



Barreras para la inclusión de la diversidad sexo-genérica en las aulas según el profesorado

Begoña Sánchez Torrejón

Universidad de Cádiz

Mail: begonia.sanchez@uca.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1242-4172>

José Ramón Márquez Díaz*

Universidad de Huelva

Mail: jose.marquez@dedu.uhu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9255-629X>

Gabriel H. Travé González

Universidad de Huelva

Mail: gabriel.trave@dedu.uhu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0887-8649>

Adrián Salvador Lara-Garrido

Universidad de Córdoba

Mail: ed2lagaa@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0529-1594>

RESUMEN

El objetivo del estudio es analizar las barreras para la inclusión de la diversidad sexo-genérica en las aulas. Siguiendo los principios de la metodología cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 30 docentes en activo procedentes de cuatro centros educativos de una provincia de la comunidad autónoma de Andalucía (España). Para el análisis de los datos, a través del software ATLAS.ti, se identificaron 2 categorías emergentes, 6 dimensiones, 15 códigos y 336 citas. Como resultados principales se identifican algunas barreras intrínsecas caracterizadas por la evitación de la temática, los planteamientos reactivos y la existencia de estereotipos. Respecto a las barreras extrínsecas se destacan carencias formativas, tanto del personal educativo como de las familias, que señalan la necesidad de llevar a cabo acciones formativas específicas. Por su parte, se evidencian algunas barreras observadas en el alumnado, marcadas por la adhesión a roles de género cisheterosexistas y la violencia sexo-genérica. Se concluye que el profesorado muestra cierta sensibilización hacia la diversidad sexo-genérica. Sin embargo, su comprensión es limitada y condicionada por un enfoque binario del género. Por ello, es importante avanzar hacia estrategias educativas de corte proactivo y estructurado, que aborden esta diversidad desde una perspectiva integral e inclusiva.

Palabras clave: barreras; diversidad sexo-genérica; inclusión; formación del profesorado.

*Autor de correspondencia: jose.marquez@dedu.uhu.es

Recibido: 01/11/2025 – Aceptado: 18/03/2026

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.23805>



Barriers to the inclusion of sex-gender diversity in the classrooms according to teachers

ABSTRACT

The aim of the study is to analyze the barriers to the inclusion of sex-gender diversity in classrooms. Following the principles of qualitative methodology, semi-structured interviews were conducted with 30 active teachers from four educational centers in a province of the autonomous community of Andalucía (Spain). For data analysis, using ATLAS.ti software, 2 emergent categories, 6 dimensions, 15 codes, and 336 quotes were identified. The main findings reveal some intrinsic barriers characterized by the avoidance of the topic, reactive approaches, and the persistence of stereotypical beliefs. Concerning extrinsic barriers, training deficiencies among both educational staff and families stand out, highlighting the need for targeted training actions. Additionally, some barriers observed in students are evidenced, marked by adherence to cisheterosexist gender roles and sex-gender violence. It is concluded that teachers show a certain awareness of sex-gender diversity. However, their understanding is limited and conditioned by a binary view of gender. Therefore, it is important to move toward proactive and structured educational strategies that address this diversity from a comprehensive and inclusive perspective.

Keywords: barriers; sex-gender diversity; inclusion; teacher training.

1. Introducción

Actualmente, aunque se están produciendo distintos cambios en todos los ámbitos de la sociedad (ILGA-Europe, 2025), continúa existiendo una idea estereotipada relativa a que las relaciones afectivas y las expresiones de género han de vivirse dentro del plano de la heteronormatividad, sustentando así creencias asentadas sobre las teorías biologicistas que determinan los comportamientos y los deseos (Granero-Andújar y García Gómez, 2020).

Precisamente, el último informe editado por el Ministerio del Interior (Muniesa Tomás et al., 2025)) sobre delitos de odio informó que de las 602 personas que contestaron ser víctimas de, al menos, un delito de odio en el año 2024, el 68.6% estuvo motivado por su orientación sexual e/o identidad de género. En estos derroteros, otro estudio publicado recientemente por la Federación Española LGTBI+ (FELGTBI+, 2024) realizado a personas LGTBI+ españolas señaló que, en el último año, un 20.3% (700.000 personas) sufrió acoso, un 22.9% (800.000 personas) discriminación y un 6.8% (250.000 personas) una agresión física o sexual. Esta realidad se agrava aún más con la población trans, que describe a aquellas personas cuya identidad de género y sexo asignado al nacer no corresponden, de manera independiente a si la persona se ha sometido o no tanto a cirugía como a tratamiento hormonal, así como aquellas identidades de género fuera de lo masculino y lo femenino que no necesariamente se adhieren a una identidad trans (Platero, 2014). En este sentido, el estudio Transaludes (Instituto de Salud Carlos III, 2024) realizado con una muestra de 1.823 personas trans* y/o no binarias residentes en España mostró la prevalencia de problemas de salud mental, como depresión y ansiedad, debido a la discriminación estructural que sigue experimentando este colectivo.

Esta realidad social tiene su reflejo en diferentes ámbitos como el educativo. De hecho, en los últimos años, los centros educativos se han convertido en espacios invadidos por la producción y reproducción de diversos discursos hegemónicos vinculados al sistema sexo-género heteronormativo y las categorías binarias generalizadas (Lundin, 2024; Poteat et al., 2025). En consecuencia, ello ha originado que la escuela sea un contexto caracterizado por la inseguridad y por la hostilidad para el estudiantado que se identifica como lesbiana, gay, bisexual, trans, intersexual y queer, además de otras identidades y expresiones que no están específicamente nombradas (LGBTIQ+) (Ioverno, 2023; Russell et al., 2021). Tanto es así, que Meyer et al. (2025) sostienen que nos encontramos ante distintos colectivos que suelen enfrentar numerosos obstáculos relacionados con la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género, para poder desenvolverse en el ámbito educativo.

Ante este panorama, varias son las normativas internacionales que amparan la inclusión efectiva de todas las personas en el plano educativo (Granero-Andújar y Márquez-Díaz, 2022). Un ejemplo de ello son los Principios de Yogyakarta (International Commission of Jurists and International Service for Human Rights, 2006), donde se subraya que todas las personas tienen derecho a la educación en igualdad de condiciones, facilitando su desarrollo personal y garantizando la protección en caso de discriminación. Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, establece en su 5º Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) el deseo de lograr la igualdad entre los géneros y en el 4º ODS la importancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Ferguson y Roofe, 2020).

En España, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020) enfatiza la necesidad de la inclusión de un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y el fomento en todas las etapas educativas de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como el respeto y la no discriminación por razón de orientación sexual e/o identidad de género.

De manera más concreta, en la comunidad autónoma de Andalucía, la Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y la no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía, establece los principios de libre facultad de las personas para autodefinirse en relación con su cuerpo, identidad sexual, género y orientación sexual, sin que ello suponga motivo de discriminación o vulnerabilidad de sus libertades y derechos en diferentes esferas como la sanitaria o la educativa.

Asimismo, se encuentra vigente la Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. A través de esta, se establece una serie de orientaciones y pautas de intervención para la atención socioeducativa del estudiantado menor de edad, cuya identidad de género no se corresponde con los cánones normativos. Del mismo modo, está presente la Orden de 7 de junio de 2024, por la que se aprueba el III Plan de Igualdad de Género en Educación 2024-2028, que viene a afianzar los pasos y consolidar las medidas y actuaciones ya iniciadas en ediciones anteriores, con el propósito de incidir en aquellos puntos en los que la evaluación del II Plan hubiera detectado algunas debilidades.

A partir de lo expuesto, el centro educativo y el profesorado son considerados como dos de los agentes más eficaces para erradicar aquellos comportamientos negativos hacia esta diversidad y crear una cultura escolar más igualitaria y equilibrada (Gallardo-Nieto, 2022; Gato et al., 2020). En este sentido, la práctica de una educación inclusiva requiere la incorporación de modelos y programas orientados a cuestionar el pensamiento normativo y los sistemas relacionados con el género y la sexualidad, así como incorporar aquellas prácticas educativas de éxito para la igualdad y la no discriminación del estudiantado LGBTIQ+ (Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020; Pichardo Galán et al., 2020). Así, la creación de espacios educativos más seguros e inclusivos se considera un factor de protección para el bienestar y el aprendizaje del estudiantado LGBTIQ+ (Moliner Miravet et al., 2018). A este respecto, las políticas y planes de acción en el centro pueden ser eficaces en la reducción de problemáticas como el acoso escolar LGBTIQ+-fóbico. Sin embargo, la existencia de estos aspectos no otorga una protección significativa al estudiantado LGBTIQ+. En este sentido, algunas de las propuestas para mejorar la atención a la diversidad sexo-genérica apuntan a: a) la existencia de información, charlas o grupos de apoyo sobre cuestiones LGBTIQ+; b) la inclusión de la diversidad sexo-genérica tanto en los libros de texto como en los proyectos educativos de centro; c) la promoción de una pedagogía crítica y Queer; d) la implantación de un currículum inclusivo y equitativo, así como de programas de apoyo específicos (Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020; Gato et al., 2020; Pichardo Galán y de Stéfano Barbero, 2015; Puche Cabezas, 2024; Sánchez Sáinz et al., 2016). Para ello, la labor de los profesionales del ámbito de la educación es clave, por lo que el profesorado debe estar concienciado y comprometido con esta diversidad (Gallardo-Nieto, 2022; Pichardo Galán y de Stéfano Barbero, 2015; Puche Cabezas, 2024). Sin embargo, la literatura científica muestra la existencia de diferentes barreras de carácter intrínseco, vinculadas a creencias y actitudes del profesorado, así como extrínsecas, asociadas a factores institucionales y sociales, que dificultan su inclusión en los centros educativos.

Justamente, se aprecia una escasez de formación en diversidad sexo-genérica del personal docente, la cual se entiende como el conjunto de conocimientos, habilidades y competencias necesarios para abordar y atender esta diversidad desde una perspectiva inclusiva en el aula (Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020; Fernández-Hawrylak et al., 2023; Gato et al., 2020). Este hecho repercute en una menor disponibilidad de recursos y habilidades para atender esta diversidad en el aula, identificar e intervenir en situaciones de acoso escolar motivadas por la orientación sexual y/o la identidad de género, así como la perpetuación del modelo heteronormativo en el ambiente del centro educativo a partir de la reproducción de prejuicios y actitudes negativas hacia el estudiantado LGBTIQ+ (Aguirre et al., 2021; Platero, 2014). En relación con este último aspecto, la presunción de la heterosexualidad y cisonormatividad del estudiantado por parte del personal docente influye en la manifestación de insultos y vejaciones al colectivo LGBTIQ+, el uso de un lenguaje irrespetuoso, la posesión de una visión estereotipada de la diversidad sexo-genérica y la falta de apoyo al estudiantado víctima de acoso escolar LGBTIQ+-fóbico (Aguirre et al., 2021; Gato et al., 2020).

Por su parte, otras limitaciones están vinculadas con el hecho de no cubrir las exigencias formativas de este cuerpo de profesionales a pesar de solicitarlo (Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020). También, se refleja que la formación inicial recibida podría ser insuficiente para, entre otros aspectos, intervenir en casos de homofobia y transfobia (Goldstein-Schultz, 2022). Finalmente, el desconocimiento, el desinterés y/o la falta de concienciación sobre la importancia de abordar esta temática repercuten en las posibilidades formativas del profesorado (Aguirre et al., 2021).

Junto con lo expuesto, también cabe destacar las conductas negativas que recibe el personal docente que atiende contenidos en materia LGBTIQ+. En este sentido, existe una preocupación por las respuestas de las familias y de la comunidad educativa en el tratamiento de esta temática (Fernández-Hawrylak et al., 2023; Goldstein-Schultz, 2022). Las familias también poseen un papel relevante dentro del proceso educativo, de modo que es necesario conocer su posicionamiento sobre la diversidad sexo-genérica (Baiocco et al., 2020). Asimismo, otros factores, como el miedo al estigma, podrían explicar la falta de apoyo del profesorado hacia el estudiantado LGBTIQ+ cuando sufre algún episodio de acoso o discriminación escolar, así como el rechazo a visibilizar su orientación sexual e/o identidad de género a la comunidad educativa (Gato et al., 2020). Pichardo Galán (2012) señala que el estigma hacia el colectivo LGBTIQ+ anula el resto de la identidad de la persona y distingue entre personas desacreditadas o estigmatizadas (aquellas que tienen una característica visible y se exponen a esa estigmatización) y desacreditables o estigmatizables (aquellas con un rasgo oculto o que en determinadas ocasiones no es significativo). Este miedo se intensifica por el contagio del estigma, que puede llevar al profesorado a ser percibido como parte del colectivo por apoyar libremente al alumnado LGBTIQ+, lo que puede generar rechazo social y profesional. Al mismo tiempo, diferentes estudios (Aguirre et al., 2021; Fernández-Hawrylak et al., 2023; Goldstein-Schultz, 2022) coinciden en señalar otras barreras vinculadas con la inclusión efectiva de la diversidad sexo-genérica, como el desconocimiento de los protocolos o la falta de legislación educativa que le proteja y le guíe para impartir esta educación en el aula.

Finalmente, la perpetuación del principio de heteronormatividad y binarismo de género en los centros escolares y su influencia en una mayor expresión de comportamientos negativos hacia el colectivo LGBTIQ+ es un factor determinante (Aguirre et al., 2021).

En concreto, en las etapas de Educación Infantil y los primeros cursos pertenecientes a Educación Primaria, se reproducen comportamientos negativos hacia el estudiantado que no responde a su género asignado (Sánchez Sáinz et al., 2016), mientras que en Educación Secundaria no solo están motivados por la identidad LGBTIQ+ de la víctima, sino también por la transgresión de las normas de género a través de determinadas expresiones, comportamientos o prácticas (Huerta y Alfonso-Benlliure, 2023; Pichardo Galán y de Stéfano Barbero, 2015). La cronicidad y periodicidad de estas conductas dirigidas a este alumnado determinan lo que se conoce como acoso escolar LGBTIQ+-fóbico (Meyer et al., 2025). Entre otras manifestaciones, destacan la violencia verbal o la exclusión social como los tipos de agresiones más frecuentes (FELGTBI+, 2024).

En definitiva, el tratamiento de la diversidad sexo-genérica en la escuela sigue estando infrarrepresentado en comparación con otras temáticas de gran relevancia para la salud y el desarrollo integral del alumnado (Fernández-Hawrylak et al., 2023). Por ello, es crucial indagar en las limitaciones existentes en los centros educativos para incorporar esta temática y, específicamente, realizar un acercamiento a las representaciones del profesorado al ser este el responsable último de su tratamiento en las aulas. Para ello, se generan los siguientes interrogantes: a) ¿qué barreras intrínsecas se identifican en el pensamiento docente respecto a la inclusión de la diversidad sexo-genérica en las aulas?; b) ¿qué barreras extrínsecas manifiesta el profesorado acerca de la inclusión de la diversidad sexo-genérica en las aulas?

2. Método

Para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas previamente, se estableció el siguiente objetivo general: analizar las barreras para la inclusión de la diversidad sexo-genérica en las aulas según el profesorado. De este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar qué barreras intrínsecas existen en el pensamiento docente respecto a la inclusión de la diversidad sexo-genérica en las aulas.
- Determinar qué barreras extrínsecas manifiesta el profesorado acerca de la inclusión de la diversidad sexo-genérica en las aulas.

Este estudio se ha establecido desde el paradigma interpretativo, siguiendo una metodología cualitativa mediante el enfoque fenomenológico-hermenéutico (Bisquerra-Alzina, 2016), puesto que interesaba conocer las representaciones del profesorado respecto a las barreras que existen para la inclusión de la diversidad sexo-genérica en el contexto natural del aula y, más ampliamente, del centro educativo.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional, siguiendo los siguientes criterios: a) titularidad del centro; b) función ejercida dentro del mismo; y c) participar de forma voluntaria. En concreto, han participado 30 docentes en activo, de los cuales 15 son mujeres y 15 son hombres, con edades comprendidas entre los 28 y 55 años. La totalidad de los docentes entrevistados desarrollan su actividad en centros educativos de titularidad pública y privado-concertado de una provincia de la comunidad autónoma de Andalucía (España). Específicamente, han sido entrevistados dieciocho docentes (nueve de centros públicos y nueve de centros privado-concertados), cuatro directores/as (dos de centros públicos y dos de centros privado-concertados), cuatro jefes/as de estudios (dos de centros públicos y dos de centros privado-concertados) y cuatro secretarios/as (dos de centros públicos y dos de centros privado-concertados) (Tabla 1).

Tabla 1.
Caracterización de las personas participantes. Elaboración propia.

Función	Titularidad	Mujeres	Hombres	Total
Docente	Público	5	4	9
	Privado-concertado	5	4	9
Dirección	Público	1	1	2
	Privado-concertado	0	2	2
Jefatura de estudios	Público	1	1	2
	Privado-concertado	0	2	2
Secretaría	Público	1	1	2
	Privado-concertado	2	0	2
Total general		15	15	30

Para la recogida de datos, se realizaron 30 entrevistas semiestructuradas al profesorado participante (con el que se contactó previamente por correos electrónicos o llamadas telefónicas), vía presencial o por videoconferencia, en horario de mañana y cuya duración fue de 30 minutos aproximadamente. El protocolo de entrevista fue diseñado por un grupo de docentes dentro del marco del Proyecto I+D+i Conocimiento y actitudes hacia la diversidad sexual y de género de docentes de Andalucía (DISEXGO, ref.: B-SEJ-294-UGR18).

Marco Operativo FEDER 2014-2020/Junta de Andalucía-Consejería de Economía y Conocimiento). Dicho protocolo recoge datos sociodemográficos del profesorado participante y 18 preguntas abiertas sobre la presencia y el tratamiento de la diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo. Del total de preguntas, se han seleccionado las siguientes nueve considerando el foco de análisis del estudio, a saber: ¿qué es para usted la diversidad sexo-genérica?, ¿en qué comportamientos y/o actitudes ha observado que puede haber alumnado LGBTIQ+ en el centro y/o en el aula?, ¿se trabaja la diversidad sexo-genérica en el centro y/o en el aula?, ¿cómo?, ¿qué barreras institucionales y/o estructurales se encuentra a la hora de trabajar la diversidad sexo-genérica en el centro y/o en el aula?, ¿podría describir situaciones en las que se hayan manifestado rechazo y/o acoso hacia la diversidad sexo-genérica en el centro y/o en el aula?, ¿qué intervenciones se han llevado a cabo para solucionarlo?, ¿ha recibido formación sobre diversidad sexo-genérica?, ¿de qué manera ha contribuido esta formación para trabajar la diversidad sexo-genérica en el centro y/o en el aula?

Respecto a las consideraciones éticas, antes de iniciar las entrevistas, todas las personas participantes recibieron información sobre el objetivo general de la investigación y sobre cómo se manejarían sus datos personales, en cumplimiento con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Por su parte, la transcripción de cada entrevista, así como la interpretación del contenido, fueron devueltas a sus informantes correspondientes, garantizando así los criterios de confirmabilidad y credibilidad del contenido. Ello permitió al profesorado participante, por una parte, revisar toda la información y, por otra, confirmar la ausencia de distorsiones en sus declaraciones.

En cuanto al tratamiento de los datos, la información obtenida se sometió a un proceso de análisis de contenido (Miles et al., 2014). De este modo, se siguió un proceso inductivo que comenzó con la creación de la unidad hermenéutica en el software [ATLAS.ti](#) 24. Seguidamente, se utilizó la funcionalidad de nube de palabras para obtener la frecuencia de aparición de términos relevantes en el corpus textual. Este primer acercamiento permitió identificar contenidos relevantes para los informantes clave entrevistados, facilitando la exhaustividad en la codificación. A continuación, se presentan los términos más recurrentes partir de un mínimo de 30 repeticiones: niños (549), diversidad sexual (499), tema (313), niñas (307), centro (353), familia (285), formación (101), gay (97), situaciones (83), persona (82), lesbianas (80), problemas (80), clase (77), nivel (76), rechazo (73), comportamiento (69), hombre (60), hablar (57), educación (48), sociedad (47), sexualidad (45), hijos (41), caso (40), impedimentos (39), acoso (38), intervención (32), compañeros (31), alumnos (30), casos (30), escuela (30), maestra (30) y respeto (30).

Tras la lectura detallada de las declaraciones docentes, se inició un proceso de codificación resultante en la identificación de 15 códigos integrados por 336 citas. Seguidamente, el equipo de investigación asignó los códigos a 6 dimensiones teóricas en torno a las barreras para la inclusión de la diversidad sexo-genérica en las aulas que, a su vez, conformaron 2 categorías (Tabla 2). Se realizó una triangulación de investigadores/as en el análisis de dichas categorías (Rodríguez Sabiote et al., 2006).

Tabla 2.

Relación de categorías, dimensiones, códigos y número de citas. Elaboración propia.

Categorías	Dimensiones	Códigos y número de citas
1. Barreras intrínsecas	Evitación de la temática	— Ámbito familiar (10)
		— Miedos (17)
		— Centros privado-concertados (10)
		— Ausencia legislación (16)
		— Banalización (20)
		— Temáticas generales (17)
	Planteamientos reactivos	— Posiciones reactivas (23)
	Concepciones estereotipadas	— Estereotipos (28)
2. Barreras extrínsecas	Formación docente	— Carencias formativas (49)
		— Ausencia itinerarios formativos (10)
	Carencias formativas familiares	— Ausencia formación (23)
	Ideales cisheterosexistas y violencia sexo-genérica en el alumnado	— Roles de género (25)
		— Influencia de los medios (27)
		— Acoso verbal (36)
		— Ostracismo (25)

3. Resultados

Seguidamente, se exponen los resultados del estudio. En primer lugar, se presentan visualmente los conceptos clave mediante una nube de palabras, la cual refleja la frecuencia con la que aparecen términos relevantes en las entrevistas, siguiendo el procedimiento descrito previamente (Figura 1).



Figura 1. Nube de palabras con los términos recurrentes identificados en las entrevistas. Elaboración propia.

La identificación de los términos más recurrentes en el discurso docente sitúa la cuestión en el ámbito de los “centros”, en general, y de la “clase”, en particular. Por su parte, se identifican a los sujetos protagonistas: “niños” y “niñas”, al tiempo que por extensión se menciona a la “persona”, “hombre”, “hijos”, “familia” y la “sociedad” en su conjunto. La “diversidad sexual” y el término “tema” centran el discurso docente, conjuntamente con vocablos como “situaciones”, “problemas”, “impedimentos” o “acoso”, evidenciando que sobre la temática se manifiestan problemáticas asociadas que cobran sentido pleno en la contextualización de los términos en el marco del discurso docente que se presenta seguidamente.

3.1. Categoría (1). Barreras intrínsecas según el profesorado

El análisis del discurso del profesorado entrevistado en torno a la diversidad sexo-genérica permite documentar una primera dimensión caracterizada por la evitación de la temática en función de diversas motivaciones que se analizan desglosadas a continuación.

En primer lugar, existe una corriente de opinión que considera la temática como perteneciente al ámbito familiar (10 citas): “reconozco que es un tema que lo puedo tener en mi vida personal y privada, puedo ver noticias, puedo tener alguna reflexión, pero no lo entiendo como dentro de mi ámbito educativo” (E4:1).

Por su parte, otro grupo de docentes argumenta la evitación de la temática en virtud del miedo a potenciales quejas de las familias (17 citas): “la gente no quiere problemas, entonces renuncias a poner una película sobre el tema porque hay tantas denuncias...” (E9:18), argumento que se reitera especialmente en el caso de los centros de titularidad privada-concertada (10 citas): “en este tipo de colegios al que yo pertenezco a lo mejor hay ciertos temas de los que no se puede hablar, pues los padres se nos echarían encima” (E28:3).

Globalmente, el profesorado entrevistado menciona la percepción de ausencia de legislación (16 citas) que les proteja y ofrezca seguridad jurídica ante posibles quejas y/o denuncias: “no hay ningún marco legal que nos respalde” (E26:9).

Otro tipo de planteamientos que implícitamente sustentan la evitación de la temática por parte del profesorado se basan en concepciones superficiales que banalizan la temática (20 citas), justificando así la falta de respuesta educativa, especialmente en las primeras etapas: “son niños, entonces entre ellos pueden decir este es mariquita, pero como pueden decir tal es un gordo, tal es un gafotas” (E24:8). Por ello, son múltiples las evidencias que constatan la ausencia de estrategias de intervención enmarcadas en proyectos de centro: “concretamente, no se trabaja, es decir, no hay un programa de trabajo específico” (E2:3). No obstante, en los casos en los que se manifiesta, se integran contenidos vinculados a temáticas más generales (17 citas), como la coeducación: “nos hemos encontrado muchos centros en los que yo he estado que se ha trabajado el tema de la coeducación a través de distintos planes y proyectos recogidos en el plan del centro y, de hecho, con bastante normativa legal, pero en cuanto a diversidad sexual, nada” (E26:7) y la convivencia: “se trabaja mucho el respeto y la tolerancia de forma transversal” (E21:4).

Solo se admite un tratamiento de naturaleza específica una vez se han producido incidentes que demandan una respuesta o intervención explícita: “es algo que se trabaja poco y cuando van apareciendo los problemas” (E22:3), evidenciando posicionamientos reactivos en los centros (23 citas). Las estrategias utilizadas dentro de estos planteamientos se reducen a partes disciplinarios y sanciones por conductas contrarias a la convivencia una vez se han producido los casos de acoso entre el alumnado: “cuando se ve un caso así se pone un parte de convivencia en Séneca” (E3:7).

El análisis de las declaraciones efectuadas en las entrevistas muestra también la existencia de concepciones estereotipadas en torno a la diversidad sexo-genérica entre el profesorado (28 citas). Entre ellas, se aprecia la consideración de que la inclinación sexual se puede identificar por la observación del comportamiento del alumnado en el aula: “los niños un poco la sensibilidad, son más empáticos, más cercanos, normalmente más respetuosos también” (E19:18). En esa línea, se alude a la tipología de deportes que el alumnado realiza como marcador: “niñas que les gusta mucho el tema de fútbol y participan, y están ahí un poco encontrándose con ellas mismas” (E7:1).

Asimismo, se menciona el papel de los juguetes hacia los que se inclinan como elemento que permitiría discernir la futura inclinación sexual del alumnado: “he tenido un niño al que le gustaban las muñecas. Tú ves que va a ser gay, por sus ademanes, por sus movimientos” (E19:24). Igualmente, se hacen juicios de valor en la línea de considerar un supuesto debilitamiento de la resiliencia emocional del alumnado actual: “es verdad que los niños de ahora aguantan menos que lo que aguantábamos antes” (E7:12). Por su parte, el análisis de las declaraciones docentes pone de manifiesto una comprensión de las realidades trans basada en la asociación entre identidad de género y rasgos o expresiones de género estereotipadas, lo que puede evidenciar una interpretación simplificada o reduccionista de dichas realidades: “el niño era transexual. Tenía rasgos muy femeninos desde pequeño, pero nunca hubo ningún problema, los niños lo tenían muy aceptado” (E24:5).

3.2. Categoría (2). Barreras extrínsecas según el profesorado

La diversidad sexo-genérica representa para una parte del profesorado una temática ante la que expresan un completo desconocimiento, evidenciándose amplias carencias formativas (49 citas): “es un tema que nunca me había planteado” (E25:8). El propio desarrollo de la entrevista se convierte en una oportunidad para reflexionar sobre la temática: “ahora que lo dices igual muchas de las situaciones de acoso o bullying que sufren niños en los colegios pueden que estén relacionadas con estas cosas” (E25:9), expresándose el compromiso de ampliar información al respecto: “este próximo fin de semana sí teclearé en Google la palabra diversidad sexual, porque me ha hecho pensar muchas cosas” (E4:13). A este respecto, la ausencia de formación en torno a la temática con el profesorado y personal de los centros se considera una barrera para el desarrollo de actuaciones: “porque cuando te encuentras en la clase con estos problemas no sabes cómo afrontarlos para que no resulte un conflicto” (E22:6). Así, se menciona la necesidad de complementar los marcos de acción docente con formación específica: “el sentido común es bastante socorrido, pero habría que tener un poquito más de formación, porque hay casos muy profundos y sería necesario por lo menos saber actuar en determinados momentos” (E19:13).

Por su parte, la necesidad de formación se manifiesta en reiteradas alusiones a la incertidumbre sobre la edad adecuada para abordar este tipo de contenidos con el alumnado: “¿a qué edad hay que hablar eso? No lo sé” (E21:12). A este respecto, la inexistencia de itinerarios formativos (10 citas) dibuja un escenario en el que la capacitación del profesorado en torno a la temática sigue un patrón no planificado y arbitrario: “algún maestro o maestra sí tiene información a este respecto, pero ya es un currículum oculto” (E26:12). Se menciona la necesidad de incluir el tratamiento de la diversidad sexo-genérica tanto a nivel de formación inicial como permanente: “se debería incluir una asignatura obligatoria en la carrera que aborde la diversidad sexual y para aquellos maestros que estén en activo poder contar con formación por parte de los Centros del Profesorado” (E26:7). Sin embargo, se aprecia que un sector del profesorado entrevistado manifiesta escaso interés previo en la temática y solo la contempla a la luz del desarrollo de las entrevistas: “estaría bien, ¿no?, ahora que me lo planteas creo que puede ser un tema interesante (...) porque al final es un centro educativo donde todos educamos” (E25:7). Por su parte, cuando la posibilidad de recibir formación es mencionada, la temática queda desdibujada entre otras múltiples: “lo que pasa es que hay tanto de lo que recibir formación, que sí, dentro de un montón de temas sí podría hacerse” (E24:11).

Por otro lado, se identifican barreras derivadas de las carencias formativas observadas en las familias (23 citas). A este respecto, se considera clave ofrecerles información y formación tanto para reforzar su labor educativa como para aumentar el calado de las posibles intervenciones que se desarrollen en los centros: “también es muy importante para las familias, para que las actuaciones que tengamos en el centro vayan de la mano y sean respetadas y llevadas a cabo” (E26:11).

Por último, el profesorado entrevistado también percibe algunas barreras extrínsecas vinculadas al alumnado. En concreto, se señala la existencia de roles de género cisheterosexistas (25 citas) en este colectivo: “te encuentras con problemáticas en las que las niñas dicen: no puedo jugar por tal cosa o el niño que no quiere hacer algo porque eso es de niñas” (E19:7). A este respecto, se admite la dificultad para subvertir las representaciones sociales tradicionales contrarias a la diversidad sexo-genérica: “no somos capaces de crear ámbitos donde relajadamente se pueda exponer la orientación sexual” (E4:6). De este modo, el profesorado entrevistado considera que los roles de género heteronormativos están muy presentes en las conductas del alumnado: “en los recreos es donde más se exterioriza. Para los niños el fútbol es el deporte estrella. Si a algún niño le cuesta integrarse, en ese juego lo rechazan” (E3:5). En la misma línea, se identifican conductas que evidencian cómo el alumnado tiende a adscribirse a los roles sexo-genéricos tradicionales: “hay niñas que sí llegan a decirte que no pueden jugar a un juego porque soy una niña” (E22:7).

Siguiendo la línea anterior, entre las fuentes que alimentan las actitudes reacias a la diversidad sexo-genérica en el alumnado se encuentra la influencia de los medios (27 citas): “hay muchos programas de TV que están haciendo mucho daño en estas cuestiones” (E14:1). En sentido contrario, se considera vital que los productos audiovisuales destinados a la infancia y juventud incorporen la representación de realidades superadoras del cisheterosexismo: “desde los dibujos, desde las series de jóvenes, que ellos ven sean más educativas, lo que ellos vean va a influir más de lo que los docentes les digamos o sus padres les digan” (E10:10). En esa misma línea, algunas voces cuestionan el tratamiento que los materiales curriculares hacen de la diversidad sexo-genérica: “si analizas los libros de texto, los ejes que puedes encontrar en las imágenes están totalmente en el extremo que te hablaba antes de los estereotipos familiares, personales, de todo” (E8:5).

Asimismo, el profesorado señala la existencia de violencia sexo-genérica entre el alumnado: “recuerdo un caso de un niño amañado, en el que todos los niños se reían de él” (E1:8). Dichas conductas se manifiestan en forma de acoso verbal (36 citas): “cuando algún niño se decanta más por actividades de niñas, llamémoslo así, los niños lo atacan un poquito. Ya empiezan a decirle que es una nena” (E10:15) y ostracismo (25 citas): “los niños son crueles, son muy buenos, pero también son crueles, sobre todo, en comportamientos de aislamiento de niños que son desterrados” (E3:11).

4. Discusión y conclusiones

A continuación, se presentan los resultados del estudio en relación con los dos objetivos planteados en la investigación. El primer objetivo perseguía identificar las barreras intrínsecas que existen en el pensamiento docente respecto a la inclusión de la diversidad sexo-genérica en las aulas. A este respecto, se encuentran la evitación de la temática, los planteamientos reactivos y la existencia de estereotipos hacia esta diversidad (Fraile y Zuluaga, 2024).

En primer lugar, la consideración de la temática como ámbito vinculado al plano familiar, el miedo a las posibles quejas por parte de estas o la titularidad del centro educativo (público o privado-concertado) se muestran como barreras comunes (Fernández-Hawrylak et al., 2023).

Esto puede deberse a que una parte del profesorado considera que la inclusión de contenidos en materia de diversidad sexo-genérica no es una prioridad en los centros educativos (Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020). En su lugar, queda relegada a la voluntad del perfil docente, de la dirección del centro educativo y de la ideología de los familiares de los menores. Este aspecto evidencia cómo el profesorado tiende a priorizar la estabilidad en las relaciones con las familias en contraste con la necesidad de abordar temáticas socialmente sensibles. Asimismo, la percepción de la ausencia de un marco legislativo claro que respalde estas prácticas genera inseguridad jurídica y, en consecuencia, favorece la evitación del tratamiento de esta temática en el aula (Goldstein-Schultz, 2022).

La banalización de la diversidad sexo-genérica, especialmente en las primeras etapas educativas, representa otra barrera significativa. La percepción de que los comportamientos relacionados con la diversidad son propios de la infancia y carecen de relevancia educativa subestima el impacto del acoso LGBTIQ+-fóbico en edades tempranas, contradiciendo los estudios que destacan la importancia de intervenir desde la Educación Primaria para prevenir actitudes discriminatorias (Moliner Miravet et al., 2018; Sánchez Sáinz et al., 2016). Este aspecto también se refleja en los casos que afirman integrar contenidos relacionados con esta diversidad, pero a partir de temáticas más generales como la coeducación y la convivencia. Otros estudios similares mostraron que el tratamiento de estos contenidos, por parte del profesorado, era diferente según la etapa educativa (Fernández-Hawrylak et al., 2023). En relación con esto, las etapas de Educación Infantil y Primaria señalaron como muy importante la coeducación, los roles y estereotipos de género.

En segundo lugar, los planteamientos reactivos, orientados a intervenir únicamente tras incidentes de acoso, evidencian una ausencia de estrategias proactivas. Estos resultados coinciden con los hallados en otros estudios (Gato et al., 2020), los cuales señalan que las intervenciones reactivas no abordan las diferentes causas estructurales que determinan la discriminación y perpetúan un entorno inseguro para el alumnado LGBTIQ+. A pesar de ser un aspecto positivo, la incorporación de la diversidad sexo-genérica en temáticas más generales, como la coeducación o la convivencia, reduce la especificidad de esta. Finalmente, la presencia de estereotipos en el discurso docente muestra la concepción que posee el profesorado sobre la presunción de la heterosexualidad y cisheteronormatividad del alumnado (Granero-Andújar y García Gómez, 2020). En esta línea, algunos de estos posicionamientos pueden derivar en actitudes homófobas y transfobas, a menudo implícitas, que determinan la forma en la que el profesorado atiende la diversidad sexo-genérica en el aula, reforzando dinámicas de exclusión o invisibilización (Platero, 2014).

El segundo objetivo se centró en determinar qué barreras extrínsecas manifiesta el profesorado acerca de la inclusión de la diversidad sexo-genérica en las aulas. Entre ellas, se documentan dimensiones relacionadas con sus propias carencias formativas, así como de las familias, además de los ideales del alumnado.

La ausencia de formación del personal docente constituye un factor determinante que supone un obstáculo para abordar esta temática en el aula (Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020; Penna Tosso, 2012; Sánchez Sáinz et al., 2025). La escasez de itinerarios formativos estructurados, tanto en la formación inicial como en la continua, enfatiza la percepción de incertidumbre entre el personal docente sobre el abordaje e inclusión de estos contenidos (Fernández-Hawrylak et al., 2022; Platero, 2014; Sánchez Sáinz et al., 2016; Villegas-José et al., 2026). Esta limitación también supone una ausencia de recursos y habilidades para intervenir en casos de acoso y discriminación entre el alumnado, así como la perpetuación de actitudes cisheteronormativas en el aula, como el uso de lenguaje irrespetuoso o la presunción de heterosexualidad (Aguirre et al., 2021; Penna Tosso, 2012). Del mismo modo, las carencias formativas en el ámbito familiar subrayan la necesidad de incluirlas en los procesos formativos para garantizar una atención y abordaje coherente entre la familia y la escuela (Baiocco et al., 2020).

Por último, otras de las barreras mencionadas se relacionan con las ideas cisheterosexistas del alumnado y la presencia de los roles de género en la conducta de este colectivo, que evidencian la perpetuación del sistema sexo-género heteronormativo desde edades tempranas (Moliner Miravet et al., 2018). Asimismo, la influencia de los medios de comunicación agrava este aspecto, al reforzar representaciones estereotipadas que influyen negativamente en la aceptación de la diversidad. Este hallazgo subraya la necesidad de revisar los materiales curriculares y los contenidos audiovisuales, con el fin de incluir representaciones positivas y diversas que contrarresten estas influencias (Huerta y Alfonso-Benlliure, 2023). La violencia sexo-genérica, manifestada mediante el acoso verbal y ostracismo, supone una de las consecuencias más graves de estas barreras. Estos resultados coinciden con los hallados en otros estudios (FELGTBI+, 2024), los cuales indican que la presencia de actitudes negativas tanto explícitas y conductuales como sutiles e implícitas propiciadas hacia el alumnado LGBTIQ+ refuerzan un clima escolar poco afable e inseguro para este colectivo.

A partir de lo expuesto, se concluye que el profesorado muestra cierta sensibilización hacia la diversidad sexo-genérica. Sin embargo, su comprensión es limitada y condicionada por un enfoque binario del género. La asociación de este concepto con términos problemáticos y la escasa referencia a identidades trans y no binarias reflejan algunas lagunas formativas. Asimismo, el predominio de un enfoque reactivo revela la necesidad de avanzar hacia estrategias educativas de corte proactivo y estructurado, que aborden esta

diversidad desde una perspectiva integral e inclusiva. Como respuesta, se pone de manifiesto la importancia de iniciativas orientadas a la formación del profesorado en diversidad sexo-genérica, como las realizadas por Pichardo Galán et al. (2015) y Pichardo Galán et al. (2020), que ofrecen guías con materiales para trabajar la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género con profesionales de la educación formal y no formal, así como prevenir e identificar el acoso homofóbico, transfóbico y fomentar una educación inclusiva.

Este estudio no está exento de limitaciones. Se señala el tamaño y variabilidad de la muestra. Aunque las personas participantes evidencian una diversidad en cuanto a roles y titularidad de los centros, el tamaño podría limitar la generalización de los resultados a otros contextos educativos o regiones con un marco sociocultural distinto. Asimismo, se aprecia una falta de perspectivas directas del alumnado y las familias, cuyos discursos podrían enriquecer la comprensión de las barreras identificadas. Como prospectiva, se aumentará el número de personas participantes docentes pertenecientes a otros centros educativos, además de llevarse a cabo una comparativa entre distintas funciones que puedan ejercer, pues ello permitiría comprender la temática desde distintas perspectivas. También, se plantea la inclusión del alumnado y las familias. Otra limitación se relaciona con el uso del enfoque cualitativo, que puede limitar el análisis del impacto de las barreras identificadas en el alumnado LGBTIQ+. Por ello, en futuros estudios se complementará este análisis con metodologías mixtas que incluyan datos cuantitativos. Finalmente, es preciso poner de relieve que la constatación de la existencia de numerosas barreras para el tratamiento de la diversidad sexo-genérica en los centros educativos evidencia el largo camino que aún ha de realizarse desde lo educativo para crear entornos seguros e inclusivos en los que se celebre la diferencia, en su amplio espectro, como un rasgo esencial del ser humano.

Referencias

- 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), 2430-2450. <https://doi.org/10.1080/00918369.2020.1804265>
- Baiocco, R., Pistella, J., y Morelli, M. (2020). Coming Out to Parents in Lesbian and Bisexual Women: The Role of Internalized Sexual Stigma and Positive LB Identity. *Frontiers in Psychology*, 11, e609885. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.609885>
- Barozzi, S., y Ruiz-Cecilia, R. (2020). Training in gender and sexual identities in EFL teaching. Participants' contributions. *Onomázein. Revista de Lingüística, Filología y Educación*, 6, 84-103. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.05>
- Bisquerra-Alzina, R. (Coord.). (2016). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Federación Española LGTBI+. (2024). *Estado de la educación LGTBI+: Estado LGTBI+ 2024*. Federación Estatal de lesbianas, gays, trans, bisexuales, intersexuales y más, FELGTBI+
- Ferguson, T., y Roofe, C. (2020). SDG 4 in higher education: Challenges and opportunities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 959-975. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2019-0353>
- Fernández-Hawrylak, M., Alonso-Martínez, L., Sevilla-Ortega, E., y Ruiz-Ruiz, E. (2023). Estudio cualitativo sobre estrategias docentes para abordar la educación sexual en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 21(3), 386-398. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4977>
- Fernández-Hawrylak, M., Alonso-Martínez, L., Sevilla-Ortega, E., y Ruiz-Ruiz, E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado: Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97.
- Fraile, M., y Zuluaga, P. (Noviembre, 2024). ¿Siguen vivos los estereotipos de género en el siglo XXI? Fundación "la Caixa". *Observatorio Social*. <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/es/-/siguen-vivos-los-estereotipos-de-genero>
- Gallardo-Nieto, E. (2022). *Gender-based violence: Facing and resisting to transphobic and homophobic violence during childhood, adolescence and youth* [Tesis Doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. <https://hdl.handle.net/10803/675698>
- Gato, J., Leal, D., Moleiro, C., Fernandes, T., Nunes, D., Marinho, I., Pizmony-Levy, O., y Freeman, C. (2020). The Worst Part Was Coming Back Home and Feeling Like Crying: Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Trans Students in Portuguese Schools. *Frontiers in Psychology*, 10, e2936. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02936>
- Goldstein-Schultz, M. (2022). Teachers' Experiences With LGBTQ+ Issues in Secondary Schools: A Mixed Methods Study. *Community Health Equity Research & Policy*, 42(2), 155-169. <https://doi.org/10.1177/0272684X20972651>
- Granero-Andújar, A., y García Gómez, T. (2020). Las intersexualidades en la educación afectivo-sexual: Análisis sobre su presencia y tratamiento. *Educación*, 56(2), 439-456. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1092>
- Granero-Andújar, A., y Márquez-Díaz, J. R. (2022). Analysis of the Spanish State and Andalusian Regional Regulations Regarding the LGTBI Collective in the Educational Framework. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.29>
- 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>
- ILGA-Europe. (2025). *Annual review of the human rights situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex people in Europe and central Asia 2025*. ILGA-EUROPE.
- Instituto de Salud Carlos III. (2024). *Estudio Transaludes*. <https://transaludes.isciii.es/>
- Ioverno, S. (2023). Inclusive National Educational Policies as Protective Factors for LGBTI Youth Adjustment: An European Cross-National Study. *Journal of Adolescent Health*, 72(6), 845-851. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.01.013>

- Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 33, 1-32. <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2017/12/28/8/con>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 294, 1-68. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>
- 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, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lundin, M. (2024). Heteronormativity in Swedish schools: making a difference as an LGBT teacher. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 31(6), 975-992. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2381045>
- Meyer, E. J., Zabala-Eisshofer, C., y Atteberry, A. (2025). Educators' interventions in gendered harassment: the importance of school culture. *Teaching Education*, 36(1), 100-123. <https://doi.org/10.1080/10476210.2024.2442935>
- Miles, M., Huberman, A., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis*. Sage Publishing.
- Muniesa Tomás, M^a.P., Fernández Villazala, T., Máñez Cortinas, C.J., Colás Fuentes, E., Méndez Matos, G., Matilla Molina, A., González González, M., Amado Hernández, M^a. P., Gómez Esteban, J., y Buquerín Pascual, S. (2025). *Informe de la encuesta sobre delitos de odio (2024): víctimas y testigos*. Ministerio del Interior. Gobierno de España.
- Moliner Miravet, L., Francisco Amat, A., y Aguirre García-Carpintero, A. (2018). Teenage attitudes towards sexual diversity in Spain. *Sex Education*, 18(6), 689-704. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1463213>
- Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 96, 10-14. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/96/1>
- Orden de 7 de junio de 2024, por la que se aprueba el III Plan de Igualdad de Género en Educación 2024-2028. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 115, 46401-46401. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2024/115/39>
- Penna Tosso, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/48359>
- Pichardo Galán, J. I. (2012). El estigma hacia personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. En E. Gaviria, C. García-Ael, y F. Molero (Coords.), *Investigación-acción: aportaciones de la investigación a la reducción del estigma* (pp. 111-125). UNED.
- Pichardo Galán, J. I. y de Stefano Barbero, M. (Eds.). (2015). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/36673>
- Pichardo Galán, J. I., de Stefano Barbero, M., Faure, J., Sáenz, M., y Williams-Ramos, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Pichardo Galán, J. I., Puche Cabezas, 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.
- Platero, L. R. (2014). *Trans*sexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Poteat, V. P., Richburg, A., Day, J., Finch, E. K., Calzo, J. P., Marx, R. A., Lipkin, A., y Yoshikawa, H. (2025). LGBTQ+ advocacy and inclusive school policies are associated with self-worth among youth in gender-sexuality alliances over the school year. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/dev0002024>
- Puche Cabezas, L. (2024). El papel del profesorado en la transformación de los climas escolares: estudio de caso a partir de relatos biográficos. *REIDOCREA*, 13(06), 75-88. <https://doi.org/10.30827/Digibug.89262>
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., y Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2), 289-305. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4231>
- Russell, S. T., Bishop, M. D., Saba, V. C., James, I., y Ioverno, S. (2021). Promoting School Safety for LGBTQ and All Students. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 8(2), 160-166. <https://doi.org/10.1177/23727322211031938>
- Sánchez Sáinz, M., Penna Tosso, M., y García Medina, R. (2025). Percepción del profesorado universitario sobre las necesidades formativas en relación con las diversidades sexo-genéricas. En M. R. Mendoza Carretero, C. Saban Vera y A. Torrego González (Coords.), *Voces y espacios desde la pedagogía crítica e inclusiva para la renovación pedagógica* (pp. 553-567). Octaedro.
- Sánchez Sáinz, M., Penna Tosso, M., y Rosa-Rodríguez, B. (2016). *Somos como somos: deconstruyendo y transformando la escuela*. Los Libros de la Catarata.
- Villegas-José, V., Delgado-García, M., y García-Rojas, A. D. (2026). Affective-sexual education in teacher training: a curricular analysis of the bachelor's degree in primary and early childhood education in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 15(7). <https://doi.org/10.1007/s44322-026-00053-4>