

Análisis de la formación inicial del profesorado de secundaria en la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Trabajo Fin de Máster. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. UAL.
Convocatoria 2012/2013.
CONVOCATORIA SEPTIEMBRE 2012/2013

Alumna: M^a del Mar Rodríguez Pareja.
Tutor: Antonio Luque de la Rosa.



ÍNDICE

1.-Presentación.....	pág. 3
2.-Fundamentación teórica.....	pág. 6
2.1.-La diversidad afectivo-sexual en el ámbito educativo.....	pág. 6
2.1.1.-Claves conceptuales.....	pág. 6
2.1.2.- Justificación normativa.....	pág.13
2.2.-Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria para la atención afectivo-sexual.....	pág.20
2.2.1.-Modelos para la formación inicial del profesorado de educación secundaria.....	pág.20
2.2.2.-Formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención a la diversidad afectivo-sexual.....	pág.28
2.3.- Estado de la cuestión.....	pág.33
3.-Objetivos de la investigación.....	pág.41
4.- Diseño metodológico.....	pág.42
4.1.- Enfoque y metodología.....	pág.42
4.2.-Técnicas e Instrumentos de recogida de información.....	pág.45
4.3.-Participantes.....	pág.48
4.4.-Análisis de la información.....	pág.49
4.5.- Rigor de la investigación.....	pág.50
5.-Cronograma y síntesis del proceso investigador.....	pág.53
6.-Bibliografía.....	pág.55

1. PRESENTACIÓN

Durante mi formación inicial como maestra de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación pude constatar la escasez de conocimientos con relación a temas básicos sobre sexualidad y a su vez, en cuanto a cómo educar a nuestros jóvenes en la diversidad afectivo-sexual, despertando en mí, la idea de someter a evaluación los contenidos de la formación de los futuros docentes.

Hoy en día vivimos en una sociedad cada vez más diversa, existiendo múltiples diferencias que enriquecen nuestra sociedad, como son por ejemplo la sexual y la familiar, siendo necesario que tanto la escuela como los docentes se adapten a esta pluralidad, contemplando y atendiendo las diferentes realidades, por lo que, como afirma Nieto Piñeroba (2003), no puede seguir existiendo una posición o actitud antropológica que siga ocultando la sexualidad, dejándose al margen de la vida social.

En los centros educativos, según Sánchez Sáinz (2009), podemos apreciar con mayor frecuencia la existencia de alumnado cada vez más heterogéneo en cuanto a aspectos culturales, cognoscitivos, sexuales, raciales y familiares, que predeciblemente irá en aumento.

En general, centrándonos en nuestro eje de estudio, nos referimos a la falta de preparación del profesorado para educar en la diversidad afectivo-sexual, con relación a la impartición de contenidos sobre educación sexual y, en concreto, sobre la orientación sexual de los adolescentes, que forman parte del colectivo constituido por gays, lesbianas, transexuales y bisexuales (LGTB), o “de aquellos que no responden a las expectativas de género” (Sánchez Sáinz, 2009, p. 36), dando lugar en adelante a una serie de conflictos como pueden ser: el acoso de jóvenes por su condición sexual, la violencia escolar hacia los adolescentes de familiares monoparentales, jóvenes que admiten su propio fracaso escolar como algo normal e incluso el suicidio de algún adolescente al que ni su familia ni la escuela ha sido capaz de dar respuesta a sus propias necesidades, etc.

La Constitución española establece en su artículo 27 que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Ministerio de Justicia, 2010, p. 42), a su vez, se manifiesta el fomento de la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley en el artículo 14 de la misma: “los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”, (Ministerio de Justicia, 2010, p. 28). De este modo, es necesario el reconocimiento de la dimensión afectiva del alumnado, adaptando la educación a la diversidad de los centros educativos, así como también a los cambios que se van produciendo en nuestra sociedad, atendiendo y dando respuesta a la diversidad afectivo-sexual de nuestro alumnado independientemente de cual sea su orientación sexual, acompañándole durante su desarrollo emocional, acercándonos, de este modo, a la vida real de los mismos, a sus sentimientos, género, cuerpo sexuado, lengua, raza, orientación y cultura, reforzando sus capacidades afectivas y su autoestima, guiándoles también en su aprendizaje hacia una convivencia respetuosa y libre de sexismo y homofobia.

Este Trabajo Fin de Máster lo he elaborado como pre-proyecto de investigación a la Tesis Doctoral, a través de la cual trataré de profundizar en nuestro objeto de estudio “formación inicial del profesorado de secundaria en la atención a la diversidad afectivo-sexual”. Para ello, en primer lugar, he desarrollado un marco teórico que nos permitirá adentrarnos en el tema elegido para el desarrollo de esta investigación, analizando y conociendo cuál ha sido la formación que ha adquirido el docente en materia de atención a la diversidad afectivo-sexual durante su formación inicial y haciendo visible, al mismo tiempo, este tipo de diversidad, hoy en día tan presente en nuestras aulas.

A su vez, hemos complementado nuestra fundamentación teórica a través del análisis actual sobre las recientes investigaciones y propuestas de diferentes autores sobre la formación que los docentes deben recibir en materia de atención a la diversidad afectivo-sexual para, posteriormente, delimitar los propósitos de nuestra futura investigación. A continuación he tratado de explicar qué metodología de investigación se acerca más a los objetivos que queremos conseguir con nuestro

*Análisis sobre la formación inicial del profesorado de secundaria en la
atención a la diversidad afectivo-sexual*

estudio para, a su vez, identificar y concretar el subconjunto de individuos sobre los cuales se va a desarrollar nuestro Trabajo Fin de Máster, así como también determinar las técnicas de recogida de información más apropiadas para la realización del mismo, analizando y contrastando la información recibida.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1-La diversidad afectivo-sexual en el ámbito educativo:

2.1.1.-Claves conceptuales

Para comenzar a realizar nuestro estudio consideramos conveniente definir una serie de conceptos básicos relacionados con la diversidad afectivo-sexual, haciendo alusión a las diferencias y similitudes existentes entre género y sexo, orientación sexual y práctica sexual, identidad de género e identidad sexual.

- **Género y Sexo**

Según la Real Academia Española (RAE), en la vigésima segunda edición del Diccionario de la Real Academia Española (RDAE), el género es definido como “el conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes” (Real Academia Española, 2001, 22º ed.) distinguiendo dos géneros: el femenino y el masculino. En este sentido, se hace referencia tan solo a las diferencias gramaticales entre cada uno de los géneros, definiendo el género femenino “ en los nombres y en algunos pronombres, rasgo inherente de las voces que designan personas del sexo femenino, algunos animales hembra y, convencionalmente, seres inanimados” (Real Academia Española, 2001, 22º ed.) y el género masculino “en los nombres y en algunos pronombres, rasgo inherente de las voces que designan personas del sexo masculino, algunos animales macho y, convencionalmente, seres inanimados” (Real Academia Española, 2001, 22º ed.).

En relación a la definición de género determinada por la RAE, podemos apreciar como ésta tan solo se centra en las referencias gramaticales de ambos géneros sin analizar el significado que adquieren culturalmente en nuestra sociedad restringiendo su propia definición a los aspectos gramaticales, no obstante, sí que designa el género como el conjunto de seres que poseen varios caracteres en común.

En cuanto a la propia construcción cultural de los géneros masculino y femenino, Mayobre Rodríguez (2006), afirma que intervienen no solo factores genéticos sino también otra serie de elementos como pueden ser: elementos

psicológicos, sociales, culturales, estrategias de poder, es decir, elementos que condicionan a la hora de configurar la identidad personal de los individuos y que nada tienen que ver con la propia genética, al igual que la definición aportada por Frías Navarro (2005), sobre el género, el cual es definido como el conjunto de contenidos socioculturales (usos, maneras y comportamientos) asociados culturalmente a las características biológicas que diferencian a hombres y mujeres, estableciéndose de esta forma, comportamientos, actitudes y sentimientos femeninos y masculinos, relacionándose con la masculinidad o la feminidad en el comportamiento social.

De esta forma, Fernández Vargas (2002), explica en su tesis que el género forma parte de uno de los principios estructuradores básicos de nuestras sociedades, haciendo referencia a lo que en cada una de ellas se considera como lo apropiado para las mujeres y los hombres, formándoles desde la infancia para que se adueñen de los comportamientos considerados para cada cual según su sexo. Así, ésta afirma que a través de la dicotomía femenino-masculino se establecen estereotipos sólidos que supeditan los roles y limitan las potencialidades de las personas al impulsar o cohibir sus comportamientos en aras de su adecuación al género. De esta manera, para ella, el género es:

- ✓ una construcción social y cultural que las personas internalizamos de múltiples formas durante toda la vida, identificándose con modelos por imitación y observación, construyendo de este modo, un autoconcepto basado en características estereotipadas.
- ✓ una construcción psicológica que supone el desarrollo, la maduración y la interacción de procesos cognitivos, afectivos, morales y sociales en el individuo.
- ✓ una construcción ideológica puesto que, hace alusión a procesos políticos y a una serie de vivencias basadas en relaciones cotidianas de poder, de carácter elocuente y estructural, a través de la asignación de una carga política específica, es decir, se ejercen poderes, se ocupan diferentes lugares con jerarquías diferentes atendiendo al sexo del individuo.

Así, como afirma Fernández Vargas (2002), entender que el género que se les asigna a mujeres y a varones está social y culturalmente determinado, tiene una finalidad liberadora, puesto que lo que se construye es susceptible de deconstruir. De

este modo, la finalidad del uso de la perspectiva de género como alternativa aclaratoria, tiene como principal objetivo demostrar las asimetrías o desigualdades que el mismo genera, para que una vez entendidas, busquemos opciones que permitan desmontar o deshacer los aprendizajes sociales que nos etiquetan en cierto tipo de comportamientos, siendo cada vez más evidentes las desigualdades sociales y las relaciones de poder entre mujeres y hombres, llegando al punto de estar “naturalizadas” sin ser capaces de apreciar las asimetrías existentes contra las mujeres, lo que da lugar a la reproducción social de las prácticas sexistas.

A su vez, la RAE define, el sexo como la “condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas”, así también éste vendría a designar el “conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo”. Distinguiendo entre sexo femenino como el sexo “débil” o “bello”, al que pertenecen las mujeres y el sexo masculino como el sexo “fuerte” y “feo”, al que pertenecen los hombres según DRAE (2001). A su vez, el DRAE (2001), apunta que el concepto “sexo” puede valer para designar a los órganos genitales masculinos como femeninos.

Así, nos ha parecido interesante presentar la clasificación que Gómez Gil y Esteve de Antonio (2006), distinguen sobre los diversos tipos de sexos:

- Sexo cromosómico, genético o cariotípico referido a los cromosomas del hombre o la mujer.
- Sexo hormonal referido a andrógenos y a estrógenos.
- Sexo gonadal referido a los ovarios o a los testículos.
- Sexo genital referido a los caracteres sexuales externos femeninos y masculinos.
- Sexo identitario, referido a la propia identidad de hombre o mujer.
- Sexo social, identificado por los demás.
- Sexo gestual referido a la forma habitual de vestir del sujeto.
- Sexo legal referido a temas pertenecientes a la burocracia.

- **Orientación sexual y práctica sexual**

La orientación sexual es según la American Psychological Association (2006), la atracción duradera hacia otra persona en el plano de lo emotivo, romántico, sexual o afectivo. Este concepto, hace por tanto, referencia al deseo que siente una persona por otra, independientemente de si es del mismo sexo o de sexo contrario. En función del sexo de la persona que nos atrae, Sánchez Sáinz (2009), afirma que cuando la afectividad se dirige a personas del mismo sexo, hablaremos de homosexualidad, si se dirige a personas del sexo opuesto, hablaremos de heterosexualidad y si se sienten atraídas indistintamente hacia ambos sexos, estaríamos hablando de bisexualidad. De este modo, en ocasiones, según Frías Navarro (2005), la orientación sexual no es definitiva, ya que, puede cambiar a lo largo de la vida, no siendo una opción y por lo tanto, no pudiendo ser escogida a voluntad.

A finales de la década de 1990 se dejó de hablar de opción sexual para empezar a hablar de orientación sexual. La orientación sexual, no implica una opción sino más bien una inclinación o tendencia. Así como afirma Villar Sáenz (2005), la idea fundamental es que no elegimos, minimizando la idea romántica de la sexualidad, pasando a dar un peso desmesurado al origen biológico.

De esta forma, la orientación sexual hace referencia al objeto sobre el cuál dirigimos nuestro deseo, objeto cuya presencia genera en la persona una serie de fantasías y deseos, dando lugar a relaciones personales íntimas que satisfacen nuestra necesidad de amor, apego e intimidad. Según APA (2006), estos vínculos además de las conductas sexuales, también incorporan la atracción física no sexual entre compañeros, metas, objetivos y por ejemplo, valores compartidos, apoyo recíproco y compromiso constante. Así, la orientación sexual, no es una particularidad propia de un solo individuo. Sino más bien, ésta determina el grupo en el que un individuo pueda establecer las relaciones confortables y plenas, siendo un factor indispensable en la identidad personal para muchas personas.

Por otro lado, en cuanto a la orientación sexual, es importante indicar, como señala Sánchez Sáinz (2009), las diversas teorías sobre cómo y cuando se constituye

en las personas su propia orientación sexual. Con relación a cuándo se establece, es decir, la edad en la que se determina la orientación sexual, los resultados de las investigaciones que se han realizado al respecto, resultan bastante contradictorias, demostrando diversas dificultades en todas estas cuestiones y también en cuanto a los elementos que influyen a la orientación sexual.

A este respecto, mientras que López Sánchez (2006) establece que la orientación sexual se especifica y se consolida en la adolescencia, no obstante, también afirma que pueden existir casos en que se pueden dar cambios evolutivos posteriores. Otros, en cambio, como Freud (1973), cuestionan esta idea y proponen que la orientación sexual es definida durante la infancia, entre los 3 y los 6 años, o según Butler (2001) afirma que ésta es redefinida a lo largo de toda la vida del sujeto.

Como podemos ver, todas y cada una de las explicaciones sobre el momento en que se fija la orientación sexual están abiertamente relacionadas con las afirmaciones sobre cómo se establece la orientación sexual.

Frente a la orientación sexual también podemos aproximarnos al concepto de práctica o conducta sexual. Según Frías Navarro (2005), los besos, las caricias, la masturbación, la penetración anal y vaginal, etc., forman parte de las prácticas sexuales, de este modo, como afirma Sánchez Sáinz (2009), no tiene por qué existir correspondencia entre sexo biológico, orientación sexual y prácticas sexuales, ya que, las personas se sienten heterosexuales, bisexuales u homosexuales sin necesidad de haber experimentado anteriormente algún tipo de relación o conducta sexual.

Según la Federación Española de Sociedades de Sexología (FESS) las conductas sexuales humanas se basan en complejos procesos de orden psicológico y fisiológico, experimentándose como un impulso primario en el individuo por ejemplo, a través del hambre o la sed, dando lugar al desarrollo de emociones sofisticadas, influenciada por la cultura en la que el sujeto este inmerso. De este modo, existen diversos tipos de conductas sexuales que dependiendo de la sociedad a la que pertenezcamos, serán admitidas o no. En cuanto, a las características que conforman la práctica sexual o conducta sexual, a través de la FESS (2013),

podemos decir que son cuatro: el erotismo, la vinculación afectiva, la reproducción y el sexo genético y físico de cada persona. Dependiendo de cuáles sean los gustos y las necesidades en cada una de estas características se producirá una gran variedad de conductas sexuales distintas.

- **Identidad de género e Identidad sexual**

La identidad de género, según afirma Frías Navarro (2005), hace referencia a la aceptación de ciertas pautas culturales relacionadas con el comportamiento femenino y masculino y que, en ciertos casos, no tiene que estar unido al propio sexo, así Frías Navarro (2005), hace referencia a lo que les ocurre a las personas transgénero, que, identificándose con su sexo, admiten y asumen las normas sociales y culturales ligadas al sexo contrario al mismo.

A su vez, para Sánchez Sáinz (2009), la identidad de género es un sentimiento psicológico de ser hombre o mujer y la adhesión a ciertas normas culturales relacionadas con las conductas o comportamientos femeninos o masculinos, suponiendo el sentimiento de pertenencia a un sexo determinado. Así, por ejemplo, en el caso de las personas transexuales, la identidad de género no concuerda con su sexo biológico.

Así, Platero y Gómez (2007), afirman que la identidad de género está relacionada con el sentimiento que aparece en cada persona, el género que se le atribuye desde su nacimiento en función del sexo con el que nacen. Por lo que la identidad de género hace alusión al género con el que la persona se identifica que podrá ser femenino, masculino, una combinación de ambos o por ejemplo, ninguno de los dos, no teniendo que identificarse con su género impuesto.

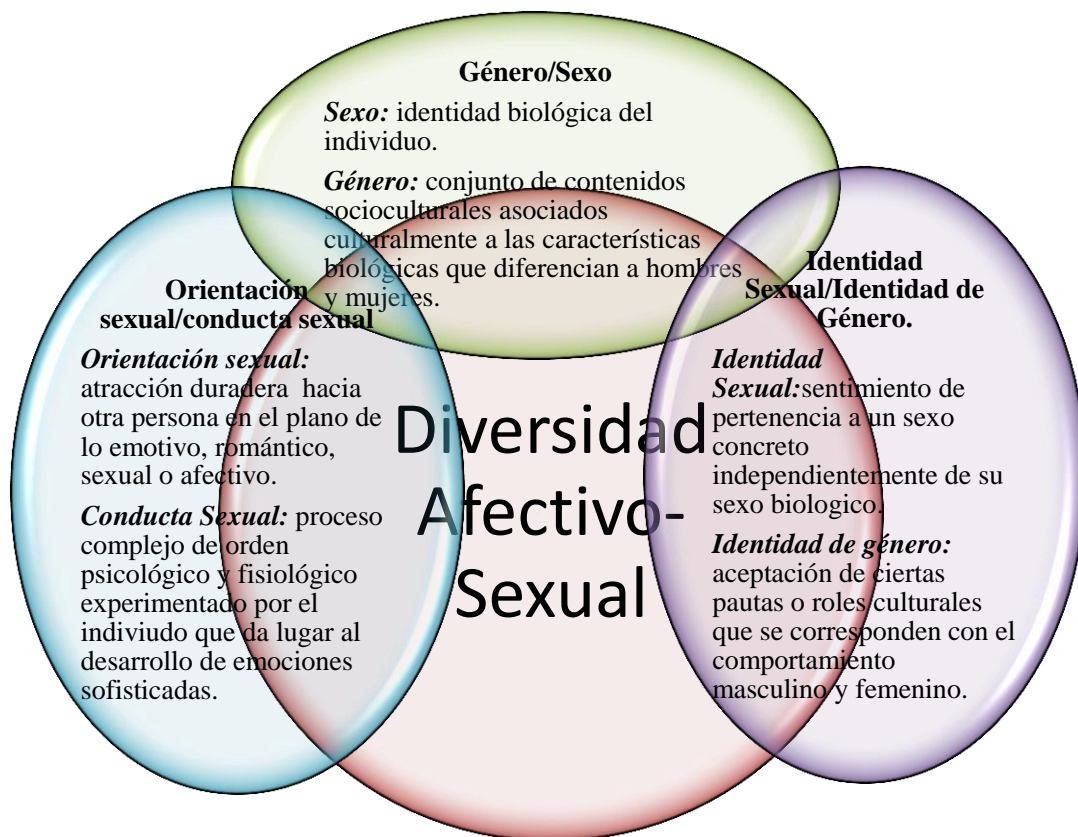
Estas identidades que mencionamos, tanto la identidad de género como la identidad sexual, no tienen por qué estar ligadas, ya que, según Butler (2001), en nuestra sociedad conviven personas que aceptan su identidad sexual pero al contrario, rehúyen de su identidad de género. Este hecho lo podemos ver reflejado en los hombres que necesitan vestirse con prendas características del género femenino, sin rechazar su propia identidad sexual, pero si el papel de género que desde la sociedad se les impone. Así, la idea generalizada de que el sexo con el que las personas nacen da lugar, de manera natural a la aceptación de un género

Análisis sobre la formación inicial del profesorado de secundaria en la atención a la diversidad afectivo-sexual

determinado, teniendo que elegir entre dos únicas opciones, hombre o mujer, ha sido bastante criticada por un gran número de autores, como por ejemplo Butler (2001) y Frías Navarro (2005), puesto que consideran que esta implantación limita la propia diversidad humana, imponiendo a las personas a posicionarse en clases cerradas con las que no se reconocen, ni tampoco se tendrían por qué reconocer.

Así, cuando hablamos de identidad sexual nos estamos refiriendo al “sentimiento de pertenencia a un sexo concreto, por ejemplo, en las personas transexuales su identidad sexual (lo que sienten que son) no corresponde con su sexo biológico” (Sánchez Sáinz, 2010, p. 22).

De este modo, a partir del conjunto de los conceptos analizados anteriormente y reflejados en el siguiente diagrama de Venn, podemos conocer en profundidad la sexualidad en toda su diversidad.



2.1.2.-Justificación normativa

En la parte teórica de nuestra investigación, intentaremos realizar, en primer lugar, una justificación a nivel reglamentario sobre la necesidad de educar desde los centros educativos en la atención a la diversidad afectivo-sexual para de este modo, evitar cualquier signo de homofobia.

Creemos conveniente comenzar con esta fundamentación normativa puesto que nos parece esencial conocer la normativa que justifica la necesidad de trabajar la diversidad afectivo-sexual en las aulas y de este modo, la formación de los docentes y futuros docentes sobre estas cuestiones.

Así, el principal objetivo de este estudio se centra en extraer una serie de consideraciones, que a manera de orientaciones, nos permitan esclarecer la pertinencia de la educación en la diversidad afectivo-sexual dentro de los centros educativos.

Con respecto a la legislación Española hemos considerado importante destacar la siguiente normativa:

En la Constitución Española (1978), en donde se muestran una serie de citas donde se defiende la igualdad de todos los ciudadanos. De este modo, en el Preámbulo de la misma podemos leer:

“La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de (...) Consolidar un Estado de Derecho que asegure el imperio de la ley como expresión de voluntad popular (...) Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas, sus tradiciones, lenguas e instituciones. (...) Promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida. Establecer una sociedad democrática avanzada (...)” (Ministerio de Justicia, 2010, p. 17).

A través de estas citas según Sánchez Sáinz (2009), podemos apreciar como en este preámbulo se hace referencia a la necesidad de proteger a todos los españoles, incluidas todas las personas que siendo españolas también son homosexuales.

✓ En el artículo 14 se hace alusión al principio de que “los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (Ministerio de Justicia, 2010, p. 28). En este artículo, podemos ver como se refleja la idea de que todas las personas son diferentes en cuanto a aspectos como el sexo o las condiciones personales pero en relación a la Ley, somos todos iguales, debiendo de tener igualdad de derechos.

✓ En el artículo 10.1 afirma que “la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social” (Ministerio de Justicia, 2010, p. 25). En este artículo, volvemos a relacionar la paz social y el orden político con la tolerancia y el respeto hacia las personas y su autonomía como un componente clave para el desarrollo de la personalidad del individuo. De este modo, sólo respetando las diferencias conseguiremos la libertad necesaria para conseguir un desarrollo armonioso que posibilite el orden político y la paz social.

✓ También en el artículo 27 hace referencia a que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto de principios democráticos y de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Ministerio de Justicia, 2010, p. 42). Así, a través de este artículo podemos ver que la finalidad de la educación se basa en el pleno desarrollo de la personalidad de cada alumno, debiendo de incluir en ello como señala Sánchez Sáinz (2009), lo relativo al desarrollo sexual como una parte inseparable en el desarrollo de cualquier persona.

✓ En el artículo 39.1 se afirma que “los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia” (Ministerio de Justicia, 2010, p. 51). Por lo que hace referencia a que todos los diferentes organismos según Sánchez Sáinz (2009), deberán de proteger a todo tipo de familias existentes, pudiendo ser familias monoparentales, homoparentales o por ejemplo, con hijos adoptivos.

✓ Mientras que en el artículo 39.2 se afirma que “los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales estos ante la Ley, con independencia de su filiación y de la madre, cualquiera que sea su estado civil” (Ministerio de Justicia, 2010, p.51). Es decir, se refleja la importancia de proteger a los menores de forma integral siendo conscientes de los diferentes elementos que afectan al desarrollo del mismo, sin importar su procedencia, o de si sus progenitores son dos padres o dos madres.

En líneas generales, según afirma Llopis (2001), la Constitución supuso una extensión de la Declaración Universal de los derechos humanos aplicable a todo el estado español. Como podemos apreciar, en la Constitución Española, se defiende el principio de igualdad de todos los seres humanos, con independencia de su procedencia y bajo la protección de una educación que asegure y garantice esta igualdad.

A su vez, a través de la modificación en 1979 sobre la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social (LPRS) que desarrollaba medidas de control para las personas homosexuales, sustituyendo de este modo a la anterior Ley de Vagos y Maleantes, (LVM) conocida también como la “Gandula” constituida por vagabundos, nómadas, rufianes y proxenetas, ebrios, toxicómanos, extranjeros que vulneran una orden de expulsión del territorio nacional y otros factores considerados antisociales. Más tarde, como señala Carranza López (2011), el 15 de julio de 1954, se reforma dicha Ley para incluir de este modo, a los homosexuales, modificando dos de sus artículos donde el ser homosexual estaba penalizado de forma especial, en establecimientos especiales (colonias agrícolas) y completamente aislados de los demás.

En oposición a la Ley de Vagos y Maleantes, la LPRS no estima un delito ser homosexual, sino cometer “actos homosexuales”, este hecho significó un gran avance en la supresión de las discriminaciones hacia las personas homosexuales. Así, según Carranza López (2011), esta modificación, surgió gracias a los cambios sociales que se desarrollaron en los años sesenta y setenta en la sociedad española, a través, por ejemplo, de la incipiente liberación de la mujer, el auge del turismo extranjero en España que supuso nuevas costumbres y formas de percibir el mundo y por ejemplo, el incesante movimiento constituido por lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (LGTB) en Estados Unidos, entre otras causas.

En 1980, se legalizó el Frente de Liberación Gay de Cataluña (FAGC) a partir del cual según Herrero Brasa (2001), se permite la creación legal de asociaciones de personas homosexuales, aunque, ya en 1971 se había desarrollado de forma oculta la primera asociación llamada “Movimiento Español de Liberación Homosexual (MELH) donde también, las mujeres lesbianas se agrupaban dentro del Movimiento Feminista que venía funcionando desde 1965. Posteriormente, a través del Código Penal Militar de 1985 según afirma Alventosa del Río (2008), se elimina la homosexualidad como figura criminal, dando lugar a la aceptación por parte de la sociedad de la homosexualidad como una orientación sexual más.

A partir de 1996, el nuevo Código Penal inició una nueva legislación para el conjunto de todos los españoles donde según establece Clapham y Waaldijk (1993), este hecho supuso una modernización democrática y progresista, ya que, había empezado a prepararse con el inicio de la democracia en 1978, tardando casi diez años en definirse.

En cuanto a la diversidad afectivo-sexual el nuevo Código Penal se mostró mucho más avanzado e inclusivo en cuanto a los derechos de las personas homosexuales, al no incluir ningún tipo de discriminación específica hacía las personas homosexuales sin incorporar como delito la agresión por cuestiones vinculadas con la orientación sexual.

Más tarde, en el 2004, a través de la Ley Orgánica 2004, 28 de Diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LO I/IDEM2004) aparece esta Ley como respuesta a las discriminaciones relacionadas con el género de las personas, discriminación que supone violencia contra las mujeres y también contra el conjunto de la sociedad, de modo, que esta violencia de género comprende toda acción de violencia tanto física como psicológica, incluidas las coacciones y las amenazas. Así, la conocida “Ley de la violencia de género” hace alusión a la violencia ejercida por los hombres contra las mujeres y también a la violencia que agrede directamente a la libertad sexual de las personas, percibiendo la libertad sexual como la diversidad de libertades sexuales que desde el movimiento LGBT se incentiva. De este modo, esta ley intenta dar una visión que atienda de manera íntegra todos los factores relacionados con la violencia de género, frente a anteriores leyes que planteaban soluciones a situaciones concretas relacionadas con esta compleja problemática.

En cuanto al ámbito de la formación del profesorado esta misma ley hace referencia en su artículo 7 a la necesidad de incluir la educación para la igualdad entre los hombres y las mujeres para la formación tanto inicial como permanente de los docentes para que estos posean las competencias necesarias que les capaciten para:

- ✓ Educar para promover la igualdad entre hombres y mujeres, fomentando el ejercicio de respeto y de libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, incluyendo la tolerancia por la diversidad afectivo-sexual.

- ✓ Prevenir enfrentamientos relacionados con el género y la orientación sexual, saber resolverlos de forma pacífica en todos los espacios de la vida, personal, familiar y social.

- ✓ Promover actitudes que estén encaminadas a fomentar el ejercicio de igualdad entre hombres y mujeres, suprimiendo los estereotipos vinculados con la violencia de género y también con la homofobia.

Sucesivamente, en el 2005, a través de la Ley 13/2005, de 1 de julio se produce un cambio en el Código Civil en cuanto al derecho a contraer matrimonio. Esta Ley es conocida comúnmente como la “Ley del matrimonio homosexual” donde se da la posibilidad de que las personas del mismo sexo puedan contraer matrimonio, situando a España entre los países más adelantados en relación al logro de derechos de las personas homosexuales.

A partir del 2007, se lleva a cabo la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo (LO 2007), creada para llevar a cabo la igualdad efectiva entre hombres y mujeres cuyo principal objetivo es hacer efectivo el derecho de igualdad de oportunidad entre hombres y mujeres, en concreto a través de la eliminación total de la discriminación de la mujer en cualquiera de las esferas de la vida, en los ámbitos político, civil, laboral, económica, social y cultural.

En relación con el tema de la presente investigación, adquiere especial trascendencia la normativa relacionada con los aspectos curriculares, entendiendo por currículo “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza-aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (LOMCE, 2013, p. 13).

En relación al currículo, en el artículo 6 de la misma, se incluyen como elementos integradores del mismo, los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa, las competencias básicas, y los contenidos que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza, entendiendo por competencia según Escamilla González (2011), el conocimiento orientado hacia una acción eficaz, que pueda ser articulado en diferentes contextos, ambientes o situaciones. En la actualidad, existen ocho tipos de competencias básicas a desarrollar por parte del alumnado a lo largo de los diferentes ciclos educativos, las cuales son: la competencia lingüística, la competencia matemática, la competencia en conocimientos e interacción con el mundo físico, la competencia en el tratamiento de la información y digital, la competencia social y ciudadana, la competencia cultural y artística, la competencia de aprender a aprender y por último la competencia en autonomía e iniciativa personal, por lo que desde cada una de estas competencias se deberá de trabajar los contenidos vinculados con la diversidad afectivo-sexual para de este modo, permitir el desarrollo integral del individuo.

Así, Sánchez Sáinz (2009), nos presenta a modo de ejemplo, cómo trabajar la diversidad afectivo-sexual en el aula a través de distintas competencias, como son por ejemplo:

Competencia en comunicación lingüística:”a través del conocimiento de conceptos clave como la homofobia, transfobia, género, etc., así como la exposición de experiencias discriminatorias de índole personal favorecemos la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y regulación de conductas y emociones” (Sánchez Sáinz, 2009, p. 72).

Competencia cultural y artística: “en la lucha contra la homofobia es fundamental reconocer y valorar el patrimonio artístico y cultural de la cultura homosexual y de las aportaciones que ésta ha hecho a la cultura universal, sin etiquetas” (Sánchez Sáinz, 2009, p. 72).

Competencia en autonomía e iniciativa personal: “ésta es, junto a la social y ciudadana, la competencia básica que se quiere fomentar con el trabajo de la unidad, ya que, se busca que el alumnado LGTB lleve adelante las iniciativas necesarias para desarrollar su opción vital y se haga responsable de ella, tanto en el ámbito personal como en el social o laboral” (Sánchez Sáinz, 2009, p.73).

2.2.-Formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención afectivo-sexual:

2.2.1.- Modelos para la formación inicial del profesorado de educación secundaria

En relación a las distintas formas de orientar la formación inicial del profesorado de educación secundaria nos ha parecido interesante destacar la propuesta que realiza Pérez Gómez (1992), en torno a los distintos modelos existentes para la formación inicial del profesorado en líneas generales sin determinar la especialidad de los mismos, siendo imprescindibles para que los docentes estén preparados para atender la diversidad existente en las aulas de los centros educativos. Tal y como veremos en este apartado y según afirma Pérez Gómez (1992), los diferentes modelos de formación del profesorado están

relacionados con las diversas maneras de percibir la enseñanza y los diferentes aspectos que están implícitamente relacionados con la enseñanza, cómo se entiende el conocimiento o qué concepción se tiene de la persona que aprende.

A modo de síntesis, exponemos en el siguiente apartado los distintos modelos de formación del profesorado que este autor propone englobándolos en cuatro perspectivas:

En primer lugar, la *perspectiva académica* percibe la enseñanza como un procedimiento por medio del cual podemos transmitir el conocimiento y la cultura al alumnado, actuando el docente como un especialista sobre el campo de conocimiento. Dentro de ella podemos distinguir dos modelos de formación inicial del profesorado como son: el *modelo comprensivo* y el *modelo enciclopédico*.

En cuanto al *modelo comprensivo*, según Pérez Gómez (1992), el docente deberá de comprender en su totalidad el conocimiento que va a transmitir a su alumnado, por lo que deberá de poseer un conocimiento profundo sobre el mismo. En cambio el *modelo enciclopédico* según Pérez Gómez (1992), percibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de instrucción en el que el docente transmite al alumnado un conjunto de contenidos culturales que el alumnado deberá de ir almacenando como si se tratara de una enciclopedia, convirtiéndose el docente en un especialista en cuanto a los contenidos que va a transmitir a su alumnado. Este último modelo según Salazar Saldías (2008), sigue empleándose en la formación del profesorado de educación secundaria. A su vez, el mismo según afirma Pérez Gómez (1992), no le concede la importancia que debería a la formación pedagógica del futuro docente, evolucionando posteriormente hacia el modelo comprensivo.

En segundo lugar, Pérez Gómez (1992), establece que la *perspectiva técnica* surge de la necesidad de aportar rigor científico a la práctica educativa tradicional. En ella, los docentes son concebidos como investigadores con capacidad para conducir la formación de los futuros docentes gracias a su trabajo basado principalmente en el método experimental. En esta perspectiva se incluyen dos modelos, *modelo de entrenamiento* y el *modelo de adopción de decisiones*.

En relación al *modelo de entrenamiento* o conocido también como “microenseñanza” podemos decir que se basa principalmente en aportar a los futuros

docentes una serie de conocimientos sobre técnicas relacionadas con las elevadas tasas de rendimiento del alumnado. En cambio, el *modelo de adopción de decisiones* como afirma Pérez Gómez (1992), permite que los docentes adapten dichas técnicas en función del contexto y de las circunstancias en las que se encuentren, seleccionando la técnica más adecuada para el mismo, algunos de los inconvenientes que presentan ambos modelos puede ser según establece Salazar Saldías (2008), la escasa importancia que ambos le conceden a la diversidad del alumnado y la separación que se realiza entre la preparación del conocimiento científico con las técnicas empleadas para el desarrollo del mismo.

En tercer lugar, nos encontramos con la *perspectiva práctica* donde según Salazar Saldías (2008), esta perspectiva se desarrolla con la finalidad de dar solución a los posibles problemas que han sido derivados tanto de la perspectiva técnica como de la perspectiva académica. Así, Pérez Gómez (1992), establece que la formación de los docentes bajo esta perspectiva práctica se basa principalmente “en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica” (Pérez Gómez, 1992, p.410). Sobre la misma, se distinguen dos modelos: el *modelo tradicional* donde la enseñanza es concebida como una actividad artesanal donde el conocimiento se ha ido acumulando a lo largo del tiempo y el profesor realiza una práctica rutinaria en el aula, y el *modelo de reflexión en la práctica* fundamentado principalmente en la intervención en un medio ecológico complejo, donde se producen interacciones de diversos factores en donde el docente generará su propio conocimiento desde su propia práctica educativa.

Y en último lugar, la *perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social* concibe según Pérez Gómez (1992), la enseñanza como una labor crítica, basada en una práctica social llena de opciones de carácter ético. Desde esta el docente es un profesional autónomo que a través de su propia reflexión, intenta comprender los aspectos concretos del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto determinado. Dentro de esta perspectiva se describen dos modelos, uno sobre *enfoque de crítica y reconstrucción social* en el cual el docente es un educador abierto al análisis y debate de cualquier asunto que pueda surgir en el aula, destacando su formación cultural, espíritu crítico y su capacidad para reflexionar sobre su propia práctica educativa y para finalizar, el *enfoque de investigación-*

acción y comprensión, en donde los docentes de forma sistemática reflexionan sobre su práctica diaria usando el resultado de su reflexión para mejorar su propia intervención en el aula.

En mi opinión, la *perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social* plantea la necesidad de restablecer a través de la educación, una serie de compromisos sociales basados en valores como son la justicia social, la bondad, la democracia o el respeto, valores que son necesarios en nuestra sociedad y que bajo mi punto de vista se han ido perdiendo o debilitando en la misma, sobre todo por la falta de compromiso que las propias personas han mantenido con los mismos, por lo tanto, esta perspectiva promueve valores que son la base de la justicia social y donde a través de los mismos podremos contribuir al logro de la equidad social. De este modo, la formación que recibe el docente mediante esta perspectiva busca despertar conciencia en el mismo, pensando críticamente sobre el orden social de su comunidad, por ello, en relación a nuestra temática esta perspectiva promueve una educación integral donde por supuesto aborde la diversidad sexual y afectiva en todos sus aspectos.

Normalizar, eliminar los estereotipos sociales al respecto de la homosexualidad y transexualidad, aceptar otras opciones sexuales, es un recorrido que entre todos debemos de reforzar desde la educación, fomentando la visibilización e inclusión de todas las opciones sexuales y afectivas que hoy en día existen sin exclusión.

A continuación podemos observar cada uno de estos modelos de formación inicial del profesorado en el siguiente cuadro síntesis:

Figura 1.

Cuadro 1- Perspectivas y enfoques sobre la función y formación del profesor según Pérez Gómez.		
PERSPECTIVAS	ENFOQUES	
Perspectiva académica	Enfoque enciclopédico	Enfoque comprensivo
Perspectiva técnica	Modelo de entrenamiento	Modelo de adopción de decisiones
Perspectiva práctica	Enfoque tradicional	Enfoque reflexivo sobre la práctica
Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.	Enfoque de crítica y reconstrucción social	Enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión

Fuente Figura 1: Elaboración propia.

Una vez, determinados los modelos de formación inicial del profesorado elaborados por Pérez Gómez (1992), comenzaremos a analizar la formación inicial del profesorado de educación secundaria en España, prestando especial atención a los aspectos más relevantes que determinan la formación de los mismos para posteriormente, centrarnos en determinar la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención a la diversidad afectivo-sexual.

Pasamos, por lo tanto, a desarrollar el punto señalado.

A partir de los años sesenta, se crearon los Institutos de Ciencias de la Educación o ICE como organismos responsables de la formación inicial y permanente del profesorado debido a la falta de profesorado a todos los niveles para poder cubrir las necesidades mínimas del sistema educativo y a las continuas transformaciones socio-económicas.

A continuación, se llevo a cabo el curso del CAP, dirigido a los profesores de bachillerato diseñado como un curso de trescientas horas con carácter de postgrado y

dividido en dos ciclos: a) Ciclo teórico, en relación a los principios psicológicos y sociológicos de la educación y b) Ciclo práctico, referido a las prácticas de observación e intervención en un centro de secundaria (150 horas).

De esta forma, el CAP juntamente con la titulación requerida, debía ser una condición indispensable para acceder a los diversos cuerpos docentes de secundaria. Así, la puesta en marcha de esta normativa sufrió diversos altibajos, al principio el CAP fue considerado sólo un mérito para posteriormente ser considerado un requisito para presentarse a las oposiciones si no se demostraba una experiencia docente de al menos dos años. Finalmente, fue exigido tanto para las oposiciones como para acceder a una plaza de Educación secundaria, excluyendo de este requisito a los maestros y licenciados en Pedagogía y Psicopedagogía.

Así, tras treinta y nueve años que estuvo en vigor según las disposiciones iniciales que marcaba la Orden Ministerial de 8 de julio de 1971, podemos observar que este curso nunca llegó a realizarse o como afirmó González Gutiérrez (2005), convirtiéndose en el curso de la eterna provisionalidad, debido a ciertos problemas, como por ejemplo: la escasa participación del profesorado universitario, la falta de recursos económicos y la necesidad de implantar un presupuesto en función del coste real del alumno, con el transcurso del tiempo estos problemas se incrementaron aún más debido a la escasez de una infraestructura adecuada, materiales didácticos, recursos humanos, masificación de alumnos y principalmente, la falta de voluntad política y administrativa para solucionarlos.

A su vez, diversas universidades intentaron encontrar alternativas de calidad y mejora en cuanto a la formación inicial de los profesores de educación secundaria, investigando sobre artículos, a través de encuentros institucionales e intercambios de experiencias alternativas al CAP. Algunas de las propuestas que se llevaron a cabo fueron por ejemplo:

➤ *Propuesta del Grupo XV*

El reconocido grupo XV dirigido por José Gimeno y Cesar Coll tuvo a su cargo la elaboración de un informe técnico para la ponencia de la Ley de la Reforma Universitaria (LRU) sobre las nuevas titulaciones del profesorado no universitario. En este informe se proponía un modelo de formación integrado dentro

de la formación académica universitaria y se optaba por una doble titulación para ser profesor de secundaria: Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria (profesor de área polivalente) Profesor de Enseñanza Secundaria Postobligatoria (profesor especialista en algún área concreta pero a su vez con formación genérica) para ello, era necesario cursar una diplomatura de tres años y dos años más relacionados con aspectos psicopedagógicos y didácticos relacionados con la especialidad cursada en la diplomatura.

➤ *El proyecto FIPS*

Este proyecto fue un intento de renovación de la formación inicial de los profesores de educación secundaria desarrollado por los ICE de algunas universidades. A través del mismo, se convocaba a las instancias administrativas a definir de una forma clara y concisa las características básicas de la formación inicial y dotar de los recursos humanos y materiales, para evitar la inestabilidad de los cursos del CAP. Este modelo pretendía una modificación conceptual, actitudinal y procedimental no sólo ante la labor docente sino también ante la propia disciplina.

➤ *Curso de cualificación pedagógica (CCP)*

A raíz de 1970 el gobierno socialista deroga la Ley General de Educación promoviendo la Ley Orgánica General del Sistema educativo conocida como LOGSE. Esta nueva ley establece un cambio en la formación inicial. Para ser profesor de educación secundaria era necesario, además del título de licenciado, poseer un título profesional de especialización didáctica que se obtenía a través de un curso de cualificación pedagógica. Así, la normativa apuntaba la importancia de los aspectos psicopedagógicos y didácticos que se impartían en dicho curso y a su vez en el Practicum.

➤ *Título de especialización didáctica (TED)*

A partir del 2002, se llevó a cabo la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, reconocida como la LOCE con la idea de reformar el sistema educativo y la formación inicial del profesorado a través del Título de especialización didáctica o TED. La aplicación del mismo no duro apenas tiempo, ya que éste se paralizó por

la aparición de un nuevo decreto que modificó el calendario de ejecución de la LOCE.

Para finalizar, a través de las diversas leyes orgánicas de educación, los referentes internos comentados anteriormente, fueron por ejemplo: CCP, FIPS, TED y algunos referentes externos de diversas universidades de Inglaterra, Francia y Holanda como por ejemplo la universidad de Exeter, Utrech, Gröniguen o Louis Lumière de Lyon contemplaron la necesidad de plantear nuevos modelos de formación inicial del profesorado de secundaria que no llegaron a generalizarse, pero que demostraban la necesidad de cambio. Así, en 2006 a través de la Ley Orgánica de Educación o LOE se puso de relieve la necesidad de la formación psicopedagógica y didáctica del profesorado, contribuyendo como novedad su adaptación al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación superior. Según esta nueva ley, para acceder a una plaza de profesor de secundaria, tras la obtención del título de grado era necesario cursar un Máster especializado conocido con el nombre: Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas, siendo éste un requisito legal para el ejercicio docente.

Los inicios del Máster han sido adversos y un poco turbulentos según Gutiérrez González (2011), debido a la falta de planificación en los planes docentes, los intereses corporativistas de algunos departamentos universitarios, la falta de coordinación unidas a su vez con los detractores de la Reforma del Espacio Europeo de Educación Superior, dando lugar a que los estudiantes de distintas universidades llevasen a cabo diferentes protestas y manifestaciones.

Las enseñanzas en las que se basa principalmente el Máster se estructuran en torno a módulos de psicopedagogía, didáctica y Practicum, conocimientos que se consideran indispensables para la adquisición de las competencias necesarias para dar sentido a la propia intervención educativa. Así, según afirma Gutiérrez González (2011), los alumnos que han cursado este Máster afirman que existe una gran falta de coordinación entre los módulos y las asignaturas y en relación a los contenidos del mismo, estos resultan demasiado teóricos en relación a la práctica. De este modo, es necesario mejorar la interconexión entre los diferentes módulos y

asignaturas, así el Practicum ha de ser el eje central del curso, ya que, a través del mismo, se deberá de coordinar toda la propuesta formativa.

A nivel organizativo, el Practicum se está desarrollando a través de acuerdos de colaboración entre las Conserjerías de Educación y las universidades. En cambio, muchos centros que en principio estaban dispuestos a colaborar retiraron su oferta al considerar que las compensaciones ofertadas, se quedaron en meras certificaciones académicas. De este modo, todo ello ha generado grandes dificultades para poder asignar el alumnado a los centros y al profesorado que se consideran mejor cualificados para realizar las prácticas.

En cuanto al profesorado del Máster, a nivel universitario se debería desarrollar una selección en función del conocimiento y de la experiencia en la Educación Secundaria, concretamente en lo que se refiere a la impartición de asignaturas centradas en la didáctica específica y en la investigación e innovación educativa. Careciendo de sentido que el principal criterio en cuanto a la selección del profesorado universitario para dar clase en el Máster haya sido en numerosas ocasiones la disponibilidad de créditos en los distintos Departamentos universitarios sin tener presente previamente su perfil.

Así, tampoco las funciones del Trabajo Fin de Máster (TFM) están bien definidas y varían según las distintas universidades que ofertan este Máster. De este modo, a través de la realización del TFM, el alumnado tiene la función de demostrar que durante la formación del mismo, ha adquirido las competencias docentes necesarias para elaborar una síntesis del proceso de aprendizaje y al mismo tiempo, una propuesta educativa innovadora. De este modo, según afirma Gutiérrez González (2011), algunos de los motivos por los cuales el alumnado se quejaba sobre el mismo se centraban en la dificultad que estos habían encontrado durante la realización del TFM, ya que, carecían de unas instrucciones claras y disponían de un tiempo muy breve para su realización, por lo tanto, es de vital importancia corregir tales deficiencias a través de una adecuada tutorización a lo largo de todo el curso.

En relación a la evaluación del mismo, Gutiérrez González (2011), hace referencia a que ésta deberá de servir para comprobar que el alumnado ha adquirido las competencias necesarias y la disposición abierta a seguir formándose y por otro

lado, para comprobar la calidad de formación del curso. Así, gracias a los Sistemas de Garantías de Calidad a través de los cuáles se efectúa un seguimiento sistemático del desarrollo de los planes formativos, contenidos, objetivos y resultados obtenidos comprueba que el Plan de estudios del Máster se está desarrollando de acuerdo con su proyecto inicial y paralelamente se precisan evaluaciones externas que corrijan las posibles deficiencias y garanticen la calidad del mismo.

Para finalizar, en líneas generales, según establece Gutiérrez González (2011), el Máster ha supuesto un avance pero está bastante lejos de convertirse en la solución esperada. Así, no podemos eludir la importancia de estructurar el desarrollo profesional del profesorado en las diversas etapas que engloba la introducción gradual a la carrera docente por lo que, toda modificación en la enseñanza ya sea estructural o curricular deberá de ser coordinada y fundamentada no sólo a través de una adecuada formación inicial sino también permanente centrada en los diferentes contextos de trabajo. Este procedimiento deberá de ser asumido según Gutiérrez González (2011), por todas las instituciones dirigidas a tal fin, especialmente por parte del equipo docente pues de nada sirven las reformas educativas si los responsables de llevarlas a cabo, los docentes, no asumen dicha tarea. De esta forma, podremos lograr que la formación del profesorado no se convierta en un perfeccionamiento teórico, aislado e individual, desconectado de la realidad educativa y que el esfuerzo realizado repercuta en el centro docente, en el centro de formación y en definitiva en la mejora cualitativa del Sistema Educativo.

2.2.2.-Formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención a la diversidad afectivo-sexual

Como hemos comprobado en los apartados anteriores, la normativa en materia educativa en España plantea la necesidad de que el profesorado esté formado para educar en la diversidad afectivo-sexual del alumnado, previniendo y dando respuesta a las diferentes muestras homófobas que se puedan dar en los centros de enseñanza.

En este capítulo consideramos conveniente analizar los modelos formativos planteados específicamente para formar al profesorado inicialmente en este campo

de conocimientos, así como las principales dificultades relacionadas con la formación del profesorado para la atención a este tipo de diversidad.

A continuación, comenzamos a desarrollar los aspectos anteriormente mencionados:

Así como comenzábamos indicando en el apartado de la presente investigación destinada a la diversidad afectivo-sexual, la sexualidad según Ángel Borrillo (2001), es un tema tabú a nivel social y educativo. De este modo, si la educación sexual apenas se tiene presente en los centros educativos, la educación en la diversidad sexual según afirma Sánchez Sáinz (2009), que se imparte en el conjunto del alumnado suele ser prácticamente inexistente en los diferentes ciclos educativos.

Por tanto, en este apartado hemos querido presentar las diferentes propuestas existentes para formar inicialmente al profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual, comprendiendo tal y como lo expone Lipkin (2002), que la inclusión de la atención a la diversidad afectivo-sexual en los planes de formación inicial del profesorado es, uno de los aspectos más delicados y polémicos pero a su vez, hoy en día uno de los más necesarios.

De este modo, en primer lugar, destacamos la propuesta desarrollada por Elsbree (2002), a través de la cual desarrolla tres tipos de estrategias básicas en la formación inicial de los futuros docentes en cuanto a diversidad afectivo-sexual, tales como: el uso de un vocabulario apropiado en torno a la diversidad afectivo-sexual, la inclusión de esta problemática junto a otras problemáticas relacionadas con la formación en la diversidad y el aprovechamiento de las oportunidades educativas que se ofrecen para tratar estos temas.

En cuanto, al primer aspecto señalado, el uso de un vocabulario apropiado en torno a la diversidad afectivo-sexual, Elsbree (2002), afirma que es necesario que el profesorado sea capaz de emplear con corrección conceptos como los planteados en el primer apartado de la presente investigación, en cuanto, al segundo aspecto señalado por este autor, la inclusión de la atención a la diversidad afectivo-sexual junto con la atención a otras problemáticas relacionadas con la atención a la diversidad, Elsbree (2002), hace referencia a la necesidad de formar al profesorado

para la atención a la diversidad afectivo-sexual junto a la formación para atender a otros factores de diversidad como son la diversidad étnica o cultural, es decir, este autor sugiere formar al profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual desde el panorama de una escuela, un centro de enseñanza, inclusivo, que según afirma Sánchez Sáinz (2009), haga de la diversidad un elemento de enriquecimiento y no de discriminación. Así, por última estrategia o habilidad Elsbree (2002), destaca la importancia de la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual. Esta estrategia hace mención a la importancia de formar al profesorado a través de las oportunidades educativas que se muestren en lo relacionado a la diversidad afectivo-sexual, oportunidades educativas que se manifestaran cuando un futuro docente tenga la oportunidad de, por ejemplo, hablar con un estudiante, un docente o un familiar LGBT, o asistiendo a cursos de formación o reflexionar sobre una noticia o suceso que haga alusión a cuestiones relacionadas con las personas LGBT o movimiento LGBT.

Así en líneas generales, analizando la propuesta de Elsbree (2002), entendemos que la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual no debe de distinguirse mucho de la formación del profesorado para la atención a los diferentes elementos de diversidad efectiva en las personas y, de esta forma, en el alumnado que asiste a los centros de enseñanza.

De esta forma, Gallardo Linares y Escolano López (2009), sugieren, al igual que establece Elsbree (2002), un marco conceptual fundamental que debiera de impartirse en la facultad de Ciencias de la Educación en todas sus especialidades y que podría trasladarse a la formación del profesorado de educación secundaria.

A través de este marco conceptual, el profesorado de la facultad de Ciencias de la Educación deberá conocer para Gallardo Linares y Escolano López (2009), en opinión de estos dos autores, los siguientes conceptos:

- a) El género y, como términos relacionados con el género, los conceptos de sexismo, heteronormalización, así como también las principales características del movimiento feminista a lo largo de la historia.

- b) La identidad LGBT y como términos relacionados con la identidad LGBT, la identidad sexual de las personas lesbianas, gays, transexuales y bisexuales junto a las características del movimiento LGBT a lo largo de la historia.
- c) La homofobia, sus principales características y tipologías, entendiéndolo que la misma hace referencia al rechazo a las personas LGBT y estudiando las principales características y particularidades del rechazo a las personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales.
- d) La familia y la diversidad de modelos familiares que existen en la actualidad.
- e) Las teorías sobre la causa de la diversidad de orientaciones sexuales y la diversidad afectivo-sexual y dentro de estas teorías el análisis de las teorías organicistas así como de las teorías ambientalistas, sus críticas y principales aportaciones.
- f) La legislación en todo lo relacionado a la atención y el respeto a la diversidad afectivo-sexual haciendo alusión a la reciente normativa, publicada en España, relativa al matrimonio homosexual así como a la adopción de hijos o hijas por parte de parejas homoparentales.
- g) Las estrategias y habilidades educativas para la atención al colectivo LGBT, la diversidad funcional en el colectivo LGBT y el uso de un lenguaje inclusivo que no excluya de manera implícita o explícita a ninguna persona independientemente de su sexualidad y la manera que tenga de vivir su afectividad.
- h) La psicología social, la importancia de la influencia social en cuanto a la conformidad, las actitudes, la obediencia y las relaciones interpersonales. En este capítulo Gallardo y Linares (2009), señalan la importancia de que los futuros profesores conozcan las características y peculiaridades de la conducta prosocial y antisocial, así como de los prejuicios y la exclusión por cuestiones que están relacionadas con la diversidad afectivo-sexual que existe a nivel social.

De este modo, podemos observar como el modelo de formación que establecen Gallardo Linares y Escolano López (2009), es un modelo que se basa, principalmente, en aportaciones determinadas a la modificación del curriculum existente en las carreras de la facultad de Ciencias de la Educación.

Así, este modelo, en comparación con el modelo de Elsbree (2002), considera que la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual debe ser una formación específica, centrada principalmente en contenidos conceptuales, sin hacer mención a contenidos actitudinales.

En segundo lugar, Wynee (2008), propone incorporar la formación inicial del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual dentro de la formación del profesorado para la educación multicultural. Haciendo referencia con el concepto de “educación multicultural” a la idea de un centro escolar que forme a su alumnado desde los ideales de la justicia, la libertad, la equidad, la igualdad y los derechos humanos, así, el fin que persigue la educación multicultural será el de formar al alumnado desde la igualdad de oportunidades, con independencia de su cultura, etnia, origen y clase social. De esta manera, para que un centro educativo pueda educar a su alumnado a partir de esta perspectiva, es indispensable que los docentes sean conscientes de que los centros de enseñanza según afirman García Fernández y Goenechea Permisan (2009), son lugares de construcción de identidades y de valores, lo que supone desarrollar un análisis crítico del currículum que se va a transmitir al alumnado. Así, aunque la inmensa mayoría de los trabajos centrados principalmente en la educación multicultural hacen alusión a factores vinculados con el origen étnico del alumnado, hay autores que según Wynee (2008), integran dentro de este modelo educativo y de formación del profesorado la atención a la diversidad afectivo-sexual, a pesar de que la atención a este tipo de diversidad, al igual que la atención a la diversidad religiosa, no es considerada por la mayoría de los autores, tales como: Cochran, Stewart, Ginzler y Cauce (2002).

Siguiendo a Wynee (2008), podemos determinar cinco factores formativos relacionados con la educación multicultural que este autor propone para trabajar con los futuros docentes en materia de diversidad afectivo-sexual. Estos cinco factores hacen alusión a trabajar con los futuros docentes el concepto de integración, la desaparición de prejuicios, el conocimiento de los procesos de aprendizaje, la

igualdad pedagógica y el apoderamiento de la escuela en cuanto a los mecanismos culturales y sociales. Estos cinco factores, según Wynne (2008), resultan escasos, ya que, en la formación de los futuros docentes es necesario poner en práctica metodologías participativas y reflexivas para que los futuros docentes puedan educar a su alumnado en la diversidad afectivo-sexual.

De este modo, vemos que en la inmensa mayoría de las propuestas formativas se hace especial referencia a la importancia de formar a los docentes a nivel conceptual, pero también a nivel actitudinal, trabajando los prejuicios que puedan surgir tanto en los futuros docentes como en el conjunto del alumnado y en general, en toda la comunidad educativa.

Para finalizar este apartado creemos importante señalar que, en lo relacionado a la formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual son cada vez más numerosos los manuales publicados en los que se establecen actividades para realizar en el aula en las diferentes etapas educativas. Según Sánchez Sáinz (2009), se han publicado varios manuales en los últimos treinta años en España como también en el extranjero, en ellos, se presenta un marco conceptual relacionado con la diversidad afectivo-sexual y se determinan diferentes estrategias para trabajar estas cuestiones a nivel de aula o de centro escolar.

También, agrupaciones de personas LGBT han publicado diferentes materiales para orientación del profesorado ya en activo sobre cómo educar en la diversidad afectivo-sexual e igualmente, es importante destacar que, en distintos países, se trabaja la educación en la diversidad afectivo-sexual para el personal docente que ya se encuentra en activo. Por ejemplo, en Canadá los docentes tienen acceso a materiales curriculares cuyos objetivos principales son el trabajo sobre diversidad familiar y la transmisión de estrategias específicas para enfrentarse a la homofobia y al heterosexismo, del mismo modo, que en Australia el profesorado puede acceder a cursos completos dedicados a la prevención y eliminación de la homofobia en las aulas y lo mismo puede decirse de Sudáfrica, único país en África que facilita la protección constitucional para las personas del mismo sexo. Por último, también señalar como afirma Sánchez Sáinz (2009), que en España se ofrece formación a los profesores en estas cuestiones a través de manuales así como mediante cursos financiados por sindicatos.

2.3.- Estado de la cuestión

En este apartado de nuestro trabajo fin de Máster procuraremos realizar un análisis sobre las principales investigaciones que se han realizado en cuanto a ciertos aspectos relacionados con la diversidad afectivo-sexual, en concreto, analizar y conocer la formación inicial del profesorado en cuanto a la diversidad afectivo-sexual, los programas o propuestas existentes sobre la misma, así como también las actividades que los profesores de educación secundaria llevan a cabo en el aula para conocer de este modo, la atención que ésta recibe en los centros de enseñanza.

De acuerdo con la idea de que el profesorado de educación secundaria debe de poseer una formación específica y generalista en el ámbito de la diversidad afectivo-sexual, la formación del profesorado en cuanto a la diversidad afectivo-sexual en los últimos años en territorio español, según Font (2002), no parece ofrecer un panorama grato. No obstante, la formación permanente, se desarrolla a paso lento y con muchas dificultades, conformando poco a poco un espacio dentro de los intereses del profesorado, pero la reticencia de estos profesionales al respecto, complica más las intervenciones y consecuentemente, no la demandan, surgiendo cada vez más problemas en los centros de enseñanza.

Tras la información obtenida de las entrevistas realizadas a cada uno de los participantes y tras las investigaciones encontradas sobre dicha temática se sabe que para poder abordar la diversidad afectivo-sexual en los centros de enseñanza y para que el profesorado de educación secundaria adquiera los elementos necesarios para afrontar dicha temática, se requiere de un tiempo lento, gradual y complejo. Algunas de las alternativas propuestas según Fernández Bedmar (2004) y otros autores como por ejemplo López García (1995), tratan de que la diversidad afectivo-sexual sea abordada desde asignaturas como las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales de forma transversal y con las intervenciones oportunas del profesorado, de las autoridades administrativas y de la sociedad en general.

De este modo, para fortalecer nuestro Trabajo Fin de Máster, nos hemos apoyado en diversas investigaciones y estudios realizados por diversas instituciones desde el carácter formal y no formal. En estas investigaciones se explican las condiciones actuales del profesorado, desde su formación inicial y permanente en

estos temas y también las múltiples razones por las que no se imparte una adecuada educación sexual en las escuelas. De este modo, podrían destacar las siguientes investigaciones en orden cronológico:

➤ *Estudio realizado por el Instituto Andaluz de la Mujer (IAM) en las ocho provincias andaluzas relacionado con el tema de la educación sexual en la formación del profesorado (1996):*

Este estudio fue realizado con el objetivo de observar, evaluar y replantear los programas que sobre la diversidad afectivo-sexual vienen desarrollándose en los últimos años, dentro de la provincia de Andalucía y en el ámbito educativo.

Según el estudio, parecer ser que existen programas sobre diversidad afectivo-sexual desarrollados por diferentes instituciones gubernamentales, los CEP y por algunos profesores por iniciativa propia, el problema principal, como ha sido detallado en otras ocasiones, es la apatía, el desinterés y la falta de compromiso del profesorado. Este estudio ha sido un referente para nuestra investigación, ya que, se centra principalmente en el ámbito de la formación y situación del profesorado en el tema de la diversidad afectivo-sexual, que es el eje de nuestra temática.

En cuanto a los aspectos más importantes de dicho estudio, podemos destacar los siguientes:

- No se realiza la formación en cuanto a la diversidad afectivo-sexual por falta de formación, postura que permanece en todos los centros investigados. Uno de los motivos principales es que los profesores de hoy día mantiene una postura semejante al pasado, puesto que en algunas provincias se sigue percibiendo la educación sexual como un tema tabú. Y cuando el profesorado decide tocar el tema, es en horario de tutorías, en horario lectivo.
- El profesorado que hace educación sexual por iniciativa propia, demanda una escasez de recursos materiales a la propia administración, para que los políticos que rigen la educación en España y en Andalucía sean conscientes de la necesidad de afrontar hoy día los problemas que emergen de la carencia de una buena educación en cuando a la atención sobre la diversidad afectivo-sexual en las escuelas.
- También aunado a la falta de formación en cuanto a la diversidad afectivo-sexual del profesorado, no se lleva a cabo dicha formación por las presiones constantes de la sociedad y por el temor de despertar en los alumnos conductas prematuras

en materia de diversidad afectivo-sexual y a su vez, la falta de apoyo de las instituciones.

- El profesorado admite su escasa formación en temas de educación sexual, solicitando una mayor coordinación e intercambio profesional con el resto del equipo educativo, ya que, ellos mismos comentan que existe una escasa participación del claustro en estos temas.
- No existe un diseño formalizado de los programas de diversidad afectivo-sexual, lo que provoca que en algunas ocasiones los profesores no sienten la obligación de trabajar dichos temas.
- La escasa autocrítica e implicación de los profesores en el ámbito de la diversidad afectivo-sexual limita la información por el tema hacia los docentes por parte de los Diseños Curriculares de la Reforma Educativa. Ya que, no existe un criterio único por parte del profesorado para el tratamiento de algunos temas polémicos. Aunque, es sorprendente la postura adoptada por la mayoría del profesorado cuando indican que la educación en diversidad afectivo-sexual debe de ser impartida por sexólogos, médicos o psicólogos en lugar de profesores o pedagogos, de modo que podemos ver como aún prevalece la resistencia ideológica y cultural de cada provincia. Y en concreto, el profesorado solicita apoyo para tratar el tema sobre la diversidad afectivo-sexual a los asesores o personas especialistas en ello.

➤ *Informe sobre diversidad afectivo-sexual en la formación de docentes: evaluación de contenidos LGTB en la facultad de C.C.E.E. de Málaga (2008):*

Esta investigación se centra principalmente en someter a evaluación los contenidos sobre diversidad afectivo-sexual impartidos al alumnado que en un futuro se convertirá en docente. En la actualidad, fruto de esta nula o escasa formación del docente para enfrentarse a contenidos LGTB son las continuas situaciones de violencia escolar hacia lesbianas, gays, transexuales, hijos e hijas de familias monoparentales o sencillamente toda persona que no responda a las expectativas de género. De este modo, a través de esta investigación se considera realmente importante que cada docente conozca estos Contenidos LGTB en la educación primaria ya que, es ahí donde se empiezan a formar la personalidad y las ideas del alumnado sobre la sociedad que le rodea, por lo que a través de dicho

estudio se pretende propiciar una educación de mayor calidad, demandando una mayor formación en contenidos LGTB ya que, analizando los contenidos sobre diversidad afectivo-sexual impartidos por la institución universitaria de Ciencias de la Educación de Málaga, se ha podido confirmar una gran carencia en cuanto a contenidos LGTB, invisibilizando al colectivo LGTB. De este modo, la formación en Contenidos LGTB de los futuros docentes impartida por la Facultad de Educación de Málaga resulta bastante superficial, ya que, esta formación es impartida a través de la selección de una serie de asignaturas optativas y de libre configuración. Así, concluiremos afirmando que la carencia de estos contenidos parece relacionarse con la estructura y organización interna de la facultad que, sin intención de ello, acaba sesgando y relegando a un segundo plano esta temática.

A través de esta investigación, se pone de manifiesto la necesidad de elaborar una asignatura troncal en cada carrera, permitiendo asegurar que determinados contenidos han sido formalmente impartidos (aunque, desde este estudio se advierte que no es suficiente el impacto de una única asignatura para formar en Contenidos LGTB), mientras tanto, deberían elaborarse asignaturas optativas específicas para estas competencias, sugiriendo a su vez el estudio y la investigación en dichas áreas.

Finalmente, con la realización del presente estudio se ha podido constatar la ausencia en cuanto a una serie de contenidos curriculares básicos para el ejercicio profesional en conflictos LGTB y concretamente que la formación recibida por la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga en sus carreras (curso 2007-2008) no es suficiente para reconocer y atender la diversidad afectivo-sexual y las cuestiones de género.

➤ *Investigación realizada en el año 2013, concretamente en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla y León a través de la puesta en marcha de un proyecto de innovación enmarcado en la asignatura de Ciencias Sociales en 4º de Enseñanza Secundaria denominado “ De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de secundaria”.* En éste se reflexiona en torno a las actitudes e implicación del profesorado y alumnado de secundaria ante la puesta en marcha de un proyecto

didáctico que aborda aquellos hitos que han marcado un nuevo rumbo en la lucha por la igualdad entre mujeres y hombres y la diversidad afectivo-sexual. En líneas generales los objetivos del mismo son:

- Proponer un proyecto didáctico complementario en torno a la lucha por la igualdad de los colectivos mencionados anteriormente y sus antecedentes históricos.
- Sondar entre el profesorado de Secundaria las representaciones, actitudes y conocimientos en torno a esta temática.
- Llevar a la práctica dicho proyecto y evaluar su incidencia en el contexto pedagógico del centro educativo en cuestión, reflexionando sobre la acogida en el departamento didáctico correspondiente y en el equipo directivo.
- Valorar la implicación del profesorado en el desarrollo de proyectos similares y analizar las resistencias ante la acción directa en las aulas.

De este modo, las principales conclusiones que se extrajeron de esta investigación fueron fundamentalmente que el profesorado en su mayoría no había asumido que el tratamiento de la cuestión de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas es una obligación moral y profesional. Así, durante las conversaciones el profesorado reconoció que no incluía ningún objetivo específico sobre estas cuestiones en sus programaciones didácticas ni tampoco habían desarrollado actividades en esta línea sistemáticamente, dando lugar a que se produzcan resistencias a cambiar su forma de trabajar.

Aun así, los trabajos que existen realizados por equipos de profesorado en torno a la coeducación y la diversidad afectivo-sexual siguen siendo muy escasos y tampoco se ponen en práctica con sistematicidad según el Proyecto todas las familias importan (2011) y Premios Irene (2011). En cuanto al material disponible “no se conoce de forma generalizada y el profesorado es bastante reacio a elaborar nuevos recursos” (Díaz de Greñu, 2012, p. 44). En relación con el tratamiento de la diversidad afectivo-sexual en los grupos de discusión hubo unanimidad en el reconocimiento de que este tema no era incluido en las programaciones. Así, mientras no haya colaboración y apoyo entre los que conviven con el alumnado, la educación en igualdad seguirá siendo una teoría no una realidad.

➤ *Informe sobre acoso escolar y riesgo de suicidio por orientación sexual e identidad de género: fracaso del Sistema Educativo.* Informe realizado por la Federación Estatal de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (FELGTB) para el defensor del pueblo (2013).

En esta investigación ha demostrado a través de diversos informes el carácter sistémico de la violencia por orientación sexual o identidad de género en los centros de enseñanza españoles. El más reciente, “acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGTB” demuestra además que esta violencia supone un grave riesgo de suicidio en esta población. Por todo ello, es evidente que la demanda legal al sistema educativo de “reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual” no se está cumpliendo. La discriminación, la exclusión y la violencia por motivos de orientación sexual e identidad de género suceden con frecuencia ante el silencio y el desconocimiento de los educadores, los propios centros de enseñanza y las propias familias. Este informe pretende el amparo del Defensor del Pueblo para estos adolescentes a los que el Sistema Educativo no garantiza ni seguridad ni igualdad de oportunidades.

En relación con las conclusiones que se extrajeron del mismo fueron principalmente:

- La orientación sexual y la identidad de género son factores que se colocan al alumnado en altísimo riesgo de sufrir acoso escolar, hoy en día, los centros de enseñanza no son espacios seguros para aquellas personas que no responden con las expectativas de género y que tampoco comparten los roles sexuales de la mayoría.
- La mayoría de los jóvenes no encuentra referentes de la diversidad afectivo-sexual, ni en sus familias ni en su profesorado. Ni los departamentos de orientación ni el profesorado están preparados para reconocer esta problemática ni tampoco saben cómo tratarla. Careciendo de recursos y materiales pedagógicos.
- Por ello, el problema del “bullying” o acoso homofóbico está fuertemente invisibilizado, siendo desconocido por la mayor parte de los educadores o familias.

- Es necesario que al sector de la población constituido por los menores de edad que podemos denominar LGTB (lesbianas, gays, transexuales y bisexuales) o todos los que forman la DGS (diversidad sexual y de género) además de los hijos e hijas de padres y madres LGTB, se le está privando sobre una serie de derechos como el derecho a su seguridad física y psicológica y el derecho a la salud. De este modo, el Ministerio de Educación no está cumpliendo con el mandato constitucional y las conserjerías de educación de las diferentes comunidades autónomas tampoco están implementando las medidas que marca y posibilita la legislación actual.
- Así, se exponen una serie de medidas que se consideran de imprescindible desarrollo: implementar un plan urgente de prevención del acoso homofóbico y del riesgo de suicidio, establecer una garantía de derecho de los menores a manifestar su orientación sexual con total libertad y en ausencia de miedos, potenciar estudios que permitan conocer la realidad y la problemática de los jóvenes pertenecientes a minorías sexuales e igualmente favorecer líneas de subvención para proyectos que tengan que ver con la igualdad y la protección de dichos menores, abrir vías realistas para que estos jóvenes puedan denunciar los casos de acoso por motivo de orientación sexual con absoluta garantía de seguridad, recoger en los currículos educativos la diversidad afectivo-sexual, así como la familiar, para que estas minorías puedan recibir referentes positivos, facilitar la formación del profesorado y los profesionales que han de trabajar con menores en el conocimiento y el trato de la diversidad afectivo-sexual, así como en la prevención del acoso homofóbico y transfóbico, esta formación es de vital importancia para atender a esta diversidad, por lo que debe de incluirse en los currículos de las facultades de educación y escuelas de magisterio, para garantizar esta formación, el Ministerio de Educación deberá de incluir en el temario de oposiciones a cuerpos docentes puntos referentes a esta cuestión y por último fomentar el desarrollo de materiales pedagógicos que trabajen la igualdad y la no discriminación por motivos de género o procedencia familiar.

En la actualidad, hemos podido comprobar a través de nuestra investigación que existen numerosas propuestas o programas educativos que promueve el respeto a la diversidad sexual y al género, destacando algunos de los mismos, como pueden ser: el programa *Ni ogros ni princesas* abordando la educación afectivo-sexual en la Educación Secundaria, con especial alusión en el respeto a la diversidad sexual diseñado en el curso 2007-2008 por las Conserjerías de Salud y Educación y el Instituto Asturiano de la Mujer con el objetivo de proporcionar a los adolescentes de Asturias desde la Educación Secundaria Obligatoria, una formación afectivo-sexual basada en la salud y el placer en el fomento de la autoestima y la autonomía, en la libertad de elección desde el conocimiento, en la igualdad de hombres y mujeres y en el respeto a las diferentes orientaciones sexuales. La iniciativa forma parte del Programa de Educación Afectivo-Sexual para Asturias, iniciado en 2001.

Otro de los programas destacados sobre educación afectivo-sexual "*Sexualidad, educación sexual y género*" desarrollado en Andalucía por la Junta de Andalucía en el año 2008, a través de la colaboración de la Conserjería de Educación y Ciencia y el Instituto Andaluz de la mujer. Este programa nace a partir de una serie de investigaciones y diagnósticos de la realidad educativa y sobre la educación sexual haciendo posible de este modo, la realidad de los centros educativos, el comportamiento sexual de la comunidad andaluza a la que se va a destinar dicho programa. A través de la evaluación de la educación sexual en los centros educativos no universitarios de Andalucía se permitió conocer por medio de una investigación cualitativa cual era la realidad de los centros, de este modo, el profesorado declaró la necesidad de formación específica para impartir la educación sexual, desarrollándose para el mismo, dicho programa.

Así, también encontramos un programa de educación afectivo-sexual "*Sin miedo*" organizado por el CEP de Alcalá de Guadaria y coordinado por el programa de Educación afectivo-sexual del ayuntamiento de Dos Hermanas. En este programa los objetivos principales son: fomentar actitudes y hábitos saludables favoreciendo una postura crítica ante la sexualidad, adquirir conocimientos positivos sobre la sexualidad con la finalidad de eliminar mitos y falsas creencias y prevenir embarazos no deseados y contagio de enfermedades de transmisión sexual y VIH/SIDA.

Para concluir con este apartado, además de los programas educativos mencionados anteriormente para trabajar la diversidad afectivo-sexual en el aula hemos encontrado una gran cantidad de material educativo donde se trabaja esta temática desde diversas y variadas actividades, algunos de los títulos son: *“Diversidad Familiar y nuevas familias”*: cuaderno de trabajo para el aula del 2º ciclo de Educación Primaria donde se recogen una serie de ejercicios para trabajar la diversidad familiar de forma interdisciplinar entre todas y cada una de las materias. También señalamos *“Prejuicios hacia la homosexualidad y el Lesbianismo”*: cuaderno de trabajo en el tiempo libre. En éste se recogen una serie de actividades de dinámicas de grupo que trabajan el prejuicio hacia la homosexualidad y el lesbianismo. Otro también bastante interesante sería *“el amor y el sexo no son de un mismo color”* destinado a alumnos de educación secundaria hasta la edad adulta. Dicho material está formado por una serie de unidades didácticas sobre diversidad afectivo-sexual.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de nuestro Trabajo Fin de Máster se centra en conocer y analizar la formación que han recibido los profesores de educación secundaria en cuestiones referentes a la diversidad afectivo-sexual. En concreto, trataremos de:

- Analizar la formación inicial sobre la atención a la diversidad afectivo-sexual de dos profesores de educación secundaria.
- Vislumbrar las actitudes y opiniones que dicho profesorado mantiene ante la conveniencia y necesidad de una educación afectivo-sexual en la etapa de educación secundaria.
- Estudiar los programas educativos sobre diversidad afectivo-sexual que estos dos profesores de educación secundaria conocen y desarrollan en sus aulas.
- Conocer qué tipo de actividades sobre diversidad afectivo-sexual desarrollan dichos profesores en su aula.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1.- Enfoque y metodología

Teniendo en cuenta el fenómeno que se va a investigar, tendremos que usar aquel paradigma de investigación cuyos supuestos según Guba (1989), se adapten mejor a ese fenómeno, definiendo de este modo, nuestro proceso de investigación. Ya que, nuestro principal objeto de investigación se basa en analizar y conocer en concreto, la formación inicial recibida de dos profesores de educación secundaria en materia de diversidad afectivo-sexual de un I.E.S., eligiendo como paradigma para el estudio del mismo, la investigación cualitativa. De modo, que a través de ésta podremos disponer de una aproximación interpretativa más adecuada en relación con los objetivos planteados en nuestra investigación.

Así, “uno de los criterios más decisivos para determinar la modalidad de la investigación es el objetivo del investigador. Es decir, qué pretendemos con la investigación, qué tipo de conocimiento necesitamos para dar respuesta al problema formulado” (Rincón, 2000, p.7). De este modo y a través de este hecho, considero este paradigma como el más idóneo para desarrollar nuestra investigación.

Profundizar sobre la formación inicial que el profesorado de educación secundaria ha recibido en relación con la atención a la diversidad afectivo-sexual es como “estudiar lo educativo en tanto que vivido, en tanto que lo que se vive. Pero sobre todo es acercarse a lo que alguien vive, a lo que las personas concretas viven, experimentan en sí mismas [...] Estudiar la educación como experiencia es por tanto poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.23).

De este modo, la investigación cualitativa es el marco más adecuado para analizar la realidad, en nuestro caso, en cuanto al conocimiento y formación adquirida por el profesorado de educación secundaria para dar respuesta y atender a la diversidad afectivo-sexual en un contexto escolar determinado, ya que, a través de diseños experimentales sería bastante difícil captar “plenamente su complejidad” (Santos Guerra, 1990, p.39) y también siguiendo a Rossman y Rallis (1998), este paradigma podrá respetar el contexto natural de nuestra investigación, utilizando diversos y variados métodos interactivos, participativos y humanísticos, aproximando el fenómeno social objeto de estudio de forma integral. A su vez, a través de la metodología cualitativa podremos determinar nuestra investigación, utilizando argumentos complejos y simultáneos, así como también una o más

estrategias de investigación como guía del proceso. De este modo, algunas de las características que forman parte de este diseño, siguiendo a Taylor y Bogdan (2002), pueden ser:

- El diseño metodológico cualitativo es metódico e inductivo, mientras la metodología cuantitativa es hipotético-deductivo, de esta manera, en el proceso investigador el objetivo será profundizar sobre la propia realidad del contexto que se está investigando desde un diseño flexible y emergente.
- Establece una perspectiva íntegra que previene la división de la realidad en variables, como ocurre a través del estudio de fenómenos educativos desde el paradigma cuantitativo.
- Promueve el uso y la elaboración de instrumentos siendo inhabilitados los ya estandarizados, utilizados continuamente en la perspectiva cuantitativa y considerando las peculiaridades de cada una de las experiencias educativas.
- La aspiración investigadora es endógena al proyecto. Este tipo de investigaciones persigue un conocimiento representativo, de modo, que nos ayude a captar la realidad profundamente dejando de lado, el conocimiento generalizador que se desarrolla desde una perspectiva positivista.

Nuestra investigación se desarrolla mediante el *estudio de casos* definido como “una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real de existencia, cuando los límites y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse”(Ying, 1984, p.23). También a partir del mismo, se nos facilitará la comprensión y análisis de significados que forman parte de nuestro objeto de estudio, por que el estudio de caso, por el contrario, es contemplado por algunos autores como “algo específico, algo complejo, algo en funcionamiento [...] una entidad. En cierto modo, tiene una vida única. Es algo que no entendemos suficientemente, que queremos comprender y por consiguiente hacemos un estudio de caso” (Stake, 1998, p.114).

Así, la principal finalidad del *estudio de caso* como método, sería comprender y describir un factor específico delimitado por unas coordenadas espacio-temporales, en concreto, en nuestra investigación pondremos en marcha el

estudio multicaso. Los *estudios multicaso* son empleados generalmente con el interés de estudiar convergencias y divergencias entre casos. De este modo, podremos estudiar casos múltiples con intención comparativa (casos paralelos), resultando interesante también analizar las peculiaridades que determinan a cada caso (sin entrar en comparaciones) interpretando la singularidad de cada contexto, situación o escenario en el que se desarrolla cada caso..

En los estudios multicaso, existen dos estrategias de análisis de comparación de casos (Coller, 2000, p.50):

- *Técnica de la ilustración*: los casos se usan para reflejar una hipótesis.
- *Comparación analítica*: en este caso, el investigador observa y compara diferentes casos por diferencias y similitudes. En la comparación por similitud se estudian los casos a partir de una variable o fenómeno similar (en convergencia) y en la comparación por diferencia se trata de encontrar explicaciones de diferencias que se producen en cada caso (divergencias).

En el presente estudio multicaso, hemos utilizado la estrategia de *comparación analítica por similitud*, con la intención de estudiar los fenómenos comunes (convergencias). Así, aplicándola a nuestro objeto de estudio, estudiaremos y analizaremos a partir de una serie de variables similares los elementos que presentan en común dos profesores de educación secundaria de un determinado centro de enseñanza en cuanto a su formación inicial en materia de diversidad afectivo-sexual.

4.2.- Técnicas e instrumentos de recogida de la información

En cuanto a los criterios que estructurarán las diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos, podremos mostrar los cinco siguientes (Santos Guerra, 1998, p. 75-77):

- *La variabilidad*, utilizando diferentes técnicas que permitan el contraste de los datos obtenidos.
- *La adaptabilidad* de las mismas, ya que el estudio del contexto y los sujetos nos orientará hacia el uso de unos determinados instrumentos en función de las necesidades que surjan.

- *La pertinencia* de determinados instrumentos nos marcará el uso en algunas situaciones y no en otras.
- *La gradualidad* de cada técnica, dependiendo del momento o de la circunstancia bajo la que se realice.
- *El dominio o habilidad para su utilización*, esta será un aspecto fundamental para el uso de algunas técnicas de recogida de datos.

Las principales técnicas utilizadas para la recogida de información serán la entrevista y la observación participante. Así, la razón principal por la cual hemos elegido como técnicas de recogida de información tanto la entrevista como la observación participante es que:

“Tanto la entrevista como la observación, poseen un valor de complementariedad muy importante. Con la entrevista podemos conocer y captar lo que un informante piensa y cree, cómo interpreta su mundo y qué significados utiliza y maneja; pero no nos asegura que lo expresado verbalmente sea el contenido de su acción. La observación participante nos permite justamente acceder a dicho contenido, es decir, a las acciones de los informantes tal como ocurren en su propio contexto ecológico y natural de actuación escolar” (Angulo Rasco y Vázquez Recio, 2003, p. 27).

En cuanto a la entrevista según Santos Guerra (1998), nos permitirá conocer tanto lo que sucede como el por qué, pudiendo llevarse a cabo de forma individual o por grupos. En relación con el tipo de la entrevista desarrollada, se pondrá en práctica la *entrevista semiestructurada*, puesto que a través de la misma, podemos ir improvisando en cuanto al ritmo de ésta y no ceñirnos a un número limitado de cuestiones, rígidas y completamente planificadas. De este modo, será la entrevista el elemento principal y clave en nuestra investigación, ya que, a través de ella podremos conocer de la propia voz de los entrevistados cómo ha sido su formación inicial en la atención a la diversidad afectivo-sexual, qué tipos de actividades han puesto en práctica en el aula sobre dicha temática y qué programas o propuestas educativas actuales conocían sobre el mismo, mostrando de esta forma, a través de su voz, el camino que han recorrido en cuanto al eje central de nuestra investigación, y haciéndonos reflexionar sobre lo que nos falta todavía por recorrer.

A su vez, *la observación participante*, tiene la misma importancia que la entrevista, ya que, a través de la misma podremos obtener con mayor exactitud fenómenos relevantes para nuestra investigación. Algunas de las características que posee la observación y que hemos tenido en cuenta para ponerlas en práctica, serán por ejemplo: su dimensión narrativa y significativa, su autonomía en la estructuración, su registro inmediato y por último su realización en un contexto natural, como es el centro educativo donde se va a desarrollar nuestra indagación. Dicha observación, será transversal y holística y será realizada por un único observador. De esta forma, la observación es una herramienta de gran valor en nuestro proceso de investigación, puesto que nos posibilitará conocer las actividades sobre diversidad afectivo-sexual que los profesores participantes en nuestra investigación realizan con el conjunto de su alumnado, observando el enfoque y perspectiva de las mismas, la reacción de su alumnado, y su finalidad, describiendo los detalles que transcurren durante la puesta en práctica de las mismas, hecho indispensable para profundizar en su impacto, lo que justifica su elección y utilización.

También, en cuanto a los instrumentos empleados para la recogida de información se ha elegido principalmente *el diario de campo* y el estudio de documentos. En relación con el estudio de documentos, se tendrá presente tanto los documentos oficiales como los documentos públicos, para lo que será necesario realizar un análisis documental desde los diferentes documentos del centro, concretamente a través del “Plan de Centro” formado por el proyecto educativo del centro, el reglamento de organización y funcionamiento y por último el proyecto de gestión, así como también estudiaremos el “Plan de Igualdad” del mismo analizando también aquellos documentos personales dirigidos a la familia, el profesorado y el alumnado en general, ya sean de tipo formal o informal. De esta forma, el análisis de los documentos nos dará la oportunidad de conocer las intervenciones diseñadas para responder a la diversidad afectivo-sexual, proporcionando un marco global y general al centro educativo en cuestión, permitiendo orientar y llevar a cabo una actuación coherente, coordinada y eficaz de toda la comunidad educativa y, en especial del equipo docente.

En cuanto al *diario de campo*, quedarán recogidos distintos detalles, aspectos e informaciones relacionadas con todos los objetivos propuestos en nuestra investigación. Así, el *diario de campo* puede ser definido como:

“Es el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación, en el que desde los primeros momentos del estudio, incluso antes de entrar propiamente en el campo, se inscriben las acciones de la persona que investiga. El diario de campo es la expresión diacrónica y sincrónica de la investigación mostrando una diversidad de elementos de naturaleza distintas: los datos formales de la realidad concreta que se estudia, las preocupaciones, las decisiones, los fracasos, las frustraciones, las reflexiones de la persona que investiga” (Velasco Maillo y Díaz de Rada, 1997, p.96).

De esta forma, si alguno de los anteriores instrumentos se usara sólo en momentos puntuales, es el diario el único que será utilizado desde el principio hasta el final de la investigación.

4.3.- Participantes

En concreto, nuestra investigación se desarrollará en el C.E.I.P Carlos III. Para ello, voy a precisar de la colaboración y participación de dos profesores de educación secundaria que imparten clase en dicho centro educativo, con el propósito de poder abarcar realidades distintas que me aporten más información encaminada a conocer cuál ha sido la formación inicial recibida en materia de diversidad afectivo-sexual de dos de los profesores de ese mismo centro educativo en cuestión, qué tipo de actividades sobre la temática principal de nuestro eje de estudio han desarrollado con el conjunto de su alumnado y por último conocer los programas educativos más actuales sobre diversidad afectivo-sexual que tanto el centro educativo como los profesores disponen. Aunque mi idea es que en dicha investigación participen dos profesores de educación secundaria, ello dependerá de la predisposición que encuentre por parte de los mismos. De este modo, en el momento en el que tenga las entrevistas elaboradas y sepa qué profesores de educación secundaria van a colaborar, definiré la selección de los participantes.

4.4.-Análisis de la información

El análisis de la información es el proceso continuo e interactivo, que según afirma Rodríguez Gómez (1995), implica un conjunto de manipulaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de la información con la finalidad de recoger los significados relevantes del mismo.

Una vez desarrollado el proceso de análisis, organizaremos la información recogida, transformándola para establecer de este modo, relaciones, interpretar y sacar conclusiones. Así, esta fase de análisis consistirá principalmente en darle sentido a la información recopilada, organizando para ello los datos y descubriendo los significados que se esconden a través de esta información. De esta forma, entendemos que:

“El análisis de datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de datos van de la mano. A lo largo de la observación participante, la entrevista en profundidad y las otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para empezar a dar sentido a sus datos" (Taylor y Bogdan, 2002, p.158).

Una vez dentro de la fase de análisis nos encontraremos con cierta flexibilidad en cuanto al orden, ya que, en cuanto es la fase siguiente a la recogida de datos,

“ En ocasiones junto a las notas de campo y las descripciones suelen aparecer juicios, opiniones, sospechas, dudas, reflexiones e interpretaciones del investigador que alteran este proceso de forma que la interpretación se mezcla con el análisis y la recogida, sin un criterio claro de demarcación entre una y otra fase”(García, Gil y Rodríguez 1996, p.183). Así, aparecen diferentes fases dentro del análisis que son la *reducción de datos*, *disposición y transformación de datos* y *elaboración y verificación de conclusiones*. A continuación detallamos cada una de las fases:

1. Reducción de datos

La gran cantidad de datos recopilados tiene que ser reducida de forma coherente con los objetivos de la propia investigación. Esta fase debe de realizarse de forma constante y deberá recoger:

- a) Separación de unidades (según los criterios que se definen).
- b) Identificación y clasificación de elementos (codificación y categorización).
- c) Síntesis y agrupamiento (creación de metacategorías).

2. Disposición y transformación de datos.

Se trata en organizar e interrelacionar la información recogida de manera que nos facilite la elaboración de conclusiones.

3. Elaboración y verificación de conclusiones

Es el proceso de interpretación de los significados del fenómeno de estudio. Consiste en una etapa inicial de comparación y contraste de datos para posteriormente continuar con la búsqueda de patrones que apoyen la construcción de dichos significados y finalizar con la verificación de las conclusiones mediante la relación e interrelación de los análisis realizados.

Para el tratamiento de la información se utilizará el programa informático ATLAS/TI 2.0 para clasificarla. Dicho software permite una organización, almacenamiento y recuperación de los datos de una forma mucho más rápida y en relación con las fases de análisis aquí expuestas.

La última fase que se desarrollará en nuestra investigación será la *realización y difusión del informe*. El informe es el relato de lo que se ha hecho y en el mismo, quedarán reflejados todas las decisiones que se hayan ido tomando y los resultados obtenidos. Su misión principal es informar, siendo una herramienta a través de la cual comuniquemos los resultados de nuestra investigación, cobrando especial relevancia en el proceso, ya que será la forma en la que los demás conozcan el proceso y resultados de toda nuestra investigación. Una vez elaborado el informe provisional, será entregado a los principales participantes de nuestra investigación y

devuelto por estos mismos para de este modo, poder contrastar las distintas aportaciones y comentarios sobre nuestro informe provisional y de este modo, comenzar a elaborar el informe definitivo.

4.5.-Rigor de la Investigación

En relación con la investigación cualitativa, ésta ha recibido numerosas críticas en cuanto a la credibilidad de sus estudios, en concreto, sobre la fiabilidad de sus resultados donde la mayoría de las críticas provenían de investigadores que defienden como más idónea la perspectiva racionalista.

De esta forma, para demostrar el rigor de la investigación cualitativa, numerosos autores han tratado de adaptar las exigencias de credibilidad que surgen del paradigma positivista a este tipo de investigación. Entre estos últimos señalamos a Guba y Lincoln (1989), ya que, consideran que se han elaborado cuatro preocupaciones en relación con la veracidad, tales como: *la aplicabilidad, el valor de la verdad, la consistencia y la neutralidad y de esta manera, cómo la perspectiva naturalista hace frente a estas preocupaciones.*

En cuanto al *valor de la verdad*, ésta se refiere a la confianza de que los resultados extraídos en la investigación son veraces, ya que, la investigación cualitativa lo consigue a través de la credibilidad. Los métodos que hemos usado para el desarrollo de nuestra investigación y que aseguran dicha veracidad son principalmente: la observación continua o persistente, con el objetivo de reconocer cualidades perseverantes así como características atípicas de los participantes, “la entrevista en profundidad” con la cual nos referimos al procedimiento de investigación cualitativa consistente en reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y las personas informantes, el trabajo prolongado en un mismo lugar, para superar, las alteraciones o distorsiones producidas por mi presencia, el juicio crítico de compañeros; la recogida de material referencial para verificar los descubrimientos e interpretaciones, comprobaciones con los participantes donde se confirmen continuamente los datos e interpretaciones y la triangulación.

En cuanto a la *aplicabilidad*, es decir, con la posibilidad de aplicar a otros contextos los descubrimientos de la investigación, tenemos que destacar que la

investigación cualitativa no tiene como propósito generalizar a toda la población sino que pretende aspirar a la transferencia, es decir, a la posibilidad de que otros sujetos, en otros espacios, transfieran a sus casos particulares parte de los resultados obtenidos gracias a la analogía de situaciones, a elementos similares, a adaptaciones singulares como consecuencia de la semejanza existente entre contextos. Para efectuar dicha aplicabilidad según señala Sola Fernández (2010), a través de la transferencia podemos hacer uso del muestreo teórico, la recogida de abundantes datos descriptivos y las descripciones detalladas.

Por su parte, en relación con la *consistencia*, es decir, con la posibilidad de que una vez repetida la investigación con los mismos o similares participantes y contextos, se alcanzasen los mismos resultados, se acude a la dependencia, pero no para designar la estabilidad de resultados, sino la capacidad de explicar y exponer a qué se debería la obtención de otros distintos en el caso de poder repetir la investigación.

Y para finalizar dicho apartado, en torno a la *neutralidad*, es decir, con la relación existente entre los descubrimientos de la investigación y los intereses del investigador, se acude al concepto de confirmabilidad, puesto que la objetividad es imposible o incluso no muy deseable, de este modo, lo que se trata de hacer es que sean los datos y las interpretaciones los que puedan ser confirmados por diferentes medios, como puede ser la triangulación. Con respecto a la triangulación, esta es definida como:

”El proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno” (Stake, 1994, p.241). En ésta, se tendrán en cuenta “la triangulación de métodos, de sujetos, de momentos y la triangulación de expertos” (Santos Guerra, 1998, p.116).

➤ *La triangulación de los métodos:*

A través del uso de múltiples técnicas que aborden una misma situación se contrastan las diferencias emergentes en la valoración de la realidad.

➤ *Triangulación de sujetos:*

Se solicita al personal externo, formado por el conjunto de los padres y madres del alumnado que contrasten la información aportándonos diferentes puntos de vista. Así, cada persona realiza distintas interpretaciones sobre el mismo fenómeno, por lo que a través de esta triangulación se eliminan posibles sesgos.

➤ *Triangulación de momentos:*

Nos permite observar si el hecho educativo es el mismo cuando lo encontramos en otros momentos.

➤ *Triangulación por expertos:*

Los expertos contrastarán los resultados de nuestro análisis. De este modo, la triangulación nos exige revisar la información que producimos, así que los procedimientos de triangulación por expertos pueden servir para añadir diversas interpretaciones a la ya elaborada.

5.-CRONOGRAMA Y SÍNTESIS DEL PROCESO INVESTIGADOR

En cuanto a la calidad de cada investigación, ésta dependerá del contexto elegido, los métodos seleccionados y el análisis que se realice, por lo que la planificación es principal para organizar cada uno de los procesos de investigación con calidad. No obstante, “el diseño de trabajo no se aplicará rígidamente, el evaluador sabrá con claridad qué, cómo, cuándo, dónde y por qué desea obtener datos en el Centro” (Santos Guerra, 1998, p.53).

La temporalización de la investigación se realizará de una forma flexible, quedando definida en el siguiente cronograma:

Primer año	<p>Revisión de la literatura científica, aclaración de posibles dudas sobre la investigación. Planificación de la investigación. Análisis de la situación de los participantes, localización y negociación inicial. Profundizaremos en las siguientes cuestiones: ¿Cuándo entraremos en el escenario? ¿Cuánto tiempo prevemos invertir en la recogida y análisis de los datos? En esta fase tiene lugar un primer tanteo y una primera aproximación al escenario para reconocer el terreno. De esta forma, comenzaremos con el diseño, preparación y elaboración de algunas de las técnicas de recogida de datos a priori.</p>
Segundo año	<p>Recopilación de información a través de los siguientes técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Entrevistas semiestructuradas- Observación participante <p>Utilización de instrumentos para la recogida de información:</p> <ul style="list-style-type: none">- Análisis de documentos- Diario de campo <p><i>*En todos los casos se ha tenido en cuenta la triangulación de técnicas, momentos y personas.</i></p> <ul style="list-style-type: none">- Transcripción de la información. Descripción.
Tercer año	<ul style="list-style-type: none">- Análisis e interpretación de los datos y elaboración de la información. Contraste de la información obtenida con la información del apartado del estado de la cuestión para establecer la primera categorización.- Regreso al campo de estudio para seguir con el contraste de la información. Elaboración de la segunda categorización.

Cuarto año

- Redacción del informe provisional de investigación.
- Debate y elaboración del informe final. Difusión.

6.-Bibliografía

- Acoso escolar y riesgo de suicidio por orientación sexual e identidad de género: Fracaso del Sistema Educativo. *Estudios Núm. 13*, Madrid.
- Alventosa del Río, J. (2008). *Discriminación por orientación sexual e identidad de género en el derecho español*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Borrillo, A.D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. México: Paidós.
- Calatrava González, M. A. (2013, Abril 4). Políticas públicas de igualdad en el ámbito de la educación. Balance actual y retos futuros [Versión electrónica] *Unidad de Igualdad de Género, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 1,1-19*.
- Carranza López, R. (2011). Evolución histórica del colectivo LGTB: de las leyes represivas a la aprobación de la ley 13/2005, de 1 de julio (Máster en estudios interdisciplinarios de género, Universidad de Salamanca, 2011).
- Cochran, B.N; Stewart, A.J. Ginzler, J.A & Cauce, A. M. (2002). Challenges Faced by Homeless Sexual Minorities: Comparison of Gay, Lesbian, Bisexual, and Transgender Homeless Adolescents With Their Heterosexual Counterparts. *American Journal of Public Health, 92,773-777*.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.
- Contreras, J.M. & Pérez de Lara, N. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Díaz de Greñu Domingo, S. (2012). *Igualdad entre hombres y mujeres en la formación del profesorado*. Berlín: Editorial Académica Española.

- Elsbree, A. R. (2002). *Disruptive Pedagogies: How Teacher Educators Disrupt Homophobia*. Wisconsin: University of Wisconsin.
- En L. Pumares & L. Hernández Rincón, (Eds.), *La formación del profesorado para atender a la diversidad*. Madrid: CEP.
- Escamilla González, A. (2011). *Las competencias en la programación del aula. Volumen II. Educación secundaria. (12-18 años)*. Barcelona: Graó.
- Fernández Bedmar, J. (2004). *Educación sexual en el aula y en casa*. Granada: Proyecto Sur.
- Fernández Vargas, X. (2002). *Influencia de la socialización genérica en la construcción de las representaciones sociales asociadas a la identidad profesional en Trabajo Social*. Trabajo de grado, Magister Scientae en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, San José.
- Freud, S. (1973). *Obras Completas, Tomo I*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frías Navarro, M. D. (2005). Familias homoparentales. En A. Simonis. *Educación en la diversidad* (pp.61-80). Barcelona: Alertes.
- Font Moll, V. (2002). Una propuesta dialógica sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros de educación primaria, En G. Andrés Perafán & A. Adúriz- Bravo (Comp), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas contemporáneas* (pp.117-126). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional Colciencias-Gaía.
- García Fernández, J.A. & Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gallardo Linares, F.J. & Escolano López, V.M. (2009). *Informe Diversidad Afectivo Sexual en la Formación de Docentes. Evaluación de Contenidos LGTB en la Facultad de C.C.E.E. de Málaga*. Málaga: CEDMA.
- Gómez Gil, E. & Esteva de Antonio, I. (2006). *Ser transexual*. Barcelona: Glosa.

- González Gutiérrez, J. M. (2005) La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. Tribuna abierta [Versión electrónica] *Participación educativa*, 17,96-107.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán & Á.I. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* Madrid: Akal.
- Herrero Brasas, J. A. (2001). *La sociedad gay: una invisible minoría*. Madrid: Foca.
- Instituto Andaluz de la Mujer (1996). La educación afectiva y sexual en Andalucía: La evaluación cualitativa de programas. *Estudios Núm. 6*, Sevilla- Málaga.
- Lipkin, A. (2002). The Challenges of Gay Topics in Teacher Education: Politics, Content and Pedagogy. En R. Kissen (Eds.), *Getting Ready for Benjamin: Preparing Teachers For Sexual Diversity in the Classroom* (pp.134-143). Nueva York: Rowman and Littlefield Publishers.
- López Sánchez, F. (2006). *Homosexualidad y familia*. Barcelona: Grao
- Llopis, C. (2001). *Los Derechos Humanos. Educar para una nueva ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- López García, M. L. (1995). *Educación en diversidad afectivo-sexual: planteamiento integrado e interdisciplinar y veinte unidades didácticas. Orientaciones Básicas para el profesorado*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Narcea.
- Mayobre Rodríguez, P. (2006). La formación de la Identidad de Género. Una mirada desde la filosofía, En Esteve Zaragoza, J. M & Vera Vila, J. *Educación Social e Igualdad de Género*. (pp. 21-59). Málaga: Ayuntamiento de Málaga.
- Ministerio de Justicia. (1978). *Constitución Española*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Nieto Piñeroba, J. A. (2003). *Antropología de la sexualidad y la diversidad sexual*. Madrid: Talasa.

- Pérez Gómez, Á. I. (1992): Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno Sacristán & Á.I. Pérez (pp.35-56).Madrid: Morata.
- Platero, R. & Gómez Ceto, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullyin homofóbico*. Madrid: Ediciones Talasa.
- RAE (2001). *Diccionario de la Lengua Española – Vigésima segunda edición*. Madrid: Real Academia de la Lengua Española.
- Rincón, D. del (2000). Metodología cualitativa orientada a la comprensió. En J. Mateo & C. Vidal (eds.). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez Gómez, J. M^a. (1995). *El maestro y las instituciones educativas*. Barcelona: Morata.
- Rodríguez Gómez, G; Gil Flores, J. & García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rossmann, G.B. & Rallis, S.F. (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.
- Salazar Saldías, J. (2008). Modelos teóricos de formación del profesorado. Revisión crítica. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Sáinz, M. (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: Catarata.
- Sánchez Sáinz, M. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil. Orientaciones prácticas*. Madrid: Catarata.
- Santos Guerra, M.Á. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Taylor, S & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (cap.3). México: Paidós.

- Vázquez Recio, R. & Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona: Aljibe.
- Velasco Maillo, H. M. & Díaz de Rada Brun, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Villar Sáenz, A. (2005). ¿Lesbiana? Encantada, es un placer. En *PLATERO (Coord.) (2008) Lesbianas. Discursos y representaciones*. Barcelona: Melusina.
- Wynee, N. (2008). An analysis of student teacher preparation in relation to homophobia. (Disertación doctoral, Universidad del Estado de Humboldt) *Dissertation Abstracts International*, 61,169.
- Waldijk, K. y Clapham, A. (1993). *Homosexuality: A European Community Issue Essays on Lesbian and Gay Rights in European Law and Policy*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Ying, R. K. (2009) *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

Referencias Normativas

- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo.
- Ley Orgánica 5/1992, de 29 de octubre, de regulación del tratamiento automatizado de los datos de carácter personal Ministerio de Justicia. (1978). *Constitución Española*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Webgrafía

- Barragán Medero, Fernando.” *Programa de educación afectivo-sexual: educación secundaria*. Consejería de Educación y Ciencia: Instituto Andaluz de la Mujer.

*Análisis sobre la formación inicial del profesorado de secundaria en la
atención a la diversidad afectivo-sexual*

Sevilla: 1999. Disponible en <http://juntadeandalucia.es/averroes/> [Consulta 7/07/2013].

Lena A., Gloria A. & Rubio M^a.D. *“Ni ogros ni princesas”*: Guía para la educación Afectivo-Sexual en la ESO. Consejería de Salud y Servicios Sanitarios. Asturias: 2008. Disponible en <http://www.redined.mec.es/oai/derechos.php> [Consulta 23/07/2013].

Premios Irene (2011). <https://sede.educacion.gob.es> [Consulta 05/07/2013]

Proyecto: Todas las familias importan (2011), CEIP Paulo Orosio de Sevilla. <http://diversidadafectivosexual.blogspot.com.es/2011/05/> [Consulta 05/07/2012].

