

PERCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD DE GÉNEROS POR LOS DOCENTES

Gender diversity perceived by teachers

Víctor Pablo Pardo Arquero

Doctor en Salud. Docente de la Junta de Andalucía
victorppa@hotmail.es

RESUMEN

Los centros escolares son los lugares donde se puede paliar, ignorar o fomentar comportamientos hacia la diversidad de géneros que se están visibilizando en nuestra sociedad, de ahí, el interés en la reflexión por los docentes. Se pasó una encuesta no estandarizada en un colegio de educación infantil y primaria, respondiendo el 55% del profesorado. Los participantes señalaron que dedican tiempos en sus clases a la diversidad familiar y de géneros, ofrecen variedad de referentes y modelos, y que las editoriales no muestran suficiente diversidad de géneros. Además, la mayoría de los docentes considera que las redes, formatos y medios de comunicación generan confusión con la identidad y diversidad de géneros, aunque es capaz de indagar y buscar información sobre el tema cuando lo necesita. Por otro lado, ningún encuestado reconoció haber tenido alumnado de género no binario, ni haber detectado conflictos por identidad de género en sus aulas.

PALABRAS CLAVE: DIVERSIDAD, GÉNEROS; EDUCACIÓN; DOCENTES; TOLERANCIA;

ABSTRACT

School communities are places where behaviours towards gender diversity, which are becoming visible in our society, can be alleviated, ignored or encouraged, hence, the teachers' interest in reflection. A non-standardized survey was carried out in a pre-school and a primary school, with a 55% rate of the teachers' response. Participants indicated that they dedicate time in class for family diversity and gender diversity, they offer a variety of references and models, and they also indicated that publishers do not show enough gender diversity. Furthermore, most teachers consider that networks and media generate confusion with gender identity and diversity, although they are able to investigate and look for information on the topic when they need it. Finally, no respondent acknowledged having non-binary gender students, or having detected gender identity conflicts in their classrooms.

KEYWORDS: DIVERSITY; GENDERS; EDUCATION; TEACHER; TOLERANCE;

Fecha de recepción del artículo: 05/01/2025

Fecha de aceptación: 22/03/2025

Citar artículo: PARDO ARQUERO, V.P. (2025): Percepción de la diversidad de géneros por los docentes *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 22, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

En España, la reciente Dictadura franquista (1939-1975), ha condicionado en su sociedad ciertos pensamientos que aún perduran. Así, adoctrinó como antinatural la homosexualidad o promulgó el rol de servidumbre de la mujer al hombre. La Transición dio paso a una Democracia, donde se llegó a una Carta Magna (1978) de grandes pretensiones y derechos, pero con dificultades para transformar las leyes y las mentalidades, acostumbradas a la corrupción, la prevaricación, el nepotismo y el abuso de poder, siendo los políticos el reflejo de la sociedad, que lo permite y sustenta (Villoria y Jiménez, 2012).

Por otro lado, durante un tiempo, los grupos más radicales permanecieron apaciguados en aras de la convivencia, pero durante los últimos años, parece que se han hecho más visibles, quizás por el vertiginoso avance en demanda de derechos de colectivos anteriormente temerosos y reservados. En esta línea, en nuestra sociedad multicultural y plural, observamos sectores de población más tolerantes e inclusivos, frente a otros más excluyentes y sectarios, siendo los medios de comunicación y redes sociales los responsables de facilitar la información (o bulos) más acorde a intereses económicos y a cada usuario, reafirmando su posicionamiento (Pardo-Arquero, 2020).

Supone, pues, un problema en la Salud de una sociedad, donde los grupos sociales se sienten amenazados cuando se enfrentan a lo que desconocen, a lo que no comprenden, o a lo que es diferente, y los manipuladores generan crispación y se juntan buscando un enemigo común (Wagner, Duveen, Farr, Jovchelovitch, Lerenzi-Cioldi, Marková y Rose, 1999). En este sentido, el binarismo de género ha restringido la constitución de singularidades, promoviendo en ciertos sectores sociales la discriminación, donde algunos atacan a quienes se atreven a romper o modificar lo tradicional, y generan exclusión de los que no asumen las conductas asignadas convencionalmente al género, vinculadas al sexo biológico (Zanette, Leguiça y Felipe, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, biológicamente, el sexo viene determinado por los cromosomas sexuales, siendo durante la fecundación el momento en el que se puede identificar, y más adelante, mediante la aparición de los genitales. Tradicionalmente, el fenotipo responde a una matriz binaria: hombre y mujer, aunque el genotipo puede variar del par de cromosomas sexuales: XX o XY (Guillén-del Castillo y Linares-Girela, 2002; Stryer, Berg y Tymoczko, 2019; Pardo-Arquero, 2019b)

No obstante, la diversidad de géneros puede ser debida a factores biológicos, culturales y sociales. En este sentido, la transgeneridad se asocia a la diferencia entre lo esperado socialmente por el sexo biológico y lo manifestado a nivel de conducta estereotipada a ese sexo biológico. Además, algunos estudios asocian ciertas hormonas a la disforia de género (Foreman, Hare, York, balakrishnan, Sánchez, Harte, Erasmus, Valain y Harley, 2018; Theisen, Sundaram, Filchak y Chorich, 2019; Ashley y Harley, 2023)

A nivel mundial, esta diversidad y esta pluralidad llevó a la UNESCO (2015) a proponer una intervención educativa y a definir algunos términos. Por ejemplo, el género hace referencia a las relaciones sociales entre hombres y mujeres, a los recursos a los que puede accederse de forma conjunta o separada, la vestimenta, el saber o las especializaciones del trabajo establecido para cada uno, y que cambia a lo largo del tiempo, según las circunstancias.

Por tanto, la terminología y conceptos se van adaptando a las nuevas realidades. Actualmente, utilizamos algunos términos como: orientación sexual, para referirnos a la atracción afectiva, romántica y sensual hacia alguien, pudiendo ser atracción por el sexo opuesto, el mismo sexo, ambos sexos o ningún sexo; homofobia, entendida como el sentimiento de rechazo, repugnancia o temor hacia una persona homosexual; identidad de género, corresponde a la autopercepción subjetiva que cada persona tiene sobre su género; también, cuando la identidad de género coincide con el sexo biológico hablamos de cisgénero, y cuando es diferente, hablamos de transgénero, y; transfobia, considerada como el sentimiento de rechazo, repugnancia o temor hacia una persona transgénero (Binetti, 2020; Maureira, Escobar, Flores, Hadweh-Briceño, González, Castillo, Peña y Páez, 2022).

Desde una perspectiva sociológica, la identidad de género es la forma en que una persona se siente y expresa. Depende de los roles, estereotipos y expectativas que se asocian con cada género, implicando un proceso de autoconocimiento y negociación con las normas sociales, con las que puede ser contradictorias o excluyentes, afectando a sus derechos y oportunidades.

Además, estas identidades se hacen más visibles cuando consiguen un

espacio político, social y económico en la sociedad (Gil, Castro y Posada, 2020).

Por otro lado, las familias son el primer espacio de socialización, donde ocurren las primeras experiencias afectivas y sexuales, y donde la aceptación o rechazo que reciban, hacia lo considerado estereotipos, empiezan a condicionar la inclusión o exclusión social (Campos, De-Tilio y Crema, 2017). Posteriormente, la escuela se configura como el siguiente espacio de socialización, pudiendo generarse conflictos cuando las ideas familiares no se corresponden con lo inculcado en la escuela (Mangin, 2020; Pardo-Arquero, 2020; Aierbe, Intxausti y Bartau, 2024). No obstante, los docentes tienden a repetir modelos vivenciados, ya que adquieren una formación deficiente en cuestión de coeducación e igualdad de géneros (Resa-Ocio, 2021).

Desde temprana edad, las formas de discriminación más frecuentemente utilizadas son la violencia simbólica y lingüística, siendo los centros escolares los lugares donde se pueden paliar, ignorar o fomentar dichos comportamientos. Por ello, los docentes se convierten, por un lado, en los transmisores de la información aceptada por la sociedad y, por otro lado, en los transformadores de la cultura establecida, aunque la manera de ejercer la docencia es muy amplia. Sin embargo, es constante la manifestación de los educadores en la falta de preparación, el miedo y la incapacidad para atender la demanda de la sociedad en constante cambio (Pardo-Arquero, 2020; Mangin, 2020; Barrientos, Andrade y Montenegro, 2018).

Tras comenzar un diagnóstico de la percepción de los docentes en cuestiones de igualdad (Pardo-Arquero, 2024), en este estudio, prestamos especial atención a la diversidad de géneros, como colectivos que continúan

siendo ignorados, discriminados, excluidos y rechazados, de ahí, el interés en la reflexión por los docentes.

METODOLOGÍA

Muestra

Para el presente estudio se solicitó la colaboración voluntaria del claustro de docentes de un colegio de educación infantil y primaria de Lucena. El municipio de Lucena se encuentra ubicado en el sur de la provincia de Córdoba (España), con una población en crecimiento (poco más de 43.000 habitantes, con escasa variación entre sexos – INE, 2024), con 8 centros educativos de Educación Primaria, de una a cuatro líneas. El centro educativo de estudio cuenta con tres líneas educativas, en reducción desde los cursos de educación infantil, por el descenso de la natalidad, con una ratio de 20 a 27 alumnos y alumnas por aula.

El claustro del centro educativo está compuesto en el momento de la realización de la encuesta por 40 docentes. Han participado de forma voluntaria 22 (55%).

Entre los motivos manifestados por algunos docentes para no participar en la encuesta, se indican la sobrecarga de trabajo, la desmotivación o la apatía acumulada al finalizar el curso, al igual que la dificultad para comprender y dar respuesta a todas las preguntas del cuestionario.

1.-Alumnado con el que desempeña más tiempo de docencia

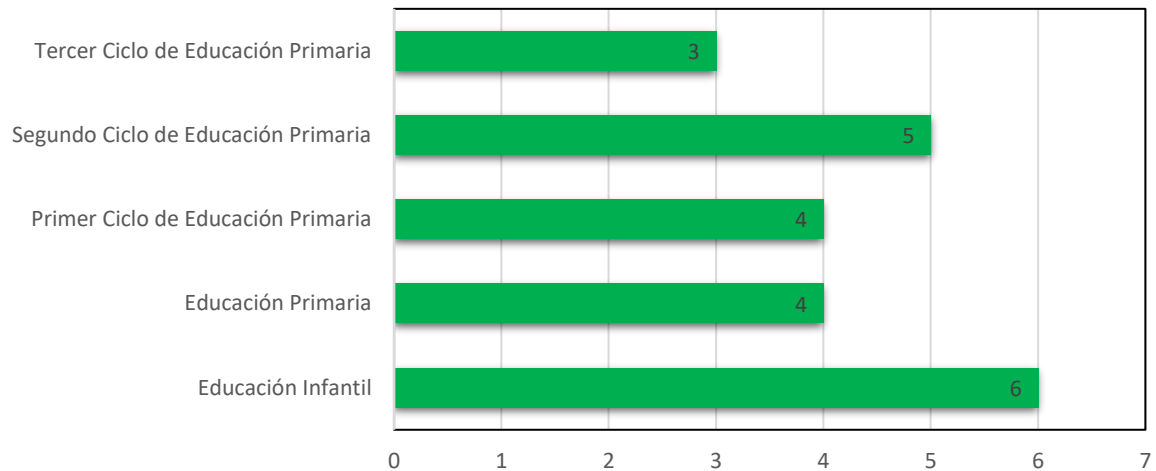


Figura 1. Frecuencia de desempeño de labor docente.

En la Figura 1, se muestra la distribución de los docentes que han participado en la encuesta de forma voluntaria en base al tiempo de docencia. En nuestra encuesta, 6 docentes realizan su principal docencia en Educación Infantil, mientras que 16 docentes lo hacen en Educación Primaria, de los cuales 5 docentes imparten más tiempo de docencia en el segundo ciclo, 4 docentes están más tiempo en primer ciclo y 3 docentes permanecen más tiempo en el tercer ciclo.

Encuesta

La recogida de datos se realizó con una encuesta no estandarizada elaborada con google drive, que fue remitida por la dirección del centro a todo el claustro docente.

Se procuró que la encuesta no fuera excesivamente larga, a fin de favorecer la participación, siendo la mayoría de las respuestas cerradas, para

elegir entre las opciones propuestas. Dos preguntas fueron de respuesta abierta, no habiendo respondido a ellas ningún docente.

RESULTADOS

A continuación, se procede a mostrar las distintas respuestas ofrecidas por los docentes en el cuestionario realizado.

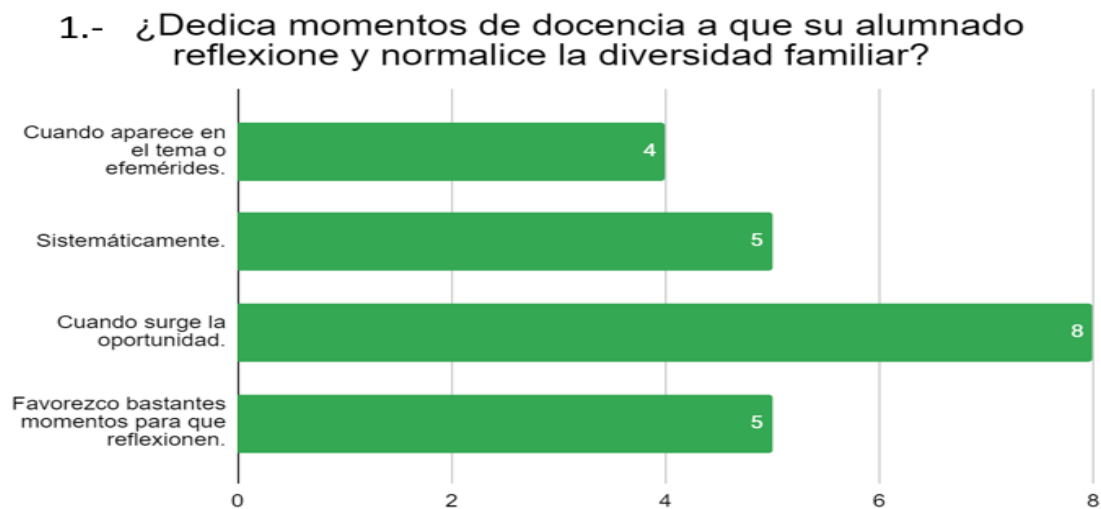


Figura 2. Frecuencia de momentos percibidos de docencia dedicados a que el alumnado reflexione y normalice la diversidad familiar.

Para la pregunta “1.- ¿Dedica momentos de docencia a que su alumnado reflexione y normalice la diversidad familiar?”, ningún docente señala que “No debería ser labor docente”. Las otras respuestas fueron repartidas de la siguiente manera: 8 (el 36%) de los docentes consideran que lo realiza “Cuando surge la oportunidad”, dos grupos de 5 (el 23%) de los docentes eligen “Sistemáticamente” y “Favorezco bastantes momentos para que reflexionen”, y 4 (el 18%) de los docentes marcan “Cuando aparece en el tema o efemérides”.

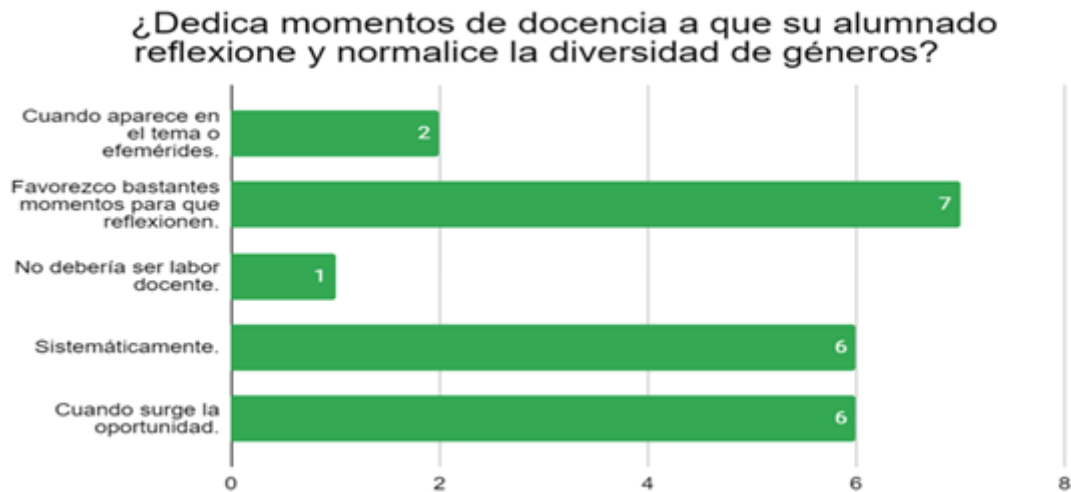


Figura 3. Frecuencia de momentos de docencia dedicados a que el alumnado reflexione y normalice la diversidad de géneros.

Todas las respuestas propuestas fueron seleccionadas para la dedicación de momentos de docencia hacia la diversidad de géneros, siendo tres de ellas en similar elección. El 32% (7) de los docentes señala “Favorezco bastantes momentos para que reflexionen” y normalicen la diversidad de géneros, el 27% (6) de los docentes indica “Sistemáticamente” y “Cuando surge la oportunidad”, 2 docentes eligieron “Cuando aparece en el tema o efemérides”, un docente optó por considerar que “No debería ser labor docente”.

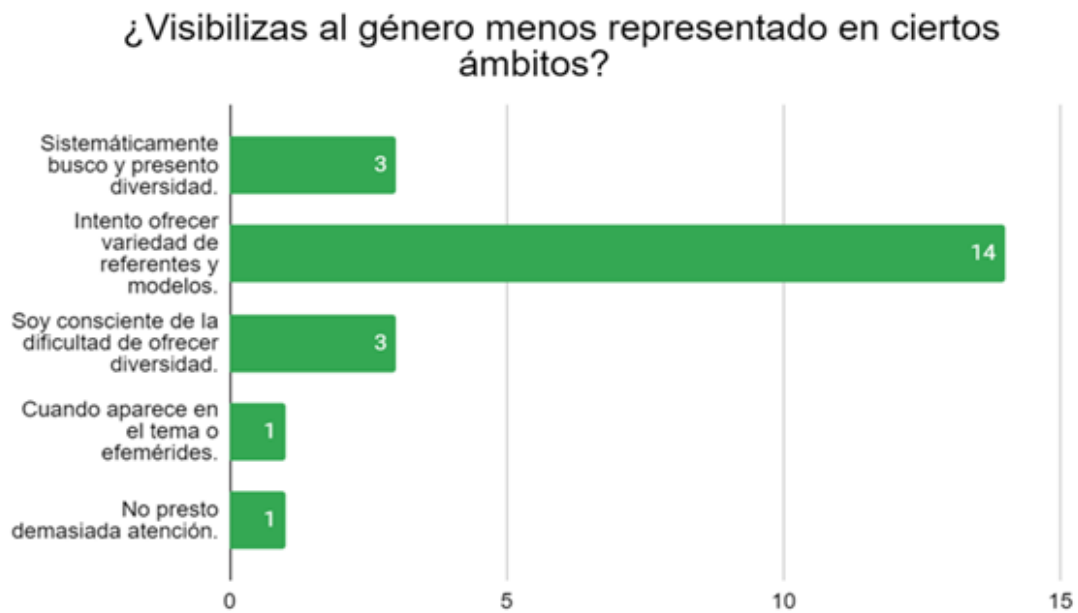


Figura 4. Frecuencia de visibilización del género menos representado en ciertos ámbitos por los docentes.

Ningún docente indicó que “Las editoriales ya ofrecen esas opciones”, el 64% (14) de los docentes señala que “Intento ofrecer variedad de referentes y modelos”, el 14% (3) de los docentes eligió que “Sistemáticamente busco y presento diversidad” y “Soy consciente de la dificultad de ofrecer diversidad”, un docente optó por “Cuando aparece en el tema o efemérides” y otro docente por “No presto demasiada atención.”

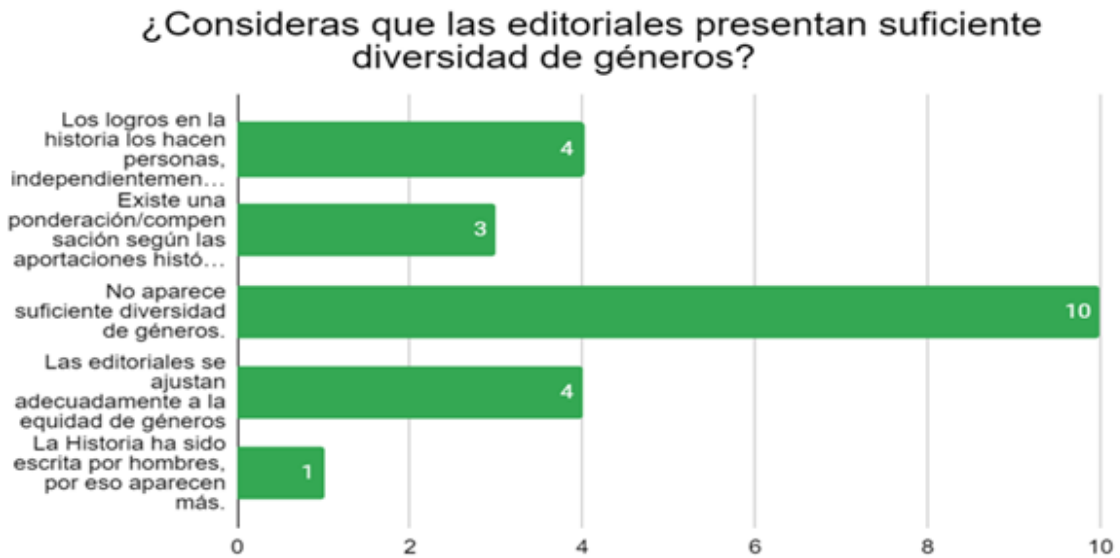


Figura 5. Frecuencia de docentes ante la adecuación de las editoriales a la diversidad de géneros.

Para la pregunta de la adecuación del material de las editoriales a la diversidad de géneros, la moda la constituye “No aparece suficiente diversidad de géneros”, con el 46% (10) de los docentes, mientras que el 18% (4) de los docentes elige las opciones “Los logros de la Historia los hacen personas, independientemente de su género” y “Las editoriales se ajustan adecuadamente a la equidad de género”, el 14% (3) de los docentes señala que “Existe una ponderación/compensación según las aportaciones históricas”, y un docente optó por “La Historia ha sido escrita por hombres, por eso aparecen más.”

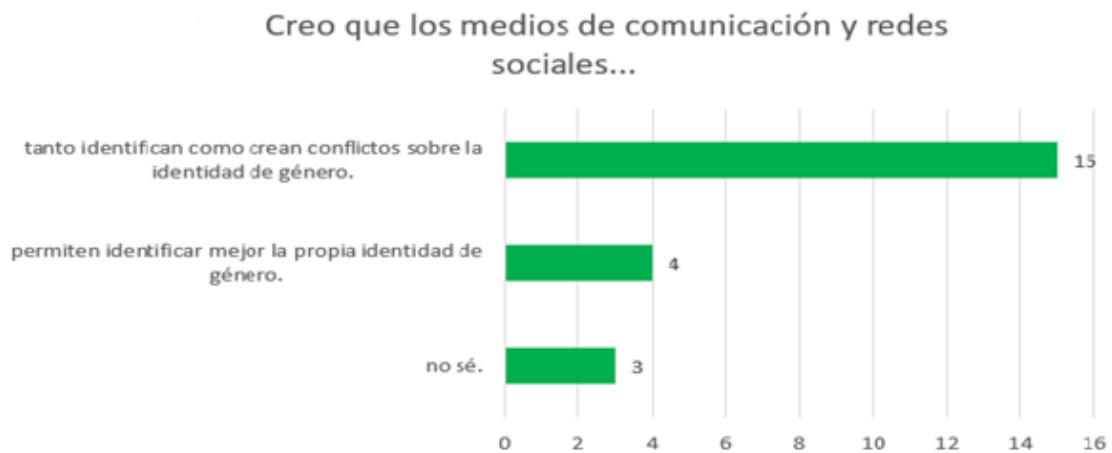


Figura 6. Frecuencia sobre percepción de las redes sociales y medios de comunicación ante la identificación de la propia identidad de género.

Ningún docente considera que los medios de comunicación y redes sociales “producen dificultad para reconocer la propia identidad de género.” La moda es “tanto identifican como crean conflictos sobre la identidad de género”, con el 68% (15) de los docentes, mientras que el 18% (4) de los docentes señala que “permiten identificar mejor la propia identidad de género”, y el 14% (3) de los docentes indica “no sé.”



Figura 7. Frecuencia sobre percepción de los medios de comunicación y redes sociales ante la tolerancia de diversidad de géneros.

Ningún docente eligió que los medios de comunicación y redes sociales “fomentan el rechazo hacia los distintos géneros”, ni “no sé.” El 82% (18) de los docentes indicó que “unas veces permiten la tolerancia y otras el rechazo hacia la diversidad de géneros” y el 18% (4) de los docentes señaló que “favorecen la tolerancia hacia los distintos géneros”

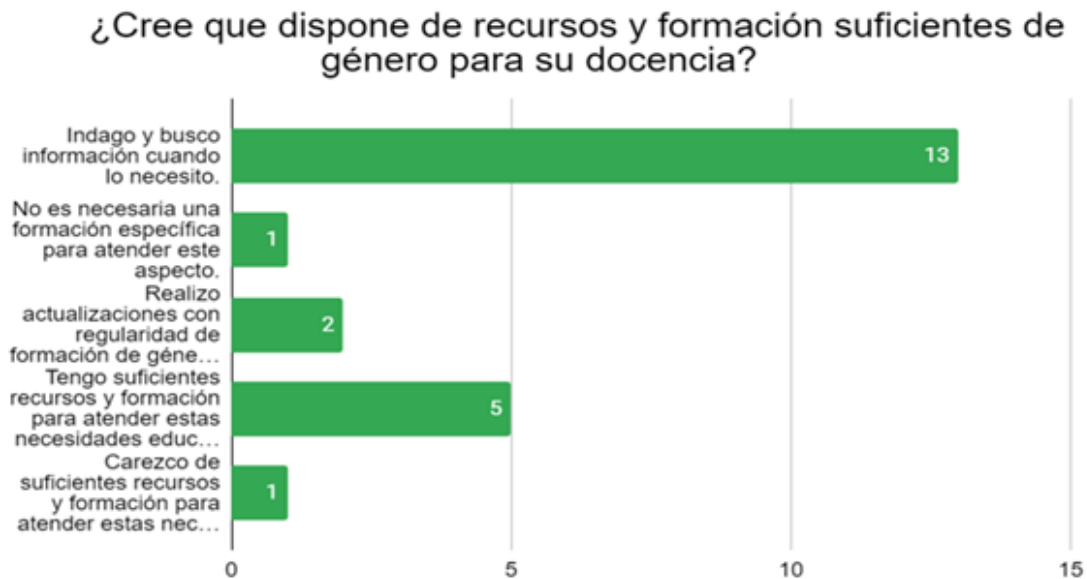


Figura 8. Frecuencia sobre percepción de recursos de género para la docencia.

Ningún docente eligió la opción “No sé.” El 59% (13) de los docentes se decanta por “Indago y busco información cuando lo necesito”, el 23% (5) de los docentes señala que “Tengo suficientes recursos y formación para atender estas necesidades educativas”, 2 docentes indican que “Realizo actualizaciones con regularidad de formación de género”, y un docente opta por “Carezco de suficientes recursos y formación para atender estas necesidades educativas” y un docente marcó “No es necesaria una formación específica para atender este aspecto.”

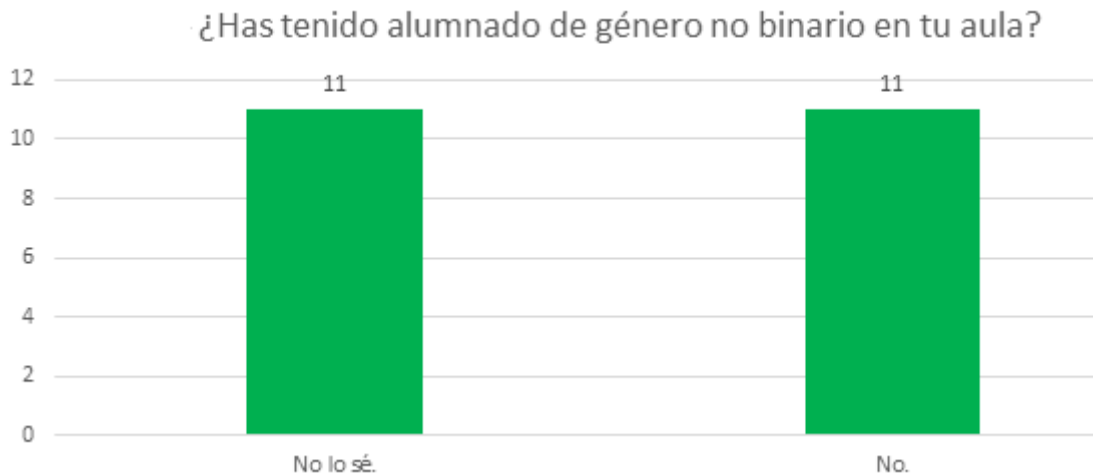


Figura 9. Frecuencia sobre percepción de alumnado de género no binario en el aula.

Ningún docente señaló haber tenido alumnado de género no binario en su aula, mientras que la mitad indica no saber si lo ha tenido y la otra mitad señala no haberlo tenido. Por tanto, nadie respondió a la pregunta abierta: “En caso afirmativo, ¿qué identidades de género has identificado en tu aula?”

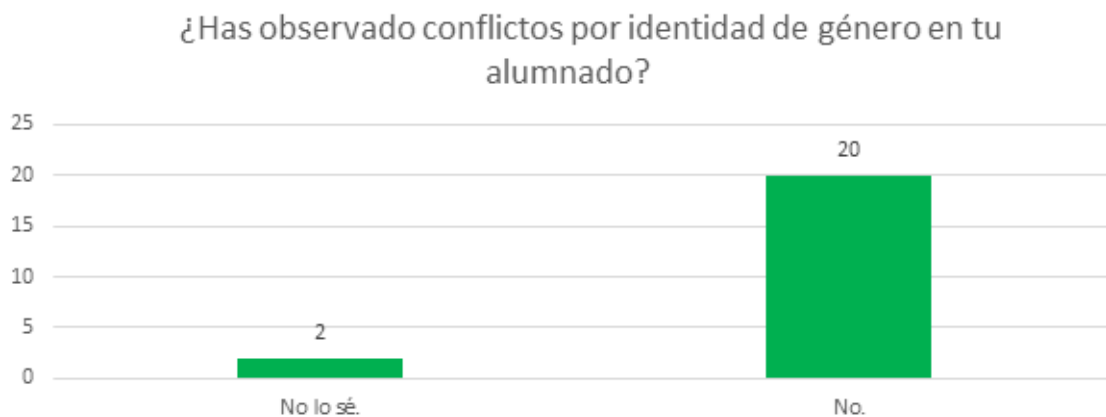


Figura 10. Frecuencia sobre percepción de conflictos debidos a la identidad de género.

Ningún docente indicó haber observado conflictos por identidad de género en su alumnado, indicando el 91% (20) de los docentes señaló que no los había observado y 2 docentes mostraron no saber si se habían producido. Por eso, ningún docente respondió a la siguiente pregunta abierta “En caso afirmativo, ¿qué tipos de conflictos?”

DISCUSIÓN

Se requiere de acciones positivas, como medidas que hacen frente a cualquier tipo de desigualdad contra un grupo discriminado, como ya se está intentado realizar con discriminación positiva hacia las mujeres, la cual supone ejecutar medidas que conlleven favorecer el acceso a ciertos empleos y en la proyección de su carrera profesional (Otero, 2002). No obstante, esta responsabilidad tiende a recaer en primera instancia en los docentes, muchas veces sin facilitar los recursos, incentivos ni formación adecuada desde las administraciones educativas.

En nuestro estudio, los docentes indican dedicar, en distinta medida, momentos de docencia a que su alumnado reflexione sobre la diversidad familiar, desde cuando surge la oportunidad (36%), sistemáticamente (23%), bastante (23%) o cuando se programa (18%). Las familias homoparentales o monoparentales con padre, tienen peor aceptación entre los docentes que las familias adoptivas, las de progenitores divorciados o las monoparentales con madre (Capano, Massonnier y González, 2016). Además, según la formación de los docentes puede haber mayor tolerancia y flexibilidad ante la diversidad familiar. En ésta línea, Moliner-Miravet y Francisco-Amat (2016) también señalan que trabajar la diversidad familiar por los docentes permite mejorar su actitud y les dota de herramientas para saber intervenir en las aulas. Según Aierbe, Intxausti y Bartau (2024), atender a la diversidad cultural de las familias y el género es otra demanda que el profesorado explicita y que debe contemplarse en las propuestas de formación.

Para la siguiente cuestión, cuando nos referimos a la dedicación de momentos de docencia a la diversidad de géneros, la mayoría de los docentes marca que lo aborda en distinta medida. Sin embargo, Vilena-da-Silva, Dantas-Jales, Lucena-Pereira, Rodrigues-de-Almeida, de-Almeida-Nogueira y Aparecida-de-Almeida (2021) señalan que las escuelas tienen dificultades para promover la inclusión de niños transgénero, siendo necesario crear estrategias dirigidas a sensibilizar y capacitar a los profesionales que integran el entorno escolar, especialmente a los docentes de los cursos más inferiores.

Por otro lado, los cambios culturales pueden modificar los sistemas lingüísticos (Martínez, 2019). El uso del masculino genérico es cada vez más inapropiado e impreciso para representar colectivos femeninos o LGTBIQ+. No obstante, esta realidad tarda en llegar a las aulas y a los textos. Así, Sevilla-Vallejo (2021) encuentra en los libros de texto escolares un abuso del masculino. Quizás por ese motivo, en nuestro estudio, los docentes no indican que “Las editoriales ya ofrecen esas opciones” y, por tanto, la mayoría de los docentes considera que debe ofrecer variedad de referentes y modelos (64%) o buscar y presentar diversidad (14%), siendo un docente consciente de la dificultad de ofrecer diversidad de referentes y modelos.

Por otro lado, la temprana adscripción a uno u otro género supone la asociación de identidad del niño o la niña a una serie de creencias y comportamientos estereotipados independientemente de las aptitudes, actitudes y cualidades personales de cada uno. En nuestro estudio, la mayoría de los docentes (46%) considera que en el material utilizado de las editoriales “No aparece suficiente diversidad de géneros”, otros docentes (18%) eligen “Los logros de la Historia los hacen personas, independientemente de su

género”, otros docentes (18%) optan por “Las editoriales se ajustan adecuadamente a la equidad de género” y, el 14% de los docentes señala que “Existe una ponderación/compensación según las aportaciones históricas”.

En cuanto a los formatos, redes y medios de comunicación, estos pueden convertirse en objetos de persuasión, desde noticias, ciencia u opiniones, aunque cada vez más bulos y publicidad. Además, las aplicaciones y los dispositivos inteligentes facilitan la información del usuario a empresas y entidades para generar ideales y contenido (más o menos veraz) en función de intereses, reafirmando y vendiendo, según el perfil del destinatario (Pardo-Arquero, 2020; Gil, Castro y Posada, 2020). Los formatos redes y medios de comunicación pueden convertirse en medios de persuasión, de modo que las modas se convierten en un medio de inclusión social y las marcas actúan como validadores de una sociedad de consumo. Encontramos que medios de comunicación, moda y marcas son factores que los seres humanos buscan constantemente para estar incluidos en grupos sociales y adquirir la identidad que se adecue mejor a su experiencia de vida (Gil, Castro y Posada, 2020). En nuestro estudio, ningún docente considera que los medios de comunicación y redes sociales “producen dificultad para reconocer la propia identidad de género.” Mientras que la mayoría de los docentes (68%) señala que “tanto identifican como crean conflictos sobre la identidad de género”, aunque el 18% de los docentes indica que “permiten identificar mejor la propia identidad de género”.

Además, ningún docente eligió que los medios de comunicación y redes sociales “fomentan el rechazo hacia los distintos géneros”, ni “no sé.” La mayoría (82%) de los docentes indicó que “unas veces permiten la tolerancia y

otras el rechazo hacia la diversidad de géneros” y el 18% de los docentes señaló que “favorecen la tolerancia hacia los distintos géneros.”

Una de las intervenciones más recomendable entre los docentes es la investigación-acción, es decir, partir de la observación por los docentes de los comportamientos en las clases, que permitan detectar y ajustar las actuaciones no igualitarias (Subirats, 1994). Por otro lado, en las facultades y centros de formación del profesorado, el género no suele ser una prioridad, de modo que cuando se tratan temas de género, suele ser por iniciativa individual, interés o sensibilidad de algún docente (Romero y Abril, 2008). Asimismo, hay una escasa demanda entre los profesionales de la educación en ejercicio de este tipo de formación y la razón fundamental se debe a la invisibilidad de la problemática de género para una gran parte de los docentes en ejercicio (Anguita, 2011). Sin embargo, en nuestro estudio, la mayoría de los docentes (59%) indica que “Indago y busco información cuando lo necesito” y el 23% de los docentes muestran que “Tengo suficientes recursos y formación para atender estas necesidades educativas.”

Ningún docente fue capaz de señalar haber tenido alumnado de género no binario en su aula, mientras que la mitad manifiesta no saber si lo ha tenido y la otra mitad indica no haberlo tenido, es decir, nadie identificó identidades de género en su aula.

También, ningún docente indicó haber observado conflictos por identidad de género en su alumnado, indicando la mayoría de los docentes (91%) señala que no los había observado y 2 docentes manifiestan no saber si se habían producido. Por ello, ningún docente identificó conflictos.

CONCLUSIONES

Debido al pequeño tamaño de la muestra, no podemos extrapolar los resultados obtenidos, pero nos permitirá conectar con otros estudios relacionados, así como establecer conclusiones para este contexto.

En primer lugar, la baja participación en el estudio puede ser ocasionada a la cada vez mayor exigencia administrativa y burocrática requerida a los docentes, junto a la apatía y desgaste de ciertos docentes, especialmente al ir terminado el curso académico. Las administraciones educativas siguen sin ser conscientes de la importancia de cuidar e incentivar a los docentes.

Hemos recogido que la mayoría de los docentes dedica tiempos en su docencia a la diversidad familiar y de géneros, aunque cada uno en distinta medida. Asimismo, considera ofrecer variedad de referentes y modelos a su alumnado, detectando que el material de las editoriales no incluye suficiente diversidad de géneros.

Además, la mayoría de los docentes indica que las redes, formatos y medios de comunicación no muestran una postura clara hacia la identidad y diversidad de géneros. Así, unas veces propician identificar su identidad de género, y otras generan conflictos. De igual forma, unas veces promueven la tolerancia y otras fomentan el rechazo hacia la diversidad de géneros.

También, la mayoría de los docentes indaga y busca información cuando considera que lo necesita, aunque otros manifiestan que tienen suficientes recursos y formación para atender las necesidades educativas de género de su alumnado.

Finalmente, la mitad de los docentes reconoce no saber si ha tenido alumnado de género no binario en su aula, y la mayoría de los docentes no ha observado conflictos por identidad de género en su aula.

AGRADECIMIENTOS

Agradecimiento a D. Luis Sánchez Vasco por la contribución en la revisión, así como en la parte anglosajona del presente artículo.

BIBLIOGRAFÍA

Durante mucho tiempo, las mujeres han tenido que utilizar nombres masculinos u ocultar sus nombres en iniciales para poder acceder al mundo de las publicaciones, por ello, incluir los nombres completos de autores evitará que los apellidos de muchas investigadoras se consideren masculinos.

AIERBE, Ana; INTXAUSTI, Nahia y BARTAU, Isabel (2024). Género y mejora

escolar en centros de educación primaria. *Revista Electrónica de*

Investigación Educativa, 26,e13,1-17.

<https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e13.5291>

ASHLEY, Blake y HARLEY, Vincent (2023). Genetic association studies in

transgender cohorts: A systematic review and meta-analysis. *BioRxiv*.

<https://doi.org/10.1101/2023.02.27.530343>

ANGUITA, Rocío (2011). El reto de la formación del profesorado para la

igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado, 14(1), 43-51.

BARRIENTOS, Pablo; ANDRADE, Danitza y MONTENEGRO, Catalina (2018).

La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes.
Cuaderno de Educación, 81.

BINETTI, M. J. (2021). Del género a los bio/cis/trans/tecno/post-géneros: el paradójico destino de una extrapolación sociologista. *Revista de Investigaciones Feministas*, 12(1), 191-201.

CAMPOS, María Teresa de Assis; DE-TILIO, Rafael y CREMA, Isabella Lenza (2017). Socialización, gender and family: an integrative review of scientific literature. *Pensando Familias*, 21(1), 146-161.

CAPANO, Alvaro; MASSONNIER, Natalie y GONZÁLEZ, María del L (2016).

Análisis de ideas de docentes de educación primaria sobre diversidad familiar. *Propósitos y Representaciones*, 4(2). 15-71.

<http://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.119>

FOREMAN, Madelaine; HARE, Lauren; YORK, Kate; BALAKRISHNAN, Kara; SÁNCHEZ, Francisco J; HARTE, Fintan; ERASMUS, Jaco; VALAIN, Eric y HARLEY, Vincent (2018). A genetic link between gender dysphoria and sex hormone signalling. *The Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 104 (2), 390-396. <https://doi.org/10.1210/jc.2018-01105>

GIL, Alejandro; CASTRO, Fernando-Andrés y POSADA, Verónica (2020).

Investigar la identidad de género: representaciones colectivas, comunicación y lenguaje. *Anagramas-Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 19(37). <https://doi.org/10.22395/anr.v19n37a5>

GUILLÉN-DEL-CASTILLO, Manuel y LINARES-GIRELA, Daniel (2002). *Bases biológicas y Fisiológicas del Movimiento Humano*. Editorial Médica Panamericana. Madrid.

- INE – Instituto Nacional de Estadística (2024). Población por sexo y edad.
<https://ine.es>
- MANGIN, Melinda M (2020). Transgender Students in Elementary Schools: How Supportive Principals Lead. *Educational Administration Quarterly*, 56 (2). 255-288. <https://doi.org/10.1177/0013161X19843579>
- MARTÍNEZ, Angelita (2019). La cultura como motivadora de sintaxis. El lenguaje inclusivo. *Cuadernos de la ALFAL* 11(2): 186–198.
- MAUREIRA, Fernando; ESCOBAR, Natalia; FLORES, Elizabeth; HADWEHBRICEÑO, Marcelo; GONZÁLEZ, Patricia; CASTILLO, Franklin; PEÑA, Sebastián & PÁEZ, Jacqueline (2022). Incidencia de los conocimientos biológicos de la homosexualidad y transexualidad sobre la homofobia y transfobia en estudiantes de educación física de Chile. *Retos*, 43, 1016–1024. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.90463>
- MOLINER-MIRAVET, Lidón y FRANCISCO-AMAT, Andrea (2016). 2 mamás y un hijo biológico: trabajando la diversidad familiar en la formación de maestros/as. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 137-154.
- PARDO-ARQUERO, Víctor-Pablo (2019a). Dinamizando la interacción entre docentes: el reto de la semana. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado del CEP de Córdoba*, 16.
- PARDO-ARQUERO, Víctor-Pablo (2019b). Percepción por los docentes de estereotipos de género a través de la imagen. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 24(253).

PARDO-ARQUERO, Víctor-Pablo (2020). Unas experiencias emprendedoras. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado del CEP de Córdoba*, 17.

PARDO-ARQUERO, Víctor-Pablo (2024). Percepción por los docentes de la coeducación en un colegio (3-12 años). *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado del CEP de Córdoba*, 21.

RESA-OCIO, Ahinoa (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27.

<https://doi.org/10.6018/reifop.390951>

ROMERO, Alfons y ABRIL, Paco (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43-51.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices*. UNESCO. France.

SEVILLA-VALLEJO, Santiago (2021). La coeducación en los libros de texto de Educación Primaria. Estado de la cuestión y análisis de las desigualdades en los textos escritos, las imágenes y las temáticas. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 9.

http://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2021.i9.21

SUBIRATS, Marina (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6.

STRYER, Lubert L; BERG, Jeremy M y TYMOCZKO, Joh L (2019). *Bioquímica*. Editorial Reverté.

- THEISEN, John; SUNDARAM, Viji; FILCHAK, Mary S y CHORICH, Lynn P (2019). The use of whole exome sequencing in a cohort of transgender individuals to identify rare genetic variants. *Scientific Reports*, 9(1).
<https://doi.org/10.1038/s41598-019-53500-y>
- VILENA-DA-SILVA, Francisca; DANTAS-JALES, Renata; LUCENA-PEREIRA, Ivoneide; RODRIGUES-DE-ALMEIDA, Luana; DE-ALMEIDA-NOGUEIRA, Jordana y APARECIDA-DE-ALMEIDA, Sandra (2021). Transgeneridad infantil desde la perspectiva de los profesores de primaria. *Revista Latino Ameriacana de Enfermagem*, 29. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3792.3459>
- VILLORIA, Manuel y JIMÉNEZ, Fernando (2012). La corrupción en España (2004-2010): datos, percepción y efectos. *Reis*, 138, 109-134.
<https://doi.org/10.5477/cis/reis.138.109>
- WAGNER, Wolfgang; DUVEEN, Gerard; FARR, Robert; JOVCHELOVITCH, Sandra; LORENZI-CIOLDI, Fabio; MARKOVÁ, Ivana y ROSE, Diana (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2: 95-125. <https://acortar.link/mwHZRr>
- ZANETTE, Jaime E; LEGUIÇA, Michele y FELIPE, Jane (2019). “Mas o que tinha no meu corpo?” Discutindo sobre infancias e transexualidade. *Educação, Ciência e Cultura*, 24 (3).
<https://doi.org/10.18316/recc.v24i3.5512>