

# **La visión de los futuros profesores y profesores formadores acerca de asuntos LGBTI en la formación docente**

**Artículo basado en Tesis**

**Knowledge, perceptions and attitudes towards LGBTI  
people and their inclusion in the classrooms**

Trabajo para optar a título de Magíster en Educación en Enseñanza del  
Inglés como Lengua Extranjera

**Autora: Roxana Espinoza Yeomans**

**Profesora Guía: Verónica Romo López**

**Noviembre 2016**

## Resumen

Este artículo muestra parte de los resultados de un estudio mixto que se propuso el describir la percepción y actitudes de futuros profesores y sus profesores formadores hacia alumnos LGBTI y su inclusión en las salas de clase. Con el objeto de lograrlo, la autora aplicó una encuesta (como instrumento cuantitativo) y una entrevista semi estructurada (como contraparte cualitativa) a 57 alumnos de pedagogía en Inglés y 4 profesores formadores de la misma carrera perteneciente a la Universidad Central de Chile. Este artículo, sin embargo, trata algunos de los resultados arrojados en el enfoque cualitativo exclusivamente, donde los futuros profesores y sus tutores expresaron la necesidad de tener educación formal y precisa en cuanto a sexualidad humana y tópicos LGBTI en general, con el propósito de mejorar sus prácticas y relación con sus estudiantes, además de manifestar sus preocupaciones en cuanto a la falta de preparación académica y práctica que les ayude a enfrentar los elevados niveles de violencia en las escuelas, especialmente dirigida a los alumnos LGBTI. Es de gran importancia que estos aspectos de la educación sean considerados como parte del currículo de la formación docente para el beneficio tanto de los futuros alumnos como profesores en sí.

Palabras clave: LGBTI, inclusión, formación docente, violencia, profesores en formación inicial

## Introducción

Hoy en día, uno de los mayores problemas que enfrentan los nuevos docentes en el trabajo es la increíble diferencia entre la teoría de la enseñanza y su práctica. Los profesores no solamente lidian con las demandas de la instrucción académica, sino que también adoptan muchos otros roles formativos que no están considerados dentro de su formación instruccional, pero que son considerados como rasgos de personalidad o “vocación”. Entre estas cualidades, se les requiere tener buenas habilidades interpersonales, auto motivación y habilidad para motivar a otros, empatía, amor y respeto por sus estudiantes... y así una larga lista de características deseables que no son enseñables como una asignatura en sí.

El manejo de la violencia y la relación profesor-alumno en general son aspectos de la educación que en general no se tratan con profundidad – hasta donde la autora pudo investigar- en ninguna universidad Chilena que entregue formación en pedagogía. Aun cuando algunas universidades dictan cátedras de psicología y promueven la inclusión de la diversidad tanto en sus programas como currículos, se evidencia que estos solamente incluyen diversidad desde la perspectiva cognitiva y del desarrollo solamente. Como consecuencia, al verse enfrentados a ciertas situaciones, los profesores deben arreglárselas por cuenta propia, guiados por el sentido común y ciertas normas de la escuela –si es que hay alguna- como herramientas de acción.

Este artículo tiene un objetivo primario: dar cuenta de cómo la introducción de educación sexual y temas de diversidad LGBTI en el currículo de la formación docente podría ayudar de forma efectiva a los profesores en su práctica diaria, especialmente en su relación con los estudiantes, y por tanto promover un clima de mayor seguridad en las escuelas.

### **Las Impactantes Cifras**

De acuerdo a algunas organizaciones como UNESCO y Movimiento Mundial por la Infancia (GMFC su sigla en Inglés), la violencia originada por orientación sexual diversa –o la sospecha de ésta- es la más común en las escuelas. Este tipo de violencia se llama abuso homofóbico y/o transfóbico, porque está basado en la orientación sexual o supuesta identidad de género y afecta no solamente a estudiantes homosexuales, bisexuales o transgéneros, sino a todos aquellos que no se rigen por la norma de género prevaleciente (UNESCO, 2015; GMFC, 2011).

En cuanto al impacto que el abuso homofóbico tiene en las vidas académicas de los estudiantes que lo sufren, Reis (1999) pudo caracterizar sus consecuencias a través de un estudio donde investigó a un grupo de personas de la comunidad LGBT (Lesbiana, Gay, Bisexual, Transgénero) desde kínder a cuarto medio. Él detectó que 66% de ellos tenía dificultad para prestar atención en clase; 75% evitaba ciertas áreas de la escuela; 33% tenía pésimas notas; 17% se cambió de colegio y el mismo porcentaje decidió abandonar la escuela definitivamente. De la misma manera, estudios han demostrado consistentemente que en otros aspectos el abuso deja consecuencias negativas que pueden durar toda la vida, tales como trastornos alimenticios, abuso de alcohol y drogas, heridas auto infligidas y comportamiento suicida, entre otros (Asociación

Americana de Psicología [APA], 2011). Como es posible apreciar, los efectos del abuso trascienden el mero hecho de la burla o rumores, para convertirse en una fuente constante de aflicción para la víctima y un obstáculo para desarrollarse exitosamente en la vida; es más, las secuelas del abuso se sufren no sólo durante la niñez o adolescencia, sino también en la adultez (Cantor, 2009)

En Chile, las condiciones escolares para los alumnos LGBTI no son mejores, desafortunadamente. De acuerdo al Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH), el 40% de los estudiantes relacionaba el abuso a una orientación sexual diversa, especialmente si la persona era abiertamente homosexual o percibida como tal. Adicionalmente, el mismo estudio reveló que el 55% de los profesores conocía al menos a un estudiante discriminado debido a su orientación sexual en el colegio (Movilh, 2008).

Apodar e insultar son prácticas comunes en las escuelas Chilenas; tanto así, que los alumnos lo consideran como parte de la cultura escolar y lo aceptan como tal (Espinoza, 2016). En relación a esto, Cáceres et al. reportó que al menos el 90% de estudiantes han escuchado apodos u ofensas basadas en expresiones homofóbicas o ridiculización de género de forma frecuente en la escuela. Similarmente, más del 50% de ellos reconoció haber usado esas mismas expresiones en ocasiones dadas. Cáceres et al. mostró además que más del 75% de los participantes habían presenciado actos violentos entre sus compañeros de clase, y entre 40% y 45% de los mismos entrevistados habían participado en esos actos de violencia como perpetradores o espectadores (Cáceres et al. 2011). Es extremadamente relevante tomar conciencia del riesgo que esconce el asumir la violencia como parte de la interacción normal entre las personas; cuando la violencia se vuelve natural y legítima, las personas distorsionan los límites e ignoran las consecuencias que estas agresiones tienen en el desarrollo social y personal de un estudiante (UNESCO, 2015).

### **Formación Docente en Chile**

Como hecho obvio y bien conocido, los profesores son un componente vital de las dinámicas escolares y también lo es la capacitación que reciben como parte de sus competencias de enseñanza. Todas las instituciones Chilenas que ofrecen programas de formación docente operan por las regulaciones de estándares básicos entregados por el Ministerio de Educación. Estas organizaciones manejan cuatro niveles (preescolar,

básica, media y educación especial) y ofrecen distintos programas. Estos programas son entendidos como los componentes curriculares que permiten a un estudiante adquirir competencias específicas con el objeto de recibir un título técnico o profesional (Ávalos, 2001).

Los contenidos curriculares y su organización varían dependiendo de la universidad; sin embargo, de acuerdo a Ávalos (2001) éstas basan su currículo en cuatro áreas (i) formación general, donde los aspectos sociales, históricos y filosóficos de la educación son estudiados; (ii) especialidad, la cual maneja contenidos específicos de la especialidad (matemáticas, ciencia, etc.); (iii) profesional, donde se cubren los aspectos del proceso educativo (organización curricular, evaluación, desarrollo psicológico de los estudiantes, entre otros) y (iv) práctica, la cual involucra actividades de preparación que guiarán la enseñanza en sí.

Como se muestra, estos contenidos curriculares están diseñados para evaluar el desempeño de los futuros profesores, de acuerdo a lo que deben saber y lo que pueden hacer para efectuar sus funciones de manera eficiente. En referencia a tópicos LGBTI, y hasta donde la autora del estudio pudo investigar, no hay ninguna universidad Chilena que eduque a sus estudiantes de pedagogía en asuntos LGBTI como parte de su formación general o base profesional. Aun cuando algunas universidades enseñan asignaturas relacionadas con diversidad, éstas se enfocan en términos de enseñanza o dificultades de aprendizaje solamente, incluso algunas abordan la diversidad étnica, pero nunca sexual. A pesar de la importancia de estos componentes curriculares, estos sufren una gran desventaja: éstos fallan en abordar la orientación sexual como parte del contexto de la cultura escolar, un tema que ciertamente encontrará un profesor en cualquier momento de su carrera.

La ignorancia en temas LGBTI puede contribuir a esparcir ideas equivocadas que contribuyan a demonizar esta comunidad; un hecho relevante cuando se trata de profesores, ya que ellos son considerados como una fuente válida de información (Espinoza, 2016). De acuerdo a un estudio llevado a cabo en la región Metropolitana, el 12% de los estudiantes reportaron que sus profesores siempre hacían comentarios discriminatorios contra los alumnos diversos sexualmente; de hecho 39% informó que sabían de algún caso de discriminación hacia personas LGBTI, donde el perpetrador era un profesor o un miembro administrativo del colegio (MOVILH, 2008). Es claro que

una agresión no es siempre física o verbal; también puede tener manifestaciones sutiles, tales como negarles a los estudiantes el participar de ciertas actividades, permitir comentarios maliciosos o despectivos; promover estereotipos negativos; desalentar a los alumnos a que se expresen, entre varios otros (Generalo, J., 2005). La violencia y/o acoso sufrido por estudiantes en la escuela –independiente del perpetrador- interfiere con su derecho a una educación completa y segura, y es el deber de los profesores y miembros de la comunidad escolar el proveer y resguardar las condiciones para aquello.

### **Objetivos del estudio**

La pregunta que guió el aspecto cualitativo de la investigación fue: ¿Cómo algunos profesores en formación y sus tutores perciben la inclusión de personas LGBTI en las salas de clases? Como el objetivo principal involucraba la visión de la sexualidad y su diversidad, y la pregunta en si misma tenía muchas perspectivas a considerar, fue necesario establecer subobjetivos que especificaran una respuesta. Dada la naturaleza de este trabajo, la perspectiva que responde a la pregunta inicial está representada en el subobjetivo de describir y analizar las percepciones de profesores en formación y sus tutores en relación a la formación académica recibida como parte su formación docente en cuanto a sexualidad y asuntos LGBTI.

### **Método**

La investigación tuvo un enfoque mixto, dado que ambos aspectos contribuyen a contestar distintas preguntas investigativas acerca de un problema específico. Una de las ventajas que el enfoque mixto tiene es que permite una perspectiva más precisa de un fenómeno. La percepción del investigador es más integral, completa y holística (Todd, Nerlich & McKeown, 2004). Sin embargo, como este artículo se centrará específicamente en el aspecto cualitativo del estudio, es importante recordar que desde esta perspectiva el recogimiento de información no tiene una medida numérica y procede caso a caso, analizando la información para llegar a algunas conclusiones, hasta que el investigador logra hacer un pronóstico general y es capaz de generar una perspectiva teórica (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

En cuanto al diseño del estudio, desde la perspectiva cualitativa éste tenía un enfoque interpretativo y descriptivo. Esta metodología se centra en el contexto. En este caso los investigadores interpretativos deben enfatizar en la comprensión empática, la cual se

desarrolla a través de la observación y el oír a las personas estudiadas, ganando así acceso a sus experiencias y percepciones (Hernández et al., 2006).

### **Participantes**

Los sujetos de estudio seleccionados fueron 57 estudiantes quienes estaban en tercer o cuarto año de pedagogía en Inglés en la Universidad Central de Chile. Estos estudiantes fueron seleccionados a propósito, dado el hecho que en esos años de educación ellos ya habían tenido un acercamiento real al contexto escolar a través de al menos cuatro semestres de práctica. De esta manera, ellos pudieron integrar sus experiencias como estudiantes y relacionarlas con sus futuras prácticas. Similarmente, la conveniencia también fue un factor importante al seleccionar este grupo, debido al tiempo disponible para conducir el estudio y la facilidad para coordinar las entrevistas. De la misma manera, los otros sujetos de estudio fueron 4 profesores de la misma institución y especialidad, quienes habían estado enseñando a profesores en formación al menos diez años. Ellos también fueron elegidos debido a su experiencia. La aplicación de ambos instrumentos fue realizada en las dependencias de la Universidad Central.

### **Instrumentos**

Tomando en consideración las características del estudio, los instrumentos seleccionados para recoger la información fueron una encuesta y una entrevista semi estructurada, ambas diseñadas por la investigadora. En cuanto a la técnica cuantitativa, la encuesta consistió en un grupo de aseveraciones medidas con una escala de Likert. Es importante decir que hubo dos encuestas; una aplicable a los estudiantes y otra para los profesores, por tanto el contenido de las aseveraciones variaban dependiendo del caso.

Concerniente al instrumento cualitativo, este fue diseñado como una entrevista semi estructurada. Este tipo de entrevistas no tiene todas las preguntas predefinidas, para que el entrevistador tenga la oportunidad de introducir nuevas preguntas y pueda profundizar en las respuestas del participante y obtener mayor cantidad de información (Hernández et al., 2006). El objetivo principal de usar este instrumento fue el dar a los participantes la oportunidad de desarrollar sus pensamientos a un nivel más profundo, de una manera más relajada y sincera, y en consecuencia, producir información más rica.

Ambos instrumentos fueron sometidos a rigor científico, asociado al cumplimiento de honradez esencial de un estudio y su investigador. Para garantizar estos estándares, la investigadora consideró los criterios presentados por Guba & Lincoln (1981), los cuales son credibilidad, confirmabilidad, confiabilidad y transferabilidad.

### **Procesamiento de la información**

Después de terminar con la aplicación de ambos instrumentos, fue necesario comenzar con el análisis de la información reunida. Debido a que su volumen era considerable, la investigadora utilizó codificación GT en su forma abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002). Durante este proceso, la información fue separada de acuerdo a su significado y características, etiquetando la información más importante como categorías principales y la información secundaria como subcategoría. Las categorías principales fueron percepción, conocimiento y actitud; al mismo tiempo, cada una de ellas fue dividida en subcategorías previamente definidas. Después, la autora elaboró matrices de clasificación, las cuales permitieron organizar y decodificar la información, convirtiéndose en una herramienta muy útil para establecer conexiones entre categorías. Toda la información levantada fue complementada con el marco teórico, incorporando aseveraciones textuales y respuestas obtenidas de las entrevistas semi estructuradas.

En primer lugar, las opiniones y observaciones de los profesores fueron presentados en la matriz; en cada una de ellas había categorías y subcategorías (y eventuales subcategorías emergentes). Cada subcategoría se determinó por la frecuencia de los comentarios u observaciones, las cuales podían ser positivas o negativas. Luego, el mismo procedimiento fue realizado con las respuestas de los estudiantes.

Una vez que las categorías fueron definidas y la información codificada en las matrices, la autora realizó una triangulación entre la información, técnicas y escenarios, con la cooperación de un auditor externo.



## Resultados

### I. Enseñar sexualidad: ¿parte de la labor docente?

Al preguntar cuán competentes se sentían para educar a sus futuros alumnos acerca de sexualidad y afectividad, un tercio de los aspirantes a profesores declararon que se sentían completamente competentes para entregar información precisa y objetiva. Entre las razones del porqué se sentían así, algunos expresaron que habían recibido todo el conocimiento necesario durante la enseñanza media, al menos en lo que respecta biologicismo; en cuanto a afectividad, diversidad sexual o aspectos psicológicos de la sexualidad, ellos solamente confiaban en creencias personales y experiencia. Sin embargo, casi la mitad de los entrevistados reconocieron no tener suficiente conocimiento formal de los temas, por lo tanto, no podían enseñar correctamente. Algunos de estos futuros profesores afirmaron que se sentirían más seguros para enseñar estos temas si pudiesen recibir capacitación formal. De la misma manera, los profesores formadores dieron idénticas opiniones. Como es posible ver, la mayoría de los estudiantes de pedagogía y sus profesores estaban conscientes de la importancia de transmitir conocimiento objetivo a sus estudiantes; tanto así, que se sentían incompetentes sin éste. Esta noción es secundada por Espinoza (2016), quién afirmó que parte de la confianza desarrollada por el profesor proviene en gran medida de la solidez de su formación profesional. Los profesores necesitan la estructura que provee un estándar básico de conocimiento y que provea herramientas sólidas. Similarmente, es importante destacar el grado de interés demostrado en aprender más acerca de estos temas; diferentes generaciones manifestaron que nunca era tarde para aprender, independientemente del contexto. Es más, la mayoría de ellos sentían que era su responsabilidad educar a sus alumnos en estos temas, aludiendo al desinterés de los padres por hacerlo.

Por otro lado, un pequeño grupo de profesores en formación dijo tener reparos personales para enseñar sexualidad, especialmente desde el enfoque diverso. Sus razones apuntaban a creencias religiosas y crianza; ellos habían aprendido a creer y sentir que la homosexualidad no era buena, aún cuando todos dijeron conocer al menos a una persona abiertamente homosexual (quienes no eran malas personas, en su opinión). Este hecho les producía “sentimientos encontrados”, ya que desde su visión, hablar de diversidad sexual implicaba promover conductas sexuales impropias, lo cual

contradecía sus valores. De acuerdo a Collignon (2011), la familia es el primer referente al condicionar el comportamiento de los niños, y tal como los participantes reconocen, las ideas negativas preconcebidas que tenían eran más fuertes que el hecho empírico de conocer “buenas” personas homosexuales. La religión y sexualidad son campos que contienen no sólo expresiones, mensajes y actores, sino también relaciones de poder (Collignon, 2011), y en ambos contextos se lucha por el dominio del orden social preestablecido como legítimo. Estos futuros profesores están conscientes de que la homosexualidad no convierte a las personas en “malas”, sin embargo, la visión negativa aprendida en sus hogares es más fuerte.

Para desarrollar una educación culturalmente receptiva hacia la diversidad sexual es necesario que los educadores se empoderen de estos temas y sean capaces de mirarse a sí mismos, sus creencias, sentimientos y preocupaciones. Ellos no necesitan renunciar a su religión o valores, sino entender que pueden usar esos mismos principios para ser más empáticos y receptivos a las necesidades de sus alumnos diversos.

## **II. Cómo enfrentar la violencia**

Concerniente a la cuestión de la violencia y cuán dispuestos se encontraban para intervenir en situaciones de discriminación o abuso homofóbico y transfóbico en clases, más de la mitad de los profesores en formación declaró que era imperativo detener cualquier circunstancia agresiva en la sala de clases, sea física o no, e independiente de la orientación sexual. Esto es consistente con la definición de violencia proveída por UNESCO (2015), la cual estableció que violencia no solamente implicaba expresiones de índole física, sino también otros tipos de ofensas, tales como manipulación psicológica, burlas y humillaciones. De la misma manera, los entrevistados indicaron que el respeto era un valor superior y que debía ser promovido a cualquier costo, especialmente por ellos mismos como docentes. En cuanto al respeto, Maturana (1997) refirió que el educador es quien debe configurar un ambiente de aceptación en la sala de clases, donde todos los involucrados sean capaces de reconocerse como diversos y apreciar las cualidades y derechos de los otros.

Por otro lado, un pequeño grupo de estudiantes restringió su intervención a la complejidad del problema, aduciendo que había situaciones donde se requería mayor experiencia y sabiduría para intervenir, y se sentían poco preparados para esa tarea. La mayoría de los participantes criticaron el hecho de que sus programas de formación

docente no cubrían temas relacionados con la violencia de manera práctica, por lo que se encontraban en una posición de hacer “lo que se pueda”, desde el sentido común. Espinoza (2016) sugirió que, dado el incremento de transformaciones sociales y culturales que vive nuestro país, es también necesario adaptar el paradigma educacional tradicional -enfocado en especialidades, principalmente- en uno que cubra reales necesidades actuales. De la misma manera, los participantes refirieron situaciones tales como abuso a través de redes sociales y mal comportamiento extremo, los cuales, desde su punto de vista, constituían hechos que escapaban su control y necesitaban apoyo de las autoridades de la escuela. No obstante, también manifestaron que las autoridades escolares solo ocasionalmente tomaban parte en la defensa de estudiantes abusados, especialmente si el motivo involucraba orientación sexual. En la misma línea, UNESCO (2015) concluyó que todas las instituciones educacionales son un reflejo de la sociedad, y que refuerza el prejuicio social al actuar de manera injusta o al omitir castigo a quienes irrespetan o abusan a otros.

En la contraparte de los profesores formadores, ellos creían que el nivel de violencia en las universidades tenía diferentes manifestaciones, tal vez más sutiles y menos físicas que en las escuelas. En cuanto a la relación con sus estudiantes, ningún profesor se había involucrado en actos de violencia física con ellos, pero sí habían tenido episodios de fuertes discusiones de vez en cuando, especialmente por notas. Los profesores en ejercicio creían que la confrontación no debía ser evitada, sino redirigida de manera respetuosa y seria. Al ser cuestionados por las actitudes de los estudiantes de pedagogía durante las clases, los profesores reconocieron que los chistes maliciosos e ironías entre estudiantes eran parte de la clase; si bien estas agresiones no se daban siempre, los profesores asumieron que ocasionalmente actuaron como espectadores y no habían intervenido en las situaciones, por considerarlas poco importantes en el momento.

### **III. Adiciones Curriculares**

Al ser consultados respecto de la inclusión de temas relacionados con diversidad de género en los programas curriculares de pedagogías, la mayoría de los estudiantes lo consideraron vital para la formación docente y opinaron que sería muy valioso incluirlo como una asignatura de formación básica para todos. Las razones esgrimidas fueron que, en su propia experiencia como estudiantes de enseñanza media, veían la influencia que los profesores tenían en ellos mismos, y cómo los comentarios negativos o

información sesgada guiaba a la sobre-reacción o esparcimiento de rumores sin fundamento.

Desde un punto de vista más bien distinto, un pequeño grupo de estudiantes consideró que estos temas no eran necesarios en sus programas académicos, porque no contribuían en nada a su formación profesional, y que la enseñanza de la sexualidad era deber de los padres. Asimismo, algunos de ellos rechazaron la inclusión de estos conocimientos por sus principios morales, ya que se negaban a enfatizar la homosexualidad y otras diversidades como naturales. También expresaron que hablar de aquello promovería “prácticas pecadoras” y tratamiento especial hacia los alumnos homosexuales, lo cual no aceptaban.

Al preguntarles acerca de la inclusión de esta asignatura, todos los profesores tutores mostraron interés en innovar el currículo bajo el principio de mejorar constantemente las prácticas pedagógicas. Empero, afirmaron que esta adición debía reforzarse con otras habilidades también, tales como asertividad, manejo de la frustración y otras competencias emocionales y comunicacionales en general, para que esta empresa fuera exitosa. Los profesores se mostraron confiados en que este nuevo enfoque incentivaría un cambio cultural positivo, para el beneficio no solo de los profesores sino también de sus futuros alumnos. Sin embargo, algunos admitieron posibles obstáculos en la inserción de estos temas en el currículo, ya que estaban seguros de que habría personas que se opondrían a esta imposición. Similarmente, adujeron que, al ser asuntos de índole controversial, sería difícil encontrar instituciones dispuestas a apoyar e invertir en este tipo de proyectos no esenciales.

En relación a esto, UNESCO (2015) establece que la revisión y modernización de los programas curriculares de formación docente, junto con el desarrollo de conciencia respecto a la sexualidad y sus diversidades -dentro y fuera de las salas de clases- representan un impacto real en el abuso homofóbico y transfóbico, así disminuyendo y previniendo situaciones violentas. Es relevante enfatizar que solo la reflexión y reconocimiento de estos temas ayudarán al desarrollo de una sociedad más inclusiva, tolerante y respetuosa.

## Conclusiones y discusión

Este estudio intentó describir cómo la inclusión de tópicos relacionados con educación sexual y diversidad LGBTI podía ayudar a los profesores en formación en su práctica diaria y la promoción de ambientes seguros y tolerantes para los estudiantes, a través de la aplicación de una entrevista semi estructurada. Los resultados de este estudio muestran que la mayoría de los estudiantes de pedagogía, junto con sus profesores formadores, reconocen la importancia que estos hechos tienen y los consideran como parte de sus responsabilidades docentes. Sin embargo, el mayor obstáculo que enfrentan es la falta de conocimiento formal de sexualidad y su diversidad. Aun cuando no se consideran completamente ignorantes en el tema, consideran que es necesario basar el conocimiento en un piso sólido y común de exactitud y objetividad, para dejar atrás mitos y otras ideas preconcebidas.

El tema de la violencia muestra resultados similares, ya que la mayoría de los estudiantes y tutores expresaron que intervendrían en episodios de abuso homofóbico o transfóbico debido a su sentido de justicia, especialmente en incidentes de violencia física. Sin embargo, un grupo de ellos manifestó preocupación acerca de las circunstancias que escapaban a lo físico, tales como no tener la sabiduría para guiar y cambiar la situación a largo plazo. Nuevamente los estudiantes apuntaron a la falta de herramientas en el sentido práctico, las cuales sienten deberían ser entregadas durante su formación como docentes.

Finalmente, en cuanto a la inclusión de aspectos de diversidad de género en la formación docente, casi todos los alumnos y todos los profesores estuvieron de acuerdo en innovar el currículo, conectándolo con la responsabilidad de transmitir conocimiento preciso a sus alumnos. Aun cuando un pequeño grupo de estudiantes pensaba distinto, la mayoría creyó que era un proyecto que valía la pena intentar.

Los resultados de esta investigación demuestran que es la ignorancia, no indiferencia, la barrera a un cambio efectivo en la relación estudiante-profesor, junto con las intervenciones que los profesores podrían hacer al presenciar abusos de distinta índole. La evidencia muestra que para cumplir con las necesidades de alumnos LGBTI, los profesores deben informarse acerca de los temas que los afectan, tanto como examinar su propio sistema de creencias. De esta manera los profesores serán capaces de relacionarse positivamente con todos sus alumnos, independientemente de su

orientación sexual. Empero, es importante clarificar que el objetivo de incluir temas relacionados con educación sexual y diversidad LGBTI en la formación docente no implica la modificación de valores creencias religiosas, sino examinarlas y reenfoclarlas con el objetivo de desarrollar relaciones de apoyo, respetuosas de la individualidad de las personas.

El propósito de las escuelas no es solo educar académicamente, sino también contribuir al desarrollo del ser. Vivir y expresar la orientación sexual sin miedo es parte de ese desarrollo, pues es un elemento de la identidad de una persona. Entender la diversidad es respetar los derechos humanos; un ideal que todos los educadores deberían defender.

Como palabras finales, durante el proceso de este trabajo surgieron muchas preguntas en relación a la inclusión real de temas de género y diversidad en los currículos de formación docente. Una de aquellas preguntas fue si sería posible implementar una asignatura que trate estos temas, y así fuese, ¿qué debería incluir? ¿Existe la voluntad de ser más explícito en las políticas de género en la formación docente? Sería muy interesante desarrollar una intervención o un estudio experimental que fomente la consciencia de estos temas y además mida características personales. Desafortunadamente, esta investigación deja preguntas que no son posibles de responder aún.

## Bibliografía

American Psychological Association (2011). *Joint AACAP and APA Position Statement on Prevention of Bullying-Related Morbidity and Mortality*. Retrieved from:

[http://www.psych.org/File%20Library/Advocacy%20and%20Newsroom/Position%20Statements/ps2011\\_Bullying.pdf](http://www.psych.org/File%20Library/Advocacy%20and%20Newsroom/Position%20Statements/ps2011_Bullying.pdf)

Ávalos, B., (2001) *Docencia profesional y su ejercicio: la profesión de la docencia*. [Professional teaching and its exercise: the teaching profession] *Calidad de la educación*, 15, diciembre, pp. 1-18. [Online], Retrieved from

[http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/33/cse\\_articulo89.pdf](http://www.cned.cl/public/secciones/seccionrevistacalidad/doc/33/cse_articulo89.pdf)

Cáceres, C., Silva-Santisteban A., Salazar X., Cuadros J., Olivos F. & Segura E. (2011). *Estudio a través de internet sobre “bullying” y sus manifestaciones homofóbicas en las escuelas de Chile, Guatemala, México y Perú, y su impacto en la salud de jóvenes y varones entre 18 y 24 años*. [Study through the Internet about bullying and its homophobic manifestations in schools from Chile, Guatemala, Mexico and Peru, and its impact on youth and males between 18 and 24 years] Instituto de Estudios en Salud, Sexualidad y Desarrollo Humano / Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Organización Panamericana de la Salud. Lima. Retrieved from:

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Estudio%20a%20través%20de%20Internet%20sobre%20“Bullying”,%20y%20sus%20manifestaciones%20homofóbicas.pdf>

Cantor, E. (2009). *Cultura estudiantil y diversidad sexual. Discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LBT en la secundaria*. [Student culture and sexual diversity. Discrimination and acknowledgement of LBT youth at secondary schools] *Polisemia* No. 8. Junio a diciembre de 2009. Bogotá. Retrieved from:

<http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fbiblioteca.uniminuto.edu%2Fojos%2Findex.php%2FPOLI%2Farticle%2Fdownload%2F193%2F193&ei=dmc6VayVioedsAW9xIC4Bg&usq=AFQjCNHwd6oNB3UYIEx4iliyFeUYrgHjvQ&bvm=bv.91427555,d.b2w>

Carrasco, R., Jadue, F., Letelier, M., & Oliva, C. (2012). *Estudio exploratorio sobre aprendizaje no formal e informal de estudiantes y egresados universitarios. Calidad en la educación*. [Exploratory study about non-formal and informal learning of graduate and college students] (36), pp. 149-184. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100005>

Collignon M. (2011). *Discursos sociales sobre la sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas de resistencia*. [Social discourse on sexuality: narratives about sexual diversity and resistance practices] *Comunicación y 214 sociedad*, (16), pp. 133-160. Retrieved from [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188252X2011000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188252X2011000200006&lng=es&tlng=es).

Espinoza, R. (2016). *Knowledge, perception and attitudes towards LGBTI people and their inclusion in the classrooms*. (Master thesis). Universidad Central de Chile, Santiago.

Generalo, J. (coord.) (2005). *Homofobia en el sistema educativo* [Homophobia in the school system] COGAM. Retrieved from: <http://www.felgtb.org/rs/466/d112d6ad54ec438b93584483f9e98868/807/filename/homofobia-en-el-sistema-educativo.pdf>

Global Movement for Children (2011). *Mapeo región América del Sur. Implementación de las recomendaciones del estudio mundial sobre la violencia contra los niños y niñas* [South American region mapping. Implementation of study recommendations about violence against boys and girls] Retrieved from:

[http://srsg.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/political\\_declarations/Mapeo\\_Sudamericano\\_Seguimiento\\_UNVAC.pdf](http://srsg.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/political_declarations/Mapeo_Sudamericano_Seguimiento_UNVAC.pdf)

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.

Hernández, Fernández & Baptista (2006). *Metodología de la investigación* (4th ed.) [Research methodology] McGraw-Hill Interamericana editores S.A. Iztapalapa, México DF



Maturana, H. (1997) *Emociones y Lenguaje en educación y política*. [Emotions and language in education and politics] Dolmen Ediciones, Santiago Chile

Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (2008). *Prejuicios y conocimientos sobre orientación sexual e identidad de género en establecimientos educacionales municipalizados de la Región Metropolitana*. [Prejudice and knowledge about sexual orientation and gender identity in public schools from the Metropolitan region] Santiago de Chile. Retrieved from:

<http://www.movilh.cl/documentacion/ESTUDIOliceos2008.pdf>.

Reis, B. (1999). *They Don't Even Know Me! Understanding Anti-Gay Harassment and Violence in Schools*. Safe Schools Coalition of Washington State, Seattle.

Strauss A. & Corbin J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. (2<sup>nd</sup> ed.). Sage Publications, Inc. United States.

Todd, Z., Nerlich, B., & McKeown, S. (2004). Introduction. En Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown & D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 3-16). Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina* [Homophobic and transphobic violence in the school environment: towards more inclusive and safer schools in Latin America] Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.