



Análisis sobre el conocimiento de la diversidad sexo-genérica del alumnado universitario: un estudio exploratorio

M^a Jesús Colmenero Ruiz

Universidad de Jaén

Mail: mjruijz@ujaen.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3559-2512>

Antonio Navío Gámez

Universidad Autónoma de Barcelona

Mail: antoni.navio@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1638-9167>

Pedro Jurado de los Santos

Universidad Autónoma de Barcelona

Mail: pedro.jurado@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8239-8558>

Rosa Eva Valle Flórez

Universidad de León

Mail: rosa-eva.valle@unileon.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8973-7994>

RESUMEN

La formación del profesorado en diversidad sexo-genérica es esencial para lograr una educación inclusiva. Este estudio se centra en la percepción y las prácticas educativas de estudiantes de educación superior en relación con la diversidad sexo-genérica. Participaron 269 estudiantes de diversas universidades y titulaciones de educación, evaluándose su conocimiento mediante una escala de estimación tipo Likert con 20 ítems, agrupados en tres factores: identidad de género, orientación sexual y discriminación. Los resultados indican un conocimiento medio sobre diversidad sexo-genérica, destacando los conceptos relacionados con el colectivo LGBTIQ+, y observándose dificultades en términos como "Demisexual", "Androcentrismo" y "Teoría Queer". Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas por género, edad, titulación e ideología. En última instancia, se subraya la importancia de comprender la diversidad sexo-genérica para construir una escuela inclusiva y ética así como la necesidad de proporcionar una formación al profesorado para mejorar su capacitación profesional.

Palabras clave: Diversidad sexo-genérica, LGBTIQ+, educación superior, inclusión educativa.

Analysis of the Knowledge of Sex and Gender Diversity Among University Students: An Exploratory Study

ABSTRACT

Teacher training in gender and sexual diversity is essential to achieve inclusive education. This study focuses on the perception and educational practices of higher education students regarding gender and sexual diversity. A total of 269 students from various universities and education programs participated, with their knowledge assessed using a Likert-type estimation scale with 20 items grouped into three factors: gender identity, sexual orientation, and discrimination. The results indicate a moderate level of knowledge about gender and sexual diversity, with a particular emphasis on concepts related to the LGBTIQ+ community, and difficulties observed with terms such as "Demisexual," "Androcentrism," and "Queer Theory." Statistically significant differences have been found by gender, age, program of study, and ideology. Ultimately, the importance of understanding sex-gender diversity to build an inclusive and ethical school environment is emphasized, as well as the need to provide teacher training to enhance their professional development.

Keywords: Sex and Gender Diversity, LGBTIQ+, Higher Education, Educational Inclusion.



1. Introducción

La diversidad sexo-genérica (DSG) constituye un tipo específico de diversidad que requiere una respuesta educativa de calidad desde los centros de enseñanza. En este sentido, el colectivo LGBTIQ+, que abarca a Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales y otras identidades, demanda un reconocimiento y el respeto a sus múltiples expresiones sexuales y de género. Este enfoque inclusivo contrasta con el tradicional binarismo de género, que limita la clasificación a las categorías exclusivas de masculino y femenino, ignorando la existencia de múltiples tipos de expresiones sexuales y de género que reclaman el derecho a ser reconocidas en sus diferencias.

Para una mejor comprensión de los conceptos aquí abordados, es necesario considerar la relación entre cultura, género y construcción social. Como destaca Lamas (2013), cada cultura desarrolla ideas, formas, habilidades y mandatos sociales para representar y construir socialmente lo que es propio de los hombres (lo masculino) y de las mujeres (lo femenino), a partir de las diferencias anatómicas entre los mismos. Así, el género está vinculado al comportamiento y actitudes, mientras que el sexo se relaciona con características físicas y biológicas como afirman Rosales-Mendoza y Salinas-Quiroz (2017). Además, estos autores exponen la diferencia entre el sexo psicológico (identificación propia) y el sexo biológico (asignado al nacer), siendo esta distinción fundamental para comprender la diversidad afectivo-sexual.

Para que la escuela sea verdaderamente inclusiva, esta debe reconocer las diversas identidades relacionadas con el sexo y el género. El uso del acrónimo LGBTIQ+ debe abarcar la diversidad presente en la identidad sexual y de género y la autodeterminación de cómo una persona quiere ser identificada, cuestión que según Lara-Garrido *et al.* (2022) no debe depender de percepciones externas.

Aunque las directrices normativas actuales asociadas al sistema educativo (LOMLOE, 2020), enfatizan la promoción de la educación afectivo-sexual y el respeto a diferentes identidades y sexualidades, persisten resistencias y percepciones negativas en algunos sectores. Diversos estudios (COGAM, 2022; Pichardo y Puche, 2019; UNESCO, 2016) indican que la LGBTIfobia sigue siendo un problema en la actualidad. Los centros educativos constituyen un espacio donde el colectivo LGBTIQ+ sufre estigmatización y discriminación, representando un grave problema con consecuencias significativas a nivel académico, emocional y psicológico para este alumnado (Galaz *et al.*, 2021; Pichardo *et al.*, 2020).

La violencia LGBTIfóbica tiene importantes consecuencias a nivel psicológico y social tales como una baja autoestima, autoexclusión, problemas familiares, síntomas psicósomáticos o físicos, aislamiento social, alteraciones alimentarias y del sueño, estrés postraumático, insatisfacción, ansiedad y depresión, llegando en casos extremos al suicidio (COGAM, 2022; Meyer *et al.*, 2021; Nova, 2022; Ojea, 2021; Renovell-Rico *et al.*, 2022; Sánchez Torrejón y Mestre, 2021; Sánchez Torrejón y Rivera, 2021a). También se ha relacionado con la adopción de comportamientos de riesgo como el abuso de sustancias, las autolesiones o las prácticas sexuales de riesgo (Castellanos y Solís, 2018; Chamberland *et al.*, 2013; Moyano y Sánchez-Fuentes, 2020; Sánchez Torrejón y Rivera, 2021a).

Asimismo, el bullying LGBTIfóbico tiene, a su vez, consecuencias en el ámbito educativo como la reducción del rendimiento académico, mayores tasas de fracaso y abandono escolar, desmotivación académica, reducción de la autoeficacia y confianza en uno mismo, absentismo, y falta de adaptación al

ámbito escolar y laboral (Chamberland *et al.*, 2013; COGAM, 2022; Renovell-Rico *et al.*, 2022; Sánchez Torrejón y Mestre, 2021; Sánchez Torrejón y Rivera, 2021a, 2021b). Estas problemáticas se observan en mayor grado cuando se unen a una procedencia de etnias minoritarias (Aguilar-Hernández, 2020).

En este sentido, los aprendizajes que pretenden incorporar las instituciones educativas deberían cuestionarse, por las consecuencias que tienen sobre el alumnado a nivel académico, emocional y psicológico.

Al respecto, Cifuentes *et al.* (2020) y Sánchez Torrejón y Mestre (2021) ponen de manifiesto la carencia de herramientas del profesorado para prevenir, detectar y abordar los casos de bullying y ciberbullying homofóbico. Es importante hacer hincapié en el aumento del ciberbullying en las escuelas españolas con una mayor incidencia sobre el alumnado más vulnerable, como es el perteneciente al colectivo LGBTIQ+ (Sánchez Torrejón y Mestre, 2021). El acoso por redes sociales es superior en el alumnado trans (14%), mientras que en el alumnado cisheteronormativo es del 1,5%.

En la etapa de escolarización obligatoria, resulta especialmente importante brindar a los estudiantes apoyo y visibilizar todas las realidades sexogenéricas para que puedan normalizar sus vivencias y sus identidades y desarrollarse como adultos sanos (Valle, 2021). Las cuestiones relacionadas con la DSG son, en la mayoría de los casos, ignoradas o evitadas por los propios docentes, por considerarse un tema tabú o por las carencias en la formación del profesorado (Hermoso-Larzabal *et al.*, 2024; Sondag *et al.*, 2020).

A pesar de la alta incidencia de conductas LGBTIfóbicas en las escuelas españolas y de las consecuencias de no actuar al respecto, siguen siendo escasas las investigaciones y estudios en relación a la prevención de dicha discriminación (Renovell-Rico *et al.*, 2022). Por otra parte, Pérez-Jorge *et al.* (2020) señalan que no existe apenas literatura sobre la formación específica del profesorado en diversidad LGBTIQ+ por lo que se hace preciso la visibilización de estas diversidades como clave de acción educativa. En este mismo sentido, numerosos autores evidencian el no reconocimiento de la DSG que se concreta en la ausencia de estos temas en los planes de estudio y en la falta de contenidos curriculares asociados a realidades LGBTIQ+ (Aguirre *et al.*, 2021; Allen, 2018; Fernández Fernández *et al.*, 2023 y Sánchez Sáinz, 2019).

Penna (2015) reconoce la falta de formación en la atención a la diversidad afectivo-sexual de los futuros docentes de Secundaria, siendo imprescindible esta, por un lado, para mitigar el desconocimiento conceptual asociado a este tipo de diversidad, y por otro, para evitar situaciones de exclusión y rechazo hacia otras expresiones de identidad de género. Al respecto, Franco-Morales *et al.* (2016), corroboran el escaso o nulo conocimiento de estudiantes universitarios sobre las diversidades de género y sexo, siendo un porcentaje muy elevado el que afirma la incapacidad de considerar que la homosexualidad y la bisexualidad son expresiones naturales de la sexualidad. De hecho, algunos estudios (Benavides y Chacón, 2020; Cuadra, 2017) muestran que el nivel de conocimientos de los estudiantes universitarios hacia la identidad y diversidad de género es muy bajo, presentando bastantes confusiones en la terminología, por lo que se evidencia la falta de formación adquirida.

Coincidiendo con estos resultados, la investigación llevada a cabo por Sancho (2019) reconoce que, en general, existe un gran desconocimiento sobre el significado de las distintas identidades y expresiones del género y el sexo. En la misma línea, uno de los déficits del alumnado universitario se relaciona con el dominio conceptual, mostrando un gran desconocimiento acerca de todo lo relativo a la identidad de género, el género queer, pangénero, género neutro y demigénero, respectivamente (Elipe y Mar-

tos-Castro, 2022; Verdejo-Muñoz, 2020), aunque también lo es del profesorado (Penna, 2015), algo que corroboran López-Frances *et al.* (2022), cuando afirman la presencia de prejuicios, desinformación y actitudes negativas hacia los colectivos LGBTIQ+, tanto de alumnado de Ciencias de la Educación como de profesorado. Los prejuicios basados en el género son más comunes de lo que se cree, ya que la sociedad todavía está arraigada en un sistema de binarismo de género, que provoca que los individuos cuya identidad de género no se ajusta a este sistema quedan excluidos de la aceptación social (Sancho, 2019).

Romero y Gallardo (2019) demuestran la presencia de actitudes intolerantes hacia el colectivo LGBTIQ+ por parte del equipo docente de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, concluyendo que el perfil del profesorado con actitudes más intolerantes es de hombres, religiosos y conservadores, algo que comparten Hall y Rodgers (2019) y Bracho y Hayes (2020).

Centrándonos en el nivel de conocimiento, Verdejo-Muñoz (2020) considera que son los alumnos más jóvenes los que presentan un nivel mayor. Si hablamos de actitudes hacia el colectivo LGTBI+, Huerta y Alfonso-Benlliure (2023) manifiestan que son los profesores y profesoras más jóvenes los que presentan una actitud más positiva. Este resultado apoya, en parte, el de Page (2017), quién encontró que, aunque los docentes más jóvenes se sienten más cercanos con la realidad LGBTIQ+, son los que muestran niveles más bajos de conocimiento. Así, Kurdek (1988) apreció que los estudiantes universitarios más jóvenes tenían actitudes más negativas hacia el colectivo LGBTIQ+ que los mayores, algo que no corroboran Cotton-Huston y Waite (2000) quienes afirman que la edad no influye. En cambio, Cantos *et al.* (2023) detectan diferencias significativas entre el alumnado de entre 19 y 24 años, y los mayores de 30, a favor de los primeros.

Con respecto al género, Alfonso-Benlliure y Alonso-Sanz (2023) revelan cómo alumnas universitarias presentan actitudes más favorables y flexibles hacia la DSG que los hombres, por lo que el género es considerado como una variable determinante.

Otro factor que se asocia a las actitudes negativas hacia esta diversidad es la ideología. Los estudios de Acker (2017), Dessel y Rodenborg (2017), Jaffe *et al.* (2016) y Jaime Barajas (2022) manifiestan que aquellas personas con una inclinación más conservadora (centroderecha y derecha) muestran peores conocimientos y actitudes más negativas que las personas que manifiestan una ideología más liberal (centro-izquierda e izquierda), siendo estos datos similares en profesiones afines relacionadas directamente con el apoyo y la orientación educativa. Por ejemplo, en la revisión sistemática realizada por Chonody y Smith (2013) y en el estudio realizado en Estados Unidos con profesores y estudiantes del ámbito social (Chonody *et al.* 2014) se encontró que las variables de la raza, la religiosidad, la ideología política y el sexismo están asociados con los prejuicios y actitudes negativas por razones de DSG.

En otro orden, y como lo declaran Cantos *et al.* (2023), la titulación también es una variable a tener en cuenta. Los alumnos de Grado muestran actitudes más positivas hacia el género y la diversidad sexual que el alumnado de Máster. Bochicchio *et al.* (2019) también encontraron que el profesorado en formación inicial de Educación Infantil y Primaria tendría de forma mayoritaria actitudes positivas de apoyo hacia el alumnado con inconformidad de género.

Al respecto, conviene recordar la importancia de una educación sexual integral para la mejora del clima escolar y del empoderamiento ante las situaciones de discriminación, tal como lo plantea Baams *et al.* (2017). Resulta prioritario, en la sociedad actual, sensibilizar y formar a la comunidad educativa, especialmente al profesorado, sobre la DSG desde una perspectiva inclusiva (Rebolledo y Sánchez, 2023).

Los resultados de los estudios analizados son muy parciales en la localización geográfica y en la titulación objeto de estudio. Por eso, nuestra investigación considera una mayor representación de contextos, participando universidades españolas de cinco comunidades autónomas, y todas las titulaciones de educación de Grado y Máster.

2. Objetivos

En este estudio se plantean los siguientes objetivos:

- Analizar el grado de conocimiento del alumnado universitario acerca de la inclusión educativa y diversidad sexo-genérica en algunos conceptos asociados a esta.
- Describir, en función de las diferencias de perfil del alumnado de educación, el nivel de dominio conceptual de la diversidad sexo-genérica.

3. Metodología

Para la consecución de los objetivos se ha optado por una metodología cuantitativa que nos permite percibir la problemática general que la percepción de la realidad por parte de los informantes nos determine. En función de ello, una metodología descriptiva *ex-post facto* nos va a establecer el grado de coherencia con los objetivos propuestos. Asimismo, interpretamos los resultados, por lo que el planteamiento fenomenológico interpretativo está en el trasfondo del estudio.

3.1. Participantes

La muestra se compone de alumnado de las titulaciones de Educación de 5 universidades españolas (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Jaén, Universidad de León y Universidad de Zaragoza), con un N = 269. Los criterios de selección vienen marcados por corresponderse con estudiantes de los cursos de 3^o y 4^o de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación social. Del mismo modo, también se han tenido en cuenta para el estudio los másteres de Orientación-Psicopedagogía y Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Como estudio exploratorio el muestreo del presente estudio no se ha realizado de forma aleatoria, sino por disponibilidad, lo que conlleva ciertas limitaciones que afectarán a la transferibilidad de los resultados.

3.2. Instrumento

A efectos de disponer de un instrumento que sea válido para obtener información en función del objetivo general pretendido, se ha construido una escala compuesta por 20 ítems, con cinco opciones de respuesta con relación al conocimiento que se dispone, que va de 1 (mínimo, nulo, nada) a 5 (total, máximo, mucho). El instrumento ha sido validado y fiabilizado. Para la validez de constructo se ha utilizado el sistema de jueces expertos (n = 10), cuyo análisis ha permitido considerar la validez del cuestionario final bajo los criterios de univocidad de los ítems especificados, pertinencia en función de los objetivos pretendidos e importancia de la información aportada por el ítem con relación al objetivo de la investigación. Para la fiabilidad, se ha utilizado el índice alfa de Cronbach ($\alpha = 0,926$), lo que nos indica una excelente consistencia interna (Cortina, 1993; Nunnally y Berstein, 1994).

Asimismo, se ha conformado una estructura factorial que permite reducir a dimensiones o factores el agrupamiento de ítems. Para ello, se ha realizado el análisis factorial exploratorio, considerándolo como suficiente para explicar el modelo teórico que se aplica en el tratamiento de los datos. Del mismo modo, se ha realizado un *Análisis Factorial Exploratorio* (AFE) con el método de extracción de componentes principales y procedimiento de rotación Varimax, que permite agrupar los elementos que se correlacionan fuertemente entre sí, y cuyas correlaciones con los elementos de otros agrupamientos (factores) son menores.

Se aplican previamente las pruebas estadísticas de Kaiser-Meyer-Olkin, para verificar la adecuación del muestreo ($KMO > 0,75$ Bueno) y la esfericidad de Bartlett, que permite verificar si existen factores comunes para realizar un análisis factorial, $X^2 = (p < 0,000)$ (válido). Los valores apuntados nos indican que los datos son adecuados para llevar a cabo un análisis factorial (Tabla 1).

Tabla 1.

Prueba de KMO y Bartlett. Elaboración propia.

Prueba de KMO y Bartlett		Conocimiento
Medida Kaiser-Meyer-Olkin adecuación de muestreo		0,920
	Aprox. Chi-cuadrado	247,317
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	190
	Sig.	0,000

Para la extracción de factores partimos de que la solución factorial explique, al menos, un 50% de la variabilidad total, considerando la matriz adicional rotada apuntada (Tabla 2 y 3).

Tabla 2.

Varianza total explicada por componentes. Elaboración propia.

Componentes	Sumas de extracción cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	8,410	42,049	42,049	4,020	20,101	20,101
2	1,458	7,290	49,339	3,526	17,632	37,732
3	1,187	5,935	55,273	3,508	17,541	55,273

Tabla 3.

Matriz de componentes rotados. Elaboración propia.

Ítems	Componentes		
	1	2	3
Concepto de asexual	0,724		
La diferencia entre identidad de género y orientación sexual	0,719		
Concepto de transexualidad	0,701		
Concepto de transgénero	0,676		
Concepto de diversidad sexual	0,591		
Identidad de las personas LGBTIQ+	0,545		
Concepto de bigénero	0,512		
Significado de las siglas LGBTIQ+	0,473		

Ítems	Componentes		
	1	2	3
Concepto de demisexual		0,779	
Concepto de pansexual		0,657	
Concepto de intergénero		0,650	
Concepto de androcentrismo		0,637	
Concepto de género fluido		0,546	
Concepto de disforia de género		0,542	
Concepto de heterosexismo			0,730
Concepto de cisexismo			0,727
Concepto de heteronormatividad			0,645
La teoría "QUEER"			0,556
Concepto de cisgénero			0,555
Concepto de homotransfobia			0,497

En el caso de la escala, como puede observarse en la tabla 2, se extraen tres factores que explican un total de varianza igual al 55,27%. Los factores extraídos, en línea con la estructura conceptual previa, han sido denominados: Factor 1: *Identidad de género*; Factor 2: *Orientación sexual*; y Factor 3: Constructos relacionados con los procesos de *discriminación*.

3.3. Procedimiento

Se ha aplicado un cuestionario ad-hoc a 269 estudiantes de 5 universidades españolas a través de Google Forms en situaciones presenciales que permite clarificar dudas y asegurar la cumplimentación del cuestionario. El análisis que se realiza es descriptivo en la medida que se significan determinadas variables, tales como edad, género, titulación y orientación ideológica de los/las informantes, así como inferencial dado que se procura comparar la incidencia de las variables en el grado de conocimiento. Para todo ello, se utiliza el programa SPSS v.27. Los datos fueron tratados de conformidad con la Ley de Protección de Datos de España para garantizar la privacidad y el anonimato de los participantes durante todo el proceso.

4. Resultados

Teniendo presente el nivel de conocimiento de la escala en su totalidad, sin discriminar factores (ver Tabla 4), podemos asumir un nivel medio de conocimiento, dado que pocos conceptos superan el nivel 4, por lo que pareciera que el dominio tiene tendencia a lo que se denomina regresión estadística; es decir, tendencia a la media. En función de los datos obtenidos, la media más alta ($M = 4,55$, $DT = 0,711$) corresponde al ítem "Concepto de asexual" mientras que la media más baja ($M = 2,15$, $DT = 1,456$) hace referencia al ítem "Concepto de demisexual". Por otra parte, la desviación estándar que aparece hace referencia a una medida de dispersión que indica cuánto se alejan los valores individuales de la media obtenida. Tal y como se puede observar, es de destacar que el ítem con la media más alta, es el que tiene la desviación típica más baja. En general, a la luz de la Tabla 4 y de la Figura 1, puede determinarse que la muestra informante dispone de niveles de conocimiento dispar con relación a los conceptos utilizados. Conceptos tales como teoría "QUEER", cisexismo, intergénero, androcentrismo y demisexual están claramente por debajo de la media teórica, por lo que podemos deducir la necesidad de impulsar dicho conocimiento.

Tabla 4.

Nivel de conocimiento del alumnado. Elaboración propia.

	M	SD
1. Significado siglas LGBTQI+	4,25	0,931
2. Teoría "QUEER"	2,52	1,344
3. Concepto de heteronormatividad	3,84	1,334
4. Concepto de homotransfobia	3,82	1,281
5. Concepto de cissexismo	2,48	1,406
6. Concepto de heterosexismo	3,21	1,436
7. Concepto de cisgénero	3,64	1,475
8. Concepto de bigénero	3,69	1,277
9. Concepto de género fluido	3,51	1,339
10. Concepto de intergénero	2,51	1,393
11. Concepto de transgénero	4,28	1,016
12. Concepto de transexualidad	4,52	0,728
13. Concepto de androcentrismo	2,48	1,583
14. Concepto de asexual	4,55	0,711
15. Concepto de demisexual	2,15	1,456
16. Concepto de pansexual	3,36	1,507
17. Concepto de disforia de género	3,28	1,549
18. Concepto de diversidad sexual	4,19	1,072
19. Identidad de las personas LGBTQI+	3,88	1,149
20. Diferencia entre identidad de género y orientación sexual	4,41	0,963

No obstante, desde el análisis descriptivo, puede tenerse presente que los conceptos relacionados con el factor orientación sexual no están claramente asumidos, desde la perspectiva de su dominio conceptual, así como la presencia de un nivel medio en los conceptos relacionados con la discriminación.

Respecto la variable género (Figura 3) se observan diferencias significativas entre mujeres y hombres, donde las primeras puntúan por encima del género masculino en los conceptos de cisgénero ($p = 0,30; < 0,05$), identidad de personas LGBTQI+ ($p = 0,045; < 0,05$) y diferencia entre identidad de género y orientación sexual ($p = 0,013; < 0,05$).

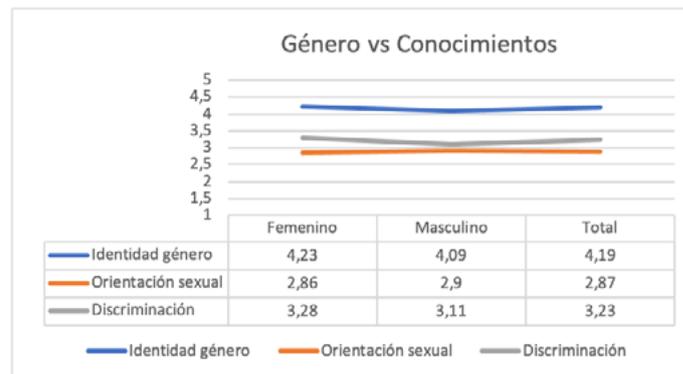


Figura 3. Género con relación al conocimiento. *Elaboración propia*

En relación a la titulación, asumiendo los factores establecidos, se ha realizado un ANOVA en función del nivel de significación, asumiendo la comparación entre titulaciones a partir de la Prueba post-hoc de Duncan. Podemos observar diferencias significativas como se muestra en la Figura 4 y Tabla 5 ($p = 0,000; < 0,001$) entre el estudiantado de Educación Infantil y Educación Primaria y el de Pedagogía-Educación Social, entendiéndose que los pertenecientes a los Grados de Maestro disponen de menor dominio conceptual de los ítems integrados en la identidad de género. De igual manera, se observan diferencias significativas ($p = 0,000; < 0,001$) en el factor referente de orientación sexual. Las diferencias en el factor conceptual de discriminación ($p = 0,000; < 0,001$) se observan entre Educación Primaria y másteres, así como entre Educación Infantil y los estudiantes de Pedagogía-Educación Social.

Hay que mencionar, por otra parte, como se observa en la Figura 4, que el dominio conceptual relacionado con los factores orientación sexual y discriminación se encuentra claramente por debajo de la media teórica en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, lo que nos lleva a asumir un nivel limitado de asunción de dichos conceptos.

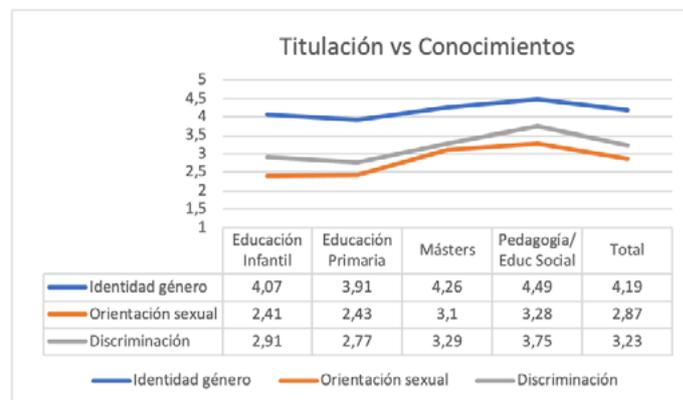


Figura 4. Titulación con relación al conocimiento. *Elaboración propia.*



Figura 1. Grado de conocimiento. *Elaboración propia*

Por otra parte, a continuación, se analizan las distintas variables controladas en relación al grado o nivel de dominio conceptual.

Asumiendo la variable edad con respecto a los diferentes elementos de la escala, solamente en el concepto de androcentrismo se observan diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado menor de 25 años y el mayor de 25 ($p = 0,000; < 0,001$). En el resto de los indicadores no se observan diferencias.

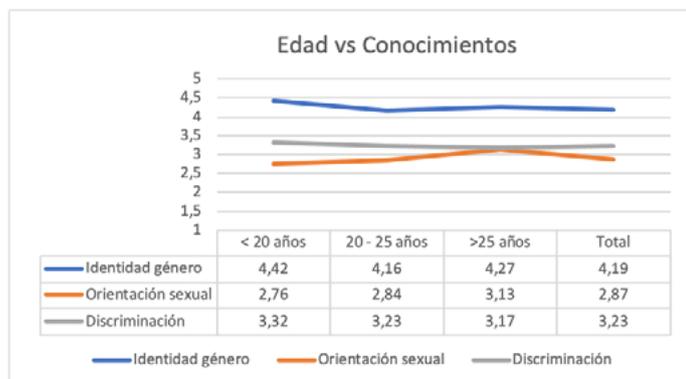


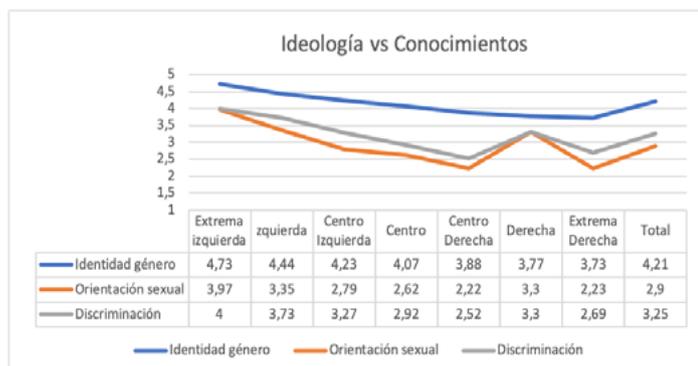
Figura 2. Edad con relación al conocimiento. *Elaboración propia*

Tabla 5.

Comparación en función de la titulación. Elaboración propia.

Factor	Sig	Comparación
Identidad de género	0,000	Ed. Primaria, Ed. Infantil < Pedagogía-Ed. Social
Orientación sexual	0,000	Ed. Infantil, Ed. Primaria < Pedagogía-Ed. Social
Discriminación	0,000	Ed. Primaria < Másteres, Pedagogía-Ed. Social Ed. Infantil < Pedagogía-Ed. Social

El análisis de la tendencia ideológica predominante en el estudiantado de educación (ver Figura 5 y Tabla 6), nos muestra niveles de dominio conceptual de la identidad de género por encima de la media teórica en el abanico de ideologías consideradas. Con relación a la orientación sexual, el estudiantado que se declara de centro izquierda (CI), centro (C), centro derecha (CD) y extrema derecha (ED) obtiene niveles por debajo de la media teórica, evidenciando bajos niveles de dominio. Respecto el dominio conceptual de los ítems relacionados con la discriminación, son los/las estudiantes de centro (C), centro derecha (CD) y extrema derecha (ED) los que manifiestan menor dominio, apareciendo por debajo de la media teórica. El resto de alumnado de tendencias ideológicas [extrema izquierda (EI), izquierda (I) y derecha (D)] aparecen con niveles superiores de dominio, por encima de la media teórica. Por otra parte, el análisis ANOVA y la aplicación de las pruebas post-hoc de Duncan nos permite establecer las diferencias existentes en función de la ideología que muestra el alumnado con respecto a las dimensiones factoriales apuntadas, entre ED, D, CD respecto I, EI, así como C respecto EI ($p = 0,000$; $< 0,001$) en la dimensión identidad de género. Las diferencias en la dimensión orientación sexual se dan entre CD, ED y D, I, EI ($p = 0,000$; $< 0,001$), así como entre C, CI y EI ($p = 0,000$; $< 0,001$), lo que lleva a considerar que las tendencias de extrema derecha, centro derecha, centro y centro izquierda manifiestan un dominio conceptual inferior a las personas que se manifiestan de extrema izquierda, izquierda y derecha. De igual manera, asumiendo los ítems agrupados de la dimensión discriminación, se pueden observar diferencias significativas entre CD y CI, D, I, EI ($p = 0,000$; $< 0,001$); así como entre ED, C < I, EI ($p = 0,000$; $< 0,001$).

**Figura 5.** Ideología con relación al conocimiento. Elaboración propia.

Estos resultados permiten identificar una tendencia del papel de la ideología predominante en el grado de dominio conceptual alrededor de la diversidad sexo-genérica.

Tabla 6.

Comparación en función de la ideología. Elaboración propia.

Factor	Sig	Comparación
Identidad de género	0,000	ED, D, CD < I, EI; C < EI
Orientación sexual	0,000	CD, ED < D, I, EI; C, CI < EI
Discriminación	0,000	CD < CI, D, I, EI; ED, C < I, EI

5. Discusión y conclusiones

Tal y como se ha recogido en este estudio, el alumnado de Ciencias de la Educación presenta un nivel intermedio para tratar los temas de atención a la diversidad afectivo-sexual en las aulas, e incluso limitado, algo que ya corroboraron algunos trabajos como los de Cuadra (2017), Elipe y Martos-Castro (2022), Hermoso-Larzabal *et al.* (2024), y Verdejo-Muñoz (2020). Es necesario conocer la terminología de la diversidad sexo-genérica para poder atenderla en el aula de una manera satisfactoria. García-Cano *et al.* (2018), evidencian no solo la necesidad de inclusión de contenidos curriculares relacionados con la diversidad afectivo-sexual, sino también la relevancia del papel institucional para el reconocimiento, visibilización y sensibilización desde una perspectiva inclusiva.

En lo que respecta a la edad, nos encontramos que el alumnado menor de 20 años y mayor de 25 es el que presenta más lagunas conceptuales en la dimensión de orientación sexual, siendo la franja entre 20 y 25 los que afirman más conocer estos términos. Estos resultados son compartidos por Cantos *et al.* (2023), quienes encontraron diferencias significativas entre el alumnado de entre 19 y 24 años, y los mayores de 30, a favor de los primeros.

Si nos atenemos al género, son las mujeres las que puntúan más alto que los hombres. Somos conscientes de que para tener actitudes positivas hacia la diversidad sexo-genérica, es imprescindible conceptualmente conocer qué y cómo se está trabajando. En este sentido, nuestros resultados coinciden con los de Alfonso-Benlliure y Alonso-Sanz (2023) quienes llegaron a la conclusión de que las personas del sexo masculino tenían actitudes más negativas hacia la diversidad sexo-genérica que las del sexo femenino.

En línea de lo anterior, se ha demostrado como los alumnos de Máster, a nivel conceptual, están más formados en relación con la diversidad sexo-genérica que los de Grado, algo que entra en contradicción con lo expuesto por Bochicchio *et al.* (2019) y Cantos *et al.* (2023), quienes mostraron que los alumnos de Grado presentaban percepciones más positivas ante este tipo de diversidad que los de Máster.

Otra causa relacionada con las opiniones desfavorables hacia esta diversidad es la influencia de las ideologías. Nuestros resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Acker (2017), Dessel y Rodenborg (2017), Jaffe *et al.* (2016), y Jaime Barajas (2022), en las que se indican que aquellos individuos con tendencias políticas más conservadoras (centroderecha y derecha) suelen tener menos comprensión y muestran actitudes más negativas en comparación con aquellos que se identifican con una ideología más liberal (centro-izquierda e izquierda).

De manera general, hay que aludir que, de los factores analizados, el conocimiento que compone lo relativo a la orienta-

ción sexual, es el que tiene puntuaciones más inferiores; los ítems que integran la identidad de género son los que obtienen valoraciones más altas; y lo relacionado con el factor constructos relacionados con los procesos de discriminación se sitúa ligeramente por encima que el de orientación sexual. Todo ello sugiere la necesidad de impulsar el conocimiento relacionado con la discriminación y la orientación sexual.

La literatura revisada por Pérez-Jorge *et al.* (2020) centrada en la comunidad LGBTQ+ (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans) evidencia pocos estudios basados en la formación específica de los profesionales de la educación. Estos mismos autores abogan por que el profesorado disponga de una formación suficiente y ajustada para asegurar el respeto a la comunidad LGBTQ+ para dar una respuesta educativa adecuada y para fomentar la convivencia pacífica entre el alumnado, independientemente de su orientación sexual e identidad de género. Se hace preciso la visibilización de las diversidades sexo-genéricas como clave de acción educativa, dando una respuesta adecuada a la LGBTQ+fobia existente en los centros educativos. En este sentido, la cisheteronormatividad (Allen, 2018; Sánchez Sáinz, 2019) se evidencia en prácticas de no reconocimiento de las diversidades sexo-genéricas, manifestándose, por ejemplo, en la ausencia de planes de estudio y en la falta de contenidos curriculares que incluyan temáticas y realidades LGBTQ+.

Por otra parte, el impulso del conocimiento alrededor de la DSG facilitará visibilizar las identidades LGBTQ+, desafiando el lenguaje excluyente. Estudios como los de Baams *et al.* (2017), ponen de manifiesto la importancia de una educación sexual integral en la mejora del clima escolar y del empoderamiento ante las situaciones de discriminación. Asimismo, trabajos como los de García-Cano *et al.* (2018), evidencian no solo la necesidad de inclusión de contenidos curriculares relacionados con la diversidad afectivo-sexual, sino también la relevancia del papel institucional para el reconocimiento, visibilización y sensibilización desde una perspectiva inclusiva.

En la medida que se afiance el conocimiento, como primera fase, antes del dominio y de la práctica de la DSG, se asentarán bases que contrarresten la supremacía del heterosexismo, de los discursos socialmente contruidos con relación al género, la normalidad y la desviación social. Si entendemos que el concepto de diversidad, en nuestro caso DSG, está ligado al abordaje de la desigualdad y de las opresiones, entonces las instituciones no deben basar sus acciones en identificar todas las formas en las que las personas son diferentes, sino que se deben centrar en buscar todo aquello que genera discriminación, inequidad, desigualdad, injusticia y en actuar en consecuencia.

A la luz de los resultados de este estudio, nos unimos al planteamiento de Kean (2017), quien analiza materiales curriculares relacionados con personas transgénero y su utilización en la formación de profesorado, identificándose los programas con aquellos que contenían lecturas requeridas utilizando características antiopresivas, humanizadoras, interseccionales u orientadas a la justicia.

La escasa atención dedicada a este tema nos lleva a plantearnos la importancia y urgencia de actuar para solventar estas carencias, puesto que un mayor conocimiento y divulgación de estas cuestiones tendrá un efecto positivo sobre la calidad de vida del alumnado LGBTQ+ así como sobre la propia enseñanza (Benítez, 2020). Se trata, en definitiva, de incorporar en el currículum, de forma transversal o específica, los contenidos relacionados con la DSG, como componente consuetudinario de la práctica educativa en la formación de profesionales de la educación.

Asumimos las limitaciones del estudio, desde su carácter exploratorio, lo que debe llevar a profundizar a partir de la ampliación muestral y la conformación de un análisis cualitativo que permita explicar, mediante narrativas, por ejemplo, la situación en la que se encuentran los estudiantes, futuros profesionales de la educación, teniendo presente que, aunque se trate de la misma familia profesional, se ha trabajado con perfiles diferenciados.

Reconocimientos

El estudio está financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España,

Agencia Estatal de Investigación, y cofinanciado por la Unión Europea, en el marco del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023.

Proyecto PID2021-128041NB-I00: La formación de profesionales de la educación y diversidades sexo-genéricas: Percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTQ+.

Referencias

- Acker, G. (2017). Transphobia among students majoring in the helping professions. *Journal of Homosexuality*, 64(14), 2011-2029. <http://dx.doi.org/10.1080/00918369.2017.1293404>
- Aguilar-Hernández, J. M. (2020). Queering critical race pedagogy: reflections of disrupting erasure while centering intersectionality. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(5), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2020.1747660>
- Aguirre, A., Moliner, L., y Francisco, A. (2021). "Can Anybody Help Me?" High School Teachers' Experiences on LGBT-phobia Perception, Teaching Intervention and Training on Affective and Sexual Diversity. *Journal of Homosexuality*, 68(14), 2430-2450. <https://doi.org/10.1080/00918369.2020.1804265>
- Alfonso-Benlliure, V., y Alonso-Sanz, A. (2023). Efficacy of Artistic Actions in Raising Awareness of Gender Equality and Sexual Diversity in University Contexts. *Journal of Homosexuality*, 71(5), 12-53. <https://doi.org/10.1080/00918369.2023.2169089>
- Allen, L. (2018). Reconceptualising homophobia: by leaving 'those kids' alone. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(3), 441-453. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1495617>
- Baams, L., Dubas, J. S., y Van Aken, M.A.G. (2017). Comprehensive Sexuality Education as a Longitudinal Predictor of LGBTQ Name-Calling and Perceived Willingness to Intervene in School. *Journal Youth Adolescence*, 46(5), 931-942. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0638-z>
- Benavides, Y. A., y Chacón, K. J. (2020). *Actitudes y conocimientos sobre diversidad sexual en estudiantes universitarios de Bucaramanga* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Benítez, E. (2020). Diversidad sexo-genérica (DSG) en los ámbitos educativos CTIM. En P. Martín-Ondarza, D. Peña Gil, S. Torrecilla Manresa, M. Mendoza Carretero, L. Camas Garrido, A. Valero Moya, M. Vendrell Morancho y M. Posca Cohen (Coords.), *PhDay Educación 2020: VI Jornadas de Investigación* (pp. 106-119). Universidad Complutense de Madrid.
- Bochicchio, V., Perillo, P., Valenti, A., Chello, F., Amodeo, A. L., Valerio, P., y Scandurra, C. (2019). Pre-service teachers' approaches to gender-nonconforming children in preschool and primary school: Clinical and educational implications. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 23(2), 117-144. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/19359705.2019.1565791>

- Bracho, C. A., y Hayes, C. (2020). Gay voices without intersectionality is White supremacy: narratives of gay and lesbian teachers of color on teaching and learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2020.1751897>
- Cantos, F. J., Moliner, L., y Sanahuja, A. (2023). Making sexual diversity visible through LGBTIQ+ teachers' life stories: A descriptive study. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104214>
- Castellanos, G., y Solís, J. (2018). Cuando la diversidad sexo-genérica desencadena el acoso escolar: una mirada al bullying homofóbico en la educación media superior. En *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)* (pp. 1-10). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Chamberland, L., Richard, G., y Bernier, M. (2013). Les violences homophobes et leurs impacts sur la persévérance scolaire des adolescents au Québec. *Recherches & éducatives*, 8, 99-114. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1567>
- Chonody, J. M., y Smith, K. S. (2013). The State of the Social Work Profession: A Systematic Review of the Literature on Anti-gay Bias. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 25(3), 326-361. <https://doi.org/10.1080/10538720.2013.806877>
- Chonody, J. M., Woodford, M. R., Brennan, D. J., Newman, B., y Wang, D. (2014). Attitudes toward gay men and lesbian women among heterosexual social work faculty. *Journal of Social Work Education*, 50(1), 136-152. <https://doi.org/10.1080/10437797.2014.856239>
- Cifuentes, 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.
- COGAM (2022). LGTBfobia en las aulas 2021/2022. COGAM Asociación LGBTI+ de Madrid.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Cotton-Huston, A. L., y Waite, B. M. (2000). Anti-homosexual attitudes in college students: Predictors and classroom interventions. *Journal of Homosexuality*, 38(3), 117-133. https://doi.org/10.1300/j082v38n03_07
- Cuadra, E. A. (2017). *Mi identidad sobre mi cuerpo: la transgeneridad como propuesta de una búsqueda de identidad fuera del binarismo de género* [Tesis doctoral]. Universidad Centroamericana de Managua, Nicaragua.
- Dessel, A. B., y Rodenborg, N. (2017). Social Workers and LGBT Policies: Attitude Predictors and Cultural Competence Course Outcomes. *Sexuality Research and Social Policy*, 14(1), 17-31. <https://doi.org/10.1007/s13178-016-0231-3>
- Elipe, P., y Martos-Castro, M. (2022). Abriendo armarios: La visión del alumnado sobre la diversidad afectivo sexual en las aulas. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 1(10), 119-135. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2022.i10.08
- Fernández Fernández, D., Calvo González, S., y San Fabián Maroto, J.L. (2023). La educación sexual como contenido curricular en la formación inicial del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 171-190. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.010>
- 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://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.rads>
- Galaz, C., Troncoso, L., y Bravo, S. (2021). Resistir la heterosexualización en la Educación Secundaria: Tensiones relativas a la inclusión LGTB+ en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(145), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5953>
- García-Cano, M. (Dir.) (2018). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria LGTB+: diversidad afectivo-sexual e identidades de género*. Universidad de Córdoba.
- Hall, W. J., y Rodgers, G. K. (2019). Teachers' attitudes toward homosexuality and the lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. *Social Psychology of Education*, 22, 23-41. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9463-9>
- Hermoso-Larzabal, E., López de Arana Pardo, E., y Aristizabal Llorente, P. (2024). La identidad de género y la diversidad afectivo-sexual en los Grados de Educación de la Universidad Del País Vasco (UPV/EHU): Una demanda formativa no cumplida. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 147-163. <https://doi.org/10.6018/rie.546421>
- Huerta, R., y Alfonso-Benlliure, V. (2023). Creatividad e implicación docente. Análisis de factores que influyen en el respeto a la diversidad sexual del alumnado de secundaria. *Aula Abierta*, 52(1), 7-14. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.7-14>
- Jaffe, K. D., Dessel, A. B., y Woodford, M. R. (2016). The nature of incoming graduate social work students' attitudes toward sexual minorities. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 28(4), 255-276. <http://dx.doi.org/10.1080/10538720.2016.1224210>
- Jaime Barajas, P. A. (2022). *Relación entre sexismo, autoritarismo y actitudes negativas hacia las personas trans en residentes del área metropolitana de Bucaramanga* [Trabajo de Grado]. Universidad de Bucaramanga, Colombia.
- Kean, M. E. (2017). *Conceptualizing gender, contextualizing curriculum: a case study of teacher education coursework* [Tesis doctoral]. University of Michigan.
- Kurdek, L. (1988). Correlates of negative attitudes towards homosexuals in heterosexual college students. *Sex Roles: A Journal of Research*, 18, 727-738. <https://doi.org/10.1007/BF00288057>
- Lamas, L. (Comp.) (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM.
- 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>
- 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.
- López-Frances, I., Tapia, P., y Izquierdo, A. (2022). Acercaamiento a las perspectivas del estudiantado universitario: Ciencias de la Educación y Diversidad Sexual. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 1(10), 309-318. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2022.i10.20
- Meyer, I., Russell, S., Hammack, P., Frost, D., y Wilson, B. (2021). Minority stress, distress, and suicide attempts in three cohorts of sexual minority adults: A U.S. probability sample. *PLoS ONE*, 16(3), e0246827. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246827>
- Moyano, N., y Sánchez-Fuentes, M. M. (2020). Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and Violent Behavior*, 53, 101441. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101441>
- Nova, A. M. (2022). *Proceso de Búsqueda de Identidad Sexual en Adolescentes desde sus vivencias* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Antonio Nariño, Colombia.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3^a ed.). McGraw-Hill.

Ojea, A. (2021). La potencia transformadora de la visibilidad de la diversidad sexogenérica en las aulas. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, 9, 31-35.

Page, M. L. (2017). From Awareness to Action: Teacher Attitude and Implementation of LGBT-Inclusive Curriculum in the English Language Arts Classroom. *SAGE Open*, 7(4). <https://doi.org/10.1177/2158244017739949>

Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un metaanálisis. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202.

Pérez-Jorge, D., Farina Hernández, L., Márquez Domínguez, Y., y Lupson, K. B. (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>

Pichardo, J. I., y Puche, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. *Revista De Ciencias Sociales*, 7(1), 10-26. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287>

Pichardo, J. I., Puche, L., Fumero, K., Carrasco, A., y Cáceres, A. (Coords.). (2020). *Somos Diversidad. Actividades para la formación de profesionales de la educación formal y no formal en diversidad sexual, familiar, corporal y de expresión e identidad de género*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y Ministerio de Igualdad.

Rebolledo, M., y Sánchez, N. (2023, agosto 4). Queerizando datos: resultados de una propuesta didáctica para visibilizar realidades sexogenéricas no hegemónicas en el estudio de la estadística escolar [conferencia]. *XVI Conferencia Interamericana de Educación Matemática*. Universidad de Lima.

Renovell-Rico, S., Vidal, E. D., y Ortega-Leal, M. P. (2022). Homofobia en las aulas valencianas. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(10), 75-92. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2022.i10.06

Romero, V., y Gallardo, M. A. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la Diversidad Sexual. *REIDOCREA*, 8(27), 357-366.

Rosales-Mendoza, A. L., y Salinas-Quiroz, F. (2017). Educación sexual y género en escuelas primarias mexicanas: ¿Qué tienen que decir los libros de texto y los docentes? *Revista Educare*, 21(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.11>

Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* La Catarata.

Sánchez Torrejón, B., y Mestre, Y. (2021). Cyberbullying homofóbico en Educación Primaria: hacia una escuela libre de homofobia. *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, 23, 1-12. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i23.2202>

Sánchez Torrejón, B., y Rivera, C. (2021a). Homofobia en la escuela: psicología afirmativa gay en el contexto educativo. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 329-340. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2188>

Sánchez Torrejón, B., y Rivera, C. (2021b). Prevención de la LGBTIQfobia: construyendo una escuela inclusiva con las diversidades sexogenéricas. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 355-368. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2190>

Sancho, J. (2019). *Inclusión de personas con diversidad sexual y de género en el ámbito educativo* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Bilbao.

Sondag, K. A., Johnson, A. G., y Parrish, M. E. (2020). School sex education: Teachers' and young adults' perceptions of relevance for LGBT students. *Journal of LGBT Youth*, 19(3), 247e267. <https://doi.org/10.1080/19361653.2020.1789530>

UNESCO (2016). *Abiertamente: respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género*. Informe resumido. UNESCO.

Valle, P. (2021). *El rechazo a la diversidad afectivo-sexual: homofobia y transfobia en las aulas de secundaria* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Cantabria.

Verdejo-Muñoz, M. (2020). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios hacia la diversidad de género y la diversidad sexual en un contexto multicultural. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 42-65. <https://doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15866>