivencia escolar, orientación educativa, y diseño y validación de instrumentos de evaluación y recogida de datos; Profesora Titular de Universidad; 10 años de experiencia; Universidad de Huelva (España).	0.7	0.8	0.75
Doctora en Psicología; Sexualidad y relaciones interpersonales a lo largo de la vida; Profesora Contratada Doctora; 10 años de experiencia; Universidad de Cantabria (España).	0.9	1	0.95
Doctor en Trabajo Social; Trabajo social, salud y diversidad afectivo-sexual; Docente Investigador; 5 años de experiencia; Universidad Autónoma de Nuevo León (México).	0.8	1	0.9
Doctor en Ciencias de la Educación; Formación de docentes, relación alumnado-profesorado y diversidad afectivo-sexual; Docente Investigador; 5 años de experiencia; Universidad de Sherbrooke (Canadá).	0.9	1	0.95

Fuente: elaboración propia.

Por último, se solicitó a las personas expertas que valorasen el contenido del cuestionario, teniendo en consideración para ello todos los ítems que configuran dicho instrumento de recogida de datos. En concreto, cada ítem debía ser puntuado del 1 al 4, siendo 1 (no cumple con el criterio), 2 (bajo nivel), 3 (moderado nivel) y 4 (alto nivel) (ver anexo II). De este modo, evitamos que se produjese el llamado sesgo de tendencia central; esto es, la preferencia, en este caso, de las personas expertas por situar las valoraciones en la parte central (Martín Arribas, 2004).

Por su parte, las categorías a medir siguen las recomendaciones de Escobar y Cuervo (2008): claridad (el ítem se comprende fácilmente; es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas), adecuación (el ítem es adecuado para el estudio que quiere realizarse y/o para las características de quien tiene que responder), coherencia (el ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo), relevancia (el ítem es esencial o importante; esto es, debe ser incluido), viabilidad (referido a la posibilidad de que el/la participante responda al ítem) y suficiencia (los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta) (ver anexo II).

Tras la valoración por parte de los/as expertos/as participantes en el proceso de la validación del instrumento de recogida de datos en su primera versión (ver anexo III), se procedió a la modificación de algunos ítems de este (no simplificación y/o ampliación), incorporando, para ello, las propuestas de mejora y las recomendaciones que habían manifestado dichas personas (ver tabla 10). De este modo, se obtuvo la segunda versión del cuestionario (ver anexo IV).

Tabla 10

Modificación de ítems por parte de los/as expertos/as

Ítems	Previo a la revisión de expertos/as	Posterior a la revisión de expertos/as
1	Sexo.	Género.
23	Es imposible repartir las personas en dos categorías, por ejemplo, heterosexuales y homosexuales, debido a que los comportamientos sexuales son muy diversos.	Es imposible clasificar a las personas en dos categorías, por ejemplo, heterosexuales y homosexuales, debido a que los comportamientos sexuales son muy diversos.

26	Las mujeres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo sexo que los hombres.	Las mujeres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que los hombres.
27	Las personas bisexuales son personas homosexuales no asumidas.	En realidad, las personas bisexuales no asumen que son homosexuales.
32	Los hombres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo sexo que las mujeres.	Los hombres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que las mujeres.
36	El riesgo de abandonar el hogar familiar y llegar a ser toxicómano/a es mayor en los/as jóvenes LGBT+ que en los/as jóvenes heterosexuales.	El riesgo de abandonar el hogar familiar y llegar a ser drogodependiente es mayor en los/as jóvenes LGBT+ que en los/as jóvenes heterosexuales.
53	El sexo entre dos personas homosexuales es natural.	La práctica sexual entre dos personas homosexuales es natural.
54	Dos personas del mismo sexo deben tener derecho a casarse.	Dos personas del mismo género deben tener derecho a casarse.
57	Un/a niño/a educado/a por una pareja homosexual es probable que tenga una tendencia hacia la orientación sexual homosexual.	Un/a estudiante educado/a por un/a docente homosexual es probable que tenga una tendencia hacia la orientación sexual homosexual.
58	Aceptaría que mi hijo/a sea homosexual.	Aceptaría que mi estudiante sea homosexual.
59	Aceptaría que mi hijo/a sea trans.	Aceptaría que mi estudiante sea trans.
67	Apoyo las leyes que promueven la discriminación hacia las personas LGBT+.	Apoyo las leyes que promueven la exclusión de las personas LGBT+.
68	Me incomoda si dos hombres se toman de la mano por una vía pública.	Me incomoda si dos alumnos homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza.

69	Me incomoda si dos mujeres se toman de la mano por una vía pública.	Me incomoda si dos alumnas homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza.
70	Ver a dos personas del mismo sexo besándose en la boca por una vía pública me daría asco.	Ver a dos docentes del mismo género dándose un beso por zonas públicas de una institución de enseñanza me daría asco.

Fuente: elaboración propia.

Tras esto, y después de hacer los análisis estadísticos pertinentes, se confirmó la concordancia entre las personas expertas, con un nivel de confianza superior al 98%. Por consiguiente, todo ello ha demostrado la validez interna del instrumento de recogida de datos.

Respecto a la validez de constructo, para cada una de las escalas que conforman el *cuestionario sobre diversidad afectivo-sexual*, en primer lugar, se procede a realizar un análisis descriptivo para el estudio de la distribución normal de los datos y, para ello, se calculan los siguientes estadísticos descriptivos de la muestra: medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis (valor recomendado ± 1). En concreto, se ha llevado a cabo un análisis de las correlaciones de todos los ítems dentro de cada escala, a través del método de Pearson, con el propósito principal de plantear una búsqueda preliminar acerca de la capacidad de relación entre todos los ítems que componen cada escala.

Posteriormente, se ha procedido a analizar la consistencia interna de cada una de las escalas que conforman el instrumento de recogida de datos mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, identificando aquellos ítems menos consistentes y rechazando todos aquellos que permiten la optimización del cuestionario en su conjunto. Para ello, hemos tomado como criterio fundamental eliminar aquellos ítems que presentan un valor aproximadamente <0,3.

En tercer lugar, con el objetivo de estudiar la estructura del instrumento de recogida de datos, se ha sometido únicamente la escala sobre *actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual* a un análisis factorial exploratorio y rotación Varimax, cuya finalidad radica en la búsqueda de grupos de variables con significado común, analizando así la

dimensionalidad de estas. Tras ello, al arrojar dicha escala factores diferentes a los marcados desde un principio, se procede a estudiar nuevamente la fiabilidad de cada uno, así como las correlaciones ítem/total corregido. En cuanto a la escala acerca de los *conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual*, se ha decidido mantener los factores de origen, puesto que los mismos coinciden fielmente con la literatura consultada acerca de la presente temática.

Por último, en cuarto lugar, se ha llevado a cabo una evaluación del ajuste del modelo de cada escala, recurriendo para ello al análisis de ecuaciones estructurales a través del programa AMOS v.18. A este respecto, se ha adoptado como referencia, en la medida de lo posible, los criterios marcados por Byrne (2010) y Kline (2010) (CMIN/DF entre 2 y 5; CFI e IFI > .9; RMSEA < .06; HOELTER > 200). El programa de análisis estadístico utilizado para el tratamiento de los datos es el SPSS 20.0.

- Escala 1. Conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual.

Como se puede apreciar en la tabla 12, en todos los casos (47 sujetos) el valor mínimo disponible es de 1 y el valor máximo disponible es de 3. La puntuación media gira en torno a 2. En relación con las desviaciones típicas, se observa que no existe una gran variabilidad, aunque a simple vista se da un alto grado de utilización de estos ítems respecto a los distintos conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual, aspecto que incide en la diversidad de respuestas proporcionadas por los sujetos. Haciendo referencia a los índices de asimetría y curtosis, en líneas generales, se puede destacar que las puntuaciones están dentro de los valores aceptables próximos a cero (ver tabla 11).

Tabla 11

Estadísticos descriptivos e índices de asimetría y curtosis. Escala de conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual

Ítems	**Mí**	**Má**	**M**	**DT**	**Asimetría**		**Curtosis**	
					Error típico		**Error típico**	
(13) Los/as docentes deberían estimular los comportamient	1,00	3,00	1,2979	,62258	1,959	,347	2,618	,681

os tanto masculinos como femeninos en los niños para ayudarles a desarrollar mejores herramientas psicológicas.								
(14) Los hombres que tienen más éxito en la vida son los que poseen más rasgos masculinos en su personalidad.	1,00	3,00	1,8085	,39773	-1,620	,347	,651	,681
(15) Las mujeres mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son aquellas que poseen más rasgos femeninos en su personalidad.	1,00	3,00	1,8936	,37498	-1,240	,347	3,471	,681
(16) Los hombres mejor adaptados para enfrentar las dificultades son aquellos que poseen más rasgos masculinos en	1,00	3,00	2,0213	,44180	,112	,347	2,606	,681

su personalidad.								
(17) Las personas que tienen más éxito en la vida son las que poseen tanto rasgos masculinos como rasgos femeninos en su personalidad.	1,00	3,00	1,7872	,74996	,375	,347	-1,107	,681
(18) El rol sexual de una persona debería ser masculino o femenino.	1,00	3,00	1,8511	,58898	,032	,347	-,114	,681
(19) Las personas dotadas con una personalidad andrógina deberían estar consideradas como el modelo ideal a seguir en nuestra sociedad.	1,00	3,00	1,5957	,64806	,629	,347	-,540	,681
(20) Los/as docentes deberían estimular los comportamientos tanto masculinos como femeninos en las niñas para ayudarles a	1,00	3,00	1,7234	,68214	,412	,347	-,773	,681

desarrollar mejores herramientas psicológicas.								
(21) Las personas psicológicamente andróginas tienen una mejor salud mental que las personas típicamente masculinas o femeninas.	1,00	3,00	2,1702	,76098	-,301	,347	-1,189	,681
(22) Las personas mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son las que poseen tanto rasgos masculinos como femeninos en su personalidad.	1,00	3,00	1,7234	,71329	,464	,347	-,892	,681
(23) Es imposible clasificar a las personas en dos categorías, por ejemplo, heterosexuales y homosexuales, debido a que los comportamientos sexuales son muy diversos.	1,00	3,00	1,4043	,68078	1,442	,347	,765	,681

(24) La mitad de los hombres son exclusivamente heterosexuales y la otra mitad ha tenido relaciones sexuales con un hombre o fantasías sexuales con hombres.	1,00	3,00	2,0000	,72232	,000	,347	-1,022	,681
(25) Los hombres tienen mayor tendencia que las mujeres a ser bisexuales.	1,00	3,00	1,9149	,74687	,141	,347	-1,155	,681
(26) Las mujeres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que los hombres.	1,00	3,00	2,1489	,72167	-,233	,347	-1,006	,681
(27) En realidad, las personas bisexuales no asumen que son homosexuales.	1,00	3,00	2,0851	,61960	-,051	,347	-,280	,681
(28) Las mujeres tienen mayor tendencia que	1,00	3,00	2,1915	,74128	-,326	,347	-1,085	,681

los hombres a ser bisexuales.								
(29) La mitad de los hombres solteros de 35 años ha tenido una experiencia homosexual.	1,00	3,00	2,2128	,77841	-,397	,347	-1,226	,681
(30) La sexualidad humana se presenta sobre un continuo que va de exclusivamente heterosexual a exclusivamente homosexual.	1,00	3,00	1,9149	,68619	,110	,347	-,794	,681
(31) Una persona puede tener relaciones sexuales con otra persona del mismo sexo sin ser, por lo tanto, homosexual o bisexual.	1,00	3,00	1,7234	,77184	,530	,347	-1,111	,681
(32) Los hombres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que las mujeres.	1,00	3,00	2,0213	,76583	-,037	,347	-1,263	,681
(33) Los problemas escolares de	1,00	3,00	2,0638	,73438	-,101	,347	-1,090	,681

los/as jóvenes LGBT+ están asociados a su orientación sexual.								
(34) Los/as estudiantes heterosexuales interactúan de la misma manera con sus iguales LGBT+ en todos los locales y en todas las actividades escolares.	1,00	3,00	1,5319	,65445	,849	,347	-,306	,681
(35) Los comentarios homofóbicos, por ejemplo, "maricón" y/o "machorra" se escuchan frecuentemente en las instituciones de enseñanza.	1,00	3,00	1,3404	,63508	1,702	,347	1,716	,681
(36) El riesgo de abandonar el hogar familiar y llegar a ser drogodependiente es mayor en los/as jóvenes LGBT+ que en los/as jóvenes heterosexuales.	1,00	3,00	1,8511	,72167	,233	,347	-1,006	,681
(37) La homofobia es	1,00	3,00	2,0851	,61960	-,051	,347	-,280	,681

mayor en los/as profesionales de la educación que en los/as profesionales de otras áreas sociales.								
(38) Los/as jóvenes LGBT+ se prostituyen únicamente por dinero.	1,00	3,00	2,0213	,48854	,058	,347	1,553	,681
(39) La tasa de suicidio es menor en los/as adolescentes homosexuales que en los/as adolescentes heterosexuales.	1,00	3,00	2,2128	,58741	-,065	,347	-,275	,681
(40) Más de la mitad de los/as jóvenes LGBT+ tienen relaciones familiares problemáticas.	1,00	3,00	1,9574	,65798	,044	,347	-,579	,681
(41) Las instituciones de enseñanza se han convertido en medios hostiles para los/as jóvenes LGBT+.	1,00	3,00	2,1277	,71070	-,189	,347	-,949	,681
(42) El personal escolar no interviene nunca o prácticamente	1,00	3,00	1,9362	,73438	,101	,347	-1,090	,681

jamás en situaciones de homofobia.								
(43) En el mundo animal, las relaciones sexuales tienen como único fin la procreación para conservar la especie.	1,00	3,00	1,8298	,78903	,317	,347	-1,311	,681
(44) La bisexualidad forma parte de la sexualidad de ciertas especies animales.	1,00	3,00	1,6809	,78315	,640	,347	-1,062	,681
(45) La homosexualidad se ha detectado en diversas especies.	1,00	3,00	1,9574	,93151	,087	,347	-1,887	,681
(46) Se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en su hábitat natural.	1,00	3,00	1,7872	,80585	,413	,347	-1,333	,681
(47) Se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en cautiverio.	1,00	3,00	1,8511	,83350	,291	,347	-1,505	,681

(48) En animales, las conductas homosexuales rompen rotundamente con la teoría de la evolución por selección natural creada por Charles Robert Darwin.	1,00	3,00	1,7872	,83239	,425	,347	-1,429	,681
(49) Las parejas formadas por pingüinos macho son muy comunes.	1,00	3,00	1,9787	,82064	,040	,347	-1,513	,681
(50) Se dan conductas homosexuales en parásitos intestinales.	1,00	3,00	1,9787	,87201	,042	,347	-1,706	,681
(51) La homosexualidad se da en animales terrestres, acuáticos y aéreos.	1,00	3,00	2,0638	,81838	-,121	,347	-1,495	,681
(52) En libertad, los animales siempre prefieren aparearse con un animal del sexo opuesto.	1,00	3,00	1,9362	,84453	,124	,347	-1,597	,681

Fuente: elaboración propia.

Tras aplicar el coeficiente Alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna o fiabilidad de la escala sobre un total de 40 ítems en una muestra de 47 sujetos, se obtuvo un índice de fiabilidad de .872 para la escala completa, valor que se considera bueno (Cronbach y Shavelson, 2004). Sin embargo, si examinamos los valores parciales arrojados de cada ítem, podemos observar valores inferiores, los cuales, por una parte, están comprendidos entre .230 y .485, y, por otra parte, permiten identificar aquellos ítems menos consistentes para la revisión de la escala y su posterior optimización. Asimismo, siguiendo a Conde-Vélez et al. (2019), es recomendable eliminar los valores inferiores aproximadamente <0,3. Por tanto, se decide eliminar los siguientes ítems: 13 *los/as docentes deberían estimular los comportamientos tanto masculinos como femeninos en los niños para ayudarles a desarrollar mejores herramientas psicológicas*, 16 *los hombres mejor adaptados para enfrentar las dificultades son aquellos que poseen más rasgos masculinos en su personalidad*, 19 *las personas dotadas con una personalidad andrógina deberían estar consideradas como el modelo ideal a seguir en nuestra sociedad*, 30 *la sexualidad humana se presenta sobre un continuo que va de exclusivamente heterosexual a exclusivamente homosexual*, 31 *una persona puede tener relaciones sexuales con otra persona del mismo sexo sin ser, por lo tanto, homosexual o bisexual*, 34 *los/as estudiantes heterosexuales interactúan de la misma manera con sus iguales LGBT+ en todos los locales y en todas las actividades escolares*, 35 *los comentarios homofóbicos, por ejemplo, maricón y/o machorra se escuchan frecuentemente en las instituciones de enseñanza* y 38 *los/as jóvenes LGBT+ se prostituyen únicamente por dinero* (ver tabla 12).

Tabla 12

Correlaciones ítem-total e índices de fiabilidad. Escala de conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual

Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
~~I13~~	~~74,1702~~	~~136,927~~	~~-,100~~	~~,877~~
I14	73,6596	132,664	,332	,870
I15	73,5745	133,206	,291	,871
~~I16~~	~~73,4468~~	~~135,209~~	~~,045~~	~~,874~~

I17	73,6809	129,092	,364	,869
I18	73,6170	131,937	,265	,871
~~I19~~	~~73,8723~~	~~133,940~~	~~,100~~	~~,874~~
I20	73,7447	131,803	,230	,872
I21	73,2979	131,257	,231	,872
I22	73,7447	127,542	,485	,867
I23	74,0638	131,018	,281	,871
I24	73,4681	126,994	,513	,866
I25	73,5532	125,774	,569	,865
I26	73,3191	126,309	,557	,865
I27	73,3830	129,328	,436	,868
I28	73,2766	125,378	,598	,865
I29	73,2553	125,281	,572	,865
~~I30~~	~~73,5532~~	~~132,513~~	~~,182~~	~~,873~~
~~I31~~	~~73,7447~~	~~136,629~~	~~-,075~~	~~,878~~
I32	73,4468	126,122	,532	,866
I33	73,4043	129,898	,324	,870
~~I34~~	~~73,9362~~	~~138,496~~	~~-,199~~	~~,879~~
~~I35~~	~~74,1277~~	~~134,853~~	~~,041~~	~~,875~~
I36	73,6170	129,589	,350	,870
I37	73,3830	129,502	,424	,868
~~I38~~	~~73,4468~~	~~135,948~~	~~-,028~~	~~,875~~
I39	73,2553	128,455	,530	,867
I40	73,5106	129,647	,386	,869
I41	73,3404	130,360	,308	,870
I42	73,5319	127,776	,455	,867
I43	73,6383	125,888	,528	,866
I44	73,7872	127,084	,462	,867
I45	73,5106	125,255	,467	,867
I46	73,6809	124,700	,584	,864
I47	73,6170	124,241	,588	,864
I48	73,6809	129,831	,281	,871
I49	73,4894	125,081	,551	,865
I50	73,4894	124,386	,551	,865
I51	73,4043	125,290	,541	,865
I52	73,5319	127,907	,379	,869

Fuente: elaboración propia.

Como se comentó previamente, en cuanto a la escala acerca de los *conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual*, se ha decidido mantener los factores de origen, puesto que los mismos coinciden fielmente con la literatura consultada acerca de la presente temática. En este sentido, teniendo en consideración los ítems eliminados (13, 16, 19, 30, 31, 34, 35 y 38), nos encontramos ante una escala, cuya estructura factorial queda conformada por cuatro factores: F1 *roles sexuales*, F2 *comportamientos sexuales*, F3 *realidades de jóvenes LGBT+* y F4 *sexualidad en animales*. Aplicando nuevamente el coeficiente Alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna o fiabilidad de la escala, en este caso, sobre un total de 32 ítems en una muestra de 47 sujetos, se obtuvo un índice de fiabilidad de .901 para la escala completa, valor que se considera excelente (Cronbach y Shavelson, 2004). Por su parte, en la tabla 14 se presentan los coeficientes Alfa de Cronbach para cada uno de los factores resultantes (ver tabla 13).

Tabla 13

Estadísticos de fiabilidad para los factores resultantes. Escala de conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual

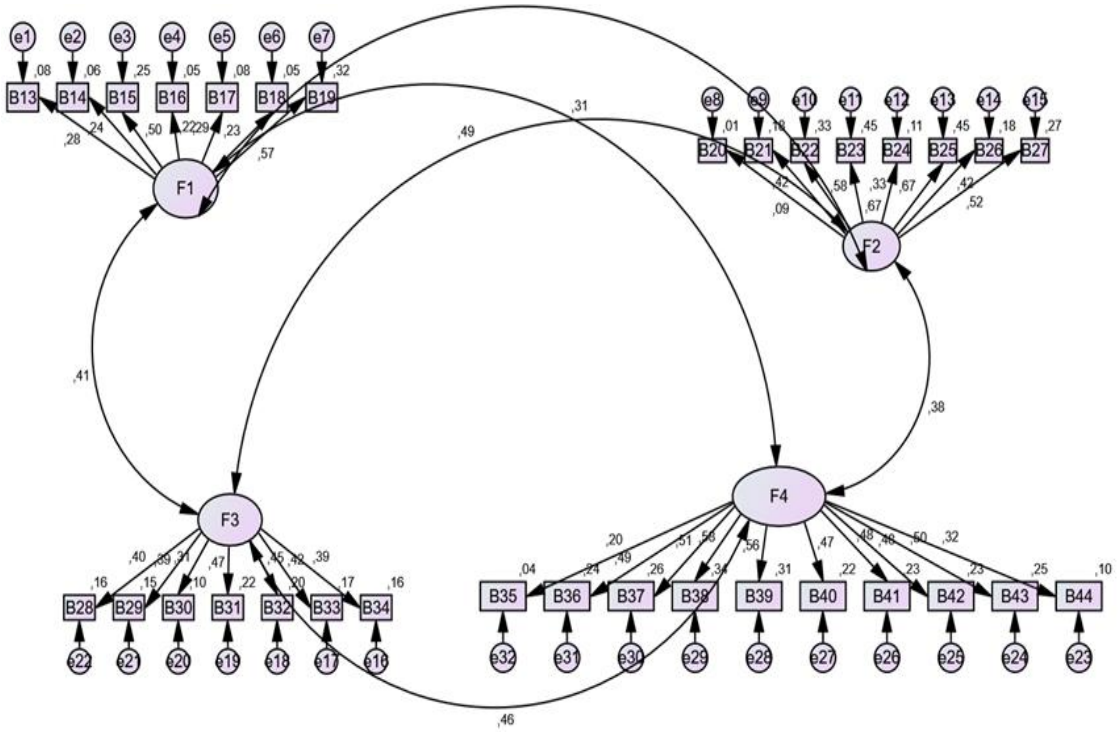
Factores	Alfa de Cronbach	N de elementos
F1	.812	7
F2	.549	8
F3	.754	7
F4	.830	10

Fuente: elaboración propia.

Por último, se lleva a cabo un análisis factorial confirmatorio, con el propósito de comprobar la pertinencia de un modelo de cuatro factores. Dicho modelo es representado (ver figura 9) con los pesos de regresión estandarizados y las covarianzas, los cuales son significativos ($p < .01$), al igual que los índices de ajuste (ver tabla 14).

Figura 9

Estimaciones del modelo para la escala de conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual



Fuente: elaboración propia.

Se llevaron a cabo los cálculos referentes a los índices de bondad que se muestran a continuación: la raíz media cuadrática residual, RMSEA = .039, obtuvo un buen ajuste de la escala, puesto que, según Kelley (1935), la puntuación superior para considerar un ajuste aceptable es de .0718; el estadístico chi-cuadrado, para el que se recomiendan puntuaciones entre 2 y 5, en nuestro caso, es de 3.130; IFI (índice de ajuste incremental) = .872, cuando el valor adecuado es ≥ .90; NFI (índice de ajuste normalizado) = .759, cuando el valor adecuado ha de estar próximo a 1; CFI (índice de ajuste comparativo) = .821, cuando el valor adecuado es ≥ .90. En líneas generales, los resultados arrojados, aunque no en su totalidad, indican que el modelo de medida describe adecuadamente los datos (ver tabla 14). Asimismo, hay que destacar que estos indicadores de referencia se considerarán en todas las escalas que se presentan en esta investigación.

Tabla 14

Indicadores de bondad de ajuste del modelo. Escala de conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual

χ^2/gl	CFI	RMSEA	IFI	NFI	HOELTER
3.130	.821	.039	.872	.759	499

Fuente: elaboración propia.

- Escala 2. Actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual.

Como se puede apreciar en la tabla 16, el valor mínimo disponible, en la mayoría de los ítems, es de 1 y el valor máximo disponible, en la mayoría de los ítems, es de 5. La puntuación media, por su parte, gira en torno a 4,8 en un grupo de ítems y en torno a 1,3 en otro grupo de ítems. En relación con las desviaciones típicas, se observa que no existe una gran variabilidad, aunque a simple vista se da un alto grado de utilización de estos ítems respecto a las actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual, aspecto que incide en la diversidad de respuestas proporcionadas por los sujetos. Haciendo referencia a los índices de asimetría y curtosis, en líneas generales, se puede destacar que las puntuaciones están dentro de los valores aceptables próximos a cero (ver tabla 15).

Tabla 15

Estadísticos descriptivos e índices de asimetría y curtosis. Escala de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual

Ítems	Mí	Má	M	DT	Asimetría		Curtosis	
						Error típico		Error típico
(53) La práctica sexual entre dos personas homosexuales es natural.	3,00	5,00	4,8298	,52416	-3,045	,347	8,152	,681
(54) Dos personas del mismo género deben tener derecho a casarse.	4,00	5,00	4,9574	,20403	-4,683	,347	20,819	,681

(55) Me parece bien que se incluyan técnicas de reproducción asistida en la seguridad social para parejas homosexuales.	4,00	5,00	4,8723	,33732	-2,306	,347	3,462	,681
(56) A las parejas homosexuales debería permitírseles adoptar hijos/as como a las parejas heterosexuales.	4,00	5,00	4,9787	,14586	-6,856	,347	47,000	,681
(57) Un/a estudiante educado/a por un/a docente homosexual es probable que tenga una tendencia hacia la orientación sexual homosexual.	1,00	3,00	1,5745	,68349	,786	,347	-,490	,681
(58) Aceptaría que mi estudiante sea homosexual.	1,00	5,00	4,5745	1,13721	-2,415	,347	4,252	,681
(59) Aceptaría que mi estudiante sea trans.	3,00	5,00	4,7872	,62332	-2,638	,347	5,179	,681
(60) Iría a una fiesta si supiera que va a ir una persona LGBT+.	4,00	5,00	4,9787	,14586	-6,856	,347	47,000	,681
(61) Trabajaría con una persona LGBT+.	3,00	5,00	4,8723	,39656	-3,325	,347	11,434	,681

(62) Estoy abierto/a a tener nuevos/as amigos/as LGBT+.	4,00	5,00	4,9787	,14586	-6,856	,347	47,000	,681
(63) He ignorado (no dejar participar, aislar, etc.) a personas LGBT+.	1,00	5,00	1,1915	,64735	4,821	,347	26,778	,681
(64) He mirado mal (mirada desafiante, etc.) a personas LGBT+.	1,00	5,00	1,5745	1,26396	2,220	,347	3,555	,681
(65) He agredido verbalmente (insultos, amenazas, burlas, chistes, imitaciones, etc.) a personas LGBT+.	1,00	5,00	1,4043	1,19163	2,693	,347	5,580	,681
(66) He agredido físicamente (tirar cosas, golpes, empujones, etc.) a personas LGBT+.	1,00	2,00	1,0638	,24709	3,687	,347	12,110	,681
(67) Apoyo las leyes que promueven la exclusión de las personas LGBT+.	1,00	2,00	1,0213	,14586	6,856	,347	47,000	,681
(68) Me incomoda si dos alumnos homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza.	1,00	4,00	1,3191	,93498	2,638	,347	5,179	,681
(69) Me incomoda si dos alumnas homosexuales se toman de la mano	1,00	4,00	1,3830	1,01195	2,306	,347	3,462	,681

por zonas públicas de una institución de enseñanza.								
(70) Ver a dos docentes del mismo género dándose un beso por zonas públicas de una institución de enseñanza me daría asco.	1,00	5,00	1,5106	1,13965	2,182	,347	3,443	,681
(71) Sería chocante ver a una persona trans dando un beso a otra persona por una vía pública.	1,00	4,00	1,1064	,47704	5,355	,347	30,939	,681
(72) Se deben visibilizar todas las orientaciones sexuales por igual en todos los contextos, ya sean estos públicos o privados.	1,00	5,00	4,8298	,63654	-5,128	,347	29,543	,681
(73) Antes las personas LGBT+ estaban discriminadas, ahora ya no.	1,00	5,00	2,4894	1,41225	,361	,347	-1,184	,681
(74) En la actualidad, las personas LGBT+ tienen los mismos derechos que las personas heterosexuales.	1,00	5,00	1,6596	,98415	1,461	,347	1,703	,681
(75) Luchar contra la homofobia en las instituciones de	1,00	5,00	1,3830	,92203	2,446	,347	5,473	,681

enseñanza es una labor de los/as docentes LGBT+, que son los/as que se encuentran implicados/as.								
(76) Términos como "maricón" y/o "tortillera" son maneras de hablar, no son insultos.	1,00	2,00	1,1064	,31166	2,638	,347	5,179	,681
(77) A veces, las agresiones a las personas LGBT+ están justificadas por las conductas provocadoras y exhibicionistas que las mismas adoptan.	1,00	2,00	1,2340	,42798	1,298	,347	-,331	,681
(78) Si mi compañero/a de trabajo me dice que es LGBT+, no me gustaría tener una relación con él/ella, porque los/as otros/as compañeros/as podrían pensar que yo también soy LGBT+.	1,00	5,00	1,2766	,68214	3,880	,347	19,089	,681
(79) Si defiendes a una persona LGBT+ de un insulto, agresión, etc. es posible que otras personas puedan pensar	1,00	5,00	1,8298	1,32401	1,559	,347	1,215	,681

que eres LGBT+.								
(80) Me incomoda ser visto/a en público con una persona LGBT+, porque otras personas podrían pensar que yo también soy LGBT+.	1,00	2,00	1,0213	,14586	6,856	,347	47,000	,681
(81) Me incomoda ser visto/a en privado con una persona LGBT+, porque otras personas podrían pensar que yo también soy LGBT+.	1,00	2,00	1,0638	,24709	3,687	,347	12,110	,681
(82) No estoy dispuesto/a a tener trato con una persona LGBT+ por miedo a coger alguna enfermedad de transmisión sexual.	1,00	2,00	1,0213	,14586	6,856	,347	47,000	,681

Fuente: elaboración propia.

Tras aplicar el coeficiente Alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna o fiabilidad de la escala sobre un total de 30 ítems en una muestra de 47 sujetos, se obtuvo un índice de fiabilidad de .654 para la escala completa, valor que se considera cuestionable (Cronbach y Shavelson, 2004). Sin embargo, si examinamos los valores parciales arrojados de cada ítem, podemos observar valores inferiores, los cuales, por una parte, están comprendidos entre .206 y .451, y, por otra parte, permiten identificar aquellos ítems menos consistentes para la revisión de la escala y su posterior optimización. Asimismo, volviendo a retomar la información expuesta por Conde-Vélez

et al. (2019), es recomendable eliminar los valores inferiores aproximadamente <0.3. Por tanto, se decide eliminar los siguientes ítems: *53 la práctica sexual entre dos personas homosexuales es natural*, 57 *un/a estudiante educado/a por un/a docente homosexual es probable que tenga una tendencia hacia la orientación sexual homosexual*, 58 *aceptaría que mi estudiante sea homosexual*, 59 *aceptaría que mi estudiante sea trans*, 60 *iría a una fiesta si supiera que va a ir una persona LGBT+*, 61 *trabajaría con una persona LGBT+*, 62 *estoy abierto/a a tener nuevos/as amigos/as LGBT+*, 63 *he ignorado (no dejar participar, aislar, etc.) a personas LGBT+*, 66 *he agredido físicamente (tirar cosas, golpes, empujones, etc.) a personas LGBT+*, 71 *sería chocante ver a una persona trans dando un beso a otra persona por una vía pública*, 72 *se deben visibilizar todas las orientaciones sexuales por igual en todos los contextos, ya sean estos públicos o privados*, 73 *antes las personas LGBT+ estaban discriminadas, ahora ya no*, 74 *en la actualidad, las personas LGBT+ tienen los mismos derechos que las personas heterosexuales*, 76 *términos como maricón y/o tortillera son maneras de hablar, no son insultos*, 78 *si mi compañero/a de trabajo me dice que es LGBT+, no me gustaría tener una relación con él/ella, porque los/as otros/as compañeros/as podrían pensar que yo también soy LGBT+*, 80 *me incomoda ser visto/a en público con una persona LGBT+, porque otras personas podrían pensar que yo también soy LGBT+*, 81 *me incomoda ser visto/a en privado con una persona LGBT+, porque otras personas podrían pensar que yo también soy LGBT+* y 82 *no estoy dispuesto/a a tener trato con una persona LGBT+ por miedo a coger alguna enfermedad de transmisión sexual* (ver tabla 16).

Tabla 16

Correlaciones ítem-total e índices de fiabilidad. Escala de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual

Ítems	**Media de escala si el elemento se ha suprimido**	**Varianza de escala si el elemento se ha suprimido**	**Correlación total de elementos corregida**	**Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido**
~~I53~~	~~71,0638~~	~~44,800~~	~~,003~~	~~,659~~
I54	70,9362	44,452	,206	,651
I55	71,0213	44,500	,098	,653
I56	70,9149	44,601	,221	,652
~~I57~~	~~74,3191~~	~~46,831~~	~~,240~~	~~,680~~

~~I58~~	~~71,3191~~	~~45,570~~	~~,118~~	~~,689~~
~~I59~~	~~71,1064~~	~~52,793~~	~~,897~~	~~,718~~
~~I60~~	~~70,9149~~	~~44,993~~	~~,020~~	~~,655~~
~~I61~~	~~71,0213~~	~~45,326~~	~~,080~~	~~,661~~
~~I62~~	~~70,9149~~	~~44,601~~	~~,221~~	~~,652~~
~~I63~~	~~74,7021~~	~~43,301~~	~~,157~~	~~,650~~
I64	74,3191	32,918	,727	,565
I65	74,4894	32,473	,822	,553
~~I66~~	~~74,8298~~	~~44,536~~	~~,139~~	~~,652~~
I67	74,8723	44,288	,384	,649
I68	74,5745	34,902	,840	,570
I69	74,5106	34,386	,813	,568
I70	74,3830	34,241	,713	,574
~~I71~~	~~74,7872~~	~~44,780~~	~~,007~~	~~,658~~
~~I72~~	~~71,0638~~	~~43,496~~	~~,137~~	~~,651~~
~~I73~~	~~73,4043~~	~~47,594~~	~~,233~~	~~,719~~
~~I74~~	~~74,2340~~	~~47,053~~	~~,220~~	~~,692~~
I75	74,5106	36,690	,673	,592
~~I76~~	~~74,7872~~	~~44,736~~	~~,053~~	~~,654~~
I77	74,6596	42,360	,451	,635
~~I78~~	~~74,6170~~	~~42,502~~	~~,235~~	~~,643~~
I79	74,0638	34,974	,532	,597
~~I80~~	~~74,8723~~	~~45,070~~	~~,019~~	~~,656~~
~~I81~~	~~74,8298~~	~~44,318~~	~~,205~~	~~,650~~
~~I82~~	~~74,8723~~	~~44,983~~	~~,025~~	~~,655~~

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, con el objetivo de estudiar la estructura del instrumento de recogida de datos y, más concretamente, de la escala sobre *actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual*, se ha llevado a cabo un análisis factorial exploratorio y rotación Varimax. En la tabla 17 se presenta la estructura factorial exploratoria resultante (ver tabla 17).

La extracción inicial arrojó tres factores significativos que explican el 75.68% de la varianza: el primer factor está compuesto por tres ítems – homofobia cultural (se refiere a pensamientos negativos hacia la diversidad afectivo-sexual, los cuales se basan en un discurso que deslegitima el deseo y las prácticas de las personas LGBT+); el segundo factor aglutina seis ítems – homofobia simbólica (aquí se relacionan aspectos vinculados

a conductas o comportamientos contrarios a la diversidad afectivo-sexual, a las personas LGBT+ o sus diferentes manifestaciones; aceptación solo aparente de las personas LGBT+; percepción de la discriminación que existe, de las justificaciones observadas en relación con manifestaciones homofóbicas y de la aceptación de determinadas actitudes que repercuten de forma negativa en las personas LGBT+); el tercer factor está conformado por tres ítems – homofobia institucional (en este tercer factor se relacionan aspectos homofóbicos, los cuales proceden, sobre todo, del ámbito institucional público y/o privado) (ver tabla 17).

Siguiendo la línea anterior, nos encontramos ante tres factores vinculados a tres tipos de homofobia, aspecto que nos resulta bastante interesante, teniendo en consideración que los mismo se pueden relacionar entre sí (ver tabla 17).

Tabla 17

Estructura factorial exploratoria. Escala de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual

KMO: 0.786; Bartlett, $\chi 2 = 612.135$; gl = 66; P<0.000

	F1		**F2**		**F3**	
	Carga del factor	RIT-c	Carga del factor	RIT-c	Carga del factor	RIT-c
(54) Dos personas del mismo género deben tener derecho a casarse.	.904	.135				
(55) Me parece bien que se incluyan técnicas de reproducción asistida en la seguridad social para parejas homosexuales.	.755	.114				
(56) A las parejas homosexuales debería permitírseles adoptar hijos/as como a las parejas heterosexuales.	.837	.114				
(64) He mirado mal (mirada desafiante, etc.) a personas LGBT+.			.896	.878		

(65) He agredido verbalmente (insultos, amenazas, burlas, chistes, imitaciones, etc.) a personas LGBT+.	.915	.947		
(68) Me incomoda si dos alumnos homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza.	.919	.961		
(69) Me incomoda si dos alumnas homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza.	.925	.892		
(70) Ver a dos docentes del mismo género dándose un beso por zonas públicas de una institución de enseñanza me daría asco.	.884	.797		
(75) Luchar contra la homofobia en las instituciones de enseñanza es una labor de los/as docentes LGBT+, que son los/as que se encuentran implicados/as.	.735	.671		
(77) A veces, las agresiones a las personas LGBT+ están justificadas por las conductas provocadoras y exhibicionistas que las mismas adoptan.			.894	.486
(79) Si defiendes a una persona LGBT+ de un insulto, agresión, etc. es posible que otras personas puedan pensar que eres LGBT+.			.767	.630

(67) Apoyo las leyes que promueven la exclusión de las personas LGBT+.			.460	.431
Alfa total escalas	.702	.959	.474	
Varianza explicada %	17.405	49.526	8.753	

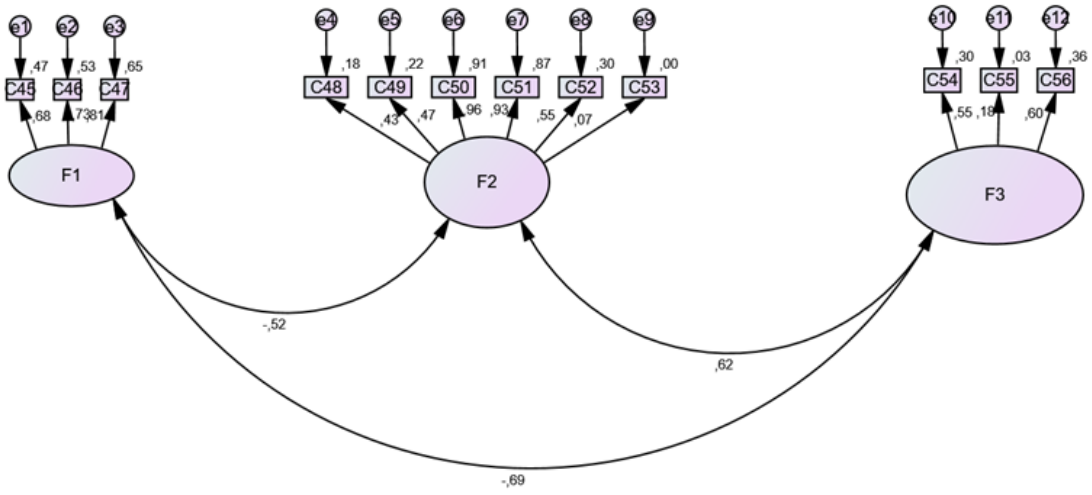
* RIT-c = Correlación ítem total corregida

Fuente: elaboración propia.

Por último, se lleva a cabo un análisis factorial confirmatorio, con el propósito de comprobar la pertinencia de un modelo de tres factores. Dicho modelo es representado (ver figura 10) con los pesos de regresión estandarizados y las covarianzas, los cuales son significativos ($p < .01$), al igual que los índices de ajuste (ver tabla 18).

Figura 10

Estimaciones del modelo para la escala de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual



Fuente: elaboración propia.

Se llevaron a cabo los cálculos referentes a los índices de bondad que se muestran a continuación: la raíz media cuadrática residual, RMSEA = .061, obtuvo un buen ajuste de la escala, puesto que, según Kelley (1935), la puntuación superior para considerar un ajuste aceptable es de .0718; el estadístico chi-cuadrado, para el que se recomiendan puntuaciones entre 2 y 5, en nuestro caso, es de 12.651; IFI (índice de ajuste incremental) = .901, cuando el valor adecuado es ≥ .90; NFI (índice de ajuste normalizado) = .893, cuando el valor adecuado ha de estar próximo a 1; CFI (índice de ajuste comparativo) =

.901, cuando el valor adecuado es ≥ .90. En líneas generales, los resultados arrojados, aunque no en su totalidad, indican que el modelo de medida describe adecuadamente los datos (ver tabla 18).

Tabla 18

Indicadores de bondad de ajuste del modelo. Escala de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual

χ^2/gl	CFI	RMSEA	IFI	NFI	HOELTER
12.651	.901	.061	.901	.893	150

Fuente: elaboración propia.

6.9.2. Entrevista

Estamos de acuerdo con Powney y Watts (1987) en que la entrevista es un diálogo que se produce entre la persona que lleva a cabo la entrevista y la persona entrevistada.

Para justificar el uso de dicha técnica en nuestro estudio, nos hemos basado en lo expuesto por Stake (1998, p. 63), autor que destaca lo siguiente: "la entrevista es el cauce principal para llegar a realidades múltiples"; es decir, es una herramienta de investigación de corte cualitativo que nos ha permitido conocer la visión más íntima o realidades múltiples de los/as participantes entrevistados/as.

Igualmente, a través de esta técnica de investigación conseguimos que las personas puedan expresar opiniones, intereses, motivaciones o sentimientos, convirtiéndose en un recurso fundamental para "acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura y obtener datos en el propio lenguaje de los sujetos" (Rodríguez et al., 1996, p. 168).

Ahora bien, según Stake (1998) y Flick (2004), un riesgo común que se da cuando se utiliza la técnica de la entrevista, sin experiencia previa, está vinculado al hecho de no cubrir algunos de los objetivos fijados en la investigación, motivo por el cual decidimos elaborar un protocolo de entrevista semiestructurada, el cual nos sirviese de guía en el momento de la recogida de los datos textuales, y fuese abierto y flexible, pudiendo alterarse el orden de las preguntas y la forma de preguntar en función de las características individuales de cada participante.

Es importante destacar que, antes de hacer las entrevistas, introdujimos los datos recabados mediante los cuestionarios en el programa informático de estadística SPSS para hacer un primer análisis de los resultados obtenidos, análisis que fue de gran utilidad para modificar la primera versión de la técnica de la entrevista (ya la teníamos elaborada), evitando así la recogida de datos innecesarios y/o duplicados.

Así pues, surgió la segunda versión de la técnica de la entrevista, versión que fue supervisada por un grupo de personas expertas en la temática (ver tabla 9), elaborándose así el protocolo definitivo (ver tabla 19). Los cambios fueron menores, sobre todo, vinculados a terminología y aclaraciones diversas. Además, el número de preguntas no fue alterado.

En nuestro caso, hemos mantenido ocho entrevistas individuales, donde han participado ocho estudiantes de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía (ver tabla 6).

Asimismo, es importante destacar que, aunque las ocho entrevistas se llevaron a cabo durante cinco días consecutivos, no podemos decir que estas fueran en profundidad, porque ningún encuentro fue reiterado (Taylor y Bogdan, 1986). Además, la extensión y duración de cada una de ellas fue variando, desde los treinta minutos hasta una hora completa. A este respecto, sí es verdad que hemos recogido diferentes informaciones y explorado con detalle el objeto de estudio.

Finalmente, es conveniente resaltar que tuvimos en cuenta algunos consejos proporcionados por algunos/as expertos/as en el momento de la realización de las entrevistas, consejos tales como: aclarar el sentido de la investigación, asegurar la confidencialidad de la información proporcionada, encauzar la entrevista en los momentos en los que la persona entrevistada se encontraba perdida, facilitar la comprensión de las preguntas, etc. (Goetz y Lecompte, 1988; Powney y Watts, 1987; Vázquez y Angulo, 2003).

Las entrevistas serán citadas en el análisis de los resultados, utilizando la siguiente estructura: palabra *Entrevista* y número de la entrevista (por ejemplo, Entrevista 1). Esta información se extrae del anexo VI, vinculado a las transcripciones de las entrevistas, anexo que se encuentra alojado en un CD (ver anexo VI).

6.10. Análisis de datos de la investigación

Para estructurar la Tesis Doctoral y dar respuesta de forma particular a cada uno de los objetivos específicos y, por ende, al objetivo general, hemos tomado como referencia el sistema de categorías empleado por González-Falcón (2006), el cual ha sido modificado y adaptado a las particularidades de la presente investigación. Asimismo, es importante destacar que se partió de un sistema provisorio de categorías previamente identificadas junto con procedimientos inductivos complementarios, donde el investigador inició el establecimiento de patrones y temáticas a través de la identificación, codificación y categorización, precisando las relaciones entre ellos, con la intención de reducir el volumen de datos recogidos (Strauss y Corbin, 1990). A partir de este sistema de categorías previamente identificadas, se crearon los instrumentos y técnicas de recogida de datos de la investigación.

A continuación, se presenta el sistema de categorías final formado por los objetivos, categorías, definición de las categorías, preguntas, códigos, e instrumentos y técnicas de recogida de datos, respectivamente (ver tabla 19):

Tabla 19

Relación de categorías de la Tesis Doctoral

Título de la Tesis Doctoral: análisis de la formación inicial en diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

Objetivo general de la Tesis Doctoral: analizar la formación inicial en diversidad afectivo-sexual, así como las posibles actitudes homofóbicas desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

Objetivos específicos	Categorías	Definición de las categorías	Preguntas	Códigos	Instrumentos y técnicas de recogida de datos
O.E.1: Evaluar cuatro tipos de conocimientos relativos a la diversidad afectivo-sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía. (Código: CO)	Roles sexuales (Código: RS)	Establecimiento de la relación que existe entre este tipo de conocimiento (roles sexuales), el ámbito educativo y la formación del futuro profesorado al respecto.	• ¿Cómo definiría el concepto de rol sexual? • ¿Cree que existe algún tipo de relación entre este concepto y el ámbito educativo? ¿Por qué? • ¿Considera que el futuro profesorado de Educación Primaria debería estar formado en este tema? ¿Por qué? • ¿Por qué existe tanto desconocimiento respecto a este tema?	CORS	Cuestionario y entrevista
	Comportamientos sexuales (Código: CS)	Establecimiento de la relación que existe entre este tipo de conocimiento (comportamientos sexuales), el ámbito educativo y la formación del futuro profesorado al respecto.	• ¿Cómo definiría el concepto de comportamiento sexual? • ¿Cree que existe algún tipo de relación entre este concepto y el ámbito educativo? ¿Por qué? • ¿Considera que el futuro profesorado de Educación Primaria debería estar formado en este tema? ¿Por qué? • ¿Por qué existe tanto desconocimiento respecto a este tema?	COCS	

	Realidades de jóvenes LGBT+ (Código: RJ)	Establecimiento de la relación que existe entre este tipo de conocimiento (realidades de jóvenes LGBT+), el ámbito educativo y la formación del futuro profesorado al respecto.	• ¿Cómo definiría el concepto de realidades de jóvenes LGBT+? • ¿Cree que existe algún tipo de relación entre este concepto y el ámbito educativo? ¿Por qué? • ¿Considera que el futuro profesorado de Educación Primaria debería estar formado en este tema? ¿Por qué? • ¿Por qué existe tanto desconocimiento respecto a este tema?	CORJ
	Sexualidad en animales (Código: SA)	Establecimiento de la relación que existe entre este tipo de conocimiento (sexualidad en animales), el ámbito educativo y la formación del futuro profesorado al respecto.	• ¿Cómo definiría el concepto de sexualidad en animales? • ¿Cree que existe algún tipo de relación entre este concepto y el ámbito educativo? ¿Por qué? • ¿Considera que el futuro profesorado de Educación Primaria debería estar formado en este tema? ¿Por qué? • ¿Por qué existe tanto desconocimiento respecto a este tema?	COSA
O.E.2: Detectar en qué grado pueden manifestarse las posibles actitudes homofóbicas en el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía. (Código: AC)	Homofobia cultural (Código: HC)	Establecimiento de la relación que existe entre este tipo de homofobia (homofobia cultural), el ámbito educativo y la formación del futuro profesorado al respecto.	• ¿Cómo definiría el concepto de homofobia cultural? • ¿Cree que está presente la homofobia cultural en el ámbito educativo? ¿Puede proporcionar algún ejemplo? • ¿Debería formarse el futuro profesorado en esta temática? ¿Por qué?	ACHC
	Homofobia simbólica (Código: HS)	Establecimiento de la relación que existe entre este tipo de homofobia (homofobia simbólica), el ámbito	• ¿Cómo definiría el concepto de homofobia simbólica? • ¿Cree que está presente la homofobia simbólica en el ámbito educativo? ¿Puede proporcionar algún ejemplo?	ACHS

		educativo y la formación del futuro profesorado al respecto.	• ¿Debería formarse el futuro profesorado en esta temática? ¿Por qué?	
	Homofobia institucional (Código: HI)	Establecimiento de la relación que existe entre este tipo de homofobia (homofobia institucional), el ámbito educativo y la formación del futuro profesorado al respecto.	• ¿Cómo definiría el concepto de homofobia institucional? • ¿Cree que está presente la homofobia institucional en el ámbito educativo? ¿Puede proporcionar algún ejemplo? • ¿Debería formarse el futuro profesorado en esta temática? ¿Por qué?	ACHI
O.E.3: Establecer posibles relaciones existentes entre los tipos de homofobia y la orientación sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía. (Código: RE)	Homofobia cultural y orientación sexual (Código: HCO)	Relaciones de dependencia existentes entre la homofobia cultural y la orientación sexual del alumnado encuestado.	• ¿Existen relaciones de dependencia entre la homofobia cultural y la orientación sexual del alumnado encuestado?	REHCO
	Homofobia simbólica y orientación sexual (Código: HSO)	Relaciones de dependencia existentes entre la homofobia simbólica y la orientación sexual del alumnado encuestado.	• ¿Existen relaciones de dependencia entre la homofobia simbólica y la orientación sexual del alumnado encuestado?	REHSO
	Homofobia institucional y orientación sexual (Código: HIO)	Relaciones de dependencia existentes entre la homofobia institucional y la orientación sexual del alumnado encuestado.	• ¿Existen relaciones de dependencia entre la homofobia institucional y la orientación sexual del alumnado encuestado?	REHIO

O.E.4: Precisar carencias formativas iniciales relativas a la diversidad afectivo-sexual y sobre las que incidir durante el periodo de estudios universitarios desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía. (Código: CF)	Justificación del plan de estudios (Código: JP)	Propósitos generales del plan de estudios, confrontados con los fundamentos. Esto permite descubrir si el plan de estudios tiene falta de cursos u omisiones de otros, si se dan repeticiones o si la organización de este debe modificarse.	• ¿Cree que la formación en diversidad afectivo-sexual es un tema pertinente e importante en el ámbito educativo? ¿Por qué? • ¿Cree que se trabaja la diversidad afectivo-sexual en el GEP? ¿Por qué?	CFJP
	Recursos disponibles (Código: RD)	Viabilidad del plan de estudios en relación con los recursos materiales y humanos, y si son suficientes y eficaces para cumplir los propósitos propuestos. Es importante verificar si los recursos son accesibles al profesorado y al alumnado.	• ¿Son suficientes los recursos humanos disponibles para formar al alumnado del GEP en diversidad afectivo-sexual? ¿Están al alcance de todos los miembros de la comunidad universitaria? ¿Por qué? • ¿Son suficientes los recursos materiales disponibles para formar al alumnado del GEP en diversidad afectivo-sexual? ¿Están al alcance de todos los miembros de la comunidad universitaria? ¿Por qué?	CFRD
	Infraestructuras docente-administrativas (Código: ID)	Continuidad e integración del plan, la cual confronta los propósitos de los cursos con los propósitos del plan de estudios. Es importante verificar si los cursos ofrecen las necesidades de formación, y si por medio de los propósitos de los cursos es posible lograr los	• ¿Está satisfecho/a con la formación en diversidad afectivo-sexual que oferta la universidad? ¿Por qué? • ¿Cree que la universidad debería ofertar una mayor formación en diversidad afectivo-sexual? ¿Por qué?	CFID

		resultados de aprendizaje de la carrera.		
	Estructura del plan de estudios (Código: EP)	Análisis e identificación de la interrelación entre los diferentes elementos de las asignaturas del plan de estudios.	• ¿La formación en diversidad afectivo-sexual se refleja en los objetivos que aparecen en las asignaturas del GEP? ¿En qué objetivos y asignaturas? • ¿La formación en diversidad afectivo-sexual se refleja en los contenidos que aparecen en las asignaturas del GEP? ¿En qué contenidos y asignaturas? • ¿La formación en diversidad afectivo-sexual se refleja en otros apartados relativos a las guías docentes de las asignaturas que conforman el plan de estudios del GEP? ¿En qué apartados? ¿De qué manera?	CFEP
O.E.5: Identificar qué medidas se llevan a cabo en las universidades para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.	Prevención (Código: PR)	Descripción de las medidas de prevención implantadas en la universidad para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual.	• ¿Qué son medidas de prevención? • ¿Existen en su universidad medidas de prevención para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual? • ¿Podría describir alguna/s medida/s?	MEPR
	Detección (Código: DE)	Descripción de las medidas de detección implantadas en la universidad para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual.	• ¿Qué son medidas de detección? • ¿Existen en su universidad medidas de detección para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual? • ¿Podría describir alguna/s medida/s?	MEDE

(Código: ME)	Intervención (Código: IN)	Descripción de las medidas de intervención implantadas en la universidad para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual.	• ¿Qué son medidas de intervención? • ¿Existen en su universidad medidas de intervención para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual? • ¿Podría describir alguna/s medida/s? • En general, ¿te gustaría seguir formándote en diversidad afectivo-sexual? ¿Por qué?	MEIN

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, los datos se han analizado, atendiendo a los dos enfoques metodológicos de investigación seguidos en la Tesis Doctoral. El enfoque metodológico cuantitativo y el enfoque metodológico cualitativo.

En cuanto al tratamiento de los diferentes datos recabados a través de los cuestionarios (datos cuantitativos), es descriptivo y de frecuencias/porcentajes. Este procedimiento nos ha posibilitado analizar de forma descriptiva los ítems pertenecientes a cada una de las dimensiones y, más ampliamente, escalas que estructuraban el instrumento de recogida de datos (*conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual* y *actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual*). Para ello, se generaron tablas de frecuencias/porcentajes sobre las que se han presentado los datos analizados. De manera anexa a las mismas, se proporcionan diversos comentarios, con el objetivo principal de describir y clarificar los principales hallazgos, comentarios expuestos desde una perspectiva objetiva.

Además, para poder contrastar la hipótesis de partida *existen relaciones entre los tipos de homofobia y la orientación sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía*, se emplea el estadístico ANOVA de un factor para la comparación de medias en cada uno de los grupos que se va a contrastar. Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa informático de estadística SPSS, en su versión 20.0.

Por otra parte, atendiendo a los datos recabados a través de las entrevistas (datos cualitativos), partiendo de un sistema provisorio de categorías previamente identificadas junto con procedimientos inductivos complementarios, el investigador inició el establecimiento de patrones y temáticas a través de la identificación, codificación y categorización, precisando las relaciones entre ellos, con la intención de reducir el volumen de datos recogidos (Strauss y Corbin, 1990). Una vez obtenidos y analizados los datos procedentes del alumnado, se identificaron los temas emergentes que sintetizan el conjunto de la información obtenida mediante un análisis cualitativo de los casos (Yin, 1993). De este modo, y mediante la triangulación (combinación de diferentes datos procedentes de diversas fuentes), se trataba de reforzar la validez del trabajo y ofrecer, en la medida de lo posible, respuesta al problema de investigación planteado (Moral, 2006; Onwuegbuzie y Leach, 2007). El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo de

manera tradicional, aplicándose un color diferente a cada dimensión de análisis (ver tabla 19).

Capítulo 7. Análisis de los resultados

Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo.
Albert Einstein (1879-1955)

En el presente capítulo se exponen todos los resultados que se han obtenido tras la recogida y análisis de diferentes datos, a través de los distintos instrumentos y técnicas de investigación: el cuestionario y la entrevista. Por su parte, respecto a la exposición de los resultados, en la medida de lo posible, se ha tratado de seguir el mismo orden de presentación, con el propósito principal de facilitar la lectura y comprensión de la investigación llevada a cabo.

En concreto, en primer lugar, se mostrarán los resultados derivados del cuestionario, resultados que, en líneas generales, nos han permitido acercarnos a la formación inicial que posee el alumnado que forma parte de nuestra muestra respecto a una serie de dimensiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual, además de ciertas actitudes homofóbicas.

Por último, en segundo lugar, se reflejarán los resultados fruto de las entrevistas que se han realizado, resultados que nos han permitido contrastar datos obtenidos a través de los cuestionarios, además de dar respuesta a los dos últimos objetivos específicos planteados en el estudio: O.E.4: precisar carencias formativas iniciales relativas a la diversidad afectivo-sexual y sobre las que incidir durante el periodo de estudios universitarios desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía; O.E.5: identificar qué medidas se llevan a cabo en las universidades para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

7.1. Resultados de los cuestionarios

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a través del cuestionario utilizado en nuestro estudio para recabar información respecto a: conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual (roles sexuales, comportamientos sexuales, realidades de jóvenes LGBT+ y sexualidad en animales) y actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual (homofobia cultural, homofobia simbólica y homofobia institucional).

En cuanto a la escala de conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual, la misma está formada por cuatro dimensiones de análisis: roles sexuales (del ítem 13 al 19), comportamientos sexuales (del ítem 20 al 27), realidades de jóvenes LGBT+ (del ítem 28 al 34) y sexualidad en animales (del ítem 35 al 44).

A continuación, se indica por cada uno de los ítems (dentro de su respectiva dimensión de análisis) el índice de respuesta obtenido, así como el grado de acierto (ver tabla 20), ya que recordemos se trataba de indicar si el ítem propuesto era considerado verdadero, falso o no se sabe.

Tabla 20

Plantilla de respuestas correctas de ítems referentes a los conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual

Ítems	**V**	**F**	**N**	**Estudios empíricos**
Roles sexuales				
(13) Los hombres que tienen más éxito en la vida son los que poseen más rasgos masculinos en su personalidad.	V	**F**	N	Bem (1974, 1981)
(14) Las mujeres mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son aquellas que poseen más rasgos femeninos en su personalidad.	V	**F**	N	
(15) Las personas que tienen más éxito en la vida son las que poseen tanto rasgos masculinos como rasgos femeninos en su personalidad.	**V**	F	N	
(16) El rol sexual de una persona debería ser masculino o femenino.	V	**F**	N	
(17) Los/as docentes deberían estimular los comportamientos tanto masculinos como femeninos en las niñas para ayudarles a desarrollar mejores herramientas psicológicas.	**V**	F	N	
(18) Las personas psicológicamente andróginas tienen una mejor salud mental que las personas típicamente masculinas o femeninas.	**V**	F	N	

(19) Las personas mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son las que poseen tanto rasgos masculinos como femeninos en su personalidad.	**V**	F	N	
Comportamientos sexuales				
(20) Es imposible clasificar a las personas en dos categorías, por ejemplo, heterosexuales y homosexuales, debido a que los comportamientos sexuales son muy diversos.	**V**	F	N	Kinsey et al. (1948) y Kinsey et al. (1953)
(21) La mitad de los hombres son exclusivamente heterosexuales y la otra mitad ha tenido relaciones sexuales con un hombre o fantasías sexuales con hombres.	**V**	F	N	
(22) Los hombres tienen mayor tendencia que las mujeres a ser bisexuales.	**V**	F	N	
(23) Las mujeres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que los hombres.	V	**F**	N	
(24) En realidad, las personas bisexuales no asumen que son homosexuales.	V	**F**	N	
(25) Las mujeres tienen mayor tendencia que los hombres a ser bisexuales.	V	**F**	N	
(26) La mitad de los hombres solteros de 35 años ha tenido una experiencia homosexual.	**V**	F	N	
(27) Los hombres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que las mujeres.	**V**	F	N	
Realidades de jóvenes LGBT+				
(28) Los problemas escolares de los/as jóvenes LGBT+ están asociados a su orientación sexual.	V	**F**	N	Cantor (2008), Remafedi (1987), Ben-Ari (2001), Zhao et al. (2010), Goldfried y Goldfried
(29) El riesgo de abandonar el hogar familiar y llegar a ser drogodependiente es mayor en los/as jóvenes LGBT+ que en los/as jóvenes heterosexuales.	**V**	F	N	

(30) La homofobia es mayor en los/as profesionales de la educación que en los/as profesionales de otras áreas sociales.	**V**	F	N	(2001), Sívori (2007), y Kosciw et al. (2009)
(31) La tasa de suicidio es menor en los/as adolescentes homosexuales que en los/as adolescentes heterosexuales.	V	**F**	N	
(32) Más de la mitad de los/as jóvenes LGBT+ tienen relaciones familiares problemáticas.	V	**F**	N	
(33) Las instituciones de enseñanza se han convertido en medios hostiles para los/as jóvenes LGBT+.	**V**	F	N	
(34) El personal escolar no interviene nunca o prácticamente jamás en situaciones de homofobia.	**V**	F	N	
Sexualidad en animales				
(35) En el mundo animal, las relaciones sexuales tienen como único fin la procreación para conservar la especie.	V	**F**	N	Martínez Batalla (2019), Gordon (2007), Barbieri (2016) y Bagemihl (1999)
(36) La bisexualidad forma parte de la sexualidad de ciertas especies animales.	**V**	F	N	
(37) La homosexualidad se ha detectado en diversas especies.	**V**	F	N	
(38) Se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en su hábitat natural.	**V**	F	N	
(39) Se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en cautiverio.	**V**	F	N	
(40) En animales, las conductas homosexuales rompen rotundamente con la teoría de la evolución por selección natural creada por Charles Robert Darwin.	**V**	F	N	

(41) Las parejas formadas por pingüinos macho son muy comunes.	**V**	F	N
(42) Se dan conductas homosexuales en parásitos intestinales.	**V**	F	N
(43) La homosexualidad se da en animales terrestres, acuáticos y aéreos.	**V**	F	N
(44) En libertad, los animales siempre prefieren aparearse con un animal del sexo opuesto que con un animal del mismo sexo.	V	**F**	N

Fuente: elaboración propia.

- Roles sexuales.

En cuanto al primer ítem por el que se ha consultado en la dimensión roles sexuales, los resultados obtenidos indican que el 82,1% de las personas encuestadas considera falsa la expresión *los hombres que tienen más éxito en la vida son los que poseen más rasgos masculinos en su personalidad*, el 10,8% la considera verdadera y un 7,1% reconoce no tener claro si es una afirmación correcta o incorrecta. Está expresión, según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), es falsa, por lo que, en esta ocasión y ante esta expresión, la amplia mayoría de la muestra posee un conocimiento correcto al indicar como falso el hecho de que los hombres que tienen más éxito en la vida son los que poseen más rasgos masculinos en su personalidad (ver tabla 21).

Tabla 21

Ítem relativo a los hombres que tienen más éxito en la vida son los que poseen más rasgos masculinos en su personalidad

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	151	10,8	10,8	10,8
	Falso	1153	82,1	82,1	92,9
	No sé	100	7,1	7,1	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al segundo ítem sobre el que se ha consultado para comprender el conocimiento que la muestra posee sobre diversidad afectivo-sexual en general y, particularmente, sobre roles sexuales, podemos decir que el 87,8% de los/as encuestados/as considera falsa la expresión propuesta: *las mujeres mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son aquellas que poseen más rasgos femeninos en su personalidad*, mientras que, únicamente, el 5,3% considera la expresión verdadera y un 6,8% no sabe si estamos ante una expresión correcta o incorrecta. En esta ocasión, también podemos decir que estamos ante una muestra que, en su amplia mayoría, tiene una concepción correcta de la expresión, ya que, según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), es una expresión falsa (ver tabla 22).

Tabla 22

Ítem relativo a las mujeres mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son aquellas que poseen más rasgos femeninos en su personalidad

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	75	5,3	5,3	5,3
	Falso	1233	87,8	87,8	93,2
	No sé	96	6,8	6,8	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Ante el tercer ítem de los que conforman la dimensión roles sexuales, comprobamos que el 53,1% de los/as encuestados/as considera falsa la expresión: *las personas que tienen más éxito en la vida son las que poseen tanto rasgos masculinos como rasgos femeninos en su personalidad*, mientras que el 23,9% la considera verdadera. Cabe destacar que un 23% no se decanta por ninguna respuesta, indicando que no sabe realmente si estamos ante una expresión verdadera o falsa (observemos que porcentualmente coincide con las personas que consideran la expresión verdadera). En esta ocasión, según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), podemos decir que, al ser este enunciado verdadero, la mitad de la muestra encuestada tiene un conocimiento errático de la idea propuesta, mientras que hay prácticamente el mismo porcentaje de

personas que están en lo cierto o que aseguran no saber realmente si es una sentencia correcta o incorrecta (ver tabla 23).

Tabla 23

Ítem relativo a las personas que tienen más éxito en la vida son las que poseen tanto rasgos masculinos como rasgos femeninos en su personalidad

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	335	23,9	23,9	23,9
	Falso	746	53,1	53,1	77,0
	No sé	323	23,0	23,0	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En esta ocasión, cuando se presenta el enunciado *el rol sexual de una persona debería ser masculino o femenino*, comprobamos que el 84,8% de la muestra considera que esta expresión es falsa, siendo un porcentaje minúsculo el de aquellas personas que la considera o bien verdadera (7,1%), o bien indica no saber al respecto (8,1%). En esta ocasión, según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), podemos decir que la amplia mayoría de la muestra está en lo cierto respecto al enunciado propuesto (ver tabla 24).

Tabla 24

Ítem relativo a el rol sexual de una persona debería ser masculino o femenino

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	100	7,1	7,1	7,1
	Falso	1190	84,8	84,8	91,9
	No sé	114	8,1	8,1	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En el quinto ítem propuesto, no llegan a la mitad de los/as encuestados/as los/as que consideran verdadera la expresión referida al papel del *docente que debe estimular los comportamientos tanto masculinos como femeninos en las niñas para ayudarles a desarrollar mejores herramientas psicológicas* (43,7%). Sin embargo, el 37,3% la considera falsa y cabe destacar que un 19% indica que no sabría si está ante un enunciado correcto o incorrecto. Siendo esta expresión verdadera, según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), estamos por primera vez ante un enunciado en el que, si bien prevalece el número de respuestas correctas, el porcentaje de respuestas incorrectas se incrementa más que en otros ítems ya analizados, en los que se observaba afirmaciones más categóricas en torno a la respuesta correcta, la cual, en esta ocasión, no alcanza ni a la mitad de la muestra (ver tabla 25).

Tabla 25

Ítem relativo a los/as docentes deberían estimular los comportamientos tanto masculinos como femeninos en las niñas para ayudarles a desarrollar mejores herramientas psicológicas

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	614	43,7	43,7	43,7
	Falso	523	37,3	37,3	81,0
	No sé	267	19,0	19,0	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En esta ocasión, comprobamos que el 53,2% de los/as encuestados/as considera falsa la expresión *las personas psicológicamente andróginas tienen una mejor salud mental que las personas típicamente masculinas o femeninas*, mientras que solo el 1,6% indica que está ante una expresión verdadera. Aumenta hasta el 45,2%, en esta ocasión, el número de participantes que no sabría posicionarse, por lo que estamos ante un enunciado que genera cuanta menos incertidumbre. Tomando como referencia la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), estamos ante una expresión verdadera, por lo que, en esta ocasión, hay que destacar el amplio número de encuestados/as con ideas previas erróneas respecto al ítem que nos ocupa (ver tabla 26).

Tabla 26

Ítem relativo a las personas psicológicamente andróginas tienen una mejor salud mental que las personas típicamente masculinas o femeninas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Verdadero	22	1,6	1,6	1,6
	Falso	747	53,2	53,2	54,8
	No sé	635	45,2	45,2	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Para terminar la primera dimensión de análisis referida a los roles sexuales, se ha proporcionado el siguiente enunciado: *las personas mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son las que poseen tanto rasgos masculinos como femeninos en su personalidad*. Ante el mismo, también encontramos, en esta ocasión, un número elevado de respuestas incorrectas, ya que el 41,9% indica que es una expresión falsa, siendo, según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), una expresión verdadera. Cabe destacar la similitud en el número de respuestas que indican que estamos ante un enunciado verdadero (29,2%) y el que indican que no tendrían claro si es un enunciado verdadero o falso (28,9%) (ver tabla 27).

Tabla 27

Ítem relativo a las personas mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son las que poseen tanto rasgos masculinos como femeninos en su personalidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Verdadero	410	29,2	29,2	29,2
	Falso	588	41,9	41,9	71,1
	No sé	406	28,9	28,9	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar, de los siete ítems contemplados en esta primera dimensión de análisis (roles sexuales), un porcentaje elevado de sujetos está en lo cierto con respecto a enunciados que son falsos, tales como: *los hombres que tienen más éxito en la vida son los que poseen más rasgos masculinos en su personalidad*, l*as mujeres mejora adaptadas para enfrentar las dificultades son aquellas que poseen más rasgos femeninos en su personalidad* y *el rol sexual de una persona debería ser masculino o femenino*. En cuanto a los enunciados verdaderos, las posturas no están tan definidas, ya que hay casos en los que el número de personas que piensa acertadamente está cercano únicamente a la mitad de la muestra encuestada aproximadamente, como en el caso del ítem: *los/as docentes deberían estimular los comportamientos tanto masculinos como femeninos en las niñas para ayudarles a desarrollar mejores herramientas psicológicas* y *las personas psicológicamente andróginas tienen una mejor salud mental que las personas típicamente masculinas o femeninas*. Igualmente, caben destacar enunciados que siendo verdaderos son considerados falsos y/o dudosos en una amplia mayoría. Todo ello nos podría llevar a indicar que se responde de manera correcta a los enunciados falsos con más frecuencia que a los enunciados correctos para esta dimensión.

- Comportamientos sexuales.

En relación con el primer ítem por el que se ha consultado en la dimensión comportamientos sexuales, los resultados obtenidos indican que el 70,2% de las personas encuestadas considera que *es imposible clasificar a las personas en dos categorías, por ejemplo, heterosexuales y homosexuales, debido a que los comportamientos sexuales son muy diversos*, mientras que el 19,7% la considera falsa y el 10,1% reconoce no tener claro si es una afirmación correcta o incorrecta. Esta expresión, según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), es verdadera, por lo que, en esta ocasión y ante esta expresión, la amplia mayoría de la muestra posee un conocimiento correcto al indicar como verdadero el hecho de que es imposible clasificar a las personas en dos categorías (ver tabla 28).

Tabla 28

Ítem relativo a es imposible clasificar a las personas en dos categorías, por ejemplo, heterosexuales y homosexuales, debido a que los comportamientos sexuales son muy diversos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Verdadero	985	70,2	70,2	70,2
	Falso	277	19,7	19,7	89,9
	No sé	142	10,1	10,1	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al segundo ítem sobre el que se ha consultado para comprender el conocimiento que la muestra posee sobre diversidad afectivo-sexual en general y, particularmente, sobre comportamientos sexuales, podemos decir que el 45,2% de los/as encuestados/as considera falsa la expresión propuesta: *la mitad de los hombres son exclusivamente heterosexuales y la otra mitad ha tenido relaciones sexuales con un hombre o fantasías sexuales con hombres*; mientras que, únicamente, un 7,2% considera la expresión verdadera y un gran porcentaje (47,6%) no sabe si estamos ante una expresión correcta o incorrecta. En esta ocasión, según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), podemos destacar que la mayoría de la muestra participante en el estudio desconoce esta expresión, siendo la misma verdadera (ver tabla 29).

Tabla 29

Ítem relativo a la mitad de los hombres son exclusivamente heterosexuales y la otra mitad ha tenido relaciones sexuales con un hombre o fantasías sexuales con hombres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Verdadero	101	7,2	7,2	7,2
	Falso	635	45,2	45,2	52,4
	No sé	668	47,6	47,6	100,0

Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En este caso, comprobamos que el 51,2% de los/as encuestados/as considera falsa la expresión *los hombres tienen mayor tendencia que las mujeres a ser bisexuales*, mientras que solo el 3,4% indica que está ante una expresión verdadera. Aumenta hasta el 45,4%, en esta ocasión, el número de sujetos que no sabría posicionarse, por lo que estamos ante un enunciado que genera bastante incertidumbre. Tomando como referencia la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), estamos ante una expresión verdadera, por lo que, en esta ocasión, hay que destacar el amplio número de encuestados/as con ideas previas erróneas y dudosas respecto al ítem planteado (ver tabla 30).

Tabla 30

Ítem relativo a los hombres tienen mayor tendencia que las mujeres a ser bisexuales

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	48	3,4	3,4	3,4
	Falso	719	51,2	51,2	54,6
	No sé	637	45,4	45,4	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En esta ocasión, cuando se presenta el enunciado *las mujeres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que los hombres*, comprobamos que el 29,1% de la muestra considera que esta expresión es falsa y un 24,6% verdadera, siendo un porcentaje mucho mayor el de aquellas personas que no saben si están ante una expresión verdadera o falsa (46,4%). A este respecto, según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), podemos decir que un número mínimo de personas conocen esta sentencia, puesto que la misma es falsa (ver tabla 31).

Tabla 31

Ítem relativo a las mujeres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que los hombres

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	345	24,6	24,6	24,6
	Falso	408	29,1	29,1	53,6
	No sé	651	46,4	46,4	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En relación con el quinto ítem por el que se ha consultado en la dimensión comportamientos sexuales, los resultados obtenidos indican que el 54,5% de las personas encuestadas considera que es falso que, *en realidad, las personas bisexuales no asumen que son homosexuales*, mientras que un 11,8% la considera verdadera y un porcentaje mayor (33,8%) reconoce no tener claro si es una afirmación correcta o incorrecta. Esta expresión, según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), es falsa, por lo que, en esta ocasión y ante esta expresión, prácticamente la mitad de la muestra posee un conocimiento correcto al indicar como falso el hecho de que las personas bisexuales no asumen que son homosexuales (ver tabla 32).

Tabla 32

Ítem relativo a en realidad, las personas bisexuales no asumen que son homosexuales

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	165	11,8	11,8	11,8
	Falso	765	54,5	54,5	66,2
	No sé	474	33,8	33,8	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Ante esta expresión, comprobamos que el 35,9% de los/as encuestados/as considera falsa la expresión *las mujeres tienen mayor tendencia que los hombres a ser bisexuales*, mientras que el 20,2% indica que está ante una expresión verdadera. Aumenta hasta el 43,9%, en esta ocasión, el número de sujetos que no sabría posicionarse, por lo que, nuevamente, estamos ante un enunciado que genera ciertas dudas. Tomando como referencia la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), estamos ante una expresión falsa, por lo que, en este caso, hay que destacar el amplio número de encuestados/as con ideas previas dudosas y erróneas respecto al ítem que se presenta (ver tabla 33).

Tabla 33

Ítem relativo a las mujeres tienen mayor tendencia que los hombres a ser bisexuales

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	284	20,2	20,2	20,2
	Falso	504	35,9	35,9	56,1
	No sé	616	43,9	43,9	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

A simple vista, se puede comprobar que el séptimo ítem vinculado a la dimensión de comportamientos sexuales ha generado mucha incertidumbre entre la muestra participante en el momento de responder, puesto que un 72,6% manifiesta no saber si es correcta o incorrecta la siguiente expresión: *la mitad de los hombres solteros de 35 años ha tenido una experiencia homosexual.* Por su parte, el 22,7% afirma que nos encontramos ante una expresión falsa y un porcentaje mucho menor (4,7%) destaca que se trata de una sentencia verdadera. Centrándonos en la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), en este caso, estamos ante un dato muy desconocido para el estudiantado, dado que el mismo es verdadero (ver tabla 34).

Tabla 34

Ítem relativo a la mitad de los hombres solteros de 35 años ha tenido una experiencia homosexual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Verdadero	66	4,7	4,7	4,7
	Falso	319	22,7	22,7	27,4
	No sé	1019	72,6	72,6	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En esta ocasión, cuando se presenta el enunciado los hombres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que las mujeres, comprobamos que el 37,3% de la muestra considera que esta expresión es falsa, siendo un porcentaje minúsculo el de aquellas personas que la considera verdadera (6,2%), porcentaje que aumenta notablemente en aquellas personas que indican no saber al respecto (56,6%). Apoyándonos en la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), podemos decir que la amplia mayoría de la muestra no está en lo cierto o tiene dudas respecto al enunciado propuesto, dado que el mismo es verdadero (ver tabla 35).

Tabla 35

Ítem relativo a los hombres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que las mujeres

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Verdadero	87	6,2	6,2	6,2
	Falso	523	37,3	37,3	43,4
	No sé	794	56,6	56,6	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la presente dimensión de análisis relacionada con los comportamientos sexuales, la muestra participante, en líneas generales, tiene escasos conocimientos acerca de la misma. Este hecho se evidencia, en cierto modo, en las respuestas incorrectas proporcionadas por el alumnado en los siguientes ítems: *la mitad de los hombres son exclusivamente heterosexuales y la otra mitad ha tenido relaciones sexuales con un hombre o fantasías sexuales con hombres, los hombres tienen mayor tendencia que las mujeres a ser bisexuales, las mujeres tienen mayor tendencia que los hombres a ser bisexuales, la mitad de los hombres solteros de 35 años ha tenido una experiencia homosexual, los hombres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que las mujeres.* Por su parte, es importante destacar que también hay respuestas correctas en otros ítems, si bien es cierto que algunos de ellos han generado dudas e incertidumbre en gran parte de la muestra participante en el estudio. Un claro ejemplo de ello es: *la mitad de los hombres solteros de 35 años ha tenido una experiencia homosexual.*

- Realidades de jóvenes LGBT+.

Respecto al primer ítem de los que conforman la dimensión realidades de jóvenes LGBT+, comprobamos que el 56,4% de los/as encuestados/as considera verdadera la expresión: *los problemas escolares de los/as jóvenes LGBT+ están asociados a su orientación sexual*, mientras que el 20,9% la considera falsa. Cabe destacar que un 22,7% no se decanta por ninguna respuesta, indicando que no sabe realmente si estamos ante una expresión verdadera o falsa. En esta ocasión, según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), podemos decir que, al ser este enunciado falso, la mitad de la muestra encuestada tiene un conocimiento errático de la idea propuesta y un porcentaje medio asegura no saber realmente si es una sentencia correcta o incorrecta (ver tabla 36).

Tabla 36

Ítem relativo a los problemas escolares de los/as jóvenes LGBT+ están asociados a su orientación sexual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Verdadero	792	56,4	56,4	56,4
	Falso	294	20,9	20,9	77,4
	No sé	318	22,7	22,7	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Respecto al segundo enunciado de la presente dimensión de análisis (realidades de jóvenes LGBT+), el cual se presenta a continuación: *el riesgo de abandonar el hogar familiar y llegar a ser drogodependiente es mayor en los/as jóvenes LGBT+ que en los/as jóvenes heterosexuales,* es importante destacar un número elevado de respuestas incorrectas, ya que el 50,2% indica que es una expresión falsa, siendo, según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), una expresión verdadera. Cabe destacar la similitud en el número de respuestas que indican que estamos ante un enunciado verdadero (20,4%) y el que indican que no tendrían claro si es un enunciado verdadero o falso (29,4%) (ver tabla 37).

Tabla 37

Ítem relativo a el riesgo de abandonar el hogar familiar y llegar a ser drogodependiente es mayor en los/as jóvenes LGBT+ que en los/as jóvenes heterosexuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Verdadero	286	20,4	20,4	20,4
	Falso	705	50,2	50,2	70,6
	No sé	413	29,4	29,4	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En este caso, comprobamos que el 63,7% de los/as encuestados/as considera falsa la expresión *la homofobia es mayor en los/as profesionales de la educación que en los/as profesionales de otras áreas sociales*, mientras que solo el 5,7% indica que está ante una expresión verdadera. Aumenta notablemente hasta el 30,6%, en esta ocasión, el número de sujetos que no sabría posicionarse, por lo que, nuevamente, estamos ante un enunciado que genera bastante incertidumbre. Tomando como referencia la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), estamos ante una expresión verdadera, motivo por el cual, en esta ocasión, hay que destacar el amplio número de encuestados/as con ideas previas erróneas y, en menor medida, dudosas respecto al ítem planteado (ver tabla 38).

Tabla 38

Ítem relativo a la homofobia es mayor en los/as profesionales de la educación que en los/as profesionales de otras áreas sociales

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	80	5,7	5,7	5,7
	Falso	894	63,7	63,7	69,4
	No sé	430	30,6	30,6	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En relación con el cuarto ítem por el que se ha consultado en la dimensión realidades de jóvenes LGBT+, los resultados obtenidos evidencian que el 51,3% de las personas encuestadas considera que es falso que *la tasa de suicidio es menor en los/as adolescentes homosexuales que en los/as adolescentes heterosexuales*, mientras que un 9,7% lo considera verdadero y un porcentaje mayor (39%) reconoce no tener claro si es una afirmación correcta o incorrecta. Esta expresión, según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), es falsa, por lo que, en esta ocasión y ante esta expresión, prácticamente la mitad de la muestra posee un conocimiento correcto al indicar como falso el hecho de que la tasa de suicidio es menor en los/as adolescentes homosexuales que en los/as adolescentes heterosexuales (ver tabla 39).

Tabla 39

Ítem relativo a la tasa de suicidio es menor en los/as adolescentes homosexuales que en los/as adolescentes heterosexuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Verdadero	136	9,7	9,7	9,7
	Falso	720	51,3	51,3	61,0
	No sé	548	39,0	39,0	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En el quinto ítem propuesto, no llegan a la mitad de los/as encuestados/as los/as que consideran verdadera la expresión referida a *más de la mitad de los/as jóvenes LGBT+ tienen relaciones familiares problemáticas* (46,9%). En cambio, el 17% la considera falsa y cabe destacar que un porcentaje mayor (36,1%) indica que no sabría si está ante un enunciado correcto o incorrecto. Siendo esta expresión falsa, según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), estamos ante un enunciado totalmente desconocido para la muestra participante en el estudio (ver tabla 40).

Tabla 40

Ítem relativo a más de la mitad de los/as jóvenes LGBT+ tienen relaciones familiares problemáticas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Verdadero	659	46,9	46,9	46,9
	Falso	239	17,0	17,0	63,9
	No sé	506	36,1	36,1	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En esta ocasión, podemos destacar que el 29,8% de los/as encuestados/as considera falsa la expresión *las instituciones de enseñanza se han convertido en medios*

hostiles para los/as jóvenes LGBT+. Sin embargo, el 28,2% indica que está ante una expresión verdadera. Llegados a este punto, se puede resaltar que el porcentaje aumenta hasta el 42% en aquellos sujetos que no sabrían posicionarse. Este enunciado, al igual que otros tratados anteriormente, genera ciertas dudas entre la muestra participante en el estudio. Ahora bien, tomando como referencia la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), estamos ante una expresión verdadera, por lo que, en este caso, hay que destacar el amplio número de encuestados/as con ideas previas dudosas y erróneas respecto al ítem planteado (ver tabla 41).

Tabla 41

Ítem relativo a las instituciones de enseñanza se han convertido en medios hostiles para los/as jóvenes LGBT+

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	396	28,2	28,2	28,2
	Falso	418	29,8	29,8	58,0
	No sé	590	42,0	42,0	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Ante el último ítem de la dimensión de análisis relativa a las realidades de jóvenes LGBT+, comprobamos que el 52,6% de los/as encuestados/as considera falsa la expresión: *el personal escolar no interviene nunca o prácticamente jamás en situaciones de homofobia*, mientras que el 23,2% la considera verdadera. Cabe destacar que un 24,2% no se decanta por ninguna respuesta, indicando que no sabe realmente si estamos ante una expresión verdadera o falsa (observemos que porcentualmente coincide con las personas que consideran la expresión verdadera). En esta ocasión, según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), podemos decir que, al ser este enunciado verdadero, la mitad de la muestra encuestada tiene un conocimiento errático de la idea propuesta, mientras que hay prácticamente el mismo porcentaje de personas que están en lo cierto o que aseguran no saber realmente si es una sentencia correcta o incorrecta (ver tabla 42).

Tabla 42

Ítem relativo al personal escolar no interviene nunca o prácticamente jamás en situaciones de homofobia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Verdadero	326	23,2	23,2	23,2
	Falso	738	52,6	52,6	75,8
	No sé	340	24,2	24,2	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Tras llevar a cabo los análisis relativos a los distintos ítems que conforman la dimensión de la investigación relacionada con las realidades de jóvenes LGBT+, en general, la muestra participante tiene escasos conocimientos acerca de la misma, hecho que se evidencia en las respuestas incorrectas proporcionadas, sobre todo, a los siguientes ítems: *los problemas escolares de los/as jóvenes LGBT+ están asociados a su orientación sexual, el riesgo de abandonar el hogar familiar y llegar a ser drogodependiente es mayor en los/as jóvenes LGBT+ que en los/as jóvenes heterosexuales, la homofobia es mayor en los/as profesionales de la educación que en los/as profesionales de otras áreas sociales, más de la mitad de los/as jóvenes LGBT+ tienen relaciones familiares problemáticas, las instituciones de enseñanza se han convertido en medios hostiles para los/as jóvenes LGBT+*, y *el personal escolar no interviene nunca o prácticamente jamás en situaciones de homofobia.* Al igual que en la dimensión anterior, es importante destacar que muchos/as estudiantes aseguran no saber realmente si se encuentran ante enunciados verdaderos o falsos. Esto evidencia que dichos ítems han generado diversas dudas entre la muestra participante en la Tesis Doctoral.

- Sexualidad en animales.

Atendiendo al primer ítem de la dimensión de análisis vinculada a la sexualidad en animales, se puede destacar que el 53,1% de los/as encuestados/as considera verdadera la expresión: *en el mundo animal, las relaciones sexuales tienen como único fin la procreación para conservar la especie,* mientras que el 27,6% la considera falsa. Cabe

destacar que un 19,3% no se decanta por ninguna respuesta, indicando que no sabe realmente si estamos ante una expresión verdadera o falsa. Apoyándonos en la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), podemos decir que, al ser este enunciado falso, la mitad de la muestra encuestada tiene un conocimiento erróneo de la idea propuesta y un porcentaje medio asegura no saber realmente si es una sentencia correcta o incorrecta (ver tabla 43).

Tabla 43

Ítem relativo a en el mundo animal, las relaciones sexuales tienen como único fin la procreación para conservar la especie

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	746	53,1	53,1	53,1
	Falso	387	27,6	27,6	80,7
	No sé	271	19,3	19,3	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En el segundo ítem propuesto, no llegan a la mitad de los/as encuestados/as los/as que consideran verdadera la expresión referida a *la bisexualidad forma parte de la sexualidad de ciertas especies animales* (44,7%). Sin embargo, el 32,3% la considera falsa y cabe destacar que un 23% indica que no sabría si está ante un enunciado correcto o incorrecto. Según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), esta afirmación es verdadera, por lo que casi la mitad de la muestra participante tiene conocimientos acerca de la misma. No obstante, otro porcentaje presenta conocimientos erróneos o dudas referentes a esta sentencia (ver tabla 44).

Tabla 44

Ítem relativo a la bisexualidad forma parte de la sexualidad de ciertas especies animales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Verdadero	628	44,7	44,7	44,7
	Falso	454	32,3	32,3	77,0
	No sé	322	23,0	23,0	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al ítem relativo a *la homosexualidad se ha detectado en diversas especies*, un 28% destaca que el mismo es verdadero, un 10,3 sostiene que es falso y la mayoría de la muestra participante encuestada manifiesta que no sabe si se trata de una sentencia verdadera o falsa (61,7%). Según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), esta afirmación es verdadera, por lo que la gran mayoría de las personas encuestadas tiene un conocimiento dudoso acerca de este ítem y, en menor medida, erróneo (ver tabla 45).

Tabla 45

Ítem relativo a la homosexualidad se ha detectado en diversas especies

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Verdadero	393	28,0	28,0	28,0
	Falso	145	10,3	10,3	38,3
	No sé	866	61,7	61,7	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Resultados similares a los expuestos en la tabla 45 se observan en la tabla 46, donde se ha preguntado a la muestra participante por el grado de conocimiento que tiene acerca de la siguiente afirmación: *se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en su hábitat natural.* En concreto, un 18,2% de las personas

encuestadas manifiesta que esta afirmación es verdadera, un 11,3% sostiene que es falsa y la gran mayoría (70,5%) destaca no saber si esta sentencia es correcta o incorrecta. Basándonos en la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), esta afirmación es verdadera, por lo que la gran mayoría de las personas encuestadas, al igual que en la tabla anterior, tienen un conocimiento muy dudoso acerca de este ítem y, en menor medida, erróneo (ver tabla 46).

Tabla 46

Ítem relativo a se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en su hábitat natural

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	255	18,2	18,2	18,2
	Falso	159	11,3	11,3	29,5
	No sé	990	70,5	70,5	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Nuevamente, los resultados expuestos en las dos tablas anteriores (véanse tablas 45 y 46) son similares a los resultados arrojados en la tabla 47, donde un 11,9% y un 8,5% de personas encuestadas sostienen que la afirmación *se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en cautiverio* es verdadera y falsa, respectivamente. Este porcentaje aumenta a un 79,6% en aquellas personas que manifiestan no saber si se encuentran ante una sentencia correcta o incorrecta. Según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), esta afirmación es verdadera, por lo que la gran mayoría de las personas encuestadas, al igual que en las dos tablas anteriores, tienen un conocimiento muy dudoso acerca de este ítem y, en menor medida, erróneo (ver tabla 47).

Tabla 47

Ítem relativo a se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en cautiverio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Verdadero	167	11,9	11,9	11,9
	Falso	120	8,5	8,5	20,4
	No sé	1117	79,6	79,6	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Aludiendo al siguiente ítem: *en animales, las conductas homosexuales rompen rotundamente con la teoría de la evolución por selección natural creada por Charles Robert Darwin,* más de la mitad de las personas participantes en la investigación destacan no saber si están frente a una afirmación verdadera o falsa (59,3%). En esta misma línea, hay un porcentaje menor que afirma que la sentencia es verdadera (28,4%) y un 12,3% sostiene que nos encontramos ante un ítem falso. Apoyándonos en la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), esta afirmación es verdadera, por lo que, aunque hay un porcentaje de estudiantes que tiene adquirido dicho conocimiento, la gran mayoría lo desconoce (ver tabla 48).

Tabla 48

Ítem relativo a en animales, las conductas homosexuales rompen rotundamente con la teoría de la evolución por selección natural creada por Charles Robert Darwin

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Verdadero	399	28,4	28,4	28,4
	Falso	172	12,3	12,3	40,7
	No sé	833	59,3	59,3	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En este caso, nos volvemos a encontrar ante unos resultados similares a los expuestos en algunas tablas ya descritas previamente (véanse tablas 45, 46 y 47). En concreto, frente al ítem: *las parejas formadas por pingüinos macho son muy comunes*, la muestra participante encuestada destaca, en menor medida, que el mismo es verdadero (7,1%) y falso (12%). No obstante, la mayoría de la muestra participante encuestada sostiene que no sabe si dicha afirmación es verdadera o falsa, porcentaje que aumenta a un 81%. Basándonos en la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), esta afirmación es verdadera, por lo que la gran mayoría de las personas encuestadas, al igual que en las tablas 45, 46 y 47, tienen un conocimiento muy dudoso acerca de esta sentencia (ver tabla 49).

Tabla 49

Ítem relativo a las parejas formadas por pingüinos macho son muy comunes

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	99	7,1	7,1	7,1
	Falso	168	12,0	12,0	19,0
	No sé	1137	81,0	81,0	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al ítem *se dan conductas homosexuales en parásitos intestinales*, se puede apreciar que la mayor parte de la muestra participante en el estudio confirma no saber si la respuesta al mismo es verdadera o falsa (81,6%). Aun así, un porcentaje mínimo sostiene que dicha afirmación es falsa (14%), porcentaje que disminuye notablemente en relación con aquellas personas que sostienen que nos encontramos ante una sentencia verdadera (4,5%). Según la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), este conocimiento es verdadero, si bien es cierto que la gran mayoría del estudiantado participante en la Tesis Doctoral desconoce casi por completo el mismo (ver tabla 50).

Tabla 50

Ítem relativo a se dan conductas homosexuales en parásitos intestinales

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	63	4,5	4,5	4,5
	Falso	196	14,0	14,0	18,4
	No sé	1145	81,6	81,6	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Resultados similares a los descritos en la tabla 50 se pueden observar en la tabla 51, donde la mayor parte de la muestra participante en la investigación, en respuesta al ítem *la homosexualidad se da en animales terrestres, acuáticos y aéreos*, confirma no saber si el mismo es verdadero o falso (73,4%). Por su parte, y en menor medida, hay un porcentaje que sostiene que la afirmación es falsa (20,7%), porcentaje que disminuye bastante en aquellos/as estudiante que han marcado que la misma es verdadera (5,9%). Si nos fijamos en la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), este conocimiento es verdadero, si bien es cierto que, nuevamente, la gran mayoría del estudiantado participante en el estudio desconoce casi por completo el mismo (ver tabla 51).

Tabla 51

Ítem relativo a la homosexualidad se da en animales terrestres, acuáticos y aéreos

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	83	5,9	5,9	5,9
	Falso	291	20,7	20,7	26,6
	No sé	1030	73,4	73,4	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al último ítem de la dimensión de análisis sobre sexualidad en animales, nos enfrentamos nuevamente a resultados similares a los descritos en la mayoría de las

tablas expuestas con anterioridad. En este caso, se preguntó por el siguiente ítem: *en libertad, los animales siempre prefieren aparearse con un animal del sexo opuesto que con un animal del mismo sexo.* A este respecto, aunque hay un porcentaje mínimo que destaca que el mismo es falso (10,4%) y/o verdadero (28,3%), la mayor parte de la muestra participante en la investigación manifiesta no tener adquirido dicho conocimiento, motivo por el cual ha marcado la casilla de no sé (61,3%). Centrándonos en la plantilla de respuestas correctas (ver tabla 20), este conocimiento es falso, si bien es cierto que, nuevamente, la gran mayoría del estudiantado participante en el estudio desconoce casi por completo el mismo (ver tabla 52).

Tabla 52

Ítem relativo a en libertad, los animales siempre prefieren aparearse con un animal del sexo opuesto que con un animal del mismo sexo

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Verdadero	397	28,3	28,3	28,3
	Falso	146	10,4	10,4	38,7
	No sé	861	61,3	61,3	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Una vez analizados todos los ítems que conforman la dimensión de la investigación relacionada con la sexualidad en animales, en general, los/as estudiantes participantes presentan escasos conocimientos acerca de la misma, hecho que se evidencia, en menor medida, en las respuestas incorrectas proporcionadas a los diferentes ítems y, en mayor medida, al haber seleccionado en la mayor parte de las afirmaciones la siguiente opción de respuesta: no sé.

Respecto a la escala de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual, la misma está formada por tres dimensiones de análisis: homofobia cultural (del ítem 45 al 47), homofobia simbólica (del ítem 48 al 53) y homofobia institucional (del ítem 54 al 56).

A continuación, se indica por cada uno de los ítems (dentro de su respectiva dimensión de análisis) el índice de respuesta obtenido. Es importante destacar que las

respuestas posibles han sido clasificadas en tres grupos independientes: grupo bajo (acoge las respuestas proporcionadas por el estudiantado relativas a 1, que es totalmente en desacuerdo, y 2, que es en desacuerdo), grupo medio (acoge las respuestas proporcionadas por el estudiantado relativas a 3, que es ni en desacuerdo ni de acuerdo) y grupo alto (acoge las respuestas proporcionadas por el estudiantado relativas a 4, que es de acuerdo, y 5, que es totalmente de acuerdo).

- Homofobia cultural.

En cuanto al primer ítem por el que se ha consultado en la dimensión homofobia cultural, los resultados obtenidos indican que la mayor parte de la muestra participante en el estudio está de acuerdo en que *dos personas del mismo género deben tener derecho a casarse* (95,2%). No obstante, un grupo de estudiantes manifiesta una actitud neutral ante dicha afirmación (2,8%), grupo que disminuye respecto a aquellas personas que no están de acuerdo con esta sentencia (2%) (ver tabla 53).

Tabla 53

Ítem relativo a dos personas del mismo género deben tener derecho a casarse

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Bajo	28	2,0	2,0	2,0
	Medio	40	2,8	2,8	4,8
	Alto	1336	95,2	95,2	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Aludiendo al segundo ítem de la dimensión homofobia cultural, el cual se traduce en: *me parece bien que se incluyan técnicas de reproducción asistida en la seguridad social para parejas homosexuales*, nuevamente, la mayor parte de las personas encuestadas está de acuerdo con tal hecho (87,7%), si bien es cierto que, con respecto al ítem anterior, en este aumenta el número de personas que mantiene una actitud neutral ante tal afirmación (8%) y aumenta el número de personas que no está de acuerdo con la misma (4,3%) (ver tabla 54).

Tabla 54

Ítem relativo a me parece bien que se incluyan técnicas de reproducción asistida en la seguridad social para parejas homosexuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	61	4,3	4,3	4,3
	Medio	112	8,0	8,0	12,3
	Alto	1231	87,7	87,7	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Centrándonos en el siguiente ítem: *a las parejas homosexuales debería permitírseles adoptar hijos/as como a las parejas heterosexuales*, aunque casi la totalidad de la muestra participante en el estudio está de acuerdo con el mismo (95%), hay un porcentaje de personas que presenta una actitud neutral ante tal hecho (3,4%), porcentaje que disminuye notablemente en aquellos sujetos que no están de acuerdo con la adopción de hijos/as por parte de las parejas compuestas por personas del mismo género (1,6%) (ver tabla 55).

Tabla 55

Ítem relativo a las parejas homosexuales debería permitírseles adoptar hijos/as como a las parejas heterosexuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	22	1,6	1,6	1,6
	Medio	48	3,4	3,4	5,0
	Alto	1334	95,0	95,0	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Para concluir esta primera dimensión de análisis relacionada con la escala de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual, es importante destacar que casi la totalidad

del estudiantado participante en la Tesis Doctoral está de acuerdo con las ideas expuestas. No obstante, hay un porcentaje de estudiantes, aunque menor, que mantiene una actitud neutral ante tales afirmaciones, y un porcentaje mínimo que no está de acuerdo con las mismas.

- Homofobia simbólica.

En el primer ítem propuesto de la dimensión de análisis relacionada con la homofobia simbólica, un 90,2% destaca que no *ha mirado mal (mirada desafiante, etc.) a personas LGBT+*. No obstante, hay un porcentaje que mantiene una actitud neutral ante tal sentencia (5,9%); esto es, desconocemos si estas personas han llevado a cabo tal hecho. En cualquier caso, nos seguimos encontrando con estudiantes que manifiestan abiertamente haber mirado mal a personas que pertenecen al colectivo LGBT+ (3,9%) (ver tabla 56).

Tabla 56

Ítem relativo a he mirado mal (mirada desafiante, etc.) a personas LGBT+

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Bajo	1266	90,2	90,2	90,2
	Medio	83	5,9	5,9	96,1
	Alto	55	3,9	3,9	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la siguiente afirmación planteada en el instrumento de recogida de datos: *he agredido verbalmente (insultos, amenazas, burlas, chistes, imitaciones, etc.) a personas LGBT+*, nos encontramos con resultados similares a los ya descritos en la tabla anterior (ver tabla 56). En concreto, un 96,5% de la muestra participante en la investigación manifiesta no haber llevado a cabo tal acción. En cambio, un 2% no se decanta entre haberla llevado a cabo o no, porcentaje que disminuye respecto a aquellos sujetos que sostienen haber agredido de manera verbal a personas del colectivo LGBT+ (1,5%) (ver tabla 57).

Tabla 57

Ítem relativo a he agredido verbalmente (insultos, amenazas, burlas, chistes, imitaciones, etc.) a personas LGBT+

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Bajo	1355	96,5	96,5	96,5
	Medio	28	2,0	2,0	98,5
	Alto	21	1,5	1,5	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Sorprendentemente, en las dos tablas posteriores se observan resultados idénticos. En concreto, se ha preguntado a la muestra participante en la investigación por los siguientes ítems: *me incomoda si dos alumnos homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza* y *me incomoda si dos alumnas homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza*. Como se puede apreciar en los ítems, únicamente se ha modificado el género de la persona que, en cierto modo, se puede tomar de la mano con una persona de su mismo género por zonas públicas de los centros educativos. En ambos casos, a casi la totalidad de los sujetos participantes en el estudio no le incomoda tal acción o, lo que es lo mismo, está en desacuerdo con dichas afirmaciones (94,9%). Sin embargo, hay un porcentaje mínimo que, nuevamente, se muestra neutral ante tales sentencias (3,7%), porcentaje que disminuye bastante en aquellos sujetos que manifiestan cierta incomodidad con este gesto de afecto o, lo que es lo mismo, están de acuerdo con estas ideas (1,4%) (ver tablas 58 y 59).

Tabla 58

Ítem relativo a me incomoda si dos alumnos homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Bajo	1332	94,9	94,9	94,9
	Medio	52	3,7	3,7	98,6
	Alto	20	1,4	1,4	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 59

Ítem relativo a me incomoda si dos alumnas homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Bajo	1332	94,9	94,9	94,9
	Medio	52	3,7	3,7	98,6
	Alto	20	1,4	1,4	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Aludiendo al siguiente ítem: *ver a dos docentes del mismo género dándose un beso por zonas públicas de una institución de enseñanza me daría asco*, aunque la mayor parte de la muestra participante encuestada está en desacuerdo con el mismo (85,3%), hay un porcentaje que, en relación con las tablas de esta misma dimensión de análisis ya descritas previamente, aumenta en cuanto a la actitud neutral que presenta un grupo de estudiantes con esta afirmación (9,7%), y aumenta también respecto a aquellas personas que están de acuerdo con la misma (5,1%) (ver tabla 60).

Tabla 60

Ítem relativo a ver a dos docentes del mismo género dándose un beso por zonas públicas de una institución de enseñanza me daría asco

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	1197	85,3	85,3	85,3
	Medio	136	9,7	9,7	94,9
	Alto	71	5,1	5,1	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Centrándonos en el último ítem de la presente dimensión de análisis, el cual se traduce en: *luchar contra la homofobia en las instituciones de enseñanza es una labor de los/as docentes LGBT+, que son los/as que se encuentran implicados/as;* un 30,9% de la muestra participante encuestada está de acuerdo con el mismo, si bien es cierto que más de la mitad de los sujetos participantes en la Tesis Doctoral sostiene estar en desacuerdo con esta sentencia (53,8%). Del mismo modo, un porcentaje menor se muestra neutral ante tal expresión (15,3%) (ver tabla 61).

Tabla 61

Ítem relativo a luchar contra la homofobia en las instituciones de enseñanza es una labor de los/as docentes LGBT+

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	755	53,8	53,8	53,8
	Medio	215	15,3	15,3	69,1
	Alto	434	30,9	30,9	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Para finalizar esta segunda dimensión de análisis relacionada con la escala de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual, nuevamente, es importante resaltar que la

mayor parte de la muestra participante encuestada no manifiesta actitudes homofóbicas respecto a los ítems planteados, si bien es cierto que hay un porcentaje, aunque mínimo, que sí las manifiesta o incluso toma una actitud totalmente imparcial ante tales cuestiones.

- Homofobia institucional.

Ante la siguiente expresión: *a veces, las agresiones a las personas LGBT+ están justificadas por las conductas provocadoras y exhibicionistas que las mismas adoptan*, aunque casi la totalidad de la muestra participante en la Tesis Doctoral no está de acuerdo con la misma (88,3%), sí hay un porcentaje de sujetos encuestados que manifiesta que estas conductas son provocadoras y exhibicionistas, y, por tanto, justifican las agresiones, en sus diversas manifestaciones, a las personas del colectivo LGBT+ (3,9%). Por su parte, un 7,8% de los/as participantes presenta una actitud neutral ante tal sentencia (ver tabla 62).

Tabla 62

Ítem relativo a las agresiones a las personas LGBT+ están justificadas por las conductas provocadoras y exhibicionistas que las mismas adoptan

		Frecuencia	**Porcentaje**	**Porcentaje válido**	**Porcentaje acumulado**
Válido	Bajo	1240	88,3	88,3	88,3
	Medio	109	7,8	7,8	96,1
	Alto	55	3,9	3,9	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al segundo ítem de la presente dimensión de análisis, más de la mitad de la muestra participante encuestada está en desacuerdo ante la idea de que *si defiendes a una persona LGBT+ de un insulto, agresión, etc. es posible que otras personas puedan pensar que eres LGBT* (57,7%). Sin embargo, un 22,7% muestra una actitud imparcial en relación con esta sentencia, porcentaje que disminuye, aunque en muy poca puntuación, en aquellos sujetos que están de acuerdo con la misma (19,6%) (ver tabla 63).

Tabla 63

Ítem relativo a si defiendes a una persona LGBT+ de un insulto, agresión, etc. es posible que otras personas puedan pensar que eres LGBT

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	810	57,7	57,7	57,7
	Medio	319	22,7	22,7	80,4
	Alto	275	19,6	19,6	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al último ítem por el que se ha preguntado en la escala sobre actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual, casi la totalidad de la muestra participante en la presente investigación (97,2%) no *apoya las leyes que promueven la exclusión de las personas LGBT+*. No obstante, hay personas que se mantienen al margen en el momento de proporcionar una respuesta a esta cuestión (2,4%), porcentaje que disminuye notablemente en relación con las personas que sí están de acuerdo con la puesta en marcha de leyes que potencian la discriminación hacia aquellas personas que pertenecen al colectivo LGBT+ (0,4%) (ver tabla 64).

Tabla 64

Ítem relativo al hecho de apoyar las leyes que promueven la exclusión de las personas LGBT+

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	1364	97,2	97,2	97,2
	Medio	34	2,4	2,4	99,6
	Alto	6	,4	,4	100,0
	Total	1404	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Para concluir la tercera dimensión de análisis relativa a la escala de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual, nuevamente, es importante resaltar que la mayor parte de la muestra participante encuestada no manifiesta actitudes homofóbicas respecto a los ítems planteados, si bien es cierto que hay un porcentaje, aunque mínimo, que sí las manifiesta o incluso toma una actitud totalmente imparcial ante tales cuestiones.

Por último, como se destacó en el apartado *6.10. Análisis de datos de la investigación,* para poder contrastar la hipótesis de partida *existen relaciones entre los tipos de homofobia y la orientación sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía,* se emplea el estadístico ANOVA de un factor para la comparación de medias en cada uno de los grupos que se va a contrastar.

Con respecto a las variables que conforman el factor *homofobia cultural* y la orientación sexual del alumnado encuestado, los datos muestran diferencias significativas en cuanto al grado de acuerdo en que *I.45 dos personas del mismo género deben tener derecho a casarse* ($F=5,35$; $P\leq0,05$). Las puntuaciones medias fueron más altas en el grupo de personas homosexuales ($X=4,98$; $DT=0,11$) que en el grupo de personas heterosexuales ($X=4,8$; $DT=0,67$). De la misma manera, se observa que el grupo de personas bisexuales obtiene puntuaciones más altas, incluso llegando al consenso absoluto ($X=5$; $DT=0$), que el grupo de personas heterosexuales.

En el ítem *I.46 me parece bien que se incluyan técnicas de reproducción asistida en la seguridad social para parejas homosexuales,* las diferencias se producen al comparar el grupo de personas heterosexuales con homosexuales y bisexuales. En este caso, las puntuaciones más elevadas se concentran en estos dos últimos grupos.

Con respecto al ítem *I.47 a las parejas homosexuales debería permitírseles adoptar hijos/as como a las parejas heterosexuales*, siguen estableciéndose las diferencias significativas con los grupos de personas homosexuales y bisexuales frente al grupo de personas heterosexuales. En la línea de los comentarios anteriores, las medias más altas se obtienen en los grupos Het/Bis, al igual que ocurrió con el primero de los ítems. Por su parte, el grupo de personas bisexuales muestra respuestas totalmente homogéneas ($X=5$; $DT=0$).

Por lo tanto, en vista de los resultados obtenidos, podemos concluir que las diferencias significativas se encuentran entre el grupo de personas heterosexuales con las

personas que tienen una orientación sexual distinta a la normativa (bisexual y homosexual), puesto que no existen diferencias entre estos dos últimos grupos minoritarios (ver tabla 65).

Tabla 65

ANOVA de un factor. Existen relaciones de dependencia entre la homofobia cultural y la orientación sexual del alumnado encuestado

Ítems	Orientación sexual						ANOVA	Diferencia de medias		
	Het		Hom		Bis		F	Hom/Het	Bis/Het	Hom/Bis
	X	DT	X	DT	X	DT				
I.45	4,8	0.67	4.98	0.11	5	0	5.35*	0.18*	0.19*	0.1
I.46	4.5	0.91	4.85	0.35	4.82	0.63	9.05***	0.34*	0.31*	0.03
I.47	4.79	0.62	4.97	0.15	5	0	6.48**	0.17*	0.20*	0.2

(ANOVA de un factor. Comparaciones múltiples: * = P≤0.05; ** = P≤0.01; *** = P≤0.001.

Fuente: elaboración propia.

En el factor de *homofobia simbólica* y la orientación sexual del alumnado encuestado, se identifican dos ítems *(I.49 he agredido verbalmente con insultos, amenazas, burlas, chistes, imitaciones, etc. a personas LGBT+* e *I.53 luchar contra la homofobia en las instituciones de enseñanza es una labor de los/as docentes LGBT+, que son los/as que se encuentran implicados/as),* donde no se encuentran diferencias significativas entre los grupos de personas respecto a la orientación sexual.

En cuanto al ítem *I.48 he mirado mal (mirada desafiante, etc.) a personas LGBT+*, las diferencias las encontramos entre los grupos de personas bisexuales y heterosexuales, encontrándose las medias más altas (X=1,36; DT=0,82).

Respecto a los ítems *I.50 me incomoda si dos alumnos homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza*, *I.51 me incomoda si dos alumnas homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza* e *I.52 ver a dos docentes del mismo género dándose un beso por zonas públicas de una institución de enseñanza me daría asco,* se muestran diferencias significativas entre el grupo de personas heterosexuales y los grupos minoritarios (personas homosexuales y personas bisexuales). Estas diferencias, una vez más, se

encuentran concentrándose las puntuaciones más altas en el grupo de sujetos heterosexuales, frente a las personas homosexuales y bisexuales.

En conclusión, se puede destacar que no existen diferencias significativas entre los grupos de personas heterosexuales y bisexuales (ver tabla 66).

Tabla 66

ANOVA de un factor. Existen relaciones de dependencia entre la homofobia simbólica y la orientación sexual del alumnado encuestado

Ítems	Orientación sexual						ANOVA	Diferencia de medias		
	Het		Hom		Bis		F	Hom/Het	Bis/Het	Hom/Bis
	X	DT	X	DT	X	DT				
I.48	1.36	0.82	1.41	0.84	1.15	0.48	2.16	0.4	0.21*	0.25
I.49	1.15	0.55	1.15	0.45	1.07	0.27	0.55	0.00	0.07	0.07
I.50	1.18	0.60	1.03	0.19	1.01	0.12	4.71**	0.14*	0.16*	0.02
I.51	1.18	0.60	1.02	0.15	1.01	0.12	5.2**	0.15*	0.16*	0.00
I.52	1.49	0.94	1.26	0.73	1.09	0.42	7.74***	0.23*	0.40*	0.17
I.53	2.49	1.58	2.62	1.61	2.63	1.75	0.44	0.13	0.13	0.00

(ANOVA de un factor. Comparaciones múltiples: * = P≤0.05; ** = P≤0.01; *** = P≤0.001.

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a los resultados encontrados en este factor (*homofobia institucional*), se obtuvieron diferencias significativas en dos de los ítems que lo conforman. En concreto, el grupo de personas heterosexuales responde con más rasgos homofóbicos respecto a los siguientes ítems *I.54 a veces, las agresiones a las personas LGBT+ están justificadas por las conductas provocadoras y exhibicionistas que las mismas adoptan* (X=1,4; DT=0,86) e *I.56 apoyo las leyes que promueven la exclusión de las personas LGBT+* (X=1,1; DT=0,42), frente a los grupos minoritarios (personas homosexuales y personas bisexuales).

Una vez más, el grupo de personas bisexuales muestra homogeneidad en cuanto a las respuestas emitidas en los ítems que conforman este factor, no encontrándose diferencias significativas en torno a los grupos de sujetos homosexuales y bisexuales (ver tabla 67).

Tabla 67

ANOVA de un factor. Existen relaciones de dependencia entre la homofobia institucional y la orientación sexual del alumnado encuestado

ítems	Orientación sexual						ANOVA	Diferencia de medias		
	Het		Hom		Bis		F	Hom/Het	Bis/Het	Hom/Bis
	X	DT	X	DT	X	DT				
I.54	1.40	0.86	1.26	0.67	1.06	0.30	5.67*	0.13	0.34*	0.20
I.55	2.21	1.25	2.23	1.40	2.39	1.38	0.63	0.01	0.18	0.16
I.56	1.10	0.42	1.01	0.11	1	0	4.08*	0.09*	0.10*	0.01

(ANOVA de un factor. Comparaciones múltiples: * = P≤0.05; ** = P≤0.01; *** = P≤0.001.

Fuente: elaboración propia.

En resumidas cuentas, el grupo de personas heterosexuales parece puntuar más elevado en aquellos ítems que muestran una tendencia hacia rasgos homofóbicos, frente al grupo de personas homosexuales y personas bisexuales, quienes se muestran más a favor de la diversidad afectivo-sexual.

7.2. Resultados de las entrevistas

A continuación, siguiendo a Pérez Serrano (1994), para comprender de una mejor manera el apartado de resultados cualitativos, los datos recolectados a través de las entrevistas semiestructuradas fueron agrupados en distintas categorías de análisis: a) roles sexuales; b) comportamientos sexuales; c) realidades de jóvenes LGBT+; d) sexualidad en animales; e) homofobia cultural; f) homofobia simbólica; g) homofobia institucional; h) homofobia cultural y orientación sexual; i) homofobia simbólica y orientación sexual; j) homofobia institucional y orientación sexual; k) justificación del plan de estudios; l) recursos disponibles; m) infraestructuras docente-administrativas; n) estructura del plan de estudios; o) medidas de prevención; p) medidas de detección; q) medidas de intervención.

Comenzamos describiendo el concepto que tiene el alumnado entrevistado acerca del rol sexual. En líneas generales, la mayoría del futuro profesorado entrevistado realiza un acercamiento muy escueto al concepto, sin profundizar en su significado, respondiendo de forma muy concisa:

Yo creo que los roles sexuales son los papeles que hacen las personas, no un rol, es un papel que se le da… bueno… son los papeles que tendríamos que desempeñar las mujeres y los hombres en una sociedad (Entrevista 1).

Realmente, no lo tengo muy claro… qué es un rol sexual. Yo creo que un rol sexual son unos roles… los papeles que una persona por su sexo biológico se le asigna (Entrevista 2).

El concepto de rol sexual está vinculado directamente con la sociedad, con las costumbres e incluso yo diría con la propia religión; así que, desde mi punto de vista, el rol sexual está relacionado con todo lo que ha sido nuestra tradición a nivel occidental con los hombres y las mujeres (Entrevista 3).

Supongo que rol sexual se entendería como… lo que digamos… es eso, masculino o femenino (Entrevista 4).

Siguiendo la línea anterior, es importante destacar que algunas personas entrevistadas establecen una relación directa entre el concepto de rol sexual y el género, si bien es cierto que únicamente hacen alusión a hombres y a mujeres, no destacándose otros géneros fluidos presentes en la sociedad en su conjunto:

Yo creo que sí, que a cada género en una sociedad se le asigna unas normas, unos papeles que tienen que desempeñar y claro… como esta sociedad está dividida entre hombres y mujeres, pues yo creo que hay unos roles específicos a lo que tiene que ser una mujer y roles específicos que se le asigna a lo que debe de ser o lo que es un hombre (Entrevista 1).

Son roles que a lo mejor están contrapuestos, pero cada persona tiene su rol específico por ser hombre o por ser mujer (Entrevista 1).

Me explico, a ver, si tú eres hombre biológicamente, pues se te asigna un papel de que… bueno… por ejemplo, no sé, un hombre no puede tener hijos y por ser mujer pues… puede quedarse embarazada, tiene pechos, tiene unas características sexuales… creo yo… pero vamos, que no lo tengo muy claro (Entrevista 2).

Como reflejan los datos de las transcripciones de las entrevistas, el futuro profesorado manifiesta desconocimiento con respecto al concepto de rol sexual, expresando así muchas dudas. En este caso, sus respuestas son muy breves. Además, titubean al responder y, de hecho, se detecta confusión sobre el término. Sugieren, también, que el rol sexual está asociado al género; esto es, ser hombre y/o ser mujer, no identificándose otros géneros fluidos. Este grado de desconocimiento, de igual manera, se puede observar en los resultados arrojados a través de los cuestionarios, donde recordemos que solo un 50,4% de la muestra encuestada respondió correctamente a los ítems vinculados a la dimensión de análisis de roles sexuales.

Realmente, nos encontramos ante un concepto, el de rol sexual, que genera mucha confusión entre las personas encuestadas, hecho que se corrobora en las entrevistas que se han realizado en la presente Tesis Doctoral. A pesar de ello, casi todas las personas entrevistadas están de acuerdo en que existe una relación directa entre el rol sexual y el ámbito educativo, destacándose que los roles sexuales, en cierto modo, comienzan a forjarse en las instituciones de enseñanza:

> *Yo como futura maestra y también que… vamos, que estaba en un colegio y en grado ahora, yo creo que la educación, y también transmite un tipo de rol la educación que yo he recibido de pequeña y ahora estoy recibiendo ya de adulta* (Entrevista 1).

> *Puede tener relación, porque en el colegio de chica te dicen cómo tienes que ser si eres una niña y, como he dicho antes, como tú eres niña y niño en el colegio te dicen cómo eres. Por ejemplo, si eres niña, pues tienes que llevar uniforme con falda y si eres niño, pues tienes que ir con pantalones* (Entrevista 2).

> *Pues sí, creo que se relaciona más también a lo mejor con el propio género más que con el sexo, puesto que desde la sociedad y desde el primer sistema educativo, pues empieza a forjarse las identidades y se empieza a entender lo que es normativo* (Entrevista 4).

> *Aquí se tienen en cuenta los roles de género, la identidad afectivo-sexual, la identidad de género… o, al menos, se deberían tener en cuenta, porque así lo dice la normativa educativa relativa a esta temática* (Entrevista 7).

Del mismo modo, hay algunas personas entrevistadas, aunque menos, que sostienen que el concepto de rol sexual no se trabaja dentro de las instituciones de enseñanza e incluso apuntan a que no se le da importancia al mismo:

> *No he tenido la oportunidad de conocer eso a través del ámbito educativo, sino que una vez ya sales… pues conoces bien ese tipo de conceptos. Bueno, en la educación en general no se trata este tema* (Entrevista 5).

> *Creo que sí influye en el ámbito educativo, pero que no se le da tanta importancia* (Entrevista 6).

En cualquier caso, y a pesar del gran desconocimiento que existe respecto a este concepto por parte de todas las personas participantes en la investigación, todos los sujetos entrevistados consideran que el profesorado y futuro profesorado deben estar formados en la presente temática, una formación que, según apuntan, no poseen en la actualidad. Es más, consideran que, con esta formación, en la medida de lo posible, lucharán contra algunos aspectos y fenómenos que excluyen a los colectivos minoritarios, por ejemplo, el sexismo, la desigualdad de oportunidades, los roles estereotipados, etc. lográndose así el desarrollo integral del alumnado en todas sus dimensiones:

> *Debemos tener mucha formación en todos los temas, porque hoy día hay que estar muy bien preparada y, sobre todo, este tema, porque yo creo que, como futura maestra, es importante trabajar los roles sexuales en los niños y en las niñas. Es importante porque… bueno… así también trabajamos lo que hemos visto en la carrera, no la coeducación y, sobre todo, porque necesitamos formarnos, porque hoy día la sociedad está cambiando ya* (Entrevista 1).

> *Por supuestísimo, claro que sí, creo que hay que tener mucha sensibilidad, hay que ser muy empático. En este caso, las funciones de los profesores o de nosotros como futuros maestros tiene que ser algo de entender al alumnado, de comprender a sus familias, de que sientan que tiene sentido lo que está ocurriendo y en cualquier ámbito* (Entrevista 2).

> *Desde mi concepción como futura maestra de educación primaria entiendo que desde nuestra labor pues podemos intentar romper con estos roles estereotipados*

que se propagan desde la sociedad, e intentar que el alumnado sea lo más libre posible, según sus posibilidades de elección (Entrevista 4).

Sigue siendo una asignatura que aún tenemos pendiente de conocer… todo este tema de las sexualidades. Y la verdad es que sería necesario para al menos darnos unas nociones básicas de lo que son todos estos conceptos (Entrevista 5).

Por último, a través de las entrevistas realizadas, quisimos conocer el motivo o los motivos de la existencia de tanto desconocimiento respecto a los roles sexuales por parte de las personas participantes en la presente Tesis Doctoral. Para ello, recordamos que el índice de respuestas correctas en torno a este tema giraba alrededor del 50% aproximadamente. Sus respuestas fueron claras y contundentes: es un tema que no se trata desde la propia institución de educación superior. También, existe rechazo por parte de las familias de los alumnos y las alumnas. Del mismo modo, es un tema que continúa siendo tratado como un tabú en la actualidad, aspecto que, como sostiene una persona entrevistada, incide en que no se trate con naturalidad dentro y fuera del ámbito educativo. Igualmente, se hace alusión al hecho de no querer pensar y reflexionar sobre la presente temática:

En la carrera por lo menos hoy en día no nos han hablado de estos temas, pero es que ninguna asignatura, ni en currículum, ni en el proyecto… (Entrevista 1).

Es un tema muy delicado, es un tema que sabemos que los colegios… se ven las noticias, cuando se hablan muchos temas… muchos padres se quejan (Entrevista 1).

Yo creo que a la gente no le gusta pensar mucho, creo que eso es un gran problema dentro de nuestra sociedad, creo que nuestra sociedad va demasiado rápido, que nos encontramos en un momento donde lo queremos todo de forma inmediata (Entrevista 3).

Por lo tanto, en ningún momento de la carrera nos enseñan técnicas… carecemos de información respecto a esto (Entrevista 4).

Yo creo que se debe, sobre todo, por el tabú sobre este tipo de temas, ya que cuando intentamos hablar sobre sexo, sobre diversidad afectivo-sexual, sobre todo este tipo de temas… se suelen evitar en todo momento (Entrevista 5).

A la falta de información que se nombra… entonces, como que no lo tratamos con naturalidad (Entrevista 6).

Respecto al concepto de comportamiento sexual, nuevamente, las personas entrevistadas manifiestan bastante desconocimiento en cuanto al mismo. En este sentido, vuelven a expresar muchas dudas, con respuestas cortas y concisas. Además, titubean al responder y, de hecho, se detecta confusión sobre el término. En concreto, sugieren que el comportamiento sexual está asociado a los roles sexuales y a los propios comportamientos tradicionales propios de mujeres y hombres, obviando, de este modo, por ejemplo, los géneros fluidos. Por su parte, también se establece una relación directa entre el comportamiento sexual y los gustos y atracciones de las personas por otros sujetos. Se detecta así poca reflexión sobre el concepto de comportamiento sexual. Además, se refleja que el futuro profesorado conceptualiza un modelo de comportamiento sexual tradicional basado en papeles muy estandarizados versus la dicotomía masculinidad/feminidad base de un modelo sexista:

Yo creo que un comportamiento sexual es muy amplio, no es como comportamientos sexuales lo que me gusta, ¿no? Que… si me gustan los hombres, las mujeres (Entrevista 1).

Sería como tú eres sexualmente, tu manera de comportarte respecto a los distintos sexos existentes en la sociedad… no sé… como hemos dicho antes, hombre o mujer, cómo tú eres si eres un hombre, pues cómo se comporta un hombre sexualmente y cómo se comporta una mujer sexualmente (Entrevista 2).

Son las diferentes actitudes o comportamientos que lleva a cabo una persona de acuerdo con su género establecido a nivel social (Entrevista 4).

Se puede entender como la forma en la que se comporta cada persona, dependiendo siempre de su sexo. Porque, en realidad, tenemos como unos estereotipos marcados por decirlo de alguna manera (Entrevista 5).

A pesar de este gran desconocimiento relativo al concepto de comportamiento sexual, el alumnado entrevistado en su totalidad manifiesta que existe una relación directa entre dicho término y el ámbito educativo, destacándose una diferenciación clara entre comportamientos tradicionales asociados al género masculino y comportamientos

tradicionales asociados al género femenino. Nuevamente, se refleja que el futuro profesorado conceptualiza un modelo de masculinidad y feminidad tradicional basado en papeles muy estandarizados versus la dicotomía masculinidad/feminidad base de un modelo sexista:

> *En la escuela también te enseñan los comportamientos sexuales digamos válidos y los no válidos* (Entrevista 1).

> *Porque la educación es la que nos enseña a comportarnos sexualmente, a lo mejor cómo te enseñan a ti desde chiquita y chiquito a comportarte… y tienes que ser de esa manera entonces* (Entrevista 2).

> *Y en la escuela se sigue marcando en los niños, por ejemplo, que jueguen al futbol y en las niñas, por ejemplo, que jueguen al baloncesto* (Entrevista 3).

> *Yo creo que sí, sobre todo, porque la escuela te enseña a comportarte de una determinada manera. De hecho, la escuela también incide muchísimo en cómo te comportas, dependiendo si eres un hombre o eres una mujer. Además, también considero que en la escuela se reproducen estos comportamientos machistas* (Entrevista 8).

A pesar de todo ello, el alumnado entrevistado manifiesta que el profesorado y futuro profesorado deben estar formados en la temática de comportamientos sexuales, considerándose así la necesidad de un cambio del modelo clásico y hegemónico de masculinidad y feminidad hacia un modelo nuevo de masculinidad y feminidad basado, entre otros aspectos, en valores más igualitarios en relación con mujeres y hombres. En concreto, indican que, frente a los comportamientos sexuales que se llevan a cabo hoy en día en las escuelas, tenemos que avanzar, con el propósito principal de atender a toda la diversidad de niños y niñas, independientemente de las características individuales de cada uno/a de ellos/as. Puntualizan, además, que la pérdida de ciertos privilegios sociales es necesaria para poder avanzar en igualdad. Se refleja, por tanto, un cambio de paradigma hacia una nueva manera de ejemplificar los comportamientos sexuales, el cual debe traspasar los viejos esquemas sexistas, apostando así por la igualdad de oportunidades entre todas las personas:

Para hablar de sexualidad libremente en todas las etapas infantil y en primaria. Porque sí, yo creo que está muy bien preparado desde chiquititos los niños… después… cuando son adolescentes de secundaria no habría tantos problemas (Entrevista 1).

Entonces, considero que es muy importante tratar estos temas con muchísima delicadeza y que también sea de una forma natural, que se entienda la situación y que se aporte siempre algo positivo (Entrevista 3).

Que la mayoría es que como que no trata esto con naturalidad o como realmente se debería tratar y eso… pues influye mucho en la educación de los niños y en cómo se van a comportar ellos de mayores (Entrevista 6).

Al fin y al cabo, tenemos que atender a toda la diversidad del alumnado presente en el ámbito educativo y, para ello, la formación del profesorado en esta temática es fundamental, si queremos formar a ciudadanos libres en cualquier contexto (Entrevista 7).

Nos tenemos que encontrar con profesores que tengan la mente abierta y con profesores que atiendan a la diversidad, y no atiendan tanto a los comportamientos sexistas que se dan hoy en día en los centros educativos (Entrevista 8).

Por último, el futuro profesorado entrevistado sostiene que existe un gran desconocimiento respecto a los comportamientos sexuales por tres motivos principales, los cuales se describen a continuación: el primero de ellos está relacionado con la falta de formación acerca de este concepto por parte de las universidades y, más concretamente, las titulaciones universitarias vinculadas a la formación del profesorado:

Se debe a que en el Grado de Educación Primaria no se habla de estos comportamientos sexuales, ni de sexualidad en ninguna asignatura. Yo no he trabajado ni he hecho ningún trabajo con mis compañeras sobre sexualidad, ni de comportamientos sexuales (Entrevista 2).

El segundo de ellos está relacionado con la falta de interés y reflexión por parte del alumnado respecto a este fenómeno:

Pues yo veo en la sociedad todo lo contrario… veo a mucha gente que acaba la carrera, pero que, a nivel emocional, empático, a nivel intelectual, a nivel… no aportan nada y yo creo de verdad que es porque se siguen las cosas como borregos… (Entrevista 3).

Tengo conocimiento de que otros compañeros de educación primaria no han tenido la oportunidad de formarse en este ámbito y, por lo tanto, tienen numerosas carencias en relación con ello… de todas formas, creo que tampoco están interesados en este tipo de formación (Entrevista 4).

El tercero de ellos alude a la invisibilización de los comportamientos sexuales a través del currículo oculto del propio profesorado y, más ampliamente, del propio sistema educativo, manteniéndose firme en todo momento el sistema masculino hegemónico dominante:

Lo mismo que he dicho anteriormente, que lo tratamos como un tema tabú o creemos que no tiene importancia cuando realmente sí la tiene (Entrevista 6).

Al fin y al cabo, el sistema educativo invisibiliza ciertas realidades, por ejemplo, a través del currículo oculto, desde el cual se lanzan ciertos mensajes que se centran en la eterna sexualidad, en las identidades cis y bueno… en la masculinidad hegemónica (Entrevista 7).

En cuanto a las realidades de jóvenes LGBT+, el desconocimiento del alumnado encuestado (23,8%) se corrobora con la información que aporta el estudiantado entrevistado, una información en la que no existe una reflexión profunda del término, destacándose únicamente el significado de cada letra que conforma el acrónimo LGBT+:

Son las siglas de personas lesbianas, gais, transexuales, bisexuales (Entrevista 1).

Yo creo que es cómo los jóvenes que son gais y las jóvenes que son lesbianas, y también las personas bisexuales, aunque también debemos tener en consideración a otras personas, por ejemplo, transexuales o pansexuales (Entrevista 2).

Pues al igual que el anterior, tampoco tengo un total conocimiento acerca de ello. Puede que sean los gais, las lesbianas y esas personas (Entrevista 4).

Pues nos referimos a todas las personas diversas, las personas que son lesbianas, gais, transexuales, bisexuales y todo el colectivo en general (Entrevista 5).

No obstante, una persona entrevistada sí reflexiona de una manera profunda sobre el concepto de realidades de jóvenes LGBT+, destacando que, para ello, se ha informado y formado acerca del mismo a través de diferentes lecturas. Se manifiesta, por tanto, el interés de una persona entrevistada en este término:

He leído un artículo hace poco sobre la tema de personas homosexuales aquí en España y decía, que me ha llamado la atención, que como en torno al 2001… el 48% de las personas homosexuales todavía les daba vergüenza ir por la calle agarrados de la mano… entonces, a mí eso me llamó muchísimo la atención, porque era como… a ver, es una cosa que verdaderamente todos somos conscientes de que existe y que conocemos a alguien más de cerca o más de lo que verdaderamente… en ese caso, esas personas sienten como el resto de personas, pero sienten vergüenza de algo que, desde mi punto de vista, es totalmente natural (Entrevista 3).

Por su parte, todas las personas entrevistadas manifiestan que existe una relación muy estrecha entre las realidades de jóvenes LGBT+ y el ámbito educativo, puesto que las personas del colectivo LGBT+ están cada vez más presentes en las instituciones de enseñanza. Por tanto, nos encontramos ante espacios en los que se desarrollan distintas situaciones, comportamientos, actitudes… vinculados todos ellos con las personas LGBT+:

Bueno, creo que algo más que antes, pero muy poco todavía, porque yo cuando he hecho las prácticas en mi centro no se ha trabajado esto, a pesar de que había muchas personas gais y lesbianas (Entrevista 1).

Hombre, yo creo que en el colegio las personas LGTB+… desde siempre, bueno… yo he tenido en mi clase amigos… bueno, que eran gais… entonces, yo creo que en la escuela esa realidad ha estado siempre y ahora también (Entrevista 2).

Depende, por supuesto, del propio sistema educativo en el que se siga, que estamos en el sistema público, pues te favorece un poco más el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual (Entrevista 4).

Aun así, como destacan algunas personas entrevistadas, en las escuelas también se tiende a excluir a las personas del colectivo LGBT+:

> *Porque en las escuelas hay mucha discriminación a este tipo… bueno… tipo de personas por llamarlo de alguna manera* (Entrevista 7).

Precisamente, en base a la información expuesta previamente, todas las personas entrevistadas destacan que el profesorado y futuro profesorado deben tener una formación adecuada en realidades de jóvenes LGBT+, puesto que este colectivo cada vez está más presente en el ámbito educativo y, más ampliamente, en la sociedad en general. Por consiguiente, tenemos que proporcionar una respuesta adecuada a las diferentes situaciones que se produzcan en torno al mismo, el colectivo de personas LGBT+. Para ello, algunas personas entrevistadas sostienen que debemos contar con una serie de herramientas y estrategias, las cuales potencien las actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual:

> *Muchísimo, sí, sí, sí, yo creo que sí tiene que estar formado. Lo que hemos dicho… sexualidad en diversidad afectivo-sexual, personas LGBT+, lucha contra el bullying homofóbico… claro… porque es que yo creo que es una realidad que nos vamos a encontrar…* (Entrevista 1).

> *Muchísimo… porque si nosotros estamos preparados, pues a lo mejor se puede dejar de insultar a los niños porque se les vea que a lo mejor les gustan las muñecas o se juntan con las niñas… entonces, yo creo que, si nosotras como maestras sabemos intervenir, explicarlo en clase desde infantil y primaria, y también en secundaria, entonces no habría problema de bullying* (Entrevista 2).

> *Yo creo que debo tener conocimientos sobre esos temas, porque la realidad es la que es y la realidad es diversidad… entonces, no queda más remedio que abrir la mente y que según la persona donde lo vea natural y como algo donde se puede resolver un problema que se puedan llamar problema, porque la realidad es que no es un problema* (Entrevista 3).

Por último, se preguntó por los posibles motivos que inciden en que haya tanto desconocimiento por parte de las personas encuestadas y entrevistadas respecto a la temática de las realidades de jóvenes LGBT+. Para ello, se recordó nuevamente a las

personas entrevistadas el porcentaje de respuestas correctas relativo a esta dimensión de análisis (23,8%). Las respuestas principales se podrían resumir en las siguientes ideas: escaso interés hacia un tema que cada vez está más presente en el plano educativo, invisibilización del colectivo LGBT+ y discriminación hacia todas las personas que pertenecen al mismo:

> *Lo que no hay es intención de trabajar. Yo creo que la escuela todavía se centra mucho en contenidos arcaicos… puede ser… prioriza mucho los contenidos y, en este caso, bueno… sí en estos años en la carrera hemos hablado mucho de la diversidad, no de la inclusión, pero siempre hemos estado hablando de diversidad funcional* (Entrevista 1).

> *Al fin y al cabo, no se da en el sistema educativo y lo que no se da en el sistema educativo carece de valor en la sociedad… parece que carece de valor y en el tema de todo lo que considera la sexualidad parece que es un tema secundario o tabú* (Entrevista 7).

> *Porque sí… yo creo que porque siempre ha habido mucha discriminación hacia las personas del colectivo LGBT+… entonces, todo esto se intenta ocultar y eso influye en que estos temas no se trabajen en los contextos educativos, que son contextos donde los niños pueden aprender de la mejor manera posible* (Entrevista 8).

También, se preguntó en las entrevistas realizadas por el concepto de sexualidad en animales. A este respecto, el alumnado entrevistado titubea en el momento de responder, expresando así que tiene muchas dudas sobre el concepto. Responden de forma muy concisa, estableciendo una relación casi directa entre la orientación sexual homosexual, la propia naturaleza, los animales y los instintos básicos. Por su parte, únicamente se alude a animales machos y a animales hembras, dejando a un lado otras opciones sexuales que existen dentro del amplio y diverso reino animal:

> *La homosexualidad o los animales con los que son la naturaleza lo tienen muy normalizado, es parte de la naturaleza la sexualidad… los animales se mezclan entre hombres y bueno… te hablo de machos y hembras, y yo creo que se estaba naturalizado entre los seres humanos* (Entrevista 1).

Bueno, yo creo que los animales también tienen su sexualidad como las personas… es igual… lo que pasa que los animales no tienen normas sociales como las personas, que tenemos las normas que nos hacen desde pequeños convivir en sociedad… (Entrevista 2).

La sexualidad en animales… pues sinceramente es la primera vez que escucho esto de sexualidad en animales, pero creo que se referirá a cómo se identifiquen los animales siendo homosexuales… no sé (Entrevista 5).+

Pues no sé… entiendo que es cómo los animales expresan su sexualidad homosexual, pero no tengo ni idea (Entrevista 8).

A pesar del gran desconocimiento que existe respecto al concepto de sexualidad en animales, el alumnado entrevistado comenta que existe una relación estrecha entre este término y el ámbito educativo, resaltando que nos encontramos ante una temática que está presente en el temario de diferentes asignaturas y/o áreas curriculares de distintas etapas educativas:

Yo creo que hay una relación directa entre la sexualidad en animales y el ámbito educativo, porque… bueno… la sexualidad en animales se ve en algunos temas de algunas asignaturas en educación primaria (Entrevista 1).

Yo me acuerdo cuando estudiaba esto en la asignatura de conocimiento del medio… en educación primaria (Entrevista 3).

La relación está, puesto que, al fin y al cabo, es algo que estudiamos en el colegio y en el instituto (Entrevista 7).

A pesar de ello, el alumnado entrevistado corrobora que la formación del profesorado y futuro profesorado en el tema de sexualidad en animales es muy escasa, aspecto que se evidencia en los resultados arrojados a través de los cuestionarios. Recordemos que el número promedio de respuestas correctas respecto a esta dimensión de análisis no alcanzaba el 20%. En este sentido, la muestra entrevistada resalta que nos encontramos ante una temática importante, puesto que la misma también está presente en la naturaleza y, por tanto, tiene que ser analizada desde una base científica:

> *Yo creo que el profesorado no, para nada… realmente, no está formado en sexualidad en general, que es un derecho de todas las personas e incluso animales…* (Entrevista 2).

> *Yo creo que el profesorado no sabe nada de nada… y es un tema muy importante, puesto que forma parte de la vida en general y, más concretamente, de la propia naturaleza que rodea a los animales* (Entrevista 4).

> *Y yo creo que es súper importante, porque es una cosa que forma parte de la vida de forma natural, la sexualidad natural* (Entrevista 5).

> *Hay que saber más sobre este tema… yo diría que mucho más… y que no sean simples ideas… no. Tenemos que partir de un concepto asentado sobre una base científica* (Entrevista 7).

Por su parte, una alumna entrevistada responsabiliza a las editoriales de los libros de texto de no actualizar los contenidos relativos a la sexualidad en animales, obviando, de este modo, las distintas opciones sexuales que existen respecto a este concepto dentro de la naturaleza en general:

> *Pues creo que también se debe a que los libros de texto de las editoriales no se actualizan… entonces, los conocimientos que aparecen… el profesor, básicamente, se centra en lo que viene en el libro de texto y creo… creo que no están actualizados como para dar esa información… entonces… se muestran unos valores arcaicos y unos conocimientos desactualizados que, lógicamente, van de generación en generación* (Entrevista 8).

Posteriormente, nos centramos en analizar las concepciones de los/as alumnos/as entrevistados/as acerca de los tipos de homofobia. Para ello, en primer lugar, hicimos alusión al concepto de homofobia cultural. En líneas generales, y partiendo de una reflexión previa muy escueta, el alumnado entrevistado manifestó que nos encontramos ante un tipo de discriminación hacia las personas del colectivo LGBT+, el cual viene marcado por la propia cultura; esto es, normas, valores, creencias, costumbres, tradiciones… que se van pasando de generación en generación:

Cómo lo ve una sociedad en una cultura, las ideas, el ideario, todas las ideas que puede tener una sociedad concreta sobre las fobias a las personas, a los hombres, a las personas gais (Entrevista 1).

Yo creo que la homofobia cultural es un rechazo cultural, expulsar culturalmente en una sociedad a determinadas personas por ser gais, lesbianas, transexuales… (Entrevista 2).

La homofobia cultural es aquella que se va inculcando de generación en generación y que… y que es de forma más bien natural y de costumbres, pero que quedan reflejadas y, sobre todo, creo que como que queda en el inconsciente de cada persona (Entrevista 3).

Es la propia fobia que se tiene hacia este tipo de colectivos… supongo… de la cultura LGTB+ y clara (Entrevista 5).

Pues yo creo que cuando se discrimina a partir de lo que nos han transmitido de generación en generación. A partir de nuestra cultura, porque nuestra cultura siempre ha sido, por ejemplo, el hombre y la mujer (Entrevista 8).

Por su parte, todas las personas entrevistadas están de acuerdo en que nos encontramos ante un tipo de homofobia que está presente, en general, en la sociedad y, en particular, en el ámbito educativo. Del mismo modo, tras el análisis de las transcripciones de las entrevistas, se puede destacar que este tipo de homofobia se materializa a partir de actitudes explícitas, que son actitudes que se encuentran en el nivel consciente, se forman deliberadamente y son fáciles de informar. Esto mismo se evidencia en los resultados arrojados a través de los cuestionarios, donde hay un grupo reducido de futuros/as docentes que manifiesta este tipo de homofobia:

Y la sociedad nos guste o no es muy machista todavía, es muy homofóbica, y la escuela lo hemos dicho antes… no hay libros si lo piensas bien, en los libros que se utilizan en el colegio no se refleja la diversidad afectivo-sexual (Entrevista 1).

Pues cuando se ríe la gente en la escuela, no sé… los chistes o cuando hay mucha risa con lo de ser gay o lesbiana… lo típico de las personas camioneras o los chicos con pluma (Entrevista 2).

> *Sí… y está presente en todos los contextos y niveles… además, es algo que se ve a simple vista y da miedo* (Entrevista 5).

> *Sí, está presente en el ámbito educativo, por ejemplo, cuando se trabaja la educación sexual… se suele hablar de la relación entre un hombre y una mujer. También, por ejemplo, se habla de la necesidad del preservativo para que no haya embarazos no deseados, obviando ciertas realidades donde no hay posibilidad de embarazo* (Entrevista 7).

Por su parte, el alumnado entrevistado en su totalidad sostiene que la formación del profesorado y futuro profesorado en esta temática, homofobia cultural, es fundamental e imprescindible, sobre todo, si queremos erradicar este tipo de discriminación y/o rechazo de las instituciones de enseñanza, potenciando así la visibilidad de todas las personas, independientemente de las características individuales de cada una de ellas.

Siguiendo la línea anterior, las propias personas entrevistadas proponen algunas medidas y estrategias para fomentar la formación de las personas que intervienen en las instituciones de enseñanza en la temática de la homofobia cultural, las cuales se materializan en: coeducación, implantación de nuevas asignaturas relacionadas con la diversidad afectivo-sexual, pensamiento crítico, recursos concretos, metodologías innovadoras, etc.:

> *Pienso que tendría que haber una asignatura, y no optativa, una obligatoria donde se trabajará la sexualidad, la coeducación y, más concretamente, el tema de la diversidad afectivo-sexual y las personales* (Entrevista 1).

> *Yo creo que una de las asignaturas que deberían de ser las más importantes es la filosofía, casi que la más potente, porque los niños tienen que reflexionar sobre diferentes cuestiones de la vida y más aún sobre los aspectos sexuales* (Entrevista 3).

> *El objetivo de la educación, a mi parecer, es formar a las personas a ser críticas y, por lo tanto, cuanto más en acciones y más argumentos que tengamos nosotros, más podremos favorecer o ampliar las ventanas del propio alumnado* (Entrevista 4).

> *El profesorado debe estar formado, pues supone una figura clave dentro del ámbito educativo para formar a los niños y a las niñas en igualdad de oportunidades* (Entrevista 7).

En segundo lugar, hicimos referencia al concepto de homofobia simbólica. En concreto, indagando sobre esta categoría de análisis, el alumnado, en general, expresa escasa familiaridad con el término. Incluso señalan que no lo tienen muy claro y que no saben qué decir. El conocimiento que la generalidad del alumnado entrevistado tiene sobre esta categoría es muy limitado, proporcionando respuestas muy escuetas y ambiguas. Sus concepciones sobre la homofobia simbólica se restringen, básicamente, a señalar que existen algunos símbolos, los cuales inciden en la discriminación y rechazo hacia las personas del colectivo LGBT+:

> *Tengo dudas, porque no lo tengo claro, pero yo creo que la homofobia simbólica… no sé… los gestos, los símbolos ocultos que a lo mejor no vemos en la sociedad claramente, pero ocultan e invisibilizan a las personas gais…* (Entrevista 1).

> *Creo que puede ser el rechazo de una manera simbólica… a ver si me explico… de una manera… el rechazo a personas LGTB+ y no directamente, sino muy sutilmente, muy simbólicamente, no sé cómo explicarlo* (Entrevista 2).

> *Realmente, no sé qué es la homofobia simbólica* (Entrevista 4).

> *Lo entiendo como cargar… como la violencia o la discriminación, la invisibilización que sufre el colectivo de las personas no heterosexuales por… bueno… no pertenecer al colectivo heterosexual* (Entrevista 7).

Por su parte, todas las personas entrevistadas vuelven a estar de acuerdo en que nos encontramos ante un tipo de homofobia que está presente, en general, en la sociedad y, en particular, en el ámbito educativo. Del mismo modo, tras el análisis de las transcripciones de las entrevistas, se puede destacar que este tipo de homofobia se materializa a partir de actitudes implícitas, que son aquellas que se encuentran en el nivel inconsciente, se forman de manera involuntaria y, generalmente, nos son desconocidas. Esto mismo se evidencia en los resultados arrojados a través de los cuestionarios, donde hay un grupo reducido de futuros/as docentes que manifiesta este tipo de homofobia:

Simbólica puede ser a lo mejor que siempre nos ponen el ejemplo de hombre heterosexual en la sociedad y en la educación, y no de hombres gay (Entrevista 1).

Este tipo de homofobia se da como de una manera camuflada… (Entrevista 3).

Pues sí, está relacionada precisamente con el ejemplo que acabo de poner de cómo directamente pues solo se refleja la tecnología actividad como opción de duelo diferentes símbolos que se utilizan en el aula como por ejemplo la fotografía los ejemplos que pongan los docentes simples o el propio lenguaje por supuesto (Entrevista 4).

Esta creo que la tenemos algo más que en la vida, pero porque, en general, las personas utilizan al igual que se utilizan micromachismos, pues micro actos homofóbicos que son pues ese tipo de insultos (Entrevista 6).

Cuando se producen esos símbolos y gestos hacia las personas del colectivo LGBT+… y estos gestos vienen dados, sobre todo, en mi opinión, por el colectivo de personas heterosexuales (Entrevista 7).

Igualmente, todo el alumnado entrevistado manifiesta que la formación del profesorado y futuro profesorado en esta temática, homofobia simbólica, es fundamental e imprescindible, sobre todo, si queremos erradicar este tipo de discriminación y/o rechazo de las instituciones de enseñanza, potenciando así la visibilidad de todas las personas, independientemente de las características individuales de cada una de ellas. A este respecto, algunas personas entrevistadas presentan algunas medidas y estrategias para, en la medida de lo posible, erradicar esta problemática, potenciando así actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual:

El profesorado tiene que estar formado muy bien en todos los temas, en todo… lo que si un chavalito o una chavalita LGTB+ desde chiquitito para respetarlo y, sobre todo, para evitar que se rían de ellos (Entrevista 2).

Yo creo que otra de las cosas que sería positiva que se me está ocurriendo ahora es que el profesorado vaya vestido como quiera (Entrevista 3).

> *Se podrían llevar a cabo problemas matemáticos con diversos tipos de familias, con diferentes técnicas, etc.* (Entrevista 4).

> *Creo que tendría que estar formado en todos los aspectos que se puedan dar en la escuela y todo tipo de alumnado en su gran diversidad* (Entrevista 6).

> *El profesorado debe estar formado en todos los tipos de homofobia, puesto que tenemos que erradicar este problema cuanto antes* (Entrevista 7).

En tercer lugar, nos centramos en el concepto de homofobia institucional. Nuevamente, indagando sobre esta categoría de análisis, el alumnado, en general, expresa escasa familiaridad con el término. Incluso señalan que no lo tienen muy claro y que no saben qué decir. El conocimiento que la generalidad del alumnado entrevistado tiene sobre esta categoría es muy limitado, proporcionando respuestas muy escuetas y ambiguas. Sus concepciones sobre la homofobia institucional se restringen, básicamente, a señalar que existen aspectos institucionales (pueden ser organismos públicos y/o privados), los cuales inciden en la discriminación y rechazo hacia las personas del colectivo LGBT+:

> *Yo creo que es el rechazo a personas LGBT+ que están dentro de una institución, como puede ser aquí, en la universidad* (Entrevista 1).

> *No sé, pensándolo bien… será el rechazo a las personas lesbianas, transexuales, gais… de un centro, de una institución, me imagino… del colegio como institución o no sé… cómo se le rechaza dentro de un mismo organismo* (Entrevista 2).

> *Intuyo que será en relación con el propio sistema, el cual favorece solo la perspectiva heteronormativa, pero no tengo más información acerca de esto* (Entrevista 4).

Siguiendo la línea anterior, todas las personas entrevistadas coinciden en la idea de que nos encontramos ante un tipo de homofobia que está presente en las instituciones de enseñanza. Incluso, aluden a las universidades como espacios en los que estas actitudes de discriminación y rechazo (vinculadas a la homofobia institucional) se reproducen con más fuerza, resaltando que las mismas proceden de diferentes agentes, por ejemplo, profesorado y alumnado:

Hemos visto en la facultad, en el grado ciertos comentarios en algunos maestros sobre risas respecto a personas del colectivo LGBT+ (Entrevista 1).

Incluso también entre compañeros universitarios nuestros ha habido más de una vez los típicos comentarios andaluces de mariquita o cosas así… puede resultar gracioso para algunas personas, pero, en realidad, puede hacer daño a otras (Entrevista 2).

Como he dicho anteriormente, creo que todo esto está presente en nuestro día a día y en la universidad pues también (Entrevista 6).

En base a lo expuesto anteriormente, una persona entrevistada destaca, además, que la homofobia institucional está presente en la propia documentación de los organismos públicos y/o privados, donde se observa un modelo de masculinidad tradicional basado en papeles muy estandarizados versus la dicotomía masculinidad/feminidad base de un modelo sexista:

En los contenidos que se dan, las respuestas que muchas veces se dan entre los centros educativos a nivel administrativo e incluso, por ejemplo, a la hora de rellenar cierta documentación también está presente la figura del padre y de la madre en el alumnado (Entrevista 7).

Por último, se resalta la importancia de la formación del profesorado en este tipo de homofobia, máxime cuando esta figura está trabajando dentro de una institución de enseñanza que puede ser pública o privada, pero, en cualquier caso, es una institución que trata de educar a los/as futuros/as ciudadanos y ciudadanas. Por lo tanto, nos encontramos ante una institución que debe ser inclusiva, independientemente de las características individuales de cada persona:

Por supuesto, la formación del profesorado en homofobia institucional es muy importante, principalmente para formar a personas libres de cualquier tipo de prejuicios (Entrevista 1).

Sí, creo que debería estar formado en todo este tipo de conceptos, que ya en el siglo en el que estamos deberíamos conocer (Entrevista 5).

Posteriormente, preguntamos a las personas entrevistadas por las posibles relaciones que podrían establecer entre los tres tipos de homofobia (la homofobia cultural, la homofobia simbólica y la homofobia institucional) y la orientación sexual del alumnado encuestado. A este respecto, se destacó que, según los resultados arrojados de los cuestionarios, el futuro profesorado heterosexual manifiesta más actitudes homofóbicas que el futuro profesorado homosexual y bisexual.

Del mismo modo, se comentó que, lo expuesto en el párrafo anterior, se podría deber al alto porcentaje de alumnado heterosexual participante en la presente Tesis Doctoral frente al escaso porcentaje de alumnado homosexual y bisexual. De hecho, se recordaron los porcentajes concretos, siendo un 90% heterosexual, un 5,6% homosexual y un 4,5% bisexual.

En líneas generales, la mayoría del futuro profesorado entrevistado realiza un acercamiento muy escueto a las posibles relaciones que se podrían establecer entre los tipos de homofobia analizados y la orientación sexual del alumnado encuestado, sin profundizar en dicho tema, respondiendo de forma muy concisa y ambigua. En concreto, destacan que el alumnado heterosexual podría manifestar más actitudes homofóbicas por los siguientes motivos: los prejuicios que existen en la sociedad, el género de la persona homosexual, el hecho de no tener que enfrentar ningún tipo de discriminación relativo a la propia orientación sexual, el desconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y los propios privilegios de los que gozan las personas heterosexuales:

> *Yo creo que hay muchos prejuicios por parte de las personas heterosexuales respecto al resto de orientaciones sexuales* (Entrevista 1).

> *La gente tiene actitud de homofobia, pero con las chicas lesbianas también… lo que pasa que muchas veces las chicas lesbianas se ocultan más, porque a lo mejor parecen amigas y tú realmente no sabes si son amigas, son pareja* (Entrevista 2).

> *Ser heterosexual te da un privilegio y una posición que no te permite replantearte ciertas cosas, como puede ser una persona que es homosexual o bisexual. De hecho, yo pienso que, actualmente, las personas heterosexuales tienen muchísimos privilegios, los cuales incluso atentan contra los derechos de otras personas de otros colectivos minoritarios* (Entrevista 3).

> *Pues claramente sí, sobre todo, si una persona que a nivel social no se tiene que enfrentar a ningún tipo de discriminación no va a ser capaz de empatizar ni de ponerse en el punto de vista de la otra persona* (Entrevista 5).

> *Pues creo que, por el desconocimiento del miedo a la diferencia, a hacerlo diferente, ya que, en general, las personas del colectivo LGTB+ se ven como diferentes. De hecho, a mi parecer, son una pequeña minoría que sigue luchando en el día a día* (Entrevista 7).

Ahora bien, para dar respuesta al cuarto objetivo específico fijado en la presente Tesis Doctoral (precisar carencias formativas iniciales relativas a la diversidad afectivo-sexual y sobre las que incidir durante el periodo de estudios universitarios desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía), se preguntó en las entrevistas por las siguientes dimensiones de análisis: justificación del plan de estudios, recursos disponibles, infraestructuras docente-administrativas y estructura del plan de estudios.

Respecto a la justificación del plan de estudios, el alumnado entrevistado en su totalidad considera que la formación en diversidad afectivo-sexual es un tema pertinente e importante en el ámbito educativo, resaltando que se deben introducir contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual en la escuela. Además, muchos/as lo expresan de manera contundente y rotunda.

Opinan que, en la actualidad, la educación afectivo-sexual y la diversidad afectivo-sexual siguen siendo un gran tabú y una asignatura pendiente a desarrollar en nuestro sistema educativo y, más concretamente, en las escuelas. El conocimiento dado sobre sexualidad sigue siendo muy escaso, centrado solamente en la prevención de embarazos no deseados y en la transmisión de ITS. No puede decirse que se dé un tratamiento más profundo sobre la cuestión, y no se hablaba de sexualidad y mucho menos se comentaba la diversidad afectivo-sexual. Apuntan que *las típicas charlas* sobre sexualidad, que son las que han recibido, eran muy básicas: más bien se trataba de un protocolo y después no se hablaba más sobre el tema.

Resaltan que el futuro profesorado, seguramente, tendría problemas a la hora de introducir contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual en las aulas, debido a la reacción de los padres y las madres ante este asunto, mostrando miedo a las posibles

represalias que este tema podría levantar, incluso llegando a tener repercusión en su desarrollo profesional como maestro/a al intervenir los/as inspectores/as de educación. Proponen la necesidad de formar y concienciar primero a las familias, antes de intervenir en el aula, con el propósito principal de evitar problemas:

> *Es un tema muy importante y creo que es importante por lo que hemos dicho antes, porque el hecho de no trabajarlo crea muchos problemas en general y no solamente a las personas del colectivo LGTB+, sino a toda la clase* (Entrevista 1).

> *Si tú a un niño desde chico no lo respetas, porque les gusta a otros niños o las otras niñas, o son niños que son bisexuales o transexuales… es que tú le estás haciendo una falta de respeto a ese niño y, sobre todo, el problema es que aquí… yo no sabría tratarlo aquí, no sabemos, a mí no me han dado protocolos de actuación ni un currículum adecuado. Solo se han centrado en las típicas charlas sobre embarazos no deseados, ITS y cosas de esas* (Entrevista 2).

> *Estamos ante una asignatura pendiente. Por ello, necesitamos formar parte de la sociedad, sobre todo, los niños. Pero también es importante educar a las familias en la diversidad afectivo-sexual, porque… bueno… a veces, las propias familias son las que impiden que este tipo de enseñanza se lleve a cabo dentro de las escuelas* (Entrevista 3).

> *Un docente debe tener una verdadera formación a nivel social y ser capaz de entender todas las realidades, y tener una gran empatía y, por lo tanto, si queremos transmitir esto, ahora nos daba para que sean buenos ciudadanos e imprescindible que el propio docente sea capaz de tener esa esa personalidad* (Entrevista 4).

Siguiendo la línea anterior, a pesar de la importancia que tiene esta temática en el ámbito educativo, el alumnado entrevistado en su totalidad manifiesta que la misma (la diversidad afectivo-sexual) no se trabaja en el Grado en Educación Primaria implantado en las distintas universidades públicas de Andalucía. De hecho, hay sujetos entrevistados que destacan que la formación en atención a la diversidad suele estar centrada en las discapacidades, dejando de lado la diversidad en su sentido más amplio. Igualmente, aluden a la idea de que la diversidad afectivo-sexual se puede trabajar dentro de las aulas

universitarias, dependiendo de la buena voluntad del profesorado encargado de la asignatura concreta:

> *Lo que no entiendo es cómo hoy en día terminamos la carrera y esto no se trabaja* (Entrevista 1).

> *Hemos hablado sobre un montón de temas, han venido también muchas personas de asociaciones de muchos colectivos, del síndrome de Down, de niños con autismo, hemos hecho un montón de actividades, pero en este tema nada de nada* (Entrevista 4).

> *Necesitamos, creo, más formación en este ámbito y no tanto en discapacidades diversas… ya no solo para formarnos, sino también para aquellos compañeros que no tengan esa realidad tan cercana sean capaces de transformarse a sí mismos* (Entrevista 7).

> *Y muchas veces depende de la buena voluntad del propio profesorado* (Entrevista 8).

Por su parte, las personas entrevistadas destacan que las universidades no cuentan con recursos humanos y materiales suficientes para trabajar el tema de la diversidad afectivo-sexual de una manera eficaz, argumentando que estos recursos son básicos para el desarrollo integral del futuro profesorado. Por tanto, reflejan que contar con los mismos es muy importante, con el propósito principal de luchar contra el rechazo hacia la diversidad afectivo-sexual, en general, en las universidades y, en particular, en las escuelas. Puntualizan, del mismo modo, que deberían ser recursos cargados de valores positivos básicos:

> *Entiendo que no tendrán a tanta gente, no tendrán tanto personal para llegar a las facultades, a las charlas. Del mismo modo, si hay alguien, por favor, que sea porque tenga vocación respecto a este tema* (Entrevista 1).

> *Porque si fueran suficientes los materiales o recursos… en clase lo hubiéramos trabajado con una charla o en un seminario o en una jornada y es que no… no se ha planteado nada* (Entrevista 2).

> *Yo no conozco ningún organismo aquí en la facultad, ni en el campus, ni en toda la universidad que trabaje estos temas… y debería haber profesionales con vocación, puesto que esto ayudaría al desarrollo integral del futuro profesorado* (Entrevista 3).

> *Deberían ser recursos cargados de valores positivos, recursos que nos ayudasen a potenciar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual, pero… no hay nada de nada* (Entrevista 5).

En consecuencia, las personas entrevistadas están insatisfechas con la formación que han recibido en diversidad afectivo-sexual en la universidad, argumentando que se trata de una temática básica para el desarrollo completo del futuro profesorado y es necesario tener información sobre este tema, principalmente para evitar el desconocimiento, que muchas veces es el causante del rechazo hacia la diversidad afectivo-sexual:

> *No puedo estar satisfecha, porque no oferta nada de nada* (Entrevista 1).

> *No hay información o, al menos, yo no he recibido información por las diferentes redes sociales de esta universidad* (Entrevista 2).

> *Realmente… no estoy ni satisfecho ni insatisfecho por la sencilla razón de que no se ha trabajado nada, por lo tanto, desconozco todas estas cuestiones. Lo que sí tengo claro es que esta temática potenciaría el desarrollo integral del alumnado* (Entrevista 6).

> *No conozco nada y creo que tenemos que estar informados en este tema, sobre todo, para evitar el rechazo hacia la diversidad afectivo-sexual* (Entrevista 8).

Por consiguiente, todo el futuro profesorado entrevistado está de acuerdo en que las universidades deberían ofertar una mayor formación en diversidad afectivo-sexual, argumentando que es un tema fundamental para el buen desarrollo psicológico, sexual y afectivo de todas las personas. Para el alumnado homosexual, bisexual y trans, señalan que sería muy positivo, pues al verse visibilizado y normalizado, estas personas expresarían su orientación sexual libremente, sin miedo a la discriminación.

Exponen, por tanto, que la educación debe ser tolerante con la diversidad afectivo-sexual y, para ello, es necesario que el profesorado esté concienciado y formado en el tema, ya que el profesorado es el referente para seguir en clase, sobre todo, en las edades tempranas. Es el guía en el proceso de enseñanza aprendizaje y, por ello, debe tener conocimientos actualizados sobre el tema:

> *Debería ofrecer más formaciones en la facultad… por ejemplo, seminarios, talleres, organizar espacios de debate para que conozcamos lo que está pasando en los centros. Esto ayudaría a visibilizar todas las orientaciones sexuales* (Entrevista 2).

> *Por supuesto, puesto que esto podría incidir en el desarrollo afectivo y sexual del alumnado. Para ello, lógicamente, la formación del profesorado es fundamental, puesto que es nuestro referente para seguir* (Entrevista 5).

Por último, queríamos saber, desde la perspectiva del alumnado entrevistado, si la diversidad afectivo-sexual está presente en las diferentes guías docentes de las distintas asignaturas que conforman el GEP. A este respecto, el alumnado entrevistado respondió que nos encontramos ante una temática que no se refleja en los distintos apartados de las diferentes guías docentes. Aun así, proponen que se puede introducir de muchas maneras en algunas asignaturas, tanto como temas específicos como de manera transversal. No debe ser tratado como un tema puntual, sino que debería estar reflejado en los objetivos, contenidos, metodologías, sistemas de evaluación, etc.:

> *Yo no lo conozco… no sé si estará, pero yo como alumna del grado… yo no lo he visto en mi clase en ninguna asignatura y ya este año acabo. Así que no creo que el último año…* (Entrevista 1).

> *No se refleja en las guías docentes, pero sí se debería incluir, al menos, de manera transversal* (Entrevista 3).

> *Yo no he visto aspectos relacionados con el tema de la diversidad afectivo-sexual en los diferentes apartados de las distintas guías que se han trabajado en el Grado en Educación Primaria. Pero sí se debería incorporar y no de forma puntual* (Entrevista 8).

Finalmente, tras el análisis de las transcripciones de las entrevistas realizadas, hemos dado respuesta al último objetivo específico fijado en la presente Tesis Doctoral (identificar qué medidas se llevan a cabo en las universidades para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía). En concreto, hemos profundizado en las siguientes medidas: de prevención, de detección y de intervención.

Para ello, en primer lugar, comenzamos describiendo las diversas concepciones que tiene el futuro profesorado sobre el término de medida de prevención. En líneas generales, la mayoría del profesorado entrevistado realiza un acercamiento muy escueto al término, sin profundizar en su significado, respondiendo de forma muy concisa:

> *Creo que son aquellas pautas o medidas para evitar que haya bullying o acoso a las personas en la universidad* (Entrevista 1).

> *Es una medida que hace una universidad para evitar algo, para que no se produzca* (Entrevista 2).

> *Son todas aquellas acciones, bajo mi punto de vista, que se realizan antes de que ocurra algo* (Entrevista 5).

Por su parte, todo el alumnado entrevistado manifiesta que no existen medidas de prevención en la universidad para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual, si bien es cierto que las mismas podrían prevenir conductas discriminatorias hacia determinados colectivos de individuos, favoreciendo así la inclusión social de todo el alumnado, entre otros agentes que intervienen en las instituciones de enseñanza:

> *Entiendo que sí hay aceptar actividades, porque hay… esto puede ser prevención, por ejemplo, de actitudes homofóbicas* (Entrevista 1).

> *Deberían existir, porque siempre se habla de que la Universidad de Málaga es respetuosa e inclusiva con todo el alumnado, pero yo no conozco medidas de prevención ni en la universidad ni en la facultad. Tampoco en la carrera* (Entrevista 2).

En segundo lugar, respecto a la conceptualización de medida de detección, como reflejan los datos de las transcripciones de las entrevistas, el futuro profesorado entrevistado manifiesta un gran desconocimiento, expresando así muchas dudas. En este caso, sus respuestas son muy breves. Además, titubean al responder y, de hecho, se detecta confusión sobre el término:

> *Me imagino que serán medidas para ver si hay algún tipo de acoso por temas LGBT+, además de fobias en sus diferentes manifestaciones* (Entrevista 1).

> *Son unas medidas para ver qué está pasando, para detectar la realidad* (Entrevista 2).

> *Pues son las medidas para un problema grave. Para detectar algo antes de que ocurra* (Entrevista 4).

Por su parte, todo el alumnado entrevistado manifiesta que no existen medidas de detección en la universidad para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual, si bien es cierto que algunas personas están de acuerdo en que las mismas sí deberían ponerse en marcha, sobre todo, para crear una universidad libre de violencia en sus distintas manifestaciones:

> *En mi opinión debería, porque la universidad tiene que implicarse en estos temas… me imagino… porque si la universidad no evita estos problemas… no sé… sería una pena y un tema muy triste que la universidad no tomase cartas en el asunto* (Entrevista 2).

> *Yo pienso que no. Y he buscado al respecto, pero no he encontrado nada de nada* (Entrevista 4).

> *Creo que no o, por lo menos, no está reconocido como tal. Aun así, son muy importantes para eliminar las actitudes homofóbicas* (Entrevista 7).

En tercer lugar, respecto al concepto de medida de intervención, el futuro profesorado entrevistado, nuevamente, realiza un acercamiento muy escueto al término, sin profundizar en su significado, respondiendo de forma muy concisa:

> *Para poder adentrarnos en el problema y acabar con él* (Entrevista 1).

Pues se trata de abordar una situación en la que se está reproduciendo la homofobia (Entrevista 2).

Pues son medidas para intervenir en algo de… para, por ejemplo… para arreglar algo, para eliminarlo… no sé (Entrevista 7).

Al igual que se ha expuesto anteriormente, el alumnado entrevistado sostiene que no existen medidas de intervención en la universidad para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual:

Yo no tengo conocimiento de que la universidad ofrezca este tipo de medidas (Entrevista 3).

No conozca este tipo de medidas de intervención (Entrevista 5).

Creo que lo máximo que podemos encontrar es que un profesor o profesora trabaje este tema de manera transversal en su asignatura, pero poco más (Entrevista 7).

Por último, todas las personas entrevistadas desean seguir formándose en la temática de la diversidad afectivo-sexual, pues a través de esta podrían realizar una buena intervención en el aula. Además, sugieren el hecho de tener una mentalidad abierta sobre la temática y ser respetuosos/as con el tema, principalmente para poder transmitir concepciones e ideas inclusivas a otras personas.

Capítulo 8. Discusión de los resultados y conclusiones

La vida es el arte de sacar conclusiones suficientes a partir de datos insuficientes.

Samuel Butler (1835-1902)

El octavo capítulo de la Tesis Doctoral ha sido dividido en dos apartados diferentes. El primero de ellos recoge la discusión de los resultados del presente estudio, apartado en el que, como se describe en el punto *6.5. Proceso metodológico de la investigación: fases del estudio*, hemos hecho uso de la técnica de la triangulación de métodos, con el fin de confrontar informaciones que han sido recabadas mediante los instrumentos y técnicas de investigación (cuestionarios y entrevistas) e investigaciones llevadas a cabo por otros/as autores/as. Por su parte, en el segundo apartado del capítulo nos hemos centrado en redactar las conclusiones del estudio, las cuales se desprenden de todo el proceso de investigación (este apartado también ha sido traducido al idioma inglés).

Es importante destacar que el apartado de la discusión de los resultados se ha estructurado, partiendo de los objetivos específicos fijados en la presente Tesis Doctoral, principalmente para comprender de una forma más clara y directa todas las respuestas proporcionadas a los mismos.

8.1. Discusión de los resultados

Los resultados arrojados en el estudio realizado han aportado diversas conclusiones relevantes en cuanto a la formación inicial en diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

Siguiendo la línea anterior, los diferentes objetivos e hipótesis formulados al comienzo de este estudio han podido ser contrastados en base a los datos extraídos de las herramientas y técnicas de recogida de datos utilizadas. Así, los datos arrojados, en general, nos permiten afirmar que los/as estudiantes participantes en la Tesis Doctoral, en su mayoría, presentan niveles bajos de homofobia, no cuentan con los conocimientos necesarios para atender a la diversidad afectivo-sexual existente en las instituciones de enseñanza, entre otros contextos, y manifiestan especial interés por recibir formación en

esta temática. Del mismo modo, podemos destacar que se han encontrado relaciones de dependencia entre los tipos de homofobia y las personas heterosexuales.

No obstante, aunque "estadísticamente todo se explica, personalmente todo se complica" (Pennac, 2008, p. 11) y, en más de una ocasión, los resultados del presente estudio pueden ser interpretados desde diferentes perspectivas. Teniendo en consideración esta información, en este apartado intentaremos, en la medida de lo posible, analizar con mayor profundidad qué posibles interpretaciones se pueden extraer de los datos analizados.

Así, con respecto al primer objetivo específico, *evaluar cuatro tipos de conocimientos relativos a la diversidad afectivo-sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía,* los resultados arrojados evidencian que los/as estudiantes que han participado en la presente investigación manifiestan conocimientos erróneos y/o dudosos en las cuatro dimensiones de análisis evaluadas.

En concreto, se puede destacar que la mayor parte de la muestra encuestada no respondió de manera correcta (u optó por rodear la siguiente opción de respuesta: no sé) a la mayoría de los ítems que conforman la escala acerca de conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual. Esto mismo ha sido corroborado tras el análisis de las transcripciones de las entrevistas realizadas. En definitiva, esto nos permite concluir que nos encontramos ante un porcentaje bajo de respuestas correctas. Ellos son de 50,4% para la dimensión de análisis relacionada con los conocimientos sobre roles sexuales, 26,4% para la dimensión de análisis relacionada con los conocimientos sobre comportamientos sexuales, 23,8% para la dimensión de análisis relacionada con los conocimientos sobre realidades de jóvenes LGBT+ y 18,7% para la dimensión de análisis relacionada con los conocimientos sobre sexualidad en animales.

Por consiguiente, podemos resaltar que los conocimientos vinculados a la sexualidad en animales son estadísticamente más bajos que el resto de los tipos de conocimientos evaluados. Esto mismo ha sido corroborado tras el análisis de las transcripciones de las entrevistas realizadas, donde se observan respuestas escuetas y confusas sobre este tipo de conocimiento, argumentando que el mismo está vinculado a la propia naturaleza, a la homosexualidad presente en el reino animal y a los instintos

básicos de los animales. Respuestas todas ellas que, al fin y al cabo, no están fundamentadas sobre una base teórica-científica.

Teniendo en consideración toda la información expuesta hasta el momento, se puede destacar que la escasez de conocimientos en materia de diversidad afectivo-sexual no solo está presente en el profesorado y/o futuro profesorado, en nuestro caso, alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía, sino también en otros agentes que intervienen en las instituciones de enseñanza, tales como: profesionales del ámbito de la psicología, pedagogos/as, trabajadores/as sociales, educadores/as sociales, etc. (Lopes et al., 2016; Mahdi et al., 2014; Savage et al., 2004).

Lo anteriormente expuesto se refleja perfectamente en el estudio llevado a cabo por Lara-Garrido et al. (2022), a través del cual se analizaron las actitudes y los conocimientos del estudiantado del campo de la intervención social (educadores/as sociales y trabajadores/as sociales) hacia la diversidad afectivo-sexual. Para ello, se planteó una investigación ex-post-facto, en la cual participaron 307 estudiantes de la Universidad de Huelva. Los principales resultados pusieron de manifiesto un déficit en la formación específica y legislativa relativa a la diversidad afectivo-sexual. Ante esto, se concluyó con la siguiente idea:

> la necesidad de revisar los programas de estudio e incluir contenidos para una formación específica del alumnado en diversidad afectiva y sexual. Las conclusiones apuntan a la importancia de que los servicios de orientación universitarios tengan en cuenta la diversidad LGBT en sus intervenciones de sensibilización y formación (p. 109).

Siguiendo la línea anterior, es importante destacar que, a lo largo de los últimos años, a nivel internacional, se han llevado a cabo diferentes trabajos relativos a la formación de los/as trabajadores/as sociales en diversidad afectivo-sexual (Chonody y Smith, 2013; Rodríguez-Otero, 2016; Rodríguez-Otero y Treviño Martínez, 2017). En cambio, no sucede lo mismo en cuanto a la formación en esta temática en los/as educadores/as sociales, estudios que, en cierto modo, son más limitados, incluso en el ámbito nacional español (Rodríguez-Otero, 2014; Serrano et al., 2012).

Por su parte, centrándonos en las veintiocho investigaciones comprendidas entre los años 1980 y 2014, y analizadas por Penna (2015), se ha dejado de lado el hecho de

investigar en el contexto universitario las actitudes de los/as estudiantes hacia la diversidad afectivo-sexual y la formación que reciben los/as mismos/as en dicha temática. A este respecto, estamos de acuerdo con algunos/as autores/as e instituciones, los/as cuales señalan elevados niveles de homofobia en las instituciones educativas, motivo por el cual destacan que se deberían analizar las actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual y la formación recibida, por ejemplo, en los/as futuros/as docentes, pues los/as mismos/as forman una parte activa y elemental en el trabajo de prevenir, detectar, intervenir y erradicar la violencia de las instituciones de enseñanza (Pinos y Palacios, 2011; Pinos y Pinos, 2011; Poteat et al., 2017).

Ante este hecho, se incide en la necesidad de analizar los conocimientos y las actitudes de los/as profesionales del ámbito social hacia la diversidad afectivo-sexual, con el propósito principal de proporcionar unos recursos y servicios eficaces a las personas del colectivo LGBT+ (Acker, 2017).

Otras investigaciones llevadas a cabo en el plano internacional, en las cuales han participado estudiantes y profesionales de otros sectores distintos al educativo (por ejemplo, médicos/as, enfermeros/as, fisioterapeutas, etc.), ponen de manifiesto que los conocimientos en cuanto a las realidades de jóvenes LGBT+ son insuficientes (Franco-Morales et al., 2016), aspecto que se corrobora tanto en los datos estadísticos arrojados en nuestro estudio (23,8%) como en las entrevistas realizadas. De hecho, las personas entrevistadas, en general, únicamente hicieron alusión a las letras que conforman dicho acrónimo, dejando de lado las situaciones y vivencias de este colectivo.

Un claro ejemplo de ello fue el estudio realizado por Rondahl (2009), en el cual se evidenció que casi el 82% del alumnado sueco de enfermería y medicina no tenía conocimientos adquiridos en cuanto a la temática de la diversidad afectivo-sexual, sobre todo, para trabajar de manera eficaz y eficiente con jóvenes LGBT+.

En esta tónica, y teniendo en cuenta los datos arrojados en la presente Tesis Doctoral, tanto cuantitativos como cualitativos, todo ello podría incidir en que los vínculos erótico-amorosos, por ejemplo, entre personas homosexuales sigan siendo considerados obscenos e ilícitos y, además, relacionados con enfermedades mentales y/o físicas (Ryan, 2006). Esto, apoyándonos en Romero Bachiller et al. (2005, p. 22), puede ser causado por:

> el género y aun el sexo y la sexualidad como verdades políticas tienen una emergencia reciente y su mantenimiento requiere de un control férreo. De ahí, la persecución cotidiana e institucionalizada de las ambigüedades y fluideces de sexos, géneros y deseos, y la vigilancia aduanera de los tránsitos: médicos, psicólogos y jueces como puntos de paso obligado en las fronteras, policías de la ley heterosexual, peritos de nuestros sexos/géneros.

No obstante, esta situación ha cambiado a lo largo de los últimos años en diferentes países debido, entre otros aspectos, al reconocimiento de los derechos fundamentales del colectivo LGBT+ por parte de la sociedad en general. Un claro ejemplo de ello se percibe en el reconocimiento de las parejas homosexuales como familias, las cuales, en la actualidad, se pueden legalizar ante una ley que las ampara, así como inscribir al cónyuge en el sistema de la seguridad social (Martín Sánchez, 2016).

Aun así, seguimos poniendo de manifiesto los escasos conocimientos de las personas encuestadas y entrevistadas, en este caso, en las realidades de jóvenes LGBT+. De hecho, para profundizar, se preguntó en las entrevistas por el posible motivo de tanto desconocimiento, recordando al respecto el porcentaje medio de estudiantes que había rodeado las respuestas correctas (23,8%).

El alumnado entrevistado confirmó que nos encontramos ante un tipo de conocimiento (realidades de jóvenes LGBT+) que no se suele tratar en las distintas etapas educativas. Es más, todas las personas entrevistadas resaltaron que, en numerosas ocasiones, se tiende incluso a invisibilizar esta cuestión. Además, la propia escuela también se encarga de excluir y discriminar a este colectivo.

Todo ello incide, en cierto modo, en que se sigan manifestando actos homofóbicos en diversos contextos, por ejemplo, en el educativo; si bien es cierto que cada vez más se han reconocido los derechos fundamentales del colectivo LGBT+ por parte de la sociedad en general (Duque y Teixido, 2016; Granero Andújar y Márquez Díaz, 2022; Leonardi y Staley, 2015).

Apoyándonos en las estadísticas que se desprenden de nuestro estudio y su corroboración/explicación por parte de las personas entrevistadas, se deben proporcionar más conocimientos acerca de las realidades de jóvenes LGBT+ en las distintas etapas educativas. De este modo, en la medida de lo posible, crearemos un sistema educativo

inclusivo; esto es, un sistema en el que sean aceptadas todas las personas, independientemente de las características individuales de cada una de ellas.

De no ser así, como han manifestado las personas entrevistadas, potenciaremos la creación de una comunidad educativa y, más ampliamente, una sociedad que excluya a los grupos minoritarios, por ejemplo, a las personas del colectivo LGBT+.

Lo anteriormente expuesto se refleja en el estudio llevado a cabo por Cantor (2008), autor que, para describir las vivencias escolares de estudiantes LGBT+, analizó las percepciones, actitudes y comportamientos del alumnado hacia sus iguales gais y lesbianas. Por una parte, el alumnado LGBT+ denunció las burlas, el rechazo, así como la evitación como factores discriminatorios más comunes hacia ellos/as. Por otra parte, el estudiantado heterosexual declaró sentir asco, miedo, rabia y odio por sus iguales LGBT+. Asimismo, este autor expuso un mayor rechazo hacia los chicos homosexuales (39%) que hacia las chicas homosexuales (15%).

El trabajo precedente corroboró los resultados del estudio de Brigeiro et al. (2009), quienes encontraron que el 51% de sujetos homosexuales y el 48% de sujetos bisexuales habían sufrido acoso dentro de las instituciones de enseñanza. Inclusive, este equipo de investigación añadió que el colectivo LGBT+ está poco protegido ante las situaciones de acoso escolar por los diferentes organismos que conforman, en particular, la comunidad educativa y, en general, la sociedad en su conjunto. Otros datos referentes a esta investigación son los que se exponen a continuación: el 91,9% de la muestra participante declaró haber sido víctima de violencia verbal, el 43% de amenazas y el 31,1% de chantaje. Referente a la violencia física, el 35,6% manifestó haber sido víctima de esta, principalmente por su identidad sexual. Además, un 24,4% de jóvenes añadió haber sufrido abusos sexuales.

Para paliar las situaciones problemáticas descritas anteriormente, algunos/as autores/as sostienen que es imprescindible adquirir conocimientos en cuanto a roles sexuales y comportamientos sexuales (García et al., 2019), dimensiones de análisis ambas que también han sido analizadas en la presente Tesis Doctoral.

Recordemos que las puntuaciones medias respecto a las respuestas correctas proporcionadas por el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía son: 50,4% para la dimensión de análisis relacionada con los

conocimientos sobre roles sexuales y 26,4% para la dimensión de análisis relacionada con los conocimientos sobre comportamientos sexuales. Unos conocimientos, en líneas generales, muy escuetos y confusos, los cuales han sido corroborados tras el análisis de las transcripciones de las entrevistas realizadas.

Respecto a estos conocimientos, nuevamente, el alumnado entrevistado corrobora que no se ofrece formación acerca de los mismos desde las distintas etapas educativas y, más concretamente, desde las universidades.

En consecuencia, como sostiene Barra-Almagiá (2004), el rol sexual, durante bastante tiempo y todavía en la actualidad, es concebido como una dimensión dicotómica, cuyos extremos son la masculinidad y la feminidad (Bem, 1981). A su vez, esta dimensión dicotómica, en gran medida, ha estado apoyada por ciertos componentes sociales, por ejemplo, conductas tradicionalmente asociadas a hombres y/o mujeres.

Esto, en cierto modo, puede incidir en el aumento del número de casos de acoso homofóbico. De hecho, Gismero et al. (2008) afirman que los factores del bullying homofóbico están relacionados con la escasa formación de las personas en materia de diversidad afectivo-sexual, con la edad, así como las creencias religiosas. Haciendo referencia a este último punto, un 28% de los/as estudiantes encuestados/as considera que la homosexualidad es una enfermedad, mientras que un 32% defiende que se debe menospreciar al colectivo LGBT+.

Por otra parte, la gravedad de las consecuencias del bullying homofóbico se pone de manifiesto en el desarrollo integral (en todas las dimensiones) de todas las personas que lo padecen. En consecuencia, todo ello se manifiesta en todas las dimensiones de la vida cotidiana y en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, además de la participación de dichas personas en el ámbito escolar (Rivers y Duncan, 2013).

Lo anteriormente expuesto se evidencia en el estudio llevado a cabo por Guasp (2012), donde un 41% del alumnado LGBT+ no se siente incluido en la escuela. Este porcentaje aumenta de manera notable en aquellos/as chicos/as que sufren bullying homofóbico.

No obstante, Bem (1974, 1981), tras la realización de algunas investigaciones, discutió la idea fijada de esta clasificación dicotómica acerca del rol sexual de las personas.

Apoyándose en los resultados obtenidos, esta autora confirmó la presencia de sujetos con rasgos psicológicos típicamente masculinos, por ejemplo, asertividad, independencia, agresividad… y sujetos con rasgos psicológicos típicamente femeninos, por ejemplo, dulzura, simpatía, comprensión, etc.

En consecuencia, los trabajos de Bem (1974, 1981), por un lado, sustentan de forma empírica el término de androginia psicológica y, por otro lado, amplían la concepción que tenemos acerca del rol sexual, teniendo en consideración la pluralidad de personalidades.

Ahora bien, en lo que respecta a los comportamientos sexuales, es importante resaltar que es el penúltimo tipo de conocimiento con relación a respuestas incorrectas proporcionadas por el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía (23,8%).

Nuevamente, se quiso corroborar este porcentaje tan alarmante a través de las entrevistas realizadas. A este respecto, todas las personas entrevistadas ofrecieron la misma respuesta: se trata de un tipo de conocimiento que, al igual que el resto, no se trabaja en las distintas etapas educativas y, de manera más concreta, en las universidades. Por su parte, es un tipo de conocimiento vinculado, según las personas entrevistadas, únicamente a los gustos y atracciones sexuales por parte de los hombres y las mujeres

Esto, en consecuencia, incide en que la ciudadanía sea encasillada en dos dimensiones sexuales rígidas (heterosexualidad y homosexualidad) (Franco-Morales et al., 2016).

Aun así, algunas personas entrevistadas están de acuerdo en que nos encontramos ante un fenómeno (el de los comportamientos sexuales) que está cambiando a lo largo de los últimos años. Esto mismo fue confirmado por Kinsey et al. (1948) y Kinsey et al. (1953), autores/as que manifestaron que la sexualidad humana se posicionaría sobre un continuo y, para hacer una representación de esto, diseñaron la escala Kinsey.

En concreto, esta escala se encuentra conformada por siete grados de comportamientos sexuales distintos, mientras que, a lo largo del tiempo, y todavía en la actualidad en ciertas zonas, se han considerado únicamente dos (heterosexualidad y homosexualidad). Así pues, en un punto extremo, grado 6, se situarían los sujetos exclusivamente homosexuales y en el otro punto extremo, grado 0, aquellos sujetos exclusivamente heterosexuales. A su vez, entre estos dos puntos extremos, se posicionarían los sujetos que combinan, en diferentes grados de proporción, comportamientos homosexuales y heterosexuales; esto es, en los grados del 1 al 5.

Por último y no por ello menos importante, tenemos que hacer alusión al último tipo de conocimiento evaluado: sexualidad en animales. Recordemos que es el tipo de conocimiento que más respuestas incorrectas y/o dudosas acoge. En este sentido, la media de respuestas correctas proporcionadas por el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía asciende a un total de 18,7%.

Ante este hecho, el alumnado entrevistado, en líneas generales, comenta que sí se trabaja dicha temática en las distintas etapas educativas, pero no desde la perspectiva expuesta en la escala acerca de conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual. En concreto, la muestra entrevistada establece una relación muy simple entre la sexualidad en animales, la propia naturaleza, el reino animal y los instintos básicos de los animales.

A este respecto, no podemos comparar la presente dimensión de análisis (sexualidad en animales) con otros estudios ya publicados, puesto que no se han encontrado trabajos en los que se analice este fenómeno. Esto, a nuestro parecer, más que una limitación, es una novedad para nuestro campo de estudio y, más ampliamente, para la comunidad científica internacional.

En cualquier caso, hay que dejar constancia que, con el transcurso del tiempo, se ha podido confirmar que la homosexualidad, así como otros muchos aspectos vinculados con la diversidad afectivo-sexual, han estado presentes tanto en nuestra especie como en otras especies (Bagemihl, 1999). Por ello, nos encontramos ante un fenómeno que debe ser ubicado desde una perspectiva evolutiva y natural (Freitas-de-Meloa et al., 2014).

Dicho de otra manera y teniendo en consideración toda la información expuesta respecto a este último tipo de conocimiento (sexualidad en animales), se puede destacar que la homosexualidad y, de manera general, la diversidad afectivo-sexual no son

fenómenos recientes creados por las personas en términos culturales y evolutivos, sino que, por el contrario, los mismos están presentes en un gran número de especies desde hace bastante tiempo.

Respecto al segundo objetivo específico, *detectar en qué grado pueden manifestarse las posibles actitudes homofóbicas en el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía*, los resultados arrojados evidencian que los/as estudiantes que han participado en la presente investigación manifiestan escasas actitudes homofóbicas en los tres tipos de homofobia analizados.

En concreto, el porcentaje medio de actitudes homofóbicas relativo a cada tipo de homofobia analizado es el siguiente: homofobia cultural (2,6%), homofobia simbólica (7,4%) y homofobia institucional (8%).

Siguiendo la línea anterior, todas las personas entrevistadas comentaron que los tres tipos de homofobia están presentes, en general, en la sociedad y, en particular, en el ámbito educativo, motivo por el cual el profesorado y futuro profesorado deberían tener una formación específica al respecto.

Lo anteriormente expuesto se corrobora en las siguientes líneas, donde se destaca que, aunque la homofobia está presente en diversos contextos de la sociedad, se acentúa en unos más que en otros, por ejemplo, en el ámbito educativo (Alderson et al., 2009; Ceballos, 2013; Duque y Teixido, 2016; Ferre Alonso y Rodríguez Guzmán, 2021; Franco-Morales, 2014; Generelo y Pichardo, 2005; Leonardi y Staley, 2015; López Sánchez, 2005; Marchueta, 2014; Méndez-Tapia, 2017; Pichardo et al., 2009; Rodríguez et al., 2017; Sust, 2013). De hecho, un estudio elaborado por el COGAM, en el año 2005, sobre Homofobia en el sistema educativo, puso de manifiesto que, de las 869 personas participantes escolarizadas en instituciones de enseñanza públicas de la Comunidad de Madrid, las chicas conocían más la realidad LGBT+ y mostraban menos rechazo, mientras que los chicos, en general, tenían un gran desconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y en torno al 30% de los varones experimentaban un gran rechazo hacia la misma.

Otro estudio más reciente vinculado a la presente temática viene derivado del Observatorio Andaluz contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia en su Informe de Situación de la LGTBIfobia en la Comunidad Andaluza (Ferre Alonso y Rodríguez

Guzmán, 2021), en el cual se refleja que el 15% de los casos de LGTBIfobia se produce en las instituciones de enseñanza.

Por su parte, todas las personas entrevistadas destacaron que nos encontramos ante tres tipos de homofobia que no se trabajan en las distintas etapas educativas y, más concretamente, en las universidades. Esto, en cierto modo, se evidenció tras la aportación de respuestas cortas, confusas y muy ambiguas en el momento de tener que definir los tres conceptos (homofobia cultural, homofobia simbólica y homofobia institucional).

Para corroborar la información expuesta en el párrafo anterior, nos hemos apoyado en las veintiocho investigaciones comprendidas entre los años 1980 y 2014, y analizadas por Penna (2015), estudios todos ellos en los que se destaca que se ha dejado de lado el hecho de investigar en el contexto universitario las actitudes de los/as estudiantes hacia la diversidad afectivo-sexual y la formación que reciben los/as mismos/as en dicha temática. A este respecto, estamos de acuerdo con algunos/as autores/as e instituciones, los/as cuales señalan elevados niveles de homofobia en las instituciones educativas, motivo por el cual destacan que se deberían analizar las actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual y la formación recibida, por ejemplo, en los/as futuros/as docentes, pues los/as mismos/as forman una parte activa y elemental en el trabajo de prevenir, detectar, intervenir y erradicar la violencia de las instituciones de enseñanza (Pinos y Palacios, 2011; Pinos y Pinos, 2011; Poteat et al., 2017).

En cualquier caso, volvemos a recordar que los/as estudiantes que han participado en la presente investigación manifiestan escasas actitudes homofóbicas en los tres tipos de homofobia analizados.

Siguiendo la línea anterior, el mayor porcentaje de actitudes homofóbicas se concentra en la dimensión de análisis relativa a la homofobia institucional (8%), que es aquella que, por una parte, es ejercida por las distintas instituciones estatales y de la sociedad en su conjunto (por ejemplo, las instituciones religiosas) y, por otra parte, se materializa en la discriminación y exclusión sistemática del colectivo LGBT+ (Zurian, 2022).

En concreto, hay estudiantes que están de acuerdo con las siguientes ideas: las agresiones a las personas LGBT+ están justificadas por las conductas provocadoras y exhibicionistas que las mismas adoptan (3,9%); si defiendes a una persona LGBT+ de un

insulto, agresión, etc. es posible que otras personas puedan pensar que eres LGBT+ (19,6%).

Estos resultados, en consecuencia, podrían considerarse como una modificación en la homofobia explícita y hostil hacia las personas del colectivo LGBT+ por una homofobia más sutil y, en cierto modo, encubierta. Esto se debe, como apunta Franco-Morales et al. (2016, p. 147), "a que en nuestra sociedad manifestar una homofobia agresiva es inmoral y produce rechazo social".

Por consiguiente, dichas actitudes homofóbicas se han modificado hacia una nueva manera de manifestación, pero que igualmente excluye, evita y aísla a las personas del colectivo LGBT+ (Frías-Navarro et al., 2009).

Por su parte, los resultados arrojados en nuestra investigación discrepan de numerosos trabajos relativos a la temática de las actitudes de personas jóvenes hacia la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo. En esta línea, a nivel internacional, se han llevado a cabo estudios que concluyen en el hecho de denunciar las actitudes negativas hacia los/as jóvenes LGBT+ y su victimización por discriminación y violencia homofóbica en las instituciones de enseñanza (Brigeiro et al., 2009; Cantor, 2008; Chamberland et al., 2011; Mazzon, 2009).

Asimismo, las actitudes positivas y neutrales hacia la diversidad afectivo-sexual identificadas en la presente Tesis Doctoral son similares a los resultados arrojados en un trabajo llevado a cabo en Texas, Estados Unidos (Wyatt et al., 2008). A este respecto, en cierto modo, el contexto universitario, donde la libertad de pensamiento y perspectiva crítica de los prejuicios son valores privilegiados, podría incidir en las actitudes del futuro profesorado hacia las personas del colectivo LGBT+.

Por último, resulta adecuado plantearse hasta qué punto es aceptable que los/as estudiantes de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía manifiesten actitudes homofóbicas en algunas de las dimensiones analizadas o, lo que es lo mismo, sería acertado cuestionarse lo siguiente: ¿se debe permitir que las personas que van a ser futuros/as docentes manifiesten actitudes homofóbicas? En relación con esta pregunta, si se realizara la misma, por ejemplo, en torno a la xenofobia o a la violencia de género, seguramente las respuestas serían tajantes, pues los/as estudiantes nos dirían

que no se debe aceptar bajo ningún concepto actitudes xenófobas o actitudes machistas en personas que van a ser futuros/as maestros/as (Rebollo et al., 2011).

Aludiendo al tercer objetivo específico, *establecer posibles relaciones existentes entre los tipos de homofobia y la orientación sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía,* se encontraron diferencias significativas entre los tres tipos de homofobia (homofobia cultural, homofobia simbólica y homofobia institucional) y el alumnado cuya orientación sexual es la heterosexual.

Estos resultados, en cierto modo, son similares a los arrojados en otros estudios, en los cuales se asociaba a los varones heterosexuales con conocimientos más limitados sobre diversidad afectivo-sexual (Dunjić-Kostić et al., 2012), y con una mayor homonegatividad y transfobia (Acker, 2017; Papadaki et al., 2015; Swank y Raiz, 2010).

Del mismo modo, los resultados que dan respuesta al presente objetivo se aproximan a otras investigaciones que se han llevado a cabo en la franja meridional de Europa (Papadaki et al., 2013), en las cuales se hallan diferencias significativas, aunque limitadas, con la orientación sexual.

Por su parte, aquellas personas que se identifican como homosexuales o bisexuales manifiestan menos actitudes homofóbicas en los tres tipos de homofobia analizados frente a las personas que se identifican como heterosexuales. Esto, en cierto modo, se ha corroborado en otros trabajos (Einbinder et al., 2012; Lennon-Dearing y Delavega, 2015), los cuales concluyen en la idea de que las personas cuya orientación sexual es la heterosexual expresan más actitudes homofóbicas, por ejemplo, hacia las mujeres lesbianas.

Siguiendo la línea anterior, es importante destacar que esta divergencia de resultados, en cierto modo, puede deberse a que la muestra participante de la presente Tesis Doctoral está conformada, en su mayoría, por personas heterosexuales frente a un grupo minoritario de personas homosexuales y bisexuales.

En cualquier caso, tras el análisis de las transcripciones de las entrevistas realizadas, se pudo corroborar todo lo expuesto hasta el momento. Es más, el alumnado entrevistado manifestó que existe una relación directa entre los tres tipos de homofobia analizados y la orientación sexual heterosexual, por una serie de motivos o causas:

prejuicios que existen en la sociedad en cuanto a la orientación sexual, desconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, género, además de los privilegios de los que gozan las personas heterosexuales en los diferentes sectores de la sociedad.

Para justificar la información expuesta en el párrafo anterior, apoyándonos en diversos trabajos que se han consultado a lo largo de todo el proceso de investigación, el heterosexismo se expresa como una actitud y casi como un valor dominante en las diferentes esferas de la sociedad (Aguinaldo, 2008) y, más concretamente, en el ámbito educativo (Kosciw et al., 2010).

Debido a que la heterosexualidad predomina y otras manifestaciones, inclinaciones u orientaciones sexuales son casi completamente invisibles, muchas personas, en líneas generales, dan por sentado o racionalmente que el mundo es heterosexual. A este respecto, uno de los principios básicos de la heterosexualidad es considerar la misma como la inclinación sexual natural (o la manifestación sexual más natural) y, por consiguiente, poco susceptible de ser cuestionada (Welzer-Lang et al., 1994).

Otro posible argumento de la falta de tratamiento de la homosexualidad y la bisexualidad como manifestaciones naturales de la actividad sexual viene derivado de una serie de teorías, las cuales ven la procreación como el objetivo principal de las relaciones sexuales (Lancaster, 2003).

Por su parte, aunque no se hayan llevado a cabo otros análisis para establecer posibles relaciones de dependencia entre los tres tipos de homofobia y otras variables sociodemográficas o personales, es importante destacar que la religión, algunos constructos intelectuales y el gen egoísta, entre otros, consideran que la reproducción es el fin del acto sexual, perpetuándose así la idea de que únicamente las relaciones heterosexuales son naturales (Lancaster, 2003).

En consecuencia, muchas personas piensan que la reproducción es el único fenómeno posible para la supervivencia de nuestra especie, aspecto que repercute en que gran parte de la población esté de acuerdo en la idea de que la heterosexualidad es la única expresión natural del amplio campo de la sexualidad (Bagemihl, 1999).

Sin embargo, esta concepción relativa a los actos sexuales no tiene validez, puesto que no explica las numerosas expresiones no reproductivas dentro de la naturaleza (Bagemihl, 1999; Lancaster, 2003).

En definitiva, teniendo en consideración toda la información expuesta hasta el momento, hay que resaltar que las actitudes de las personas hacia la diversidad afectivo-sexual están vinculadas a las particularidades sociodemográficas, tales como: edad, género, religión, política, orientación sexual, entre otras. Por ello, como apuntan Crocker et al. (1998), las particularidades sociodemográficas y el propio contexto social inciden de manera directa en los diversos procesos de estigmatización.

Haciendo referencia al cuarto objetivo específico, *precisar carencias formativas iniciales relativas a la diversidad afectivo-sexual y sobre las que incidir durante el periodo de estudios universitarios desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía,* en líneas generales, según los datos arrojados en la presente Tesis Doctoral, llama la atención el desconocimiento de todas las personas entrevistadas respecto a la temática de la diversidad afectivo-sexual y, más concretamente, a las categorías analizadas que giran en torno a la misma: justificación del plan de estudios, recursos disponibles, infraestructuras docente-administrativas y estructura del plan de estudios.

Si atendemos a la justificación del plan de estudios, que son los propios objetivos del plan, confrontados con los fundamentos, objetivos que nos permiten revelar si el plan tiene escasez de cursos u omisiones de otros, si se dan repeticiones o si la propia organización debe alterarse (Roldán Santamaría, 2004); aunque todas las personas entrevistadas afirman que la diversidad afectivo-sexual es un tema pertinente en todos los contextos de la sociedad, tema que favorece el desarrollo integral del alumnado del GEP y, por tanto, que todos/as los/as docentes y futuros/as docentes deberían tener una formación específica en dicha temática para desarrollar correctamente su labor profesional, están de acuerdo en que la diversidad afectivo-sexual no se trabaja en los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía. Esto se corrobora en algunas investigaciones centradas en el análisis de la diversidad afectivo-sexual en las instituciones educativas, la cuales coinciden en la presencia de altos niveles de actitudes homofóbicas entre todos sus miembros debido a la formación deficiente en dicha materia (Luján y García, 2017; Penna, 2015).

Igualmente, la escasez de investigaciones acerca de la formación en diversidad afectivo-sexual en estudiantes universitarios/as de las titulaciones relacionadas con el ámbito educativo es sorprendente y señala que, indudablemente, no se le está proporcionando la relevancia que realmente tiene dicho tema (Marchueta, 2012; Penna, 2015; Zambrano y Escalante, 2013).

Por su parte, en cuanto a los recursos disponibles para atender a la diversidad afectivo-sexual (relación de recursos materiales y humanos, y si son suficientes y eficaces para cumplir con los objetivos propuestos), todas las personas entrevistadas están de acuerdo en que dichos recursos son escasos y poco eficaces, incluso inexistentes, aspecto que, según algunos trabajos, influye en la manifestación de actitudes homofóbicas por parte de las personas, actitudes que están relacionadas con la escasa eficacia de las respuestas que ofrecen las universidades para fomentar actitudes positivas hacia las sexualidades, por ejemplo, cursos de extensión universitaria, programas educativos, jornadas, congresos, normativas oficiales, profesionales de diferentes áreas, etc. (Penna, 2015). En esta misma línea, Donoso y Velasco (2013) realizaron una investigación en la que destacaron que las universidades deben incluir y fomentar docencia e investigación en igualdad de forma transversal en todos los planos de la formación académica, evitando así la producción y reproducción de actitudes discriminatorias hacia los colectivos minoritarios.

Con respecto a las infraestructuras docente-administrativas, que hace referencia a la continuidad e integración del plan, la cual confronta los propósitos de los cursos con los propósitos del plan de estudios; tras el análisis de las transcripciones de las entrevistas realizadas, se puede destacar que, por una parte, el alumnado entrevistado no está satisfecho con la formación en diversidad afectivo-sexual que ofertan las universidades públicas de Andalucía y, por otra parte, no está satisfecho con los horarios de aquella escasa formación en diversidad afectivo-sexual que ofertan las instituciones educativas universitarias andaluzas. Además, todas las personas entrevistadas demandan que las universidades implicadas en la presente Tesis Doctoral oferten una mayor formación en diversidad afectivo-sexual, con el propósito principal de crear centros educativos inclusivos, erradicando así cualquier tipo de actitud y/o comportamiento discriminatorio.

La información expuesta en el párrafo anterior se corrobora en el estudio llevado a cabo por Serrano et al. (2012), quienes analizaron los planes de estudios de los Grados

en Educación Social y Trabajo Social de la Universidad de Murcia, y, para ello, 213 personas intervinieron en la investigación. En este caso, los resultados fueron positivos, puesto que se pudo constatar que ambos planes de estudios incluían contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual, contenidos que incidían en que los/as estudiantes tuvieran una amplia formación en esta temática y, por lo tanto, no presentasen actitudes homofóbicas.

Llegados a este punto, es conveniente destacar que, aunque los/as estudiantes entrevistados/as manifiesten no estar satisfechos/as con la formación en diversidad afectivo-sexual que ofertan las universidades públicas de Andalucía, las diferentes investigaciones realizadas hasta la fecha vienen a señalar que, de una manera oculta e implícita, los/as futuros/as maestros/as perciben y desarrollan unas determinadas actitudes ante la diversidad afectivo-sexual e, igualmente, cuando comienzan a trabajar, educan y forman a sus discentes en estos aspectos (Marchueta, 2013; Sánchez Sáinz, 2010).

No obstante, es necesario tener en cuenta la aportación de García et al. (2013), quienes destacaron, en una investigación que realizaron, la importancia de introducir contenidos transversales relacionados con la diversidad afectivo-sexual en el currículo de las titulaciones de magisterio, entre otras cuestiones, para potenciar la inclusión educativa de todo el alumnado de las distintas etapas educativas.

Apoyándonos en las transcripciones de las entrevistas realizadas, deberían ser contenidos específicos cargados de valores positivos, los cuales potencien el desarrollo integral del profesorado y futuro profesorado. Asimismo, estos contenidos deberían impartirse de manera obligatoria en las distintas titulaciones universitarias relacionadas con la formación del profesorado, obviando el hecho de que los mismos queden relegados a la buena voluntad de algunos/as docentes.

Aun así, siguiendo a Gimeno (1999), hay que considerar las limitaciones y posibilidades de cada persona; esto es, no podemos establecer unos mismos criterios curriculares (objetivos, contenidos, competencias, etc.) para todos/as. En este sentido, es conveniente que la respuesta educativa sea personalizada; es decir, en función de las características individuales de cada sujeto.

Por último, las personas entrevistadas comentaron que los contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual deberían impartirse haciendo uso de algunas estrategias metodológicas, tales como: trabajos de grupo, aprendizaje colaborativo, role-playing, salidas de campo, entre otras. Estas estrategias metodológicas docentes son similares a las que se reflejan en otros estudios, donde, por ejemplo, Domínguez y Vázquez (2015) expresaron que, para el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva, se debe trabajar de forma cooperativa y en grupos heterogéneos.

Por su parte, en el año 2011, en Sudáfrica, Francis y Msibi analizaron las relaciones entre la orientación sexual heterosexual, la homofobia y los cursos de formación en diversidad afectivo-sexual. Tras la realización del estudio, los autores manifestaron que la puesta en marcha de talleres formativos sobre diversidad afectivo-sexual reducía los niveles de homofobia y exclusión social. Es más, confirmaron que era conveniente que en los talleres se utilizara una metodología participativa (debates y discusiones), útil y dinámica, para que el alumnado reflexionara sobre sus ideas previas y las modificaran.

Finalmente, De Stéfano et al. (2015) manifestaron la importancia de crear técnicas cualitativas para fomentar actitudes positivas en el alumnado hacia el fenómeno de la diversidad afectivo-sexual. Inicialmente, se debe utilizar la técnica de la observación participante para conocer y analizar las particularidades de las personas. Posteriormente, se pone en marcha un conjunto de talleres sobre diversidad corporal, afectivo-sexual y familiar. En los talleres se deberían registrar los comportamientos, los discursos y las actitudes, con el fin de seguir generando nuevas estrategias, las cuales permitan seguir trabajando el fenómeno de la diversidad afectivo-sexual desde diferentes enfoques.

En cuanto al quinto objetivo específico, *identificar qué medidas se llevan a cabo en las universidades para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía*, en general, el alumnado entrevistado desconoce dichas medidas e incluso opina que no existen.

Por su parte, cuando se pregunta por los distintos conceptos relativos a medidas de prevención, medidas de detección y medidas de intervención, la mayoría del futuro

profesorado entrevistado realiza un acercamiento muy escueto a los mismos, sin profundizar en sus significados, respondiendo, en cierto modo, de forma muy concisa.

Lo expuesto anteriormente se puede corroborar en el estudio publicado por Cantor y Pilkington (1992), quienes centraron su trabajo en personas que habían terminado ese mismo año los estudios de Psicología en una universidad de Estados Unidos. Concretamente, participaron 79 estudiantes LGBT+ de la APA. Los principales resultados arrojados manifestaron que en esta titulación universitaria y, más ampliamente, en la propia universidad no solo no se proporcionaba formación en diversidad afectivo-sexual, sino que además se desinformaba y deseducaba a los/as estudiantes en esta temática. Además, el equipo docente universitario obstaculizaba que se llevasen a cabo trabajos relacionados con cuestiones LGBT+ y expresaba actitudes homofóbicas hacia el alumnado que pretendía indagar en estos temas.

Diecisiete años más tarde, Kan et al. (2009) llevaron a cabo una investigación en la que participaron 254 estudiantes de Medicina de una universidad de China. Los resultados encontrados por estos/as investigadores/as señalaron la manifestación de actitudes homofóbicas por parte de los/as estudiantes, así como escasa presencia de contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual en el plan de estudios de esta titulación, además de otras titulaciones afines. En consecuencia, hasta el 15% de las personas encuestadas afirmaba que la homosexualidad era un trastorno psicológico que requería tratamiento o evitaba tener algún tipo de contacto con personas homosexuales, principalmente por temor a contraer enfermedades, por ejemplo, el VIH.

Con posterioridad al trabajo expuesto en el párrafo anterior, Zambrano y Escalante (2013), utilizando una muestra de 317 estudiantes de Enfermería de una universidad de Colombia, valoraron el plan de estudios de la misma titulación, llegando a la conclusión de que no existía ningún tipo de medida vinculado con la diversidad afectivo-sexual. Del mismo modo, los/as futuros/as enfermeros/as manifestaban actitudes de rechazo hacia las personas LGBT+.

A pesar de ello, todo el alumnado entrevistado considera que se deberían diseñar, implementar y evaluar distintas medidas para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual en las universidades. De este modo, se podrían prevenir conductas discriminatorias hacia determinados colectivos de individuos, favoreciendo así

la inclusión social de todo el alumnado, entre otros agentes que intervienen en las instituciones de enseñanza.

Por su parte, el alumnado entrevistado manifiesta que, con la puesta en marcha de estas medidas, en la medida de lo posible, se incidiría en la creación de una universidad libre de violencia en sus distintas manifestaciones.

Un reflejo de lo expuesto en los dos párrafos anteriores se observa en el trabajo realizado por Serrano et al. (2012), quienes analizaron los planes de estudios de los Grados en Educación Social y Trabajo Social de la Universidad de Murcia, y, para ello, 213 personas intervinieron en la investigación. En este caso, los resultados fueron positivos, puesto que se pudo constatar que ambos planes de estudios incluían contenidos y medidas relacionados con la diversidad afectivo-sexual, contenidos y medidas que incidían en que los/as estudiantes tuvieran una amplia formación en esta temática y, por lo tanto, no presentasen actitudes homofóbicas.

Sin embargo, como sostiene Penna (2012), lo descrito anteriormente no es lo habitual, pues se han encontrado en diversas investigaciones publicadas en el ámbito nacional y, mayormente, internacional escasez de formación en diversidad afectivo-sexual en las titulaciones universitarias vinculadas al ámbito educativo, además de escasas, casi inexistentes, medidas para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual en las propias universidades (Pulido et al., 2013).

Esto mismo se refleja en el estudio llevado a cabo por Rodríguez-Otero y Facal-Fondo (2019, p. 201), quienes sostienen lo siguiente:

> si bien las cuestiones relativas a la igualdad de género han ido incorporándose paulatinamente como contenidos transversales a todos los niveles formativos, la diversidad sexual es la asignatura pendiente de los planes de estudios vigentes. Como herramienta preventiva, resulta fundamental para la deconstrucción de estigmas y la inclusión de la diversidad en un concepto ampliado de lo socialmente considerado como idóneo.

Por último, todas las personas entrevistadas comentaron que desearían seguir formándose en la temática de la diversidad afectivo-sexual, pues a través de esta podrían realizar una buena intervención en el aula. Además, sugirieron el hecho de tener una

mentalidad abierta sobre la temática y ser respetuosos/as con el tema, principalmente para poder transmitir concepciones e ideas inclusivas a otras personas. A este respecto, nos encontramos ante un resultado similar al arrojado en el estudio realizado por Penna (2012), donde el 87% de la muestra encuestada estaba interesada en seguir recibiendo formación en materia de diversidad afectivo-sexual.

8.2. Conclusiones (español)

Los distintos resultados arrojados y la discusión de estos, todos ellos relativos al presente estudio, han aportado una serie de conclusiones relevantes en cuanto a la formación inicial en diversidad afectivo-sexual, así como las posibles actitudes homofóbicas desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

Los diferentes objetivos e hipótesis fijados al comienzo de este estudio han podido ser contrastados a partir de los datos recolectados mediante los instrumentos y técnicas de investigación empleados: el cuestionario y la entrevista.

Así, los múltiples datos recabados nos permiten afirmar que los/as estudiantes participantes en la Tesis Doctoral, en su mayoría, presentan niveles bajos de homofobia, no cuentan con los conocimientos necesarios para atender a la diversidad afectivo-sexual existente en las instituciones de enseñanza, entre otros contextos, y manifiestan especial interés por recibir formación en esta temática. Del mismo modo, podemos destacar que se han encontrado relaciones de dependencia entre los tipos de homofobia y las personas heterosexuales.

No obstante, aunque "estadísticamente todo se explica, personalmente todo se complica" (Pennac, 2008, p. 11) y, en más de una ocasión, los resultados del presente estudio pueden ser interpretados desde diferentes perspectivas. Teniendo en consideración esta información, en este apartado intentaremos, en la medida de lo posible, analizar con mayor profundidad qué posibles interpretaciones se pueden extraer de los datos analizados.

Así, con respecto a los conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual, nos encontramos ante un porcentaje bajo de respuestas correctas. Ellos son de 50,4% para la dimensión de análisis relacionada con los conocimientos sobre roles sexuales, 26,4% para la dimensión de análisis relacionada con los conocimientos sobre comportamientos

sexuales, 23,8% para la dimensión de análisis relacionada con los conocimientos sobre realidades de jóvenes LGBT+ y 18,7% para la dimensión de análisis relacionada con los conocimientos sobre sexualidad en animales.

A simple vista, los datos obtenidos pueden resultar alarmantes en el sentido de que el conocimiento del estudiantado respecto a las cuatro dimensiones analizadas, en general, es bastante escaso, llegando incluso a ser casi inexistente en alguna dimensión concreta, por ejemplo, la vinculada a la sexualidad en animales.

No obstante, a pesar de que el estudiantado participante en la presente Tesis Doctoral no lo declare abiertamente, el análisis llevado a cabo sobre los cuatro tipos de conocimientos vinculados a la temática de la diversidad afectivo-sexual, a nuestro parecer, no es todo lo exhaustivo que debería ser. De hecho, nos atrevemos a decir que se pueden haber arrojado resultados engañosos. En esta línea, desde nuestro punto de vista, existen diversos motivos que ponen en duda la incomprensión por parte del estudiantado participante en la investigación acerca de los cuatro tipos de conocimientos analizados.

En concreto, estos motivos están relacionados con el hecho de que los/as estudiantes únicamente tenían que manifestar si las afirmaciones planteadas en el cuestionario eran verdaderas o falsas. Del mismo modo, podían rodear la opción de no sé. Partiendo de esta premisa, se ha dejado de lado la importancia de profundizar sobre el verdadero sentido de estas expresiones o ideas. Además de ello, nos podemos encontrar con afirmaciones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual que podrían resultar más familiares que conocidas en base a una fundamentación científica-teórica.

Por su parte, los conocimientos de los/as estudiantes sobre estas dimensiones de análisis (recordemos que son: roles sexuales, comportamientos sexuales, realidades de jóvenes LGBT+ y sexualidad en animales) pueden ser muy cuestionados, teniendo en consideración que los mismos no han sido adquiridos mediante una formación reglada y académica, tal y como se refleja en las transcripciones de las entrevistas realizadas. De igual manera, todas las personas entrevistadas destacan que estos conocimientos no se trabajan en el GEP.

Partiendo de la información expuesta en el párrafo anterior, se han publicado algunos estudios, los cuales concluyen en la idea de que, de una manera oculta e implícita, el futuro profesorado, en la gran mayoría de las ocasiones, suele desarrollar distintas

actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual y, cuando desarrollan su labor docente en las escuelas, educan y forman a los/as alumnos/as en estos aspectos.

Es más, en base a toda la información arrojada en la presente Tesis Doctoral, nos atreveríamos a destacar que, seguramente, muchos/as futuros/as docentes reciben una formación homofóbica en relación con la diversidad afectivo-sexual dentro de las aulas universitarias, formación que se puede poner en marcha, posteriormente, en las escuelas, una vez que estos/as alumnos/as desarrollen su labor profesional como docentes en ejercicio.

Y es que debemos tener en cuenta que, si no recibimos una formación asentada sobre los principios de la atención a la diversidad, en este caso, la diversidad afectivo-sexual, seguiremos reproduciendo ciertas actitudes homofóbicas en los diferentes contextos de la sociedad. Ante este hecho, el futuro profesorado no es una excepción, máxime cuando constantemente estamos siendo educados/as en un contexto sexista y homofóbico.

En base a las premisas expuestas hasta el momento, es importante destacar que los resultados arrojados evidencian que los/as estudiantes que han participado en la presente investigación manifiestan escasas actitudes homofóbicas en los tres tipos de homofobia analizados. De manera específica, el porcentaje medio de actitudes homofóbicas relativo a cada tipo de homofobia analizado es el siguiente: homofobia cultural (2,6%), homofobia simbólica (7,4%) y homofobia institucional (8%).

Siguiendo la línea anterior, podemos destacar que, sin lugar a duda, estos porcentajes de homofobia detectados no son ajenos a la homofobia social del entorno, en el cual habitan las personas encuestadas y entrevistadas. Es más, nos atrevemos a destacar que son porcentajes muy bajos, produciéndose así el fenómeno de la deseabilidad social, el cual se trata de medir con escalas desde el año 1960 (Campos y Rueda, 2017; Gutiérrez et al., 2016). A este respecto, partiendo de toda la información analizada hasta el momento, creemos que algunas personas encuestadas no han contestado de manera objetiva a las distintas preguntas expuestas en la escala de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual, sino que, por el contrario, han estado influenciadas por lo que se supone que es *correcto* en la sociedad en la que vivimos.

En cualquier caso, nos encontramos ante tres tipos de homofobia que, entre otros aspectos, están vinculados a la falta de visibilidad de las personas del colectivo LGBT+ en la sociedad, así como con ideas y pensamientos discriminatorios que, en cierto modo, se asocian con el ámbito político y social de un territorio, y que deberían poner en alerta a los partidos políticos y a los medios de comunicación, principalmente sobre el tipo de mensajes que trasmiten en relación con la diversidad afectivo-sexual, puesto que en ellos está el compromiso de generar opiniones entre las personas de la población a la que gobiernan y a la que se dirigen. En este sentido, las ideas y pensamientos del profesorado y futuro profesorado sobre la temática de la diversidad afectivo-sexual no son una excepción dentro de un contexto que sigue reproduciendo la homofobia de una manera pública.

De hecho, hay autores/as que sostienen que la lucha continua contra los distintos fenómenos de discriminación, donde se encuentra la lucha contra las actitudes homofóbicas, debe ser un elemento prioritario de la política estatal y educativa, puesto que los distintos fenómenos de discriminación limitan la convivencia y el desarrollo integral, al invisibilizar y atacar, en general, la diversidad y, en particular, la diversidad afectivo-sexual, que es un factor inherente en todos los contextos sociales y, por tanto, en cualquier persona (García Pérez et al., 2011; Padilla et al., 1999).

A pesar de ello y según los resultados arrojados en la investigación, se está llevando a cabo una modificación en la homofobia explícita y hostil hacia las personas del colectivo LGBT+ por una homofobia más sutil y, en cierto modo, encubierta. Esto se debe, como apunta Franco-Morales et al. (2016, p. 147), "a que en nuestra sociedad manifestar una homofobia agresiva es inmoral y produce rechazo social".

En cualquier caso, dichas actitudes homofóbicas se han modificado hacia una nueva manera de manifestación, pero que igualmente excluye, evita y aísla a las personas del colectivo LGBT+ (Frías-Navarro et al., 2009).

A este respecto, resulta conveniente plantearse hasta qué punto es aceptable que una parte de la muestra encuestada, aunque sea mínima, esté de acuerdo con las siguientes ideas, entre otras: a veces, las agresiones a las personas LGBT+ están justificadas por las conductas provocadoras y exhibicionistas que las mismas adoptan; si defiendes a una

persona LGBT+ de un insulto, agresión, etc. es posible que otras personas puedan pensar que eres LGBT+.

Por consiguiente, sería acertado preguntarse lo siguiente: ¿se debe permitir que las personas que van a ser futuros/as docentes manifiesten actitudes homofóbicas? Desde nuestro punto de vista, la respuesta a esta pregunta es que no se debe tolerar que las personas que van a ser futuros/as maestros/as manifiesten actitudes homofóbicas y, para ello, la formación en materia de diversidad afectivo-sexual es fundamental.

Aun así, no debemos olvidar el trabajo derivado del Observatorio Andaluz contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia en su Informe de Situación de la LGTBIfobia en la Comunidad Andaluza (Ferre Alonso y Rodríguez Guzmán, 2021), en el cual se refleja que el 15% de los casos de LGTBIfobia se produce en las instituciones de enseñanza.

Afortunadamente, los estudios en los que se analizan las relaciones entre la homofobia y la formación en diversidad afectivo-sexual en distintos ámbitos de la sociedad, pero, sobre todo, en el ámbito educativo son cada año más numerosos, en parte por el reconocimiento legal que las personas LGBT+ han ido adquiriendo en los últimos tiempos, fruto de años de luchas y reivindicaciones, estudios que se han llevado a cabo incluso en las instituciones de enseñanza universitarias, pues, como apuntan Penna (2015) y Sánchez Sáinz (2010), la tradición de trabajos que analizan las relaciones entre la homofobia y la formación en diversidad afectivo-sexual se han centrado, mayoritariamente, en el alumnado de los niveles de enseñanza preuniversitarios y, en menor medida, en el alumnado universitario.

Sin embargo, mientras continúe vigente esta visión normalizada de la violencia homofóbica, habrá homofobia en las escuelas y, más ampliamente, en el resto de las instituciones de enseñanza, además de la sociedad en general. Esto significa que, apoyándonos en Penna (2015), aproximadamente el 10% de estudiantes, docentes y familias LGBT+ continúan sintiéndose agredidos en el día a día.

Por otra parte, según los resultados arrojados en la presente Tesis Doctoral, también se puede resaltar que se encontraron diferencias significativas entre los tres tipos de homofobia (homofobia cultural, homofobia simbólica y homofobia institucional) y el alumnado cuya orientación sexual es la heterosexual.

Siguiendo la línea anterior, es importante destacar que esta divergencia de resultados, en cierto modo, puede deberse a que la muestra participante de la presente investigación está conformada, en su mayoría, por personas heterosexuales frente a un grupo minoritario de personas homosexuales y bisexuales.

En cualquier caso, los resultados de este estudio son similares a los que se describen en otras investigaciones publicadas en el ámbito nacional y, mayormente, internacional, con el propósito de conocer, analizar y describir la formación en diversidad afectivo-sexual y los grados de homofobia en los/as futuros/as docentes, resultados en los que, en general, se observa una escasez de formación en diversidad afectivo-sexual en las titulaciones universitarias vinculadas al ámbito educativo. Del mismo modo, en algunas investigaciones se manifiestan actitudes homofóbicas en los/as futuros/as docentes, actitudes homofóbicas que se correlacionan en algunos estudios con el heterosexismo y el machismo. Por su parte, la homofobia supera el racismo o clasismo. También, la formación en diversidad afectivo-sexual, cuando se imparte en las aulas universitarias, suele estar vinculada a profesores/as universitarios/as LGBT+. Asimismo, no se puede expresar que la homofobia haya disminuido en los últimos años, ya que continúan existiendo contradicciones a este respecto entre los estudios publicados (Baker, 1980; Bernuy y Noé, 2017; Clark, 2010; Elsbree, 2002; Ferfolja y Robinson, 2004; Gallardo y Escolano, 2009; Garaigordobil y Larrain, 2020; Hogan y Rentz, 1996; Jiménez, 2002; López Soler, 2015; Maney y Cain, 1997; Marchueta, 2012; McConaghy, 2004; Mudrey y Medina-Adams, 2006; Page y Liston, 2002; Penna y Sánchez Sáinz, 2015; Rofes, 2002; Stiegler, 2008; Sykes y Goldstein, 2004; Taylor, 2000; Wells, 1989; Wickens y Sandlin, 2010; Wolfe, 2006; Wynee, 2008).

Frente a todo lo que venimos exponiendo hasta el momento, el profesorado y futuro profesorado ejercen un rol importante, sobre todo, si estamos a favor de que se erradique la homofobia de todas las instituciones de enseñanza y, más ampliamente, de la sociedad en general. En este sentido, estas personas son, o deberían ser, agentes de cambio; formadores del alumnado; responsables de prevenir, detectar e intervenir cualquier situación problemática vinculada a la violencia homofóbica; encargados de proporcionar una educación de calidad ante la diversidad afectivo-sexual.

Para ello, estamos de acuerdo con Donoso y Velasco (2013) en la idea de que las universidades deben incluir y fomentar docencia e investigación en igualdad de forma

transversal en todos los planos de la formación académica, evitando así la producción y reproducción de actitudes discriminatorias hacia los colectivos minoritarios.

Por consiguiente, las instituciones de enseñanza universitarias se convierten en contextos apropiados para desarrollar distintos programas, medidas y estrategias, por ejemplo, para prevenir, detectar e intervenir la homofobia en sus múltiples manifestaciones (Penna, 2013), favoreciendo así la inclusión social de todo el alumnado, entre otros agentes educativos (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Asimismo, Garrido y Morales (2014), y Márquez Díaz et al. (2022) resaltan que se deberá incluir un mayor número de recursos en las universidades, con el propósito principal de afrontar las conductas discriminatorias y potenciar la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Sin embargo, apoyándonos en la visión más íntima de las personas entrevistadas, se deja entrever que la formación en diversidad afectivo-sexual que se ofrece en los títulos de GEP y, más ampliamente, en las universidades públicas de Andalucía es muy escasa, casi inexistente. Además de ello, el alumnado, en líneas generales, pone de manifiesto que las universidades no diseñan, no implementan y no evalúan medidas (de prevención, de detección y de intervención) para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual.

Ante este hecho, algunas medidas que se podrían implementar en las universidades para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual son las que se describen a continuación (Pichardo y Puche, 2019; Russell, 2011; Russell et al., 2021; Warwick et al., 2004):

- Opinión del alumnado. Es conveniente saber qué opinan los/as alumnos/as acerca de la diversidad afectivo-sexual y qué visión tienen sobre cómo se aborda dicha temática en la institución educativa.
- Crear estrategias de antidiscriminación y anti-acoso para potenciar actitudes positivas en al alumnado hacia la diversidad afectivo-sexual. Todos los miembros de la comunidad educativa deberían trabajar de manera colaborativa para crear instituciones educativas afectivas.
- Sensibilizar a todas las personas de las diferentes instituciones educativas para que sepan cómo actuar ante situaciones de discriminación afectivo-sexual. En este

caso, la formación permanente del profesorado en diversidad afectivo-sexual es fundamental para conseguir un sistema educativo inclusivo; esto es, un sistema que atienda a la diversidad del alumnado. En este sentido, no solo las asociaciones o colectivos de personas LGBT+ son las instituciones o personas que deben ofertar cursos o jornadas, sino que dicha formación también debería ser ofertada por la Administración, el Ministerio de Educación o las consejerías de educación de cada comunidad autónoma. En definitiva, aparte de los cursos y las jornadas, también se deberán ofrecer otras estrategias para trabajar la diversidad afectivo-sexual, estrategias tales como: grupos de enseñanza, congresos, grupos de trabajo, literatura apropiada, debates, etc.

- Introducir información acerca de la diversidad afectivo-sexual en los planes de estudio. Los contenidos relacionados con la diversidad afectivo-sexual deberían estar siempre presentes en todos los planes de estudio de todas las etapas educativas. Con respecto a la organización de las normativas de las instituciones educativas, es importante que todos sus miembros trabajen de forma conjunta, con el objetivo fundamental de disminuir las conductas discriminatorias relacionadas con la diversidad afectivo-sexual; esto es, crear oportunidades para que las personas aumenten sus conocimientos y, de forma crítica, reflexionen sobre las consecuencias que pueden surgir de los prejuicios y la exclusión social. Igualmente, se debería utilizar un lenguaje inclusivo (para promover la diversidad, respeto, igualdad y no aceptación de la discriminación afectivo-sexual), se deberían emplear materiales de aprendizaje (dichos materiales deberían estar a disposición de todas las personas que los solicitasen), etc.
- Disponibilidad de todas las fuentes de información relacionadas con la diversidad afectivo-sexual. Cada institución educativa debe proporcionar los canales de información habituales para dar a conocer todas las fuentes de información relacionadas con la diversidad afectivo-sexual.

En definitiva, que la diversidad afectivo-sexual está invisibilizada en los centros educativos es una realidad (Díaz de Greñu y Anguita, 2017), que debe transformarse desde los cimientos; es decir, desde la formación inicial del profesorado (Pérez-Jorge et al., 2020).

A este respecto, existen investigaciones, como la de Penna y Sánchez (2015), cuyos resultados demuestran que no hay suficiente formación sobre la diversidad

afectivo-sexual en los estudios universitarios de educación y, por tanto, los egresados no están suficientemente preparados en dicha temática. Además, en dicho estudio se observa que un alto porcentaje de docentes no muestra actitudes homofóbicas, pero sí que hay un grupo que normaliza la homofobia en general y otro grupo que demuestra homofobia cognitiva y afectiva, con las consecuencias que esto puede conllevar para sus futuros/as estudiantes y también para los compañeros/as.

Por último, a través de la presente Tesis Doctoral, en la medida de lo posible, esperamos aportar nuevos datos a la comunidad científica internacional y, más concretamente, a las universidades implicadas, con el propósito principal de favorecer la inclusión social de todo el alumnado, entre otros agentes educativos, así como crear un espacio libre de violencia en sus distintas manifestaciones.

8.3. Conclusions (English)

The different results obtained and the discussion of these, all of them related to the present study, have provided a series of relevant conclusions regarding initial training in affective-sexual diversity, as well as possible homophobic attitudes from the perspective of 4th grade students. of the GEP titles of the public universities of Andalusia.

The different objectives and hypotheses set at the beginning of this study have been contrasted from the data collected through the research instruments and techniques used: the questionnaire and the interview.

Thus, the multiple data collected allow us to affirm that the majority of the students participating in the Doctoral Thesis present low levels of homophobia, do not have the necessary knowledge to attend to the affective-sexual diversity existing in educational institutions, among other contexts, and express special interest in receiving training on this subject. In the same way, we can highlight that dependency relationships have been found between types of homophobia and heterosexual people.

However, although “statistically everything is explained, personally everything is complicated” (Pennac, 2008, p. 11) and, on more than one occasion, the results of this study can be interpreted from different perspectives. Taking this information into account, in this section we will try, as far as possible, to analyze in greater depth what possible interpretations can be drawn from the analyzed data.

Thus, with respect to knowledge about affective-sexual diversity, we find ourselves facing a low percentage of correct answers. They are 50.4% for the dimension of analysis related to knowledge about sexual roles, 26.4% for the dimension of analysis related to knowledge about sexual behaviors, 23.8% for the dimension of analysis related to knowledge on the realities of LGBT+ youth and 18.7% for the dimension of analysis related to knowledge about sexuality in animals.

At first glance, the data obtained can be alarming in the sense that the knowledge of the student body regarding the four dimensions analyzed, in general, is quite scarce, even becoming almost non-existent in some specific dimension, for example, that linked to sexuality in animals.

However, even though the student body participating in this Doctoral Thesis does not openly declare it, the analysis carried out on the four types of knowledge linked to the theme of affective-sexual diversity, in our opinion, is not all that exhaustive it should be. In fact, we dare say that misleading results may have been produced. In this line, from our point of view, there are various reasons that question the lack of understanding on the part of the student body participating in the research about the four types of knowledge analyzed.

Specifically, these reasons are related to the fact that the students only had to state whether the statements made in the questionnaire were true or false. Likewise, they could circle the I don't know option. Starting from this premise, the importance of delving into the true meaning of these expressions or ideas has been neglected. In addition to this, we can find statements related to affective-sexual diversity that could be more familiar than known based on a scientific-theoretical foundation.

For their part, the knowledge of the students about these dimensions of analysis (remember that they are: sexual roles, sexual behaviors, realities of LGBT+ youth and sexuality in animals) can be highly questioned, considering that they have not been acquired through regulated and academic training, as reflected in the transcripts of the interviews carried out. In the same way, all the people interviewed emphasize that this knowledge is not worked on in the GEP.

Based on the information presented in the previous paragraph, some studies have been published, which conclude with the idea that, in a hidden and implicit way, future

teachers, in many cases, tend to develop different attitudes towards affective-sexual diversity and, when they carry out their teaching work in schools, educate and train students in these aspects.

Moreover, based on all the information provided in this Doctoral Thesis, we would dare to highlight that, surely, many future teachers receive homophobic training in relation to affective-sexual diversity within university classrooms, training that can be put into operation, later, in the schools, once these students develop their professional work as practicing teachers.

And it is that we must consider that, if we do not receive training based on the principles of attention to diversity, in this case, affective-sexual diversity, we will continue to reproduce certain homophobic attitudes in the different contexts of society. Given this fact, future teachers are no exception, especially when we are constantly being educated in a sexist and homophobic context.

Based on the premises exposed so far, it is important to highlight that the results obtained show that the students who have participated in this research show few homophobic attitudes in the three types of homophobias analyzed. Specifically, the average percentage of homophobic attitudes related to each type of homophobia analyzed is as follows: cultural homophobia (2.6%), symbolic homophobia (7.4%) and institutional homophobia (8%).

Following the previous line, we can highlight that, without a doubt, these percentages of homophobia detected are not unrelated to the social homophobia of the environment, in which the people surveyed and interviewed live. Moreover, we dare to highlight that they are very low percentages, thus producing the phenomenon of social desirability, which has been measured with scales since 1960 (Campos & Rueda, 2017; Gutiérrez et al., 2016). In this regard, based on all the information analyzed up to now, we believe that some of the people surveyed have not objectively answered the different questions exposed in the scale of attitudes towards affective-sexual diversity, but, on the contrary, have been influenced by what is supposed to be correct in the society in which we live.

In any case, we are faced with three types of homophobia that, among other aspects, are linked to the lack of visibility of people from the LGBT+ community in

society, as well as discriminatory ideas and thoughts that, in a certain way, are associated with the political and social environment of a territory, and that should put political parties and the media on alert, mainly about the type of messages they transmit in relation to affective-sexual diversity, since they are committed to generate opinions among the people of the population they govern and to which they address. In this sense, the ideas and thoughts of teachers and future teachers about affective-sexual diversity are no exception within a context that continues to reproduce homophobia in a public way.

In fact, there are authors who maintain that the continuous fight against the different phenomena of discrimination, including the fight against homophobic attitudes, should be a priority element of state and educational policy, since the different phenomena of discrimination limit coexistence and integral development, by making invisible and attacking, in general, diversity and, in particular, affective-sexual diversity, which is an inherent factor in all social contexts and, therefore, in any person (García Pérez et al., 2011; Padilla et al., 1999).

Despite this, and according to the results of the investigation, a change is taking place in the explicit and hostile homophobia towards people from the LGBT+ collective for a more subtle and, in a certain way, covert homophobia. This is due, as Franco-Morales et al. (2016, p. 147), "because in our society manifesting aggressive homophobia is immoral and produces social rejection".

In any case, these homophobic attitudes have been modified towards a new form of manifestation, but which also excludes, avoids, and isolates people from the LGBT+ collective (Frías-Navarro et al., 2009).

In this regard, it is convenient to consider to what extent it is acceptable that a part of the sample surveyed, even minimal, agrees with the following ideas, among others: sometimes, attacks on LGBT+ people are justified by provocative behavior and exhibitionists that they adopt; if you defend an LGBT+ person from an insult, aggression, etc. other people may think you are LGBT+.

Therefore, it would be appropriate to ask the following question: should people who are going to be future teachers be allowed to manifest homophobic attitudes? From our point of view, the answer to this question is that people who are going to be future

teachers should not be tolerated to show homophobic attitudes and, for this, training in affective-sexual diversity is essential.

Even so, we must not forget the work derived from the Andalusian Observatory against Homophobia, Biphobia and Transphobia in its Report about LGTBIphobia in the Andalusian Community (Ferre Alonso & Rodríguez Guzmán, 2021), which reflects that 15% of LGTBIphobia cases occur in educational institutions.

Fortunately, the studies that analyze the relationships between homophobia and training in affective-sexual diversity in different areas of society, but, above all, in the educational field are more numerous every year, partly due to legal recognition that LGBT+ people have been acquiring in recent times, the result of years of struggles and claims, studies that have even been carried out in university educational institutions, because, as Penna (2015) and Sánchez Sáinz (2010) point out, the tradition of works that analyze the relationships between homophobia and training in affective-sexual diversity have focused mainly on students at pre-university levels of education and, to a lesser extent, on university students.

However, if this normalized vision of homophobic violence continues, there will be homophobia in schools and, more broadly, in the rest of the educational institutions, as well as in society in general. This means that, based on Penna (2015), approximately 10% of LGBT+ students, teachers and families continue to feel attacked daily.

On the other hand, according to the results obtained in this Doctoral Thesis, it can also be highlighted that significant differences were found between the three types of homophobias (cultural homophobia, symbolic homophobia, and institutional homophobia) and the students whose sexual orientation is heterosexual.

Following the previous line, it is important to highlight that this divergence of results, in a certain way, may be because the sample participating in this research is made up, for the most part, of heterosexual people compared to a minority group of homosexual and bisexual people.

In any case, the results of this study are like those described in other research published nationally and, mainly, internationally, with the purpose of knowing, analyzing and describing the training in affective-sexual diversity and the degrees of homophobia

in future teachers, results in which, in general, a lack of training in affective-sexual diversity is observed in university degrees linked to the educational field. In the same way, in some investigations homophobic attitudes are manifested in future teachers, homophobic attitudes that are correlated in some studies with heterosexism and machismo. For its part, homophobia exceeds racism or classism. Also, training in affective-sexual diversity, when taught in university classrooms, is usually linked to LGBT+ university professors. Likewise, it cannot be said that homophobia has decreased in recent years, since there continue to be contradictions in this regard among published studies (Baker, 1980; Bernuy & Noé, 2017; Clark, 2010; Elsbree, 2002; Ferfolja & Robinson, 2004; Gallardo & Escolano, 2009; Garaigordobil & Larrain, 2020; Hogan & Rentz, 1996; Jiménez, 2002; López Soler, 2015; Maney & Cain, 1997; Marchueta, 2012; McConaghy, 2004; Mudrey & Medina-Adams, 2006; Page & Liston, 2002; Penna & Sánchez Sáinz, 2015; Rofes, 2002; Stiegler, 2008; Sykes & Goldstein, 2004; Taylor, 2000; Wells, 1989; Wickens & Sandlin, 2010; Wolfe, 2006; Wynee, 2008).

Faced with everything that we have been exposing so far, teachers and future teachers play an important role, especially if we are in favor of eradicating homophobia from all educational institutions and, more broadly, from society in general. In this sense, these people are, or should be, change agents; student trainers; responsible for preventing, detecting, and intervening in any problematic situation linked to homophobic violence; responsible for providing quality education in the face of affective-sexual diversity.

To this end, we agree with Donoso and Velasco (2013) in the idea that universities should include and promote equality teaching and research in a transversal way at all levels of academic training, thus avoiding the production and reproduction of discriminatory attitudes. towards minority groups.

Therefore, university educational institutions become appropriate contexts to develop different programs, measures, and strategies, for example, to prevent, detect and intervene homophobia in its multiple manifestations (Penna, 2013), thus favoring the social inclusion of all the student body, among other educational agents (Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Likewise, Garrido and Morales (2014) highlight that the greatest number of resources should be included in universities, with the main purpose of confronting discriminatory behaviors and promoting attention to affective-sexual diversity.

However, relying on the most intimate vision of the people interviewed, the training in affective-sexual diversity offered in the GEP degrees and, more broadly, in the public universities of Andalusia is very scarce, almost non-existent. In addition to this, the students, in general terms, show that universities do not design, do not implement, and do not evaluate measures (prevention, detection and intervention) to promote positive attitudes towards affective-sexual diversity.

Given this fact, some measures that could be implemented in universities to promote positive attitudes towards affective-sexual diversity are described below (Pichardo & Puche, 2019; Russell, 2011; Russell et al., 2021; Warwick et al., 2004):

- Opinion of the students. It is convenient to know what students think about affective-sexual diversity and what vision they have about how this issue is addressed in the educational institution.
- Create anti-discrimination and anti-harassment strategies to promote positive attitudes in students towards affective-sexual diversity. All members of the educational community should work collaboratively to create caring educational institutions.
- Sensitize all the people of the different educational institutions so that they know how to act in situations of affective-sexual discrimination. In this case, the permanent training of teachers in affective-sexual diversity is essential to achieve an inclusive educational system; that is, a system that attends to the diversity of the student body. In this sense, not only the associations or groups of LGBT+ people are the institutions or people that must offer courses or conferences but said training should also be offered by the Administration, the Ministry of Education, or the education departments of each autonomous community. In short, apart from the courses and conferences, other strategies must also be offered to work on affective-sexual diversity, strategies such as: teaching groups, congresses, work groups, appropriate literature, debates, etc.
- Introduce information about affective-sexual diversity in the study plans. The contents related to affective-sexual diversity should always be present in all the

study plans of all educational stages. Regarding the organization of the regulations of educational institutions, it is important that all its members work together, with the fundamental objective of reducing discriminatory behaviors related to affective-sexual diversity; that is, create opportunities for people to increase their knowledge and critically reflect on the consequences that can arise from prejudice and social exclusion. Similarly, inclusive language should be used (to promote diversity, respect, equality, and non-acceptance of affective-sexual discrimination), learning materials should be used (these materials should be available to all who request them), etc.

- Availability of all sources of information related to affective-sexual diversity. Each educational institution must provide the usual information channels to publicize all sources of information related to affective-sexual diversity.

In short, the fact that affective-sexual diversity is made invisible in educational centers is a reality (Díaz de Greñu & Anguita, 2017), which must be transformed from the foundations; that is, from the initial teacher training (Pérez-Jorge et al., 2020).

In this regard, there are investigations, such as that of Penna and Sánchez (2015), whose results show that there is not enough training on affective-sexual diversity in university education studies and, therefore, graduates are not sufficiently prepared in said field. theme. In addition, in this study it is observed that a high percentage of teachers do not show homophobic attitudes, but there is a group that normalizes homophobia in general and another group that shows cognitive and affective homophobia, with the consequences that this may entail for their futures. students, as well as other classmates.

Finally, through this Doctoral Thesis, as far as possible, we hope to provide new data to the international scientific community and, more specifically, to the universities involved, with the main purpose of promoting the social inclusion of all students, among other educational agents, as well as creating a space free of violence in all its different manifestations.

Capítulo 9. Futuras líneas de acción, limitaciones y líneas futuras de investigación

Si no conozco una cosa, la investigaré.
Louis Pasteur (1822-1895)

Este estudio de investigación ha significado un desafío constante en el que siempre hemos apostado por los principios relacionados con la coherencia, la ética y la responsabilidad. En este sentido, siendo coherentes, éticos y responsables, hemos de destacar que somos conscientes de no haber alcanzado la perfección total.

Así pues, después de haber plasmado en el presente informe todos los hallazgos de nuestra Tesis Doctoral, cuyo título es el siguiente: *análisis de la formación inicial en diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía*, conviene que formulemos las futuras líneas de acción, las limitaciones que han surgido a lo largo de todo el proceso y las líneas futuras de investigación sobre las que se pueden seguir profundizando.

Pasamos, por tanto, a desarrollar los puntos señalados:

9.1. Futuras líneas de acción

Teniendo en consideración los resultados hallados en la presente investigación y las conclusiones que de los mismos se desprenden, hemos podido constatar ciertas actitudes homofóbicas y carencias formativas significativas del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía en relación con la temática que nos ocupa, la diversidad afectivo-sexual.

Estas actitudes homofóbicas y carencias formativas parecen estar relacionadas, de manera más o menos directa, con una falta de conocimientos e información en cuanto a contenidos vinculados a la diversidad afectivo-sexual. A este respecto, es conveniente destacar que, en líneas generales, el alumnado participante en la Tesis Doctoral está dispuesto a formarse en la temática sobre la que estamos investigando.

Ante estos resultados y conclusiones, creemos conveniente dar respuesta a las necesidades actitudinales y formativas que presentan los/as estudiantes participantes en la investigación en cuanto a la diversidad afectivo-sexual, motivo por el cual nos hemos

planteado el siguiente objetivo de intervención: *hacer propuestas de mejora de la formación inicial universitaria en lo relativo a la diversidad afectivo-sexual para el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.*

Formar a los/as docentes y futuros/as docentes para educar en y para la diversidad afectivo-sexual sigue siendo un reto pendiente en todos los países del mundo (Clark, 2010) y una problemática a la que habrá que proporcionar distintas respuestas desde las instituciones de enseñanza.

Esta falta de formación, seguramente, sea uno de los principales aspectos que inciden en la falta de éxito de las intervenciones llevadas a cabo hasta el momento, principalmente para eliminar, en la medida de lo posible, las actitudes homofóbicas de los diferentes agentes que intervienen en las instituciones de enseñanza (Swank et al., 2008). A la falta de formación de los/as docentes y futuros/as docentes hay que añadir, además, la escasez de recursos educativos de cualquier tipo para luchar contra la homofobia (Llombart y Cabrera, 2007).

Siguiendo la línea anterior, la sexualidad debe ser comprendida fuera de la reproducción (Osborne, 2006), las relaciones heterosexuales no son el único tipo de relaciones posibles, así como la familia heterosexual no es el único modelo de familia que existe (Sánchez Sáinz, 2010), y más que hablar de la crisis de la familia como institución (Berrum, 2004; Nodarse, 1978), habrá que empezar a entender que los modelos de familia y los tipos de relaciones afectivas entre las personas están cambiando (aunque hayan existido siempre, ahora son más visibles y luchan por su derecho a existir).

Y para que estas premisas lleguen a las instituciones de enseñanza, habrá que formar a los/as docentes y futuros/as docentes al respecto, lo cual conlleva a seguir investigando, por ejemplo, desde las instituciones educativas universitarias en diversidad afectivo-sexual desde diferentes enfoques (Villar Sáenz, 2005).

En consecuencia, vamos a diseñar dos futuras líneas de acción para formar al alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía en diversidad afectivo-sexual, propuestas que se detallan a continuación:

- Curso de formación en diversidad afectivo-sexual para docentes en ejercicio y futuros/as docentes (ver tabla 68).
- Proyecto de innovación docente e investigación educativa para evaluar los niveles de homofobia en el futuro profesorado (ver tabla 69).

Tabla 68

Curso de formación en diversidad afectivo-sexual para docentes en ejercicio y futuros/as docentes

Destinatarios/as
• Docentes en ejercicio y futuros/as docentes
Objetivo general
• Formar y sensibilizar a docentes en ejercicio y futuros/as docentes en diferentes cuestiones relacionadas con la diversidad afectivo-sexual.
Competencias
• Utilizar un lenguaje inclusivo; esto es, apropiado para hablar sobre la temática de la diversidad afectivo-sexual. • Conocer y usar distintos recursos personales, materiales y ambientales para educar en y para la diversidad afectivo-sexual. • Diseñar, aplicar y evaluar técnicas de recogida de datos relacionadas con la temática de la diversidad afectivo-sexual. • Mostrar una actitud de trato inclusivo, independientemente de las características individuales de las personas. • Valorar la diversidad y, más concretamente, la diversidad afectivo-sexual como un factor de enriquecimiento y desarrollo social.
Contenidos
• Conceptos clave • Diversidad afectivo-sexual: un mundo por descubrir • Historia del movimiento LGBT+ • Referentes LGBT+ • Fechas clave en diversidad afectivo-sexual • Normativa en diversidad afectivo-sexual • Propuestas educativas para la inclusión del alumnado LGBT+ en las escuelas

• Experiencias innovadoras en materia LGBT+ en las escuelas
Metodología
La metodología llevada a cabo presentará un carácter grupal, puesto que, ante todo, se apostará por un trabajo cooperativo; participativo, donde los/as protagonistas serán los/as destinatarios/as del curso y, por tanto, se buscará su participación; y experiencial, ya que se tomarán las experiencias del profesorado y futuro profesorado como un punto de partida en su formación.
Evaluación
Para evaluar el curso, se seguirán diversos procedimientos. Por una parte, se realizará una evaluación formativa, haciendo uso de diarios de campo y, por otra parte, para la evaluación sumativa, se seguirá un procedimiento pretest-postest, con grupo experimental y control.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 69

Proyecto de innovación docente e investigación educativa para evaluar los niveles de homofobia en el futuro profesorado

Resumen del proyecto
Este proyecto de innovación docente e investigación educativa continúa una línea de trabajo común a los miembros que configuraron en las dos convocatorias anteriores el Grupo Innovad@s. En este caso, se presenta un proyecto de investigación educativa, cuyo objetivo principal es evaluar los niveles de homofobia en el futuro profesorado. De esta manera, queremos ser conscientes de la presencia de esta problemática entre los/as estudiantes que, en un futuro próximo, enseñarán a alumnos y alumnas en los centros educativos para, en la medida de lo posible, diseñar, implementar y evaluar una formación específica en materia de diversidad afectivo-sexual dentro de las aulas universitarias, creando así una sociedad más libre, justa e igualitaria; esto es, una sociedad libre de cualquier tipo de discriminación.
Justificación
Tras la creación y consolidación del Grupo de Innovación Educativa inter-áreas *Innovad@s*, en el seno de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva, a partir de la Convocatoria de Proyectos de Innovación

Docente e Investigación Educativa del curso académico 2020/2021, se aprovechan las bases de este Grupo para continuar profundizando en una de las líneas de trabajo comunes con el apoyo de esta convocatoria.

Atendiendo a los objetivos de la Convocatoria 2022/2023 y tomando como referencia las líneas de actuación prioritarias marcadas, se diseña un Proyecto de Investigación Educativa que trata de aunar la respuesta a cuatro realidades complementarias:

- En primer lugar, se pretende llevar a cabo una investigación, cuya muestra está formada por estudiantes universitarios/as (futuro profesorado) de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva; de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz; y de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. En concreto, a partir de los niveles de homofobia encontrados, trabajaremos en pro del diseño, implementación y evaluación de una formación específica en materia de diversidad afectivo-sexual dentro de las aulas universitarias, creando así una sociedad más libre, justa e igualitaria; esto es, una sociedad libre de cualquier tipo de discriminación.
- Siguiendo la línea anterior, nos encontramos ante un Proyecto de Investigación Educativa, cuyos resultados, a nuestro parecer, serán de especial interés para los Equipos Docentes, así como para las Unidades de Formación e Innovación de las Universidades, puesto que expresan necesidades concretas del profesorado hacia las realidades en sus aulas, y ayudan a completar los planes y/o actividades formativas que se implementan en dichas Instituciones.
- De otra parte, y para justificar mejor el presente Proyecto de Investigación Educativa, es importante tener en consideración que, aunque la homofobia está presente en diversos contextos de la sociedad, se acentúa en unos más que en otros, por ejemplo, en el ámbito educativo (Duque y Teixido, 2016; Leonardi y Staley, 2015), donde un estudio elaborado por la FELGTB, en el año 2012, sobre acoso escolar homofóbico, puso de manifiesto que las 653 personas participantes habían sufrido situaciones de acoso escolar. Esto mismo se evidencia en el último *Informe de situación de la LGTBIfobia en la comunidad andaluza*, en el cual se recoge que el 15% de delitos de odio por homofobia se llevó a cabo en los centros educativos (Ferre Alonso y Rodríguez Guzmán, 2021). Por ello, seguimos reivindicando que la formación continua del futuro

profesorado en materia de diversidad afectivo-sexual es fundamental, puesto que la mejora educativa está íntimamente relacionada con la calidad de la formación docente.

- Por último, ligado a todo lo anterior, es necesario poner en práctica procesos de colaboración interuniversitarios para lograr sinergias desde las que contrastar las evidencias empíricas localizadas y alcanzar altas cotas de transferibilidad hacia la comunidad científica-educativa y hacia las realidades concretas que han sido objeto de estudio.

En definitiva, si resumimos los argumentos esgrimidos para presentar este Proyecto de Investigación Educativa, cabría señalar que este: apuntala las bases de un Grupo de Innovación Educativa configurado por profesorado joven, de manera que se promueve esa coordinación inter-áreas cada vez más demandada; contribuye a evaluar los niveles de homofobia en el futuro profesorado para, posteriormente, diseñar, implementar y evaluar una formación específica en materia de diversidad sexo-genérica dentro de las aulas universitarias; y, finalmente, se plantea como un recurso que ayude a mejorar los procesos de canalización de la información entre diferentes servicios universitarios para disponer de información complementaria desde la que mejorar la calidad de la formación docente y estudiantil.

Objetivos

- Consolidar la labor de innovación e investigación del Grupo Innovad@s en el seno de la Universidad de Huelva.
- Evaluar los niveles de homofobia en el futuro profesorado (estudiantes universitarios/as) de las Facultades de Educación pertenecientes a la Universidad de Huelva, la Universidad de Cádiz y la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Diseñar, implementar y evaluar una formación específica en materia de diversidad afectivo-sexual dentro de las aulas universitarias, creando así una sociedad más libre, justa e igualitaria; esto es, una sociedad libre de cualquier tipo de discriminación.
- Lograr la transferencia de los resultados de investigación hacia la comunidad educativa y científica a través del empleo de diferentes canales de difusión nacional y/o internacional (congresos, publicaciones en revistas de alto índice de impacto en inglés y español, y manuales).

Metodología

Para abordar este proceso de investigación va a resultar especialmente necesario una efectiva cooperación y coordinación entre todos los agentes implicados (más cuando varias universidades forman parte del estudio). A partir de esta filosofía de trabajo, se desarrollará un estudio de investigación educativa apoyado en una metodología de investigación tanto cuantitativa como cualitativa. Esto es así, puesto que, por una parte, pretendemos llegar a la mayor cantidad de personas posibles (para obtener una alta representatividad de los datos, lo que viene favorecido por el empleo de instrumentos cuantitativos como la encuesta) y, al mismo tiempo, buscamos enriquecer la información procedente de los datos cuantitativos con los discursos/voces de los y las protagonistas (esto nos lo facilitará el empleo de técnicas como los grupos de discusión y/o las entrevistas).

Con esta doble vertiente metodológica queremos asegurar que la información que recopilamos alcanza puntuaciones óptimas de normalidad y que será de especial relevancia para ayudar en la toma de decisiones ante los posibles niveles de homofobia encontrados en el futuro profesorado.

Como indicábamos, la población de referencia será la compuesta por el alumnado de las Facultades de Educación pertenecientes a la Universidad de Huelva, la Universidad de Cádiz y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, y se realizará un muestreo de tipo intencional, a partir del cual se seleccionará como muestra a aquellos/as estudiantes que cursen las titulaciones asociadas a los Grados y Másteres relacionados con la formación del futuro profesorado (Infantil, Primaria y MAES).

Por último, se emplearán diferentes herramientas TIC para varios aspectos del trabajo del Equipo Investigador: se empleará el google drive o TEAMs como medios para gestionar de manera compartida la creación del marco teórico y la búsqueda del instrumento de recogida de datos; emplearemos la plataforma Moodle y la herramienta Google Forms como canales para hacer llegar los instrumentos a los/as participantes; también se utilizarán los programas de análisis de datos, tales como el SPSS y el Maxqda/Atlas Ti.

Temporalización

- Octubre - noviembre 2022. Creación de un marco teórico actualizado a nivel nacional e internacional sobre el tema objeto de estudio; determinación de las

principales variables asociadas al objeto de estudio, con objeto de favorecer su análisis.

- Diciembre 2022. Búsqueda y selección de los instrumentos de recogida de datos.
- Enero - marzo 2023. Distribución de los instrumentos y recogida de datos.
- Abril - mayo 2023. Análisis de los datos recopilados; búsqueda y selección de las revistas objetivos y diseño del/los artículo/s que se puedan derivar en base a las propiedades mostradas por los datos.
- Junio 2023. Difusión de la información en algún congreso de interés (esto se realizará en cualquier momento del trabajo, en cuanto se dispongan de datos óptimos); visibilidad de la experiencia (envío de artículos a las revistas objetivos).
- Julio - agosto 2023. Redacción y publicación de un manual en materia de formación en diversidad afectivo-sexual para el futuro profesorado (en la medida de lo posible, se presentarán experiencias ya diseñadas, implementadas y evaluadas).
- Septiembre 2023. Entrega de la memorial final del Proyecto de Investigación Educativa.

Proyección

El Proyecto de Investigación Educativa está pensado inicialmente para desarrollarlo en las titulaciones asociadas a los Grados y Másteres relacionados con la formación del futuro profesorado (Infantil, Primaria y MAES) de la Universidad de Huelva, la Universidad de Cádiz y la Universidad Nacional de Educación a Distancia. En este sentido, se trata de una propuesta con clara visión transferible, puesto que abarca tres universidades, con lo que se podrían incluir otras instituciones de educación superior en caso de que los datos y la difusión de estos aconsejen seguir investigando en ello.

Así pues, los resultados de la investigación junto a las propuestas/acciones para gestionar los niveles de homofobia en el futuro profesorado son claramente extensibles a otras materias y especialidades en las que imparten docencia no solo los/as profesores/as que conforman el Proyecto de Investigación Educativa (otros grados y posgrados), sino también el conjunto de profesorado que formará parte de la investigación.

Otras consideraciones

Este Proyecto de Investigación Educativa surge de las necesidades expresadas por los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, y no viene a sustituir a ninguna de las acciones que desarrollan los diferentes servicios de las universidades implicadas, sino que ha de entenderse como una forma de completar dicha labor y, al mismo tiempo, lograr una educación comprehensiva.

Recursos disponibles

- Salas de trabajo de las diferentes universidades que participan en el proyecto.
- Profesorado de las diferentes universidades que participan en el proyecto.

Recursos solicitados

Se ha solicitado una cantidad económica, la cual se destinará, sobre todo, a sufragar los gastos derivados de la compra de materiales, publicación de distintos trabajos (comunicaciones en congresos nacionales e internacionales, manuales, artículos de revistas, etc.).

Resultados y evaluación

Como resultados esperados, hemos de indicar que la memoria final del Proyecto de Investigación Educativa incluirá:

- La síntesis de todo el proceso desarrollado a nivel investigador, de manera que se visualice el instrumento utilizado, la muestra participante y los principales resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de recogida de datos.
- Los borradores de los artículos que puedan derivarse de la información recopilada, así como la acreditación de la participación en los congresos que se seleccionen.
- Guía de orientaciones que pueda ser de especial interés para, por una parte, mejorar la práctica y la formación del futuro profesorado de las universidades implicadas; y, por otra parte, contribuir a un mayor conocimiento sobre los niveles de homofobia en el futuro profesorado, así como el diseño, implementación y evaluación de distintas formaciones en materia de diversidad afectivo-sexual dentro de las aulas universitarias.

En definitiva, se espera que esta información sea útil para los distintos servicios universitarios relacionados con la investigación e innovación educativa. Asimismo, se pretende que la colaboración interuniversitaria ayude a diseñar una propuesta investigadora que siente las bases de otro proyecto más ambicioso y extensible a otros

territorios nacionales e/o internacionales, de manera que sea posible comparar la situación de los niveles de homofobia en el futuro profesorado en otros contextos.

Fuente: elaboración propia.

Para finalizar este apartado, podemos destacar que, en función de los resultados arrojados y las conclusiones descritas, estas son las dos propuestas de acción futuras que consideramos más relevantes para disminuir las actitudes homofóbicas en el profesorado y futuro profesorado, así como formar a los mismos en la temática de la diversidad afectivo-sexual.

9.2. Limitaciones

En relación con las limitaciones que hemos encontrado mientras llevábamos a cabo la presente Tesis Doctoral, es importante destacar que las mismas han pasado a formar parte del propio estudio, puesto que reconocer y superar los obstáculos también es investigar, también forma parte del propio proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora, pasaremos a exponer todas las restricciones, aunque la primera de ellas no es otra que el *amplio campo teórico que existe en materia de diversidad afectivo-sexual*, hecho que nos ha desorientado y alentado al mismo tiempo; es decir, a veces, no sabíamos qué información teníamos que recoger en la investigación, ya que contábamos con una gran suma de documentos. Sin embargo, hemos aprendido bastante y sentimos el deseo de seguir formándonos en dicha materia.

La *variable temporal* ha supuesto otra limitación que nos ha impedido sacarle más rendimiento a la Tesis Doctoral (por ejemplo, se podrían haber llevado a cabo más comparaciones entre distintas dimensiones de análisis, además de la realización de más entrevistas a las personas participantes), si a ello le sumamos la *falta de experiencia y seguridad*, no tanto con el tópico sobre el que hemos trabajado, sino con la metodología que hemos utilizado, ya que, entre otros aspectos, aprender a manejar el programa informático de estadística SPSS y el sistema de categorías no ha sido una tarea sencilla. No obstante, actualmente, pensamos que podemos hacer frente a cualquier trabajo de investigación, pues hemos adquirido nuevos conocimientos que estamos seguros serán muy útiles en un futuro próximo, tanto a nivel personal como profesional.

Siendo más concretos, a pie de contexto universitario, hay dos cuestiones que resultan muy significativas, cuestiones que hay que tener en consideración cuando se lee nuestra Tesis Doctoral. Una de ellas ha sido la *dificultad para acceder a algunas clases*, ya que había profesores/as que no nos permitieron acceder a sus aulas, hecho que complicó la tarea de la recogida de datos; y la otra es la *escasa disposición* por parte de algunos/as estudiantes a la hora de proporcionarnos diferentes informaciones.

Por último, al tratarse de un *estudio centrado en una titulación conc*reta, no hemos contado con muchas oportunidades para investigar otras carreras universitarias vinculadas también a la formación del futuro profesorado. No obstante, somos conscientes de que nos encontramos ante una investigación que podría aportar resultados significativos a la comunidad científica internacional para conocer el estado actual de la cuestión en materia de diversidad afectivo-sexual.

9.3. Líneas futuras de investigación

Con respecto a las líneas futuras de investigación que se desprenden del estudio, las cuales abarcan un amplio abanico de posibilidades que existe alrededor de la formación del futuro profesorado en materia de diversidad afectivo-sexual, se formulan las siguientes:

- *Realizar un estudio similar a este, utilizando una muestra de estudiantes de 4º curso de los títulos de Grado en Educación Infantil de las universidades públicas de Andalucía, y ampliando el número de entrevistas.* En este caso, el alumnado de otras titulaciones universitarias nos permitiría realizar ciertas comparaciones. Por su parte, la realización de más entrevistas incidiría en que el estudio adquiriera una mayor complejidad, puesto que contaríamos con informaciones más amplias y dispares.
- *Realizar un análisis de la formación en diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva de docentes en ejercicio de diferentes etapas educativas.* Consideramos que esta línea futura de investigación sería de gran utilidad para la mejora de la atención a la diversidad afectivo-sexual en las instituciones educativas. A este respecto, es de suponer que los resultados obtenidos diferirían de los resultados que se han encontrado en el presente estudio, ya que hay una gran diferencia entre ambos grupos (futuros/as docentes y docentes en activo), la cual viene marcada, en cierto modo, por la práctica profesional.

- *Realizar un estudio en el que se analicen las posibles situaciones discriminatorias causadas por el fenómeno de la diversidad afectivo-sexual en el PAS.* En relación con esta línea futura de investigación, es relevante destacar que no existen estudios que analicen cómo influyen las posibles situaciones discriminatorias causadas por el fenómeno de la diversidad afectivo-sexual en el PAS que trabaja en las instituciones de enseñanza, por ejemplo, en las universidades.
- *Realizar un estudio similar al planteado, pero centrado en la atención al alumnado trans.* Desde nuestro punto de vista, consideramos que sería de gran interés esta línea futura de investigación, debido a la problemática particular que supone la atención a estas personas, sobre las que menos investigaciones se han llevado a cabo.

Capítulo 10. Referencias

Solamente puedes aprender si tú mismo te abres a diferentes fuentes de información.
Francis Asbury Tarkenton (1940-actualidad)

En el presente capítulo se exponen todas las referencias que se han utilizado a lo largo de la presente Tesis Doctoral, de acuerdo con el formato APA en su séptima edición.

Abdolmohammadi, M. y Shanteau, J. (1992). Personal attributes of expert auditors. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 53*(2), 158-172. https://www.academia.edu/22390430/Personal_attributes_of_expert_auditors

Acker, G. (2017). Transphobia among students majoring in the helping professions. *Journal of Homosexuality, 64*(14), 2011-2029. https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1293404

Acuña, A. y Vargas, R. (2006). Diferencias en los prejuicios frente a la homosexualidad masculina en tres rangos de edad en una muestra de hombres y mujeres heterosexuales. *Psicología desde el Caribe,* (18), 58-88. https://www.redalyc.org/pdf/213/21301804.pdf

Adams, N., Cox, T. y Dunstan, L. (2004). "I Am the Hate that Dare Not Speak Its Name": Dealing with Homophobia in Secondary Schools. *Educational Psychology in Practice, 20*(3), 259-269. https://doi.org/10.1080/0266736042000251826

Agencia EFE. (8 de junio de 2017). Los delitos de odio descienden un 4% pero la discriminación por género sube un 70,8%. *Agencia EFE.* Recuperado de https://www.efe.com/efe/espana/sociedad/los-delitos-de-odio-descienden-un-4-pero-la-discriminacion-por-genero-sube-70-8/10004-3291049

Aguinaldo, J.P. (2008). The Social Construction of Gay Oppression as a Determinant of Gay Men's Health: "Homophobia is Killing Us". *Critical Public Health, 18*(1), 87-96. https://doi.org/10.1080/09581590801958255

Agustín, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico.* Fundación Triángulo Extremadura y Plural, Servicio Extremeño de Atención a Homosexuales y Transexuales.

Ahl, H. (2006). Why research on women entrepreneurs needs new directions. *Entrepreneurship: Theory and Practice, 30*(5), 595-621. https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2006.00138.x

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109-124. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research Special Education Needs, 7*(1), 3-7. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x

Ainscow, M. (2009). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(1), 1-21. https://doi.org/10.1080/09243450903569759

Alderson, K., Orzeck, T. y McEwen, S. (2009). Alberta High School Counsellors' Knowledge of Homosexuality and Their Attitudes Toward Gay Males. *Canadian Journal of Education, 32*(1), 87-117. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843990.pdf

Alegre de la Rosa, O. (2000). *Diversidad humana y educación.* Aljibe.

Alises Castillo, C. (s.f.). *Bullying homofóbico. Guía de actuación.* Ojalá, Asociación LGBT Málaga.

Álvarez Zamora, J. y Paniagua Vel, P. (2000). La atención educativa a la diversidad en el sistema educativo español. En M. Martín y L. Margalef (Coords.), *La educación para la diversidad: múltiples miradas* (pp. 83-121). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Alventosa, J. (2008). *Discriminación por orientación sexual e identidad de género en el derecho español.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Ambrosy, I. (2012). Teoría Queer: ¿cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos? *Estudios Pedagógicos, 38*(2), 277-285. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200017

American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.* Editorial Médica Panamericana.

Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social.* Lumen.

Anderson, M. (1996). *Desarrollo y diversidad social.* Icaria.

Andrés Rubia, F. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Fórum Aragón*, (10), 47-52. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4688639.pdf

Angelucci, L. y Ron, V. (2002). Influencia de la homofobia, liberalismo sexual, profesión, sexo y edad en la actitud hacia personas con SIDA. En J. Abreu (Ed.), *Memoria*

de las jornadas de investigación de la UCAB (pp. 147-149). Universidad Católica Andrés Bello.

Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas, 11*(2), 233-243. https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500

Anguera, M.T. (1986). Proceso de categorización. En M.T. Anguera (Ed.), *Metodología observacional en la investigación psicológica* (pp. 115-157). PPU.

Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(1), 43-51. https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192004.pdf

Antonio Luna, A. (2017). Sexismo ambivalente y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(15), 182-209. https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.296

Araque, N. (2008). Experiencia sobre resolución de conflictos entre culturas a través de un aula-taller de Educación Intercultural. *Revista Complutense de Educación, 20*(1), 99-113. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120099A/15396

Aristizabal, P., Gómez, A., Ugalde, A. y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación, 29*(1), 79-95. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6281915&orden=0&info=link

Arnáiz, P. (1996). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnáiz y R. De Haro (Eds.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos.* Aljibe.

Arnaiz, P. y Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación,* (67), 227-247. https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2878/2586

Arnáiz, P. y Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. En F. Salinas y E. Moreno (Coords.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141-148). CSI-CSIF.

Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología.* Labor.

Arroyo González, M.J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva, 6*(2), 144-159. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4335836.pdf

Arroyo, R. y Salvador, F. (2003). *Organizar la cultura de la diversidad. Enfoque didáctico y curricular de la educación especial.* Grupo Editorial Universitario – GEU.

Astaíza Martínez, A. (2016). Situación actual de los tratamientos psicológicos para la homosexualidad. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 8*(2), 173-194. https://doi.org/10.17533/udea.rpsua.v8n2a10

Atkinson, E. y De Palma, R. (2009). Unbelieving the matrix: Queering consensual heteronormativity. *Gender and Education, 21*(1), 17-29. https://doi.org/10.1080/09540250802213149

Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión. Revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos Mundos: Revista de Traducción sobre Discapacidad Visual*, (25), 25-44. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2134859

Badia, D. (2012). *Metodología de los mapas de concordancia para la estratificación de variables cuantitativas: aplicación a la asignatura de medidas electrónicas* [Tesis Doctoral, Universitat Ramon Llul]. http://hdl.handle.net/10803/94520

Bagemihl, B. (1999). *Biological exuberance: Animal homosexuality and natural diversity.* St Martin's Press.

Baker, D. (1980). *A survey of attitudes and knowledge about homosexuality among secondary school teachers in training* [Tesis Doctoral, Southern Methodist University]. https://eric.ed.gov/?id=ED204693

Ballard, K. (1990). Special education in New Zealand: disability, politics and empowerment. *International Journal of Disability, Development and Education, 37*(2), 109-124. https://doi.org/10.1080/0156655900370204

Ballester, R. (2003). *Niños y jóvenes en el norte de Nicaragua: análisis epidemiológico.* Publicaciones de la Universidad Jaime I.

Ballesteros, R. (18 de octubre de 2018). Mapa del acoso escolar: España supera por primera vez las mil víctimas en un año. *El Confidencial.* Recuperado de https://n9.cl/d6pgv

Balzer, C. y Hutta, J. (2013). *Transrespeto versus transfobia en el mundo: un estudio comparativo de la situación de los derechos humanos de las personas trans.* TGEU, Transgender Europe.

Bao, A. (2005). ¿Por qué quien puede ser hijo, hermana, abuelo o tía, no puede ser padre o madre? *Infocop, 24,* 14-15.

Barberá, E. (2000). Género y organización laboral: intervenciones para el cambio. En J. Fernández (Coord.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y generología* (pp. 23-42). Pirámide.

Barbieri, A. (20 de julio de 2016). El comportamiento homosexual, natural en los animales. *La Vanguardia.* Recuperado de https://www.lavanguardia.com/natural/si-existe/20160720/403305726561/homosexualidad-animales.html

Barbosa, P., Torres, H., Silva, M. y Khan, N. (2010). Agapé Christian reconciliation conversations: Exploring the intersections of culture, religiousness, and homosexual identity in Latino and European Americans. *Journal of Homosexuality, 57*(1), 98-116. https://doi.org/10.1080/00918360903445913

Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (Coord.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 59-76). Morata.

Barra-Almagiá, E. (2004). Validación de un inventario de rol sexual construido en Chile. *Revista Latinoamericana de Psicología, 36*(1), 97-106. https://www.redalyc.org/pdf/805/80536109.pdf

Barragán, F. (1991). *La educación sexual: guía teórica y práctica.* Paidós.

Barragán, F. (2004). Educación para el presente sin violencia: construir una cultura de paz. *Aula de Innovación Educativa,* (137), 7-11. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037555

Barragán, F. (2005). *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que sí promueve nuevas relaciones de género.* Aljibe.

Barragán, F. (2007). La construcción de la masculinidad en los contextos escolares. *Revista de Investigación Educativa, 25*(1), 167-186. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45443/1/La%20construccion%20de%20la%20masculinidad%20en%20los%20contextos%20escolares.pdf

Barragán, F. y Godoy, S.J. (2016). Erradicar la violencia escolar, ¿un viaje sin retorno? *Cuadernos de Pedagogía,* (466), 82-85. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5435008

Barragán, F. y Pérez-Jorge, D. (2019). Educación de la sexualidad: libertad (delito y castigo) y paraíso. En A. de la Herrán Gascón, J.M. Valle López y J.L. Villena Higueras (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 95-108). Octaedro.

Barragán, F. y Pérez-Jorge, D. (2020). Combating homophobia, lesbophobia, biphobia and transphobia: A liberating and subversive educational alternative for desires. *Heliyon, 6*(10), 1-14. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05225

Barraño, A., García, J.L., Cátedra, M. y Devillard, M.J. (2007). *Diccionario de relaciones interculturales: diversidad y globalización.* Editorial Complutense.

Barrero, O. (2007). Imágenes de Safo en la literatura española (III). La segunda mitad del siglo XIX. Dicenda. *Cuadernos de Filología Hispánica, 25,* 5-14. https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/download/DICE0707110005A/11754

Barrett, J. (2014). Misusing Freud: Psychoanalysis and the Rise of Homosexual Conversion Therapy. *Psi Sigma Siren, 8*(1), 4-14. https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=psi_sigma_siren

Barrón, E., Salín, R. y Guadarrama, L. (2014). Encuesta para evaluar el conocimiento sobre las condiciones de diversidad sexo-genérica y homofobia en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Mexicana de Neurociencia, 15*(5), 268-270. https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2014/rmn145d.pdf

Barton, L. (1988). *The politics of special educational needs.* The Falmer Press.

Bartoš, L. y Holeèková, J. (2006). Exciting ungulates: male-male mounting in fallow, white-tailed and red deer. In P. Vasey y V. Sommer (Eds.), *Homosexual behaviour in animals: An evolutionary perspective. 1rst ed* (pp. 154-171). Cambridge University Press.

Bautista, E. (2016). El acoso escolar ante la diversidad sexual: un problema invisible. *Academicus, Revista de Ciencias de la Educación, 1*(9), 15-21. http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/art9_2.pdf

Becerra Fernández, A. (2003). *Transexualidad: la búsqueda de una identidad.* Díaz de Santos.

Bem, S. (1974). The Measurement of Psychological Androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*(2), 155-162. https://doi.org/10.1037/h0036215

Bem, S. (1981). Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. *Psychological Review, 88*(4), 354-364. https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354

Ben-Ari, A.T. (2001). Homosexuality and heterosexism: Views from academics in the helping professions. *British Journal of Social Work, 31*, 119-131. https://www.jstor.org/stable/23716254

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social.* Ariel.

Bernal-Castro, C. y Moreno-Angarita, M. (2012). Aplicación de sistemas de clasificación en contextos educativos: facilitando los procesos de inclusión de personas en situación de discapacidad intelectual. *Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, 61*(2), 123-135. https://www.redalyc.org/pdf/5763/576363534004.pdf

Bernal, J. y Lacruz, J. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 16*(3), 101-131. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42426/24351

Bernuy, B.J. y Noé, H.M. (2017). Sexismo y homofobia en los adolescentes de una institución educativa pública. *Propósitos y Representaciones, 5*(2), 245-275. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.162

Berril, K. (1992). *Hate Crimes: confronting violence against lesbians and gay men.* Sage.

Berrum, T. (2004). *Al rescate de los valores familiares.* Selector.

Beteta, Y. (2016). *Brujas, femme fatale y mujeres fálicas. Un estudio sobre el concepto de monstruosidad femenina en la demonología medieval y su representación iconográfica en la modernidad desde la perspectiva de la antropología de género* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/37932/1/T37284.pdf

Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G. y Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad,*

Eficacia y Cambio en Educación, 11(4), 5-24. https://revistas.uam.es/reice/article/view/2869/3086

Biklen, D. (1989). Redefining school. In D. Biklen, D. Ferguson y A. Ford (Eds.), *Scooling and Disability: Eighty-Eigh Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 1-24). University of Chicago Press.

Blackshaw, J., Blackshaw, A. y McGlone, J. (1997). Buller steer syndrome review. *Applied Animal Behaviour Science,* (54), 97-108. https://doi.org/10.1016/S0168-1591(96)01170-7

Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 11*(2), 1-21. https://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf

Bonilla, A. y Martínez-Benlloch, C. (2000). Identidades, transformación de modelos sociales y su incidencia en el ámbito educativo. En J. Fernández (Coord.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y generología* (pp. 52-75). Pirámide.

Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education, 26*(1), 87-99. https://doi.org/10.1080/0305764960260107

Booth, T. (2002). *Inclusión y exclusión en la ciudad: conceptos y contextos.* Routledge.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas.* Universidad Autónoma de Madrid.

Borrillo, D. (2001). *Homofobia.* Bellaterra.

Brigeiro, M., Castillo, E. y Murad, R. (2009). *Encuesta LGBT: sexualidad y derechos. Participantes de la marcha de la ciudadanía LGBT de Bogotá, 2007.* Universidad Nacional de Colombia, Profamilia, Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos, CLAM.

Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. La investigación observacional. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Coords.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 120-203). McGraw-Hill.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (Coords.). (2003). *Métodos de investigación en Psicopedagogía.* McGraw-Hill.

Buey Dueñas, M. (1991). *La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica.* Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of sex.* Routledge.

Butler, J. (2001). *El género en disputa.* Paidós.

Butler, J. (2009). *Lenguaje, poder e identidad.* Síntesis.

Byrne, B. (2010). *Structural equation modelling with AMOS.* Taylor and Francis Group.

Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón: Revista de Pedagogía, 65*(2), 25-38. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65202/11419

Cabero, J., Fernández, J.M. y Orta, I. (2015). Dificultades de lectura y escritura en alumnos con nacimiento prematuro. Construcción de un instrumento de diagnóstico. *Revista de Evaluación Educativa, 4*(1), 1-20. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/28505/Dificultades_de_lectura_y_escritura_en_alumnos_con_nacimiento_prematuro.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cabero, J. y Llorente, M.C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 7*(2), 11-22. http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf

Cabrerizo, J. y Rubio, M. (2007). *Atención a la diversidad.* Prentice-Hall.

Cadena-Roa, J. (2016). *Las organizaciones de los movimientos sociales y los movimientos sociales en México, 2000-2014.* Fundación Fiedrich Ebert en México.

Cameron, P. (1995). Does incest cause homosexuality. *Psychological Reports, 76*(2), 611-621. https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.611

Caminos, M. y Amichetti, A. (2015). Heteronormatividad, autoestima y bullying homofóbico en Argentina. *Revista de Investigación en Psicología Social, 1*(2), 17-32. https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/download/1217/1115

Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social.* Amorrortu Editores.

Campo-Arias, A., Lafaurie, M. y Gaitán-Duarte, H. (2012). Confiabilidad y validez de la escala para homofobia en estudiantes de medicina. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 41*(4), 868-870. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80625387010

Campos, M.I. y Rueda, F.J.M. (2017). Sesgo de deseabilidad social en medidas de valores organizacionales. *Universitas Psychologica, 16*(2), 1-11. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.sdsm

Cantarella, E. (1991). *Según natura. La bisexualidad en el mundo antiguo.* Akal.

Cantor, E. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela.* Kimpres.

Cantor, J. y Pilkington, N. (1992). *Homophobia in Psychology Programs: A Survey of Graduate Students.* American Educational Research Association Montreal.

Carballeda, J. (2012). *Política social, multiculturalismo e intervención en lo social. Pensando en Latinoamérica*. Ponencia presentada en el IX Encuentro Centroamericano y del Caribe de Políticas Sociales y Trabajo Social: *Política e intervención social: multiculturalismo y derechos humanos*. Cartagena, Colombia.

Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad.* Octaedro.

Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa.* Pearson.

Careaga, G. (2014). Aproximaciones para el estudio de la diversidad sexual. *Revista Sexología y Sociedad, 9*(23). http://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/255/316

Careaga, G. y Sierra Cruz, C. (2006). *Debates sobre masculinidad: poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Carrasco Macías, M.J. (2002). *Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26467

Carrasco Macías, M.J. y Coronel Llamas, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1, 20*(1), 75-98. https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172004.pdf

Carrera, V., Lameiras, M., Rodríguez, Y. y Vallejo, P. (2013). Validación de la escala de homofobia moderna en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología, 29*(2), 523-533. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.137931

Carretero, R. y Nolasco, A. (2021). Acoso escolar y diversidad. Relación del acoso escolar con la percepción de normalidad en víctimas y agresores. *Revista de Educación*, (392), 155-175. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e0665189-b8b3-4dd8-a090-3248974cfd5e/06carreteroesp-ingl.pdf

Carrier, J. (1983). Making the social in educational knowledge: the case of learning disability theory. *American Journal of Sociology, 88*(5), 948-974. https://doi.org/10.1086/227765

Castillo, R. y Montes, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología, 30*(3), 1044-1060. https://doi.org/10.6018/analesps

Cauich, J.F. (2005). *Estudio biográfico-narrativo de los procesos de desarrollo profesional y de asesoramiento del profesorado en el ámbito de la Educación Sexual en Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/599/1/15417554.pdf.

Cava, J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela.* Paidós.

Ceballos, M. (2013). Homofobia en clave masculina. Consideraciones para la intervención psicopedagógica en el contexto escolar. *Apuntes de Psicología, 31*(1), 21-28. https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/294

Celorio, M. (2017). Violencia biopolítica contra poblaciones de la diversidad sexual: homofobia, derechos humanos y ciudadanía precaria. *El Cotidiano, 202*, 17-29. https://www.redalyc.org/pdf/325/32550024003.pdf

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*(3), 383-394. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012884006

Cerezo, F. (2015). Bullying homofóbico. El papel del profesorado. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 1*(1), 417-424. https://www.researchgate.net/publication/281584305_Bullying_homofobico_El_papel_del_profesorado

Cerezo, F. y Rubio, F.J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa Autonómica Española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(1), 113-126. https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391

Chaigneau, S., Canessa, E. y Quezada, A. (2012). Aplicación del modelamiento basado en agentes al estudio de los estereotipos de género. *Avances en Psicología Latinoamericana, 30*(2), 238-256. https://www.redalyc.org/pdf/799/79924881003.pdf

Chamberland, L., Émond, G., Bernier, M., Richard, G., Petit, M., Chevrier, M., Ryan, B., Otis, J. y Julien, D. (2011). *L'homophobie à l'école secondaire au Québec.*

Portrait de la situation, impacts et pistes de solution. Rapport de recherche. Université du Québec à Montréal.

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf

Chonody, J.M. y Smith, K.S. (2013). The State of the Social Work Profession: A Systematic Review of the Literature on Antigay Bias. *Journal of Gay and Lesbian Social Services, 25*(3), 326-361. https://doi.org/10.1080/10538720.2013.806877

Cifuentes-Zunino, F., Pascual, J. y Carrer Russell, C. (2020). Acoso escolar por orientación sexual, identidad y expresión de género en institutos de educación secundaria catalanes. *Revista de Educación Inclusiva, 13*(2), 153-174. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/604/584

Clark, C. (2010). Preparing LGBTQ-Allies and Combating Homophobia in a U.S. Teacher Education Program. Teaching and Teacher Education. *International Journal of Research and Studies, 26,* 704-713. 10.1016/j.tate.2009.10.006

Cochran, B.N., Stewart, A.J., Ginzler, J.A. y Cauce, A.M. (2002). Challenges Faced by Homeless Sexual Minorities: Comparison of Gay, Lesbian, Bisexual, and Transgender Homeless Adolescents with Their Heterosexual Counterparts. *American Journal of Public Health, 92,* 773-777. https://ajph.aphapublications.org/doi/full/10.2105/AJPH.92.5.773?role=tab

COGAM. (2005). *Homofobia en el sistema educativo.* COGAM.

COGAM. (2006). *Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión.* COGAM.

COGAM y FELGTB. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes LGB.* COGAM/FELGTB.

COGAM y FELGTB. (2013). *Discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España.* COGAM/FELGTB.

Colás, M.P. (1994). La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Bordón: Revista de Pedagogía, 46*(4), 407-421. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54479

Coll-Planas, G. (2009). *La voluntad y el deseo. Construcciones discursivas del género y la sexualidad: el caso de trans, gays y lesbianas* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].

https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5148/gcp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Coll-Planas, G. (2010). *La voluntad y el deseo: la construcción social del género y la sexualidad*. Egales.

Conde-Vélez, S., Delgado-García, M. y García-Prieto, F.J. (2019). Diseño y validación de un instrumento para analizar el trabajo por rincones en las aulas de Educación Infantil. *Estudios sobre Educación, 36,* 53-83. https://doi.org/10.15581/004.36.53-83

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado, 311,* de 29 de diciembre de 1978, pp. 1-40. https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf

Cook, T. y Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.

Córdoba García, D. (2005). Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 21-67). Egales.

Córdova, D. (2003). Identidad sexual y performatividad. *Athenea Digital,* (4), 87-96. http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/identidad-sexual-y-performatividad-sexual.pdf

Cornejo, J. (2012). Componentes ideológicos de la homofobia. *Revista de Filosofía y Psicología, 7*(26), 85-106. https://www.redalyc.org/pdf/836/83625847006.pdf

Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação, 23,* 1-24. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230031

Cornejo-Valderrama, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación,* (73), 77-96. http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n73/0120-3916-rcde-73-00077

Corona, H. y Funes, D. (2015). Abordaje de la sexualidad en la adolescencia. *Revista Médica Clínica Las Condes, 26*(1), 74-80. 10.1016/j.rmclc.2014.12.004

Coronel Llamas, J.M. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Creppell, I. (2003). *Toleration and Identity. Foundations of Early Modern Thought*. Routledge.

Crocker, J., Major, B. y Steele, C. (1998). Social stigma. In D. Gilbert, S.T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 504-553). McGraw-Hill.

Cronbach, L. y Shavelson, R. (2004). My Current Thoughts on Coefficient Alpha and Successor Procedures. *Educational and Psychological Measurement, 64*(3), 391-418. https://doi.org/10.1177/0013164404266386

Daniels, H. y Garner, P. (1999). *Inclusive Education*. Kogam Page.

D'Augelli, A. y Rose, M. (1990). Homophobia in a university community: Attitudes and experiences of heterosexual freshmen. *Journal of College Student Development, 31,* 484-491. https://eric.ed.gov/?id=EJ422552

De Botton, L., Puigdellívol, I. y De Vicente, I. (2012). Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de violencia de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 73*(26,1), 41-55. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4297357.pdf

Declaración Universal de Derechos Humanos. *Asamblea General de las Naciones Unidas, 217,* de 10 de diciembre de 1948, pp. 34-37. https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/046/82/PDF/NR004682.pdf?OpenElement

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 25*, de 2 de febrero de 2007, pp. 10-23. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/boletin.25.pdf

Delgado, I., Delis, N. e Infante, A. (2015). Estrategia de intervención para el desarrollo de conocimiento sobre sexualidad en adolescentes de una secundaria básica urbana. *MEDISAN*, *19*(7), 897-900. http://medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/386/html_110

Deno, E. (1970). Special education as developmental capital. *Exceptional Children, 37*(3), 229‑237. https://doi.org/10.1177/001440297003700306

De Palma, R. y Jennett, M. (2010). Homophobia, transphobia and culture: deconstructing heteronormativity in English primary schools. *Intercultural Education, 21,* 15-26. https://doi.org/10.1080/14675980903491858

De Stéfano, M., Puche, L. y Pichardo, J. (2015). El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible. *Revista Interuniversitaria de*

Formación del Profesorado, 82(29), 50-54. https://www.redalyc.org/pdf/274/27439665004.pdf

Devlin, P.K. y Cowan, G.A. (1985). Homophobia, Perceived Fathering, and Male Intimate Relationships. *Journal of Personality Assessment, 49*(5), 467-475. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4905_2

Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema, 17*(4), 549-558. https://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf

Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación.* Instituto de la Juventud.

Díaz de Greñu, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(1), 219-232. https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961

Díaz de Greñu, S., Anguita, R. y Torrego, L. (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 del Profesorado, 17*(1), 111-127. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41588/23677

Díaz de Greñu, S. y Parejo, J. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24*(3), 63-79. https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11245

Díaz Pareja, M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 6*(2), 151-165. https://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf

Diez, A. (2004). Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social,* (19), 157-171. https://doi.org/10.34096/cas.i19.4574

Diez, A. y Huete, S. (1997). Educar en la diversidad. *Educar Hoy, 60,* 15-17. http://test.panaacea.org/wp-content/uploads/2016/03/Educar-en-y-para-la-diversidad-Arnaiz-P..pdf

Díez-Gutiérrez, E.J. y Muñiz-Cortijo, L.M. (2022). La educación social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa, 40*(2), 403-419. http://dx.doi.org/10.6018/rie.454511

Díez, J. (2018). *La política del matrimonio gay en América Latina.* FCE.

Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de octubre de 2012, por la que se establecen normas mínimas sobre los derechos, el apoyo y la protección de las víctimas de delitos, y por la que se sustituye la Decisión marco 2001/220/JAI del Consejo. *Diario Oficial de la Unión Europea, 315,* de 14 de noviembre de 2012, pp. 57-73. https://www.boe.es/doue/2012/315/L00057-00073.pdf

Domínguez, J. y Vázquez, E. (2015). Medidas de atención a la diversidad: perspectiva del equipo de orientación específico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 11,* 1-4. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.87

Donoso, T. y Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17*(1), 71-88. https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART5.pdf

Dubuc, N., Raîche, M., Gueye, N. y Hébert, R. (2011). Meeting the home-care needs of disabled older persons living in the community: does integrate services delivery make a difference? *BMC Geriatrics, 67*. https://doi.org/10.1186/1471-2318-11-67

Dunjić-Kostić, B., Pantović, M., Vuković, V., Randjelović, D., Totić-Poznanović, S., Damjanović, A., Jašović-Gašić, M. e Ivković, M. (2012). Knowledge: a possible tool in shaping medical professionals'attitudes towards homosexuality. *Psychiatria Danubina, 24*(2), 143-151. https://www.psychiatria-danubina.com/UserDocsImages/pdf/dnb_vol24_no2/dnb_vol24_no2_143.pdf

Duque, E. y Teixido, J. (2016). Bullying y género. Prevención desde la organización escolar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 6*(2), 176-204. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5559877.pdf

Durán, D. y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5*(2), 153-170. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf

Dyson, A., Howes, A. y Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students.* Institute of Education.

Einbinder, S., Fiechter, S., Sheridan, D.A. y Miller, D.L. (2012). Social Work Educators' Attitudes Toward Gay Men and Lesbians: A National Assessment. *Journal of Gay and Lesbian Social Services, 24*(2), 173-200. https://doi.org/10.1080/10538720.2012.669746

Elipe, P. (2019). Acoso LGBTQ+fóbico. En V. Sánchez (Coord.), *Prevención de la violencia interpersonal en la infancia y la adolescencia* (pp. 117-140). Pirámide.

Elliot, M. y Kilpatrick, J. (1994). *How to stop bullying. A Kidscape guide to training.* Kidscape.

Ellis, A. (1934). *El cuerpo humano. Introducción a la fisiología.* Apolo-Barcelona.

Elsbree, A. (2002). *Disruptive Pedagogies: How Teacher Educators Disrupt Homophobia.* University of Wisconsin.

Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15*(1), 135-144. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4617037.pdf

Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6,* 27-36. https://www.researchgate.net/profile/Jazmine-Escobar-Perez/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion/links/59a8daecaca27202ed5f593a/Validez-de-contenido-y-juicio-de-expertos-Una-aproximacion-a-su-utilizacion.pdf

Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 30*(2), 109-128. https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751

Espasa-Calpe. (2005). *Diccionario de la lengua española.* Espasa-Calpe.

Espelage, D. y Sweater, S. (2008). Addressing Research Gaps in the Intersection Between Homophohia and Bullying. *School Psychology Review, 37*(2), 155-159. https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087890

Essomba, M. (2007). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.* Graó.

Esteban, B. y Fernández, P. (2017). ¿Actitudes sexistas en jóvenes? Exploración del sexismo ambivalente y neosexismo en población universitaria. *Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género, 2*(2), 137-153. https://doi.org/10.20318/femeris.2017.3762

Evans, R. (1972). Physical and biochemical characteristics of homosexual men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 39*(1), 140-147. https://doi.org/10.1037/h0033203

Evans, R. (1998). When queer and teacher meet. In W. Letts y J. Sears (Eds.), *Queering elementary education: Advancing the dialogue about sexualities and schooling* (pp. 237-246). Rowman & Littlefield.

Expósito, C., Difabio, G. y Marsollier, R. (2018). Los valores en educación para una educación sin valores. *Cultura y Educación, 5*(2), 1-27. https://www.researchgate.net/publication/340535445_Los_valores_en_educacion_para_una_educacion_sin_valores_Values_in_education_for_an_education_without_values

Fallas Vargas, M.A. (2010). *Educación afectiva y sexual. Programa de formación docente de secundaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/76433/DPEE_Fallas_Vargas_MA_Educacion_afectiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados.* Melusina.

Feenstra, C. (2004). *El niño superdotado. Cómo reconocer y educar al niño con altas capacidades*. Medici.

FELGTB. (2007). *Actitudes ante la diversidad de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria).* FELGTB.

FELGTB. (2009). *Jóvenes LGTB.* FELGTB.

Ferfolja, T. y Robinson, K. (2004). Why Anti-Homophobia Education in Teacher Education? Perspectives from Australian Teacher Educators. *Teaching Education, 15*(1), 9-25. https://doi.org/10.1080/1047621042000179961

Fernández-Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(2), 82-99. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/573

Fernández Becerra, A. (2003). *Transexualidad: La búsqueda de una identidad.* Ediciones Díaz de Santos.

Fernández Gálvez, J. (1999). Teoría y práctica de la integración educativa. En A. Sánchez Palomino y J. Torres González (Eds.), *Educación Especial I* (pp. 69-90). Pirámide.

Fernández González, J. (1999). Evaluación de la Docencia y Aprendizaje Profesional: Análisis de una Experiencia Universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34,* 87-98. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118007.pdf

Fernández, J. (2010). El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que deberían ser clarificados. *Psicothema, 22*(2), 256-262. https://www.redalyc.org/pdf/727/72712496013.pdf

Fernández, N. y González, N. (2015). La Lomce a la luz de la Cedaw. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education,* (3), 242-263. https://revistas.uam.es/jospoe/article/download/5650/6066/11926

Fernández Rasines, P. (2007). Homoerotismo entre mujeres y la búsqueda del reconocimiento. En A. Simonis (Coord.), *Cultura, homosexualidad y homofobia* (pp. 41-53). Laertes.

Fernández Rodríguez, M.C. y Calderón, J. (2014). Prejuicio y distancia social hacia personas homosexuales por parte de jóvenes universitarios. *Revista Puertorriqueña de Psicología, 25*(1), 52-60. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/reps/v25/a04.pdf

Ferragut, M., Blanca, M. y Ortiz, M. (2013). Psychological values as protective factors against sexist attitudes in preadolescents. *Psicothema, 25*(1), 38-42. https://www.psicothema.com/pdf/4077.pdf

Ferre Alonso, A. y Rodríguez Guzmán, I.M. (2021). *Informe de situación de la LGTBIfobia en la comunidad andaluza.* Federación Andalucía Diversidad LGBT.

Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17*(1), 105-122. https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf

Ferriols, M.J. (2011). Derechos sexuales: por un currículo inclusivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (414), 24-26. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3681612&orden=302933&info=link

Fiske, S. y Taylor, S. (1991). *Social cognition.* Mc-Graw Hill.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata y Fundación Paidea.

Floyd, F. y Stein, T. (2002). Sexual Orientation Identity Formation among Gay, Lesbian, and Bisexual Youths: Multiple Patterns of Milestone Experiences. *Journal of Research on Adolescence, 12*(2), 167-191. https://doi.org/10.1111/1532-7795.00030

Fonseca, L. (2009*). Justiça social e educação: vozes, silêncios e ruídos na escolarização das raparigas ciganas e payas.* Afrontamento.

Foster, D. (2000). *Producción cultural e identidades homo-eróticas: teorías y aplicaciones.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica.

Foucault, M. (1987). *El cuidado de sí. Historia de la Sexualidad III.* Siglo XXI.

Francis, D. y Msibi, T. (2011). Teaching about Heterosexism: Challenging Homophobia in South Africa. *Journal of LGBT Youth, 8*(2), 157-173. https://doi.org/10.1080/19361653.2011.553713

Franco-Morales, F. (2014). *Homophobie et éducation. De la nécessité de sensibiliser les futurs enseignants aux réalités de la diversité sexuelle.* Presses Académiques Francophones.

Franco-Morales, F., Correa-Molina, E., Venet, M. y Pérez-Bedoya, S. (2016). Relación actitudes-conocimientos sobre diversidad sexual en una muestra universitaria colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 8*(17), 135-156. https://www.redalyc.org/pdf/2810/281044437007.pdf

Fredman, A., Schultz, N. y Hoffman, M. (2015). "You're Moving a Frickin' Big Ship": The Challenges of Addressing LGBTQ Topics in Public Schools. *Education and Urban Society, 47*(1), 56-85. https://doi.org/10.1177/0013124513496457

Freitas-de-Meloa, A., Lacuestab, L. y Ungerfeldb, R. (2014). Comportamiento homosexual en ruminates machos. Revisión. *Revista Mexicana de Ciencias Pecuarias, 5*(1), 91-106. https://www.redalyc.org/pdf/2656/265629712006.pdf

Freud, S. (1973). *Obras Completas, Tomo I.* Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1981). *Obras Completas, Tomo III.* Biblioteca Nueva.

Frías, M. (2005). Familias homoparentales. En A. Simonis (Ed.), *Educar en la diversidad* (pp. 61-80). Alertes.

Frías-Navarro, D., Monterde i Bort, H. y Peris-García, F. (2009). La medida del prejuicio manifiesto y sutil. *Psiqiuiatria.com, Interpsiquis, 1*, 1-9. http://www.uv.es/~friasnav/FriasEscalaRacismo.pdf

Fuertes, A. y López, F. (1997). *Aproximaciones al estudio de la sexualidad.* Amarú Ediciones.

Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative approach to education policy and disability.* The Falmer Press.

FUNDADEPS. (2012). *Cómo construir una escuela saludable y segura. Guía para padres y madres.* CEAPA.

Gairín, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educar, 22-23,* 239-267. https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20693/20533

Galeotti, A. (2002). *Toleration as Recognition.* Cambridge University Press.

Galicia, L.A., Balderrama, J.A. y Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura, 9*(2), 1-13. https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993

Gallardo, F. y Escolano, V. (2009). *Informe sobre Diversidad Afectivo-Sexual en la Formación de Docentes. Evaluación de Contenidos LGTB en la Facultad de C.C.E.E. de Málaga.* Comisión de Estudios de la Asociación Ojalá.

Garaigordobil, M. y Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar, 28*(62), 79-90. https://doi.org/10.3916/C62-2020-07

Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales.* Pirámide.

Garber, M. (1996). *Viceversa, bisexuality and the eroticism of everyday life.* Simon and Shuster.

Garcés, R. (2015). Homofobia: diagnóstico preliminar de un tema pendiente. *Revista Sexología y Sociedad, 21*(1), 34-46. http://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/download/513/547

Garchitorena, M. (2009). *Informe Jóvenes LGBT.* FELGBT.

García Cabrero, B., Márquez Ramírez, L. y Ávila Calderón, J. (2009). Planeación y desarrollo del proyecto de investigación. En B. García Cabrero (Ed.), *Manual de métodos de investigación para las Ciencias Sociales. Un enfoque basado en proyectos* (pp. 1-47). Universidad Nacional Autónoma de México.

García Castaño, F., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación, 345,* 23-60. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20009

García, C.I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia.* Colombia Diversa.

García, D. y Gregori, N. (2018). Intersexualidades. En L. Platero, M. Rosón y E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 272-280). Bellaterra.

García, F., Alzuragay, C., Cisternas, O., Espinoza, B., Salgado, G. y Garabito, S. (2019). ¿Masculino, femenino, andrógino o indiferenciado? Relación entre el rol sexual, la afectividad y la inteligencia emocional en personas adultas. *Psychologia, 13*(2), 55-65. https://doi.org/10.21500/19002386.4001

García Fernández, J. (2015). *La escuela como espacio público de acción intercultural. Avances y retrocesos.* VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España. Universidad de Granada (Granada).

García, J. (2009). *Ser hombre con discapacidad en una ciudad de exclusiones: estudio sobre discapacidad y masculinidad en Lima*. XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Universidad Católica Santiago de Guayaquil (Ecuador).

García López, D. (2015). *Sobre el derecho de los hermafroditas.* Melusina.

García, M., Abramovay, M. y Da Silva, L. (2004). *Juventudes e Sexuaidade.* UNESCO.

García Molina, J. y Sáez Carreras, J. (2017). Investigadores, docentes y educadores frente a la exclusión social: Paradojas y apuestas. *Educación XX1, 20*(2), 95-112. https://www.redalyc.org/pdf/706/70651145004.pdf

García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. PPU.

García Pastor, C. (2003). Segregación, integración e inclusión. *Bordón: Revista de Pedagogía*, *55*(1), 9-26. http://hdl.handle.net/11162/33160

García-Pérez, R., Rebollo, M.A., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación, 23*(3), 385-397. https://doi.org/10.1174/113564011797330298

García-Piña, C. (2016). Sexualidad infantil: información para orientar la práctica clínica. *Acta Pediátrica de México, 37*(1), 47-53. https://www.scielo.org.mx/pdf/apm/v37n1/2395-8235-apm-37-01-00047.pdf

García Rojas, A.D. (2015). *Formación presencial y virtual: influencia en una propuesta de educación sexual para alumnado universitario* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva].

http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12120/Formacion_presencial_y_virtual.pdf?sequence=5

García Rojas, A.D. y Santín, C. (2013). Sistema educativo y perspectiva de género. En A.D. García Rojas y F. Cabello (Eds.), *Actualizaciones en sexología clínica y educativa* (pp. 39-59). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

García, R., Sala, A., Rodríguez, E. y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17*(1), 269-287. https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350016.pdf

García, V. y Pérez, R. (1989). *La investigación del profesor en el aula.* Escuela Española.

Garrido, M.R. y Morales, Z. (2014). Una aproximación a la homofobia desde la psicología. Propuestas de intervención. *Psicología, Conocimiento y Sociedad, 4*(1), 100-109. https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847268005.pdf

Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Paidós.

Generelo, J. (2016). La diversidad sexual y de género en el Sistema Educativo: ¿qué sabemos sobre ella? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad,* (66), 29-32. http://www.revistaindice.com/numero66/p29.pdf

Generelo, J. y Pichardo, J. (Coords.). (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. COGAM.

Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos.* PPU.

Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa, 82,* 73-78. https://www.altascapacidadescse.org/cse/la_construccion_del_discurso.pdf

Gismero, E., Ben-Bouchhta, S. y San Miguel, L. (2008). Análisis de la homofobia en el entorno universitario madrileño. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 66,* 511-525. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3017144

Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Morata.

Goldfarb, E.S. (2006). A Lesson on Homophobia and Teasing. *American Journal of Sexuality Education, 1*(2), 55-66. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J455v01n02_05

Goldfried, M.R. y Goldfried, A. (2001). The importance of parental support in the lives of gay, lesbian, and bisexual individuals. *Journal of Clinical Psychology, 57*(5), 681-693. https://doi.org/10.1002/jclp.1037

Gómez, A. (2015). Multiculturalidad y educación socio-sexual. *Revista de Antropología Experimental, 15,* 189-200. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2389/2023

Gómez Arias, A.B. (2004). Diversidad familiar y homoparentalidad. *Revista Pediatría de Atención Primaria, 6*(23), 361-365. https://archivos.pap.es/files/1116-368-pdf/381.pdf

Gómez Gallardo, E. (2017). *La atención temprana como recurso para la mejora del proceso de nueva escolarización en el segundo ciclo de la etapa de educación infantil, del alumnado con trastornos en el desarrollo o en riesgo de padecerlos, en Huelva y su provincia* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15047/La_atencion_tempran a_como_recurso.pdf?sequence=2

Gómez-Hernández, E. (2014). Diversidad social en perspectiva de Trabajo Social intercultural. *Pensamiento Actual, 14*(23), 29-41. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5821481.pdf

Gómez Hurtado, I.C. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion_escolar_y_a tencion_a_la_diversidad.pdf?sequence=2

González, C. (2014). Eficiencia social y educación afectivo-sexual. *Procesos de Mercado: Revista Europea de Economía Política, 11*(1), 285-312. https://doi.org/10.52195/pm.v11i1.182

González-Falcón, I. (2006). *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria. Propuestas de mejora a partir de un estudio de casos.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

González-Falcón, I. (2019). *Variables didácticas y organizativas para la innovación y el liderazgo educativo. Guía docente.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

González-Falcón, I. (Coord.). (2021). *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y aportaciones para la escuela inclusiva.* Pirámide.

González-Falcón, I., Gómez Hurtado, I.C. y García Martínez, M. (2012). Medidas educativas para la atención a la diversidad cultural en la escuela. De la normativa legal a la accesibilidad de información intercultural. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (Número Monográfico), 101-123. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1152/974

González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *Participación Educativa*, (18), 60-78. http://hdl.handle.net/11162/94208

González Hernando, I. (2013). El infanticidio. *Revista Digital de Iconografía Medieval*, *5*(9), 29-42. https://www.ucm.es/data/cont/docs/621-2013-11-21-Infanticidio_IRENE_GONZALEZ.pdf

González, J. (2005). *Re-inventarse: la doble exclusión. Vivir como homosexual y como discapacitado.* CERMI.

González-Pienda, J., Núñez-Pérez, J., González-Pumariega, S. y García-García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, *9*(2), 271-289. https://www.psicothema.com/pdf/97.pdf

González Río, M. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos.* Aguaclara.

Gordon, D. (10 de abril de 2007). "Catalogue of Life" reaches one million species. *Niwa Science*. Recuperado de https://web.archive.org/web/20070713004634/http://www.niwascience.co.nz/pubs/mr/archive/2007-04-10-3

Gorguet, I. (2008). *Comportamiento sexual humano.* Editorial Oriente.

Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59. https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf

Granados, J. y Ortiz, L. (1998). La construcción social de la homofobia: repercusiones y alternativas para la democracia. En D. Sánchez (Comp.), *Memoria del 1er Foro de Diversidad Sexual y Derechos Humanos* (pp. 31-52). Nueva Generación Editores.

Granero Andújar, A. (2019). Concepciones del alumnado de último ciclo de la ESO sobre las intersexualidades, las identidades trans y las no-heterosexualidades.

Methaodos. Revista de Ciencias Sociales, 7(1), 55-73. https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.284

Granero Andújar, A. y Márquez Díaz, J.R. (2022). Análisis de la normativa estatal española y autonómica andaluza en lo referido al colectivo LGTBI en el marco educativo. *Revista Electrónica Educare, 26*(3), 1-24. https://doi.org/10.15359/ree.26-3.29

Gualdi, M., Martelli, M., Wilhelm, W., Biedroń, R., Graglia, M. y Pietrantoni, L. (2008). *Bullismo nelle scuole: manuale insegnanti.* Arcigay.

Guasp, A. (2012). *The School Report. The experiences of gay young people in Britain's schools.* Stonweall.

Guilherme, M. y Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 20*(40), 13-36. https://www.redalyc.org/pdf/316/31632785002.pdf

Gutiérrez-Crespo, E. (2009). Educación afectivo-sexual. *Cuadernos de Pedagogía,* (389), 70-72. http://www.fundacio.es/ficheros/090522%20Edu-%20Afectivo-Sexual.pdf

Gutiérrez García, A. (2017). *Prostitución, construcción psicosocial de la coacción como consentimiento* [Tesis Doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca]. https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=48451

Gutiérrez-Marfileño, V.E. (2015). Actitudes de los estudiantes hacia el estudio. *Caleidoscopio, Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades, 18*(33), 139-156. https://doi.org/10.33064/33crscsh562

Gutiérrez, S., Sanz, J., Espinosa, R., Gesteira, C. y García-Vera, M.P. (2016). La Escala de Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne: baremos para la población general española y desarrollo de una versión breve. *Anales de Psicología, 32*(1), 206-217. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.185471

Hales, H. (2004). Explicando Etnicidad. *Comparative Political Studies, 37*(4), 458-485. http://www.rochelleterman.com/ComparativeExam/sites/default/files/Bibliography%20and%20Summaries/Hale%202002.pdf

Hall, S. y Du Gay, P. (1996). *Cuestiones de identidad cultural.* Amorrortu.

Hegarty, S., Hodgson, A. y Clunies-Ross, L. (1988). *Aprender juntos. La integración escolar.* Morata.

Heidari, S., Babor, T., De Castro, P., Tort, S. y Curno, M. (2017). Equidad según sexo y de género en la investigación: justificación de las guías SAGER y recomendaciones para su uso. *Gaceta Sanitaria, 33*(2), 203-210. 10.1016/j.gaceta.2018.04.003

Heras, D., Lara, F. y Fernández-Hawrylak, M. (2016). Evaluación de los efectos del Programa de Educación Sexual SOMOS sobre la experiencia sexual y las actitudes hacia la sexualidad de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), 321-337. https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/14300/14214

Herek, G.M. (2000). The psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychological Science, 9*(1), 19-22. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00051

Hermosa, M. (2013). Repensando los orígenes de la disforia de género. *Revista de Estudios de Juventud, 103,* 33-50. http://www.injuve.es/sites/default/files/3%20Repensando%20los%20or%C3%ADgenes%20de%20la%20disforia%20de%20g%C3%A9nero.pdf

Hernáinz, E. y Márquez, D. (2011). *Manual Educativo para la Diversidad.* Fundación Reflejos de Venezuela, Unión Afirmativa de Venezuela y Amnistía Internacional Venezuela.

Hernández Guanche, V. (2009). Intersexualidad y prácticas científicas: ¿ciencia o ficción? *RIPS Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, *8*(1), 89-102. https://www.redalyc.org/pdf/380/38011446008.pdf

Hernández, M. y Toro-Alfonso, J. (2010). La cura que es (lo)cura: una mirada crítica a las terapias reparativas de la homosexualidad y el lesbianismo. *Revista Salud & Sociedad, 1*(2), 136-144. https://doi.org/10.22199/S07187475.2010.0002.00007

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill Education.

Hernández Sánchez, M. (2008). *Educación sexual para niños y niñas de 0 a 6 años: cuándo, cuánto y cómo hacerlo.* Narcea.

Hogan, T. y Rentz, A. (1996). Homophobia in the Academy. *Journal of College Student Development, 37,* 309-314. 10.1037/sgd0000136

Hong, J. y Espelage, D. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311-322. https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003

Hopkins, D. (1998). *Investigación en el aula. Guía del profesor.* PPU.

Hudson, W. y Ricketts, W. (1980). Strategy for the measurement of homophobia. *Journal of Homosexuality, 5*(4), 357-372. https://doi.org/10.1300/J082v05n04_02

Hurtado, F., Pérez, M., Rubio-Aurioles, E., Coates, R., Coleman, E., Corona, E. y Horno, P. (2011). *Educación para la sexualidad con bases científicas. Documento de consenso de Madrid. Recomendaciones de un grupo internacional de expertos.* Asociación Internacional de Médicos en el Cuidado del SIDA (IAPAC).

Illán, N. (1989). *La integración escolar y los profesores.* Nau Llibres.

Illán, N. y Arnáiz, P. (1996). La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En N. Illán (Coord.), *Didáctica y organización en Educación Especial* (pp. 13-43). Aljibe.

INE. (1 de enero de 2017). Estadísticas del Padrón Continuo. Población Extranjera por comunidades y provincias, nacionalidad y sexo. *Instituto Nacional de Estadística.* Recuperado de http://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/l0/&file=0ccaa002.px

INJUVE. (2010). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes: una aproximación cualitativa.* INJUVE.

INJUVE. (2011). *Jóvenes y Diversidad Sexual.* INJUVE.

Institución del Ararteko. (2011). *Infancias vulnerables.* Ararteko.

Isay, R. (1989). *Being homosexual: Gay men and their development.* Avo Books.

Jiménez, C. (2005). *Pedagogía diferencial: diversidad equidad*. Pearson.

Jiménez, K. (2002). Can of Worms: A Queer TA in Teacher Eds. In R. Kissen (Ed.), *Getting Ready for Benjamin: Preparing Teachers For Sexual Diversity in the Classroom* (pp. 23-45). Rowman and Littlefield Publishers.

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad.* Aljibe.

Johnson, D. y Johnson, R. (1987). La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal. *Revista de Educación,* (número extraordinario), 157-171. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=508_19

Juárez, E. (2015). La masturbación: un abordaje desde el psicoanálisis y el dispositivo de la sexualidad. *Uaricha, Revista de Psicología, 12*(28), 98-108. http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/34

Juárez, J., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusive. *Argumentos, 23*(62), 41-83. https://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf

Junta de Andalucía. (2016). *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/c8458d47-056d-4d79-a1bc-4d0129f567e2

Junta de Andalucía. (2018). *Instrucciones de 14 de junio de 2018, de la Dirección General de Participación y Equidad y de la Dirección General de Ordenación Educativa, sobre los criterios para la selección de los libros de texto y para la elaboración de materiales curriculares sin prejuicios sexistas o discriminatorio.* Junta de Andalucía, Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/aa4c24d3-0b6a-40fb-8cc6-980eb4a9b267/Instrucciones%20selecci%C3%B3n%20libros%20texto

Kan, R., Au, K., Chan, K., Cheung, L., Lam, C., Liu, H., Ng, Y., Wong, M. y Wong, W. (2009). Homophobia in Medical Students of the University of Hong Kong. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 9*(1), 65-80. https://doi.org/10.1080/14681810802639848

Kelley, T.L. (1935). Essential Traits of Mental Life. *Harvard Studies in Education, 26.* https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2599974

Khayatt, M.D. (1992). *Lesbian teachers: an invisible presence.* State University of New York Press.

King, G., Keohane, R. y Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social: la inferencia científica en los estudios cualitativos.* Alianza Editorial.

Kinsey, A., Pomeroy, W. y Martin, C. (1948). *Sexual Behavior in the Human Male.* Saunders.

Kinsey, A., Pomeroy, W., Martin, C. y Gebhard, P. (1953). *Sexual Behavior in the Human Female.* Saunders.

Kirby, D. (2011). *The impact of sex education on the sexual behaviour of young people.* Department of Economic and Social Affairs.

Kirby, S. (2005). Homophobia. *Berkshire Encyclopedia of World Sport, 2*, 752-757.

Kissen, R.M. (1996). *The last closet: The real lives of lesbian and gay teachers.* Heinemann.

Klemm, W., Sherry, C., Schake, L. y Sis, R. (1983). Homosexual behaviour in feedlot steers: an aggression hypothesis. *Applied Animal Ethology,* (11), 187-195. https://doi.org/10.1590/1984-3143-AR2020-0032

Kline, R. (2010). *Principles and practice of structural equation modelling.* The Guilford Press.

Kosciw, J.G., Greytak, E.A. y Diaz, E.M. (2009). Who, what, where, when, and why: demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(7), 976-988. https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-009-9412-1

Kosciw, J.G., Greytak, E.A., Diaz, E.M. y Bartkiewicz, M.J. (2010). *The 2009 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in our Nation's Schools.* Gay, Lesbian, & Straight Education Network, GLSEN.

Lacan, J. (1995). *Libro 4: La relación de objeto.* Paidós.

Lamas, M. (2003). *Género: claridad y complejidad.* http://biblio.comisionporlamemoria.org/meran/getDocument.pl?id=74

Lancaster, R.N. (2003). *The Trouble with Nature: Sex in Science and Popular Culture.* University of California Press.

Lance, L.M. (2002). Acceptance of diversity in human sexuality: will the strategy reducing homophobia also reduce discomfort of cross-dressing? *College Student Journal*, *36*, 598-603. https://www.thefreelibrary.com/Acceptance+of+diversity+in+human+sexuality%3A+will+the+strategy...-a096619966

Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro.* Ariel.

Lara-Garrido, A.S., Álvarez-Bernardo, G., Márquez Díaz, J.R. y García-Berbén, A.B. (2022). Conocimientos y actitudes hacia la diversidad sexual y de género en alumnado universitario del ámbito de la intervención social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 33*(1), 108-127. https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33768

Lara, Y. y Mateos, R. (2006). *Vivir muriendo, la estigmatización a hombres que tienen sexo con hombres (HSH) seropositivos del puerto de Veracruz.* Ángulos del SIDA.

Larrauri, M. (1999). ¿Iguales a quién? Mujer y educación. En C. Lomas (Comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 60-85). Paidós.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó Educación.

Lavilla, L. (2013). La integración escolar. *Revista de Claseshistoria*, (373), 1-10. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5173442.pdf

Leis, R. (2003). Juventud, democracia y cultura política. En R. Salazar, E. Sandoval y D. De la Rocha (Eds.), *Democracias en riesgo en América Latina* (pp. 176-189). LibrosEnRed.

Lennon-Dearing, R. y Delavega, E. (2015). Policies Discriminatory of the LGBT Community: Do Social Workers Endorse Respect for the NASW Code of Ethics? *Journal of Gay and Lesbian Social Services, 27*(4), 412-435. https://doi.org/10.1080/10538720.2015.1087266

Leonardi, B. y Staley, S. (2015). Affirm gender *and* sexual diversity within the school community. *Phi Delta Kappan, 97*(3), 69-73. https://kappanonline.org/affirm-gender-sexual-diversity-school-community-leonardi-staley/

León Guerrero, M.J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 30*(1), 133-160. https://revistas.um.es/educatio/article/view/149181

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado, 187,* de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546. https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf

Ley 62/2003, de 30 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del orden social. *Boletín Oficial del Estado, 313,* de 31 de diciembre de 2003, pp. 46874-46992. https://www.boe.es/boe/dias/2003/12/31/pdfs/A46874-46992.pdf

Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio. *Boletín Oficial del Estado, 157,* de 2 de julio de 2005, pp. 23632- 23634. https://www.boe.es/boe/dias/2005/07/02/pdfs/A23632-23634.pdf

Ley 14/2006, de 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción humana asistida. *Boletín Oficial del Estado, 126,* de 27 de mayo de 2006, pp. 1-21. https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-9292-consolidado.pdf

Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. *Boletín Oficial del Estado, 65,* de 16 de marzo de 2007,

pp. 11251-11253. https://www.boe.es/boe/dias/2007/03/16/pdfs/A11251-11253.pdf

Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 247,* de 18 de diciembre de 2007, pp. 1-42. https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-2492-consolidado.pdf

Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado, 193,* de 9 de agosto de 2014, pp. 63930-63943. https://www.boe.es/boe/dias/2014/08/09/pdfs/BOE-A-2014-8608.pdf

Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 10,* de 15 de enero de 2018, pp. 1-32. https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-1549-consolidado.pdf

Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. *Boletín Oficial del Estado, 281,* de 24 de noviembre de 1995, pp. 1-203. https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-25444-consolidado.pdf

Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. *Boletín Oficial del Estado, 298,* de 14 de diciembre de 1999, pp. 1-22. https://www.boe.es/buscar/pdf/1999/BOE-A-1999-23750-consolidado.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 106,* de 4 de mayo de 2006, pp. 1-113. https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. *Boletín Oficial del Estado, 68,* de 20 de marzo de 2007, pp. 1-66. https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-5825-consolidado.pdf

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado, 71,* de 23 de marzo de 2007, pp. 1-65. https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado, 295,* de 10 de diciembre de 2013, pp. 1-64. https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340,* de 30 de diciembre

de 2020, pp. 122868-122953. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

Liscano, D. y Jurado, P. (2016). Representaciones sociales sobre las personas LGTBI en la universidad: perspectivas del profesorado y alumnado. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 9*(3), 231-249. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5986232.pdf

List, M. (2015). Los universitarios frente a la homofobia. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación,* (46), 1-15. https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455003.pdf

Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización.* Morata.

Llamas, R. (2001). *Teoría torcida. Prejuicios y discursos en torno a la "homosexualidad".* Siglo XXI.

Llombart, M. y Cabrera, J. (2007). *Orientación sexual e identidad de género. Los derechos menos entendidos.* Institut de Drtes Humans de Catalunya.

Logan, C. (1996). Homophobia? No homoprejudice. *Journal of Homosexuality, 31*(3), 31-53. https://doi.org/10.1300/J082v31n03_03

Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación.* Paidós.

Lopes, L., Gato, J. y Esteves, M. (2016). Portuguese Medical Students' knowledge and attitudes towards homosexuality. *Acta Médica Portuguesa, 29*(11), 684-693. https://doi.org/10.20344/amp.8009

López Diosdado, M. (2016). Aprender a vivir juntos: una asignatura pendiente en la formación docente. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 9*(2), 215-224. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/61/56

López, F. (2005). *La educación sexual de los hijos.* Pirámide.

López-Gaviño, F. (2014). *Experiencia vital, perfil psicológico y orientación sexual de jóvenes adultos con madres lesbianas o padres gais* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/72773/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López Ibor, J. (1973). *El libro de la vida sexual.* Danae.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación.* Aljibe.

López Méndez, N.A. (2008). Una mirada a los alcances de la homofobia desde el Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*, (18), 126-139. https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/download/19609/18602/31274

López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de Educación*, (4), 167-179. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1

López Sánchez, F. (2000). *Sexualidad humana.* Pearson.

López Sánchez, F. (2005). *La educación sexual.* Biblioteca Nueva.

López Sánchez, F. (2006). *Homosexualidad y familia*. Graó.

López Soler, N. (2003). *Curso de educación afectivo-sexual: libro de teoría.* Netbiblo.

López Soler, N. (2015). *La educación afectivo-sexual en el actual y futuro profesorado* [Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/16887/6/0722041_00000_0000.pdf

López, V. (2014). Discriminación y segregación: efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8*(2), 69-83. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994253.pdf

Losen, D. y Martínez, T. (2013). *Out of School and Off Track: The Overuse of Suspensions in American Middle and High Schools.* Civil Rights Project.

Louro, G. (2001). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade.* Autêntica.

Lucas Matheu, M. y Cabello Santamaría, F. (2007). *Introducción a la sexología clínica.* Elsevier.

Lugg, C.A. (1997). *No Trespassing: U.S. Public Schools and the Border of Institutional Homophobia.* Annual Convention of the University Council for Educational Administration.

Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia.* Trotta.

Luján, N. y García, C.A. (2017). Homofobia sutil en espacios universitarios. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 28*(74), 105-126. https://www.redalyc.org/journal/340/34056723006/html/

Lumby, J. y Coleman, M. (2010). Leadership and diversity. *School Leadership and Management, 30*(1), 1-2. http://dx.doi.org/10.1080/13632430903509717

Lumby, J. y Morrison, M. (2010). Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management, 30*(1), 3-17. https://doi.org/10.1080/13632430903509717

Luque Parra, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 39*(3), 201-223. https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf

Lyonga, F. (2021). Shades of Homophobia: A Framework for Analyzing Negative Attitudes Toward Homosexuality. *Journal of Homosexuality, 68*(10), 1664-1684. https://doi.org/10.1080/00918369.2019.1702352

Maciel, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación,* (33), 91-109. https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a05.PDF

Maguen, S., Floyd, F., Bakeman, R. y Armistead, L. (2002). Developmental Milestones and Disclosure of Sexual Orientation among Gay, Lesbian, and Bisexual Youths. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(2), 219-233. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00105-3

Mahdi, I., Jevertson, J., Schrader, R., Nelson, A. y Ramos, M.M. (2014). Survey of New Mexico School Health Professionals Regarding Preparedness to Support Sexual Minority Students. *Journal of School Health, 84*(1), 18-24. https://doi.org/10.1111/josh.12116

Maldonado, L. (2011). Cultura y diversidad: De la educación especial a la educación en diversidad. *Pedagogía Magna,* (11), 134-141. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629156.pdf

Maney, D. y Cain, R. (1997). Preservice elementary teachers' attitudes toward gay and lesbian parenting. *Journal of School Health, 67,* 236-241. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1997.tb06313.x

Manosalva, S. (2008). Identidad y diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, 7*(6), 111-124. https://doi.org/10.25074/07195532.6.483

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza.

Marchueta, A. (2012). *Claves para atender a la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo* [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130518

Marchueta, A. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa, 32*(1), 255-271. https://doi.org/10.6018/rie.32.1.168461

Marchueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Claves para atender a la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 25*(3), 121-128. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338233061009.pdf

Margalef, L. (2000). ¿De qué estamos hablando cuando nos referimos a la educación en y para la diversidad? En M. Martín y L. Margalef (Coords.), *La educación para la diversidad: múltiples miradas* (pp. 16-41). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Marina, J. (2004). *Aprender a vivir.* Ariel.

Maroto, A. (2006). *Homosexualidad y trabajo social: herramientas para la reflexión e intervención profesional.* Siglo XXI.

Márquez Díaz, J.R., Álvarez Díaz, K. y Ruiz Rodríguez, J.A. (2022). Abrazando la diversidad sexo-genérica: recursos educativos para la formación del futuro profesorado. En A. Zayas García, C. Torres Fernández y B. Sánchez Torrejón (Dirs.), *Atención a la diversidad sexo-genérica en el contexto educativo: una nueva mirada hacia un enfoque inclusivo* (pp. 193-204). Aranzadi.

Márquez Domínguez, Y., Gutiérrez Barroso, J. y Gómez Galdona, N. (2017). Equidad, género y diversidad en educación. *European Scientific Journal, 13*(7), 300-319. https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n7p300

Martel, F. (2013). *Global gay. Cómo la revolución gay está cambiando el mundo.* Taurus.

Martín-Baró, I. (1983). *Acción mi ideología. Psicología social desde Centro América.* UCA Editores.

Martínez Batalla, E. (9 de mayo de 2019). La homosexualidad animal está más extendida de lo que creías. *La Vanguardia*. Recuperado de https://www.lavanguardia.com/natural/animaladas-videos/20190509/462008596883/homosexualidad-animal-mas-extendida-creias.html

Martínez Fernández, L. y Fernández Ramírez, B. (2017). La difícil promesa de acabar con la discapacidad a través del arte inclusivo. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social, 17*(2), 57-78. https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/326912/417400

Martínez, R. y Porto, M. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero, 50*(3), 89-120. https://doi.org/10.14201/scero201950389120

Martín Arribas, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión, 5*(17), 23-29. https://www.federacion-matronas.org/wp-content/uploads/2018/01/vol5n17pag23-29.pdf

Martínez, J.L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A.A., Carcedo, R., Fuertes, A. y Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister, 25,* 35-42. https://doi.org/10.17811/msg.25.1.2013.%25p

Martínez, R. (2016). *La cultura de la homofobia y cómo acabar con ella.* Egales.

Martín-Fernández, M., Santos, D., Requero, B. y Cedeño, M. (2014). Cambio de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual. La reducción de la percepción del intento persuasivo. *Revista Colombiana de Psicología, 23*(1), 107-118. https://doi.org/10.15446/rcp.v23n1.38692

Martín, J. y Nguyen, D. (2004). Anthropometric analysis of homosexuals and heterosexuals: implications for early hormone exposure. *Hormones and Behavior, 45,* 31-39. https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2003.07.003

Martín Macías, E. (2010). El médico con vocación de pedagogo: Jean-Marc Gaspard Itard. *Pedagogía Magna,* (5), 97-104. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391400.pdf

Martín Sánchez, M. (2016). Los derechos de las parejas del mismo sexo en Europa. Estudio comparado. *Revista Española de Derecho Constitucional,* (107), 219-253. https://doi.org/10.18042/cepc/redc.107.07

Martuccelli, D. (2006). Las contradicciones políticas del multiculturalismo. En D. Gutiérrez Martínez (Comp.), *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas* (pp. 125-147). Siglo XXI.

Matsuura, K. (2008). Prefacio. *Perspectivas, 38*(1), 1-3. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

Matus, C. y Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Revista Estudios Pedagógicos, 23*(1), 135-146. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009

Mazzon, J.A. (2009). *Projeto de studio sobre a ações discriminatórias no ámbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico racial, gênero, orientação sexual, geracional, territorial, de necessidade especiais e socioeconómica.* Ministério da Educação.

McCary, J., McCary, L., Álvarez, C., Del Río, J. y Suárez, L. (2002). *Sexualidad humana de McCary.* McGraw-Hill.

McConaghy, C. (2004). On cartographies of anti-homophobia in teacher education (and the crisis of witnessing rural student teacher refusals). *Teaching Education, 15*(1), 63-79. https://doi.org/10.1080/1047621042000179998

MECD. (2013). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011).* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Mejía, N. (2006). *Transgenerismos. Una experiencia transexual desde la perspectiva antropológica.* Bellaterra.

Melo, A. (2005). *El amor de los muchachos.* Ediciones Lea.

Méndez Garrido, J.M. (2004). Investigar la incidencia de los medios en las aulas mediante cuestionarios. *Comunicar, 22,* 81-87. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/859173.pdf

Méndez-Tapia, M. (2017). Reflexiones críticas sobre homofobia, educación y diversidad sexual. *Educação & Realidade, Porto Alegre, 42*(2), 673-686. https://doi.org/10.1590/2175-623656193

Mengual, S. (2011). *La importancia percibida por el profesorado y el alumnado sobre la inclusión de la competencia digital en Educación Superior.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Mérida, R. (2002). *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer.* Icaria.

Meyer, I.H. (1995). Minority stress and mental health in gay men. *Journal of Health and Social Behavior, 36*(1), 38-56. https://doi.org/10.2307/2137286

Mohr, J. y Rochlen, A. (1999). Measuring Attitudes Regarding Bisexuality in Lesbian, Gay Male, and Heterosexual Populations. *Journal of Counseling Psychology, 46*(3), 353-369. https://doi.org/10.1037/0022-0167.46.3.353

Monarca, H., Fernández, N. y Sandoval, M. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 173-190). Miño y Dávila.

Monferrer, J. (2010). *Identidad y cambio social (primera edición)*. Egales.

Mönks, F. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programing. In W. Peters (Coord.), *Talent for the future* (pp. 38-59). Van Gorgum.

Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *RES, Revista de Educación Social*, (20), 92-113. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2015/01/justiciasocial_res_20.pdf

Montero, A. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. *Revista Médica de Chile, 139*, 1249-1252. http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011001000001

Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa, 24*(1), 147-164. https://revistas.um.es/rie/article/view/97351

Moreno, F. (2015). Función pedagógica de los recursos materiales en Educación Infantil. *Revista de Comunicación Vivat Academia, 133*, 12-25. https://doi.org/10.15178/va.2015.133.12-25

Moreno García, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/11580/1/T32256.pdf

Moreno, O. y Puche, L. (Eds.). (2013). *Transexualidad, adolescencias y educación. Miradas multidisciplinares.* Egales.

Moreno Sánchez, E. (Coord.). (2013). *La urdimbre sexista: violencia de género en la escuela primaria.* Aljibe.

Moreno Sánchez, E. (10 de noviembre de 2021). Violencia de género en la escuela: hay una oportunidad para la prevención. *The Conversation*, pp. 1-2.

Morilla, A. (2007). Mercedes Matamoros y Safo de Lesbos. *Foro de Educación,* (9), 279-296. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23809/194-291-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mossé, C. (1996). La sexualidad de la mujer griega: época arcaica y clásica. En A. Pérez Jiménez y G. Cruz Andreotti (Eds.), *Hijas de Afrodita: la sexualidad femenina en los pueblos mediterráneos* (pp. 35-46). Ediciones Clásicas.

Moya, M. y Moya, A. (2020). Discrimination, Work Stress, and Psychological Well-being in LGBTI Workers in Spain. *Psychosocial Intervention, 29*(2), 93-101. https://doi.org/10.5093/pi2020a5

Mudrey, R. y Medina-Adams, A. (2006). Attitudes, perceptions, and knowledge of pre-service teachers regarding the educational isolation of sexual minority youth. *Journal of Homosexuality, 51,* 63-90. https://doi.org/10.1300/J082v51n04_04

Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 4*(1), 1-19. https://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf

Muntaner, J., Mut, B. y Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare, 26*(2), 1-24. http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.5

Muntaner, J., Rosselló, M. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI, 34*(1), 31-50. https://doi.org/10.6018/j/252521

Muratori, M., Guntín, C. y Delfino, G. (2010). Actitudes de los adolescentes hacia las personas con discapacidad: un estudio con alumnos del polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense. *Revista de Psicología, 6*(12), 39-56. https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6152/1/actitudes-adolescentes-hacia-personas-discapacidad.pdf

Murillo, F. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 19*(1). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3392421

Navarro Cintas, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 2*(4), 35-52. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4234/3459

Navarro-Gómez, N. (2017). El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. *Clínica y Salud, 28*(1), 25-31. https://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2016.11.002.

Nieto, J. (2003). *Antropología de la sexualidad y diversidad cultural.* Talasa.

Nodarse, J. (1978). *Elementos de sociología.* Selector.

Norman, J. (2004). *A survey of teachers on homophobic bullying in Irish second level schools.* Dublin City University.

Observatori contra l'Homofòbia. (2015). *L'estat de la LGTBIfòbia a Catalunya 2015*. Observatori contra l'Homofòbia.

Observatorio Andaluz contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia, y Andalucía Diversidad. (2019). *II Informe sobre la situación de la lgtbifobia.* Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación.

Obuljen, N. (2006). From our creative diversity to the convention on cultural diversity: Introduction to the debate. In N. Obuljen y J. Smiers (Eds.), *Unesco's Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions: Making it Work* (pp. 17-38). Institute for International Relations.

Ojea, M. (1999). *Educar en la diversidad: una experiencia de la perspectiva de la educación global, la cooperación y la co-enseñanza* [Tesis Doctoral, Universidad de Vigo]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=131658

Oliva, M. (2012). La educación sexual integral en el aula ¿Derecho u obligación? *Novedades Educativas*, (259), 18-19.

Olivares López, H. (2015). *Interculturalidad y educación: una propuesta de educación inclusiva* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/35953/1/T36897.pdf

Olson, J.M. y Zanna, M.P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology, 44*, 117-154. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.001001

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Morata.

OMS. (1992). *CIE-10, Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico.* Editorial Médica Panamericana.

OMS. (2015). *Brief sexuality-related communication: Recommendations for a public health approach.* OMS.

OMS. (2018). *Sexuality education in Europe and Central Asia: state of the art and recent developments; an overview of 25 countries. Assessment report.* OMS.

Onwuegbuzie, A. y Leech, N. (2007). Vality and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality & Quantity, 41,* 233-249. https://link.springer.com/article/10.1007/s11135-006-9000-3

Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 96,* de 21 de mayo de 2015, pp. 1-9.

https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/96/BOJA15-096-00009_00001214.pdf

Ortega, I. y Pick, S. (2011). *Investigación en Ciencias Sociales: paso a paso.* Limusa.

Ortega, S. (2009). El desarrollo profesional del Magisterio: requisito para una educación sexual integral y efectiva. *Transatlantica,* (6), 59-65. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3080584.

Ortiz Arellano, E. (2013). Epistemología de la investigación cuantitativa y cualitativa: paradigmas y objetivos. *Revista de Claseshistoria,* (408), 2-23. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5174556.pdf

Ortiz González, C. y Lobato Quesada, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón: Revista de Pedagogía, 55*(1), 27-40. https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/08/Escuela-inclusiva-y-cultura-escolar_algunas-evidencias-emp%C3%ADricas.pdf

Osborne, R. (2006). Entre el rosa y el violeta. Lesbianismo, feminismo y movimiento gay: relato de unos amores difíciles. *Política y Sociedad, 46,* 57-77. https://www.labrys.net.br/labrys10/espanha/raquel.htm

Oudhof, H., Mercado, A. y Robles, E. (2019). Cultura, diversidad familiar y su efecto en la crianza de los hijos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 14*(48), 65-84. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31657676005

Pachón, D. (2008). *La civilización unidimensional: actualidad del pensamiento de Herbert Marcuse.* Desde Abajo.

Padilla, T., Sánchez García, M., Martín Berrido, M. y Moreno Sánchez, E. (1999). Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de CC. Educación. *Revista de Investigación Educativa, 17*(1), 127-147. https://revistas.um.es/rie/article/view/122311

Page, J. y Liston, D. (2002). Homophobia in Schools: Student Teachers Perceptions and Preparation to Respond. En R. Kissen (Ed.), *Getting Ready for Benjamin: Preparing Teachers for Sexual Diversity in the Classroom* (pp. 71-80). Rowman and Littlefield Publishers.

Pallisera, M. y Fullana, J. (1992). La integración escolar en Cataluña. Un estudio cualitativo sobre las necesidades de formación del profesorado. *Bordón: Revista de Pedagogía,* (3), 299-309. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54420

Pampati, S., Johns, M.M., Szucs, L.E., Bishop, M.D., Mallory, A.B., Barrios, L.C. y Russell, S.T. (2021). Sexual and Gender Minority Youth and Sexual Health Education: A Systematic Mapping Review of the Literature. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine, 68*(6), 1040-1052. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.032

Papadaki, V., Plotnikof, K., Gioumidou, M., Zisimou, V. y Papadaki, E. (2015). A comparison of attitudes toward lesbians and gay men among students of helping professions in Crete, Greece: the cases of social work, psychology, medicine, and nursing. *Journal of Homosexuality, 62*(6), 735-762. https://doi.org/10.1080/00918369.2014.998956

Papadaki, V., Plotnikof, K. y Papadaki, E. (2013). Social work students' attitudes towards lesbians and gay men: the case of the socialwork department in Crete, Greece. *Social Work Education: The International Journal, 32*(4), 453-467. https://doi.org/10.1080/02615479.2012.687371

Pardo Rojas, A., Triviño García, M.A. y Mora Jaureguialde, B. (2020). *Atención a la diversidad en un sistema educativo inclusivo. La gamificación como metodología de aprendizaje.* Pirámide.

Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory.* Macmillan.

Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf

Parra, J.P. (5 de mayo de 2011). Me he sentido discriminado desde el colegio. *La Verdad*. Recuperado de https://www.laverdad.es/murcia/v/20110505/region/sentido-discriminado-desde-colegio-20110505.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F

Parra, N. (2018). *Colección de guías sobre derechos sexuales y reproductivos de las mujeres jóvenes: sexualidad. Cuerpos, identidades y orientaciones.* Instituto Canario de Igualdad del Gobierno de Canarias.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación,* (327), 11-29. https://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf

Parrilla, A. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 12*(2), 19-23. https://www.researchgate.net/profile/Angeles-Parrilla-2/publication/39207782_La_construccion_del_aula_como_comunidad_de_todos/links/00b495183f068a77d7000000/La-construccion-del-aula-como-comunidad-de-todos.pdf

Parrilla, A. y Susinos, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.), *Cambiar con la sociedad* (pp. 195-220). Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Parrini, R. y Brito, A. (2012). *Crímenes de odio por homofobia: un concepto en construcción.* INDESOL, CDHDF, Letra S.

Pearlin, L.I. (1999). The stress process revisited: reflections on concepts and their interrelationships. In C.S. Aneshensel y J.C. Phelan (Eds.), *Handbook of the sociology of mental health* (pp. 395-416). Springer.

Pegalajar, M.C. y Colmenero, M.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19*(1), 84-97. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15549650008

Peixoto, J., Fonseca, L., Almeida, S. y Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual ¿qué realidad? *Educação em Revista, 28*(3), 144-148. https://www.scielo.br/j/edur/a/tpQxvhKp88mmCfksqpKYbtM/?format=pdf&lang=es

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela.* Mondadori.

Penna, M. (2012). *Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/16718/1/T34011.pdf

Penna, M. (2013). La elaboración de un cuestionario para la detección de la homofobia. *La Técnica,* (10), 18-31. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6087588.pdf

Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias: un meta-análisis. *Revista de Docencia Universitaria, 13*(1), 197-200. https://doi.org/10.4995/redu.2015.6445

Penna, M. y Mateos, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación, 66,* 123-142. https://doi.org/10.35362/rie660382

Penna, M. y Sánchez Sáinz, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa, 33*(1), 83-98. https://doi.org/10.6018/rie.33.1.179671

Peña García, C. (2004). *Homosexualidad y matrimonio: estudio sobre la jurisprudencia y la doctrina canónica.* Universidad de Comillas.

Peña, Y., Gómez, A. y Mesa, L. (2012). La educación especial: sus inicios y actualidad. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (169), 32-36. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4730356.pdf

Peralta, J.L. (2015). Transexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos. *Revista de Dones i Textualitat*, (21), 246-248. https://raco.cat/index.php/Lectora/article/view/303475.

Perera, J.P. y Arenas, Y. (2018). *Development of bisexual identity. World Conference on Qualitative Research (WCQR).* Universidade de Aveiro.

Pérez, A.I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y trasformar la enseñanza* (pp. 76-89). Morata.

Pérez-Jorge, D. (2004). Reproduzca estrategias de gestión de aprendizaje. En L. Villar (Coord.), *Programa para la mejora de las habilidades docentes* (pp. 45-75). Prentice-Hall.

Pérez-Jorge, D. (2010). El profesor que estimula e implica a los alumnos en proyectos para el desarrollo de la competencia cultural y artística. En O. Alegre (Coord.), *Capacidades docentes para atender a la diversidad: una propuesta vinculada a las competencias básicas* (pp. 139-155). MAD.

Pérez-Jorge, D. y Alegre, O. (2006). Discapacidad, percepción y actitudes. En O. Alegre y D. Pérez-Jorge (Coords.), *Organización escolar y diversidad* (pp. 51-80). Aljibe.

Pérez-Jorge, D., Alegre, O., Rodríguez Jiménez, M., Márquez Domínguez, Y. y De la Rosa Hormiga, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal, 12*(7), 64-81. https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p64

Pérez-Jorge, D., Fariña Hernández, L., Márquez Domínguez, Y., Rodríguez Jiménez, M.C. y Bernadette Lupson, K. (2020). Knowledge and Perception of Trainee

Teachers towards the LGBTQ + Community. *International Journal of Education and Practice, 8*(2), 207-220. https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.82.207.220

Pérez-Jorge, D., Gutiérrez-Barroso, J., Morales-León, I. y Marrero-Morales, S. (2016). Collaborative work from the educational guidance perspective, the case of primary and secundary schools in Tenerife. *International Journal of Current Research, 6*(5), 7950-7954. https://www.journalcra.com/sites/default/files/issue-pdf/16106.pdf

Pérez-Jorge, D. y Leal, E. (2011). Voces de los maestros de Educación Especial en un centro Inclusivo: redefinición de responsabilidades. En O. Alegre (Coord.), *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad* (pp. 135-146). Arial.

Pérez-Jorge, D., Márquez Domínguez, Y., Gutiérrez Barroso, J., Díaz González, C. y Marrero Morales, S. (2016). Environmental education as a key element for values education. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 16*(3), 1-8. http://www.journalrepository.org/media/journals/BJESBS_21/2016/Jun/Jorge1632016BJESBS26527.pdf

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Restos e interrogantes.* La Muralla.

Petit, J. (2003). *25 años más.* Icaria.

Petit, M. (2012). Génesis y evolución de los conceptos de cultura y diversidad desde los acuerdos de la OMC (1994) hasta la Convención de la Unesco sobre diversidad cultural (2005). *Revista de Estudios Políticos, 156,* 209-239. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3939173.pdf

Pichardo, J. (2009). Diversidades. *Boletín ECOS,* (8), 1-8. https://eprints.ucm.es/35838/1/Diversidades.pdf

Pichardo, J. y Generelo, J. (2005). *Homofobia en el sistema educativo.* COGAM.

Pichardo, J., Molinuevo, B., Rodríguez, P., Martín, N. y Romero, M. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Catarata.

Pichardo, J. y Puche, L. (2019). Universidad y diversidad sexo-genérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. *Methaodos, Revista de Ciencias Sociales, 7*(1), 10-26. http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287

Pichardo, J., Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M. y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico.* Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.

https://www.inmujeres.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf

Pinos, V. y Palacios, M. (2011). Percepciones sobre la diversidad sexual en adolescentes escolarizados de la ciudad de Cuenca. *Maskana, 2*(2), 39-55. https://doi.org/10.18537/mskn.02.02.04

Pinos, V. y Pinos, G. (2011). Actitudes de los adolescentes escolarizados de Cuenca hacia la diversidad sexual. *Maskana, 2*(1), 1-16. https://doi.org/10.18537/mskn.02.01.01

Platero, R. (L.). (2010). Estrategias de afrontamiento frente al acoso escolar: una mirada sobre las chicas masculinas. *LES Online, 2*(2), 35-51. https://studylib.es/doc/8477611/estrategias-de-afrontamiento-frente-al-acoso-escolar--una...

Platero, R. (L.). (2014). *Trans*exualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos.* Bellaterra.

Platero, R. (L.). y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico.* Talasa.

Plaza, M. y Meinardi, E. (2009). *Implicancias de la educación sexual en la formación docente.* Tecné, Episteme y Didaxis.

Poiani, A. (2010). *Animal homosexuality: a biosocial perspective. 1rst ed.* Cambridge University Press.

Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional.* Publicaciones MCEP.

Posada, L. (2014). Teoría queer en el contexto español. Reflexiones desde el feminismo. *Daimon, Revista Internacional de Filosofía,* (63), 147-158. https://doi.org/10.6018/daimon/190041

Poteat, P., Yoshikawa, H., Calzo, J., Russell, S. y Horn, S. (2017). Gay-Straight Alliances as Settings for Youth Inclusion and Development: Future Conceptual and Methodological Directions for Research on These and Other Student Groups in Schools. *Educational Researcher, 46*(9), 508-516. https://doi.org/10.3102/0013189X17738760

Powell, G. y Graves, L. (2003). *Women and men in management.* Sage.

Powney, J. y Watts, M. (1987). *Interviewing in educational research.* Routledge.

Preciado, B. (2003). *Multitudes Queer: notas de una política para "los anormales"*. Paris Multitudes.

Preinfalk, M. (2015). Challenges of Techaer Training in Sex Education. *Revista Electrónica Educare, 19*(1), 1-13. https://doi.org/10.15359/ree.19-1.5

Puigdellívol, I. (1986). Historia de la educación especial. En S. Molina (Ed.), *Enciclopedia Temática de la Educación Especial. Tomo I* (pp. 47-61). CEPE.

Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria.* Aljibe.

Pulido, M.A.P., Leyva, A.H., Ortiz, F.M., Mendoza, E.P., Rodríguez, P.P. y Rosado, S. (2013). Homofobia en universidades de la Ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 5*(2), 93-114. https://www.redalyc.org/pdf/802/80228344006.pdf

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado, 65,* de 16 de marzo de 1985, pp. 6917-6920. https://www.boe.es/boe/dias/1985/03/16/pdfs/A06917-06920.pdf

Rebollo, J., Generelo, J. y Assiego, V. (2018). *La cara oculta de la violencia hacia el colectivo LGTBI. Informe delitos de odio e incidentes discriminatorios al colectivo LGTBI 2018.* FELGTB. https://www.ccoo.es/0365b3c2319c4f2cc4c8614aae462a25000001.pdf

Rebollo, M., García-Pérez, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación,* (355), 521-546. https://www.researchgate.net/publication/277271178_Diagnostico_de_la_cultura_de_genero_en_educacion_actitudes_del_profesorado_hacia_la_igualdad

Recomendación CM/Rec (2010) 5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre las medidas para combatir la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género. *Estatuto del Consejo de Europa,* de 31 de marzo de 2010, pp. 1-13. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804c1743

Remafedi, G. (1987). Adolescents Homosexuality: Psychosocial and Medical Implications. *Pediatrics, 79*(3), 331-337. https://europepmc.org/article/med/3822632

Re, M.I., Bianco, M. y Mariño, A. (2008). *Docentes y educación sexual integral: un papel en constante construcción.* FEIM.

Renovell-Rico, S. (2017). *Actitudes del alumnado de educación secundaria hacia la diversidad afectivo-sexual y familiar. Estudio descriptivo en las cooperativas valencianas y propuesta de intervención* [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/61343/Tesis%20y%20Programa%20H-EDUCA.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Renovell-Rico, S., Vidal Prades, E.D. y Ortega Leal, M.P. (2022). Homofobia en las aulas valencianas. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed, 1*(10), 75-91. https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/8626

Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kalpa, 60,* 180-184. https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1626666

Renzulli, J. (1994). Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. En Y. Benito (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 175-217). Amarú.

Resolución 17/19 del Consejo de Derechos Humanos sobre Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género. *Asamblea General de Naciones Unidas,* de 14 de julio de 2011, pp. 1-2. https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G11/148/79/PDF/G1114879.pdf?OpenElement

Resolución del Consejo de Derechos Humanos sobre Derechos humanos, orientación sexual e identidad de género. *Asamblea General de Naciones Unidas,* de 2 de octubre de 2014, pp. 1-2. https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/177/35/PDF/G1417735.pdf?OpenElement

Rial, R. (2003). Ni mujer ni hombre. En R. Rial, R. Cory y C. Nicolau (Eds.), *Sexosofía: Eva y Adán las razones de la diferencia* (pp. 58-72). Ariel.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). Macmillan.

Riggs, D. (2010). The educational experiences of lesbian-mother families: a South Australian studio. *LES Online, 2,* 3-13. https://researchnow.flinders.edu.au/en/publications/the-educational-experiences-of-lesbian-mother-families-a-south-au

Rivers, I. (2004). Recollections of Bullying at School and Their Long-Term Implications for Lesbians, Gay Men, and Bisexuals. *Crisis, 25*(4), 169-176. https://doi.org/10.1027/0227-5910.25.4.169

Rivers, I. y Cowie, H. (2006). Bullying and Homophobia in UK Schools: A Perspective on Factors Affecting Resilience and Recovery. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education, 3*(4), 11-43. https://doi.org/10.1300/J367v03n04_03

Rivers, I. y Duncan, N. (2013). *Bullying: Experiences and discourses of sexuality and gender*. Routledge.

Robles, P. y Rojas, M.C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (18), 1-16. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html

Rocamora, M. (1972). *El libro de la mujer*. Danae.

Rodríguez Díaz, S. (2014). Las capacidades y el respeto a la diversidad. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-educativas*, (46), 201-214. https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/168/143

Rodríguez, E. (2017). *La dirección escolar en contextos complejos: formación y profesionalización para la función directiva* [Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132915

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Aljibe.

Rodríguez González, F. (2007). *Cultura, homosexualidad y homofobia.* Laertes.

Rodríguez González, F. (2008). *Diccionario gay-lésbico.* Gredos.

Rodríguez, L., Mancinas, S. y Carrera, A. (2017). Percepción de la homofobia y lesbofobia por parte de una muestra de gays y lesbianas de la provincia de Ourense (España). *Psicología y Salud, 27*(1), 89-102. https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/download/2440/4295/11483

Rodríguez Mena, J.A. (2015). *Familias homoparentales en la escuela pública: estudio de caso de la intervención escolar sobre la diversidad familiar* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/13147/Familias%20homoparentales%20.pdf?sequence=2

Rodríguez Mena, J.A. (2020). What should we celebrate: Father's Day, Mother's Day, or family day? a case study on school practices and the educational community's perception of the inclusion of family diversity in Spain. *Journal of LGBT Youth, 17*(2), 129-148. https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1615595

Rodríguez Mena, J.A., Moreno Sánchez, E. y Montérdez Santos, I. (2018). Un estudio de caso sobre la idealización y representación de la familia en los centros educativos. *Estudios Pedagógicos, 44*(1), 403-413. https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100403

Rodríguez-Otero, L.M. (2014). Nivel de homofobia y lesbofobia en profesionales del ámbito social de la provincia de Ourense. *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social,* (54), 46-61. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5179108.pdf

Rodríguez-Otero, L.M. (2016). Bullying homofóbico en el contexto mexicano: voces desde estudiantes de trabajo social regiomontanos. *Trabajo Social Hoy,* (77), 41-62. https://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=436475&info=open_link_ejemplar

Rodríguez-Otero, L.M. y Facal-Fondo, T. (2019). Diversidad sexual: imaginarios y actitudes en estudiantes de enseñanzas medias y superiores mexicanos. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 14*(1), 183-205. https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.1.06

Rodríguez-Otero, L.M. y Treviño Martínez, L. (2017). Trabajo social y sexismo ambivalente: actitudes del alumnado de trabajo social mexicano. Un análisis cuantitativo. *Trabajo Social Hoy,* (80), 45-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5839600&orden=0&info=link

Rofes, E. (2002). "I was Afraid He Would Label Me Gay if I Stood up for Gays": The Experience of Lesbian and Gay Elementary Education Credential Candidates at a Rural State University. In R. Kissen (Ed.), *Getting Ready for Benjamin: Preparing Teachers for Sexual Diversity in the Classroom* (pp. 191-208). Rowman and Littlefield Publishers.

Rojas, R., De Castro, F., Villalobos, A., Allen-Leigh, B., Romero, M., Braverman-Bronstein, A. y Uribe, P. (2017). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud Pública de México, 59*(1), 19-27. https://doi.org/10.21149/8411

Rojas, S. y Olmos, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 20*(1), 323-339. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49882/30507

Roldán Santamaría, L.M. (2004). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Revista Educación, 29*(1), 111-123. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029111

Romero Bachiller, C., García Dauder, S. y Bargueiras Martínez, C. (2005). Introducción. En C. Romero Bachiller, S. García Dauder y C. Bargueiras Martínez (Eds.), *El eje del mal es heterosexual* (pp. 17-28). Traficantes de Sueños.

Romero Guisado, E. (2010). Fases de la investigación científica en educación. *Autodidacta, 9,* 104-114. https://docplayer.es/32980060-Fases-de-la-investigacion-cientifica-en-educacion.html

Romero, L.C. (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis.* Plaza y Valdés.

Romero, M.P. (2006). *El profesorado ante los procesos de Evaluación Institucional. Estudio de caso de la Universidad de Huelva* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26473

Rosenkrantz, P., Vogel, S., Bee, H., Broverman, I. y Broverman, D. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 32*, 287-295. https://doi.org/10.1037/h0025909

Rubio Jurado, F. (2009). Principios normalización, integración e inclusión. *Innovación y Experiencias Educativas,* (19), 1-9. http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/PRINCIPIO%20DE%20NORMALIZACION,%20INTEGRACION%20E%20INCLUSION.pdf

Rubio, R. y Barrio, E.A. (1999). *Psicopedagogía, Volumen II. Temario para la preparación de oposiciones*. Mad.

Ruiz, P.M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Temas para la Educación: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza, 8,* 1-15. https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7241.pdf

Russell, S.T. (2011). Challenging homophobia in schools: policies and programs for safe school climates. *Educar em Revista, 39,* 123-138. https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100009

Russell, S.T., Bishop, M.D., Saba, V.C., James, I. e Ioverno, S. (2021). Promoting School Safety for LGBTQ and All Students. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 8*(2), 160-166. https://doi.org/10.1177/23727322211031938

Rusteholz, G. y Mediavilla, M. (2022). *El impacto del acoso escolar en el rendimiento académico en España. Laboratorio de Alternativas.* Fundación Alternativas.

Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools, 5*(1), 3-17. https://doi.org/10.1080/15700760500483995

Rye, B., Meaney, G., Yessis, J. y Mckay, A. (2012). Uses of the "Comfort with Sexual Matters for Young Adolescents" scale: a measure of erotophobia-erotophilia for youth. *The Canadian Journal of Human Sexuality, 21*(2), 91-100. https://www.researchgate.net/publication/286743105_Uses_of_the_comfort_with_sexual_matters_for_young_adolescents_scale_A_measure_of_erotophobia-erotophilia_for_youth

Sáez, J. (2005). Exceso de masculinidad: la cultura leather y la cultura de los osos. En C. Romero, S. García y C. Bargueiras (Eds.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 137-148). Traficantes de Sueños.

Sáez, J. (2008). El contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría queer. De la crisis del SIDA a Foucault. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 67-77). Egales.

Salamon, G. (2018). *The Life and Death of Latisha King: A Critical Phenomenology of Transphobia.* NYU Press.

Salazar Carvajal, L., Castellanos Acero, L., Amador Parra, C., Marín González, S. y Menjura Escobar, M. (2012). Hacia una pedagogía del respeto a la diversidad. *Plumilla Educativa, 10*(2), 306-323. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4323472.pdf

Salazar, J. (2008). Modelos teóricos de formación del profesorado. Revisión crítica. En L. Pumares y L. Hernández Rincón (Eds.), *La formación del profesorado para atender a la diversidad* (pp. 27-51). CEP.

Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Desclée De Brouwer.

Salinas, G. (2007). *Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes.* Ideas Propias.

Sánchez Asín, A. (1993). *Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica.* PPU.

Sánchez, A. y Torres, J.A. (1997). *Educación Especial I: Perspectiva curricular, organizativa y profesional.* Pirámide.

Sánchez Palomino, A. y Lázaro, M. (2011). Hacia una perspectiva humanista de la Educación Especial. En A. Sánchez Palomino (Ed.), *Educación Especial y Mundo Digital* (pp. 84-103). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Sánchez Palomino, A. y Pulido Moyano, R. (2007). *El centro educativo: una organización de y para la diversidad.* GEU.

Sánchez Sáinz, M. (2008). Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual. En L. Pumares y L. Hernández (Eds.), *La formación del profesorado para atender a la diversidad* (pp. 299-329). CEP.

Sánchez Sáinz, M. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO.* Catarata.

Sánchez Sáinz, M. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil*. Catarata.

Sánchez-Torrejón, B. (2021). Los príncipes azules destiñen: masculinidades igualitarias a través de cuentos coeducativos. *Aula de Encuentro, 23*(2), 70-93. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/5694/6377

Sánchez-Torrejón, B., Escribano Verde, M. y Álvarez Balbuena, A. (2022). La inclusión de la diversidad en el profesorado universitario. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, *13*(1), 28-55. https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1255/1350

Sánchez-Torrejón, B., Escribano Verde, M. y Álvarez Balbuena, A. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexo-genérica: hacia una escuela queer. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, (7), 19-33. https://doi.org/10.46661/relies.6169

Sánchez-Torrejón, B. y Mestre Malfran, Y. (2021). Ciberbullying homofóbico en Educación Primaria: hacia una escuela libre de homofobia. *Hachetetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación*, (23), 1-11. https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i23.2202

San José, C. (2009). *Safo de Lesbos.* Lengua Clásica Griega.

Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano.* Akal.

Santos-Rego, M., Crespo, J., Lorenzo, M. y Godás, A. (2012). Escuelas e inmigración en España: ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, *24*(2), 193-205. https://doi.org/10.1174/113564012804932128

Sanz, S. (2003). Los caracteres sexuales terciarios: procesos de sexuación desde la teoría de la intersexualidad. *Revista de Sexología, 123*, 117-118. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3775855

Sarason, G. y Sarason, B. (2006). *Psicopatología: psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada.* Pearson.

Savage, T.A., Prout, H. y Chard, K.M. (2004). School Psychology and Issues of Sexual Orientation: Attitudes, Beliefs, and Knowledge. *Psychology in The Schools, 41*(2), 201-210. https://doi.org/10.1002/pits.10122

Savater, F. (1997). *El valor de educar.* Planeta.

Savin-Williams, R. (2005). *The New Gay Teenager.* Harvard University Press.

Schein, V. (2001). A global look at psychological barriers to Women's progress in management. *Journal of Social Issues, 57*(4), 675-688. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00235

Schmeichel, M. (2012). Good Teaching? An Examination of Culturally Relevant Pedagogy as an Equity Practice. *Journal of Curriculum Studies, 44*(2), 211-231. https://doi.org/10.1080/00220272.2011.591434

Sell, R., Wells, J. y Wypij, D. (1995). The Prevalence of Homosexual Behavior and Attraction in the United States, the United Kingdom and France: Results of National Population-Based Samples. *Archives of Sexual Behavior, 24*(3), 235-248. https://doi.org/10.1007/BF01541598

Serrano Martínez, G. (2005). *Inmigración y homosexualidad: el papel de las asociaciones.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.

Serrano, N.J., Gómez-García, A., Amat-Muñoz, L.M. y López-Gomis, A. (2012). Aproximación a la homofobia desde la perspectiva de los estudiantes de Educación Social de la Universidad de Murcia. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 6*, 74-89. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4025769.pdf

Sheldon, W. (1950). The somatotype, the morphopheno-type and the morphogenotype. *Cold Spring Harbor Symposia on Quantitative Biology, 15*, 373-382. 10.1101/sqb.1950.015.01.035

Shiakou, M., Stella, H. y Georgia, Y. (2019). Understanding bullying through the eyes of children. *International Journal on School Climate and Violence Prevention, 3*(1), 157-170. https://n9.cl/xcd2a

Shibley, J. y DeLamater, J. (2006). *Sexualidad Humana.* McGraw-Hill.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Coord.), *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-94). Paidós.

Sierra González, A. (2009). Una aproximación a la Teoría Queer: el debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuadernos del Ateneo,* (26), 29-42. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3106547.pdf

Sieteiglesias, E.S. (16 de marzo de 2018). Ser homosexual es delito en 72 países. *La Razón.* Recuperado de https://www.larazon.es/internacional/20200114/tsh2wjdinbc3hnjv72gvdxawsi.html

Sívori, H. (2007). *Encuesta LGBT: sexualidad y derechos. Participantes de la marcha de la ciudadanía LGBT de Bogotá, 2007.* Coleção Documentos.

Skrtic, T. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, *61*(2), 148-207. https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617

Slee, P. (1991). *Learning initiatives to include all students in regular schools.* Fulton.

Slee, R. (1996). Disability, class, and poverty: school structures and policing identities. In C. Christensen y F. Rizvi (Eds.), *Disability and the Dilemmas of Education of Justice* (pp. 96-118). Open University Press.

Smith, K. (1971). Homophobia: a tentative personality profile. *Psychological Reports, 29*(3), 1091-1094. https://doi.org/10.2466/pr0.1971.29.3f.1091

Smith, P. (2003). *Violence in schools: the response in Europe*. Routledge.

Sola, T. (2007). *La escuela inclusiva: una respuesta educativa para todos.* Adhara.

Sola, T. y López, N. (2000). *Enfoques didácticos y organizativos de la Educación Especial.* GEU.

Soley-Beltrán, P. (2009). *Transexualidad y la matriz heterosexual.* Bellaterra.

Solsona, N. (2011). Prólogo. Las masculinidades en las aulas: un tema de futuro. En J. Compairé (Coord.), *Chicos y chicas en relación. Materiales de coeducación y masculinidades para la Educación Secundaria* (pp. 10-25). Icaria.

Soriano, S. (2002). Origen y causa de la homosexualidad. *Órgano Informativo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, 56,* 71-82. https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/derechos-humanos-emx/article/download/23848/21332

Soriano, S. (2004). Adolescentes gays y lesbianas en el ámbito educativo: análisis de la realidad y líneas generales para una propuesta educativa. *Orientaciones: Revista de Homosexualidades,* (8), 9-34. https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD13132.pdf

Stainback, S. y Stainback, W. (1989). Support facilitation: an emerging role for special educators. *Teacher Education and Special Education, 12*(4), 148-153. https://doi.org/10.1177/088840648901200403

Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas Inclusivas.* Narcea.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos.* Morata.

Stéfano Barbero, M. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos Pagu, 50,* 1-28. https://doi.org/10.1590/18094449201700500014

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza.* Morata.

Stiegler, S. (2008). Queer Youth as Teachers: Dismantling Silence of Queer Issues in a Teacher Preparation Program Committed to Social Justice. *Journal of LGBT Youth, 5*(4), 116-123. https://doi.org/10.1080/19361650802223227

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research.* Sage Pub.

Stromquist, N. (1983). *Algunas consideraciones metodológicas sobre la investigación-acción.* CEPAL.

Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 39-69). Paidós.

Subirats, M. (2007). De la escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas: el aprendizaje de la subordinación. En A. Vega (Coord.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp. 82-106). Aljibe.

Sust, T. (9 de mayo de 2013). Homofobia en las aulas. *El Periódico.* Recuperado de https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20130508/homofobia-en-las-aulas-2385889

Swank, E. y Raiz, L. (2010). Attitudes toward gais and lesbians among undergraduate social work students. *Affilia: Journal of Women and Social Work, 25*(1), 19-29. https://doi.org/10.1177/0886109909356058

Swank, E., Raiz, L., Faulkner, C., Faulkner, S. y Hesterberg, L. (2008). Comfort with Gays and Lesbians after a Class Discussion on Homophobia. *American Journal of Sexuality Education, 3*(3), 255-276. https://doi.org/10.1080/15546120802147806

Sykes, H. y Goldstein, T. (2004). From performed to performing ethnography. *Teaching Education Journal*, *15*(1), 183-199. https://doi.org/10.1080/1047621042000179989

Talburt, S. (2005). Introducción: contradicciones y posibilidades del pensamiento queer. En S. Talburt y R. Steinberg (Eds.), *Pensando "queer": sexualidad, cultura y educación* (pp. 25-34). Graó.

Tasker, F. (2005). Lesbian mothers, gay fathers, and their children: A review. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 26*(3), 224-240. 10.1097/00004703-200506000-00012

Taylor, P. (2000). *Preservice teachers and teacher educators: Are they sensitive about cultural diversity issues.* Association of Teacher Educators.

Taylor, S. y Bogdan, N. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós.

Tena, O. (2012). Análisis ético de la homofobia. En J. Muñoz Rubio (Coord.), *Homofobia: laberinto de la ignorancia* (pp. 91-107). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Terrassier, J. (1989). *Les enfants surdoués.* Editions ESF.

Tesser, A. y Shaffer, D.R. (1990). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology, 41*, 479-523. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002403

Todorov, T. (2009). *Nosotros y los otros: reflexiones sobre la diversidad humana.* Siglo XXI.

Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education.* Routledge and Kegan Paul.

Torices, I. (2006). *La sexualidad y la discapacidad física.* Trillas.

Toro-Alfonso, J. (2012). El estado actual de la investigación sobre la discriminación sexual. *Terapia Psicológica, 30*(2), 71-76. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000200007

Toro-Alfonso, J. y Varas, N. (2004). Los otros: prejuicio y distancia social hacia hombres gay y lesbianas en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 4*(3), 537-551. https://www.redalyc.org/pdf/337/33740306.pdf

Torres González, J.A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, 49*(1), 62-89. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3579916.pdf

Tratado de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea, 83,* de 30 de marzo de 2010, pp. 13-45. https://www.boe.es/doue/2010/083/Z00013-00046.pdf

Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea, 83,* de 30 de marzo de 2010, pp. 47-199. https://www.boe.es/doue/2010/083/Z00047-00199.pdf

Triviño García, M.A. (2014). *Innovaciones docentes en la Universidad de Huelva: percepciones del profesorado* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/9803/Innovaciones_docentes.pdf?sequence=2

Trujillo, G. (2008). *Deseo y resistencia. Treinta años de movilización lesbiana en el Estado español.* Egales.

Tubert, S. (2003). La crisis del concepto de género. En S. Tubert (Ed.), *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto* (pp. 39-52). Cátedra.

Tucker, G., Al-Timimi, N., Darrup, C., Jacobs, D., Lieberman, D., Templar-Eynon, S., Washington, S. y Von Zuben, F. (2000). *Homophobia in the workplace: Impact, obstacles, and interventions. Roundtable Presentation.* Annual American Psychological Association Convention.

Turner, C., Villarroel, M., Chromy, J., Eggleston, E. y Rogers, S. (2005). Same-Gender Sex among U.S. Adults. Trends across the Twentieth Century and during the 1990s. *Public Opinion Quarterly*, *69*(3), 439-462. https://doi.org/10.1093/poq/nfi025

Ulrichs, K., Kertbeny, K. y Hirschfeld, M. (2007). *Pioneros de lo homosexual.* Rubí.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales.* UNESCO.

UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.* http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia.* UNESCO.

Val Cubero, A. (2017). La diversidad cultural: ¿es posible su aplicación al sector audiovisual? *Comunicación y Sociedad,* (28), 111-130. https://doi.org/10.32870/cys.v0i28.6398

Vargas Castro, D.A. (2016). Profecía autocumplida o los dos tiempos de la verdad. *Desde el Jardín de Freud,* (16), 63-75. https://doi.org/10.15446/djf.n16.58154

Vargas Peña, J.M. (2007). La diferencia como valor: hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 11*(2), 1-11. https://www.ugr.es/~recfpro/rev112COL3.pdf

Vasey, P. y Sommer, V. (2006). Introduction. In V. Sommer y P. Vasey (Eds.), *Homosexual behaviour in animals: an evolutionary perspective. 1rst ed* (pp. 3-44). Cambridge University Press.

Vázquez-Romero, J.M. (2018). Dialécticas idiotas (entre salvajes y zombis). *Pensamiento: Revista de Investigación e Información Filosófica, 74*(282), 853-882. https://doi.org/10.14422/pen.v74.i282.y2018.005

Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación cualitativa.* Aljibe.

Vega, A. (2000). *La educación ante la discapacidad.* Nau Llibres.

Venegas, M.M. (2008). I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos en el Colegio San José de Cartuja. Una experiencia coeducativa para la ciudadanía. *Revista de Educación,* (345), 483-479. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5b48445f-7d12-47cc-bbad-787a05a36895/re34521-pdf.pdf

Venegas, M.M. (2010). La maldición de ser niña: estructuralismo, postestructuralismo y teoría de la práctica en género y sexualidad. *Revista de Sociología, 95*(1), 139-156. https://doi.org/10.5565/rev/papers/v95n1.675

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre Educación, 2*, 129-143. https://doi.org/10.15581/004.2.25676

Vierordt, O. (1867). *Diagnostik der inneren Krankheiten auf Grund der heutigen Untersuchungsmethoden: Ein Lehrbuch für Äerzte und Studierende von Oswald Vierordt.* Vogel.

Villagómez, A. (2014). El matrimonio homosexual en España: una opción legislativa de ampliación de un derecho fundamental. *Sistema: Revista de Ciencias Sociales,* (236), 111-123. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4836490

Villanova, F. y Fernández, L. (1997). *Investigación sobre las Actitudes hacia la Homosexualidad en la Población Adolescente Escolarizada de la Comunidad de Madrid.* COGAM.

Villar Sáenz, A. (2005). ¿Lesbiana? Encantada, es un placer. En R. Platero (Coord.), *Lesbianas. Discursos y representaciones* (p. 61-84). Melusina.

Villa, R. y Thousand, J. (1995). The Rationales for Creating Inclusive Schools. In R. Villa y J. Thousand (Eds.), *Creating an Inclusive School* (pp. 28-44). ASCD.

Vinyamata, E. (2009). *Derechos humanos, nuevas realidades.* Campus per la Pau.

Wang, M., Reynolds, M. y Walberg, H. (1987). *Handbook of special education: Research and practice, Vol. 1, Learner characteristics and adaptive education.* Pergamon.

Warwick, I., Chase, E., Aggleton, P. y Sanders, S. (2004). *Homophobia, sexual orientation and schools: A review and implications for action.* DfES.

Wells, J. (1989). Teaching about Gay and Lesbian Sexual and Affectional Orientation Using Explicit Films to Reduce Homophobia. *Journal of Humanistic Education and Development, 28,* 18-34. http://dx.doi.org/10.1002/j.2164-4683.1989.tb00179.x

Welzer-Lang, D., Dutey, P. y Dorais, M. (1994). *La peur de l'autre en soi: du sexisme à l'homophobie.* VLB Éditeur.

West, C. y Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender and Society, 1*(2), 125-151. https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman_1987_DoingGender.pdf

Whitmore, J. (1988). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En J. Freeman (Dir.), *Los niños superdotados* (pp. 115-138). Santillana.

Wickens, C. y Sandlin, J. (2010). Homophobia and heterosexism in a college of education: a culture of fear, a culture of silence. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 23*(6), 651-670. https://doi.org/10.1080/09518390903551035

Wieviorka, M. (2003). Diferencias culturales, racismo y democracia. En D. Matto (Coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización* (pp. 17-32). Faces y UCV.

Williams, R. (1976). *Culture and society: 1780-1950*. Penguin.

Wittenbrink, B., Correll, J. y Ma, D.S. (2019). Implicit Prejudice. In K. Sassenberg y M. Vliek (Eds.), *Social Psychology in Action* (pp. 25-52). Springer.

Wolfe, R. (2006). Choosing to Include Gay Issues in Early Childhood Teacher Preparation Coursework: One Professor's. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 27*(2), 195-204. https://doi.org/10.1080/10901020600675174

Wyatt, T.J., Oswalt, S.B., White, C. y Peterson, F.L. (2008). Are Tomorrow's Teachers Ready to Deal with Diverse Students? Teacher Candidates' Attitudes toward Gay

Men and Lesbians. *Teacher Education Quarterly*, *35*(2), 171-185. https://www.teqjournal.org/backvols/2008/35_2/19wyattetal.pdf

Wynee, N. (2008). *An analysis of student teacher preparation in relation to homophobia* [Doctoral Thesis, Humboldt State University]. https://scholarworks.calstate.edu/downloads/kk91fn92q

Ying, R. (1993). *Case study research design and methods applied.* Sage Pub.

Zambrano, G. y Escalante, H. (2013). Grado de homofobia en estudiantes de enfermería de una universidad pública en Colombia. *Revista Ciencia y Cuidado, 10*(2), 115-126. https://doi.org/10.22463/17949831.252

Zhao, Y., Montoro, R., Igartua, K. y Thombs, B.D. (2010). Suicidal Ideation and Attempt among Adolescents Reporting 'Unsure' Sexual Identity or Heterosexual Identity plus Same-Sex Attraction or Behavior: Forgotten Groups? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *49*(2), 104-113. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20215932/

Zurian, F.A. (2022). Vencer la homofobia institucionalizada con leyes efectivas. *Estudios LGBTIQ+ Comunicación y Cultura*, *2*(1), 1-2. https://revistas.ucm.es/index.php/ESLG/article/view/82508/4564456560615

Anexos

Anexo I. Consentimiento informado del estudiantado

Título de la Tesis Doctoral: Análisis de la Formación Inicial en Diversidad Afectivo-Sexual desde la Perspectiva del Alumnado de 4º Curso de los Títulos de Grado en Educación Primaria de las Universidades Públicas de Andalucía.

Programa Oficial de Doctorado en el que se está desarrollando la Tesis Doctoral: Ciencias Sociales y de la Educación (Universidad de Huelva - Huelva, España).

Autor de la Tesis Doctoral: D. José Ramón Márquez Díaz.

---

1. He recibido y comprendido la información explicada del objetivo general de la Tesis Doctoral: analizar la formación inicial en diversidad afectivo-sexual, así como las posibles actitudes homofóbicas desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de Grado en Educación Primaria de las universidades públicas de Andalucía.
2. Conozco el proceso de participación, si así lo deseo, en la Tesis Doctoral a través de la realización de futuras entrevistas. Asimismo, soy consciente de que los datos que permitan identificarme serán modificados durante todo el proceso de investigación.
3. Conozco la posibilidad de ser informado/a, si así lo deseo, de los datos que se obtengan durante la Tesis Doctoral (art. 4.5 y 27.2 LIB) y la forma de obtener dicha información (art. 15.2 LIB).
4. Entiendo que los datos solo se emplearán en el marco de la Tesis Doctoral y que, aunque eventualmente pudieran ser comunicados en reuniones o publicaciones científicas, siempre se mantendrá una absoluta confidencialidad sobre la identidad de los/as participantes (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal).
5. Entiendo que la participación en la Tesis Doctoral es voluntaria y que puedo retirarme de la misma en cualquier momento, sin que se me pueda exigir ningún tipo de explicación ni prestación (Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal).
6. Estando de acuerdo con lo expresado anteriormente, me comprometo a responder de forma veraz a las cuestiones formuladas para garantizar los datos reales que se

me solicitan (Capítulo IV; art. 23.1 LIB) y manifiesto mi interés en participar voluntariamente en la Tesis Doctoral.

_____

Nombre y apellido/s de la persona participante

_____ _____

Fecha Firma

D. José Ramón Márquez Díaz

Nombre y apellidos del autor de la Tesis Doctoral, el cual recibe el consentimiento informado

Anexo II. Plantilla de validación del cuestionario por juicio de expertos/as

Estimado/a señor/a,

Me llamo José Ramón Márquez Díaz y soy Doctorando en el Programa Oficial de Doctorado en Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad de Huelva, unidad en la que estoy desarrollando mi Tesis Doctoral, cuyo título es el siguiente: **Análisis de la Formación Inicial en Diversidad Afectivo-Sexual desde la Perspectiva del Alumnado de 4º Curso de los Títulos de Grado en Educación Primaria (GEP) de las Universidades Públicas de Andalucía**. Es por esta razón por la que solicito su valiosa colaboración para validar el instrumento de recogida de datos que se procederá a administrar a los/as participantes en el estudio.

A través de esta investigación, que pretende ser de gran interés para la comunidad educativa y para la sociedad en general, se procura **analizar la formación inicial en diversidad afectivo-sexual, así como las posibles actitudes homofóbicas desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.** Para ello, los objetivos específicos que nos hemos marcado se exponen a continuación:

- O.E.1: Evaluar cuatro tipos de conocimientos relativos a la diversidad afectivo-sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.
- O.E.2: Detectar en qué grado pueden manifestarse las posibles actitudes homofóbicas en el alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.
- O.E.3: Establecer posibles relaciones existentes entre los tipos de homofobia y la orientación sexual del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.
- O.E.4: Precisar carencias formativas iniciales relativas a la diversidad afectivo-sexual y sobre las que incidir durante el periodo de estudios universitarios desde la perspectiva del alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.
- O.E.5: Identificar qué medidas se llevan a cabo en las universidades para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual desde la perspectiva del

alumnado de 4º curso de los títulos de GEP de las universidades públicas de Andalucía.

Teniendo en consideración el objetivo general y los objetivos específicos fijados en la Tesis Doctoral, las dimensiones de análisis sobre las que, en la medida de lo posible, se va a investigar son las siguientes: **roles sexuales** (conjunto de normas sociales y comportamentales generalmente percibidas como apropiadas para los hombres y para las mujeres en un grupo o sistema social específico, en función de la construcción social que se tiene acerca de la masculinidad y feminidad), **comportamientos sexuales** (conductas desarrolladas por las personas para buscar compañeros/as sexuales, obtener la aprobación de posibles parejas, formar relaciones, mostrar deseo sexual y el coito), **realidades de jóvenes LGBT+** (experiencias sociales de jóvenes lesbianas, gais, bisexuales y trans, entre otros/as) y **sexualidad en animales** (prácticas sexuales, entre otros aspectos, que se llevan a cabo entre animales).

Por su parte, en la medida de lo posible, también se va a investigar sobre las siguientes dimensiones de análisis: **homofobia cognitiva** (pensamientos negativos hacia la diversidad afectivo-sexual, los cuales se basan en un discurso que deslegitima el deseo y las prácticas de las personas LGBT+), **homofobia afectiva** (sentimientos negativos hacia la diversidad afectivo-sexual, al rechazo y sentimiento de incomodidad que sienten algunas personas cuando se encuentran frente a personas LGBT+), **homofobia conductual** (conductas o comportamientos contrarios a la diversidad afectivo-sexual, a las personas LGBT+ o sus diferentes manifestaciones), **homofobia liberal** (aceptación solo aparente de las personas LGBT+, es decir, dichas personas serán aceptadas, siempre y cuando manifiesten su afectividad en el contexto privado y no en el público), **normalización de la violencia homofóbica** (percepción de la discriminación que existe, de las justificaciones observadas en relación con manifestaciones homofóbicas y de la aceptación de determinadas actitudes que repercuten de forma negativa en las personas LGBT+), **temor al contagio del estigma** (repercusiones esperadas por relacionarse con personas LGBT+), **carencias formativas en diversidad afectivo-sexual** (falta de formación en diversidad afectivo-sexual y sobre la que incidir durante el periodo de estudios universitarios) y **medidas para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual** (estrategias, entre otros aspectos, que se llevan a cabo en las universidades para fomentar actitudes positivas hacia la diversidad afectivo-sexual).

Con este fin y para conocer sus valiosas opiniones y aportaciones al respecto, le agradecería que, por favor, en primer lugar, **incluya sus datos personales** (primer apartado); en segundo lugar, **cumplimente algunas preguntas para calcular el Coeficiente de Competencia Experta** (segundo apartado); y, en tercer lugar, **valide el instrumento de recogida de datos, teniendo en cuenta algunas categorías y sus correspondientes calificaciones e indicadores, y una escala de validación diseñada para el cuestionario denominado** *Cuestionario sobre Diversidad Afectivo-Sexual* (tercer apartado).

Estando a la espera de poder recibir su valiosa ayuda y cooperación, le doy las gracias anticipadas, y le mando un cordial y respetuoso saludo.

D. José Ramón Márquez Díaz

Doctorando en el Programa Oficial de Doctorado en Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad de Huelva (Huelva, España)

PRIMER APARTADO

Por favor, incluya sus datos personales en el siguiente cuadro:

Nombre y apellido/s	
Formación académica	
Líneas de investigación y/o áreas de experiencia profesional	
Actividad laboral actual	
Años de experiencia	
Institución	
Otros datos relevantes	

SEGUNDO APARTADO

Por favor, cumplimente las siguientes preguntas para calcular el Coeficiente de Competencia Experta:

- Marque con una cruz (X) en la casilla que le corresponda el grado de conocimiento que usted posee acerca de la temática de la Tesis Doctoral, *la formación inicial en diversidad afectivo-sexual y la homofobia,* valorándose en una escala de 0 a 10 (considerando 0 como no poseer ningún conocimiento y 10 como poseer el pleno conocimiento de la temática tratada).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Autovalore con una cruz (X) el grado de influencia que cada una de las fuentes de argumentación que le presentamos a continuación ha tenido en su conocimiento y criterios sobre el tema de la presente Tesis Doctoral.

Fuentes de argumentación	**Grado de influencia de cada fuente de argumentación**		
	Bajo	**Medio**	**Alto**
Análisis teórico realizado por usted			
Su experiencia obtenida de su actividad práctica			
Estudio de trabajos sobre el tema, de autores/as españoles/as			

Estudio de trabajos sobre el tema, de autores/as extranjeros/as			
Su propio conocimiento acerca del estado del problema en el extranjero			
Su intuición sobre el tema abordado			

TERCER APARTADO

Por favor, lea atentamente la información que aparece a continuación.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD (el ítem se comprende fácilmente; es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas).	1. No cumple con el criterio.	El ítem no es claro.
	2. Bajo nivel.	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel.	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel.	El ítem es claro, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
ADECUACIÓN (el ítem es adecuado para el estudio que quiere realizarse y/o para las características de quien tiene que responder).	1. No cumple con el criterio.	El ítem no es adecuado para el presente estudio.
	2. Bajo nivel.	El ítem requiere bastantes modificaciones para ser adecuado para el presente estudio.
	3. Moderado nivel.	El ítem requiere una pequeña modificación para ser adecuado para el presente estudio.
	4. Alto nivel.	El ítem es totalmente adecuado para el presente estudio.
COHERENCIA (el ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo).	1. No cumple con el criterio.	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión que está midiendo.
	2. Bajo nivel.	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión que está midiendo.

	3. Moderado nivel.	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel.	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA (el ítem es esencial o importante; esto es, debe ser incluido).	1. No cumple con el criterio.	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo nivel.	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel.	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel.	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.
VIABILIDAD (referido a la posibilidad de que el/la participante responda al ítem).	1. No cumple con el criterio.	El/la participante no responde al ítem.
	2. Bajo nivel.	El/la participante puede responder al ítem.
	3. Moderado nivel.	El/la participante casi seguro que responde al ítem.
	4. Alto nivel.	El/la participante responde al ítem con seguridad.
SUFICIENCIA (los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta).	1. No cumple con el criterio.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo nivel.	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado nivel.	Se deben añadir algunos ítems para poder medir la dimensión completamente.
	4. Alto nivel.	Los ítems son suficientes para medir la dimensión.

De acuerdo con las categorías e indicadores anteriores; por favor, califique cada uno de los ítems que aparecen en la siguiente escala. Para ello, redondee con un círculo la opción que mejor exprese su opinión, teniendo en consideración las cuatro posibles respuestas, donde 1 es *no cumple con el criterio*, 2 es *bajo nivel*, 3 es *moderado nivel* y 4 es *alto nivel*.

ROLES SEXUALES						
ÍTEMS	**Claridad**	**Adecuación**	**Coherencia**	**Relevancia**	**Viabilidad**	**Suficiencia**
(13) Los/as docentes deberían estimular los comportamientos tanto masculinos como femeninos en los niños para ayudarles a desarrollar mejores herramientas psicológicas.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(14) Los hombres que tienen más éxito en la vida son los que poseen más rasgos masculinos en su personalidad.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(15) Las mujeres mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son aquellas que poseen más rasgos femeninos en su personalidad.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(16) Los hombres mejor adaptados para enfrentar las dificultades son aquellos que poseen más rasgos masculinos en su personalidad.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(17) Las personas que tienen más éxito en la vida son las que poseen tanto rasgos masculinos como rasgos femeninos en su personalidad.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(18) El rol sexual de una persona debería ser masculino o femenino.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
(19) Las personas dotadas con una personalidad andrógina deberían estar consideradas como el modelo ideal a seguir en nuestra sociedad.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(20) Los/as docentes deberían estimular los comportamientos tanto masculinos como femeninos en las niñas para ayudarles a desarrollar mejores herramientas psicológicas.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(21) Las personas psicológicamente andróginas tienen una mejor salud mental que las personas típicamente masculinas y/o femeninas.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(22) Las personas mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son las que poseen tanto rasgos masculinos como femeninos en su personalidad.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Proponga posibles ítems o contenidos que añadiría:						

COMPORTAMIENTOS SEXUALES						
ÍTEMS	**Claridad**	**Adecuación**	**Coherencia**	**Relevancia**	**Viabilidad**	**Suficiencia**
(23) Es imposible repartir a las personas en dos categorías, por ejemplo, heterosexuales y homosexuales, debido a que los comportamientos sexuales son muy diversos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
(24) La mitad de los hombres son exclusivamente heterosexuales y la otra mitad ha tenido relaciones sexuales con un hombre o fantasías sexuales con hombres.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(25) Los hombres tienen mayor tendencia que las mujeres a ser bisexuales.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(26) Las mujeres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo sexo que los hombres.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(27) Las personas bisexuales son personas homosexuales no asumidas.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(28) Las mujeres tienen mayor tendencia que los hombres a ser bisexuales.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(29) La mitad de los hombres solteros de 35 años ha tenido una experiencia homosexual.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(30) La sexualidad humana se presenta sobre un continuo que va de exclusivamente heterosexual a exclusivamente homosexual.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(31) Una persona puede tener relaciones sexuales con otra persona del mismo sexo sin ser, por lo tanto, homosexual y/o bisexual.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(32) Los hombres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo sexo que las mujeres.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Proponga posibles ítems o contenidos que añadiría:						

REALIDADES DE JÓVENES LGBT+						
ÍTEMS	**Claridad**	**Adecuación**	**Coherencia**	**Relevancia**	**Viabilidad**	**Suficiencia**
(33) Los problemas escolares de los/as jóvenes LGBT+ están asociados a su orientación sexual.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
(34) Los/as estudiantes heterosexuales interactúan de la misma manera con sus iguales LGBT+ en todos los locales y en todas las actividades escolares.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(35) Los comentarios homofóbicos, por ejemplo, "maricón" y/o "machorra" se escuchan frecuentemente en las instituciones de enseñanza.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(36) El riesgo de abandonar el hogar familiar y llegar a ser toxicómano/a es mayor en los/as jóvenes LGBT+ que en los/as jóvenes heterosexuales.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(37) La homofobia es mayor en los/as profesionales de la educación que en los/as profesionales de otras áreas sociales.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(38) Los/as jóvenes LGBT+ se prostituyen únicamente por dinero.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(39) La tasa de suicidio es menor en los/as adolescentes homosexuales que en los/as adolescentes heterosexuales.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(40) Más de la mitad de los/as jóvenes LGBT+ tienen relaciones familiares problemáticas.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(41) Las instituciones de enseñanza se han convertido en medios hostiles para los/as jóvenes LGBT+.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(42) El personal escolar no interviene nunca o prácticamente jamás en situaciones de homofobia.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Proponga posibles ítems o contenidos que añadiría:						

SEXUALIDAD EN ANIMALES						
ÍTEMS	**Claridad**	**Adecuación**	**Coherencia**	**Relevancia**	**Viabilidad**	**Suficiencia**
(43) En el mundo animal, las relaciones sexuales tienen como único fin la procreación para conservar la especie.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
(44) La bisexualidad forma parte de la sexualidad de ciertas especies animales.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(45) La homosexualidad se ha detectado en diversas especies.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(46) Se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en su hábitat natural.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(47) Se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en cautiverio.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(48) En animales, las conductas homosexuales rompen rotundamente con la teoría de la evolución por selección natural creada por Charles Robert Darwin.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(49) Las parejas formadas por pingüinos macho son muy comunes.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(50) Se dan conductas homosexuales en parásitos intestinales.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(51) La homosexualidad se da en animales terrestres, acuáticos y aéreos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(52) En libertad, los animales siempre prefieren aparearse con un animal del sexo opuesto que con un animal del mismo sexo.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Proponga posibles ítems o contenidos que añadiría:						

HOMOFOBIA COGNITIVA						
ÍTEMS	**Claridad**	**Adecuación**	**Coherencia**	**Relevancia**	**Viabilidad**	**Suficiencia**
(53) El sexo entre dos personas homosexuales es natural.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
(54) Dos personas del mismo sexo deben tener derecho a casarse.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(55) Me parece bien que se incluyan técnicas de reproducción asistida en la seguridad social para parejas homosexuales.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(56) A las parejas homosexuales debería permitírseles adoptar hijos/as como a las parejas heterosexuales.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(57) Un/a niño/a educado/a por una pareja homosexual es probable que tenga una tendencia hacia la orientación sexual homosexual.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Proponga posibles ítems o contenidos que añadiría:						

HOMOFOBIA AFECTIVA						
ÍTEMS	**Claridad**	**Adecuación**	**Coherencia**	**Relevancia**	**Viabilidad**	**Suficiencia**
(58) Aceptaría que mi hijo/a sea homosexual.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
(59) Aceptaría que mi hijo/a sea trans.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(60) Iría a una fiesta si supiera que va a ir una persona LGBT+.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(61) Trabajaría con una persona LGBT+.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(62) Estoy abierto/a a tener nuevos/as amigos/as LGBT+.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Proponga posibles ítems o contenidos que añadiría:						

HOMOFOBIA CONDUCTUAL						
ÍTEMS	**Claridad**	**Adecuación**	**Coherencia**	**Relevancia**	**Viabilidad**	**Suficiencia**
(63) He ignorado (no dejar participar, aislar, etc.) a personas LGBT+.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
(64) He mirado mal (mirada desafiante, etc.) a personas LGBT+.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(65) He agredido verbalmente (insultos, amenazas, burlas, chistes, imitaciones, etc.) a personas LGBT+.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(66) He agredido físicamente (tirar cosas, golpes, empujones, etc.) a personas LGBT+.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(67) Apoyo las leyes que promueven la discriminación hacia las personas LGBT+.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Proponga posibles ítems o contenidos que añadiría:						

HOMOFOBIA LIBERAL						
ÍTEMS	**Claridad**	**Adecuación**	**Coherencia**	**Relevancia**	**Viabilidad**	**Suficiencia**
(68) Me incomoda si dos hombres se toman de la mano por una vía pública.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
(69) Me incomoda si dos mujeres se toman de la mano por una vía pública.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(70) Ver a dos personas del mismo sexo besándose en la boca por una vía pública me daría asco.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(71) Sería chocante ver a una persona trans dando un beso a otra persona por una vía pública.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(72) Se deben visibilizar todas las orientaciones sexuales por igual en todos los contextos, ya sean estos públicos o privados	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Proponga posibles ítems o contenidos que añadiría:						

NORMALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA HOMOFÓBICA						
ÍTEMS	**Claridad**	**Adecuación**	**Coherencia**	**Relevancia**	**Viabilidad**	**Suficiencia**
(73) Antes las personas LGBT+ estaban discriminadas, ahora ya no.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
(74) En la actualidad, las personas LGBT+ tienen los mismos derechos que las personas heterosexuales.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(75) Luchar contra la homofobia en las instituciones de enseñanza es una labor de los/as docentes LGBT+, que son los/as que se encuentran implicados/as.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(76) Términos como “maricón” y/o “tortillera” son maneras de hablar, no son insultos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(77) A veces, las agresiones a las personas LGBT+ están justificadas por las conductas provocadoras y exhibicionistas que las mismas adoptan.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
Proponga posibles ítems o contenidos que añadiría:						
TEMOR AL CONTAGIO DEL ESTIGMA						
ÍTEMS	**Claridad**	**Adecuación**	**Coherencia**	**Relevancia**	**Viabilidad**	**Suficiencia**
(78) Si mi compañero/a de trabajo me dice que es LGBT+, no me gustaría tener una relación con él/ella, porque los/as otros/as compañeros/as podrían pensar que yo también soy LGBT+.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
(79) Si defiendes a una persona LGBT+ de un insulto, agresión, etc. es posible que otras personas puedan pensar que eres LGBT+.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(80) Me incomoda ser visto/a en público con una persona LGBT+, porque otras personas podrían pensar que yo también soy LGBT+.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
(81) Me incomoda ser visto/a en privado con una persona LGBT+, porque otras personas podrían pensar que yo también soy LGBT+.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

(82) No estoy dispuesto/a a tener trato con una persona LGBT+ por miedo a coger alguna enfermedad de transmisión sexual.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

Proponga posibles ítems o contenidos que añadiría:

¿Desea añadir alguna propuesta, comentario y/o sugerencia? Por favor, hágalo en este espacio.

Ha terminado. Muchas gracias por su colaboración

Anexo III. Primera versión del cuestionario - Previa a la revisión de expertos/as

En el presente anexo se muestra la primera versión del cuestionario para su administración a los sujetos participantes en el estudio. En la primera versión, se incluyen 82 ítems distribuidos en las siguientes dimensiones de análisis:

Dimensión de análisis	Número de ítems
Datos personales	12 ítems
Roles sexuales	10 ítems
Comportamientos sexuales	10 ítems
Realidades de jóvenes LGBT+	10 ítems
Sexualidad en animales	10 ítems
Homofobia cognitiva	5 ítems
Homofobia afectiva	5 ítems
Homofobia conductual	5 ítems
Homofobia liberal	5 ítems
Normalización de la violencia homofóbica	5 ítems
Temor al contagio del estigma	5 ítems
Total	**82 ítems**

Se somete a valoración por parte de los/as expertos/as participantes en el proceso de la validación del instrumento de recogida de datos.

CUESTIONARIO SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

Antes de comenzar a responder a los ítems del presente cuestionario, por favor, tenga en cuenta los siguientes aspectos:

1. **Cumplimente y entregue el consentimiento informado** al autor de la Tesis Doctoral.
2. En este cuestionario, las personas **Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans, entre otras,** serán designadas con el acrónimo **LGBT+.**
3. **Si quiere ser entrevistado/a, escriba su nombre y apellido/s junto a su número de teléfono y/o correo electrónico en el documento que el autor de la Tesis Doctoral le proporcionará para tal fin (nunca en el cuestionario).** Estos datos permitirán **únicamente al autor de la Tesis Doctoral** identificarle y, en consecuencia, ponerse en contacto con usted.

4. Por último, en caso de **preguntas**, usted puede dirigirse a **joseramon.marquez@alu.uhu.es** vía correo electrónico.

D. José Ramón Márquez Díaz

Universidad de Huelva (Huelva, España)

A. DATOS PERSONALES

Por favor, responda a los siguientes ítems, los cuales hacen referencia a los **datos personales de usted como participante de la Tesis Doctoral.**

(1) SEXO (señale su sexo según proceda)	□ Hombre.	□ Mujer.	□ Otro. _____.
(2) EDAD (indique su edad en años)		**(3) LUGAR DE NACIMIENTO** (indique su lugar de nacimiento)	
(4) ESTADO CIVIL (señale su estado civil según proceda)	□ Soltero/a.	□ Casado/a.	□ Otro. _____.
(5) ORIENTACIÓN SEXUAL (señale su orientación sexual según proceda)	□ Heterosexual.	□ Homosexual.	□ Bisexual. □ Otro. _____.
(6) DECLARA SU ORIENTACIÓN SEXUAL ABIERTAMENTE (señale si declara su orientación sexual abiertamente según proceda)	□ Sí.	□ No.	
(7) ¿CONOCE A PERSONAS LGBT+? (señale si conoce a personas LGBT+ según proceda)	□ Lesbianas. □ Gais. □ Bisexuales.	□ Trans. □ Intersexuales. □ Queer.	□ Otro. _____.
(8) RELIGIÓN (señale su religión según proceda)	□ Judaísmo. □ Islamismo. □ Cristianismo.	□ Ateo/a. □ Otro. _____.	**(9) PRACTICA LA RELIGIÓN** (señale si practica su religión según proceda) □ Sí. □ No.
(10) TIPO DE CENTRO EN EL QUE CURSÓ LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA (señale el tipo de	□ Público. □ Privado laico.	□ Privado religioso. □ Concertado laico.	□ Concertado religioso. □ Otro. _____.

centro en el que cursó la enseñanza obligatoria según proceda)	
(11) IDEOLOGÍA POLÍTICA (señale un punto, sabiendo que 1 es la extrema izquierda y 5 es la extrema derecha)	□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5
(12) UNIVERSIDAD EN LA QUE ESTUDIA (indique la universidad en la que estudia)	

B. CONOCIMIENTOS SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

Por favor, para esta parte del cuestionario, la cual está relacionada con algunos conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual, rodee una letra en cada uno de los ítems, sabiendo que **V es *verdadero*, F es *falso* y N es *no sé.***

ÍTEMS	V	F	N
ROLES SEXUALES			
(13) Los/as docentes deberían estimular los comportamientos tanto masculinos como femeninos en los niños para ayudarles a desarrollar mejores herramientas psicológicas.	V	F	N
(14) Los hombres que tienen más éxito en la vida son los que poseen más rasgos masculinos en su personalidad.	V	F	N
(15) Las mujeres mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son aquellas que poseen más rasgos femeninos en su personalidad.	V	F	N
(16) Los hombres mejor adaptados para enfrentar las dificultades son aquellos que poseen más rasgos masculinos en su personalidad.	V	F	N
(17) Las personas que tienen más éxito en la vida son las que poseen tanto rasgos masculinos como rasgos femeninos en su personalidad.	V	F	N
(18) El rol sexual de una persona debería ser masculino o femenino.	V	F	N
(19) Las personas dotadas con una personalidad andrógina deberían estar consideradas como el modelo ideal a seguir en nuestra sociedad.	V	F	N
(20) Los/as docentes deberían estimular los comportamientos tanto masculinos como femeninos en las niñas para ayudarles a desarrollar mejores herramientas psicológicas.	V	F	N
(21) Las personas psicológicamente andróginas tienen una mejor salud mental que las personas típicamente masculinas o femeninas.	V	F	N
(22) Las personas mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son las que poseen tanto rasgos masculinos como femeninos en su personalidad.	V	F	N
COMPORTAMIENTOS SEXUALES			
(23) Es imposible repartir las personas en dos categorías, por ejemplo, heterosexuales y homosexuales, debido a que los comportamientos sexuales son muy diversos.	V	F	N

(24) La mitad de los hombres son exclusivamente heterosexuales y la otra mitad ha tenido relaciones sexuales con un hombre o fantasías sexuales con hombres.	V	F	N
(25) Los hombres tienen mayor tendencia que las mujeres a ser bisexuales.	V	F	N
(26) Las mujeres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo sexo que los hombres.	V	F	N
(27) Las personas bisexuales son personas homosexuales no asumidas.	V	F	N
(28) Las mujeres tienen mayor tendencia que los hombres a ser bisexuales.	V	F	N
(29) La mitad de los hombres solteros de 35 años ha tenido una experiencia homosexual.	V	F	N
(30) La sexualidad humana se presenta sobre un continuo que va de exclusivamente heterosexual a exclusivamente homosexual.	V	F	N
(31) Una persona puede tener relaciones sexuales con otra persona del mismo sexo sin ser, por lo tanto, homosexual o bisexual.	V	F	N
(32) Los hombres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo sexo que las mujeres.	V	F	N
REALIDADES DE JÓVENES LGBT+			
(33) Los problemas escolares de los/as jóvenes LGBT+ están asociados a su orientación sexual.	V	F	N
(34) Los/as estudiantes heterosexuales interactúan de la misma manera con sus iguales LGBT+ en todos los locales y en todas las actividades escolares.	V	F	N
(35) Los comentarios homofóbicos, por ejemplo, "maricón" y/o "machorra" se escuchan frecuentemente en las instituciones de enseñanza.	V	F	N
(36) El riesgo de abandonar el hogar familiar y llegar a ser toxicómano/a es mayor en los/as jóvenes LGBT+ que en los/as jóvenes heterosexuales.	V	F	N
(37) La homofobia es mayor en los/as profesionales de la educación que en los/as profesionales de otras áreas sociales.	V	F	N
(38) Los/as jóvenes LGBT+ se prostituyen únicamente por dinero.	V	F	N
(39) La tasa de suicidio es menor en los/as adolescentes homosexuales que en los/as adolescentes heterosexuales.	V	F	N
(40) Más de la mitad de los/as jóvenes LGBT+ tienen relaciones familiares problemáticas.	V	F	N
(41) Las instituciones de enseñanza se han convertido en medios hostiles para los/as jóvenes LGBT+.	V	F	N
(42) El personal escolar no interviene nunca o prácticamente jamás en situaciones de homofobia.	V	F	N
SEXUALIDAD EN ANIMALES			
(43) En el mundo animal, las relaciones sexuales tienen como único fin la procreación para conservar la especie.	V	F	N
(44) La bisexualidad forma parte de la sexualidad de ciertas especies animales.	V	F	N
(45) La homosexualidad se ha detectado en diversas especies.	V	F	N
(46) Se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en su hábitat natural.	V	F	N
(47) Se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en cautiverio.	V	F	N
(48) En animales, las conductas homosexuales rompen rotundamente con la teoría de la evolución por selección natural creada por Charles Robert Darwin.	V	F	N
(49) Las parejas formadas por pingüinos macho son muy comunes.	V	F	N
(50) Se dan conductas homosexuales en parásitos intestinales.	V	F	N
(51) La homosexualidad se da en animales terrestres, acuáticos y aéreos.	V	F	N
(52) En libertad, los animales siempre prefieren aparearse con un animal del sexo opuesto que con un animal del mismo sexo.	V	F	N

C. ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

Por favor, para esta parte del cuestionario, la cual está relacionada con ciertas actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual, rodee un número en cada uno de los ítems, sabiendo que **1 es *totalmente en desacuerdo*, 2 es *en desacuerdo*, 3 es *ni en desacuerdo ni de acuerdo*, 4 es *de acuerdo* y 5 es *totalmente de acuerdo*.**

ÍTEMS	1	2	3	4	5
HOMOFOBIA COGNITIVA					
(53) El sexo entre dos personas homosexuales es natural.	1	2	3	4	5
(54) Dos personas del mismo sexo deben tener derecho a casarse.	1	2	3	4	5
(55) Me parece bien que se incluyan técnicas de reproducción asistida en la seguridad social para parejas homosexuales.	1	2	3	4	5
(56) A las parejas homosexuales debería permitírseles adoptar hijos/as como a las parejas heterosexuales.	1	2	3	4	5
(57) Un/a niño/a educado/a por una pareja homosexual es probable que tenga una tendencia hacia la orientación sexual homosexual.	1	2	3	4	5
HOMOFOBIA AFECTIVA					
(58) Aceptaría que mi hijo/a sea homosexual.	1	2	3	4	5
(59) Aceptaría que mi hijo/a sea trans.	1	2	3	4	5
(60) Iría a una fiesta si supiera que va a ir una persona LGBT+.	1	2	3	4	5
(61) Trabajaría con una persona LGBT+.	1	2	3	4	5
(62) Estoy abierto/a a tener nuevos/as amigos/as LGBT+.	1	2	3	4	5
HOMOFOBIA CONDUCTUAL					
(63) He ignorado (no dejar participar, aislar, etc.) a personas LGBT+.	1	2	3	4	5
(64) He mirado mal (mirada desafiante, etc.) a personas LGBT+.	1	2	3	4	5
(65) He agredido verbalmente (insultos, amenazas, burlas, chistes, imitaciones, etc.) a personas LGBT+.	1	2	3	4	5
(66) He agredido físicamente (tirar cosas, golpes, empujones, etc.) a personas LGBT+.	1	2	3	4	5
(67) Apoyo las leyes que promueven la discriminación hacia las personas LGBT+.	1	2	3	4	5
HOMOFOBIA LIBERAL					
(68) Me incomoda si dos hombres se toman de la mano por una vía pública.	1	2	3	4	5
(69) Me incomoda si dos mujeres se toman de la mano por una vía pública.	1	2	3	4	5
(70) Ver a dos personas del mismo sexo besándose en la boca por una vía pública me daría asco.	1	2	3	4	5
(71) Sería chocante ver a una persona trans dando un beso a otra persona por una vía pública.	1	2	3	4	5
(72) Se deben visibilizar todas las orientaciones sexuales por igual en todos los contextos, ya sean estos públicos o privados.	1	2	3	4	5
NORMALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA HOMOFÓBICA					
(73) Antes las personas LGBT+ estaban discriminadas, ahora ya no.	1	2	3	4	5
(74) En la actualidad, las personas LGBT+ tienen los mismos derechos que las personas heterosexuales.	1	2	3	4	5

(75) Luchar contra la homofobia en las instituciones de enseñanza es una labor de los/as docentes LGBT+, que son los/as que se encuentran implicados/as.	1	2	3	4	5
(76) Términos como "maricón" y/o "tortillera" son maneras de hablar, no son insultos.	1	2	3	4	5
(77) A veces, las agresiones a las personas LGBT+ están justificadas por las conductas provocadoras y exhibicionistas que las mismas adoptan.	1	2	3	4	5
TEMOR AL CONTAGIO DEL ESTIGMA					
(78) Si mi compañero/a de trabajo me dice que es LGBT+, no me gustaría tener una relación con él/ella, porque los/as otros/as compañeros/as podrían pensar que yo también soy LGBT+.	1	2	3	4	5
(79) Si defiendes a una persona LGBT+ de un insulto, agresión, etc. es posible que otras personas puedan pensar que eres LGBT+.	1	2	3	4	5
(80) Me incomoda ser visto/a en público con una persona LGBT+, porque otras personas podrían pensar que yo también soy LGBT+.	1	2	3	4	5
(81) Me incomoda ser visto/a en privado con una persona LGBT+, porque otras personas podrían pensar que yo también soy LGBT+.	1	2	3	4	5
(82) No estoy dispuesto/a a tener trato con una persona LGBT+ por miedo a coger alguna enfermedad de transmisión sexual.	1	2	3	4	5

D. PROPUESTAS, COMENTARIOS Y/O SUGERENCIAS

Por favor, para esta parte del cuestionario, si lo desea, puede escribir sus **propuestas, comentarios y/o sugerencias acerca de la Tesis Doctoral en el siguiente cuadro.**

Ha terminado. Muchas gracias por su colaboración

Anexo IV. Segunda versión del cuestionario - Posterior a la revisión de expertos/as

En el presente anexo se muestra la segunda versión del cuestionario para su administración a los sujetos participantes en el estudio. En la segunda versión, se incluyen 82 ítems distribuidos en las siguientes dimensiones de análisis:

Dimensión de análisis	Número de ítems
Datos personales	12 ítems
Roles sexuales	10 ítems
Comportamientos sexuales	10 ítems
Realidades de jóvenes LGBT+	10 ítems
Sexualidad en animales	10 ítems
Homofobia cognitiva	5 ítems
Homofobia afectiva	5 ítems
Homofobia conductual	5 ítems
Homofobia liberal	5 ítems
Normalización de la violencia homofóbica	5 ítems
Temor al contagio del estigma	5 ítems
Total	**82 ítems**

Tras la valoración por parte de los/as expertos/as participantes en el proceso de la validación del instrumento de recogida de datos, se ha procedido a la modificación de algunos ítems de este (no simplificación y/o ampliación), incorporando, para ello, las propuestas de mejora y las recomendaciones que han manifestado dichas personas.

CUESTIONARIO SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

Antes de comenzar a responder a los ítems del presente cuestionario, por favor, tenga en cuenta los siguientes aspectos:

1. **Cumplimente y entregue el consentimiento informado** al autor de la Tesis Doctoral.
2. En este cuestionario, las personas **Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans, entre otras,** serán designadas con el acrónimo **LGBT+.**
3. **Si quiere ser entrevistado/a, escriba su nombre y apellido/s junto a su número de teléfono y/o correo electrónico en el documento que el autor de la Tesis Doctoral le proporcionará para tal fin (nunca en el cuestionario).** Estos datos

permitirán **únicamente al autor de la Tesis Doctoral** identificarle y, en consecuencia, ponerse en contacto con usted.

4. Por último, en caso de **preguntas**, usted puede dirigirse a **joseramon.marquez@alu.uhu.es** vía correo electrónico.

D. José Ramón Márquez Díaz

Universidad de Huelva (Huelva, España)

A. DATOS PERSONALES

Por favor, responda a los siguientes ítems, los cuales hacen referencia a los **datos personales de usted como participante de la Tesis Doctoral.**

(1) GÉNERO (señale su género según proceda)	☐ Hombre.	☐ Mujer.	☐ Otro. _____.	
(2) EDAD (indique su edad en años)		**(3) LUGAR DE NACIMIENTO** (indique su lugar de nacimiento)		
(4) ESTADO CIVIL (señale su estado civil según proceda)	☐ Soltero/a.	☐ Casado/a.	☐ Otro. _____.	
(5) ORIENTACIÓN SEXUAL (señale su orientación sexual según proceda)	☐ Heterosexual.	☐ Homosexual.	☐ Bisexual.	☐ Otro. _____.
(6) DECLARA SU ORIENTACIÓN SEXUAL ABIERTAMENTE (señale si declara su orientación sexual abiertamente según proceda)	☐ Sí.	☐ No.		
(7) ¿CONOCE A PERSONAS LGBT+? (señale si conoce a personas LGBT+ según proceda)	☐ Lesbianas. ☐ Gais. ☐ Bisexuales.	☐ Trans. ☐ Intersexuales. ☐ Queer.	☐ Otro. _____.	
(8) RELIGIÓN (señale su religión según proceda)	☐ Judaísmo. ☐ Islamismo. ☐ Cristianismo.	☐ Ateo/a. ☐ Otro. _____.	**(9) PRACTICA LA RELIGIÓN** (señale si practica su religión según proceda)	☐ Sí. ☐ No.
(10) TIPO DE CENTRO EN EL QUE CURSÓ LA ENSEÑANZA	☐ Público. ☐ Privado laico.	☐ Privado religioso. ☐ Concertado laico.	☐ Concertado religioso. ☐ Otro. _____.	

OBLIGATORIA (señale el tipo de centro en el que cursó la enseñanza obligatoria según proceda)	
(11) IDEOLOGÍA POLÍTICA (señale un punto, sabiendo que 1 es la extrema izquierda y 5 es la extrema derecha)	□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5
(12) UNIVERSIDAD EN LA QUE ESTUDIA (indique la universidad en la que estudia)	

B. CONOCIMIENTOS SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

Por favor, para esta parte del cuestionario, la cual está relacionada con algunos conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual, rodee una letra en cada uno de los ítems, sabiendo que **V es *verdadero*, F es *falso* y N es *no sé.***

ÍTEMS	V	F	N
ROLES SEXUALES			
(13) Los/as docentes deberían estimular los comportamientos tanto masculinos como femeninos en los niños para ayudarles a desarrollar mejores herramientas psicológicas.	V	F	N
(14) Los hombres que tienen más éxito en la vida son los que poseen más rasgos masculinos en su personalidad.	V	F	N
(15) Las mujeres mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son aquellas que poseen más rasgos femeninos en su personalidad.	V	F	N
(16) Los hombres mejor adaptados para enfrentar las dificultades son aquellos que poseen más rasgos masculinos en su personalidad.	V	F	N
(17) Las personas que tienen más éxito en la vida son las que poseen tanto rasgos masculinos como rasgos femeninos en su personalidad.	V	F	N
(18) El rol sexual de una persona debería ser masculino o femenino.	V	F	N
(19) Las personas dotadas con una personalidad andrógina deberían estar consideradas como el modelo ideal a seguir en nuestra sociedad.	V	F	N
(20) Los/as docentes deberían estimular los comportamientos tanto masculinos como femeninos en las niñas para ayudarles a desarrollar mejores herramientas psicológicas.	V	F	N
(21) Las personas psicológicamente andróginas tienen una mejor salud mental que las personas típicamente masculinas o femeninas.	V	F	N
(22) Las personas mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son las que poseen tanto rasgos masculinos como femeninos en su personalidad.	V	F	N
COMPORTAMIENTOS SEXUALES			
(23) Es imposible clasificar a las personas en dos categorías, por ejemplo, heterosexuales y homosexuales, debido a que los comportamientos sexuales son muy diversos.	V	F	N

(24) La mitad de los hombres son exclusivamente heterosexuales y la otra mitad ha tenido relaciones sexuales con un hombre o fantasías sexuales con hombres.	V	F	N
(25) Los hombres tienen mayor tendencia que las mujeres a ser bisexuales.	V	F	N
(26) Las mujeres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que los hombres.	V	F	N
(27) En realidad, las personas bisexuales no asumen que son homosexuales.	V	F	N
(28) Las mujeres tienen mayor tendencia que los hombres a ser bisexuales.	V	F	N
(29) La mitad de los hombres solteros de 35 años ha tenido una experiencia homosexual.	V	F	N
(30) La sexualidad humana se presenta sobre un continuo que va de exclusivamente heterosexual a exclusivamente homosexual.	V	F	N
(31) Una persona puede tener relaciones sexuales con otra persona del mismo sexo sin ser, por lo tanto, homosexual o bisexual.	V	F	N
(32) Los hombres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que las mujeres.	V	F	N
REALIDADES DE JÓVENES LGBT+			
(33) Los problemas escolares de los/as jóvenes LGBT+ están asociados a su orientación sexual.	V	F	N
(34) Los/as estudiantes heterosexuales interactúan de la misma manera con sus iguales LGBT+ en todos los locales y en todas las actividades escolares.	V	F	N
(35) Los comentarios homofóbicos, por ejemplo, "maricón" y/o "machorra" se escuchan frecuentemente en las instituciones de enseñanza.	V	F	N
(36) El riesgo de abandonar el hogar familiar y llegar a ser drogodependiente es mayor en los/as jóvenes LGBT+ que en los/as jóvenes heterosexuales.	V	F	N
(37) La homofobia es mayor en los/as profesionales de la educación que en los/as profesionales de otras áreas sociales.	V	F	N
(38) Los/as jóvenes LGBT+ se prostituyen únicamente por dinero.	V	F	N
(39) La tasa de suicidio es menor en los/as adolescentes homosexuales que en los/as adolescentes heterosexuales.	V	F	N
(40) Más de la mitad de los/as jóvenes LGBT+ tienen relaciones familiares problemáticas.	V	F	N
(41) Las instituciones de enseñanza se han convertido en medios hostiles para los/as jóvenes LGBT+.	V	F	N
(42) El personal escolar no interviene nunca o prácticamente jamás en situaciones de homofobia.	V	F	N
SEXUALIDAD EN ANIMALES			
(43) En el mundo animal, las relaciones sexuales tienen como único fin la procreación para conservar la especie.	V	F	N
(44) La bisexualidad forma parte de la sexualidad de ciertas especies animales.	V	F	N
(45) La homosexualidad se ha detectado en diversas especies.	V	F	N
(46) Se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en su hábitat natural.	V	F	N
(47) Se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en cautiverio.	V	F	N
(48) En animales, las conductas homosexuales rompen rotundamente con la teoría de la evolución por selección natural creada por Charles Robert Darwin.	V	F	N
(49) Las parejas formadas por pingüinos macho son muy comunes.	V	F	N
(50) Se dan conductas homosexuales en parásitos intestinales.	V	F	N
(51) La homosexualidad se da en animales terrestres, acuáticos y aéreos.	V	F	N
(52) En libertad, los animales siempre prefieren aparearse con un animal del sexo opuesto que con un animal del mismo sexo.	V	F	N

C. ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

Por favor, para esta parte del cuestionario, la cual está relacionada con ciertas actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual, rodee un número en cada uno de los ítems, sabiendo que **1 es *totalmente en desacuerdo*, 2 es *en desacuerdo*, 3 es *ni en desacuerdo ni de acuerdo*, 4 es *de acuerdo* y 5 es *totalmente de acuerdo*.**

ÍTEMS	1	2	3	4	5
HOMOFOBIA COGNITIVA					
(53) La práctica sexual entre dos personas homosexuales es natural.	1	2	3	4	5
(54) Dos personas del mismo género deben tener derecho a casarse.	1	2	3	4	5
(55) Me parece bien que se incluyan técnicas de reproducción asistida en la seguridad social para parejas homosexuales.	1	2	3	4	5
(56) A las parejas homosexuales debería permitírseles adoptar hijos/as como a las parejas heterosexuales.	1	2	3	4	5
(57) Un/a estudiante educado/a por un/a docente homosexual es probable que tenga una tendencia hacia la orientación sexual homosexual.	1	2	3	4	5
HOMOFOBIA AFECTIVA					
(58) Aceptaría que mi estudiante sea homosexual.	1	2	3	4	5
(59) Aceptaría que mi estudiante sea trans.	1	2	3	4	5
(60) Iría a una fiesta si supiera que va a ir una persona LGBT+.	1	2	3	4	5
(61) Trabajaría con una persona LGBT+.	1	2	3	4	5
(62) Estoy abierto/a a tener nuevos/as amigos/as LGBT+.	1	2	3	4	5
HOMOFOBIA CONDUCTUAL					
(63) He ignorado (no dejar participar, aislar, etc.) a personas LGBT+.	1	2	3	4	5
(64) He mirado mal (mirada desafiante, etc.) a personas LGBT+.	1	2	3	4	5
(65) He agredido verbalmente (insultos, amenazas, burlas, chistes, imitaciones, etc.) a personas LGBT+.	1	2	3	4	5
(66) He agredido físicamente (tirar cosas, golpes, empujones, etc.) a personas LGBT+.	1	2	3	4	5
(67) Apoyo las leyes que promueven la exclusión de las personas LGBT+.	1	2	3	4	5
HOMOFOBIA LIBERAL					
(68) Me incomoda si dos alumnos homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza.	1	2	3	4	5
(69) Me incomoda si dos alumnas homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza.	1	2	3	4	5
(70) Ver a dos docentes del mismo género dándose un beso por zonas públicas de una institución de enseñanza me daría asco.	1	2	3	4	5
(71) Sería chocante ver a una persona trans dando un beso a otra persona por una vía pública.	1	2	3	4	5
(72) Se deben visibilizar todas las orientaciones sexuales por igual en todos los contextos, ya sean estos públicos o privados.	1	2	3	4	5
NORMALIZACIÓN DE LA VIOLENCIA HOMOFÓBICA					

(73) Antes las personas LGBT+ estaban discriminadas, ahora ya no.	1	2	3	4	5
(74) En la actualidad, las personas LGBT+ tienen los mismos derechos que las personas heterosexuales.	1	2	3	4	5
(75) Luchar contra la homofobia en las instituciones de enseñanza es una labor de los/as docentes LGBT+, que son los/as que se encuentran implicados/as.	1	2	3	4	5
(76) Términos como "maricón" y/o "tortillera" son maneras de hablar, no son insultos.	1	2	3	4	5
(77) A veces, las agresiones a las personas LGBT+ están justificadas por las conductas provocadoras y exhibicionistas que las mismas adoptan.	1	2	3	4	5
TEMOR AL CONTAGIO DEL ESTIGMA					
(78) Si mi compañero/a de trabajo me dice que es LGBT+, no me gustaría tener una relación con él/ella, porque los/as otros/as compañeros/as podrían pensar que yo también soy LGBT+.	1	2	3	4	5
(79) Si defiendes a una persona LGBT+ de un insulto, agresión, etc. es posible que otras personas puedan pensar que eres LGBT+.	1	2	3	4	5
(80) Me incomoda ser visto/a en público con una persona LGBT+, porque otras personas podrían pensar que yo también soy LGBT+.	1	2	3	4	5
(81) Me incomoda ser visto/a en privado con una persona LGBT+, porque otras personas podrían pensar que yo también soy LGBT+.	1	2	3	4	5
(82) No estoy dispuesto/a a tener trato con una persona LGBT+ por miedo a coger alguna enfermedad de transmisión sexual.	1	2	3	4	5

D. PROPUESTAS, COMENTARIOS Y/O SUGERENCIAS

Por favor, para esta parte del cuestionario, si lo desea, puede escribir sus **propuestas, comentarios y/o sugerencias acerca de la Tesis Doctoral en el siguiente cuadro.**

Ha terminado. Muchas gracias por su colaboración

Anexo V. Versión definitiva del cuestionario - Tras los análisis estadísticos

En el presente anexo se muestra la versión definitiva del cuestionario para su administración a los sujetos participantes en el estudio. En la versión definitiva, se incluyen 56 ítems distribuidos en las siguientes dimensiones de análisis:

Dimensión de análisis	Número de ítems
Datos personales	12 ítems
Roles sexuales	7 ítems
Comportamientos sexuales	8 ítems
Realidades de jóvenes LGBT+	7 ítems
Sexualidad en animales	10 ítems
Homofobia cultural	3 ítems
Homofobia simbólica	6 ítems
Homofobia institucional	3 ítems
Total	**56 ítems**

Tras llevar a cabo la prueba piloto en una muestra de 47 sujetos y realizar los correspondientes análisis estadísticos, sobre todo, para eliminar algunos ítems menos consistentes y reorganizar el resto en nuevos factores, el instrumento de recogida de datos ha quedado conformado por 56 ítems.

CUESTIONARIO SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

Antes de comenzar a responder a los ítems del presente cuestionario, por favor, tenga en cuenta los siguientes aspectos:

5. **Cumplimente y entregue el consentimiento informado** al autor de la Tesis Doctoral.
6. En este cuestionario, las personas **Lesbianas, Gais, Bisexuales y Trans, entre otras,** serán designadas con el acrónimo **LGBT+.**
7. **Si quiere ser entrevistado/a, escriba su nombre y apellido/s junto a su número de teléfono y/o correo electrónico en el documento que el autor de la Tesis Doctoral le proporcionará para tal fin (nunca en el cuestionario).** Estos datos permitirán **únicamente al autor de la Tesis Doctoral** identificarle y, en consecuencia, ponerse en contacto con usted.

8. Por último, en caso de **preguntas**, usted puede dirigirse a **joseramon.marquez@alu.uhu.es** vía correo electrónico.

D. José Ramón Márquez Díaz

Universidad de Huelva (Huelva, España)

A. DATOS PERSONALES

Por favor, responda a los siguientes ítems, los cuales hacen referencia a los **datos personales de usted como participante de la Tesis Doctoral.**

(1) GÉNERO (señale su género según proceda)	□ Hombre. □ Mujer. □ Otro. _____.		
(2) EDAD (indique su edad en años)		**(3) LUGAR DE NACIMIENTO** (indique su lugar de nacimiento)	
(4) ESTADO CIVIL (señale su estado civil según proceda)	□ Soltero/a. □ Casado/a. □ Otro. _____.		
(5) ORIENTACIÓN SEXUAL (señale su orientación sexual según proceda)	□ Heterosexual. □ Homosexual. □ Bisexual. □ Otro. _____.		
(6) DECLARA SU ORIENTACIÓN SEXUAL ABIERTAMENTE (señale si declara su orientación sexual abiertamente según proceda)	□ Sí. □ No.		
(7) ¿CONOCE A PERSONAS LGBT+? (señale si conoce a personas LGBT+ según proceda)	□ Lesbianas. □ Trans. □ Gais. □ Intersexuales. □ Bisexuales. □ Queer. □ Otro. _____.		
(8) RELIGIÓN (señale su religión según proceda)	□ Judaísmo. □ Ateo/a. □ Islamismo. □ Otro. □ Cristianismo. _____.	**(9) PRACTICA LA RELIGIÓN** (señale si practica su religión según proceda)	□ Sí. □ No.
(10) TIPO DE CENTRO EN EL QUE CURSÓ LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA (señale el tipo de centro en el que cursó la enseñanza obligatoria según proceda)	□ Público. □ Privado religioso. □ Concertado religioso. □ Privado laico. □ Concertado laico. □ Otro. _____.		

(11) IDEOLOGÍA POLÍTICA (señale un punto, sabiendo que 1 es la extrema izquierda y 5 es la extrema derecha)	□ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5
(12) UNIVERSIDAD EN LA QUE ESTUDIA (indique la universidad en la que estudia)	

B. CONOCIMIENTOS SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

Por favor, para esta parte del cuestionario, la cual está relacionada con algunos conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual, rodee una letra en cada uno de los ítems, sabiendo que **V es *verdadero*, F es *falso* y N es *no sé.***

ÍTEMS	V	F	N
ROLES SEXUALES			
(13) Los hombres que tienen más éxito en la vida son los que poseen más rasgos masculinos en su personalidad.	V	F	N
(14) Las mujeres mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son aquellas que poseen más rasgos femeninos en su personalidad.	V	F	N
(15) Las personas que tienen más éxito en la vida son las que poseen tanto rasgos masculinos como rasgos femeninos en su personalidad.	V	F	N
(16) El rol sexual de una persona debería ser masculino o femenino.	V	F	N
(17) Los/as docentes deberían estimular los comportamientos tanto masculinos como femeninos en las niñas para ayudarles a desarrollar mejores herramientas psicológicas.	V	F	N
(18) Las personas psicológicamente andróginas tienen una mejor salud mental que las personas típicamente masculinas o femeninas.	V	F	N
(19) Las personas mejor adaptadas para enfrentar las dificultades son las que poseen tanto rasgos masculinos como femeninos en su personalidad.	V	F	N
COMPORTAMIENTOS SEXUALES			
(20) Es imposible clasificar a las personas en dos categorías, por ejemplo, heterosexuales y homosexuales, debido a que los comportamientos sexuales son muy diversos.	V	F	N
(21) La mitad de los hombres son exclusivamente heterosexuales y la otra mitad ha tenido relaciones sexuales con un hombre o fantasías sexuales con hombres.	V	F	N
(22) Los hombres tienen mayor tendencia que las mujeres a ser bisexuales.	V	F	N
(23) Las mujeres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que los hombres.	V	F	N
(24) En realidad, las personas bisexuales no asumen que son homosexuales.	V	F	N
(25) Las mujeres tienen mayor tendencia que los hombres a ser bisexuales.	V	F	N
(26) La mitad de los hombres solteros de 35 años ha tenido una experiencia homosexual.	V	F	N
(27) Los hombres tienen más frecuentemente experiencias sexuales con una persona de su mismo género que las mujeres.	V	F	N
REALIDADES DE JÓVENES LGBT+			

(28) Los problemas escolares de los/as jóvenes LGBT+ están asociados a su orientación sexual.	V	F	N
(29) El riesgo de abandonar el hogar familiar y llegar a ser drogodependiente es mayor en los/as jóvenes LGBT+ que en los/as jóvenes heterosexuales.	V	F	N
(30) La homofobia es mayor en los/as profesionales de la educación que en los/as profesionales de otras áreas sociales.	V	F	N
(31) La tasa de suicidio es menor en los/as adolescentes homosexuales que en los/as adolescentes heterosexuales.	V	F	N
(32) Más de la mitad de los/as jóvenes LGBT+ tienen relaciones familiares problemáticas.	V	F	N
(33) Las instituciones de enseñanza se han convertido en medios hostiles para los/as jóvenes LGBT+.	V	F	N
(34) El personal escolar no interviene nunca o prácticamente jamás en situaciones de homofobia.	V	F	N
SEXUALIDAD EN ANIMALES			
(35) En el mundo animal, las relaciones sexuales tienen como único fin la procreación para conservar la especie.	V	F	N
(36) La bisexualidad forma parte de la sexualidad de ciertas especies animales.	V	F	N
(37) La homosexualidad se ha detectado en diversas especies.	V	F	N
(38) Se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en su hábitat natural.	V	F	N
(39) Se han documentado conductas homosexuales en animales que se encuentran en cautiverio.	V	F	N
(40) En animales, las conductas homosexuales rompen rotundamente con la teoría de la evolución por selección natural creada por Charles Robert Darwin.	V	F	N
(41) Las parejas formadas por pingüinos macho son muy comunes.	V	F	N
(42) Se dan conductas homosexuales en parásitos intestinales.	V	F	N
(43) La homosexualidad se da en animales terrestres, acuáticos y aéreos.	V	F	N
(44) En libertad, los animales siempre prefieren aparearse con un animal del sexo opuesto que con un animal del mismo sexo.	V	F	N

C. ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

Por favor, para esta parte del cuestionario, la cual está relacionada con ciertas actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual, rodee un número en cada uno de los ítems, sabiendo que **1 es *totalmente en desacuerdo*, 2 es *en desacuerdo*, 3 es *ni en desacuerdo ni de acuerdo*, 4 es *de acuerdo* y 5 es *totalmente de acuerdo*.**

ÍTEMS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
HOMOFOBIA CULTURAL					
(45) Dos personas del mismo género deben tener derecho a casarse.	1	2	3	4	5
(46) Me parece bien que se incluyan técnicas de reproducción asistida en la seguridad social para parejas homosexuales.	1	2	3	4	5
(47) A las parejas homosexuales debería permitírseles adoptar hijos/as como a las parejas heterosexuales.	1	2	3	4	5
HOMOFOBIA SIMBÓLICA					
(48) He mirado mal (mirada desafiante, etc.) a personas LGBT+.	1	2	3	4	5
(49) He agredido verbalmente (insultos, amenazas, burlas, chistes, imitaciones, etc.) a personas LGBT+.	1	2	3	4	5
(50) Me incomoda si dos alumnos homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza.	1	2	3	4	5

(51) Me incomoda si dos alumnas homosexuales se toman de la mano por zonas públicas de una institución de enseñanza.	1	2	3	4	5
(52) Ver a dos docentes del mismo género dándose un beso por zonas públicas de una institución de enseñanza me daría asco.	1	2	3	4	5
(53) Luchar contra la homofobia en las instituciones de enseñanza es una labor de los/as docentes LGBT+, que son los/as que se encuentran implicados/as.	1	2	3	4	5
HOMOFOBIA INSTITUCIONAL					
(54) A veces, las agresiones a las personas LGBT+ están justificadas por las conductas provocadoras y exhibicionistas que las mismas adoptan.	1	2	3	4	5
(55) Si defiendes a una persona LGBT+ de un insulto, agresión, etc. es posible que otras personas puedan pensar que eres LGBT+.	1	2	3	4	5
(56) Apoyo las leyes que promueven la exclusión de las personas LGBT+.	1	2	3	4	5

D. PROPUESTAS, COMENTARIOS Y/O SUGERENCIAS

Por favor, para esta parte del cuestionario, si lo desea, puede escribir sus **propuestas, comentarios y/o sugerencias acerca de la Tesis Doctoral en el siguiente cuadro.**

Ha terminado. Muchas gracias por su colaboración