

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 76

Número, 3

2024

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

NIVEL DE CONFLICTO, IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO Y DEFENSA DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Level of conflict, teacher involvement and defense of sexual diversity in secondary school

RICARD HUERTA Y VICENTE ALFONSO-BENLLIURE
Universitat de València (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2024.100070

Fecha de recepción: 29/05/2023 • Fecha de aceptación: 21/01/2024

Autor de contacto / Corresponding autor: Ricard Huerta. E-mail: ricard.huerta@uv.es

Cómo citar este artículo: Huerta, R. y Alfonso-Benlliure, V. (2024). Nivel de conflicto, implicación del profesorado y defensa de la diversidad sexual en los centros de educación secundaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 61-78.

<https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.100070>

INTRODUCCIÓN. El presente trabajo afronta una realidad poco abordada hasta ahora en las investigaciones sobre comportamientos del alumnado y el profesorado en los centros de secundaria. Se analiza aquí el nivel de conflicto relacionado con la convivencia y la falta de respeto a la diversidad sexual en los centros, y se estudia la relación entre dicho conflicto, y la sensibilidad del profesorado hacia cuestiones LGTBI, la existencia de determinadas estrategias de prevención y solución del conflicto, de determinados recursos para prevenir-solucionar estos, el tamaño de los centros, el tipo de centro, etc. **MÉTODO.** La metodología utilizada es fundamentalmente cuantitativa. Un total de 124 profesores de 31 centros educativos de educación secundaria obligatoria participaron en la investigación. Se trataba de centros tanto públicos como privados y concertados (laicos y religiosos). El profesorado respondió a cuestionarios sobre su grado de sensibilidad a la DS, así como a diversas cuestiones en relación a las características de su centro de trabajo (e. g., grado de conflicto, estrategias y recursos...). **RESULTADOS.** Los resultados ponen de manifiesto que en los centros con menor nivel de conflicto el profesorado muestra mayores niveles de sensibilidad hacia la diversidad sexual, especialmente en cuestiones relativas a la implicación activa y la superación de prejuicios hacia las personas LGTBI. También destacan la relevancia de estrategias preventivas como el control de los mensajes explícitos que se transmiten en el centro (verbales, visuales) o la existencia de protocolos de acción claros una vez el conflicto aparece. Entre los recursos más útiles, destacan las tutorías específicas por encima del resto. **DISCUSIÓN.** Finalmente, se discuten estos resultados y las ventajas de contar con una descripción sobre cómo son y cómo funcionan los centros en los que los niveles de conflicto son menores y cómo utilizarlos como referentes y guías para el resto.

Palabras clave: *Diversidad, Conflicto, Personas LGTBI, Centros Educación Secundaria, Profesorado.*

Introducción

El presente trabajo aborda la temática de los conflictos de convivencia en los centros de secundaria ligados a la falta de respeto hacia la diversidad sexual (DS). Este tipo de investigaciones vienen avaladas por la problemática que supone para cada centro educativo el hecho de implicarse (o no) activamente en la defensa de los derechos de las personas a expresar libremente tanto su orientación sexual como su identidad y expresión sexual no normativas. Si bien este aspecto requiere abrir nuevas investigaciones desde la perspectiva del propio centro, en tanto que entidad con normativa propia, cabe recordar el trabajo que se ha realizado anteriormente en lo referido a comportamientos de profesorado hacia la DS (diversidad sexual) (Pichardo y Moreno, 2015; Ramiro y Gaspar de Matos, 2008; Richard, 2015; Romero y Gallardo, 2019), así como al comportamiento por parte del alumnado adolescente (Piedra, Rodríguez-Sánchez, Ries y Ramírez-Macías, 2013; Rodríguez-Otero y Treviño-Martínez, 2016; Santoro, Gabrile, y Conde, 2011). En líneas generales, una mayoría de docentes de secundaria siente que no ha recibido formación específica sobre cómo identificar y actuar ante tales conflictos de convivencia, y casi un tercio reconoce que no sabría cómo actuar, que no se sentiría suficientemente preparado para intervenir y ofrecer al alumnado no heterosexual la información y orientación que necesita (Hunt y Jensen, 2007).

La presente investigación estudia cómo diferentes centros de la Comunitat Valenciana (España) abordan el respeto hacia la DS, un tema que no solamente afecta a la lucha por los derechos humanos, sino que incorpora aspectos que afectan directamente a cuestiones legales o del currículum y el desarrollo curricular de cada centro. Si hace unas décadas la legislación perseguía a las personas LGTBI, en la actualidad la sociedad española ha transitado hacia un sistema de valores donde las leyes protegen a las minorías sexuales y las disidencias de género, defendiendo las opciones de sexo y género de cada persona, penalizando el odio hacia la diversidad, a través de legislaciones tanto autonómicas como estatales. Prueba de ello serían leyes con larga trayectoria como la Ley 3/2016, de 22 de julio, de Protección Integral contra LGTBIofobia y la Discriminación por Razón de Orientación e Identidad Sexual en la Comunidad de Madrid, la Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de Igualdad de las Personas LGTBI de la Comunitat Valenciana, o la conocida como Ley Zerolo (Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación), aprobada en el Congreso de los Diputados en 2022, con la que se daba un nuevo marco normativo común para toda la geografía española, con el fin de prevenir y erradicar cualquier forma de discriminación, protegiendo a las víctimas, intentando combinar el enfoque preventivo con el enfoque reparador.

El Gobierno de España ha creado, además, una Dirección General de Diversidad Sexual y Derechos LGTBI, entre cuyas funciones se encuentra el desarrollo de normas que ayuden a mejorar la situación de las personas agredidas, en casos de discriminación o de violación de derechos. España se ha convertido en uno de los países más progresistas en materia de derechos LGTBI, como atestiguan informes internacionales (ILGA, 2022), especialmente tras aprobarse el matrimonio igualitario en 2005. Todos estos factores legales establecen un criterio de apoyo hacia orientaciones, identidades y expresiones que hasta hace bien poco eran perseguidas también por la ley. Pero además de los avances legislativos, cabe realizar un esfuerzo en la vida cotidiana, y de modo especial en lugares dedicados a la educación, como las escuelas y los institutos de secundaria. Es conforme a este criterio de mejora y avance donde se encuadra la presente investigación, ya que, pese a los logros evidenciados, sigue existiendo una fuerte homofobia y lgtbifobia en las conductas sociales y en el imaginario que domina nuestras

conductas a nivel de comportamientos, debido a la presencia de tópicos y prejuicios que todavía se encuentran pendientes de ser superados. De hecho, una de las problemáticas más acuciantes sigue siendo la violencia contra las personas con unas orientaciones, identidades o expresiones de género no hegemónicas a través del llamado *bullying* homofóbico (UNESCO, 2012). Es un tipo de acoso muy específico que causa verdaderas tragedias entre la población escolar (Franco-Morales, Correa-Molina, Venet y Pérez-Bedoy, 2016), al tiempo que impide avanzar debido a la situación de desprotección que sufren las víctimas, una población menor de edad que todavía desconoce sus derechos, o, peor aún, no entiende el motivo del acoso desproporcionado al que son sometidos (Herraiz, 2021), algo que resulta mucho más crítico cuando hablamos de jóvenes trans (Granero-Andújar, 2021).

Ante tal situación, conviene argumentar como elemento primordial de análisis la sensibilidad del profesorado hacia estas cuestiones (Álvarez-Arregui *et al.*, 2023). Nos referimos a sensibilidad puesto que no se trata solamente de cumplir con la legislación o de llevar adelante los preceptos marcados por el currículum, sino de atender a una serie de elementos vinculados a los sentimientos, la afectividad, la ternura, la emotividad o la empatía hacia quienes sufren acoso y falta de atención en los centros, tanto alumnado como profesorado (Romero y Gallardo, 2019). Es el equipo docente, el conjunto del profesorado, quien debe asumir la responsabilidad de llevar a cabo actitudes y políticas de apoyo hacia la DS. Para ello, resulta necesario formar al profesorado en todas estas cuestiones, tanto en la formación inicial como en la formación permanente (Huerta, 2020), generando así un verdadero entorno sensible hacia la problemática (Page, 2017) al tiempo que se incorporan estas temáticas al currículum de formación del profesorado (Núñez-Flores y Llorent, 2022). Recientemente, Huerta y Alfonso-Benlliure (2023) encontraron que los profesores más creativos eran también más sensibles hacia las necesidades del colectivo de alumnos LGTBI y que también se implicaban más activamente en la prevención de problemas de falta de respeto a la DS.

Todavía hoy, gran parte del profesorado de secundaria se siente sin suficientes conocimientos ni recursos para enfrentarse adecuadamente a la discriminación sexual que pueda originarse en su tarea docente cotidiana (Mills, 2004; Hall y Rodgers, 2019). Así pues, invertir en una mejora en la formación inicial y una formación permanente adecuada pueden convertirse en modelo de motivación e incentivo estimulante para el profesorado (Martínez-Martín y Carreño-Rojas, 2020). Tal y como lo exponen Sánchez-Torrejón, Álvarez-Balbuena y Escribano-Verde (2022, p. 29): “Para que las aulas sean un espacio que favorezca la transformación social y avancemos en la inclusión de las diversidades sexogenéricas, es necesario que el profesorado revise la estructura autoritaria que define la pedagogía normalizadora y cuestione la transmisión de la heterosexualidad normativa.”

El presente estudio indaga en la relación entre la sensibilidad del profesorado hacia las desigualdades sociales y el conflicto que pueda originarse en el centro en relación con la DS. El profesorado desarrolla su actividad, inmerso en todo lo que atañe a un equipo, que está conformado por todos y todas las profesionales del centro. Este resquicio vinculado al poder que ejerce el entorno de equipo resulta mucho más evidente en el caso de centros religiosos (Astudillo-Lizama, 2016). Asistimos a un escenario que puede cambiar, incluso en el mismo centro, en función del profesorado que ejerce como tal en cada curso académico. Y si bien las mejoras son evidentes en lo referido a legislación, lo cierto es que la mayoría de avances en materia de DS suelen evidenciarse en la práctica docente con cierta lentitud, habida cuenta del enorme peso que siguen teniendo

las posturas más reaccionarias, todavía mayoritarias, así como el largo alcance de la heteronormatividad como norma imperante (Alderson *et al.*, 2009).

Guasp (2009) encontró que casi un 30% de alumnado LGTBI padecía acoso físico ligado a su condición sexual en centros de educación secundaria. Sin embargo, solo el 8% del profesorado reconocía haberse dado cuenta de esa situación en sus centros educativos. Por otra parte, Norman y Galvin (2005) encontraron que el 41% del profesorado encuestado creían que el acoso relacionado con la DS era más difícil de manejar que otras formas de acoso, principalmente debido a su falta de experiencia. Más recientemente, Romero y Gallardo (2019) llevaron a cabo un estudio para conocer el grado de prejuicio que el profesorado de secundaria tiene hacia las personas con DS, aquellas que no siguen la norma predeterminada. Sus resultados exponen que todavía uno de cada tres profesores mantiene una elevada carga de prejuicios hacia el colectivo LGTBI y que, por tanto, dichos prejuicios condicionan la buena realización de sus obligaciones como docentes hacia todo el alumnado. Otros estudios (Amat, *et al.*, 2018; Gallardo *et al.*, 2019; Romero y Gallardo, 2019) concluyen que la sensibilidad del profesorado de secundaria hacia los conflictos de convivencia ligados a la DS todavía es baja, especialmente entre los hombres.

En ocasiones, el profesorado no detecta las situaciones conflictivas, puesto que, al percibir las, no las catalogan como problemáticas, algo que sugiere un problema actitudinal. Muchos ataques recibidos por el alumnado no heterosexual son identificados como simples insultos propios de la etapa evolutiva, por lo que el profesorado no lleva a cabo ningún tipo de intervención para la erradicación de estas conductas LGTBI-fóbicas, ni a nivel personal ni a nivel académico (Romero y Gallardo, 2019). Son esas actitudes intransigentes contra la diversidad las que en mayor medida son responsables de generar problemas graves, que en ocasiones llegan al suicidio (Meyer *et al.*, 2021). Frente a este tipo de actitudes beligerantes, por parte de quienes no están dispuestos a asumir un cambio relevante en los códigos sociales de convivencia, observamos, también, estrategias, recursos y acciones tendientes a reforzar las buenas prácticas en los centros educativos (Fernández Hawrylak, *et al.*, 2022).

La mayor o menor presencia de conflictos ligados a la DS en los centros educativos está vinculada al grado de preparación en los mismos, fundamentalmente en la existencia (o inexistencia) de estrategias y recursos disponibles para prevenirlos y actuar cuando aparecen (Castelar y Lozano García, 2018). Por eso, conviene conocer la realidad que se vive en cada centro. Al respecto, en el presente estudio interesa indagar sobre cómo son los centros con menor nivel de conflicto, ya por sus esfuerzos en prevención o por su eficacia en la resolución de los problemas de convivencia ligados a la DS. Se propone conocer qué estrategias utilizan y con qué recursos cuentan los centros más eficaces. Poteat *et al.* (2012) afirman que la existencia de una filosofía educativa clara y concisa en relación con la DS y la consistencia en el tratamiento de los conflictos son estrategias potencialmente muy eficaces. La actitud de la dirección del centro educativo en la lucha contra el acoso, la interacción entre docentes y administradores del centro (O'Brennan y Waasdorp, 2014) y si la existencia de protocolos específicos ayuda a prevenir y solucionar los conflictos. Finalmente, otra estrategia congruente con las anteriores es apostar por la formación del personal del centro (especialmente pero no exclusivamente los y las docentes). Kitchen y Bellini (2012) señalan que incluso un taller de dos horas sobre DS puede ayudar al profesorado a aprender cómo abordar los problemas de personas lesbianas, gays, transgénero y queer. Estas estrategias deben tener un correlato congruente en forma de recursos disponibles y adecuadamente

utilizados como materiales especializados en DS (libros, películas, juegos, representaciones...), la organización de charlas y talleres formativos para alumnado, familias y profesionales del centro educativo, la realización de tutorías específicas por parte del profesorado, la organización de debates en el aula, etc. Pero ¿cuán presentes están esas estrategias y recursos en nuestros centros educativos?; ¿cuáles están más relacionados con una buena gestión de los potenciales problemas de convivencia?

En el presente estudio también se cuestiona si el conflicto motivado por el odio hacia la DS puede tener relación con el tamaño de los centros de secundaria, habida cuenta de la gran diferencia que existe entre institutos con miles de estudiantes, frente a otros que pueden contar con mucha menos cantidad de alumnado. ¿Es diferente la forma de abordar la DS por parte de centros en función de las dimensiones de cada uno? ¿Es mayor el conflicto cuando hablamos de centros con mayor número de alumnado? Este factor puede resultar decisivo si atendemos al efecto que produce un claustro con cientos de docentes frente a un equipo de profesores de dimensiones reducidas. Evidentemente, la presión se ejerce de forma distinta en cada caso, y habida cuenta de que este aspecto establecerá márgenes decisivos, no podemos olvidar su trascendencia, algo que valoran algunos estudios realizados en los que se tiene muy en cuenta el factor del entorno educativo como elemento que refuerza determinadas actitudes (Huerta, 2019). Un mayor volumen de estudiantes supone, por supuesto, una mayor probabilidad de potenciales conflictos. Puede afectar al tipo de relaciones que los profesores mantienen entre sí, a cómo se relacionan con los alumnos y al modo en que estos interactúan entre ellos. Se habla de centros de gran tamaño como lugares que pecan de una cierta impersonalidad. Investigaciones previas (e. g., Leung y Ferris, 2008; Volungis, 2016) muestran que a medida que aumenta el tamaño de los centros educativos, disminuye la satisfacción escolar y crece el nivel de conflicto y el de violencia. Así pues, se habla de una correlación directa entre conflictividad y tamaño de la escuela. Al desconocer estudios específicos sobre conflictos ligado a la DS, se podría pensar que en este tipo de centros son más frecuentes esos problemas.

El presente estudio pretende analizar si existen diferencias en el conflicto que pueda originar la aversión hacia la DS en función de la tipología de cada centro, ya sea laico, concertado laico, concertado religioso o privado. ¿Es mayor el conflicto en centros laicos o religiosos? Hunt y Jensen (2007) encontraron que el alumnado LGBTI de escuelas religiosas tenía más posibilidades de sufrir acoso homófobo que estudiantes de centros de secundaria no religiosos, y que entre el profesorado de escuelas religiosas solo la mitad reconocía que dicho acoso era un problema en su escuela. Según los autores, el carácter religioso de un centro educativo puede suponer un impedimento a la hora de tomar medidas para detener el acoso homofóbico o para tratar temas de DS en sus aulas. Trabajos previos (e. g., de López y Taype-Roldán, 2017; Saraç, 2015) concluyen que la religión es una variable que afecta de forma negativa en la aceptación de las personas LGBTI. Sin embargo, estudios como el de Garrido y Salvador (2019) concluyen que el compromiso religioso de un centro y su equipo docente no tiene necesariamente efectos negativos sobre sus actitudes hacia el alumnado LGBTI.

Finalmente, ¿es mayor el conflicto en centros públicos que en centros de carácter privado? González-Lorenzo (2020) reportó que los conflictos de convivencia y situaciones de maltrato físico y verbal se dan en ambos tipos de centro educativo, que el maltrato verbal es superior al maltrato físico y que, aunque en los centros públicos el grado de conflicto es ligeramente superior, las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas. En la misma línea, Garaigordobil *et al.*

(2015) estiman que el número de conflictos por *bullying* en la escuela pública y la privada presentan niveles muy similares.

Objetivos e hipótesis

El objetivo principal del presente estudio es explorar la relación entre el nivel de conflicto (relacionado con la intolerancia a la diversidad sexual) en los centros educativos y la sensibilidad del profesorado hacia las necesidades del colectivo no heterosexual. Como objetivos específicos figuran explorar también la relación de dicho nivel de conflicto con otras características del centro educativo (volumen de alumnado, recursos y estrategias disponibles, tipo de centro, etc.) y otras características del profesorado. El presente estudio hipotetiza que:

- H1 Los centros con menor nivel de conflicto serán aquellos que cuentan con un profesorado más sensible hacia las necesidades y características del alumnado con DS.
- H2 Los centros con menor nivel de conflicto serán aquellos que cuentan con más estrategias y recursos para afrontar los problemas de convivencia en la comunidad educativa.
- H3 Los centros con menor nivel de conflicto son aquellos con menor volumen de alumnado.
- H4 Los centros con mayor nivel de conflicto serán los de carácter público y los centros con profesorado con menor sensibilidad los de carácter religioso.

Metodología

Participantes

En el estudio participaron un total de 31 centros educativos de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. La mayoría de los centros eran públicos (18), seguidos de centros concertados religiosos (7), concertados laicos (4) y privados (2). En cada centro educativo, entre 2 y 5 profesores respondieron a una serie de cuestionarios, con un total de 124 docentes participantes. Todos ellos participaron de forma voluntaria en el estudio. Entre ellos, un 24.2% se identificaron como hombres y el resto (75.8%) se reconocieron como mujeres. Ninguno de los profesores seleccionó la opción “Otro” o “Prefiero no decir”. Por lo que respecta a su orientación sexual, un 71.8% se identificaron como heterosexuales, un 14.5% como homosexuales y, finalmente, un 7.3% como bisexuales. El 6.4 % de los participantes manifestó su voluntad explícita de no identificar su orientación sexual (“Prefiero no decir”) o no se identifica con ninguna de las anteriores (“otra”). Finalmente, las edades de los profesores participantes oscilaron entre los 27 y los 65 años.

Procedimiento

Nos pusimos en contacto con los equipos directivos de un total de 45 centros educativos de la Comunidad Valenciana, informando de los objetivos de nuestro estudio. Recibimos el visto bueno de 31 centros en los que al menos dos docentes deseaban participar. Dada esa participación voluntaria el muestreo fue no probabilístico. El profesorado que accedió a participar en cada centro respondió a un conjunto de instrumentos que demandaban información tanto referente al centro en el que ejercen su labor docente (e. g., frecuencia de problemas de convivencia ligados

a la falta de respeto a la DS, filosofía educativa, recursos utilizados...) como a información de carácter personal y profesional (e. g., datos demográficos, actitud hacia la DS...). Los profesores y las profesoras respondieron a dichos cuestionarios de forma independiente a través de un cuestionario *online*. Quienes participaron firmaron el consentimiento informado tras haber puesto en su conocimiento los protocolos del estudio. El estudio trató los datos de acuerdo a la Ley de Protección de Datos de España (1999) para garantizar la privacidad y el anonimato de los participantes durante todo el proceso. También se cumplieron los requisitos establecidos en la Declaración de Helsinki (2013).

Instrumentos

Cuestionario de información personal y demográfica. Este cuestionario recoge información personal (género, edad) e información de carácter profesional.

Cuestionario ARTEARI-DS Docentes (Huerta y Alfonso-Benlliure, 2023). Este cuestionario mide el grado de sensibilidad de los profesores a la diversidad sexual. El cuestionario consta de 28 ítems a los que se responde en una escala tipo Likert de 1 a 5 organizados en torno a 4 factores. El primer factor es “Posicionamiento personal y profesional hacia la DS” (e. g., “El tema de la DS es tan necesario como el resto de cuestiones para ser tratado por el conjunto de docentes”). El segundo factor se denomina “Implicación activa en la visualización e intervención sobre DS (e. g., “Trato de intervenir en el aula y en el centro para prevenir problemas de convivencia relacionados con la diversidad sexual”). El tercer factor lleva por nombre “Identificación de heteronormatividad y homofobia en entornos online” (e. g., “Considero que la estética de los entornos *online* está impregnada de machismo y homofobia”). El cuarto y último factor lleva por nombre “Superación de prejuicios hacia la comunidad LGTBI” (e. g., “La escuela no es el lugar en el que hablar de temas LGTBI”). La puntuación total de la escala oscila entre 28 y 140. Según informan los autores, la consistencia interna de la escala resulta adecuada, con un α de Cronbach de .80.

Información sobre los centros educativos. Este instrumento recoge información sobre cada uno de los centros. También lo cumplimentan los profesores y pide información como el número de alumnos del centro, su ubicación, el nivel de conflicto asociado a problemas de convivencia por DS, y cuestiones relativas a las estrategias y recursos del centro para detectar y abordar dichos problemas de convivencia relacionados con la DS. Los enunciados sobre las estrategias son valorados por el profesorado en una escala tipo Likert de 1 a 7. Son un total de seis enunciados del tipo “en mi centro existen claros protocolos de actuación que se activan cuando aparecen conflictos ligados al respeto a la DS” o “en mi centro existe una filosofía educativa realmente preocupada por el respeto a la diversidad sexual”. Por lo que respecta a los recursos, se facilita una lista de opciones potenciales (e. g., charlas para profesores, charlas para alumnos, tutorías específicas, debates en clase, etc.) y se pide a los profesores que valoren si son una realidad o no en los centros.

Análisis estadísticos

Se llevaron diferentes tipos de análisis estadísticos en función del tipo de variables y objetivos. Para estudiar los vínculos entre el nivel de conflicto de cada centro y otras variables cuantitativas

tanto relativas al centro educativo, como el tamaño del mismo (número de alumnos) o las estrategias y recursos disponibles, como relativas a los profesores de los centros (sensibilidad hacia la DS) se llevaron a cabo análisis de correlación de Pearson. Para analizar la existencia de diferencias significativas en nivel de conflicto, estrategias y recursos disponibles, sensibilidad del profesorado en función de variables categóricas como el tipo de centro o la presencia/ausencia de determinados recursos se llevaron a cabo diferentes tipos de análisis de varianza (ANOVA y MANOVA).

Resultados

Análisis correlacionales

Estos análisis estudian los vínculos entre el nivel de conflicto identificado en cada centro y otras variables como su tamaño (número de alumnos), las estrategias y recursos disponibles o la sensibilidad de sus profesores hacia la DS (Amigo Ventureira y Garrido López, 2023).

Por lo que respecta a la variable nivel de conflicto en el centro, los resultados de los análisis correlacionales muestran vínculos significativos y negativos de dicha conflictividad de cada centro con las estrategias de dicho centro ($r = -.29$; $p < 0.01$) y con la sensibilidad de sus profesores ($r = -.19$, $p < 0.05$). Así pues, como se esperaba, a mayor cantidad y variedad de estrategias y recursos, se observan menores niveles de conflicto. La relación es especialmente intensa con la estrategia de eliminación de cualquier cartel, mensajes y/o dibujo de carácter sexista en el centro ($r = -.23$, $p < 0.05$). El nivel de conflicto en el centro no correlacionó de forma significativa con el volumen de alumnado de cada centro.

Respecto a la variable sensibilidad del profesorado, como se ha dicho, encontramos correlaciones significativas negativas con el nivel de conflicto, especialmente con los factores “Posicionamiento personal y profesional hacia la diversidad sexual” ($r = -.18$, $p < 0.05$) y especialmente, “Superación de prejuicios hacia la comunidad LGTBI” ($r = -.33$, $p < 0.01$). En esencia, a mayor sensibilidad de los profesores, menor número de problemas de convivencia ligados a la falta de respeto a la DS en el centro.

Por lo que respecta a la variable estrategias del centro, no encontramos relaciones significativas con la puntuación total en sensibilidad hacia la DS de los profesores, pero sí con el factor de “Implicación activa en la visualización e intervención sobre DS” ($r = .42$, $p < 0.01$). Los centros con estrategias focalizadas en conseguir el respeto hacia la DS cuentan con profesores que se sienten más activamente comprometidos en la tarea de prevenir y solucionar problemas de convivencia relacionados con la DS. Más concretamente, las estrategias especialmente relacionadas con la implicación activa de los profesores fueron “Realización de exposiciones, lecturas y debates para trabajar la DS” ($r = .48$, $p < 0.01$), “Existencia de protocolos de actuación ante situaciones problemáticas” ($r = .37$, $p < 0.01$), “Filosofía educativa respetuosa” ($r = .31$, $p < 0.01$), “Eliminación de los carteles, mensajes y dibujos de carácter sexista en el centro” ($r = .23$, $p < 0.05$) y “Contar con profesionales que se sienten preparados para afrontar los problemas ligados a la DS” ($r = .22$, $p < 0.05$). Posteriormente, los análisis ANOVA nos desvelarán qué recursos resultan más eficaces. La tabla 1 sintetiza las estrategias y recursos que han resultado significativas en su relación con la sensibilidad del profesorado y el nivel de conflicto del centro.

Finalmente, la variable estrategias del centro tampoco correlacionó de forma significativa con el tamaño del centro.

Análisis de varianza

Los análisis de varianza (ANOVA) nos sirven para comprobar la existencia de diferencias significativas en nivel de conflictos de convivencia y sensibilidad del profesorado en función de la presencia/ausencia de determinados recursos y tipo de centro educativo.

Por lo que respecta al nivel de conflicto en función de la presencia/ausencia de determinados recursos, el análisis univariante muestra diferencias significativas en la variable “tutorías específicas”, ($F(1, 114) = 5.89$; $p=.017$; $\eta^2=.18$) y marginalmente significativas en “uso de películas y obras de teatro sobre DS” ($F(1, 114) = 2.84$; $p=.071$; $\eta^2=.08$). Así pues, los centros que recurren al visionado de películas y obras de teatro que incluyen temática sobre DS y, sobre todo, los que utilizan tutorías específicas al respecto muestran niveles significativamente inferiores de conflicto al compararlos con los que no lo hacen. El resto de recursos incorporados al análisis (charlas para profesores, charlas para alumnos, charlas para familias, uso de cuentos, realización de debates en clase) no generan diferencias significativas en nivel de conflicto en los centros de secundaria.

Por lo que respecta al conflicto en función del tipo de centro, los niveles más elevados los encontramos en centros públicos y los niveles más bajos en centros privados, pero tales diferencias no llegan a ser significativas en el ANOVA ($F(1, 114) = .28$; $p=.60$; $\eta^2=.013$).

Por lo que respecta a la variable recursos totales con los que cuenta cada centro, encontramos que las diferencias a favor de los centros concertados laicos (los más preparados a este nivel) respecto a los concertados religiosos (los menos preparados) tampoco son significativas ($F(3, 114) = 1.62$; $p=.19$; $\eta^2=.028$)

Para el análisis de las diferencias en niveles de sensibilidad de los profesores se llevó a cabo un análisis multivariante (MANOVA). Este tipo de análisis es pertinente cuando existen variables dependientes múltiples, como es el caso, con diversas medidas de sensibilidad. Se tomaron como variables agrupadoras el tipo de centro y la presencia/ausencia de los recursos considerados. Los contrastes multivariados muestran diferencias significativas según la presencia/ausencia de determinados recursos como “tutorías específicas” ($\lambda =.94$, $F(4, 46) = 1.63$, $p=.001$; $\eta^2=.14$), “charlas para profesores” ($\lambda =.96$, $F(4, 46) = 1.02$, $p=.040$; $\eta^2=.08$), “películas y obras de teatro” ($\lambda =.97$, $F(4, 46) = .85$; $p=.042$; $\eta^2 = .11$) y “debates sobre DS” ($\lambda =.98$, $F(4, 46) = .62$, $p=.05$; $\eta^2=.08$), pero no por tipo de centro ($\lambda =0.94$, $F(4, 46) = 1.25$; $p = .25$; $\eta^2 = .040$), ni en ninguna de las interacciones. Los contrastes univariados muestran diferencias estadísticamente significativas según recursos en “superación de prejuicios” ($F(55, 114) = 5.2$; $p=.05$) e “implicación activa del profesorado” ($F(55, 114) = 5.2$; $p=.02$).

Por lo que respecta a la “superación de prejuicios”, las diferencias fueron a favor de los profesores que trabajan en centros en los que se realizan tutorías específicas (M tutoría= 4.2 y M sin tutorías específicas= 3.8). Por lo que respecta a la “implicación activa del profesorado”, destaca la de aquellos que trabajan en centros en los que se llevan a cabo “tutorías específicas” (M=3,61 y M= 3,26), “charlas para profesores” (M= 3,65 y M= 3,38), se “exponen películas y obras de teatro sobre temática DS” (M= 3,61 y 3,15) y se “realizan debates” sobre ello (M=3,61 y M= 3,17).

TABLA 1. Estrategias y recursos más relevantes en relación con la sensibilidad del profesorado y el nivel de conflicto por DS

		Alta sensibilidad del profesorado	
		Implicación activa	Superación de prejuicios
Estrategias del centro	• Eliminación de carteles y mensajes sexistas	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar exposiciones • Protocolos de actuación • Filosofía educativa respetuosa • Eliminación de carteles y mensajes sexistas • Profesionales preparados 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Tutorías específicas • Charlas para profesores • Películas y obras de teatro • Exposiciones, lecturas y debates 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorías específicas
Recursos del centro	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorías específicas • Películas y obras de teatro 		

Discusión

El presente estudio se ha centrado en el análisis del nivel de conflicto de convivencia relacionado con la falta de respeto a la DS en los centros educativos de secundaria, su relación con la sensibilidad del profesorado, así como la disponibilidad de estrategias y recursos educativos destinados a la prevención y/o solución de dichos problemas.

En primer lugar, la investigación confirma la idea de que los centros con menor nivel de conflicto son aquellos en los que el profesorado presenta niveles más elevados de sensibilidad hacia la DS, confirmándose así la primera de las hipótesis planteadas. Los profesores más sensibles son capaces de identificar a aquellos alumnos “silenciosos” que no llaman la atención, pero pueden estar sufriendo problemas de *bullying*, animándolos a hacer explícita la situación que viven, buscar oportunidades para escucharlos y crear espacios de apoyo para compartir (Kluth y Colleary, 2002).

Huerta y Alfonso-Benlliure (2023) encontraron que los profesores con mayor sensibilidad también tenían mayor creatividad autopercebida, sobre todo un componente de la creatividad que consiste en ser capaz de visualizar aspectos de la realidad del centro que a otros profesores les pasan desapercibidas. Esta habilidad, denominada *problem finding* o hallazgo de problemas consiste en darse cuenta, imaginar, buscar discrepancias, considerar nuevas hipótesis y hacerse preguntas sobre la compleja realidad que nos rodea (Runco, 2014). Así pues, no es sorprendente que el profesorado más sensible perciba problemas que otros no ven, se haga más preguntas, y se implique en la búsqueda de respuestas y soluciones. Una de las características más importantes de los centros con menores niveles de conflicto por convivencia con la DS es que cuentan con docentes sensibles, receptivos y activamente implicados en la identificación de problemas cuya solución promueve la coexistencia de toda la comunidad.

Sensibilizar y alfabetizar la mirada del profesorado para detectar problemas a tiempo resulta fundamental, pero pese a la relevancia de las actitudes y los valores, no se trata únicamente de

sensibilidad docente, sino de proveer a los centros de los recursos y estrategias pertinentes, facilitando así una formación adecuada y permanente (Bakaya, 2022; Huerta, 2022). Tal y como planteaba la segunda hipótesis, los centros con menor nivel de conflicto han resultado ser los que cuentan con más estrategias y recursos para afrontar los problemas de convivencia en la comunidad educativa. El estudio identifica como estrategias más eficaces aquellas dedicadas a la prevención del conflicto: asegurarse de que en el centro no se reproducen mensajes (ni explícita ni implícitamente) de carácter machista y homofóbico; evitar que esto ocurra en los mensajes verbales y no verbales transmitidos por el centro (comunicaciones, cartelera, dibujos, etc.). También el profesorado detecta que resulta positivo organizar actividades grupales, explícitamente diseñadas para promover la comprensión multireccional entre las diferentes opciones sexuales, y la convivencia entre ellas a través de exposiciones, debates, lecturas. Los centros con mayor cantidad de estrategias y recursos cuentan con profesorado que destaca por su implicación activa sobre la prevención y actuación ante problemas ligados a la convivencia de diferentes orientaciones sexuales.

Más allá de la prevención, entre las estrategias más eficaces para la intervención, los profesores y las profesoras destacan la importancia de contar con protocolos de actuación claros y concisos que guían la respuesta del profesorado cuando se identifican los problemas de convivencia. Disponer de esos protocolos facilita que todo el equipo docente sepa lo que hay que hacer en cada situación conflictiva, lo cual da sensación de seguridad al profesorado, evita que determinadas situaciones sean confundidas con conductas de exploración o prueba de límites propias de la etapa evolutiva, al tiempo que minimiza la posibilidad de que determinados profesores se parapeten en prejuicios e ideologías incompatibles con un desempeño profesional competente. En líneas generales, estos protocolos de actuación facilitan la coordinación de las intervenciones necesarias, tanto de forma urgente como a medio plazo, para afrontar los conflictos por convivencia relacionados con la intolerancia hacia la DS. Además, estos protocolos facilitan una percepción de mayor conocimiento, manejo y control de las situaciones potencialmente problemáticas por parte de los profesionales del centro educativo (Salguero y Penna, 2017).

Por lo que respecta a los recursos, los centros con mejores valoraciones también contaban con profesorado más sensible hacia la DS. Los profesores que obtuvieron puntuaciones más altas en superación de prejuicios manifiestan especial interés por el uso de tutorías específicas sobre temas de DS. Quienes obtuvieron puntuaciones más elevadas en implicación activa se inclinan más por el uso de materiales sobre DS en sus aulas (películas, representaciones, juegos...).

Las tutorías específicas aparecen en nuestro estudio como el recurso más estrechamente ligado a bajos niveles de conflicto en los centros educativos. Esto es especialmente evidente en los profesores que han conseguido superar prejuicios homofobos y los que más activamente se implican en cuestiones relativas a la DS. En esta línea, Pichardo *et al.* (2015) en su listado de propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico, dirigidas al profesorado, resaltan también la notoria eficacia de la implementación de tutorías específicas acerca de la diversidad afectivo-sexual. Estas tutorías (en algunos centros denominadas tutorías LGTBI) ofrecen un espacio de escucha y acogida, una atención individualizada destinada a atender las demandas y preguntas de cualquier estudiante respecto a la diversidad sexual, de identidad de género, familiar, etc.

El profesorado más activamente implicado, además de tutorías específicas, también hace uso de materiales y recursos específicos, diseñados, desarrollados o adaptados para trabajar cuestiones

ligadas a la DS. Destaca la utilización de películas con argumentos que vinculan adolescencia y diversidad (*Elephant*, del cineasta Gus Van Sant; *Tomboy*, de Céline Sciamma; *Moonlight*, de Barry Jenkins; *La Ballena*, de Darren Aronovsky; *Call me by your name*, de Luca Guadagnino; *The Miseducation*, de Cameron Post). También empiezan a usarse como material educativo videojuegos que incorporan temáticas y personajes LGTBI, así como actividades creativas y artísticas que posibilitan al alumnado de secundaria un mayor conocimiento de la diversidad, desde la interactividad del público usuario.

Para que un centro esté convenientemente concienciado y preparado para contar con las estrategias y recursos adecuados para prevenir y actuar en casos de conflicto vinculado a la no aceptación de la DS, es fundamental un estilo directivo congruente con la causa. Solo dos de cada cinco docentes de enseñanza secundaria dicen que su equipo directivo demuestra un claro papel de liderazgo a la hora de abordar el *bullying* homofóbico (Pichardo, 2015). Por ello, además de la sensibilidad y buen hacer del profesorado a nivel individual, es imprescindible una disposición, esfuerzo y profesionalidad del equipo de dirección de los centros educativos, para aunar, coordinar y maximizar el potencial del equipo de profesionales que forman parte del centro, al prevenir y dar respuesta a problemas de convivencia ligados a la intolerancia hacia la DS.

Por lo que respecta a la tercera hipótesis, la relativa al tamaño de los centros, no se ha encontrado un mayor volumen de conflictos por falta de respeto a la DS en los centros más grandes, al compararlos con los más pequeños, por lo que dicha hipótesis no se ha confirmado. Volungis (2016) encontró una variable mediadora entre el tamaño del centro educativo y el nivel de conflicto/violencia: la conectividad escolar, es decir, el grado en el que los jóvenes se sienten en “conexión” con su escuela. Dicho sentido de conexión o pertenencia al centro depende en gran medida de las políticas y estrategias escolares y de las iniciativas para prevenir o reducir la violencia en la comunidad educativa. Así pues, parece que es más relevante contar con estrategias y recursos adecuados, como los que han sido descritos en los párrafos anteriores, que el tamaño de los centros, aunque los retos organizativos en los centros de mayor tamaño naturalmente son de mayor calado.

Finalmente, aunque en el estudio se encontraron mayores niveles de conflicto en centros públicos que privados, esas diferencias no llegaron a ser significativas, por lo que no podemos hablar de una mayor conflictividad real en centros públicos que en centros privados. Además, aunque los centros más preparados a nivel de estrategias y recursos para afrontar los conflictos por DS fueron los concertados laicos, y los que cuentan con menores recursos y estrategias fueron los centros concertados religiosos, las diferencias fueron pequeñas y no significativas. De nuevo, parece más importante cómo actúan y se organizan los profesionales del centro educativo, y cómo ello repercute en la forma de sentirse y comportarse del alumnado, que la tipología específica del centro. De este modo, no se confirma la cuarta y última hipótesis.

Entre las limitaciones del presente estudio cabe destacar que el número de participantes podría haber sido mayor y que la evaluación del grado de conflicto de los centros educativos fue realizada por los propios profesores participantes. En el futuro, sería interesante confirmar y profundizar en estos resultados aumentando el volumen de centros y profesionales, y llevando a cabo una evaluación paralela complementaria e independiente del grado de conflicto de cada centro. También resultaría de interés analizar la conflictividad, violencia, discriminación o exclusión que se vive en los centros estudiados desde la percepción y perspectiva del propio alumnado.

El presente estudio nos ayuda a conocer, desde la perspectiva del profesorado, cómo son los centros con menor grado de conflictos de convivencia relacionados con la falta de respeto a la DS. Como se ha comentado, entre otras características, estos se esfuerzan en prevenirlo controlando los mensajes que verbal y visualmente transmiten a su alumnado, tienen protocolos de actuación claros cuando los conflictos aparecen, utilizan tutorías específicas sobre DS, tanto para prevenir como para intervenir, tanto con alumnado cuya orientación sexual y/o su identidad de género no se ajustan a la norma, como con alumnado heterosexual. Una vez identificados y descritos cómo son y cómo funcionan los centros con menor conflicto, es importante utilizar esa información como guía y referencia para otros centros más conflictivos.

Hemos comprobado que la sensibilidad del profesorado puede funcionar como acicate. Pero dicha sensibilidad tendrá suficiente fuerza de acción en el momento en que la formación del profesorado incorpore contenidos relevantes en torno a la realidad de la diversidad sexual y las estrategias y recursos disponibles de cuya eficacia da cuenta el presente trabajo.

Como apunta Barragán (2006), la construcción de una cultura de respeto y convivencia solamente será posible si somos capaces de erradicar cualquier forma de violencia y se respeta la diversidad como valor. Para ello, no solo es necesario modificar elementos del currículum, sino las relaciones interpersonales y organizativas en nuestros centros educativos.

Referencias bibliográficas

- Alderson, K. G., Orzeck, T. L. y McEwen, S. C. (2009). Alberta high school counsellors' knowledge of homosexuality and their attitudes toward gay males. *Canadian Journal of Education*, 32(1), 87-117.
- Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Belver Domínguez, J. L. y Rodríguez Díaz, J. (2023). Clima profesional docente en los institutos de educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(1), 15-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94628>
- Amat, F. A., García-Carpintero, A. y Moliner, L. (2018). Heterosexual, ¿qué es eso? Percepciones sobre identidades sexuales en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 93-108. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.289241>
- Amigo Ventureira, A. M. y Garrido López, X. (2023). Vivencias queer en el aula: bienestar autopercebido del profesorado LGBT+ gallego. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(3), 11-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96356>
- Asociación Médica Mundial (2013). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Fortaleza: 64.ª Asamblea General de la AMM.
- Astudillo-Lizama, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de elite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21-37. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200003>
- Bakaya, S. (2022). The Need for a LGBTQ Inclusive Curriculum and Professional Training of Teachers and School Staff in Gender and Sexual Diversity. En K. K. Ahuja y M. Dhillon (eds.), *The Learning Curve* (pp. 6-11). Lady Shri Ram College for women. University of Delhi.
- Barragán, F. (2006). Educación para el presente sin violencia: masculinidades, violencia sexista e interculturalidad. *Investigación en la Escuela*, 59, 5-17.

- Castelar, A. F. y Lozano García, J. A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: algunas paradojas. *CS*, 25, 51-79. <https://doi.org/10.18046/recs.i20.2220>
- Fernández Hawrylak, M., Alonso Martínez, L., Sevilla Ortega, E. y Ruiz Ruiz, M. E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado: un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- Franco-Morales, F., Correa-Molina, E., Venet, M. y Pérez-Bedoya, S. (2016). The relationship between attitudes towards and knowledge of sexual diversity. *Cultura y Educación*, 28(3), 500-538. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1196896>
- Gallardo, Segura-Robles, A. S. y García-Alonso, M. G. (2017). Investigaciones sobre actitudes y diversidad cultural en el campus de Melilla de la Universidad de Granada hacia diversas problemáticas sociales. En *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (pp. 426-432). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Páez, D. y Cardozo, G. (2015). *Bullying y cyberbullying: diferencias entre colegios públicos-privados y religiosos-laicos. Pensamiento Psicológico*, 13(1), 39-52. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS113-1.bcdc>
- Garrido, L. y Salvador, A. (2019). Análisis de la homofobia en un centro de educación secundaria de Granada. *Pedagogía i Treball Social: Revista de Ciències Socials Aplicades*, 8(2), 26-48.
- González-Lorenzo, P. (2020). *Bullying: análisis comparativo de un centro educativo concertado y un centro educativo público. Intervención Psicoeducativa en la Desadaptación Social, IPSE-ds*, 13, 61-84.
- Granero-Andújar, A. (2021). Exclusiones y discriminaciones hacia las identidades trans en educación afectivo-sexual. *Aula Abierta*, 50(4), 833-840. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.833-840>
- Guasp, A. (2009). *The Teacher's report: Homophobic bullying in Britain's schools* (pp 20-24). *Stonewall y Education for All* (pp. 20-24).
- Hall, W. J. y Rodgers, G. K. (2019). Teachers' attitudes toward homosexuality and the lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. *Social Psychology of Education*, 22, 23-41. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9463-9>
- Heras-Sevilla, D. y Ortega-Sánchez, D. (2020). Evaluation of sexist and prejudiced attitudes toward homosexuality in Spanish future teachers: analysis of related variables. *Frontiers in Psychology*, 11, 2334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572553>
- Herraiz, F. (2021). Aprendiendo masculinidades a través de métodos visuales en investigación. Enlazando la dimensión académica, social y política en la subjetividad. *EARI*, 12, 240-253. <https://doi.org/10.7203/eari.12.19776>
- Huerta, R. (2019). Diseño de espacios educativos para erradicar la exclusión, el machismo y la lgtbfobia. *Tarbiya*, 47, 93-106. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.007>
- Huerta, R. (2020). Letras de cine: tipografía queer para formar a docentes en diversidad y cultura visual. *Athenea Digital*, 20(1), e2409 <https://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.2049>
- Huerta, R. (2022). Género y diversidad LGTBI. Innovación educativa y usos digitales para la formación artística del profesorado. *Trayectoria Práctica Docente en Educación Artística*, 11, 33-66. <http://ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria>
- Huerta, R. y Alfonso-Benlliure, V. (2023). Creatividad e implicación docente: análisis de factores que influyen en el respeto a la diversidad sexual del alumnado de secundaria. *Aula Abierta*, 52(1), 7-14. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.7-14>

- Hunt, R. y Jensen, J. (2007). *The School Report: the Experiences of Young Gay People in Britain's Schools*. Stonewall.
- ILGA (2022). *Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe and Central Asia 2022*. Brussels: ILGA-Europe.
- Kitchen, J. y Bellini, C. (2012). Addressing Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer (LGBTQ) Issues in Teacher Education: Teacher Candidates' Perceptions. *Alberta Journal of Educational Research*, 58, 444-460. <https://doi.org/10.11575/ajer.v58i3.55632>
- Kluth, P. y Colleary, K. P. (2002). Talking about inclusion like it's for everyone: Sexual diversity and the inclusive schooling movement. En R. M. Kissen (ed.), *Getting ready for Benjamin: Preparing teachers for sexual diversity in the classroom* (pp. 105-118).
- Leung, A. y Ferris, J. S. (2008). School size and youth violence. *Journal of Economic Behavior y Organization*, 65, 318-333. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2005.10.001>
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, BOE de 14 de diciembre de 1999.
- López, C. E. y Taype-Roldan, A. (2017). Asociación entre compromiso religioso y presentar actitudes negativas hacia hombres homosexuales, en un grupo de estudiantes de medicina peruanos. *Acta Médica Peruana*, 34(1), 33-40.
- Martínez-Martín, M. y Carreño-Rojas, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 8-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- Meyer, I. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674-697. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Meyer, I., Russell, S., Hammack, P., Frost, D. y Wilson, B. (2021). Minority stress, distress, and suicide attempts in three cohorts of sexual minority adults: A U.S. probability sample. *PLoS ONE*, 16(3), e0246827. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246827>
- Mills, M. (2004). Male teachers, homophobia, misogyny and teacher education. *Teaching Education*, 15(1), 27-39. <https://doi.org/10.1080/1047621042000179970>
- Norman, J. y Galvin, M. (2005). *A Survey of Teachers on Homophobic Bullying in Irish Second-level Schools*. Dublin City University.
- Núñez-Flores, M. y Llorent, V. J. (2022). La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela. *Aula Abierta*, 51(2), 171-180. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.171-180>
- O'Brennan, L. M. y Waasdorp, T. E. (2014). Strengthening Bullying Prevention Through School Staff Connectedness. *Journal of Educational Psychology*, 106, 870-880.
- Page, M. L. (2017). From Awareness to Action: Teacher Attitude and Implementation of LGBT-Inclusive Curriculum in the English Language Arts Classroom. *SAGE Open*, 7(4). <https://doi.org/10.1177/2158244017739949>
- Pichardo, J. I., De Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M. y Ramos, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, MECD.
- Pichardo, J. I. y Moreno, O. (2015). Diversidad sexual y convivencia: perspectivas del profesorado. En J. I. Pichardo y M. de Stéfano (eds.), *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. UCM.
- Piedra, J., Rodríguez-Sánchez, A. R., Ries, F. y Ramírez-Macías, G. (2013). Homofobia, heterosexismo y educación física: percepciones del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 325-338.

- Poteat, V., O'Dwyer, P. y Mereish, E. H. (2012). Changes in How Students Use and Are Called Homophobic Epithets Over Time: Patterns Predicated by Gender, Bullying, and Victimization Status. *Journal of Educational Psychology*, 104, 393-406. <https://doi.org/10.1037/a0026437>
- Ramiro, L. y Gaspar de Matos, M. (2008). Perceptions of Portuguese teachers about sex education. *Rev Saude Publica*, 42(4), 684-692. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102008005000036>
- Richard, G. (2015). The pedagogical practices of Québec high school teachers relative to sexual diversity. *Journal of LGBT Youth*, 12(2), 113-143. <https://doi.org/10.1080/19361653.2014.969866>
- Rodríguez-Otero, L. M. y Treviño-Martínez, L. (2016). Sexismo y actitudes hacia la homosexualidad, la bisexualidad y la transexualidad en estudiantes de Trabajo Social mexicanos. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 6(11), 3-30. <http://hdl.handle.net/10481/44260>
- Romero, V. y Gallardo, M. A. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la diversidad sexual. *REIDOCREA*, 8, 357-366. <https://doi.org/10.30827/Digibug.57757>
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes; Research, development, and practice* (2nd ed.). Elsevier/Academic Press.
- Salquero, J. M. y Penna, M. (2017). Protocolo de actuación en los centros educativos ante la incorporación de alumnado trans. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 96-107.
- Sánchez Torrejón, B., Álvarez Balbuena, A. y Escribano Verde, M. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexogenérica: hacia una escuela queer. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades* 7, 19-33. <https://doi.org/10.46661/relies.6169>
- Santoro, P., Gabriele, C. y Conde, F. (2011). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Injuve. Ministerio de Igualdad. Gobierno de España.
- Saraç, L. (2015). Relationships between religiosity level and attitudes toward lesbians and gay men among Turkish university students. *Journal of Homosexuality*, 62(4), 481-494. <https://doi.org/10.1080/00918369.2014.983386>
- UNESCO (2012). *Education Sector Responses to Homophobic Bullying*. UNESCO.
- Volungis, A. M. (2016). School size and youth violence: The mediating role of school connectedness. *North American Journal of Psychology*, 18(1), 123.

Abstract

Level of conflict, teacher involvement and defense of sexual diversity in secondary school

INTRODUCTION. The present work raises a topic that has received little attention in research on student and teacher behaviour in secondary schools. The level of conflict related to coexistence and the lack of respect for sexual diversity in schools is analyzed here. The relationship between said conflict and teacher's sensitivity towards LGTBI issues were also considered: the existence of certain prevention and resolution strategies, certain resources to prevent-solve said conflicts, the size of the centers, the type of center, etc. **METHOD.** The methodology used is mainly quantitative. A total of 124 teachers from 31 compulsory secondary schools participated in the research. They were both public and private centers as well as private and state-subsidised (secular and religious). Teachers responded to questionnaires about their degree of sensitivity to SD as well as to various questions about their workplace

(e.g., degree of conflict, strategies and resources...). **RESULTS.** The results show that in schools with a lower level of conflict, teachers show higher levels of sensitivity towards sexual diversity, especially in matters related to active involvement and overcoming prejudices towards LGBTBI people. They also highlight the relevance of preventive strategies such as the control of the explicit messages that transmitted in the center (verbal, visual) or the existence of clear action protocols once the conflict appears. Among the most useful resources, specific tutorials stand out above the rest. **DISCUSSION.** Finally, these results are discussed as well as the advantages of having a description of how conflict centers work and how to use them as references and guides for the rest.

Keywords: *Diversity, Conflict, LGBT people, Secondary Schools, Teachers.*

Résumé

Niveau de conflit, implication des enseignants et défense de la diversité sexuelle dans les centres d'enseignement secondaire

INTRODUCTION. Ce travail aborde une réalité peu abordée jusqu'à présent dans les recherches sur le comportement des élèves et des enseignants dans les centres d'enseignement secondaire. Ici est analysé le niveau de conflit lié à la coexistence et au manque de respect de la diversité sexuelle dans les centres, la relation entre le conflit et la sensibilité des enseignants envers les questions LGBT est étudiée, ainsi que l'existence de certaines stratégies de prévention et de solution des conflits, les ressources pour prévenir et résoudre ces conflits, les dimensions des centres, le type de centre, etc. **MÉTHODE.** La méthodologie utilisée est fondamentalement quantitative. 124 enseignants de 31 centres d'enseignement secondaire ont participé à l'étude. Il y a des centres publics et privés, laïcs et religieux. Les enseignants ont répondu aux questionnaires sur leur degré de sensibilité à la diversité sexuelle, ainsi qu'à diverses questions liées aux caractéristiques de leur milieu de travail (ex. : degré de conflit, stratégies et ressources...). **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que dans les centres où le niveau de conflit est plus faible, les enseignants montrent des niveaux plus élevés de sensibilité à l'égard de la diversité sexuelle, en particulier dans les questions liées à la participation active et au dépassement des préjugés à l'égard des personnes LGBT. Ils soulignent également la pertinence des stratégies préventives telles que le contrôle des messages explicites transmis dans le centre (verbaux, visuels) ou l'existence de protocoles d'action clairs une fois le conflit apparu. Parmi les ressources les plus utiles, les tutoriels spécifiques se distinguent des autres. **DISCUSSION.** Ces résultats sont discutés, ainsi que les avantages de disposer d'une description des centres où les niveaux de conflit sont plus faibles et de leur fonctionnement, et comment les utiliser comme références et guides pour le reste.

Mots-clés : *Diversité, Conflits, Personnes LGBT, Centres d'Enseignement Secondaire, Enseignants.*

Perfil profesional de los autores

Ricard Huerta (autor de contacto)

Catedrático de Educación Artística en la Universitat de València. Investigador del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Director de *Educación Artística: Revista de Investigación* www.revistaeari.org y del grupo CREARI (GIUV2013-103). IP del proyecto I+D “Dechados. Creatividad inclusiva en secundaria mediante la relación entre centros educativos y museos” (PID2021-123007OB-I00). Sus principales líneas de investigación se centran en la formación del profesorado en artes visuales y en las posibilidades de la imagen y la alfabetidad visual para la defensa de los derechos humanos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1430-3198>

Correo electrónico de contacto: ricard.huerta@uv.es

Dirección postal para la correspondencia: Universitat de València, Facultat de Magisteri, Av. Tarongers, 4, 46022 València (España).

Vicente Alfonso-Benlliure

Profesor titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universitat de València. Investigador del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas. Director del Máster de Formación Permanente en Teatro Aplicado. Entre sus líneas e investigación destacan la promoción del pensamiento creativo en el aula, la evaluación de problemas como variable cognitiva en el proceso creativo, y el análisis de la interacción entre los componentes cognitivo y afectivo-personal de la creatividad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6010-0474>

Correo electrónico de contacto: vicente.alfonso@uv.es