



Repensar la Educación Social: Competencias Profesionales Para dar Respuesta de Manera Inclusiva a la Diversidad Sexogenérica

Rethinking Social Education: Professional Competencies for Inclusive Responses to Sex-Gender Diversity

Online First

Pau Cerón Calvente^{§*}

ORCID 0009-0005-1755-0492

*Corresponding Author



§ Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Spain (OA)

RECEIVED

2026-06-10

ACCEPTED

2026-06-22

ONLINE PUBLISHED

2026-07-15

PEER REVIEW

Double Blind

Abstract

The increasing visibility of sex-gender diversity in educational contexts has highlighted the need to strengthen the training of Social Education professionals from an inclusive and human rights-based perspective. This article critically examines the professional competencies required to address sex-gender diversity in socio-educational settings, emphasizing the transformative role of social educators in fostering safe and inclusive educational environments. Methodologically, the study adopts a qualitative critical literature review based on national and international scientific literature retrieved from specialized academic databases. Findings indicate that social educators' professional competencies must go beyond technical skills and incorporate ethical, emotional, methodological, and critical dimensions related to sexual and gender diversity management. Significant shortcomings in initial and continuing professional training are also identified, particularly regarding interventions against discrimination and exclusion. The study concludes that comprehensive, cross-cutting, and updated training is essential to promote inclusive socio-educational practices committed to equity and social justice.

inclusive education

LGBTQ+

professional competencies

professional training

sex-gender diversity

Social Education

AI USE STATEMENT

No generative AI was used for analysis or results.

FUNDING

No external funding was declared for this work.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.

DATA AVAILABILITY

Not applicable for this article.

ETHICS

No ethics committee approval was required for this article type.

CONSENT

Not applicable for this article.

TRIAL REG.

Not applicable.

Crossref DOI: 10.34257/GJHSSG258533

How to Cite: Cerón Calvente (2026). Repensar la Educación Social: Competencias Profesionales Para dar Respuesta de Manera Inclusiva a la Diversidad Sexogenérica. Global Journal of Human-Social Science, Ahead of Print, 1-15.

DOI: 10.34257/GJHSSG258533

LICENSE

© 2026 Global Journals. Open-access article under CC BY-NC-ND 4.0 International License.



Print ISSN 0975-587X



Online ISSN 2249-460X



Under the strict compliance and defined process of



METADATA CONTINUATION

AUTHOR CONTACT QR LEDGER

Pau Cerón Calvente\$*



ARCHIVAL RECORD

Repensar la Educación Social: Competencias Profesionales Para dar Respuesta de Manera Inclusiva a la Diversidad Sexogenérica

Pau Cerón Calvente^{§*} 

Affiliations

§ Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Spain (OA)

Abstract

La creciente visibilización de las diversidades sexogenéricas en los contextos educativos ha puesto de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación de los profesionales de la Educación Social desde una perspectiva inclusiva y basada en derechos humanos. Este artículo analiza críticamente las competencias profesionales necesarias para la atención a la diversidad sexogenérica en el ámbito socioeducativo, considerando el papel transformador del educador social en la construcción de espacios educativos seguros e inclusivos. Metodológicamente, se desarrolla una revisión bibliográfica crítica de carácter cualitativo, sustentada en literatura científica nacional e internacional procedente de bases de datos académicas especializadas. Los resultados evidencian que las competencias profesionales del educador social deben trascender los aspectos técnicos e incorporar dimensiones éticas, emocionales, metodológicas y críticas relacionadas con la gestión de la diversidad sexual y de género. Asimismo, se identifican importantes carencias en la formación inicial y permanente, especialmente en relación con la intervención frente a situaciones de discriminación y exclusión. Se concluye la necesidad de una formación integral, transversal y actualizada que permita desarrollar prácticas socioeducativas inclusivas y comprometidas con la equidad social.

Keywords: Educación Social, competencias profesionales, educación inclusiva, diversidad sexogenérica, LGBTQ+, formación profesional

* Corresponding Author
Pau Cerón Calvente

DOI
10.34257/GJHSSG258533

1. Introducción y justificación del tema

Las instituciones educativas han sido históricamente concebidas como espacios de igualdad, desarrollo humano y transformación social. Sin embargo, para muchas personas pertenecientes a las diversidades sexogenéricas, la experiencia educativa continúa estando atravesada por dinámicas de exclusión, invisibilización y violencia simbólica que limitan su participación plena y el reconocimiento de sus identidades. Esta realidad plantea un interrogante ineludible: ¿están realmente preparados los profesionales de la Educación Social para responder a los retos que implica una educación genuinamente inclusiva?

Lejos de constituir una cuestión marginal, la atención a la diversidad sexogenérica se ha convertido en uno de los grandes desafíos contemporáneos de los sistemas educativos y socioeducativos. A pesar de los avances normativos y del creciente reconocimiento institucional de los derechos de las personas LGBTQ+, continúan existiendo prácticas educativas atravesadas por la cisheteronormatividad, la ausencia de referentes diversos y la persistencia de discursos discriminatorios que impactan negativamente en el bienestar psicoemocional del alumnado (Sánchez, 2024). Esta situación evidencia la necesidad de replantear los procesos formativos de quienes intervienen en contextos educativos, especialmente desde el ámbito de la Educación Social, cuya práctica profesional se fundamenta en los principios de justicia social, equidad y acompañamiento de colectivos en situación de vulnerabilidad.

En este escenario, hablar de educación inclusiva implica ir más allá de la mera presencia física de la diversidad en las instituciones educativas. Supone reconocer las diferencias como un valor pedagógico y social, promoviendo entornos seguros donde todas las personas puedan desarrollar su identidad sin miedo al rechazo o la discriminación. Tal y como señalan Martín-Solbes y Ruiz-Galacho (2018), la educación social debe comprender la diversidad desde una perspectiva ética e intercultural, capaz de responder a las complejidades de sociedades cada vez más plurales.

No obstante, distintos estudios han puesto de manifiesto que la formación inicial y continua del profesorado y de los educadores sociales presenta todavía importantes carencias para afrontar esta realidad. En otras palabras, carecen de formación específica en este ámbito, lo que puede llevar a prácticas excluyentes o, en el mejor de los casos, a una atención superficial de estas realidades (Moriña y Carballo, 2018; Romero y Gallardo, 2019; García-García et al., 2020; Sánchez-Serrano et al., 2021; Sánchez, 2022; Castaño, 2022; Colmenero et al., 2024; Sánchez, 2024; STEs, 2025; García-Rojas et al., 2025; Carrasco y Renovell-Rico, s. f.). Investigaciones recientes muestran una insuficiente preparación en materia de diversidad sexogenérica, lo que limita la capacidad profesional para intervenir de manera crítica y efectiva frente a situaciones de exclusión, acoso o discriminación (Sánchez, 2021; Rebolledo, 2018). Del mismo modo, Moriña y Carballo (2018) subrayan que muchos profesionales reconocen no disponer de herramientas suficientes para responder desde una perspectiva inclusiva a las necesidades del alumnado diverso.

Por ejemplo, varios estudios señalan importantes carencias en la formación inicial del educadore social: un análisis de los planes de estudio de Educación Social en universidades públicas españolas evidenció que, aunque existen asignaturas relacionadas con el género, con una media de 3,7 asignaturas por plan de estudios integradas de forma transversal, únicamente se identificaron nueve con contenidos específicos sobre diversidad sexogenérica (Rebolledo, 2021).

La referencia a estas nueve asignaturas se fundamenta en la revisión de aquellos planes de estudio en los que los contenidos relacionados con el género incorporaban explícitamente referencias a la diversidad sexual, a la diversidad afectivo-sexual o a las realidades LGBTIQ+ en sus guías docentes o descriptores de asignatura. Aunque el estudio de Rebolledo (2021) no emplea explícitamente la categoría de diversidad sexogenérica ni hace referencia directa a contenidos LGBTIQ+, la presencia de contenidos de género con estas características se interpreta como un indicador relevante de la inclusión parcial de dichas temáticas en la formación inicial de les educadores sociales, evidenciando la todavía limitada presencia de este tipo de contenidos en los planes de estudio.

Del mismo modo, una investigación que abarcó 36 universidades españolas concluyó que la formación en género es insuficiente y fragmentada, reclamando la necesidad de un enfoque integral que contemple específicamente la diversidad sexogenérica (Bas-Peña, 2013). Finalmente, otra revisión centrada en la formación inicial tanto de educadores sociales como de profesorado confirma la escasa preparación para abordar realidades sexogenéricas en contextos diversos, lo que obstaculiza intervenciones educativas inclusivas y ajustadas a las necesidades del alumnado no normativo (Rebolledo, 2018).

Ante esta realidad, las competencias profesionales adquieren un papel central. Estas se entienden como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a una persona desempeñarse de forma eficaz en un determinado contexto profesional (Galdeano y Valiente, 2010). En el caso de la Educación Social, las competencias no solo implican capacidades técnicas o metodológicas, sino también habilidades relacionales, emocionales y éticas orientadas a la transformación social y al reconocimiento de las diversidades.

Desde esta perspectiva, el perfil del educadore social requiere una preparación específica para intervenir en escenarios marcados por la complejidad social y cultural. Terrón-Caro et al. (2016) destacan que estos profesionales desempeñan funciones fundamentales en instituciones educativas, actuando como agentes mediadores, facilitadores de procesos inclusivos y promotores de convivencia democrática. Sin embargo, cuando se trata específicamente de la diversidad sexual y de género, siguen existiendo lagunas formativas significativas que dificultan una intervención socioeducativa plenamente inclusiva (Hipólito y Téllez, 2019). Esto no solo limita la capacidad de les educadores sociales para atender adecuadamente a este colectivo, sino que también perpetúa estructuras de poder y discriminación que afectan negativamente al desarrollo y bienestar de las personas (Terrón-Caro et al., 2016; Rebolledo, 2018; Rebolledo, 2021; Tejada et al., 2025). Es imperativo, por tanto, que la formación en competencias inclusivas sea una prioridad en los programas de formación y en la práctica profesional de la Educación Social.

La evidencia científica reciente insiste en la necesidad de fortalecer las competencias profesionales vinculadas a la atención de las diversidades sexogenéricas. Ortega (2023) plantea que dichas competencias deben articularse en torno a dimensiones

relacionadas con el conocimiento normativo y conceptual, la reflexión crítica sobre la cisheteronormatividad, la implementación de estrategias inclusivas y la creación de espacios seguros y respetuosos. Asimismo, trabajos como los de McCarty-Caplan (2017) evidencian que los contextos formativos que incorporan contenidos sobre diversidad sexual generan mejoras significativas en las actitudes, conocimientos y capacidades de intervención de les futuros profesionales.

A pesar del creciente interés académico en torno a las competencias profesionales del educadore social y los estudios sobre inclusión de las diversidades sexogenéricas, la literatura científica continúa mostrando un vacío importante: son todavía escasos los trabajos que analizan críticamente la intersección entre ambas dimensiones. Es decir, aún existe una limitada producción científica que examine de manera específica cómo las competencias profesionales de la Educación Social pueden contribuir a una atención inclusiva de las diversidades sexogenéricas desde una perspectiva integral y transformadora.

Precisamente, esta investigación surge de la necesidad de contribuir a ese debate científico. El presente artículo tiene como objetivo analizar, desde una revisión bibliográfica crítica, las competencias profesionales necesarias para que les educadores sociales desarrollen prácticas inclusivas orientadas a la atención de las diversidades sexogenéricas. Asimismo, se pretende identificar las principales fortalezas y limitaciones presentes en la formación actual, así como reflexionar sobre posibles líneas de mejora que favorezcan una práctica profesional comprometida con los derechos humanos, la equidad y la justicia social.

En definitiva, pensar la Educación Social desde la diversidad sexogenérica no implica únicamente ampliar contenidos formativos, sino repensar profundamente el papel del educadore social como agente de cambio. Porque educar sin excluir no consiste solamente en incorporar discursos inclusivos, sino en construir espacios donde todas las identidades puedan ser reconocidas, legitimadas y acompañadas desde el respeto. Y, precisamente, es en ese horizonte donde las competencias profesionales dejan de ser una cuestión meramente técnica para convertirse en una herramienta de transformación educativa y social.

2. Diseño y metodología

El presente estudio se desarrolla desde un enfoque de revisión bibliográfica crítica de carácter cualitativo, orientada al análisis de las competencias profesionales del educadore social en relación con la atención a las diversidades sexogenéricas desde una perspectiva de educación inclusiva. Este tipo de aproximación metodológica permite no solo identificar aportaciones teóricas relevantes, sino también establecer relaciones, tensiones y vacíos existentes en la producción científica sobre el tema, favoreciendo una comprensión profunda y contextualizada del objeto de estudio.

La elección de una revisión crítica responde a la necesidad de examinar de manera reflexiva el papel de la Educación Social en escenarios marcados por la diversidad sexual y de género, prestando especial atención a las competencias profesionales necesarias para garantizar prácticas socioeducativas inclusivas, éticas y transformadoras. En este sentido, más allá de describir evidencias previas, el objetivo ha consistido en interpretar y problematizar los discursos científicos existentes, identificando fortalezas, limitaciones y líneas de mejora en la formación y práctica profesional.

2.1. Estrategia de búsqueda documental

Para la selección de la literatura científica se realizó una búsqueda sistemática de documentación académica entre los meses de enero y septiembre de 2025, recurriendo a diversas bases de datos especializadas de acceso nacional e internacional. Entre las principales fuentes consultadas destacan:

- Scopus
- Web of Science (WoS)
- ERIC (Education Resources Information Center)
- Scielo
- Dialnet
- Google Scholar
- Repositorios institucionales universitarios y organismos internacionales especializados en educación e inclusión.

La incorporación de múltiples bases de datos respondió al interés por construir un corpus documental amplio y diverso, que integrara tanto investigaciones empíricas como revisiones teóricas, tesis doctorales, documentos institucionales y publicaciones científicas relacionadas con la Educación Social, las competencias profesionales, la educación inclusiva y las diversidades sexogenéricas.

Con el fin de delimitar la búsqueda, se emplearon combinaciones de palabras clave en español e inglés mediante operadores booleanos (AND/OR). Entre los principales descriptores utilizados se incluyeron: “competencias profesionales”, “Educación Social”, “educador social”, “educación inclusiva”, “diversidad sexogenérica”, “diversidad afectivo-sexual”, “LGBTIQ+”, “professional competencies”, “Social Education”, “inclusive education”, “gender diversity”, “sexual diversity” y “LGBTQ+ inclusion”. A modo de ejemplo, las cadenas de búsqueda empleadas fueron:

“ (“Educación Social” OR “educador social”) AND (“diversidad sexogenérica” OR “diversidad afectivo-sexual” OR “LGBTIQ+” OR “educación inclusiva”) ”

y

“ (“Social Education” OR “social educator”) AND (“gender diversity” OR “sexual diversity” OR “LGBTQ+” OR “inclusive education” OR “professional competencies”) ”.

Las búsquedas se llevaron a cabo en Scopus, Web of Science, ERIC, Scielo, Dialnet y Google Scholar, en el marco del Trabajo de Fin de Máster titulado “*Y la disidencia se hizo aula: subjetividades y experiencias queer para la creación de un espacio disidente en educación superior*” (disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/132684>). Si bien dicho trabajo se centró en un ámbito de análisis diferente, el proceso de búsqueda posibilitó la recopilación de información relevante sobre competencias profesionales en Educación Social vinculadas a la diversidad sexogenérica, que fue posteriormente sistematizada para el desarrollo del presente artículo dada la escasez de literatura específica sobre esta temática. El proceso de búsqueda fue de carácter iterativo y estuvo orientado

a identificar estudios que abordaran directamente las competencias profesionales en Educación Social vinculadas a la diversidad sexogenérica. Tras revisar títulos, resúmenes y textos completos, y excluir registros duplicados, documentos inaccesibles y estudios no relacionados directamente con los objetivos de la revisión, se seleccionó un corpus final de veinticinco documentos.

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar la calidad y pertinencia de la literatura revisada, se establecieron criterios específicos de inclusión y exclusión.

El corpus documental está compuesto por un total de 25 documentos que incluyeron:

- Investigaciones publicadas en revistas científicas indexadas.
- Libros, capítulos de libro y tesis doctorales con relevancia académica reconocida.
- Documentos institucionales relacionados con competencias educativas, diversidad e inclusión.
- Estudios centrados en Educación Social, formación profesional docente y atención a la diversidad sexual y de género.
- Publicaciones en español e inglés.

En cuanto a la temporalidad, se priorizaron investigaciones publicadas entre 2005 y 2025, con el propósito de recoger tanto aportaciones fundacionales como estudios recientes sobre diversidad sexogenérica y formación inclusiva. No obstante, se incorporaron referencias previas consideradas clásicas o fundamentales para comprender la evolución conceptual del campo.

Se excluyeron publicaciones duplicadas, estudios sin revisión académica, documentos con escasa relación con el objeto de estudio y trabajos cuyo enfoque no guardaba relación con las competencias profesionales o la atención socioeducativa de las diversidades sexogenéricas.

Aunque el corpus final está compuesto por veinticinco documentos, este número refleja el todavía limitado estado de la producción científica específicamente centrada en las competencias profesionales en Educación Social vinculadas a la diversidad sexogenérica. Durante el proceso de búsqueda se constató que numerosas publicaciones abordan la diversidad sexual desde perspectivas educativas más amplias, mientras que solo un número reducido examina esta temática en relación con el perfil profesional y las competencias específicas de los educadores sociales. En consecuencia, el corpus seleccionado representa aquellos estudios que resultaron accesibles, cumplieron los criterios de inclusión y abordaron el objeto de investigación de forma directa o transversal.

2.3. Procedimiento de análisis

Una vez recopilada la documentación, se realizó un proceso de análisis temático y comparativo de la literatura seleccionada. En una primera fase se llevó a cabo una lectura exploratoria orientada a identificar líneas generales de investigación y conceptos recurrentes. Posteriormente, se efectuó una lectura analítica en profundidad, permitiendo clasificar los contenidos en categorías temáticas vinculadas a los objetivos del estudio.

A partir de este proceso, emergieron dos grandes ejes de análisis:

1. Las competencias profesionales del educadore social¹, incluyendo dimensiones técnicas, metodológicas, comunicativas, actitudinales y éticas necesarias para una intervención socioeducativa eficaz.
2. Las competencias específicas relacionadas con la atención a las diversidades sexogenéricas², centradas en conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias para promover espacios educativos inclusivos y libres de discriminación.

Este enfoque analítico permitió establecer conexiones entre distintos autores y perspectivas, identificar convergencias y discrepancias teóricas, así como detectar necesidades formativas aún insuficientemente abordadas en la formación inicial y permanente del educador social.

Finalmente, el análisis se realizó desde una perspectiva crítica e inclusiva, reconociendo la importancia de cuestionar las estructuras cisheteronormativas presentes en los contextos educativos y reivindicando la Educación Social como una disciplina con potencial transformador en la construcción de sociedades más justas, equitativas y respetuosas con la diversidad.

3. Discusión de los resultados

En una sociedad en constante transformación, marcada por la pluralidad de identidades y la emergencia de nuevos desafíos sociales, el rol del educadore social cobra un protagonismo ineludible. ¿Qué significa, hoy, ser un profesional de la Educación Social? ¿Qué saberes, habilidades y actitudes resultan indispensables para responder a las demandas de una ciudadanía diversa, especialmente en lo que concierne a las diversidades sexogenéricas?

El análisis de la literatura científica revisada permite afirmar que la figura del educadore social se sitúa en un punto de tensión permanente entre las exigencias tradicionales de la intervención socioeducativa y las nuevas demandas derivadas de una sociedad caracterizada por la diversidad, especialmente en lo relativo a las identidades sexogenéricas. En este contexto, las competencias profesionales emergen no solo como un conjunto de habilidades técnicas, sino como un dispositivo clave para la construcción de prácticas educativas inclusivas, críticas y transformadoras.

En términos generales, existe un consenso amplio en la literatura sobre la naturaleza compleja y multidimensional de las competencias profesionales. Galdeano y Valiente (2010) las definen como la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para un desempeño eficaz en contextos laborales específicos. Esta concepción es ampliada en el ámbito de la

Educación Social por la Asociación Internacional de Educadores Sociales (2011), que organiza dichas competencias en dimensiones comunicativas, sociales, organizativas y técnicas, subrayando su papel en la mediación, la cohesión social y el empoderamiento comunitario.

Desde una perspectiva complementaria, la Asociación Estatal de Educación Social (2007) profundiza en esta estructura competencial al distinguir entre competencias técnicas, metodológicas y actitudinales. Mientras las primeras se relacionan con el diagnóstico e intervención socioeducativa, las segundas se vinculan con la planificación, evaluación y coordinación de proyectos, y las terceras con dimensiones éticas y relacionales como la empatía, la escucha activa y el compromiso profesional. Esta clasificación permite comprender que la intervención socioeducativa no puede reducirse a una dimensión instrumental, sino que requiere una implicación ética y relacional constante.

Sin embargo, cuando se contrasta esta estructura teórica con la realidad formativa y profesional, emergen importantes tensiones. Lizarte y Fernández (2018) evidencian una brecha significativa entre la percepción del estudiantado y la de los profesionales en activo: mientras los primeros priorizan el conocimiento teórico, los segundos destacan la importancia de la adaptabilidad, la gestión emocional y la intervención situada. Esta discrepancia sugiere una desconexión persistente entre la formación académica y las exigencias del ejercicio profesional real.

En esta misma línea, López (2018) refuerza la necesidad de una formación continua basada en competencias metodológicas avanzadas, destacando la mediación, el trabajo en red y la evaluación de impacto como elementos centrales de la intervención. Esta visión se complementa con la aportación de Eslava-Suanes et al. (2018), quienes enfatizan la importancia de competencias como la resiliencia, la autocritica, el liderazgo y el trabajo comunitario, configurando un perfil profesional orientado a la transformación social y no únicamente a la gestión de problemáticas individuales.

El marco formativo institucional también confirma esta complejidad competencial. El Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005) establece una estructura en competencias generales, transversales y específicas, en la que destacan habilidades como la comunicación efectiva, el análisis crítico, la gestión de la diversidad y la intervención socioeducativa. Esta estructuración refuerza la idea de que el educadore social debe ser concebido como un profesional integral, capaz de actuar en escenarios diversos y cambiantes.

A partir de este marco, la literatura coincide en que la formación práctica resulta determinante para el desarrollo competencial. Melendro et al. (2014) subrayan la necesidad de articular la teoría con la práctica en contextos reales de intervención, especialmente en ámbitos como la inclusión social y la orientación sociolaboral. De manera convergente, Sáez (2009) propone una concepción del aprendizaje por competencias como una “caja de herramientas” que integra dimensiones técnicas, emocionales, sociales y estratégicas, insinuando en la importancia de la reflexión crítica como eje del desarrollo profesional continuo.

No obstante, cuando el análisis se centra en la atención a las diversidades sexogenéricas, la literatura revela un campo especialmente crítico y aún insuficientemente consolidado. Ortega (2023) aporta una sistematización clave al estructurar las competencias en cuatro dimensiones: *saber, saber ser, saber hacer y saber estar*, lo que permite comprender la intervención desde una perspectiva integral que combina conocimiento normativo, conciencia crítica, acción educativa y creación de entornos seguros.

¹Constituyen el 36 % del total de la bibliografía analizada, lo que equivale a 9 de los 25 textos seleccionados. Comprende textos fundamentales que definen el perfil profesional del educadore social — como el Marco conceptual de las competencias del educador social (AIEJI, 2011), el Catálogo de Funciones y Competencias del Educador/a Social (ASEDES, 2007) — y estudios empíricos sobre la percepción competencial de estudiantes y profesionales — Lizarte y Fernández, (2018) —. También se incluyen textos que abordan el enfoque por competencias en la formación inicial y continua del educadore social — como el Libro Blanco de ANECA (2005) —, y trabajos sobre la identidad profesional desde el prisma competencial.

²Constituyen el 64 % del total de la bibliografía analizada, lo que equivale a 16 de los 25 textos seleccionados. En este bloque se agrupan artículos y estudios que profundizan en la formación, intervención y retos competenciales en materia de educación sexual, diversidad sexogenérica y atención a la vulnerabilidad en la adolescencia. Entre ellos se destacan trabajos sobre estrategias contra el acoso LGTBI-fóbico — como el de Pichardo et al. (2015) —, sobre el educadore como agente de subversión de género — Carrera (2013) —, y sobre la incorporación transversal de la diversidad afectivo-sexual en la formación del educadore social — Ruiz y Delgado (2019) —. Asimismo, se han analizado propuestas centradas en competencias emocionales, salud sexual, parentalidad positiva y corresponsabilidad educativa — como las planteadas por Infantes y Pérez (2019) o OMS/BZgA (2017) —.

Esta visión se ve reforzada por el marco de la Organización Mundial de la Salud y el Centro Federal de Educación para la Salud (2017), que enfatiza la necesidad de una formación en educación sexual basada en el respeto a la identidad de género, la orientación sexual y la expresión de género, así como en la generación de espacios libres de discriminación. En esta línea, McCarty-Caplan (2017) demuestra que los contextos formativos que incorporan contenidos sobre diversidad sexual mejoran significativamente las competencias actitudinales y cognitivas de los futuros profesionales.

Asimismo, Maldonado (2018) subraya la importancia de formar al profesorado universitario en competencias inclusivas, evidenciando que la transformación educativa comienza en los espacios de formación inicial. Esta idea se articula con la propuesta de Carrera (2013), quien plantea la figura del educador social como agente de subversión de género, capaz de cuestionar estructuras cisheteronormativas y generar prácticas pedagógicas alternativas.

Desde una perspectiva sociohistórica, Gálvez y Azócar (2018) introducen la dimensión de la memoria como herramienta educativa, permitiendo comprender la evolución de los derechos LGBTIQ+ y su impacto en la construcción de ciudadanía. Paralelamente, Barrero y Akachach (2023) destacan el papel de las competencias emocionales como eje central de la intervención socioeducativa en contextos de diversidad afectivo-sexual, subrayando la importancia de la empatía y la gestión emocional para la creación de climas educativos inclusivos.

En este escenario, Cepa (2021) recuerda que la vulnerabilidad del colectivo LGBTIQ+ sigue siendo una realidad estructural, lo que exige una intervención educativa comprometida no solo con la inclusión simbólica, sino con la garantía efectiva de derechos. Sin embargo, estudios como los de Castellà et al. (2018) y Pilligua et al. (2023) evidencian que la formación en educación social continúa presentando carencias significativas en materia de relaciones afectivo-sexuales y diversidad, lo que limita la capacidad de respuesta profesional ante situaciones de discriminación.

Ante esta situación, la literatura propone estrategias formativas concretas. Pichardo et al. (2015) plantean medidas específicas para la prevención del acoso homofóbico y transfóbico en contextos educativos, mientras que Senent (2011) amplía la mirada hacia una educación social de carácter internacional, orientada a la justicia global y la inclusión cultural.

De forma complementaria, Infantes y Pérez (2019) destacan el papel del educador social como mediador en la construcción de una sexualidad sana y respetuosa, mientras que Aguilar-Galindo (2021) introduce el desafío contemporáneo de la virtualización, que obliga a replantear las estrategias educativas en entornos digitales y redes sociales.

Finalmente, Hipólito y Téllez (2019) y Fernández et al. (2023) coinciden en la necesidad de integrar de manera transversal la educación sexual y la diversidad afectivo-sexual en la formación inicial del profesorado y les educadores sociales, consolidando así un enfoque formativo integral.

Más que constituir dos ámbitos independientes, las competencias profesionales generales y las competencias relacionadas con la diversidad sexogenérica deben entenderse como dimensiones mutuamente reforzantes. Por ejemplo, las competencias de mediación adquieren un significado específico cuando se interviene en situaciones de discriminación o violencia LGBTIQfóbica; las competencias comunicativas implican el uso de un lenguaje inclusivo y el reconocimiento de identidades diversas; las competencias emocionales, como la empatía y la escucha activa, se convierten en herramientas esenciales para el acompañamiento de personas

expuestas a la exclusión; y las competencias de planificación requieren el diseño de acciones socioeducativas orientadas a la creación de entornos seguros, respetuosos e inclusivos. Desde esta perspectiva, atender a la diversidad sexogenérica no supone adquirir competencias enteramente nuevas, sino reinterpretar y aplicar las competencias profesionales existentes desde una mirada crítica, interseccional y basada en los derechos.

En conjunto, los resultados de esta revisión evidencian que la Educación Social se encuentra en un proceso de redefinición competencial en el que la atención a las diversidades sexogenéricas no puede considerarse un elemento accesorio, sino un eje estructural de la práctica profesional. La articulación entre competencias técnicas, éticas, emocionales y críticas se presenta como condición indispensable para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y transformadora. Porque educar en la diversidad no es solo una competencia: es una responsabilidad ineludible

4. Conclusiones

En sociedades atravesadas por profundas transformaciones culturales, sociales y políticas, la diversidad sexogenérica ha dejado de ser un tema periférico para situarse en el centro de los debates educativos contemporáneos. Este cambio interpela de manera directa a la Educación Social, una disciplina históricamente comprometida con la justicia social, la inclusión y el acompañamiento de personas y colectivos en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, tal y como ha evidenciado esta revisión bibliográfica, la construcción de entornos educativos verdaderamente inclusivos continúa enfrentándose a importantes barreras formativas, estructurales y profesionales.

El objetivo principal de este estudio consistió en analizar críticamente las competencias profesionales necesarias para que le educador social pueda desarrollar prácticas inclusivas orientadas a la atención de las diversidades sexogenéricas. A partir de la literatura revisada, puede afirmarse que las competencias profesionales no deben entenderse exclusivamente desde una dimensión técnica o instrumental, sino como un entramado complejo de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y posicionamientos éticos orientados a la transformación social.

Los resultados obtenidos muestran un consenso significativo en torno a la necesidad de un perfil profesional multidimensional. Las aportaciones de Galdeano y Valiente (2010), la Asociación Internacional de Educadores Sociales (2011), la Asociación Estatal de Educación Social (2007) y el Libro Blanco de ANECA (2005) coinciden en señalar que el desempeño eficaz del educador social exige la integración de competencias comunicativas, sociales, metodológicas, organizativas y actitudinales. No obstante, esta investigación pone de manifiesto que dichas competencias resultan insuficientes si no incorporan de manera explícita una perspectiva crítica e inclusiva sobre las diversidades sexuales y de género.

En este sentido, uno de los hallazgos más relevantes del estudio es la persistencia de una brecha entre las demandas reales del ejercicio profesional y los contenidos presentes en la formación inicial. Investigaciones como las de Lizarte y Fernández (2018), Castellà et al. (2018), Rebolledo (2018, 2021) y Sánchez (2021) evidencian que el estudiantado y muchos profesionales continúan percibiendo carencias importantes en su preparación para abordar cuestiones relacionadas con la diversidad sexogenérica. Esta falta de formación repercute directamente en la capacidad para intervenir frente a situaciones de discriminación, violencia simbólica o exclusión educativa que afectan al colectivo LGBTIQ+.

Asimismo, esta revisión permite concluir que la atención a las diversidades sexogenéricas requiere competencias específicas que trascienden el conocimiento normativo o conceptual. Como plantea Ortega (2023), resulta imprescindible articular dimensiones relacionadas con el *saber*, el *saber ser*, el *saber hacer* y el *saber estar*, promoviendo una formación que combine conocimientos sobre legislación y políticas educativas con habilidades para la mediación, la creación de espacios seguros, el uso de lenguaje inclusivo y la intervención frente a la LGBTIQfobia.

En consonancia con lo anterior, autores como McCarty-Caplan (2017), Maldonado (2018) y Fernández et al. (2023) subrayan que la incorporación de contenidos sobre diversidad sexual y de género en los procesos formativos produce efectos positivos tanto en las actitudes como en las competencias profesionales del futuro personal educativo. Del mismo modo, Barrero y Akachach (2023) recuerdan que no es posible pensar una educación inclusiva sin considerar el papel de las competencias emocionales, especialmente la empatía, la escucha activa y la gestión emocional como herramientas esenciales de intervención socioeducativa.

A partir de los hallazgos obtenidos, puede sostenerse que la diversidad sexogenérica no debe ser abordada como un contenido complementario o anecdótico dentro de la formación de educadores sociales, sino como un eje transversal y estructural de la práctica profesional. La persistencia de prácticas cisheteronormativas en muchos contextos educativos exige profesionales capaces de cuestionar críticamente los modelos dominantes y generar espacios educativos donde todas las identidades sean reconocidas, respetadas y legitimadas. En este sentido, cobra especial relevancia la propuesta de Carrera (2013), que concibe al educadore social como un agente de transformación y subversión de las desigualdades de género.

A la luz de estos resultados, este trabajo también permite identificar varias líneas de mejora orientadas al fortalecimiento de la formación del educadore social:

1. Incorporación transversal de la diversidad sexogenérica en los planes de estudio universitarios

Se considera prioritario revisar los currículos de los grados en Educación Social para integrar contenidos sobre diversidad sexual, de género y afectiva de forma transversal, evitando su tratamiento puntual o residual. La inclusión de estas temáticas debe responder a una perspectiva crítica, interseccional y basada en derechos humanos.

2. Formación específica del profesorado universitario

No resulta posible formar profesionales inclusivos sin docentes preparados para ello. Por tanto, es imprescindible fortalecer la capacitación del profesorado universitario en competencias relacionadas con la diversidad sexogenérica, tal y como plantean Maldonado (2018), Moriña y Carballo (2018) y Fernández et al. (2023).

3. Desarrollo de metodologías activas y experienciales³

Tal como sugieren Ortega (2023), McCarty-Caplan (2017) y Pichardo et al. (2015), la enseñanza de competencias inclusivas requiere metodologías participativas, estudios de caso, simulaciones, aprendizaje basado en problemas y espacios de reflexión crítica que permitan al alumnado confrontar prejuicios y desarrollar habilidades reales de intervención.

³Un ejemplo claro sería la inclusión de la memoria y la historia del activismo LGBTIQ+ como parte del contenido formativo, para comprender los avances y retrocesos en materia de derechos y fomentar una conciencia política y social activa, como proponen Gálvez y Azócar (2018).

4. Fortalecimiento de la educación emocional

La promoción de competencias emocionales debe convertirse en un elemento central de la formación socioeducativa. La empatía, la gestión de conflictos, la escucha activa y el acompañamiento emocional resultan imprescindibles para construir climas educativos seguros y libres de discriminación.

5. Adaptación de las estrategias educativas a los entornos digitales

Las nuevas formas de socialización juvenil exigen ampliar las competencias del educadore social hacia el ámbito digital. Como advierte Aguilar-Galindo (2021) y Infantes y Pérez (2019), las redes sociales y los espacios virtuales constituyen hoy escenarios clave donde también se reproducen dinámicas de exclusión y discriminación, pero donde igualmente pueden generarse prácticas educativas inclusivas.

Finalmente, este estudio permite afirmar que el reto de educar sin excluir no puede reducirse a la incorporación de discursos inclusivos ni al cumplimiento de normativas institucionales. Implica una transformación profunda del modo en que se comprende la educación, la diversidad y el propio rol profesional del educadore social. Educar desde la diversidad sexogenérica supone reconocer la pluralidad humana no como una excepción que deba gestionarse, sino como una realidad que debe ser celebrada, protegida y acompañada.

En pocas palabras, el futuro de una Educación Social verdaderamente inclusiva dependerá de la capacidad para formar profesionales críticos, emocionalmente competentes y comprometidos con la justicia social. Porque, en última instancia, educar sin excluir no significa únicamente abrir las puertas de las instituciones educativas a todas las personas; significa garantizar que, una vez dentro, nadie tenga que renunciar a quién es para sentirse parte de ellas.

■ REFERENCES

- [1] Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social II*. Madrid: ANECA.
- [2] Aguilar-Galindo, A. (2021). El paper de l'Educació Social en l'educació afectiva-sexual dels i les adolescents virtualitzats/des [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Oberta de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10609>
- [3] Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del educador y la educadora social, Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. ASEDES. <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- [4] Asociación Internacional de Educadores Sociales. (2011). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. Madrid, AIEJI. http://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf
- [5] Barrero, J. P., y Akachach, C. (2023). Educación en competencias emocionales para la diversidad afectivo-sexual: Smart Emotion. MODULEMA. *Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 7, 82-100. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v7i.29053>

- [6] Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán Puya, V., y Vargas Vergara, M. (2013). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (23), 95–119. https://doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.05
- [7] Carrasco, D., y Renovell-Rico, S. (s. f.). Formación en diversidades sexo genéricas en secundaria: perspectivas del alumnado LGTBIQ+. En *NODOS 2024. V Congreso Internacional de Formación Permanente «Nodos del Conocimiento»: Paradigmas Emergentes, Polarización Social y Revisionismo Educativo: Abordando los Nuevos Desafíos del Conocimiento*, España. <https://2024.nodos.org/ponencia/formacion-en-diversidades-sexo-genericas-en-secundaria-perspectivas-del-alumnado-lgtbiq/>
- [8] Carrera, M. V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 61(2), 1–13. <https://doi.org/10.35362/rie6121257>
- [9] Castaño, J. D. (2022). *Formación y competencias docentes en diversidad afectivo sexual del profesorado de Educación Primaria: estudio de caso en Valladolid*. [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57087>
- [10] Cepa, E. (2021). Profesionales de la educación social ante la diversidad sexual: inclusión social del colectivo LGTBIQ. En Romero, J. M., Cáceres, M. P., de la Cruz Campos, J. C., y Ramos, M. (Eds.), *Investigación educativa ante los actuales retos migratorios* (pp. 624–636). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3wvn.51>
- [11] Colmenero, M. J., Jurado, P., Navío, A., y Valle, R. E. (2024). Análisis sobre el conocimiento de la diversidad sexo-genérica del alumnado universitario: un estudio exploratorio. *Aula Abierta*, 53(4), 341–349. <https://doi.org/10.17811/rifie.21225>
- [12] Eslava-Suanes, M. D., González-López, I., y De-león-huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 53–76. <https://doi.org/10.14201/eks20181915376>
- [13] Federación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza de Castilla y León [STEs]. *¿El profesorado es inclusivo? Formación inicial y competencias para la inclusión*. (2025, 3 enero). STECyL-i. <https://stecyl.net/la-formacion-inicial-docente-para-la-educacion-inclusiva/>
- [14] Fernández, D., Calvo, S., y San Fabián, J. L. (2023). La Educación Sexual como Contenido Curricular en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 171–190. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.010>
- [15] Galdeano, C., y Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Educación química*, 21(1), 28–32. DOI: <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-quimica-78-articulo-competencias-profesionales-S0187893X18300697>
- [16] Gálvez, V., y Azócar, R. (2018). El rol de la memoria en la educación social: diversidades sexuales en el Chile contemporáneo. *En-clave pedagógica: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (14), 67–75. <http://hdl.handle.net/10272/14840>
- [17] García-García, F. J., López-Torrijos, M., y Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: Los programas españoles. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(2), 270–293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>
- [18] García-Rojas, A. D., Conde-Vélez, S., y Díaz-Pareja, E. M. (2025). Formación en sexualidad. Un factor asociado a la prevención de la violencia hacia el colectivo LGTBI en estudiantes de bachillerato. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 29(1), 131–153. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.30784>
- [19] Hipólito, N., y Télle, V. T. (2019). La diversidad afectivo-sexual y de identidad de género en la formación de educadoras/es sociales: propuesta pedagógica con perspectiva integradora en la práctica profesional. En Bejareno, M. T., y Ytarte, R. M. (Eds.), *Educación en sexualidad e igualdad: Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales* (1st ed., pp. 99–114). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctvf3w3jp.9>
- [20] Infantes R., y Pérez N. (2019). Desde la educación social hacia una sexualidad sana, respetuosa y para la igualdad. *Revista Social Municipal*, 38, 27–28.
- [21] Lizarte, E. J., y Fernández, M. (2018). Competencias profesionales del educador social: comparación de las percepciones de estudiantes de grado y de profesionales en activo. *PUBLICACIONES*, 48(2), 257–277. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8343>
- [22] López, R. (2018). *Competencias profesionales en Educación Social* [Tesis doctoral]. Universidad de Castilla-La Mancha. <https://hdl.handle.net/10578/18412>
- [23] Maldonado, E. P. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 115–131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>
- [24] Martín-Solbes, V. M., y Ruiz-Galacho, S. (2018). La educación intercultural para una sociedad diversa. Miradas desde la Educación Social y la reflexión ética. *RES, Revista de Educación Social*, 27, 36–47.
- [25] McCarty-Caplan, D. (2017). LGBT-Competence in Social Work Education: The Relationship of School Contexts to Student Sexual Minority Competence. *Journal of Homosexuality*, 65(1), 19–41. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1310547>
- [26] Melendro, M., De-Juanas, Á., y Limón, M. R. (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. *Interfaces Científicas - Educação*, 3(1), 89–102. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p89-102>
- [27] Moríña, A., y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22, 87–95. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/053>

- [28] Oficina Regional de la OMS para Europa (Organización Mundial de la Salud), Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) [Centro Federal de Educación para la Salud (BZgA)]. (2017). *La importancia de la formación: un marco de competencias básicas para educadores sexuales*. Colonia: BZgA. https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA_TrainingMattersFramework_ES.pdf
- [29] Ortega, P. (2023). Las competencias del profesorado en diversidades sexo-genéricas en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria. Una investigación desde la metodología comunicativa [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia. <https://hdl.handle.net/10550/91556>
- [30] Pichardo, J. I., de Stefano, M., Faure, J., Sáenz, M., y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/27546>
- [31] Rebolledo, T. (2018). Educadores/as sociales y profesorado ante la diversidad: estado de la cuestión sobre su formación inicial. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (26), 53–68. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/5352>
- [32] Rebolledo, T. (2021). Diversidad cultural, género y diversidad funcional en la formación universitaria de educadores/as sociales. Un análisis de los planes de estudios. *RES: Revista de Educación Social*, 33, 43–53. ISSN: 1698-9007. <https://eduso.net/res/revista/33/el-tema-analisis-ensayos/diversidad-cultural-genero-y-diversidad-funcional-en-la-formacion-universitaria-de-educadores-as-sociales-un-analisis-de-los-planes-de-estudios>
- [33] Romero, V. y Gallardo, MA. (2019). El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ante la Diversidad Sexual. *REIDOCREA*, 8, 357–366. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.57757>
- [34] Sáez, J., (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (16), 9–20. <http://hdl.handle.net/10366/140167>
- [35] Sánchez-Serrano, J. M., Alba Pastor, C., y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista De Educación*, (393). Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89856>
- [36] Sánchez, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- [37] Sánchez, B. (2022). (Re) pensando la escuela: propuestas inclusivas sobre diversidad sexogenérica en Educación Infantil. *Dialogia*, (42), e22427. <https://doi.org/10.5585/42.2022.22427>
- [38] Sánchez, B. (2024). Atención a la diversidad sexogenérica y educación inclusiva: caminando hacia una escuela arcoíris. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-633>
- [39] Senent, J. M. (2011). Educación social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional. *RES: Revista de Educación Social*, (13), 5.
- [40] Tejada, J., Jurado, P., y Navío, A. (2025). La atención a la diversidad sexo-genérica en la formación de profesionales de la educación. *Blog Aula Magna 2.0. Revistas Científicas de Educación en Red*, 0001-5. <https://doi.org/10.58079/13h66>
- [41] Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., y Rodríguez Casado, R. (2016). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (29), 25–40. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.02