

Cómo citar este trabajo: Heras-Sevilla, Davinia, Alonso Martínez, Laura y Barriuso-Ortega, Sonia (2024). Percepción del profesorado castellanoleonés sobre sus conocimientos en materia de igualdad, diversidad sexual y educación sexual. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 12 art.4, 01–17. <https://doi.org/10.46661/relies.11244>

Percepción del profesorado castellanoleonés sobre sus conocimientos en materia de igualdad, diversidad sexual y educación sexual

Perception of teachers in Castilla y León on their knowledge of equality, sexual diversity and sex education

Davinia Heras-Sevilla

Universidad de Burgos
dheras@ubu.es

<https://orcid.org/0000-0002-6337-7476>

Laura Alonso-Martínez

Universidad de Burgos
lamartinez@ubu.es

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

Sonia Barriuso-Ortega

Universidad de Burgos
sbortega@ubu.es

<https://orcid.org/0000-0002-9322-2117>

Recepción: 13.11.2024

Aceptación: 16.11.2024

Publicación: 29.11.2024



Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

Resumen

En las últimas décadas han sido muchas las conquistas en materia de igualdad de derechos y oportunidades de las mujeres y las personas LGTBIQ+. Sin embargo, son numerosas las situaciones de discriminación, exclusión e incluso violencia que padecen las personas con diversidades sexuales y de género (Damanpak-Rizi et al., 2021; Sánchez-Sibony et al., 2018). La escuela no es ajena a esta situación, siendo un contexto indispensable para revertir estas manifestaciones. La formación y voluntad del profesorado se tornan fundamentales para el cumplimiento de las directrices y recomendaciones nacionales e internacionales en materia de igualdad, inclusión y educación sexual integral. Por ello, el presente estudio centra su atención en los conocimientos autopercebidos en materia de igualdad, diversidad sexual, coeducación y educación sexual del profesorado en ejercicio de la comunidad autónoma de Castilla y León. Los resultados obtenidos revelan un desconocimiento generalizado en materia de diversidad sexogenérica y derechos sexuales. Se evidencia también una alta autopercepción de conocimientos sobre igualdad de género y feminismo. Todo ello avala la necesidad real de mejorar la formación inicial y permanente del profesorado, ahondado tanto en epistemologías feministas y queer, como en aspectos prácticos y didácticos que permitan mejorar la acción docente.

Palabras clave: Igualdad; diversidad sexual; educación sexual; autopercepción; profesorado.

Abstract

In recent decades there have been many achievements in terms of equal rights and opportunities for women and LGTBIQ+ people. However, there are numerous situations of discrimination, exclusion and even violence suffered by people with sexual and gender diversity (Damanpak-Rizi et al., 2021; Sánchez-Sibony et al., 2018). The school is no stranger to this situation, being an indispensable context for reversing these manifestations. The training and willingness of teachers are essential to comply with national and international guidelines and recommendations on equality, inclusion and comprehensive sexuality education. For this reason, this study focuses its attention on the self-perceived knowledge of equality, sexual diversity, coeducation and sex education of practising teachers in the autonomous community of Castilla y León. The results obtained reveal a generalised lack of knowledge about gender diversity and sexual rights. There is also evidence of a high self-perception of knowledge about gender equality and feminism. All of this supports the real need to improve the initial and ongoing training of teachers, both in feminist and queer epistemologies, and in practical and didactic aspects that will enable them to improve their teaching.

Key words: Equality; sexual diversity; sex education; self-perception; teachers.

1 Introducción

Es innegable el interés social y la preocupación política sobre la igualdad de derechos y oportunidades tanto de mujeres, como de las personas con diversidades sexuales y de género. Los diferentes países han ido adaptando su legislación y sus políticas en aras de alcanzar cotas mayores de equidad e igualdad. Aunque han sido muchos los derechos conquistados en las últimas décadas, siguen siendo insuficientes para el abordaje integral de las necesidades de estas personas (Platero, 2009). Además, aún hoy están presentes la discriminación, la segregación y la violencia hacia las mujeres y las personas LGTBIQ+. Por ello, el compromiso legal, la movilización ciudadana y la presión social son imprescindibles para la defensa de los derechos ya conquistados (Delamata, 2013; López, 2018). La educación puede ser también una herramienta decisiva para contrarrestar esta involución debido a su gran potencialidad (Bartual-Figuera et al., 2018). En cualquier caso, la igualdad de derechos y oportunidades entre las personas debe continuar en la agenda política, social, cultural y científica; no sólo para cuestionar y contrarrestar los peligrosos discursos de los movimientos de ultraderecha, sino para superar la desigualdad y discriminación que aún padecen las mujeres y las personas con diversidad sexual y de género.

En este sentido, diversas investigaciones constatan que las personas con identidades de género y orientaciones sexuales diversas siguen siendo víctimas de actos discriminatorios, de odio y violencia. (Barrientos y Cárdenas, 2013; Damanpak-Rizi et al., 2021; Kattari et al., 2018; Parchem et al., 2021). En nuestro continente, la última encuesta LGTBIQ+, realizada por la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA, 2024), revela tasas intolerables de acoso motivado por el odio (55%), especialmente hacia las personas trans¹ (69%) e intersexuales (74%). Otros trabajos destacan la discriminación que padecen las personas trans (Alonso-Martínez et al., 2023; Alonso-Martínez et al., 2024; Damanpak-Rizi et al., 2021, Kattari et al., 2018); siendo reseñables tanto las dificultades que encuentran en el ámbito laboral (Dispenza et al., 2012), como la exclusión a la que se enfrentan en el contexto escolar (Dugan et al., 2012; Fernández-Rouco et al., 2016). En este sentido, investigaciones recientes evidencian la alta prevalencia de ansiedad, depresión, e incluso, ideación suicida encontradas en estudiantes trans (Gross et al., 2023; Lipson et al., 2019; Parchem et al., 2021). En concordancia con esto, y con los resultados del metaestudio de Sánchez-Sibony et al. (2018), algunos autores sostienen que la escuela es un espacio donde las personas gais, lesbianas y bisexuales sufren más experiencias de discriminación y violencia (Martxueta y Etxeberria, 2014).

Las mujeres, por su parte, también padecen desigualdad, discriminación y violencia. En España, según los datos ofrecidos por el Portal Estadístico de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, en 2023 se cursaron 199.166 denuncias por violencia de género y 42.456 órdenes de protección. Ese mismo año 58 mujeres fueron asesinadas por sus parejas o exparejas, siendo 1.283 las mujeres fallecidas en nuestro país desde que se tienen registros, año 2003. Todo ello, evidencia la gran necesidad de prevenir este tipo de violencia e identificar las posibles causas de la misma. Cabe destacar, que los principales modelos explicativos de la violencia de género otorgan un papel relevante a las actitudes sexistas (Echeburúa y Fernández-Montalvo, 1998), debido a la relación encontrada entre este tipo de actitudes y la legitimación de la violencia, la coerción sexual, el uso de la agresión verbal, la tolerancia a los abusos sexuales o, incluso, la tendencia a la violación (Allen et al. 2009; Durán et al., 2014; Durán et al., 2010; Forbes et al., 2005).

¹ *trans*, se utiliza el prefijo *trans** como término que incluye a todas aquellas personas que se identifican con un género diferente al asignado al nacer o que expresan su identidad de género de manera no normativa (transexuales, transgéneros, travestis, crossdressers, etc.), tal y como señalan Collado y González (2021).

Otra muestra de la discriminación, desigualdad y exclusión que padecen las mujeres la encontramos en el ámbito económico y laboral. Según los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE), la tasa de empleo de las mujeres en 2023 fue del 46,92%, siendo esta tasa inferior, en más de diez puntos a la de los varones (57,05%). Otro aspecto que muestra la desigualdad, es el acceso a puestos de empleo en los niveles superiores del ámbito laboral. Según el INE en 2023 sólo un 39,4% de mujeres formaron parte de los Consejos de Administración de las empresas del IBEX 35. Este porcentaje se reduce al 11,8% si se analiza exclusivamente la presidencia de dichos Consejos. La baja presencia de mujeres en cargos directivos se debe al denominado “techo de cristal”, es decir, a las barreras invisibles que estas se encuentran a la hora de avanzar en sus carreras profesionales y laborales (Barberá et al., 2002). La conciliación familiar, las expectativas sociales y la infravaloración de las aptitudes desarrolladas por las mujeres pueden ser algunas de esas barreras, además, de la ausencia de referentes y modelos femeninos (Subirats, 2016).

Como se ha indicado con anterioridad (Heras-Sevilla et al., 2021a), están resurgiendo movimientos de ultraderecha que incorporan a su discurso el género y la diversidad, tratando de mantener o restablecer el *statu quo* (Tarrow, 2009). Pese a los logros alcanzados, se están generalizando posturas reactivas o contrarias a las políticas de igualdad. Recientemente la encuesta “Percepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres y estereotipos de género” realizada a 4005 personas por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) (2023) descubre que un 44,1% de los varones estudiados y un 32,5% de las mujeres encuestadas están de acuerdo o muy de acuerdo en que se ha llegado tan lejos en la promoción de la igualdad de las mujeres que ahora se está discriminando a los hombres. Se constata la emergencia de nuevas formas de sexismo que son, en ocasiones, difícilmente detectables, poniendo en riesgo los avances alcanzados en materia de igualdad.

Resulta primordial, en consecuencia, la reducción del heterosexismo y la formación en igualdad, diversidad e inclusión para superar todas estas manifestaciones de discriminación, siendo la escuela un espacio privilegiado para desarrollar esta tarea (Bartual-Figuera et al., 2018; Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020; Sánchez-Torrejón et al., 2023; Sánchez-Torrejón, 2024). Para ello, es imprescindible tanto el replanteamiento de los modelos y referentes que se enseñan en la escuela (Heras-Sevilla et al., 2021a; Heras-Sevilla et al., 2021b; Molet y Bernad, 2015; Subirats, 2016), como el desarrollo de pedagogías críticas caracterizadas por el compromiso democrático y de transformación social (Aguilar, 2013; Carrera, 2013; Heras-Sevilla et al., 2021a; Sánchez-Torrejón, 2024). Se trata de dotar de valor a la diversidad y construir desde la diferencia un espacio igualitario y coeducativo, libre de prejuicios y discriminación.

Por otro lado, existe un consenso generalizado sobre la importancia de educar sobre el hecho sexual humano, el respeto a la diversidad sexual y la igualdad de género. Las últimas leyes educativas, de diferentes signos políticos, reflejan en sus articulados esta cuestión. De esta manera, el Preámbulo de la vigente 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) señala como segundo enfoque que la sustenta:

“En segundo lugar, adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista [...]” (p. 122871).

El texto no sólo reconoce la importancia de trabajar estas cuestiones, sino que indica de manera expresa la obligatoriedad de desarrollar la educación sexual de manera transversal en todas las etapas educativas, como puede apreciarse en su articulado y la regulación posterior de enseñanzas mínimas. Por tanto, el desarrollo pleno e integral de la personalidad del alumnado, la igualdad, la educación sexual, el reconocimiento de las diversidades sexuales y la lucha contra los comportamientos sexistas son objetivos finalistas del sistema educativo español. Pero como señalan Carretero y Nolasco (2019) cabe cuestionarse si esta legislación educativa está siendo

implementada de forma efectiva en la escuela, ya que depende directamente del personal que la conforma. Al respecto surgen otros interrogantes: ¿Está el profesorado formado en igualdad de género, diversidad sexual, coeducación y educación sexual? ¿Profesoras y profesores identifican todas las formas de discriminación y desigualdad que aparecen en el contexto escolar? ¿El profesorado cuenta con las competencias necesarias para llevar a cabo educación sexual y coeducación? Etc. En este sentido, diversos trabajos ponen de manifiesto la baja incidencia de la educación sexual en nuestro país, así como la falta de estrategias, recursos y formación por parte del profesorado para desarrollar tanto programas de educación sexual, como proyectos de coeducación en las aulas (Aguirre et al., 2021; Barriuso-Ortega et al., 2022; Calvo González, 2021; Martínez et al., 2014; Westwood y Mullan, 2007). Este hecho resulta destacable, ya que el profesorado mayoritariamente considera imprescindible la Educación Sexual y la Coeducación (Cunha-Oliveira et al., 2021; Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020). Por ello, la formación inicial y permanente del profesorado es clave.

En resumen, la voluntad y capacitación del profesorado son fundamentales para el cumplimiento de las directrices y recomendaciones nacionales e internacionales tanto en materia de igualdad de derechos y oportunidades, como en educación sexual integral. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018), en su manual actualizado de orientaciones y técnicas internacionales sobre Educación Sexual, incide en la importancia de brindar desde la infancia una formación científica y de calidad sobre sexualidad humana, en la que se aborden los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la misma. Son las y los docentes en ejercicio las personas responsables de la implantación y consolidación de una escuela inclusiva y crítica, que desarrolle programas de educación sexual con perspectiva de género. Resulta, por tanto, primordial reflexionar e investigar sobre el estado real y actual de la cuestión. Por ello, el presente estudio centra su atención en los conocimientos autopercebidos en materia de igualdad, diversidad sexual, coeducación y educación sexual del profesorado en ejercicio de la comunidad autónoma de Castilla y León.

2 Método

Se ha optado por un diseño de investigación cuantitativa de carácter no experimental, dada la pertinencia de esta modalidad de investigación para describir hechos, circunstancias o fenómenos y examinar las relaciones existentes entre los mismos (McMillan, y Schumacher, 2011).

2.1 Muestra

La muestra se ha configurado con profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de las nueve provincias de la Comunidad de Castilla y León. El muestreo realizado ha sido de tipo no probabilístico por cuotas (McMillan, y Schumacher, 2011), a partir de la información facilitada por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (titularidad del centro, enseñanzas impartidas, provincia y sexo). La muestra obtenida, cuyo margen de error es del $\pm 3\%$ respecto al profesorado de toda la comunidad autónoma, está compuesta por 1217 docentes con edades comprendidas entre los 23 y 61 años, y una edad media de 44,82 ($DT = 10,07$). La distribución en cuanto al sexo, la provincia o la titularidad del centro responde a las cuotas establecidas, tal y como puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Características de la muestra

		FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo (n=1216)	Varón	355	29,19
	Mujer	857	70,48
	Otros	4	0,33
Provincia (n=1217)	Ávila	94	7,72
	Burgos	187	15,37
	León	186	15,28
	Palencia	88	7,23
	Salamanca	154	12,65
	Segovia	103	8,46
	Soria	74	6,08
	Valladolid	242	19,88
	Zamora	89	7,31
Titularidad del centro (n= 1217)	Público	983	80,77
	Concertado	234	19,23

2.2 Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de información en la presente investigación es un cuestionario elaborado *ad hoc* en el que se exploran variables que están vinculadas con los conocimientos, opiniones y creencias sobre la sexualidad, la diversidad sexual, la educación sexual o la igualdad entre sexos. Estas variables pueden ser agrupadas en tres bloques:

- a) Variables sociodemográficas y laborales: Sexo, edad, experiencia docente, función desempeñada, etapa educativa, titularidad del centro, ámbito geográfico y volumen de población del municipio.
- b) Variables formativas y competenciales en materia de educación sexual y coeducación.
- c) Escala de Autopercepción de los Conocimientos sobre Igualdad, Diversidad sexual y Educación Sexual (ACIDES). Se trata de una escala tipo Likert de 13 ítems y cinco alternativas de respuesta de medida ordinal de 1 a 5, donde 1 expresa una muy insuficiente percepción de conocimientos y 5 el máximo grado de conocimientos autopercebidos. La ACIDES muestra una excelente consistencia interna ($\alpha = ,925$, $\Omega = ,924$), resultando útil para evaluar el nivel de conocimientos del profesorado sobre educación sexual y diversidad sexogenérica y la identificación de necesidades formativas en la materia.

2.3 Procedimiento y análisis de datos.

La administración del cuestionario se efectuó de manera telemática, previa anticipación telefónica al equipo directivo de los centros educativos, siguiendo un procedimiento riguroso para el control de centros y saturación de las distintas cuotas. Tras el procedimiento de recogida de los datos se procedió a su informatización. Para este cometido, junto con el análisis y tratamiento estadístico de datos, se contó con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 28.

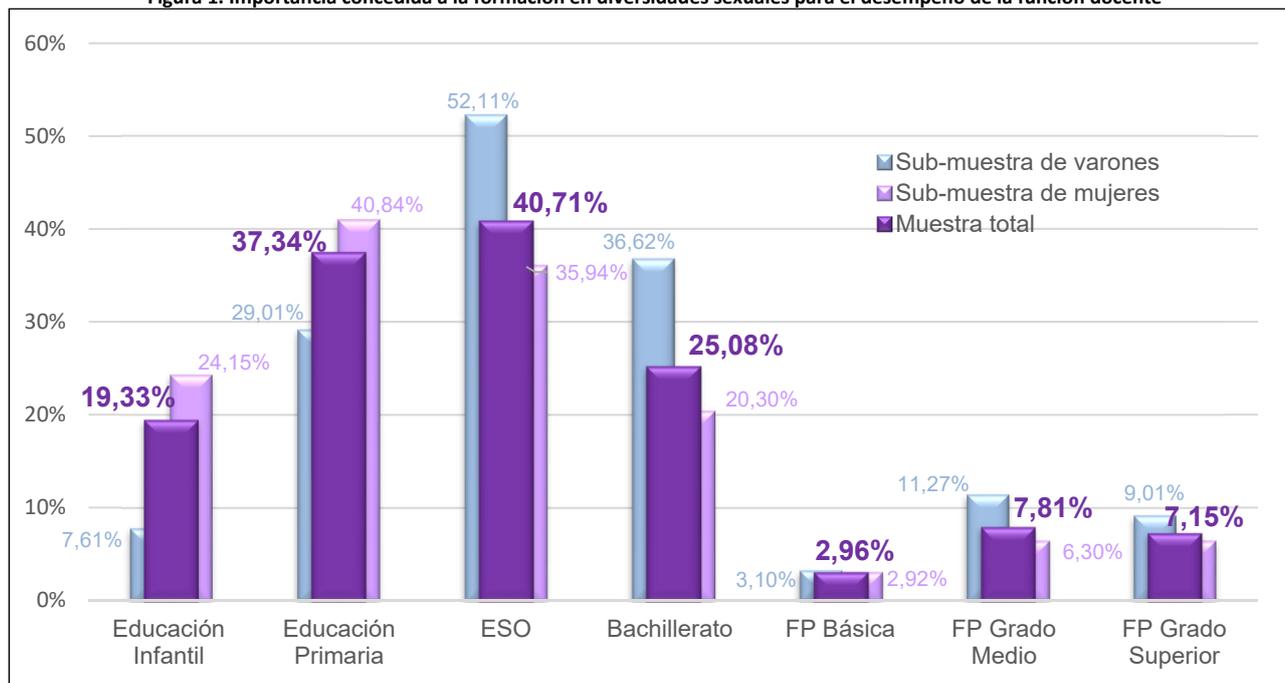
En la exploración inicial, se ha empleado estadística descriptiva, principalmente el estudio de frecuencias y porcentajes. Este procedimiento proporciona estadísticos y representaciones gráficas que resultan útiles para describir muchos tipos de variables. No obstante, los objetivos de esta investigación obligan a utilizar otro tipo de estadística, que permita comparar grupos y esclarecer las posibles relaciones entre las variables. Para estos fines, se contemplan fundamentalmente las pruebas para dos o más muestras independientes. Por ello, se aplican concretamente: la prueba *t* Student, el análisis de varianza con ANOVA y contrastes post hoc mediante la prueba de Bonferroni.

Para el estudio del tamaño del efecto de los resultados extraídos se utiliza el software G*Power en versión 3.1.9.4., atendiendo a las recomendaciones para su uso de Cárdenas y Arancibia (2014). Para todos los análisis se han utilizado las medidas del tamaño del efecto propuestas por Cohen (1988). En el caso de las pruebas *t* Student se ha calculado la *d* de Cohen. Para los ANOVA unifactoriales se ha aplicado la *f* de Cohen y en los contrastes post hoc con Bonferroni, al estar fundamentados en la *t* Student, se ha hallado también, la *d* de Cohen.

3 Resultados

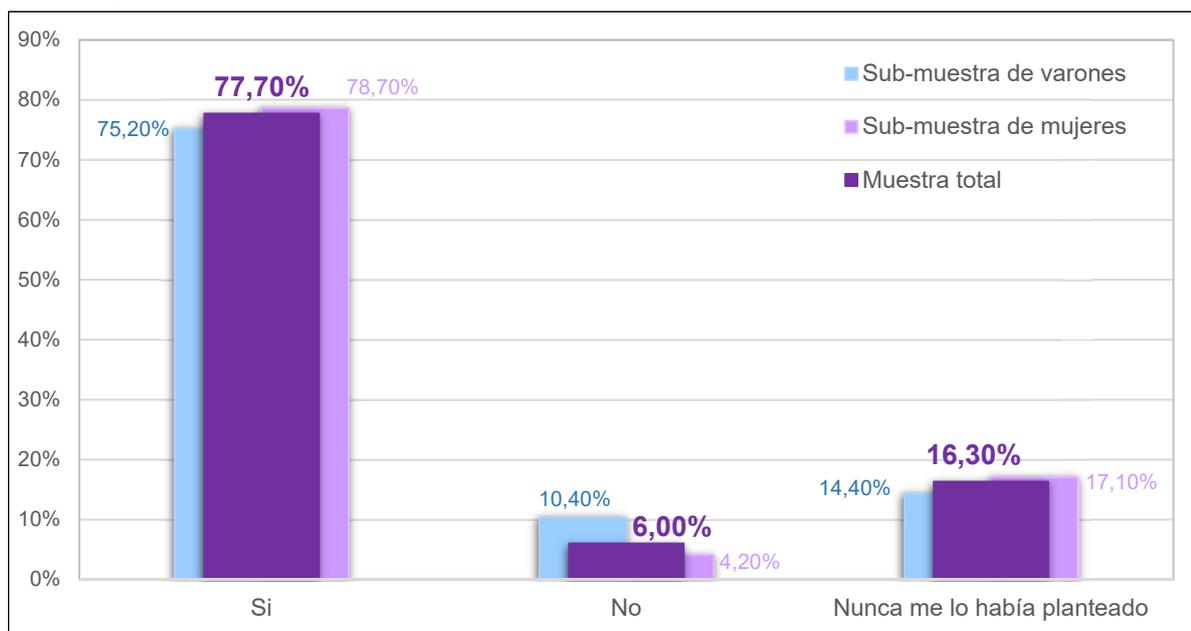
Desde una perspectiva profesional y docente, resulta interesante conocer la etapa educativa en la que imparte docencia el profesorado estudiado y la experiencia docente con la que cuenta. En relación a la etapa educativa o ciclo formativo, el 40,71 % del profesorado imparte enseñanzas en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), seguido de un 37,34 % que lo hace en la etapa de Educación Primaria y un 25,08 % que imparte docencia en Bachillerato, teniendo en cuenta que pueden impartir en varias etapas, como, por ejemplo, ESO y Bachillerato. La Formación Profesional (FP) Básica, por su parte, es la etapa dónde un menor porcentaje de profesoras/es desarrolla su labor profesional (Figura 1). Estudiando la muestra dividida por sexos, se encuentra una distribución ligeramente diferente. En el caso de los profesores varones encuestados, la mayor parte de ellos imparte docencia en ESO (52,11 %) y Bachillerato (36,62 %). Como sucediera en la muestra total, sólo un 3,10% de los varones es docente en FP Básica, siendo mayor su participación en el resto de enseñanzas de FP. Las mujeres de la muestra, por su parte, desarrollan con mayor frecuencia su actividad docente en Educación Primaria (40,84 %) y ESO (35,94 %), siendo similar la proporción de mujeres que imparten docencia en Educación Infantil (24,15 %) y Bachillerato (20,30 %). En cuanto, a la experiencia docente del profesorado medida en años, destaca la heterogeneidad encontrada, ya que entre las personas encuestadas existen tanto docentes muy experimentados, como profesorado novel que se encuentra en su primer curso escolar. Por ello, el rango de experiencia encontrado oscila entre 0 y 45 años, siendo la media 16,37 (DT= 10,44).

Figura 1. Importancia concedida a la formación en diversidades sexuales para el desempeño de la función docente



Resulta relevante conocer la opinión del profesorado estudiado sobre la formación específica en diversidades sexuales para el desempeño de la función docente. Como puede observarse en la Figura 2 la mayor parte del profesorado considera importante este tipo de formación (77,70 %), siendo muy similar tanto el porcentaje de los varones que lo considera relevante (75,20 %), como el de las mujeres (78,70 %). Es reseñable, también, que un 16,30 % de las y los docentes que han sido estudiados no se habían planteado esta cuestión, siendo nuevamente similar el porcentaje de varones (14,40 %) y mujeres (17,10 %) que han dado esta respuesta. Finalmente, destacar que un 6 % del profesorado no considera relevante este tipo de formación, siendo más acusado el rechazo entre los docentes varones (10,40 %) que entre sus compañeras (4,20 %).

Figura 2. Importancia concedida a la formación en diversidades sexuales para el desempeño de la función docente



Se ha analizado, también, la autopercepción del profesorado sobre su nivel de conocimientos en diversidad sexual, igualdad de género, sexualidad humana, coeducación e inclusión. En general, las y los docentes estudiadas/os consideran que tienen unos conocimientos insuficientes o mejorables en cuestiones vinculadas con las realidades trans. De esta manera, el 48,77 % considera que sus conocimientos sobre atención específica al alumnado trans son insuficientes o muy insuficientes. Por su parte, un 33,77 % los califica como regulares. En consonancia con esto, el 31,87 % del profesorado valora sus conocimientos sobre personas trans como insuficientes o muy insuficientes, siendo reseñable el elevado porcentaje de docentes que los considera regulares (40,24 %) cree que son regulares (Tabla 2).

Es destacable el amplio desconocimiento en materia de derechos sexuales, ya que solamente una de cada cuatro personas encuestadas reconoce tener un nivel de conocimientos bueno o muy bueno. El 23,96 % del profesorado estudiado considera que sus conocimientos en estos derechos son insuficientes o muy insuficientes. Además, el 36,36% de la muestra cree que son regulares.

En cuanto a otras cuestiones relacionadas con la diversidad sexual, se aprecian también necesidades formativas. En este sentido, un 34,94 % del profesorado considera que posee nociones mejorables sobre identidad sexual y de género. Por su parte, el 19,46 % considera que sus conocimientos son insuficientes o muy insuficientes. Se observa una situación similar en respecto a los conocimientos autopercebidos sobre orientación sexual o del deseo. Casi la mitad del profesorado (46,21 %) considera que sus conocimientos sobre esta esfera de la sexualidad humana son mejorables, siendo mayor el porcentaje de quienes los consideran regulares (33,93 %).

En el lado opuesto, se descubre una percepción de un nivel bueno o muy bueno de conocimientos sobre atención a la diversidad (78,83 %), educación sexual (67,88 %), coeducación (65,35 %) y sexualidad humana (66,35 %). Aspecto que contrasta con la baja incidencia de la educación sexual y los proyectos de coeducación en las aulas y los resultados de otros estudios (Barriuso-Ortega et al., 2022; Martínez et al., 2014; Westwood y Mullan, 2007). Es subrayable, asimismo, como mayoritariamente el profesorado considera tener un nivel de conocimientos buenos o muy buenos en materia de igualdad de género (80,43 %), feminismo (66,64 %) y prevención de la violencia de género (62,08 %). Esto contrasta con investigaciones previas sobre estas cuestiones (Carretero y Nolasco, 2019; Cordón et al., 2019; Heras-Sevilla y Sánchez, 2020).

Tabla 2. Autopercepción de los conocimientos sobre igualdad, diversidad sexual y educación sexual (ACIDES).

	INSUFICIENTE O MUY INSUFICIENTE (%)	REGULAR (%)	BUENO O MUY BUENO (%)
Atención específica al alumnado trans	48,77	33,67	17,56
Transgeneridad / transexualidad	31,87	40,24	27,90
Derechos sexuales	23,96	36,36	39,68
Identidad sexual o de género	19,46	34,94	45,60
Orientación sexual	12,28	33,93	53,79
Prevención de la violencia de género	10,39	27,53	62,08
Feminismo	8,49	24,87	66,64
Coeducación	7,91	26,87	65,22
Inclusión educativa	7,63	23,31	69,07

Sexualidad humana	6,81	26,83	66,35
Educación Sexual	6,17	25,95	67,88
Atención a la diversidad	4,48	17,16	78,36
Igualdad de género	3,57	16,00	80,43

Se ha optado por analizar la Autopercepción de los Conocimientos sobre Igualdad, Diversidad sexual y Educación Sexual (ACIDES) de manera global, considerándola una escala ($\alpha = ,925$, $\Omega = ,924$). De esta manera se ha calculado el promedio de las valoraciones dadas a cada una de las cuestiones planteadas. Las puntuaciones obtenidas en la ACIDES oscilan entre 1 y 5, siendo la media 3,52 ($DT = ,64$). Se evidencia una percepción moderada de los conocimientos sobre las temáticas que aborda la ACIDES. La comparación a través de la Prueba *t* Student, de las puntuaciones en la ACIDES de varones ($M = 3,49$; $DT = ,65$) y mujeres ($M = 3,53$; $DT = ,63$), revela que no existen diferencias en función del sexo ($p = ,322$) (Tabla 3). Con todo, el estudio del tamaño del efecto de estas diferencias muestra un tamaño moderado ($d = ,64$). En el caso de las puntuaciones en la ACIDES en función de la titularidad del centro, el profesorado de los centros concertados autopercebe un mayor nivel de conocimientos ($M = 3,60$; $DT = ,62$) en comparación a sus compañeras/os de los centros públicos ($M = 3,50$; $DT = ,64$), existiendo diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($p = ,040$). Sin embargo, el estudio del tamaño del efecto evidencia un tamaño moderado ($d = ,64$) (Tabla 3).

Tabla 3. Comparación de las puntuaciones en la ACIDES por sexo y titularidad de centro.

		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Sexo	Varón ($n = 334$)	3,49	,65	-,991	1143	,322	,64
	Mujer ($n = 811$)	3,53	,63				
Titularidad	Público ($n=926$)	3,50	,64	-2,060	1148	,040*	,64
	Concertado ($n=224$)	3,60	,62				

* $p < ,05$

En el caso de las puntuaciones en la ACIDES en función de la titularidad del centro, el profesorado de los centros concertados autopercebe un mayor nivel de conocimientos ($M = 3,60$; $DT = ,62$) en comparación a sus compañeras/os de los centros públicos ($M = 3,50$; $DT = ,64$), existiendo diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($p = ,040$). Sin embargo, el estudio del tamaño del efecto evidencia un tamaño moderado ($d = ,64$).

El ANOVA realizado en función de la etapa-nivel educativo ($F = 6,80$; $p = ,001$) refleja la posible relación entre la etapa de enseñanza con la autopercepción de conocimientos sobre igualdad, diversidad sexual y educación sexual. No obstante, el tamaño del efecto es pequeño ($f = ,11$) revela que estos resultados no son extrapolables (Tabla 4). En este sentido, el contraste post hoc mediante la prueba de Bonferroni, solo descubre diferencias estadísticamente significativas ($p < ,001$), entre el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria (G1) ($M = 3,58$; $DT = ,59$), y sus compañeras/os de ESO y Bachillerato (G2) ($M = 3,43$; $DT = ,67$), aunque con un moderado tamaño del efecto ($d = ,63$). Esto puede deberse, a la mayor formación inicial de los primeros en materia de

inclusión y atención a la diversidad. Sin embargo, estas diferencias no se han encontrado con el grupo de docentes de FP. Por ello, se considera que es imprescindible estudiar en profundidad estas cuestiones en futuras investigaciones.

Tabla 4. ANOVA Comparación de las puntuaciones en la ACIDES en función de etapa- nivel educativa y contrastes *post hoc*.

							BONFERRONI			
							G1		G2	
ETAPA	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>f</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
G1	537	3.58	.59	6.798	.001**	.11				
G2	459	3.43	.67				.000**	.63		
G3	102	3.51	.70				1.000	-.61	.188	-.67

* $p < .05$, ** $p < .01$

G1 = Educación Infantil y Educación Primaria.

G2 = ESO y Bachillerato.

G3 = Formación Profesional.

5 Discusión y conclusiones

El abordaje de la igualdad de género, la educación sexual y de la coeducación, ampliamente entendida, son aspectos imprescindibles en la formación y el ejercicio de la función docente. En nuestro contexto y en el extranjero, se ha incrementado la sensibilidad hacia la igualdad y atención de las diversidades sexuales y de género, materializándose en políticas y acciones concretas. Entre las actuaciones y recomendaciones internacionales, destacan las referidas a la formación del profesorado en materia de educación sexual, perspectiva de género, igualdad y coeducación. La UNESCO (2018), por ejemplo, insiste en la importancia de brindar una formación científica y de calidad sobre estas temáticas a educadores, maestros/as y especialistas vinculados a la formación de las personas. Asimismo, diferentes conferencias internacionales sobre la mujer subrayan la trascendencia de la inclusión de perspectiva de género en las diferentes etapas educativas, siendo clave la formación, capacitación y predisposición del profesorado (Heras Sevilla et al., 2021a; Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020; Chisvert Tarazona, 2012). Entre otras tareas, el profesorado debe promover la aceptación positiva de la identidad personal y orientación sexual propia y ajena, desligada de elementos discriminatorios de género. Se trata de lograr el desarrollo de un modelo de educación sexual holístico, con un marcado carácter sociocrítico, integrador y con perspectiva de género (Ketting et al., 2016), que permita superar la “ceguera de género” (García-Pérez et al., 2011) y las nuevas formas de sexismo (Cortina et al., 2022; Fleckman, et al., 2023; Manzi, 2019; Yucel et al., 2023; Zehnter et al., 2021) y de prejuicio hacia las personas con diversidad sexual (Alonso-Martínez et al., 2024; Barón et al., 2013; Cunningham y Pickett, 2018; Kattari et al., 2018; Van Anders, 2015).

Todo lo expuesto hasta ahora, pone de manifiesto la necesidad y relevancia de la conocimientos y competencias en igualdad de género, diversidad sexual, educación sexual y coeducación. Según los resultados obtenidos en el presente estudio, tres de cada cuatro docentes considera importante la formación en diversidades sexuales para el desempeño de su trabajo. Sin embargo, se aprecia un desconocimiento generalizado sobre estas cuestiones. En general, las y los docentes estudiadas/os consideran que tienen unos conocimientos insuficientes o mejorables en cuestiones vinculadas con las realidades trans, la identidad sexual y de género o la orientación de deseo. En contraposición a esta baja percepción, dos de cada tres docentes consideran disponer de un buen nivel de

conocimientos sobre educación sexual, sexualidad humana y coeducación. Aspecto que contrasta con la baja incidencia de la educación sexual y los proyectos de coeducación en las aulas, tal y como revelan diferentes estudios (Barriuso-Ortega et al., 2022; Heras-Sevilla et al., 2021b; Martínez et al., 2014; Westwood y Mullan, 2007). Además, el profesorado encuestado manifiesta mayoritariamente tener un nivel de conocimientos buenos o muy buenos en materia de igualdad de género, feminismo y prevención de la violencia de género. Esto contrasta con el sostenimiento encontrado de creencias sexistas (Carretero y Nolasco, 2019; Cerdón et al., 2019; Cortina et al., 2022; Fleckman, et al., 2023; Heras-Sevilla y Sánchez, 2020; Heras-Sevilla et al., 2021b; Manzi, 2019; Yucel et al., 2023; Zehnter et al., 2021), lo que evidencia cierta “ceguera de género” (García-Pérez et al., 2011). En este sentido, los resultados obtenidos se alinean con las conclusiones del estudio realizado en la Comunidad de Madrid por Gómez-Jarabo y Sánchez Delgado (2017), con docentes en ejercicio y en formación. En esa investigación las personas encuestadas consideraban estar formadas en estas cuestiones, siendo necesario un enfoque más práctico, centrado en el aula (Gómez-Jarabo y Sánchez Delgado, 2017). Resultados similares encontraron Aristizabal et al., (2018) en Vitoria-Gasteiz, donde el profesorado manifestó la necesidad de una formación más práctica. No cabe duda que la sensibilización teórica es insuficiente, y que son obligadas acciones formativas centradas en pedagogías críticas, queer y feministas (Carrera, 2013; Heras-Sevilla et al., 2021a; Lundin, 2014; Sánchez-Torrejón, 2024).

De manera global, se aprecia un nivel moderado de conocimientos autopercebidos sobre igualdad, diversidad sexual y educación sexual, con una media 3,52 ($DT = ,64$). Se constatan, de esta manera, necesidades formativas entre el profesorado. La comparación entre grupos descubre interesantes resultados, puesto que no se encuentran diferencias entre las docentes y sus compañeros varones. En el caso de la comparativa en función de la titularidad del centro, si se aprecian, aunque con un moderado tamaño del efecto, diferencias significativas entre el profesorado de centros públicos y de centros concertados, siendo estos últimos quienes perciben mayores niveles de conocimientos. Este aspecto es reseñable, puesto que el estudio de Martínez et al. (2014) revelaba que los docentes de la enseñanza pública mostraban una mayor predisposición al desarrollo de propuestas de educación sexual en el aula. Ello puede estar mediando por otras variables, como un mayor sostenimiento de “*script sexuales*” o planteamientos ético-morales más férreos. En cualquier caso, la evidencia aportada por esta investigación es insuficiente para poder extraer conclusiones al respecto, siendo necesario profundizar en el estudio de estas cuestiones en futuras investigaciones.

Por su parte, la comparación entre etapas educativas revela la existencia de diferencias significativas, aunque con un pequeño tamaño del efecto, en la autopercepción de conocimientos entre el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria, las y los docentes de ESO y Bach, y el profesorado de Formación Profesional. Los contrastes post hoc muestran que estas diferencias se hallan entre el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria y sus compañeras/os de ESO y Bachillerato. La formación inicial puede estar incidiendo en este resultado, aunque sorprende no encontrar estas diferencias con el profesorado de FP. En este sentido, el amplio estudio de Martínez et al. (2014) realizado a profesorado de educación infantil, primaria y secundaria descubre que mayor porcentaje de docentes comprometidos con la Educación Sexual en infantil y primaria, coincidiendo con los resultados obtenidos en la presente investigación. En cualquier caso, es necesario ahondar en la formación recibida y los conocimientos demostrados en futuras investigaciones. Con todo, los resultados obtenidos son coherentes con estudios previos, puesto que una formación continuada e integrada produce mejoras en los conocimientos y las actitudes de sus destinatarios (García-Pérez et al., 2013; Penna Tosso, y Sánchez Sáinz, 2015). Por todo ello, se puede concluir que, no basta con la inclusión de contenidos de género en la formación inicial y permanente del profesorado. Como indican Gómez-Jarabo y Sánchez Delgado (2017) se debe

prestar atención a los aspectos afectivos y a las competencias relacionadas con el trabajo en equipo, ya que son imprescindibles para el desarrollo de los planes de igualdad en los centros.

La presente investigación evidencia la existencia de necesidades formativas en relación a la diversidad sexual, especialmente en aquellas cuestiones vinculadas con la transgeneridad/transsexualidad y la identidad. Como ya se ha indicado, este estudio pone de manifiesto, la percepción generalizada entre el profesorado de disponer de conocimientos adecuados en prevención de violencia de género, igualdad y feminismo, en contraposición con investigaciones previas (Heras-Sevilla et al., 2021b; Heras-Sevilla y Sánchez-Ortega; 2020). En este sentido, investigaciones previas sugieren que la formación en estas temáticas debe ser más práctica, centrándose en el aula (Aristizabal et al., 2018; Gómez-Jarabo y Sánchez Delgado, 2017). La sensibilización teórica, a la vista de lo expuesto, puede estar ya superada. Por ello, es necesario avanzar hacia acciones formativas centradas en pedagogías críticas, queer y feministas (Carrera, 2013; Heras-Sevilla et al., 2021a; Lundin, 2014; Sánchez-Torrejón, 2024) y evaluar el impacto de las mismas en la transformación coeducativa de la escuela.

Bibliografía

- Aguilar, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 27(3): 177-183. <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU>
- Aguirre, A., Moliner, L. y Francisco, A. (2021). "Can Anybody Help Me?" High School Teachers Experiences on LGBTphobia Perception, Teaching Intervention and Training on Affective and Sexual Diversity. *Journal of Homosexuality* 68(14): 2.430-2.450. <https://doi.org/10.1080/00918369.2020.1804265>
- Alonso-Martínez, L., Forrest, S., Heras-Sevilla, D., Hönekopp, J., y Fernández-Hawrylak, M. (2023). Sexual Risk Behavior, Sexism, and Prejudices Towards Sexual Openness, Homosexuality, and Trans Individuals Among Young People in Spain and the UK. *Sexuality Research and Social Policy* 20(3): 1081-1095. <https://doi.org/10.1007/s13178-022-00777-w>
- Alonso-Martínez, L., Heras-Sevilla, D., Fernández-Hawrylak, M., Hönekopp, J., Forrest, S., y Kattari, S. K. (2024). Validation in Spanish and English of the Transgender Inclusive Behavior Scale. *Archives of sexual behavior*: 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10508-024-02982-7>
- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I., y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación* 29(1): 79-96. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Barberá, E., Ramos, A., Sarrió, M., y Candela, C. (2002). Más allá del "techo de cristal". Diversidad de género. *Revista del ministerio de trabajo y asuntos sociales* 40: 55-68.
- Barón, S., Cascone, M., y Martínez, C. (2013). Estigma del sistema de género: aprendizaje de los modelos normativos, bullying y estrategias de resiliencia. *Política y Sociedad* 50(3): 837-864.
- Barrientos, J., y Cárdenas, M. (2013). Homofobia y Calidad de Vida de Gay y Lesbianas: Una Mirada Psicosocial. *Psykhé* 22(1): 3-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.22.1.553>
- Barriuso-Ortega, S., Heras-Sevilla, D., y Fernández-Hawrylak, M. (2022). Análisis de programas de educación sexual para adolescentes en España y otros países. *Revista Electrónica Educare* 26(2): 329-349. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.18>
- Bartual-Figueras, M. T., Carbonell-Esteller, M., Carreras-Marín, A., Colomé-Ferrer, J., y Turmo-Garuz, J. (2018). La perspectiva de género en la docencia universitaria de Economía e Historia. *Revista d'Innovació Docent Universitària* 10: 92-101. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2018.10.9>
- Calvo González, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI* 39(1): 281-304. <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>
- Cárdenas, J. M., y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad* 5(2): 210-244.
- Carrera, M. V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación* 61(2):1-12.
- Carretero, R., y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar* 55(1): 293-310
- Chisvert Tarazona, M. J. (2012). Coeducación y formación del profesorado en el estado español: apertura a nuevos espacios de reflexión. *ORG & DEMO* 13(1): 73-86.

- CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas (2023). Percepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres y estereotipos de género (Estudio nº 3428). CIS.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. (2nd ed.)*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collado, S. y González, L. (Coord.)(2021). *Guía para la atención de las personas trans en el ámbito sanitario*, Madrid: Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales, Intersexuales y más.
- Cordón, S., Gutiérrez-Esteban, P., y Cubo, S. (2019). Development of sexist attitudes in primary school teachers during their initial teacher training. *Women's Studies International Forum* 72: 32-39. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.11.005>
- Cortina, H., Iribarren, C., y Martín, A. M. (2022). Teachers' Explanations of Adolescent to Parent Violence in Relation to Sexism and Belief in the Just World. *European Journal of Education and Psychology* 15(3): 1–23. <https://doi.org/10.32457/ejep.v15i3.2013>
- Cunha-Oliveira, A., Camarneiro, A. P., Gomez-Cantarino, S., Cipriano-Crespo, C., Pina Queiros, P.J., Cardoso, D., Santos, D.G., y Ugarte-Gurrutxaga, M. I. (2021). The integration of gender perspective into young people's sexuality education in Spain and Portugal: Legislation and educational models. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18(22): 11921. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211921>
- Cunningham, G. B., y Pickett, A. C. (2018). Trans prejudice in sport: Differences from LGB prejudice, the influence of gender, and changes over time. *Sex Roles*, 78: 220-227. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0791-6>
- Damanpak-Rizi, M., Farnam, F., y Khodakhah, P. (2021). Effect of cognitive-behavioral therapy on domestic violence and its consequences in transgender youth: a randomized clinical trial, parallel group study. *BMC psychiatry* 21(1): 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03224-z>
- Delamata, G. (2013). Amanecer y progreso de un repertorio social activista de derechos bajo la democracia recuperada. *Revista Saap* 7(2), 307-315.
- Dispenza, F., Watson, L. B., Chung, Y. B., y Brack, G. (2012). Experience of career-related discrimination for female-to-male transgender persons: A qualitative study. *Career Development Quarterly* 60: 65-81. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2012.00006.x>
- Dugan, J. P., Kusel, M. L., y Simounet, D. M. (2012). Transgender college students: An exploratory study of perceptions, engagement, and educational outcomes. *Journal of College Student Development* 53(5): 719-736. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0067>
- Fernández-Rouco, N., Fernández-Fuertes, A. A., Carcedo, R. J., Lázaro-Visa, S., y Gómez-Pérez, E. (2017). Sexual violence history and welfare in transgender people. *Journal of Interpersonal Violence* 32(19): 2885-2907. <https://doi.org/10.1177/0886260516657911>
- FRA-European Union Agency for Fundamental Rights (2024). *LGTBIQ equality at a crossroads: Progress and challenges*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fleckman, J., Brown, K., Lederer, A., Stoltman, S., & Craft, T. (2023). Tackling oppressive beliefs and sexual violence on college campuses: evaluation of an innovative theater-based intervention. *Health Education & Behavior* 50(3): 318-327. <https://doi.org/10.1177/10901981221120391>
- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L., Barragán, 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-Pérez, R., Sala, A., Rodríguez Vidales, E., y Sabuco I Cantó, 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. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171COL1.pdf>

Gómez-Jarabo, I., y Sánchez-Delgado, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI* 43: 53-68. <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>

Gross, E. B., Kattari, S. K., Steel, M., Wilcox, R., Ernst, S., y Parrish, D. (2023). 'I have had several providers who recognize my humanity': exploring the overall health and positive healthcare interactions of transgender and gender diverse college students. *Journal of LGBT Youth*: 1-25. • <https://doi.org/10.1080/19361653.2023.2300068>

Heras-Sevilla, D., y Ortega-Sánchez, D. (2020). Evaluation of sexist and prejudiced attitudes toward homosexuality in Spanish future teachers: Analysis of related variables. *Frontiers in psychology* 11: 572553 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572553>

Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D., y Rubia-Avi, M. (2021a). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles Educativos* 43(173): 148-165. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>

Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D., y Rubia-Avi, M. (2021). Coeducation and citizenship: A study on initial teacher training in sexual equality and diversity. *Sustainability* 13(9): 5233. <https://doi.org/10.3390/su13095233>

Kattari, S. K., O'Connor, A. A., y Kattari, L. (2018). Development and Validation of the Transgender Inclusive Behavior Scale (TIBS). *Journal of homosexuality* 65(2): 181-196. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1314160>

Ketting, E., Friele, M., y Michielsen, K. (2016). Evaluation of holistic sexuality education: A European expert group consensus agreement. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care* 21(1): 68-80. <https://doi.org/10.3109/13625187.2015.1050715>

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). Boletín Oficial del Estado num. 340, 2020, 29 de diciembre. Referencia: BOE-A-2020-17264

Lipson, S. K., Raifman, J., Abelson, S., & Reisner, S. L. (2019). Gender Minority Mental Health in the U.S.: Results of a National Survey on College Campuses. *American Journal of Preventive Medicine* 57(3): 293–301. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2019.04.025>

López, J. A. (2018). Movilización y contramovilización frente a los derechos LGBTI. Respuestas conservadoras al reconocimiento de los derechos humanos. *Estudios sociológicos* 36(106): 161-187 <https://doi.org/10.24201/es.2018v36n106.1576>

Lundin, M. (2014). Inviting queer ideas into the science classroom: studying sexuality education from a queer perspective. *Cultural Studies of Science Education* 9(2): 377-391. <https://doi.org/10.1007/s11422-013-9564-x>

Manzi, F. (2019). Are the processes underlying discrimination the same for women and men? A critical review of congruity models of gender discrimination. *Frontiers in psychology* 10: 469. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00469>

Martínez, J.-L., Vicario-Molina, I., González, E. e Ilabaca, P. (2014). Educación sexual en España: Importancia de la formación y las actitudes del profesorado. *Infancia y Aprendizaje* 37(1): 117-148. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881652>

- Martxueta, A., y Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gais y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Revista de psicopatología y psicología clínica* 19(1): 23-35. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.1.2014.12980>
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*, Madrid, España: Pearson.
- Molet, C., y Bernad, O. (2015). Políticas de género y formación del profesorado: diez propuestas para un debate. *Temas de Educación* 21(1), 119-136.
- Parchem, B., Wheeler, A., Talaski, A., y Molock, S. D. (2021). Comparison of anxiety and depression rates among LGBTQ college students before and during the COVID-19 pandemic. *Journal of American College Health: J of ACH*: 1–9. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.2013238>
- Penna Tosso, 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>
- Platero, R. (2009). Transexualidad y agenda política: una historia de (dis) continuidades y patologización. *Política y sociedad* 46(1): 107-128.
- Sánchez-Sibony, A., Ortega Ruiz, R., y Casas, J. A. (2018). Acoso escolar homofóbico: una mirada internacional. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas* 38: 83-107.
- Sánchez Torrejón, B., Granero Andújar, A., y Esteban Mora, J. (2023). Absence of transgender identities in primary education teachers' training and its implications in the classroom: A phenomenological study. *Education Sciences* 13(8): 809. <https://doi.org/10.3390/educsci13080809>
- Sánchez-Torrejón, B. (2024). Pedagogía queer: avances y retos desde una escuela contrahegemónica. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(12): 171-180. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2024.i12.14
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 9(1): 22-36. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.1.8401>
- Tarrow, S. (2009). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Madrid (España): Alianza.
- UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach (second revised edition)*, Paris (Francia): Autor. Recuperado de <https://doi.org/10.54675/UQRM6395>
- Van Anders, S. M. (2015). Beyond sexual orientation: Integrating gender/sex and diverse sexualities via sexual configurations theory. *Archives of sexual behavior* 44: 1177-1213. <https://doi.org/10.1007/s10508-015-0490-8>
- Westwood, J. y Mullan, B. (2007). Knowledge and attitudes of secondary school teachers regarding sexual health Education in England. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning* 7(2): 143-159. <https://doi.org/10.1080/14681810701264490>
- Yucel, E., Angelone, D. J., y Jones, M. C. (2023). Reassessing the Confluence Model of Men's Risk for Sexual Aggression. *Journal of interpersonal violence* 38(7-8): 6062-6084. <https://doi.org/10.1177/08862605221127376>
- Zehnter, M. K., Manzi, F., Shrout, P. E., y Heilman, M. E. (2021). Belief in sexism shift: Defining a new form of contemporary sexism and introducing the belief in sexism shift scale (BSS scale). *PloS one* 16(3): e0248374. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248374>