

# **Programa Pienso Luego Actúo:**

*Estrategia de prevención del acoso escolar por  
identidad de género en educación secundaria*

**Doctoranda:**

**Miren Ibarzabal Rivas**

**Directoras: Ana Belén García Berbén y Gloria Álvarez Bernardo**

Programa de Doctorado: Ciencias de la Educación

Granada, 2024



Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Miren Ibarzabal Rivas  
ISBN: 978-84-1195-731-1  
URI: <https://hdl.handle.net/10481/102872>

## Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>5</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Evolución de los conceptos sexo-género durante las olas del movimiento feminista.....</b>	<b>6</b>
1.1. Género y sexo en la Primera ola feminista.....	7
1.2. Género y sexo en la Segunda ola feminista.....	8
1.3. Género y sexo en la Tercera ola del feminismo .....	11
<b>2. Cuestionamiento del binarismo sexo-género: Aproximación teórica a los modelos del sistema sexo-género en Occidente y Oriente .....</b>	<b>16</b>
2.1. Cuestionamiento del binarismo de género .....	21
<b>3. Encrucijada entre el movimiento trans*, el feminismo y el transfeminismo ..</b>	<b>23</b>
3.1. Reivindicaciones del Movimiento trans*: la lucha por la despatologización a nivel internacional y en el contexto español .....	23
3.2. Transfeminismo: breve aproximación teórica.....	29
3.3. Avances de las personas trans*: marco legislativo en el contexto internacional y nacional. ....	33
<b>4. Discriminación hacia las personas que transgreden las normas de género: transfobia.....</b>	<b>50</b>
4.1. Aproximación teórica al concepto de transfobia.....	51
4.2. Instrumentos para medir la transfobia.....	55
<b>5. Acoso escolar entre iguales y la influencia del sistema sexo-género en educación secundaria.....</b>	<b>62</b>
5.1. Acoso escolar en general.....	62
5.2 Acoso escolar transfóbico .....	83
<b>6.Prevenición de la transfobia en el sistema escolar .....</b>	<b>95</b>

6.1. Estrategias de prevención transfóbica en la escuela.....	96
6.2. La prevención transfóbica en las instituciones escolares: programas educativos .....	99
6.3. Programa Pienso luego actúo (PILÚO).....	114
<b>7.Planteamiento del problema, objetivos de investigación e hipótesis .....</b>	<b>132</b>
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA .....</b>	<b>135</b>
<b>1. Participantes.....</b>	<b>135</b>
<b>2. Variables.....</b>	<b>136</b>
<b>3. Instrumentos.....</b>	<b>140</b>
3.1. Actitudes, creencias y conductas hacia las personas trans* .....	140
3.2. Acoso escolar .....	141
3.3. Habilidades sociales .....	142
<b>4.Procedimiento.....</b>	<b>143</b>
<b>5. Análisis de datos.....</b>	<b>146</b>
<b>6. Cuestiones éticas de la investigación.....</b>	<b>148</b>
<b>CAPÍTULO 4: RESULTADOS.....</b>	<b>150</b>
<b>1. Roles de las personas participantes en el acoso escolar.....</b>	<b>150</b>
<b>2.Relaciones entre las variables dependientes antes y después de la aplicación del PILUO.....</b>	<b>154</b>
2.1. Acoso escolar y transfobia .....	155
2.2. Habilidades sociales, transfobia y acoso escolar.....	157
<b>3.Efectos de la aplicación del programa Pienso luego actúo .....</b>	<b>162</b>
<b>CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>165</b>
<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES.....</b>	<b>172</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>204</b>
<b>Anexo 1. Sesiones programa piloto “Pienso luego actúo” .....</b>	<b>204</b>

<b>Anexo 2. Historia de J.R.....</b>	<b>210</b>
<b>Anexo 3. Compromiso confidencialidad .....</b>	<b>211</b>
<b>ME COMPROMETO A CUMPLIR EL PRESENTE COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD.....</b>	<b>211</b>
<b>Anexo 4. Consentimiento informado.....</b>	<b>213</b>



## Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a las personas que han hecho posible la realización de esta tesis doctoral. En primer lugar, a mis directoras Ana Belén y Gloria por haberme enseñado tantísimo a lo largo del camino, por respetar mis tiempos y por su guía y apoyo hasta el final. A mi tutora María del Carmen por permitir que este trabajo saliese adelante y por su eficacia.

En segundo lugar, a mi familia, en especial a mi madre, por ser la mejor persona que conozco, por su cariño brindado en los momentos de altibajos y su amor infinito e incondicional. A mi prima Amaia por ser como un faro de luz en el camino y enseñarme que es posible el orden dentro del caos.

En tercer lugar, a mis amigas de Ourense, Anais, Jeni, Laura y Lucía por el apoyo moral recibido a lo largo de los años y por ser uno de los pilares fundamentales de mi vida ¡Al final la tesis sí que tenía final chicas! A mis amigas de Granada, Edurne, Mar y Sonia por iniciar conmigo esta etapa, estar ahí en los momentos más duros y seguir siendo casa a pesar de la distancia. A mis amistades del trabajo, por ayudarme a despejar mi mente en los momentos de saturación y, por hacerme un poquito más feliz cada día y especialmente a mi amiga Judit por su paciencia infinita durante los últimos meses, por su enorme corazón y porque “a veces con quien crees que no te vas a quedar, se queda para siempre”.

## Resumen

El sistema heteronormativo imperante en Occidente establece una serie de valores, en torno a la división binaria del sexo y el género, en función de los cuales organiza a la sociedad y determina el imaginario colectivo, discriminando y rechazando a las personas que no siguen los patrones dictaminados por las directrices sociales y culturales en torno al género. En este sentido, plantea un modelo binario discriminatorio sobre los conceptos asociados al sexo y el género, relacionados con los cánones establecidos según el cual divide a la población en identidades normativas (cisgénero) e identidades no normativas o abyectas (trans\*). Debido a esto, desde hace décadas, las personas que no encajan en los patrones heteronormativos han llevado a cabo una lucha en todas las partes del mundo para la adquisición de derechos, a través de la creación de distintos colectivos y asociaciones en pro de los derechos de las personas trans\* y en colaboración con el movimiento feminista y transfeminista, consiguiendo pequeños avances en la materia a nivel internacional y nacional, como la aprobación de la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI aprobada recientemente en España. No obstante, a pesar de este reconocimiento a nivel legal, las actitudes, creencias y conductas transfóbicas siguen presentando una incidencia elevada. Prueba de ello son los resultados obtenidos por los informes internacionales y estatales sobre las situaciones de discriminación sufridas por las personas trans\* por parte de las instituciones y la sociedad en general.

Con respecto a esto, las instituciones de educación secundaria constituyen uno de los mayores focos de acoso transfóbico que, debido a sus características específicas, presenta unas consecuencias extremadamente negativas para las personas trans\* y la sociedad en general. Debido a la elevada incidencia reportada por los informes de acoso escolar transfóbicos, es necesario que desde el campo de la investigación se estudien los factores de protección y las estrategias educativas eficaces para prevenir y reducir la transfobia y

el acoso escolar. En referencia a esto, el objetivo general de la presente tesis doctoral fue diseñar, implementar y evaluar los efectos de un programa de actividades titulado “Pienso luego actúo” (PILÚO) como herramienta de prevención transfóbica a través del entrenamiento de las habilidades sociales. Para ello, se aplicó una metodología cuasiexperimental con evaluación pretest y posttest en una muestra de 58 personas pertenecientes al tercer curso de educación secundaria de un colegio del centro de Granada, España. Los instrumentos para recabar los datos fueron la Escala de ideología de Género y Transfobia Versión corta de Carrera-Fernández et al. (2014), el Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el ocio CEVEO (Díaz-Aguado et al., 2004) y la Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2002).

La intervención consistió en 11 sesiones de actividades de 50 minutos de duración implementados durante el horario de tutoría en el curso 2018/2019. Los contenidos del programa se relacionaron con la deconstrucción de las creencias, actitudes y comportamientos transfóbicos mediante una metodología de acción participativa y a través de distintas técnicas como el entrenamiento de las habilidades sociales, el teatro del oprimido y la reflexión grupal. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la existencia de una relación entre transfobia, acoso escolar y habilidades sociales y señalaron la posible eficacia del PILÚO como herramienta de prevención para las actitudes, creencias y conductas transfóbicas. Por tanto, se concluye que, por un lado, es necesario seguir investigando en materia de diversidad sexual y de género para responder a las necesidades de las personas trans\*, y por otro, que la aplicación del PILÚO en muestras de población con un tamaño más elevado puede ser una herramienta de prevención transfóbica.

**Palabras clave:** transfobia, acoso escolar transfóbico, adolescentes, prevención transfóbica, habilidades sociales, programas de prevención transfóbico.

## Introducción

El desarrollo de la presente tesis doctoral se encuadra dentro del marco de los estudios de género, y concretamente, dentro de las investigaciones sobre las situaciones de discriminación que sufren las personas trans\* puesto que resaltan la necesidad de llevar a cabo programas educativos para crear una sociedad más justa.

El interés por la temática comienza durante el último curso académico del grado de Educación Social, debido al descubrimiento de estrategias derivadas de la pedagogía cuestionadora de Paulo Freire. Gracias a mi tutora del trabajo de fin de grado, Natalia Mota, comprendí los beneficios del teatro del oprimido y diseñé un programa de actividades basado en esta herramienta para mejorar las situaciones de las personas menores de edad en recursos de protección. Asimismo, debido a mi interés en seguir profundizando sobre cuestiones de género, comencé el Máster de Estudios Interdisciplinares de Género, en el que amplíé mis conocimientos sobre el establecimiento de los valores del sistema heteronormativo, realizando, en el último curso, bajo la tutela de Eduardo Fraile, una investigación piloto en la que se analizó la perspectiva de los adolescentes de un colegio de Ourense sobre los roles y estereotipos de género. Los resultados me hicieron tomar conciencia sobre las creencias binarias en torno a los estereotipos y roles de género. Esto me animó a seguir investigando en esta línea mediante los estudios de doctorado en el programa de Ciencias de la Educación, bajo la supervisión de mis directoras Ana Belén García Berbén y Gloria Álvarez Bernardo, por un lado, con el objetivo de hacer una revisión bibliográfica exhaustiva para conocer el estado de la cuestión en materia de diversidad de género y acoso escolar entre la población adolescente y por otro para diseñar e implementar un programa de actividades de prevención transfóbica y acoso escolar a través del entrenamiento de las habilidades sociales mediante estrategias pedagógicas eficientes en la transformación de la realidad como el teatro del oprimido de Augusto Boal. A continuación, se exponen las partes en las que se ha dividido la presente tesis doctoral.

En el primer capítulo se sitúa el marco teórico en el que se incluyen detalladamente los siguientes contenidos:

- En el primer epígrafe se hace un recorrido histórico a través de las principales aportaciones en torno a la evolución de los conceptos sexo y género en relación a las olas del feminismo.
- En el segundo epígrafe se definen los mandatos del sistema sexo género occidentales y se discute la universalidad del mismo exponiendo los valores en torno al sexo y el género desarrollados en otras partes del mundo.
- En el tercer epígrafe se realiza una aproximación teórica sobre la lucha por los derechos de las personas trans\* a lo largo de la historia en el contexto internacional y nacional y se detallan los aspectos más importantes sobre el transfeminismo y su relación con el movimiento feminista a lo largo de los años. Asimismo, también se hace una contextualización de los principales debates surgidos para la aprobación de la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI, y se explican sus disposiciones generales.
- En el cuarto epígrafe se hace referencia a la discriminación sufrida por las personas trans\*, contextualizando el concepto de transfobia y resumiendo los informes principales con datos relativos a las agresiones hacia las personas con identidades de género diversas. Asimismo, por un lado, se exponen los resultados de la revisión de los principales instrumentos aplicados internacionalmente y por otro, se recogen los instrumentos que han sido validados en España.
- En el quinto epígrafe se exponen los aspectos principales relacionados con el acoso escolar y el acoso escolar transfóbico tales como, definición, características, roles de las personas implicadas, consecuencias e informes relevantes sobre la incidencia de estos tipos de acoso.
- En el sexto epígrafe se hace una aproximación teórica al concepto de prevención transfóbica, así como de las estrategias generales para prevenir este tipo de discriminación y las estrategias que han mostrado más eficacia en los programas orientados a reducir la transfobia, el acoso escolar transfóbico y a entrenar las habilidades sociales. Al final de este apartado se incluye el Programa “Pienso luego actúo” PILUO diseñado e implementado.

- En el séptimo epígrafe se describe el planteamiento de la problemática, los objetivos generales y específicos y las hipótesis vinculadas a los objetivos.

En el segundo capítulo se recoge la metodología empleada para perseguir los objetivos e hipótesis de investigación:

- En el primer epígrafe se explican las características de la muestra del alumnado participante en el PILÚO.
- En el segundo epígrafe se recogen las variables empleadas en relación a las dimensiones de la transfobia, el acoso escolar y las habilidades sociales.
- En el tercer epígrafe se detallan los instrumentos de recolección para los datos recogidos sobre la transfobia, el acoso escolar y las habilidades sociales.
- En el cuarto epígrafe se describe el procedimiento a seguir para el diseño y la implementación del PILÚO.
- En el quinto epígrafe se muestran los análisis realizados a través de los datos obtenidos tras la aplicación del PILÚO
- En el sexto epígrafe se delimita el marco de la ética aplicado a lo largo de la realización de la tesis, en función de las directrices propuestas por la Universidad de Granada.

En el tercer capítulo se exponen los resultados obtenidos en cuanto a los roles de las personas participantes en el acoso, la relación entre las variables estudiadas antes y después del PILÚO y los efectos del PILÚO.

En el cuarto capítulo se discuten los hallazgos de la tesis en relación a los estudios detectados afines a las actitudes, creencias y comportamientos transfóbicos, el acoso escolar transfóbico y las habilidades sociales que intervienen en estas situaciones de discriminación.

En el quinto capítulo se muestran las conclusiones derivadas tras la revisión bibliográfica y la implementación del PILÚO, así como las limitaciones y prospecciones futuras.

## CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

### 1. Evolución de los conceptos sexo-género durante las olas del movimiento feminista

Para examinar la evolución de los conceptos de género y sexo es necesario comprender el contexto social y cultural en el que surgen. En este sentido, se va a realizar un breve repaso histórico de las olas del feminismo occidental y los acontecimientos más relevantes de cada época, así como de las definiciones aportadas por las principales autoras para poder dotar de un mayor sentido a las distintas acepciones que se han vinculado a ambos conceptos. Sin embargo, en las siguientes líneas no se pretende universalizar dichas definiciones puesto que ambos conceptos dependen del contexto cultural y social en el que se sitúen (Gómez, 2020; Mead, 1961; Puche, 2018).

Previo al movimiento feminista, durante la época del Renacimiento (siglos XV y XVI), surgieron en Europa occidental las primeras voces de denuncia e inconformidad con la posición de subordinación a la que históricamente habían sido relegadas las mujeres. En este período destacaron autoras como Christine de Pizán, Marie de Gournay y María Zayas que reclamaron el acceso a la enseñanza y atribuyeron las desigualdades entre ambos sexos a la falta de educación de las mujeres, cuya formación fuera del espacio doméstico no estaba permitida (Aguilar, 2020; Hernández y De Maya, 2020).

Durante esta época, según los estudios de Laqueur (1994), prevalecía un modelo único según el cual todos los cuerpos se consideraban de un mismo sexo y se dividían en dos géneros, independientes de la biología. Tanto hombres como mujeres pertenecían al sexo masculino y las diferencias establecidas se regían por el grado de perfección metafísica, el calor corporal y los diversos fluidos, entre otros. En este modelo, por ejemplo, la vagina era considerada un pene interno. Años más tarde, en el siglo XVIII, un cambio de paradigma estableció el modelo de “dos sexos” con el que se introdujo la diferenciación sexual entre hombres y mujeres como opuestos encasillados en función de la presencia o ausencia del falo, dando paso al modelo binario que se conoce hoy en día.

### *1.1. Género y sexo en la Primera ola feminista*

La primera ola del feminismo (s. XIX- s. XX) transcurrió durante la Ilustración y abarca desde el Barroco hasta la Revolución Francesa. Surgió como una forma de reivindicar la aplicación del principio de igualdad entre hombres y mujeres, el acceso de las mismas al empleo y la educación y el reconocimiento de la condición de las mujeres como sujetos de derecho autónomas y racionales. En este contexto destacaron feministas como Olympia de Gouges que redactó la “Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana” (1791) y Mary Wollstonecraft con su obra *Vindications of rights of women* considerada la primera publicación en mencionar el privilegio masculino sobre las mujeres (Aguilar, 2020; Hernández y De Maya, 2020).

En 1848 se escribió la Declaración de Séneca Falls, organizada por Lucretia Mott y Elizabeth Cady Stanton, en la que se reclamaba para las mujeres el acceso al voto y la participación en la vida política en igualdad de condiciones que los hombres. Desde la academia, destacó la obra de John Stuart Mill *The subjection of women* (1869) de gran importancia para el feminismo. En este ensayo, el filósofo inglés denunciaba la discriminación que venían sufriendo las mujeres a lo largo de la historia, criticaba las leyes que subordinaban a las mujeres y señalaba el matrimonio como una forma de esclavitud propia de sociedades primitivas (Aguilar, 2020; Hernández y De Maya, 2020).

En 1920, veintiséis estados habían reconocido el voto de las mujeres y en 1945 la mayoría de los países que no tenían una dictadura permitían que las mujeres pudiesen votar, produciéndose un avance importante de derechos entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Durante este período, en el que nació el pensamiento feminista, todavía no se hablaba de género como concepto (González, 2001) aunque desde el campo de la antropología comenzaron los primeros estudios sobre las teorías que confirmaban el carácter cultural del mismo. En este sentido, Margaret Mead realizó una investigación que recogió en el libro “Adolescencia, sexo y cultura en Samoa” (1928) en la que observó las diferencias comportamentales entre hombres y mujeres estadounidenses y samoanos derivadas de las disparidades económicas, políticas y sociales entre ambos contextos. Esto conformó el punto de partida que favoreció el desarrollo de un segundo estudio publicado en su obra “Sexo y temperamento en sociedades primitivas” donde analizó las diferencias culturales de tres sociedades primitivas concluyendo que, si en otros contextos no se reproducían las actitudes y comportamientos socialmente atribuidos a

hombres y mujeres en Occidente, era debido a que el sexo es independiente de las mismas y la atribución de comportamientos predeterminados en función de los caracteres sexuales dependía de la cultura (Mead, 1995, 1999). Sin embargo, estas investigaciones no trascendieron a otras disciplinas y, como se ha mencionado anteriormente, durante esta época los conceptos de sexo y género se utilizaban indistintamente.

En cuanto al sexo, debido a la convergencia de diversas disciplinas epistemológicas, se reforzó el modelo dicotómico de los cuerpos según el cual, biológicamente hablando, hombres y mujeres conformaban categorías diferentes. Así pues, se instauraron una serie de criterios médicos que facilitaron la clasificación biológica diferenciando anatómicamente a hombres y mujeres. De este modo, se fortalecieron los roles sociales que relegaban a las mujeres como cuerpos del ámbito privado destinadas a la conservación de la especie, y a los hombres como el cuerpo de lo público (Ciccio y Jerez, 2019; Schiebinger, 2004).

### *1.2. Género y sexo en la Segunda ola feminista*

Durante la segunda ola del feminismo, que abarca desde la década de los 60 hasta finales de los 80, nace el concepto de género como una categoría explicativa de las diferencias sexuadas con la que repensar la realidad entre hombres y mujeres y con la que luchar por la igualdad de derechos. En este contexto, el sexo era entendido como la diferencia natural de los cuerpos sobre la que se construye el género, siendo este último un constructo social y variable que responde a factores culturales en función del momento histórico. Fue un período de reflexión y reconstrucción para la teoría feminista en el que sus reivindicaciones trascendieron más allá del sufragio femenino y se plantearon temas como la familia, los derechos reproductivos de las mujeres, el acceso a la educación y el empleo y el reconocimiento de las mismas como personas racionales y autónomas, al margen de los hombres (Hernández y De Maya, 2020). El inicio de esta etapa puede situarse con la publicación de *The Feminine Mystique* (1963) escrita por Betty Friedam, en la que se criticaba la idea de que las mujeres únicamente podían encontrar la felicidad en el rol tradicional de esposas y madres. Para esta autora, el hecho de que muchas mujeres se sintiesen vacías y desgraciadas se debía a que históricamente habían sido relegadas al ámbito privado por lo que denunciaba la necesidad de salir a lo público. Durante este momento surgieron nuevas corrientes feministas que dieron lugar a la creación de la *National Organization of Women* (NOW), organización feminista de

EEUU que luchaba por la igualdad de derecho entre los sexos y llevó a cabo propuestas de intervención política, entre las que destacaron: el feminismo de la diferencia que abogaba por el reconocimiento de la diferenciación sexual como punto de partida para elaborar una identidad femenina desde el empoderamiento; el feminismo radical que proponía la abolición del sistema capitalista como fuente de dominación para la erradicación de las diferencias entre hombres y mujeres asociadas al género y, el feminismo de la igualdad que defendía la inexistencia de una esencia femenina y alentaba a deconstruir y luchar contra el concepto de género (Aguilar, 2008; Hernández y De Maya, 2020). Esta diferenciación fue relevante para la evolución de los conceptos sexo-género debido a que la definición de los mismos se vio influenciada por los ejes centrales de cada teoría. No obstante, volviendo a la cuestión principal de este capítulo, el origen de las teorías de género se sitúa en 1949 con la publicación de *Le deuxième sexe* de Simone de Beauvoir. Dicha obra es identificada como el primer texto feminista con gran repercusión. En este ensayo se introdujeron temas de igualdad entre hombres y mujeres, salud sexual y reproductiva, se trató el concepto de cuidado y se analizó a las mujeres como “lo otro” desde una perspectiva no biologicista en la que se afirmó “No se nace mujer, se llega a serlo”. Para esta autora ser mujer era vivir en una esencia de infancia constante, debido a la explotación laboral sufrida. Asimismo, criticaba el concepto de mujer para dejar atrás el prototipo tradicional en el que su destino obligatorio era la maternidad. Fue una obra que dejaba entrever las implicaciones del género como constructo social derivado de la cultura, aunque no se utilizase el concepto como tal. En línea con lo anterior, el género como categoría de análisis diferenciada del sexo apareció por primera vez en el ámbito de la medicina en la década de los 50, siendo el psiquiatra Rober Stoller (1954) el que con su obra *Sex and gender* divulgó el término de manera definitiva. Los hallazgos de sus investigaciones desvelaron que la identidad sexual de algunos individuos no se correspondía con sus características biológicas, sino que esta venía determinada por factores externos. Resultados similares fueron encontrados por el médico John Money en 1955 quien, al realizar investigaciones sobre el hermafroditismo, utilizó el término “roles de género” para referirse a actitudes y comportamientos de hombres y mujeres en función de su identidad de género, asumiendo que en su creación participaban componentes biológicos y culturales (Cabrera y Vargas, 2014; Puleo, 2007).

A partir de lo anterior, se establecieron los precedentes para que el concepto de género trascendiese de las disciplinas médicas y se introdujese en las ciencias sociales, concretamente en el campo de la psicología del desarrollo puesto que, a raíz de lo hallado, en la década de los 60, Eleanor Mccoby y Carol Jackin realizaron nuevos ensayos del comportamiento para observar si las conductas presentaban o no relación con el sexo, concluyendo que el género atendía a razones culturales y se adquiría a través de un proceso educativo (Aguilar, 2008).

Durante la década de los 70, surgieron otras dos obras fundamentales para el feminismo, desde la corriente radical, tituladas *Sexual politics* (1970) de Kate Millet y *The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution* de Shulamith Firestone, en las que se trataron por primera vez los conceptos de género, casta sexual y patriarcado. Fueron obras con una concepción socialista de la subordinación de las mujeres en función de la cual, por una parte, se entendía que el género era la construcción cultural de lo que se consideraba femenino, y por otra que la casta hacía referencia a la situación de opresión vivida por las mujeres. Asimismo, según Millet, la relación entre los sexos era una relación de poder apoyada en el patriarcado, entendido como sistema de relaciones y creencias según el cual los hombres dominaban a las mujeres y los varones adultos gobernaban a los jóvenes, en cualquier sistema económico y político. A su vez, Firestone argumentó que la subordinación de las mujeres provenía de su capacidad reproductiva y propuso “la neutralización cultural de las diferencias genitales entre los humanos” (Aguilar, 2008,p. 7) a través de la erradicación del concepto de la familia y la liberación sexual de la población (Padilla, 2014). En cuanto al concepto de género como categoría analítica, se planteó por primera vez desde el campo de la sociología por Ann Oakley (1972) con su obra *Sex, gender and society* y por Gayle Rubin (1975) con *The traffic of women: notes on the polical economy of sex*. Según Oakley (1972) el género hacía referencia a las características atribuidas socialmente a la masculinidad, feminidad y los roles designados en función del sexo biológico, es decir, entendía el concepto de género como pautas de comportamiento socialmente establecidas. En la misma línea, Gayle Rubin, (1975), con su obra *The traffic of women: notes on the polical economy of sex*, basándose en las teorías de Freud y Lacan, ascendió la categoría de género a las estructuras sociales, desarrollando así la teoría del sistema sexo-género. Para dicha autora, esta estructura es un aparato social sistemático según el cual existen una serie de mecanismos sociales e institucionales que establecen condiciones distintas para mujeres y hombres biológicos,

subordinando lo femenino a lo masculino. Este sistema permite la división del trabajo según el género, limitando a las mujeres al ámbito privado y elevando a los hombres a la esfera de lo público.

De este modo, el género era entendido como un mecanismo que establecía una serie de tópicos o estereotipos asociados al sexo con los que se limita la libertad de las personas, vinculando lo femenino con la calidez, la simpatía, la ternura y la lealtad, y, lo masculino con la independencia, el dominio y la agresividad. Por su parte, Monique Wittig en su libro *The straight mind* (1980) definió el género como una categoría política fruto de un discurso heterocentrado en función del cual se utilizaba lo asociado a lo femenino (maternidad, matrimonio, cuidado) para coartar y condicionar a las mujeres (Aguilar, 2008). Así pues, los argumentos de esta autora estuvieron estrechamente relacionados con las teorías publicadas por Adrienne Rich que en su obra *Compulsory, heterosexuality and lesbian existence* (1980) afirmaba que la heterosexualidad obligatoria era la base de la opresión y sostuvo que tanto el “*sexo como la raza son formaciones imaginarias con efectos de producción de realidad, permitiendo así que se conciba el cuerpo como anterior y previo a toda construcción*” (Aguilar, 2008:7).

Finalmente, cabe destacar las ideas de Joan Scott en su obra *Gender and the Politics of history* en función de las cuales, el género era presentado como una organización social, al igual que la raza o la clase ya que dicho concepto era interpretado como una variable que determinaba un sistema de relaciones binario y segregado que ha sido mantenido para definir al sujeto y perpetuar la dominación de los hombres sobre las mujeres (Scott, 1988).

### 1.3. Género y sexo en la Tercera ola del feminismo

Durante la tercera ola del feminismo, que abarca desde finales del siglo XX hasta la primera década del siglo XXII, se produjo un cambio de paradigma, influenciado por las teorías postestructuralistas, rompiendo con la concepción binaria y natural de los conceptos de sexo y género, dando paso a multiplicidad de teorías que pretendían dar voz a otro tipo de identidades que no se ajustaban a lo socialmente establecido. En este sentido, destacan dos grandes líneas de pensamiento en torno a las categorías sexo-género. La primera continúa con la tendencia teórica de la segunda ola en la que se entendía que el sexo era a la biología lo que el género a la cultura, destacando autoras como Lincha Nicholson y Nancy Chorodow y, por otro, nace una nueva corriente de

pensamiento que cuestiona radicalmente el modelo sexo-género resaltando las ideas de Judith Butler, Ana Fausto Sterling y Paul B. Preciado.

El momento fundacional de esta “fase” se ubica a mediados de los años 90 con la publicación, por un grupo de activistas feministas, de *The third wave: feminist perspectives on racism* (Bradden et al., 1994). En este sentido, el feminismo dejó atrás la idea de mujer como algo homogéneo y se introdujo el concepto de interseccionalidad (Crenshaw, 1991) que ayudó a denunciar la opresión de clase, raza y género sufrida por las mujeres que no encajaban dentro del modelo de “blancas occidentales” tradicionalmente asentado. Es decir, se produjo una apertura a la diversidad y se introdujeron distintos parámetros culturales como la etnia, clase social, la religión y la orientación sexual (Hernández y De Maya, 2020; Muñoz, 2019). Uno de los objetivos de esta etapa era llevar a la esfera pública reivindicaciones de la primera y la segunda ola, por lo que, en 1995 se celebró la IV Conferencia Mundial de Mujeres (Pekín), en la que se trataron temas como la violencia machista y la salud sexual y reproductiva. Era una etapa en la que no se podía hablar de feminismo, sino de feminismos puesto que, como se ha mencionado, surgieron multiplicidad de teorías que, a través del cuestionamiento del sistema de sexo-género binario, pretendían dar voz a otro tipo de identidades que no se ajustaban a lo socialmente establecido y trasgredían los límites de las categorías sexo-género.

A colación de lo anterior, algunos de los ejemplos de la concepción cultural del género se recogen en la obra de Linda Nicholson, *Interpreting gender* (1994) en la que postulaba que el género hacía referencia a toda construcción social relacionada con la distinción entre masculino/femenino, influyendo en el comportamiento y los rasgos de personalidad. También fue de vital importancia el análisis de Nancy Chodorow (1995) desde la psicología, según el cual, el género crea fantasías sobre cómo debe ser la mujer, por lo que es necesario explorar las dimensiones que producen los problemas de índole femenina para reconstruirlos desde una perspectiva política, económica, social y cultural puesto que considera que los procesos individuales de las personas están compuestos por la creación personal y emocional donde el género ejerce una fuerte influencia.

Con respecto a las nuevas corrientes de pensamiento destaca Judith Butler con su obra *Gender Trouble* (1990), en la que plantea una continuidad entre la identidad natural y de género. Para esta filósofa no es del todo cierto que por un lado esté lo cultural y por otro lo biológico, sino que, desde sus postulados, entiende que el cuerpo es un campo de

batalla cultural lleno de significado. Desarrolla la idea de que el género solo existe a través de la repetición de determinadas conductas a las que denomina prácticas genéricas y, entiende este concepto como un aparato discursivo excluyente y prohibitivo que, a través de determinadas normas, construye el binarismo. Para Butler, los mecanismos del sistema sexo-género, tales como la identidad de género y la heterosexualidad carecen de sentido, por lo que teoriza la necesidad de transgredir las normas de género para trascender al binarismo (Butler, 1990).

Los argumentos de esta autora sirven de base para la teoría *queer* que surge a finales de los 80 como respuesta a las políticas identitarias del feminismo y de los movimientos de liberación sexual gestados en Estados Unidos a raíz de la revuelta de Stonewall (1969) que supuso el punto de partida de las reivindicaciones de derechos civiles y categorías identitarias diferenciadas para las personas gays, lesbianas, transexuales y travesties históricamente invisibilizadas (Aguilar, 2008; Osborne y Molina, 2008). Esta teoría se erige en torno al cuestionamiento de la visión dicotomizada de la realidad sexual y genérica de la sociedad occidental en la que se establecen categorías excluyentes como hombre/mujer, heterosexualidad/homosexualidad. Así pues, en 1991 Teresa de Lauretis fue la primera en utilizar el término *queer theory* de forma oficial con el objetivo de establecer un sistema de valores y creencias en el que las identidades sexuales fuesen vistas como categorías en términos propios y no como una alternativa u oposición a la norma, desmontando los principios sostenidos por la heterosexualidad obligatoria (De Lauretis, 1991).

Retomando el cambio de paradigma relativo a las categorías sexo-género, Judith Butler (2007) cuestiona la naturalidad del sexo y plantea la falta de neutralidad de los cuerpos condicionados por el género antes de su nacimiento. Es decir, para Butler no hay una oposición entre sexo y género, sino que la forma de entender el sexo y la lectura que se hace de los cuerpos depende de los patrones establecidos por cada cultura en los distintos momentos de la historia. Plantea que el sexo, en términos binarios, responde a aspectos culturales establecidos en base a intereses sociales, económicos y políticos. En relación a esto, desarrolla la teoría de la matriz heteronormativa, según la cual, los cuerpos se dividen en inteligibles e ininteligibles en función de la coherencia que presenten con las normas establecidas socialmente en cuanto al sexo, género, deseo y práctica sexual (Butler, 2007). Para esta autora, la sociedad occidental, que ha establecido la heteronormatividad como régimen imperante, castiga a aquellos cuerpos (ininteligibles)

que no encajan dentro de los patrones normativos sexo-genéricos llegando a patologizarlos (Chuca, 2019; Soley Beltrán, 2014), siendo necesaria la deconstrucción del binarismo de género y la heteronormatividad para reducir la violencia que se ejerce sobre estas personas. Según Butler (2007), desmontar la dicotomía sexo-género, entender el sexo como género y el género como una serie de actos repetitivos y no como algo interno a las personas ampliaría el espectro de cuerpos e identidades más allá del binarismo y la heterosexualidad (Butler, 2007). Asimismo, para Butler (2007), existe la posibilidad de subvertir la heteronormatividad mediante los actos performativos siendo posible otro tipo de identidades puesto que en los procesos de reiteración asociados a las normas de género aparecen fisuras y construcciones imposibles de definir en base a la heteronorma.

En la misma línea de pensamiento, resaltan las ideas de Anne Fausto-Sterling (1993, 2006) que ponen en tela de juicio la naturalidad de la división binaria de los sexos. En su artículo *The five sexes: Why mal and female are not enough* (1993) propone la teoría de los cinco sexos de acuerdo a la cual las personas pueden clasificarse en machos, hembras, *true hermaphrodites*, para referirse a aquellas personas que possess one testis and one ovary (the sperm- and egg-producing vessels, or gonads); the male pseudohermaphrodites (the "merms"), who have testes and some aspects of the female genitalia but no ovaries; and the female pseudohermaphrodites (the "ferms"), who have ovaries and some aspects of the male genitalia but lack (Fausto-Sterling:1993 p.2). Con este estudio Fausto-Sterling reivindica la existencia de la intersexualidad y critica la falta de representatividad de la clasificación dicotómica de los sexos que, en su afán por dividir a la población en "hembras" y "machos", ha implementado una serie de criterios médicos para reconstruir el cuerpo de las personas intersexuales ejerciendo, muchas veces, violencia sobre estos (Fausto-Sterling, 1993). Asimismo, en su obra "Cuerpos sexuados" (2006), la autora alude directamente a la teoría de la performatividad planteada por Butler y señala cómo desde el ámbito médico se han establecido una serie de criterios y procedimientos de reasignación corporal repetidos en el tiempo para corregir los cuerpos ininteligibles. No obstante, al igual que Butler, teoriza que "si decidimos por un tiempo dejar que los cuerpos mixtos y las alteraciones de los comportamientos propios de cada género se hagan visibles, entonces habremos decidido, de grado o por fuerza, cambiar las reglas de la ininteligibilidad cultural" (Fausto-Sterling, 2006: 99), superando así el modelo dicotómico del sexo.

Otra de las posiciones teóricas que ilustra el carácter de ruptura de la tercera ola son los planteamientos de Paul B. Preciado con su obra “Manifiesto contrasexual” (2002), fuertemente influenciada por las ideas de Jaques Derrida, Michel Foucault, Monique Wittig, Donna Haraway y Judith Butler, en la que critica el carácter natural históricamente atribuido a las categorías sexo y género por el sistema heteronormativo y en la que propone el concepto de sociedad contra-sexual. Entiende que es posible alterar el imaginario social con respecto a la división binaria de los cuerpos (hombres y mujeres) y plantea la noción de “cuerpos parlantes” equivalentes entre sí. Asimismo, propone un contrato contra-sexual con el que desestabilizar los pilares del sistema heteronormativo llevando a cabo una serie de acciones concretas que implican la renuncia de ciertas asignaciones culturales tales como la mención registral del sexo, el matrimonio, el uso de pronombres de género y la modificación de las prácticas sexuales socialmente establecidas como correctas, entre otras (Preciado, 2002). Además, según Preciado el sexo

como órgano y práctica, no es ni un lugar biológico preciso ni una pulsión natural. El sexo es una tecnología de dominación heterosocial que reduce el cuerpo a zonas erógenas en función de una distribución asimétrica del poder entre los géneros (femenino/masculino), haciendo coincidir ciertos afectos con determinados órganos, ciertas sensaciones con determinadas reacciones anatómicas (2002, p.22).

En este sentido, emplea el ejemplo de las personas intersexuales a las que en el momento de su nacimiento se les asigna un sexo determinado en base a criterios visuales en función del tamaño de uno de sus órganos (pene o vagina), convirtiendo así el sexo en una serie de procesos tecnológicos artificiales. Ocurre lo mismo con el concepto de género que “es ante todo prostético, es decir, no se da sino en la materialidad de los cuerpos. Es puramente construido y al mismo tiempo enteramente orgánico (...) podría resultar una tecnología sofisticada que fabrica cuerpos sexuales” (Preciado, 2002, p.23), es decir, el género no responde exclusivamente a acciones reiteradas históricamente en relación a patrones culturales, sino que señala la importancia de los cuerpos en los procesos de asignación de género y plantea la posibilidad de trascender este tipo de prácticas genéricas. Esta es una de las obras de gran relevancia para el movimiento queer y las disidencias sexuales que en los últimos años han reivindicado la superación del modelo sexo género binario para dar voz a otro tipo de identidades.

## 2. Cuestionamiento del binarismo sexo-género: Aproximación teórica a los modelos del sistema sexo-género en Occidente y Oriente

Como se ha visto en el apartado anterior, el género y el sexo son factores determinantes en el establecimiento de las relaciones sociales en función de los cuales la humanidad ha ido construyendo su propia visión del mundo a lo largo de la historia, en distintos períodos de tiempo y desde diversos prismas sociales (Gómez, 2010; Gómez y Gutiérrez, 2020). En este sentido, según el contexto cultural se desarrolla una estructura de género que delimita la organización social, instauro determinadas jerarquías, establece prácticas de dominio-sumisión y desarrolla mecanismos de exclusión (Puche-Cabezas, 2018). Así pues:

se entiende que las identidades individuales y colectivas de hombres, mujeres y otros géneros posibles (en función del contexto cultural) son producidas en el seno de una *estructura de género* que se constituye como principio clave de la organización social, de sus formas de prestigio y de sus exclusiones (Puche, 2018, p.31).

Este sistema de clasificación, como se ha mencionado en el apartado anterior, es acuñado por Gayle Rubin bajo el nombre de sistema sexo-género y establece una serie de normas, prohibiciones, obligaciones y derechos sobre cómo han de ser los individuos en función del contexto cultural, situándolos a su vez, en una escala valorativa (Cerri, 2010; Puche, 2018).

Al respecto, la sociedad occidental se rige por un sistema sexo-género cuyos preceptos básicos giran en torno a un pensamiento binario y excluyente según el cual prevalece una dicotomía sexual (machos y hembras) y, por ende, dos géneros (masculino y femenino) coherentes con el sexo, que, a su vez, es determinado por los genitales. Asimismo, este sistema establece que todas las personas han de tener un género asignado y estable (Bonhofer, 2019; Granero, 2023; Puche, 2018), a partir del cual se van a regular los roles de género que hacen referencia a las normas sociales que establecen comportamientos diferenciados en torno al género (Granero, 2023). De este modo, se asocia la masculinidad a los hombres, atribuyéndoles características como “*la agresividad, la independencia, la fuerza física y el liderazgo*” (Granero, 2023:36) que se denomina “modelo hegemónico de masculinidad” y la femineidad a las mujeres, ligadas a la

*dependencia, la dulzura, la debilidad y la pasividad, entre otras cosas (modelo de feminidad hegemónica)* (Granero, 2023: 36).

Asimismo, este sistema determina una coherencia entre el sexo, el género y el deseo sexual, afectivo y emocional de las personas (orientación afectivo-sexual), siendo obligatoriamente heterosexual. Es decir, el sistema sexo-género occidental establece que la única opción normativa en este plano es la existente “*entre personas de distinto sexo-género: los hombres deben sentir atracción hacia las mujeres y su supuesta corporalidad sexual (vulva, clítoris, vagina), mientras que las mujeres deben sentir atracción hacia los hombres y sus supuestas características corporales sexuales (pene, testículos, etc.)*” (Granero, 2023, p.39). Dejando así, fuera de la normalidad cualquier otro tipo de orientación afectivo-sexual, estigmatizándola y considerándola como abyecta (Granero, 2023; Puche, 2018;). Esta heterosexualidad obligatoria convertida en norma es la que le da forma al concepto de heteronormatividad (Granero, 2023; Puche, 2018; Warner, 1993).

Además, las transiciones de género únicamente están permitidas en momentos puntuales vinculados a acontecimientos sociales como fiestas y ceremonias, ya que la identidad de género ha de ser constante a lo largo de la vida de una persona y ha de ser consecuente con la corporalidad y los mandatos sociales asignados (Granero, 2023; Puche, 2018). De hecho, el sistema sexo-género occidental entiende que, “*las excepciones a esta dicotomía no pueden ser tomadas en serio: solo puede tratarse de una broma, una amoralidad o una patología*” (Puche, 2018:44). Estableciendo así una serie de expectativas sociales (cisnormatividad) según las que *todo el mundo es cissexual* (Puche, 2018, p. 48) siendo las mujeres de nacimiento socializadas como mujeres (y lo que ello implica) y los varones como hombres (Puche, 2018).

De este modo, queda latente que el sistema sexo-género occidental establece una serie de diferenciaciones entre hombres y mujeres que perpetúan las desigualdades existentes entre ambos y, excluyen, a su vez, a las *sexualidades no procreativas y los géneros subalternos* (Puche, 2018:46) generando juicios de valores negativos frente a estas y separando a la población en función de si estos siguen o no los patrones heterocisnormativos (Granero, 2023). Estos juicios de valor, en el campo de la sexualidad, fueron tratados por Gayle Rubin (1984), en su obra *Thinking in sex: notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality* al establecer que en la sociedad occidental existe un

sistema “jerárquico de valor sexual” que clasifica a los individuos en función de la aceptación social que presenten sus prácticas y deseos sexuales. Así pues, según esta teoría la heterosexualidad es la opción sexual socialmente correcta, la homosexualidad se sitúa en los márgenes de la normalidad, y, el resto de opciones sexuales “*personas transexuales, travestis, parejas intergeneracionales, practicantes del sadomasoquismo o prostitutas*” (Puche, 2018: 47) son consideradas como anormales y abyectas.

Asimismo, este sistema valorativo establece a su vez una serie de privilegios, en función de los cuales las personas consideradas como “normales” cuentan con el apoyo de las instituciones y la aceptación social mientras que los individuos que se sitúan fuera de estos límites son rechazados por la sociedad, siendo discriminados tanto por sus iguales como por los distintos organismos institucionales, llegando a los límites de la persecución y el hostigamiento (Puche, 2018; Rubin, 1984).

Esto es posible debido al tratamiento que han recibido los cuerpos y la sexualidad desde hace años desde las distintas disciplinas científicas e instituciones. Así pues, en la Edad Media se fue conformando una lectura esencialista de los cuerpos y la sexualidad estableciendo una visión binaria del sexo y el género en consonancia con la sexualidad, desde una perspectiva judeocristiana, con la que se delimitó una forma de comprender la vida en la que toda manifestación situada fuera de la norma era considerada pecado y hasta mediados del siglo XX, delito (Peña y Hernández: 91). En relación a esto, durante el siglo XIX, la medicalización de los cuerpos, la moral religiosa, las leyes y las directrices psiquiátricas imperantes, delimitaron la consolidación del sistema sexo-género binario estableciendo así la forma correcta de leer los cuerpos, los roles sociales y la sexualidad según las diferencias anatómicas. Es el punto de partida, tal y como menciona Foucault en sus obras “Disciplina y castigo” (1975) e “Historia de la Sexualidad” (1995), de una nueva forma de control y poder sobre los cuerpos debido a la instauración del sistema capitalista. Conectando los cuerpos de los individuos al régimen económico y a la obtención de beneficios por parte de este, siendo el pensamiento de la clase hegemónica dominante la encargada de articular mecanismos generadores de cuerpos dóciles, maleables, productivos, operativos y funcionales para asegurar el mantenimiento del capitalismo (Foucault, 1975, 1995).

En este sentido, juega un papel muy importante el concepto de biopoder, según el cual el estado se encarga de establecer, por una parte, los límites de la corporalidad humana

(en machos y hembras), corrigiendo toda desviación de estos esquemas en nombre de la salud y, por otra, de llevar a cabo un “control disciplinario del género y todo lo que en el sistema dominante se construye a partir de él” (Granero, 2023, p. 22), tal como roles, estereotipos, identidad, expresión de género y orientación afectivo-sexual.

A raíz de esto, tras finalizar la Segunda Guerra Mundial, las reivindicaciones de la identidad de distintos grupos (mujeres, gays, lesbianas, personas afroamericanas) ganaron visibilidad, provocando una visión crítica sobre el establecimiento de los preceptos básicos del sistema sexo-género binario, facilitando el cambio de paradigma. Desde finales del siglo XX surgieron nuevas teorías y formas de comprender los conceptos vinculados al sexo y género desde una posición estructuralista favoreciendo el surgimiento de la teoría queer. En este sentido, autoras como Judith Butler, Eve Kosofsky Sedgwick y Gloria Andalzúa, con sus propuestas sobre la performatividad de género mencionado en el apartado anterior (1. Evolución de los conceptos sexo-género durante las olas del feminismo), entre otras ideas, son consideradas las antecesoras de las bases sobre las que se asienta la teoría queer (Trujillo, 2020). A propósito de esto, se considera que la teoría queer brinda una perspectiva diferente en torno al sexo y género, rechazando las concepciones de tipo esencialista para dejar atrás los procesos de normativización y exclusión imperantes (Granero, 2023; Trujillo, 2020). Constituyendo así, una herramienta de denuncia que propone la ruptura de los binomios sexo/género, normal/abyecto, hombre/mujer, homosexual/heterosexual; cuestiona la naturalidad del sexo; rompe con las identidades fijas e inmutables; propone la interseccionalidad de otros elementos como, por ejemplo, la raza, clase social y/o la diversidad funcional, en la creación de los privilegios asociados a las distintas identidades y entiende al género como un dispositivo tecnológico (Lauretis, 1991; Lorber, 2021; Trujillo, 2020).

De este modo, la teoría queer supone una apertura del modelo rígido de las identidades de género ampliando el horizonte de las mismas para dar cabida a las identidades históricamente consideradas como abyectas e ininteligibles (Butler, 1990). Dentro de los casos que subvierten la norma, se encuentran multiplicidad de términos que designan características de diversidad sexual y de género que desde el ámbito de la investigación se han ido unificando (Suess, 2016). En este sentido, siguiendo algunos de los estudios más recientes que comparten temática de investigación con la presente tesis doctoral, (Colls, 2010; Granero, 2023; Platero, 2014; Puche, 2018; Ríos, 2021), se considera que,

a grandes rasgos, el sistema de género Occidental emplea el término cisgénero y trans\* para establecer categorías en torno a la identidad de género.

Con respecto a esto, siguiendo a Platero, las identidades trans\*

señalan a aquellas personas que no se sienten a gusto en el sexo asignado en el nacimiento (...) cuya expresión o identidad de género difiere de las etiquetas sociales tal y como las hemos construido en nuestra sociedad actual bajo los significantes de “mujer” y “hombre” (...). Puede incluir no sentirse dentro de estas dos categorías o sentir la identidad de género opuesta a la señalada. También puede implicar tener actitudes y roles sociales determinados, vestirse con prendas y presentarse socialmente de forma ocasional o permanente de un género distinto al asignado, o vivir todo el tiempo en el género elegido. Puede incluir la modificación corporal, o no, a través de hormonas, cirugías menores o mayores. Y puede que se haga a veces o puede que sea un viaje de transición que dura toda su vida. Una persona trans\* puede tener un aspecto masculino o femenino, puede ser un varón trans\* (de mujer a hombre, MaH) o una mujer trans\* (de varón a mujer, HaM, o puede tener un aspecto ambiguo y rechazar incluso ser categorizado dentro de alguna de estas dos opciones. Puede autodenominarse de muchas maneras, ya que no todas las experiencias trans\* son de la misma manera. (2014, p.68-69).

En oposición a esta terminología, en los años 90, la teoría trans activista acuña el término “cisgénero” para referirse a las personas cuya identidad y biología a lo largo de su trayectoria vital concuerda con lo esperado socialmente (Granero, 2023; Platero, 2014). Es decir, en las personas cisgénero, a diferencia de las trans\* su sexo y género siguen una misma línea. La categorización de las personas que se identifican con el binarismo de género nace con carácter estratégico y tiene como finalidad erradicar la tradición de designar exclusivamente lo que se sale de los patrones de género socialmente asentados (Aultman, 2014; Granero, 2023; Suess, 2016). En este sentido, el uso de expresiones como “mujer cis” y “hombre cis” frente a “mujer trans” y “hombre trans” surgen con el objetivo de erradicar la normalidad o naturalidad atribuidas a la dicotomía de género para así intentar frenar la marginalización de las personas trans\*.

### 2.1. Cuestionamiento del binarismo de género

A pesar de los esfuerzos del sistema heteronormativo por universalizar el binarismo, desde el campo de la medicina y la antropología existen evidencias científicas que critican esta lógica binaria impuesta por el sistema sexo-género occidental. Tal y como se menciona en el apartado anterior, según Fausto-Sterling (1998, 2006), la intersexualidad supone una realidad biológica que refuta la dicotomía imperante siendo históricamente invisibilizada y obligada a encajar dentro de lo normativo mediante prácticas de cirugía de reasignación genital (Colls y Planas, 2008; Puche, 2018; Suetss, 2016). Bajo este modelo biomédico, toda persona que no cumpla los criterios establecidos para designar lo masculino automáticamente es intervenida quirúrgicamente para formar parte del sexo femenino; sin la autorización de la propia persona y en muchas ocasiones, sin la información pertinente (Fausto-Sterling, 2006; Puche, 2018). Teniendo esto en cuenta se evidencia que el sexo tal y como lo conocemos hoy en día tiene connotaciones culturales propias del género y no responde exclusivamente a realidades biológicas (Butler, 2006; Maquieira 2007; Puche, 2018).

Junto a la existencia de una lógica no binaria en torno al sexo, también se han encontrado evidencias culturales que sostienen la presencia de modelos que no se rigen por las premisas heteronormativas, dentro y fuera de la visión occidental. En este sentido, la antropología ha mostrado cómo en distintas partes y en diversos momentos de la historia la subsistencia de sociedades con múltiples géneros es posible (Gómez, 2010; 2020; Havard y Laugrand, 2014; Mead, 1961). Gómez y Suarez (2020) establecen una clasificación de este tipo de civilizaciones en función del orden sociosexual, según la cual podrían diferenciarse sociedades con más de dos géneros, organizaciones sociales en las que una misma persona puede presentar varias identidades en función del ciclo lunar, territorios en los que las personas intersexuales tienen su posición social y son reconocidas por el grupo de iguales, identidades vinculadas al campo de lo místico y, por último, sociedades en las que eventualmente, o de manera puntual se llevan a cabo ritos relacionados con lo transgénero.

En este sentido, por ejemplo, destacan las sociedades tradicionales amerindias cuya organización social comprendía la existencia de personas que ocupaban un “tercer género” y se agrupaban bajo la denominación de *berdaches* o *two spirits*. El primer término, impuesto por las personas que colonizaron estas sociedades, presentaba

connotaciones negativas para las personas habitantes de estos territorios, por lo que en 1993 decidieron sustituirlo por el segundo (Jacobs et al., 1997; Roscoe, 1991). En estas organizaciones sociales dicha condición era reconocida como un don y se relacionaba con la divinidad (Gómez y Suárez, 2020). Desde la infancia se ejercía un refuerzo positivo y en la edad adulta estas personas eran propietarias de la unidad familiar y supervisaban las tareas vinculadas a la agricultura y ganadería. En cuanto a los oficios, desempeñaban labores entendidas como femeninas (relacionadas con el corte y confección) y también ejercían puestos de sacerdotes (rol masculino). Podían vestir ropas consideradas como masculinas, femenina o ninguna de las dos y ejercían como personas mediadoras en los conflictos entre hombres y mujeres (Roscoe, 1994; Puche 2018).

Otra figura relevante fue la de *xanith* en Omán que corresponde a la identidad adquirida por las personas que en el momento de su nacimiento fueron designadas como hombres y en el desarrollo de su infancia adoptaron comportamientos entendidos como femeninos. Este tipo de personas, de acuerdo con Wikan (1998), presentaban características de ambos géneros, por ejemplo, vestían con una túnica hasta los tobillos (propia de masculino) ajustada en la cintura (propia de femenino), usaban maquillaje y perfumes y no se cubrían la cabeza (hecho no permitido para hombres ni mujeres). Frecuentemente ejercían la prostitución y una de las características más reseñables es que en este tipo de sociedades, los *xanith* podían desarrollar una identidad masculina, propia de los considerados íntegramente como hombres, sin que esto repercutiese su estatus.

Sin embargo, una de las sociedades más estudiadas en la ruptura de los patrones promulgados por la dicotomía sexo-género es la identidad *hijra* en la India. Esta categoría está formada por varones intersexuales sin capacidad reproductiva que se someten a cirugías ritualizadas para extirpar sus genitales, aunque según Bolin (2003), dentro de esta conceptualización se aceptan diversas personalidades, prácticas y necesidades sexuales. El proceso quirúrgico que atraviesa este tipo de personas presenta connotaciones religiosas y se asocia a la diosa hinduista Bahuchara vinculada al transgenerismo. Además, “tras la extirpación genital no se someten a una intervención de reconstrucción vaginal (o vaginoplastia), dado que las *hijras* reclaman para sí un estatus de género a medio camino entre lo masculino y lo femenino” (Puche, 2018: 38). Este tipo de identidad sitúa a las personas en una situación de bajo y alto reconocimiento

social ya que tras la extirpación de genitales son rechazadas por el estado y consideradas en alta estima por las creencias hindú (adoptan la condición de ascetas de acuerdo a la cual se han despojado de todo deseo sexual).

### **3. Encrucijada entre el movimiento trans\*, el feminismo y el transfeminismo**

La teoría queer y el cuestionamiento del binarismo propio del sistema heteronormativo supusieron el caldo de cultivo de nuevas teorías y movimientos en pro de los derechos de las personas trans\*. Con la descentralización de la categoría mujer cisgénero como sujeto exclusivo de la teoría feminista se llevó a cabo una apertura de horizontes que posibilitó la creación de corrientes de pensamiento que denunciaron la invisibilización de las personas trans\* elevando sus preocupaciones y reivindicaciones a la esfera pública (Grau, 2018; Robles, 2021). Con respecto a esto, se van a describir brevemente los hitos vinculados a la adquisición de derechos de las personas trans\*<sup>1</sup> y su relación con el feminismo de la época con el objetivo de comprender en qué puntos y de qué manera ambos movimientos compartieron reivindicaciones.

#### *3.1. Reivindicaciones del Movimiento trans\*: la lucha por la despatologización a nivel internacional y en el contexto español*

En las últimas décadas se ha producido un cambio de paradigma, apoyado por la legislación internacional y estatal, que se ha visto reflejado en el tratamiento de las cuestiones trans\* recogidas en los principales manuales y sistemas de clasificación de enfermedades mentales. La identidad trans\* ha dejado de ser considerada una patología para ser reconocida como un derecho humano (Suess, 2020). No obstante, resulta necesario comentar brevemente los conceptos de patologización y despatologización y los hitos más importantes de cada época para comprender mejor los debates actuales que se están generando sobre los derechos de las personas trans\*.

En este sentido, se entiende por patologización de las identidades de género la visión compartida por distintas instituciones y agentes de socialización en función de la cual, las personas que transitan en el género son consideradas enfermas y reciben un trato discriminatorio en el ámbito sanitario, educativo y civil, siendo a su vez excluidas social,

---

<sup>1</sup> A lo largo del texto se va a emplear el término trans\* para designar a las personas que transgreden las normas de género binarias por ser una expresión extendida en el contexto español que abarca la inclusión de identidades heterogéneas (Platero, 2016).

laboral y académicamente y llegando a sufrir, en muchas ocasiones, violencia transfóbica. Teniendo esto en cuenta, la despatologización hace referencia:

al cuestionamiento, a la denuncia y a la demanda de cese de cualquier práctica basada en la conceptualización de la diversidad sexual, corporal y de género como enfermedad, trastorno o anomalía, así como a la defensa de su respeto, reconocimiento y celebración en el ámbito familiar, social educativo, clínico y jurídico (Suess, 2020:57).

Antes de centrarse en las reivindicaciones llevadas a cabo por el movimiento de la despatologización de lo trans\*, cabe destacar que no existe un consenso entre las asociaciones, colectivos y organizaciones que conforman el movimiento por la despatologización. Por un lado, existe un sector dentro del movimiento que aboga por el uso de la categoría para el acceso gratuito a los servicios públicos y privados de la sanidad para así poder financiar las intervenciones quirúrgicas y los tratamientos hormonales y por otro, destaca el sector que aboga por erradicar la consideración de la transexualidad como una enfermedad debido a las implicaciones negativas que esto conlleva, proponiendo, a su vez, la atención sanitaria desde otros puntos de actuación (Suess, 2018, 2020).

### *Reivindicaciones internacionales del movimiento trans\* por la despatologización*

Históricamente, durante la primera mitad del siglo XX en occidente, las identidades y sexualidades no hegemónicas pasaron de ser perseguidas y castigadas por el sistema, a ser consideradas una patología en los principales manuales y sistemas de clasificación de enfermedades mentales (APA, 1980; CIE, 1975; SOC, 1979). De este modo, en 1954 apareció por primera vez la categoría transexual como fenómeno diferenciado del travestismo a manos de Harry Benjamin que, una década más tarde, con su obra *The transsexualism Phenome*, estableció los criterios necesarios para diagnosticar la transexualidad. En esta publicación propuso una diferenciación de las personas transexuales en “verdaderas”, refiriéndose a aquellas personas dispuestas a atravesar por procesos de modificación quirúrgica, y “no quirúrgicas”, aludiendo a los individuos que transitaban en el género sin la necesidad de operarse (Benjamin, 1966). Este fue el punto de partida que permitió elevar las cuestiones trans\* al ámbito sanitario (Colls y Planas, 2010; FELGTB, 2021).

Así pues, en 1975 la transexualidad fue introducida en la novena edición de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-9) liderada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en la categoría de trastornos mentales y en 1979 se fundó la *Harry Benjamin International Gender Dysphoria Association* (HBI-GDA), actualmente conocida como la *World Association of Transgender Health* (WPATH). Paralelamente, se publicaron los primeros *Standars of Care* (SOC7), editados periódicamente, que sirvieron de referencia para la mayoría de las guías y protocolos relacionados con lo trans\* en el ámbito sanitario (Suess, 2016, 2018, 2020). Este documento recogía las normas de atención médica, en función de las cuales las identidades que transitan en el género eran psicopatologizadas bajo la categoría de disforia de género y, establecía unos criterios y requisitos médicos para los procesos de hormonación, la reasignación quirúrgica de caracteres genitales y la asistencia a terapia, en función de la edad legal requerida en cada país y con el pertinente consentimiento informado (*World Professional Association for Transgender Health*, 2012). Así pues, un año más tarde, la transexualidad también era incluida en la tercera edición del Manual Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-III) dirigida por la Asociación Psiquiátrica Americana (APA), constando de este modo en todos los documentos oficiales de carácter internacional.

Debido a esto, desde el año 2007 se han llevado a cabo distintas congregaciones y manifestaciones para reivindicar la despatologización del movimiento trans\* en distintos lugares del mundo, siendo dichas protestas de carácter internacional a partir del 2009 con la convocatoria del “Día Internacional de Acción por la despatologización Trans” dirigida por la *Stop Trans Pathologization*. De este modo, lo que comenzó como un modesto movimiento, en el 2015 contaba con el apoyo de grupos extendidos por toda Asia, África, América, Europa y Oceanía (Suess, 2016, 2018, 2020).

Entre las demandas principales contempladas por el movimiento internacional de la despatologización trans se encontraban la retirada de la transición de género del “Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales” (DSM) y de la “Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades” (CIE); el acceso a un sistema sanitario de calidad con atención específica para las cuestiones relacionadas con lo trans\*; el cambio de paradigma en la atención sanitaria dejando atrás el modelo médico de psiquiatrización e incluyendo una perspectiva de acompañamiento y consentimiento informado; la

modificación del nombre y el sexo en la mención registral sin la necesidad de adjuntar un certificado psiquiátrico; la garantía de derechos para las personas trans\* en relación a la violencia transfóbica ejercida por los diversos agentes de socialización y la despatologización de las identidades trans\* en la infancia y desde el campo de la investigación (Missé y Coll-Planas, 2010; Platero, 2014; Suess, 2016,2018 2020).

Con respecto a los avances más recientes en la materia, en el año 2018 se llevaron a cabo diversas modificaciones en la “Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades”, con la publicación online de la CIE-11. Primeramente, se retiró la categoría transexual del capítulo de “Trastornos Mentales y del Comportamiento” de la versión anterior y se añadió un nuevo código bajo el nombre de “Incongruencia de género” incluido en un nuevo capítulo titulado “Condiciones relacionadas con la salud sexual” en el que se hacía referencia a la discordancia entre el género sentido y el sexo asignado en el momento del nacimiento durante la niñez, la adolescencia y la adultez. Asimismo, se modificaron los criterios médicos; por un lado, se puntualizó que la disconformidad de género no tenía por qué ir acompañada de malestar y, por otro, se alteraron los tiempos de espera para disfrutar de los recursos sanitarios, de modo que se agilizó el acceso a las prestaciones médicas en la etapa adulta y se ampliaron los plazos de diagnóstico en la infancia para evitar juicios precoces. Finalmente, también se eliminó la categoría de “Travestismo fetichista” incluida dentro del apartado de “Trastornos de la Inclinación Sexual o Parafilias” y el diagnóstico de “Travestismo de doble rol” (Robles-Ayuso-Mateos, 2018; Suess, 2018, 2020). La principal justificación de este cambio de terminología se basó en los niveles de discriminación sufridos por las personas trans\* a lo largo de la historia al ser consideradas como enfermas mentales por la Organización Mundial de la Salud. No obstante, el DSM-5 sigue manteniendo las identidades trans\* de forma patologizada e introdujo cambios mínimos en su versión revisada durante el año 2019, sustituyendo la categoría “trastorno de identidad de género” por el término “Disforia de género”.

Desde el punto de vista de la despatologización trans\* las modificaciones realizadas en la CIE-11 supusieron un gran avance en la materia, sin embargo desde el movimiento por la despatologización trans, en colaboración con las distintas asociaciones, grupos de activistas y personas dedicadas a la producción teórica sobre las cuestiones trans\*, en el ámbito sanitario, se sigue reivindicando la eliminación de la categoría de disforia de

género del DSM-5, el uso de un lenguaje no patologizante en la CIE-11, la evaluación diagnóstica durante la niñez debido a sus posibles efectos discriminatorios y el cese en las recomendaciones de llevar a cabo un proceso de evaluación psiquiátrico. Además, también se reivindica la autodeterminación de género sin necesidad de informes psiquiátricos para acceder al cambio de nombre y sexo en el registro civil y la garantía de derechos básicos como la no discriminación por su identidad de género (Suess, 2018, 2020).

#### Reivindicaciones del movimiento trans\* por la despatologización en España

En el contexto español, se puede situar la consolidación del movimiento trans\* en la década de los 80, a pesar de que durante el régimen franquista grupos de activistas homosexuales habían llevado a cabo protestas para derogar la Ley de Peligrosidad Social (Jefatura del Estado, 1970), según la cual, las personas homosexuales y con identidades no hegemónicas eran perseguidas por el estado. En relación a esto, el surgimiento del movimiento trans\* fue posible gracias a la creación de asociaciones, redes, federaciones y partidos políticos en pro de los derechos de las personas trans\* que reivindicaban la protección de las trabajadoras transexuales que ejercían la prostitución, el desarrollo de un sistema sanitario capaz de abordar las cuestiones trans\*, la garantía de derechos básicos y la creación de una Ley de Identidad de Género (Plataforma Reivindicativa Unitaria 2004; Platero 2009, 2011; Ramos 2003; Suess, 2016).

En este sentido, la década de los 2000 fue un momento importante para la adquisición de derechos de las personas LGTBI, gracias a la aprobación de la Ley 13/2005 del 1 de julio por la que se modifica el código civil en materia de derecho a contraer matrimonio (Gobierno de España, 2005), en la que se permite legalmente la unión matrimonial entre personas del mismo sexo y la Ley 3/2007 de 15 de marzo reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, según la cual cualquier persona mayor de edad diagnosticada con disforia de género y sometida a un tratamiento de hormonación durante al menos dos años, podía cambiar su sexo en el registro. A raíz de la aprobación de la Ley 3/2007, diversos colectivos y asociaciones mostraron su postura reaccionaria sobre los requisitos médicos y la patologización de la identidad trans\* organizándose en ese mismo año manifestaciones en Barcelona, Madrid y París y situando, de manera oficial, el movimiento trans\* por la despatologización española (Missé, 2012; Suess, 2016, 2018,2020).

Así pues, a partir de este momento se gestó una red de alianzas a nivel estatal entre distintos grupos como Guerrilla Travo-laka en Barcelona, la Acera del Frente en Madrid, Stonewall Aragón en Zaragoza, Maribolheras Precarias en Corunha y Medeak y Egham en Donosti que impulsaron proyectos y jornadas y se encargaron de producir contenido sobre la desclasificación del trastorno de identidad de género. En esta red de asociaciones convivían pluralidad de identidades que intercalaban con la temática trans\* cuestiones sociales como la ocupación, la situación y derechos de las personas migrantes y, el trabajo sexual, reivindicando la retirada de la categoría identidad de género como trastorno mental de los principales manuales médicos y el acceso a un sistema sanitario transespecífico. Estas demandas se elevaron a la esfera pública a través de las manifestaciones celebradas en 11 ciudades españolas en el año 2008, que es considerada una de las acciones más relevantes para el movimiento trans\* por la despatologización (Missé y Coll-Planas, 2010; Solá, 2014; Suess,2016). De este modo, en el 2009 se creó la Red Estatal por la Despatologización Trans que llevó a cabo una lucha por:

1. La retirada del TIG de los manuales internacionales de diagnóstico (sus próximas versiones DSM-V y CIE-11).
2. La abolición de los tratamientos de normalización binaria a personas intersex.
3. El libre acceso a los tratamientos hormonales y a las cirugías (sin tutela psiquiátrica).
4. La cobertura sanitaria pública del proceso de reasignación de género.
5. La lucha contra la transfobia: el trabajo para la formación educativa y la inserción social y laboral de las personas trans, así como la visibilización y denuncia de todo tipo de transfobia institucional o social. (Manifiesto de la Red por la Despatologización de las Identidades Trans del Estado español, 2010).

Reivindicaciones que trascendieron al contexto internacional en el año 2012 a través de la creación de la Red Internacional de Acción para la Despatologización Trans, la Campaña Internacional *Stop Trans Pathologization* (STP-12) y el Día Internacional de Acción por la Despatologización Trans (Missé, 2012; Suess, 2016).

A partir de este momento, las reivindicaciones del movimiento trans\* por la despatologización a nivel estatal van en consonancia con las demandas exigidas a nivel

internacional que reclaman medidas en torno a la retirada de las clasificaciones patologizantes de los principales manuales y sistemas de clasificación médicos, la atención sanitaria trans-específica desde un modelo de acompañamiento y consentimiento informado, la despatologización de las identidades trans\* en la infancia, la garantía de derechos básicos en relación a la educación, el acceso al mercado laboral y la protección frente a las agresiones transfóbicas en todos los ámbitos y el reconocimiento del cambio de sexo sin la necesidad de informes médicos (Suess, 2016, 2018, 2020).

### 3.2. *Transfeminismo: breve aproximación teórica*

El transfeminismo es una corriente del feminismo que amplía la categoría del sujeto mujeres y denuncia la discriminación sufrida por las personas que no se adecúan a lo establecido por el sistema heteronormativo (Ortega-Arjonilla y Platero, 2015) y que se encuentran oprimidas por el mismo, independientemente de si son o no mujeres cisgénero (Fernández-Garrido y Araneta, 2017; Garrido-López, 2021). Surge como un movimiento de autorrepresentación desde la necesidad de pensar lo trans y desarrollar epistemologías transfeministas adaptadas a todos los contextos culturales y políticos” (Trujillo, 2022).

Con respecto a sus orígenes, el transfeminismo ha recibido influencia de teorías postestructuralistas como la teoría queer y el feminismo interseccional y ha colaborado con activistas del movimiento trans\*, queer y LGTBI (Garriga-López, 2021; Stricker y Bettcher, 2016). En este sentido, en la década de 1980 fueron las feministas interseccionales de Estados Unidos las que al plantearse si *“woman” itself was a sufficient analytical category capable of accounting for the various forms of oppression that women can experience in a sexist society* (Stryker y Bettcher, 2016, p.8), desarrollaron otro tipo de cuestiones clave para el transfeminismo al preguntarse si *was sufficient to talk about sexual “difference” in the singular, between men and women, or whether instead feminism called for an account of multiple “differences” of embodied personhood along many different but interrelated axes* (Stryker y Bettcher, 2016, p. 8). Estos planteamientos, sumados a la visión postestructuralista sobre las nociones del género, el cuerpo, la identidad y la sexualidad supusieron las bases sobre las que se asentó la teoría transfeminista de la década de 1990 (Stryker y Bettcher, 2016).

En relación a la academia, uno de los momentos más relevantes para la teoría transfeminista puede situarse con las respuestas generadas por la publicación “*The Transsexual Empire: The Making of the She-Male*” de Janice Raymond en la que se criticaba el concepto médico de transexualidad, las terapias hormonales y se denunciaba la ocupación de los espacios creados para mujeres por hombres disfrazados de mujeres llamados transexuales (Sancho, 2019; Strycker y Bettcher, 2016). Carol Ridden fue la primera en responder con su obra *Divided Sisterhood* (1980), sin embargo, *The Empire Strikes Back: a Posttranssexual Manifesto* (1987) de Sandy Stone es considerada la publicación originaria de los estudios trans (Strycker y Bettcher, 2016). El texto fue expuesto en una conferencia sobre feminismo interseccional de la universidad de California en la que Sandy Stone participaba como doctoranda y contaba con la presencia de profesoras como Donna Haraway, Teresa de Lauretis, Angela Davis y Gloria Andalzua, no obstante, su publicación oficial data de 1991. Este manifiesto, a través del término “posttransexual”, proponía una nueva visión del cuerpo, la sexualidad y la identidad desde análisis feministas, queer y trans (Sancho, 2019; Strycker y Bettcher, 2016). A raíz de esta obra, se incrementó el número de publicaciones, siendo en 1998 la primera remesa significativa de artículos, en revistas como *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, *Social Text*, *Sexualities*, y *Velvet Light-Trap* (Strycker y Bettcher, 2016).

Con respecto a la terminología, generalmente el término transfeminismo en Estados Unidos se le atribuye a Diana Courvant tras emplearlo en una conferencia impartida en la Universidad de Yale en 1992 aunque su uso oficial se recoge en el *Transfeminism Anthology Project* publicado en la web *transfeminism.org* en el 2001, como parte de un trabajo en colaboración con Emi Koyama. El objetivo era introducir el término *transfeminism* en la academia y ofrecer un espacio de crítica y producción de conocimiento sobre cuestiones relacionadas con lo trans\* (Strycker y Bettcher, 2016; Valencia, 2014). No obstante, a finales de la década de 1990 este término ya había sido empleado por Patrick Califia y Jessica Xavier (Strycker y Bettcher, 2016). Así pues, desde la publicación de Sandy Stone, activistas y personas de diversas partes del mundo prosiguieron con la producción de estudios y artículos sobre cuestiones transfeministas consolidando la teoría transfeminista como una corriente de denuncia y reivindicativa. No obstante, según la localización geográfica, las reivindicaciones del transfeminismo

sufren ligeras modificaciones debido al contexto político, social y económico de cada lugar.

#### Transfeminismo en el contexto español

Con respecto al contexto español, el origen del transfeminismo se sitúa con la celebración de las jornadas feministas llevadas a cabo en los años 1993, 2000 y 2009, cuyo precedente se sitúa en las jornadas feministas celebradas en Santiago (1989) al tratarse temas relacionados con la prostitución y la pornografía, aludiendo de manera superficial a las trabajadoras sexuales transexuales (Ortega y Platero, 2015).

En este sentido, en las jornadas estatales llevadas a cabo en Madrid “Juntas y a por todas” (1993) fue la primera vez en la que de manera oficial las feministas dieron voz a las mujeres transexuales. Se introdujeron temas relacionados con la lucha de los derechos sexuales, el trabajo sexual y la identidad de género puesto que por aquel entonces muchas personas transexuales ejercían la prostitución como vía de sustento para tener cubiertas las necesidades básicas vitales y acceder a los tratamientos de modificación corporal.

En relación a esto, fue de gran importancia para la celebración de las jornadas la colaboración de Ema Pineda, y Cristina Garaizábal, pertenecientes al Colectivo de Lesbianas de Madrid (CFML), con activistas de la asociación Transexualia al compartir posiciones ideológicas favorables sobre temas como la pornografía y el trabajo sexual (Fernández-Arjonilla y Platero, 2015; Mendoza, 2021; Pineda, 2008; Platero, 2016). Así pues, gracias a las ponencias sobre transexualidad impartidas por personas miembro del colectivo Transexualia y por Cristina Garaizabal se produjo una apertura del movimiento feminista a las personas transexuales y se puso en tela de juicio el concepto binario de la identidad de género (Mendoza, 2021). Una de las claves para el intercambio de opiniones y la confluencia entre ambos movimientos fue la puesta en común de la realidad de las vivencias de las mujeres transexuales en primera persona. En este sentido, el relato de la ponente Kim Pérez contando la realidad que le tocó vivir como mujer transexual diagnosticada de múltiples trastornos psiquiátricos debido a su condición de transexual, contribuyó a elevar a la esfera pública las cuestiones relacionadas con la transexualidad y favoreció el desarrollo de la idea de transexual como concepto diferenciado de la homosexualidad. (Ortega-Arjonilla y Platero, 2015; Platero 2016).

Las siguientes jornadas feministas “Feminismo es...y será”, se celebraron en Córdoba (2000) y coincidieron con la apertura de un sistema de atención sanitario específico para las personas transexuales en el hospital Carlos de Haya, Málaga. Las dos ponencias sobre

transexualidad fueron lideradas por Laura Bugalho del colectivo Trans Galicia y Kim Pérez, como fruto de la alianza entre activistas trans\* y distintos sectores del feminismo. En estas jornadas, Kim Pérez expuso la invisibilización sufrida por las mujeres trans\* y puso en tela de juicio la categoría de “mujer” adoptada por el sector feminista. Por su parte, Laura Bugalho reseñó, desde una posición pro-debate, los obstáculos para construir un feminismo en el que estuviesen incluidas todas las identidades, también la trans\*. El propósito de estas jornadas fue reivindicar la aceptación de las mujeres trans\* en el movimiento feminista desde el entendimiento de sus circunstancias vitales específicas. Asimismo, en estas jornadas, Kim Pérez es la primera que introduce el término transfeminismo para hacer referencia “al feminismo ejercido por las personas trans” (Pérez, 2001:8, citado en Mendoza, 2021) en consonancia con el movimiento transfeminista ya iniciado en Estados Unidos.

Con el paso de los años, en 2009, se celebraron las terceras “Jornadas Feministas Estatales, Granada 30 años después aquí y ahora” en las que se consolidó el transfeminismo como una corriente ideológica crítica con el binarismo de sexo y género por parte de distintos sectores feministas y no solo de las mujeres trans\* con una visión feminista (Mendoza, 2021). Supuso un espacio de debate en el que ciertos sectores expusieron unos planteamientos feministas influenciados por la teoría queer y las teorías decoloniales e interseccionales que invitaban al movimiento feminista a ampliar la categoría del sujeto político y a poner sobre la palestra temas relacionados con la identidad de género, la sexualidad y el cuerpo (Mendoza, 2021). Asimismo, también se llevaron a cabo debates relacionados con la adquisición de derechos de las personas trans\*, todavía oprimidas por la dualidad sexo-genérica, las masculinidades (Solá, 2014) y la necesidad de unión entre el feminismo y el movimiento trans\* (Ortega y Platero, 2015; Platero, 2016). En este sentido, la participación de activistas trans\* procedentes del movimiento de despatologización influyó en el desarrollo del transfeminismo puesto que implicó la demanda de participación del feminismo por parte del movimiento trans en las denuncias por la despatologización (Mendoza, 2021); supuso el requerimiento de ambos movimientos en cuestiones importantes para cada sector como “los silencios de los feminismos en torno a lo trans y los vacíos no pensados en el movimiento trans que comenzaban a cuestionar sus raíces” (Fernández y Araneta, 2013, p.52-53) y confirmó el desarrollo de una teoría transfeminista con la lectura del “Manifiesto para la insurrección transfeminista”.

Es a partir de aquí, en el año 2010, cuando a pesar de la importancia que tuvo para el transfeminismo la colaboración con activistas por la despatologización y la Campaña *Stop Trans Pathologization*, ambos movimientos adoptaron rumbos diferentes y se consolidó el transfeminismo como entidad propia al margen de la lucha por la despatologización trans\* y la Campaña STP (Fernández y Araneta, 2017; Grau, 2018;). Con respecto a las discrepancias que facilitaron la separación de ambos movimientos, en primer lugar, destaca la falta de objetivos comunes puesto que, a pesar de la influencia de la Red por la Despatologización de las Identidades Trans del Estado Español y la Red Internacional por la Despatologización Trans, los manifiestos transfeministas no hacían alusiones en sus textos a la despatologización, sino que denunciaban la opresión sufrida por las personas trans\* como parte de un conjunto de identidades no binarias. Asimismo, el propio concepto de “no binario” fue objeto de discusión entre ambos sectores puesto que, aunque el transfeminismo había denunciado las implicaciones del uso de categorías binarias, posteriormente fue acusado de presentar ideología binarista por algunos sectores pro-despatologización (Mendoza, 2021). En este sentido, aunque la acogida del transfeminismo fue buena en líneas generales, no estuvo exenta de tensiones, trascendiendo dichas discrepancias hasta el día de hoy debido a la disparidad de opiniones “en torno a la legitimidad de las mujeres trans como sujetos de pleno derecho en las reclamas feministas” (Mendoza, 2021: 414). Asimismo, el desarrollo de la Ley Trans Estatal, que se explicará en el siguiente apartado fue otro de los puntos de conflicto entre ciertos sectores feministas, transfeministas y miembros del movimiento trans\*.

### *3.3. Avances de las personas trans\*: marco legislativo en el contexto internacional y nacional.*

Los derechos de las personas trans\* se han visto vulnerados a lo largo de la historia, tal y como se muestra en el apartado anterior. No obstante, en las últimas décadas se han conseguido avances en la materia a nivel internacional y nacional. En este sentido, internacionalmente, se han desarrollado una serie de principios y protocolos que han favorecido la regulación de la autodeterminación de género en distintos países. A nivel nacional, En España finalmente se ha conseguido aprobar la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI que tiene como objetivo frenar la discriminación a la que se han visto sometidas las personas con orientación/identidad y/o expresión de género no encajan dentro de los patrones heteronormativos. Su entrada en vigor se hizo efectiva el

2 de marzo de 2023 tras su publicación en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el día 1 de marzo de ese mismo año, no obstante, el desarrollo de esta ley ha supuesto un proceso complicado a nivel jurídico y social, suscitando numerosos debates sobre las implicaciones de las categorías sexo-género, los derechos de las mujeres y las personas trans\*, enfrentando activamente a distintos sectores feministas y transfeministas, asociaciones LGTBI, partidos políticos, medios de comunicación y a la población en general.

### *3.3.1. Garantía de los derechos de las personas trans\* en el contexto internacional*

En el contexto internacional, durante las últimas décadas, se puede observar la publicación de diversas recomendaciones y sentencias en pro de los derechos de las personas trans\* a manos de organismos internacionales y estatales de diferentes partes del mundo como la Organización de las Naciones Unidas, el Parlamento Europeo, el Consejo de Europa y la Organización de los Estados Americanos, entre otras (Suess, 2018, 2020). Sin embargo, se consideran de especial relevancia para el movimiento trans\* y el activismo por las identidades no hegemónicas, los Principios de Yogyakarta reguladores de la legislación y los derechos relacionados con la diversidad sexual e identidad de género presentados por primera vez ante la Organización de las Naciones Unidas en el año 2007, convirtiéndose en una referencia internacional sobre cuestiones relacionadas con las identidades trans\* (Comisión Internacional de Juristas, 2007). Tras una primera versión inicial, en el 2017, se publicó una actualización del documento “Principios de Yogyakarta plus” en la que se recogieron puntos vinculados a las demandas del movimiento trans\* por la despatologización y se expusieron obligaciones para los Estados, ampliando los principios desarrollados en la versión del 2007 e introduciendo nuevas recomendaciones. En este sentido, destaca la introducción del derecho a la protección del estado; al reconocimiento legal; a la integridad corporal y mental; a no ser sujeta a criminalización y sanción por la orientación sexual; a la identidad de género, la expresión de género o las características sexuales; a la protección frente a la pobreza, al saneamiento; al disfrute de derechos humanos en relación con las tecnologías de la información y comunicación y el derecho a la verdad y a practicar, proteger, preservar y revivir la diversidad (Comisión internacional de Juristas, 2017). Así pues, en este texto se reconocía de manera explícita “el derecho al reconocimiento legal sin referencia a, o sin requerir o revelar, el sexo, género, orientación sexual, identidad de género, expresión de género o características sexuales”(Comisión Internacional de Juristas, 2017:9) y a la

autodeterminación de género, estableciendo como deber para los estados el desarrollo de mecanismos sencillos para el cambio de esta información sin la necesidad de requisitos a parte de la propia voluntad e identidad sentida.

En la misma línea, unos años más tarde, en el 2020, la Comisión Europea publicó la “Estrategia para la igualdad de las Personas LGBTIQ 2020-2025” con el objetivo de dar respuesta a las reivindicaciones más recientes reclamadas por el movimiento trans\* y las distintas asociaciones LGTBI. En ella se abordaron las desigualdades a las que son sometidas las personas trans\* y se contemplaron las líneas de actuación para poner fin a las mismas. En este sentido, destacaron la introducción del concepto de interseccionalidad en las políticas de la UE en todas sus áreas, el incremento de las ayudas económicas, la recopilación de datos y estudios relativos a la situación de las personas trans\*, la ampliación de la lista de los delitos de odio, la protección de las familias LGTBI y el principio de la autodeterminación de género. Sobre este último punto, el texto recoge que “La Comisión fomentará el intercambio de las mejores prácticas entre los Estados miembros acerca del modo de introducir legislación y procedimientos accesibles para el reconocimiento jurídico del género con arreglo al principio de autodeterminación y sin límites de edad” (COM, 2020: 18). En consonancia con esto, son varios los países que ya regulan la autodeterminación de género en el contexto europeo e internacional.

Con respecto a la situación de Europa destaca la legislación de Dinamarca (2014), Irlanda (2015), Malta (2015), Noruega (2016), Bélgica (2017), Portugal (2018), Luxemburgo (2019) e Islandia (2019). Todos estos territorios han regulado el cambio registral del sexo para menores de edad excepto en el caso de Dinamarca, cuya opción no se contempla. Así pues, en Dinamarca el cambio registral del sexo se puede llevar a cabo con una declaración que contenga la expresa voluntad de realizar el proceso y una reafirmación del mismo seis meses después de la presentación de la solicitud inicial para todas las personas mayores de 18 años (Dietz, 2018). De igual forma, en Malta e Irlanda es posible la modificación del sexo en el registro de manera gratuita y a través de una única solicitud. No obstante, aunque sí se reconoce este derecho para las personas menores de edad, en Malta es necesario adjuntar el consentimiento de las personas encargadas de la tutela legal y en Irlanda hay que adjuntar dos certificados médicos y presentarlos frente a un juez o jueza que decidirá si acepta o no la solicitud. Ocurre lo mismo con la

legislación de Noruega, aunque en este país las personas mayores de 16 años pueden tramitar la solicitud por sí mismas y, a diferencia de las anteriores, autoriza el cambio del sexo registral para las personas de edades comprendidas entre los 6 y 15 años de edad siempre y cuando uno de las personas encargadas de la tutela legal esté de acuerdo; asimismo, también plantea el registro del cambio de sexo cuando haya desacuerdo entre las personas a cargo de la tutela en cuyo caso se tramitará por vía judicial (Hartline, 2019).

Con respecto a la legislación de Bélgica y Portugal está contemplada la autodeterminación de género para las personas mayores de edad y, para las que tienen menos de 16 años es necesaria la acreditación por parte de un equipo médico y de las personas encargadas de la tutela legal

Por último, cabe destacar el caso de Luxemburgo que, si bien permite la autodeterminación de género, en el aviso del consejo de estado nº51.578 del 28 de marzo de 2017 establece como requisitos la presentación de una serie de documentos que acrediten que su círculo cercano de esa persona la trata en base a su sexo sentido y su nuevo nombre.

Con respecto a la legislación de Latinoamérica se considera la libre elección del sexo como un derecho en Uruguay (2009), Argentina (2012), Colombia (2015), Bolivia (2016) y Chile (2018) (Álvarez, 2020; Suess, 2014). No obstante, las condiciones establecidas para la modificación del sexo en el registro civil varían en función del territorio. En Argentina, Bolivia, Chile, Colombia y México no es necesario aportar ningún tipo de informe médico, aunque, en países como Colombia, México y Bolivia han de adjuntarse los antecedentes penales, declaraciones juradas sobre el cambio de sexo y datos de domiciliación y en Bolivia, también resulta necesario adjuntar una declaración firmada en la que se afirme comprender las consecuencias del cambio registral (Álvarez, 2020).

Frente a esto, Argentina y Chile comprenden como único requisito para la modificación registral la entrega de una solicitud con la voluntad del cambio frente a las administraciones adjuntando el nuevo nombre, la rectificación de la partida de nacimiento y los datos del documento de identidad en el registro. Asimismo, en cuanto al acceso a la sanidad, la Ley 26.743 argentina garantiza el acceso a un sistema de salud

trans-específico si la persona así lo desea, siendo la única que se pronuncia al respecto sobre este tema. Además, a excepción de Chile y Argentina, el resto de países mencionados no se incluyen como beneficiarias de las implicaciones de la ley a las personas menores de edad (Álvarez, 2020). Así pues, los demás estados tienen una legislación más estricta en la que es necesario adjuntar la declaración de la propia voluntad y la estabilidad, de forma probatoria, durante al menos dos años de la nueva identidad sentida y, en Uruguay, también se establece como requisito la participación de un equipo médico multidisciplinar que supervise el proceso de cambio en la acción registral (Álvarez, 2020).

### 3.3.2. Garantía de derechos para las personas trans\* en el contexto español: cronología de la aprobación de la ley

En el marco normativo estatal, en España, desde la década de los 2000, como se ha mencionado en el apartado “Reivindicaciones del movimiento trans\* por la despatologización en España” se han llevado a cabo reformas legislativas para garantizar los derechos del colectivo trans\*, siendo aprobada en el año 2007 la ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. Esta normativa, en su artículo 4 recogía los criterios para modificar el sexo en el registro, siendo necesario adjuntar un certificado de disforia de género redactado por personal médico en el que se acredite que la persona solicitante ha sido sometida a un tratamiento de hormonación durante al menos dos años previos a la modificación del sexo, (siempre y cuando no presentase contraindicaciones de salud). Asimismo, esta ley en su artículo 1 afirmaba que “toda persona de nacionalidad española, mayor de edad y con capacidad suficiente para ello, podrá solicitar la rectificación de la mención registral del sexo” (BOE, nº65, 2007, p. 11252), privando de este derecho a las personas migrantes y menores de edad. Es decir, aunque esta ley supuso un avance para los derechos de las personas trans\* en su momento, posibilitando el cambio de sexo en el registro y eliminando como requisito indispensable el sometimiento a procesos quirúrgicos de modificación corporal, sigue teniendo una visión patologizante de las cuestiones relativas a la identidad trans\* en la que no se contemplaba la autodeterminación de género como derecho de las personas para elegir libremente su identidad sin un consentimiento médico (BOE, nº65, 2007).

En relación a esto, desde el 2014, se han aprobado doce leyes en materia de identidad de género, de las cuales, nueve de ellas hacen referencia, como principio general o derecho,

a la autodeterminación de género, destacando la legislación de Andalucía, Aragón, Baleares, Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana, Murcia, Extremadura y Navarra. Es decir, a nivel autonómico es posible desde hace unos años que cualquier persona que habite los territorios mencionados modifique en el registro el sexo que se le asignó al nacer sin ningún otro requerimiento que la identidad sentida, teniendo así acceso a un proceso de reasignación sexual con ciertas limitaciones en el caso de las personas menores de edad. Asimismo, también se han aprobado catorce protocolos de actuación en el ámbito educativo para reconocer situaciones de transexualidad y acompañar y guiar a la persona en su proceso de transición al sexo sentido.

Sin embargo, a nivel estatal seguía habiendo una desprotección de los derechos de las personas trans\* que demandaban la despatologización de las identidades que transitan en el género, por lo que, desde el año 2017, varios partidos elevaron al plano político cuestiones relacionadas con la autodeterminación de género (Suess, 2018). Así pues, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE), como grupo político de la oposición, registró la “Proposición de Ley para la reforma de la Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, para permitir la rectificación registral de la mención relativa al sexo y nombre de los menores transexuales y/o trans, para modificar exigencias establecidas en el artículo 4 respecto al registro del cambio de sexo, y para posibilitar medidas para mejorar la integración de las personas extranjeras residentes en España” el 3 de marzo de 2017. Este documento reconocía por primera vez en España el cambio de sexo para las personas extranjeras y mayores de 16 años por sí mismas a nivel estatal sin la necesidad de informes médicos. Además, también contemplaba la modificación de la mención registral del sexo para las personas de entre 12 y 16 años, cuyo requisito establecido era la cumplimentación de la solicitud por parte de las personas encargadas de la tutela legal. Un año más tarde, el Grupo Parlamentario Confederal de Unidas Podemos-En Comú Podem-En Marea redactó la “Proposición de Ley sobre la protección jurídica de las personas trans y el derecho a la libre determinación de la identidad sexual y expresión de género” el 2 de marzo de 2018, en la que aparte del reconocimiento de la libre autodeterminación de género se contemplaba la posibilidad de un tercer sexo, aunque, ambas proposiciones no llegaron a prosperar debido a la disolución de las Cortes. Así pues, con la convocatoria de elecciones y la ausencia de una ley reguladora de los derechos de las personas trans\*, en el año 2020, el PSOE y Unidas Podemos se comprometieron a cubrir este vacío legal

como requisito para la formación de un gobierno de coalición. De este modo, en el 2021 el Ministerio de Igualdad redactó la “Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans” y el “Borrador anteproyecto de ley para la igualdad de las personas lgtbi y para la no discriminación por razón de orientación sexual, identidad de género, expresión de género o características sexuales”. Dicho borrador de la ley trans compartía características con las proposiciones anteriores, estableciendo la libre autodeterminación del género sin informes médicos y una serie de medidas en el ámbito sanitario, educativo, deportivo, laboral y en las situaciones de privación de la libertad. Asimismo, establecía una serie de estrategias para promover la igualdad real y efectiva y para erradicar la discriminación a la que se han visto sometidas las personas trans\* históricamente. No obstante, este también fue el punto de partida de una serie de desencuentros entre las personas miembro de ambos partidos políticos y de la sociedad en general, acarreado el desarrollo de la “Proposición de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans” el 26 de marzo de 2021 por parte de los Grupos Parlamentarios Republicano y Plural debido al miedo frente al posible bloqueo del borrador de la ley trans. Esta proposición de ley, aunque era muy similar al borrador presentado por el Ministerio de Igualdad, introducía una serie de novedades posibilitando el cambio de nombre sin la modificación del sexo en el registro a todas las personas (no únicamente a las menores de edad); la autodeterminación de género para las personas migrante, independientemente de su situación legal; la posibilidad de introducir un tercer sexo en el documento nacional de identidad o la ausencia del mismo; la adopción de medidas compensatorias para las víctimas de discriminación y el establecimiento de una cuota de puestos en el ámbito laboral como medida de discriminación positiva. No obstante, esta proposición de ley no fue admitida a trámite debido a la falta de apoyo por parte del resto de partidos políticos.

De este modo, el Partido Socialista Obrero Español y Unidas Podemos decidieron unificar las medidas propuestas en los borradores relativos a garantizar los derechos de las personas trans y LGBTI en un único texto, presentando frente al congreso de ministros el “Anteproyecto de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI” el 29 de junio de 2021. Así pues, un año más tarde el texto fue revisado nuevamente por el consejo de ministros y el 12 de septiembre de 2022 se publicó en el Boletín Oficial de las Cortes Generales el “Proyecto de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía

de los derechos de las personas LGTBI”. De este modo, tras largos meses de polémica la presión ejercida por parte de distintas asociaciones por la lucha de los derechos de las personas trans favoreció que el gobierno tramitase la ley por vía urgente. De este modo, el 20 de diciembre la ley fue aprobada por el Congreso de diputados nuevamente y el 7 de febrero de 2023 se aprobó por el senado, siendo publicada de forma oficial en el boletín del Estado el 1 de marzo de 2023 bajo el nombre de “Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI” (BOE, 2023).

### 3.3.2.1. Principales líneas de pensamiento sobre el principio de autodeterminación en España

A pesar de que el colectivo trans\* y el feminismo, como se puede observar en el apartado introductorio de este capítulo, han compartido espacios de debate y han seguido una misma línea de trabajo en determinados momentos de la historia, la aprobación de la ley trans a nivel estatal ha sido considerada como una amenaza para las mujeres por ciertos sectores del feminismo, dando lugar a enfrentamientos políticos y sociales latentes a día de hoy. El origen del conflicto se remonta a la tercera ola, a raíz del surgimiento de nuevas teorías postmodernistas cuyos planteamientos desnaturalizaban las categorías sexo-género (Butler, 2007; Fausto-Sterling, 2006). No obstante, el debate generado en la actualidad va más allá y gira en torno a las continuas acusaciones, por ambas partes del conflicto, de las supuestas tendencias patriarcales implícitas en los argumentos a favor y en contra del desarrollo de leyes que regulan la autodeterminación de género.

En este sentido, se consideran como desencadenantes de las actuales polémicas diversos acontecimientos. Por un lado destacan las ponencias de la Escuela Rosario Acuña, celebradas en julio de 2019 en Gijón, en las que se reclamaba a las mujeres como único sujeto del feminismo y se rechazaban los postulados transfeministas (Servicio Igualdad Ayuntamiento de Gijón, 2019) y por otro, la expulsión del Partido Feminista (PFE), liderado por Lidia Falcón, de la coalición con Izquierda Unida (IU) a raíz de las declaraciones expuestas en un comunicado publicado el 4 de diciembre de 2019. Este texto recogía que la aprobación de una ley de autodeterminación de género invisibilizaría a las mujeres y desplazaría a la teoría feminista sustituyéndola por la queer para conseguir

“a) legalizar de los vientres de alquiler. Los homosexuales tienen como un objetivo importante poder alquiler úteros femeninos para producir niños o niñas que quieren conseguir para su propio disfrute como un objeto más que añadir a

sus posesiones. b) Convencer a la sociedad de la legitimidad de que el deseo de cambiar de sexo, y de apariencia corporal, expresado por menores, incluso de 4 años, es perfectamente atendible y proporcionado. c) Considerar a las mujeres seres prescindibles, excepto para la procreación de niños, para lo cual utilizan a las mujeres pobres que son las únicas que se ven obligadas a prestar semejantes “servicios” y” d) Descalificar el feminismo” (Partido Feminista Español, 2019).

Dichas declaraciones, junto con lo expuesto en “La inaceptable Ley Trans- La verdad es siempre revolucionaria” para el periódico el Mundo (Koham, 2019) y lo recogido en “Sin feminismo no hay futuro. Un 8 de marzo convulso” para la Tribuna del País Vasco (Falcón, 2020) fueron denunciadas por Mar Cambrollé en representación de la Federación Plataforma Trans en 2019 (ampliada en octubre del 2020) y por la Generalitat de Cataluña en julio de 2020. Asimismo, esta querrela, cuya resolución falló a favor de Lidia Falcón también introdujo lo expuesto por la militante en una entrevista concedida a “El Español” el 29 de junio de 2020 en la que acusaba al movimiento trans de promover la pedofilia

Los trans están haciendo campaña por la pedofilia desde hace tiempo. Las organizaciones homosexuales vinieron al Partido Feminista a dar su discurso y vinieron a defender la sexualidad infantil con una perversa deformación de la teoría freudiana. Defendían que había que permitirles las relaciones sexuales con adultos... (Falcón, 2020).

No obstante, a pesar de la relevancia de los acontecimientos mencionados se considera de gran importancia para el estallido del conflicto la filtración del comunicado interno y el argumentario firmado por militantes del PSOE el 9 de junio de 2020. En este documento se criticaba el derecho a la libre autodeterminación de género debido a su falta de “racionalidad jurídica” exponiendo que

Para contar con efectos jurídicos plenos, tiene que darse una “situación estable de transexualidad” debidamente acreditada, tal como establece la propia Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, y otras leyes autonómicas más recientes, relativas a los derechos, la igualdad de trato y la no discriminación del colectivo LGBTI (PSOE, 2020).

Asimismo, también se denunciaba que “El activismo queer desdibuja a las mujeres como sujeto político y jurídico, poniendo en riesgo los derechos, las políticas públicas de

igualdad entre mujeres y hombres y los logros del movimiento feminista” (PSOE, 2020). Sin embargo, las críticas sobre el establecimiento de una ley reguladora de la autodeterminación de género no vinieron solo por parte del PSOE ya que, el 8 de marzo de 2021 militantes afiliadas a Unidas Podemos publicaron “En Podemos también hay Feministas” para expresar su preocupación por las posibles consecuencias para las mujeres y las leyes de violencia de género que podría tener la aprobación de una ley de estas características exigiendo la exposición de la misma a debate puesto que,

Es inadmisibles disfrazar de protección el rotundo maltrato a la infancia que suponen los postulados sostenidos por la irracionalidad queer que se defienden en el documento presentado por el Ministerio de Igualdad y avalado por Podemos. Orientar a las y los menores hacia procesos hormonales y quirúrgicos impidiendo el libre desarrollo de su personalidad, perpetuando los estereotipos sexistas, es algo que no podemos tolerar. Por todo ello, solicitamos que la postura expresada tanto por las distintas teorías del Feminismo como por numerosas organizaciones feministas sea tomada en consideración por el Ministerio de Igualdad (Unidas Podemos, 2021).

Desde ese entonces, son varias las asociaciones, entre las que destacan Confluencia Movimiento Feminista y Alianza contra el Borrado de las mujeres, las que han mostrado su descontento con la aprobación de la ley alegando que la modificación del sexo como categoría jurídica y la sustitución de la misma por identidad de género vulnera los derechos de la infancia, las mujeres, las personas homosexuales y la población en general (Confluencia Movimiento Feminista, 2023; Partido Feminista de España, 2022, 2023; Asociación Contra el Borrado de las Mujeres, 2023).

Así pues, en líneas generales, los argumentos principales utilizados en contra de la aprobación de la vigente ley trans denuncian que la regulación del cambio de sexo en el registro sin un informe médico supone la desprotección de las mujeres, el borrado de las mismas y la pérdida de derechos. Negar que el sexo es una realidad material significa negar la discriminación a la que se han visto sometidas históricamente las mujeres por el hecho de ser mujeres, debido a que el sexo ha determinado históricamente el lugar que ocupan en la sociedad. Así pues, denuncian que el hecho de que desaparezca la categoría jurídica del sexo, derivada de la autodeterminación, podría suponer la anulación de las políticas de igualdad pudiendo verse afectadas las cuotas destinadas a erradicar la discriminación que sufren las mujeres con respecto a los hombres, las condenas de los

delitos por violencia de género, los espacios reservados para las mujeres, la falta de equidad en las competiciones deportivas y las alteraciones en la estadísticas por sexo para hacer frente a las desigualdades (Alianza Borrado Contra las Mujeres, 2023; Confluencia Movimiento Feminista, 2023, Partido Feminista de España, 2023). Asimismo, ponen en tela de juicio la posibilidad de que las personas menores de edad tengan acceso a tratamientos hormonales alegando que una medicalización temprana podría suponer graves consecuencias para la salud como la esterilidad o futuros procesos de detransición. En relación al régimen sancionador propuesto en la ley sobre los considerados delitos de odio exponen que el establecimiento de la misma supondrá el fin de la libertad de expresión para suprimir la posibilidad de criticar y modificar la ley (PFE, 2022).

Por otra parte, desde las posiciones a favor de la libre autodeterminación de género, entre las que se incluyen asociaciones en defensa de los derechos del colectivo trans\* y algunos grupos feministas (FELGTB y Triángulo, 2021; Prisma, 2021) y políticos, exponen que la aprobación de la ley de autodeterminación de género supondría un avance en la despatologización de las identidades trans\* que no estarían obligadas a pasar por procesos de hormonación ni dependerían de la expedición de un certificado médico para cambiar su sexo en el registro. Asimismo, exponen que la regulación de la ley trans y la autodeterminación de género no priva a las mujeres cis de medidas de protección para tener un trato de favor con las mujeres trans\*. Tanto las primeras como los hombres trans\* sufren discriminación debido a sus características sexuales y según lo recogido en diversos estudios, la discriminación hacia las mujeres no está basada exclusivamente en el sexo, sino que también intervienen características del género, su percepción y la del entorno (Gervais y Eagan, 2017; Hentsche *et al.*, 2019; Klatt *et al.*, 2016; Lease, 2018; Mendelberg y Karpowitz, 2016 ; Wookey *et al.*, 2009). Además, la ley trans\* recoge que los hombres acusados por violencia de género serán juzgados de acuerdo a la ley, este punto se abordará de manera más específica en el siguiente apartado).

Con respecto a la invasión de los espacios reservados para mujeres, Irene Montero, en una entrevista concedida el 20 de febrero de 2023 recalca que

quien amenaza nuestros espacios seguros, y quien amenaza nuestros cuerpos y nuestro derecho a la libertad sexual no son las personas trans, son los agresores sexuales. Ningún agresor sexual necesita vulnerar un espacio seguro para agredirnos sexualmente. Lo hacen en las casas, en los centros de trabajos, en los

centros de ocio... no necesitan ir a un vestuario o a un espacio seguro de mujeres porque el patriarcado es eso (Justo, 2023, párrafo 9).

Y además recuerda que la ley deja en manos de las federaciones y organizaciones deportivas la categoría en la que ha de competir cada persona, aclarando que

de lo que estamos hablando con esta ley es que una criatura de ocho, nueve o diez años, que va a jugar al fútbol en su barrio, no sufra discriminación por ser una niña o un niño trans. Que puedan participar incluidos, que no reciban burla y que no tengan riesgo de suicidio. Esa es la realidad a la que se enfrentan las infancias trans, a no ser comprendidas, a sufrir acoso, a sufrir violencia, a sufrir incompreensión de todo su entorno. Esta ley persigue que esas personas puedan ser quienes son sin tener miedo a serlo. Que tengan un entorno educativo, deportivo, social, cultural que les acompañen en su proceso de desarrollo sin necesidad de hormonarse. Que cada persona trans pueda vivir su transición como quiera y sin la obligación de hormonarse que era la obligación antes de la ley trans (Justo, 2023, párrafo 7).

De modo que, en relación a este último punto y a la preocupación expresada por sectores feministas sobre la temprana medicalización de las personas menores trans\*, la aprobación de una ley que regule la autodeterminación de género únicamente permite la transición social en la infancia y ofrece la posibilidad de llevar a cabo terapias de hormonación en la adolescencia para aquellas personas que así lo deseen para evitar las consecuencias derivadas del desarrollo de las características anatómicas propias de la adolescencia (Cambrollé, 2023; Giordano y Holm, 2020; Guerrero-Fernández et al., 2015).

Así pues, tras la exposición de los principales argumentos que han protagonizado el debate en torno a la garantía de derechos de las personas trans\* resulta necesario resumir las modificaciones y novedades que se han introducido gracias a la aprobación de la ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI.

3.3.2.2. Análisis de la ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI

**En el “Título I. Actuación de poderes públicos”** se recogen los deberes de las Administraciones públicas para garantizar y promover la no discriminación por orientación, expresión y/o identidad de género, así como las medias para alcanzar la

igualdad real y efectiva de las personas LGTBI en todos los ámbitos de la vida pública y privada como el administrativo, laboral, sanitario, educativo, cultural, deportivo, recreativo, publicitario, cibernético, familiar, el ámbito relativo a la infancia y juventud y la protección internacional. Siendo objeto de los mismos la adopción de las medidas que sean necesarias para visibilizar al colectivo LGTBI y fomentar actitudes de respeto en la población, a través del lanzamiento de campañas, elaboración de estudios e investigaciones que contemplen la realidad de las personas LGTBI. Asimismo, se contempla la elaboración de la Estrategia estatal para la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI, como herramienta creada por el Ministerio de Igualdad, con revisión cuatrienal, para llevar a cabo las medidas dirigidas a prevenir y erradicar todo tipo de discriminación y sensibilizar e informar sobre la discriminación que afecta al colectivo LGTBI, atendiendo de manera concreta a la interseccionalidad de la misma. También se garantizan los principios básicos reguladores del acceso al empleo en igualdad de trato, oportunidades y condiciones (BOE, 2023)

En cuanto al ámbito de la **salud**, se garantiza la atención específica en cuestiones relacionadas con la diversidad de género a través de la inclusión de protocolos específicos, la formación del personal sanitario y la prohibición de las terapias orientadas a la modificación de las cuestiones relativas a la orientación, identidad o expresión de género, incluyéndose un modelo de atención médica de acompañamiento, guía e información (BOE, 2023)

Con respecto a la **educación**, se propone la inclusión en el currículum de contenido educativo respetuoso con las personas LGTBI en las distintas etapas educativas, introduciendo a su vez referentes académicos con identidades no hegemónicas, históricamente invisibilizados. Además, se plantea la formación del profesorado y la atención del mismo en la detección de posibles casos de acoso por razón de identidad y/o expresión de género dentro de las instituciones educativas, considerándose infracción grave la distribución de material sexista o que atente contra la dignidad de este colectivo. Con relación al tratamiento de las personas trans\*, el artículo 54 prevé un trato acorde al nombre establecido en el registro. Este punto podría dejar desprotegidas a las personas con edades inferiores a los doce años, para las cuales no está permitido el cambio de nombre en el registro (BOE, 2023).

En cuanto al mundo del **deporte** se garantiza por parte de las administraciones la promoción del desarrollo de las actividades deportivas de forma respetuosa, asegurando la no discriminación de las personas LGTBI a través de la prevención y erradicación de actos o conductas discriminatorias por orientación, identidad y/o expresión de género, la formación específica de las personas profesionales del mundo deportivo en materia de diversidad sexual y de género y el compromiso de las mismas a seguir los principios de igualdad y respeto (BOE, 2023).

Además, otra de las premisas que se tienen en cuenta en esta ley es la protección por parte de las administraciones en el ámbito publicitario, en los medios de comunicación y en el ciberespacio, centrándose especialmente en el cyberbullying sufrido por las personas menores de edad.

**En su título II “Medidas para la igualdad real y efectiva de las personas trans”** se recogen de forma concreta las actuaciones que se van a llevar a cabo para garantizar los derechos de las personas trans\* en el ámbito administrativo, sanitario, educativo, familiar y sociolaboral. Aunque parten de la misma base que las medidas empleadas para las personas LGTBI presentan características trans-específicas, objeto de este trabajo de investigación, por lo que se van a revisar por capítulos.

***CAPÍTULO I Rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas y adecuación documental*** se recogen los requisitos, procedimientos, personas beneficiarias, efectos y reversibilidad de la modificación del sexo en el registro.

Hace referencia a los requisitos necesarios para el cambio de sexo en la mención registral, sustituyendo la obligatoriedad del certificado médico de disforia por la propia voluntad de la persona solicitante, encargada de rellenar los correspondientes documentos administrativos para completar el proceso. El artículo 38 establece una serie de características necesarias para solicitar el cambio de sexo. Con respecto a la edad legal necesaria, se establece que toda persona española mayor de dieciséis y catorce años pueda iniciar el procedimiento en primera persona, aunque en el segundo caso es necesaria la asistencia de las personas encargadas de la tutela legal que, en el supuesto de no estar conformes, podrá ser posible el “nombramiento de un defensor judicial de conformidad con lo previsto en los artículos 235 y 236 del Código Civil” (BOE, 2023: art. 43.2, p.26). En cuanto a las personas mayores de doce y menores de catorce,” podrán solicitar la autorización judicial para la modificación de la mención registral del sexo en

los términos del capítulo I bis del título II de la Ley 15/2015, de 2 de julio, de Jurisdicción Voluntaria” (BOE, 2023: art 43.4, p.26).

Con respecto a las personas migrantes, también se reconoce la posibilidad del cambio de sexo en el registro, aunque no dispongan de la nacionalidad española, en cuyo caso las administraciones estatales se pondrán en contacto con las autoridades del país de origen. Las personas con diversidad funcional también pueden cambiar su sexo en el registro con las ayudas pertinentes por parte de la administración o de la persona que designen ellas mismas.

En relación a los efectos de esta ley, plasmados en el artículo 46, por una parte, establece que el cambio de sexo en el registro no exime a la persona de los efectos recogidos en la ley 1/2004 de 28 de diciembre de medidas de protección integral contra la violencia de género en relación a los procesos judiciales anteriores al cambio registral. Es decir, de este artículo se puede interpretar que si un hombre hubiese cometido un delito de violencia de género antes del cambio registral, será juzgado como tal frente a la ley, de igual forma que si una mujer hubiese sido víctima de violencia de género, independientemente de su sexo posterior al proceso. Asimismo, en este artículo también se declara que “las personas del sexo masculino que pasen al sexo femenino serán beneficiarias de las acciones positivas recogidas en el artículo 11. De la ley 3/2007 del 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres” (BOE, 2023; art 46.4, p.28) del mismo modo que las personas de sexo femenino que transiten al masculino seguirán conservando los derechos reflejados en la misma. En este caso, no existe un artículo que especifique las situaciones en las que son necesarias “acciones positivas”, con lo cual, se entiende que hacen referencia a cualquier hecho acontecido y tratado conforme a los principios de equidad y proporcionalidad basados en la lógica y el sentido común. A modo ilustrativo, se puede entender que, si antes del cambio registral una mujer era beneficiaria de alguna compensación económica establecida en función de la ley 3/2007 de 22 de marzo, lo seguirá siendo después del mismo. Con respecto a esto, sería beneficioso que la ley tuviese un carácter más específico para concretar dichas situaciones.

Otra de las novedades que incluye este proyecto de ley es la reversibilidad del cambio en el registro, siendo posible seis meses después de la solicitud del mismo.

El artículo 52 hace referencia a la elaboración de la Estrategia estatal para la inclusión social de las personas trans como herramienta de elaboración, desarrollo y ejecución de las políticas encargadas de llevar a cabo las acciones positivas en el ámbito laboral, educativo y sanitario. La creación de la misma dependerá del Ministerio de Igualdad en colaboración con los departamentos ministeriales competentes en la materia y las asociaciones sociales en pro de los derechos de las personas trans\*. Resulta beneficiosa la participación de las organizaciones sociales en el desarrollo de dicha herramienta puesto que nadie mejor que las propias personas trans\* conocen las necesidades y características de su realidad. Asimismo, en el artículo 48 se expone que es competencia de las administraciones públicas el apoyo a las organizaciones que luchan por la igualdad real y efectiva de las personas trans\* y establece también que es necesario impulsar investigaciones estatales sobre las cuestiones trans-específicas para alcanzar una igualdad real.

En los artículos 54 y 55 se recogen las competencias del estado para asegurar la inserción sociolaboral de las personas trans\* a través de una serie de medidas de acción positiva entre las que destacan la adopción de subvenciones para el fomento de la contratación de personas trans\* desempleadas (BOE, 2023).

En cuanto a las medidas adoptadas en el ámbito sanitario en su artículo 56 recoge que

La atención sanitaria a las personas trans se realizará conforme a los principios de no patologización, autonomía, decisión y consentimiento informados, no discriminación, asistencia integral, calidad, especialización, proximidad y no segregación. Se asegurará, en todo caso, el respeto de su intimidad y la confidencialidad sobre sus características físicas, evitando las exploraciones innecesarias o la exposición del paciente sin un objetivo diagnóstico o terapéutico directamente relacionado” (BOE, 2023; art.56, p.31) y se garantiza la formación continuada en cuestiones trans-específicas por parte del personal sanitario y la elaboración de protocolos médicos para la atención de las cuestiones trans\*.

Con respecto al ámbito educativo, se garantiza la creación de estrategias de carácter estatal orientadas a eliminar y paliar el acoso escolar transfóbico, y en su artículo 60 se expone la obligatoriedad del profesorado a tratar a las personas menores de edad que hayan registrado un cambio de sexo en base al mismo. No obstante, a lo largo del capítulo no se menciona nada sobre las personas que no han iniciado este procedimiento, siendo más beneficiosa para ellas la legislación autonómica que sí reconoce el derecho al empleo

del nombre autodesignado y al trato en función de la identidad de género (Esteve y Nonel, 2021).

**En el título III. Protección efectiva y reparación frente a la discriminación y la violencia por LGTBIfobia** se establecen las cuestiones relativas a los deberes de las administraciones públicas para garantizar y asegurar la protección real de las personas trans\* que sean objeto de algún acto discriminatorio y de violencia. En este sentido, destaca el derecho a la asistencia jurídica para todas las personas trans\*; la nulidad de contratos con cláusulas discriminatorias y la atribución de compensaciones por daños y perjuicios. Asimismo, también se recoge la protección por parte de la administración de las personas trans\* menores de edad, las personas discapacitadas, extranjeras, mayores y de las zonas rurales mediante la garantía de espacios seguros en los distintos recursos destinados a estas personas (residencias de mayores, centros de menores, de refugiados, casas de acogidas, entre otros) y a través del desarrollo de medidas de formación específica para las personas que trabajan con estos colectivos. En este sentido, cabe destacar que en la nulidad de cláusulas discriminatorias no se establece ningún tipo de medida en relación a otro tipo de actos discriminatorios ni se definen de forma específica dichos actos, dejando un vacío legal en la definición de la discriminación por orientación, expresión y/o identidad de género. Además, se establecen consecuencias legales para las personas físicas o jurídicas que discriminen directamente a las personas LGTBI, aunque la discriminación indirecta no aparece regulada. Otro aspecto positivo que se recoge en el proyecto de ley es el acceso a los espacios públicos y privados, incluida la vivienda como respuesta a las reivindicaciones llevadas a cabo por el movimiento trans\* (Esteve y Nonell, 2021). En cuanto a los procesos judiciales por discriminación, se invierte la carga de la prueba, siguiendo el modelo integrado en la ley 3/2007 de 22 de marzo de forma que si la demanda tiene la suficiente consistencia jurídica es objeto de la parte demandada probar su inocencia. Con respecto al asesoramiento jurídico, no se establece en ninguno de los artículos que este se proporcione de manera gratuita (BOE, 2023).

En el **Título IV. Infracciones y sanciones** se hace referencia a las compensaciones impuestas sobre los actos de discriminación. Las sanciones se tipifican en leves, graves y muy graves y pueden tener carácter pecunario o no pecunario. En este sentido, a excepción de las sanciones muy graves, si la parte afectada está conforme, se puede

sustituir la sanción económica por otro tipo de medida encaminada a la compensación de los daños morales a través de acciones orientadas a la sensibilización de la discriminación por orientación, expresión e identidad de género, así como la imposibilidad de acceder a ayudas públicas o la paralización temporal de establecimientos en los que se hayan producido actos de discriminación. En cuanto al importe de las sanciones económicas, estas oscilan desde los 200 a los 150.000 euros y su aplicación ha de obedecer al principio de proporcionalidad y a criterios relacionados con la intencionalidad, la reincidencia y la repercusión de los actos discriminatorios (BOE, 2023).

#### 4. Discriminación hacia las personas que transgreden las normas de género:transfobia

Antes de definir el prejuicio hacia las personas trans\* es necesario realizar un recorrido histórico sobre la terminología acuñada para contextualizar la discriminación ejercida hacia las personas que transgreden el binarismo de género. Si bien la existencia de la transfobia se sustenta por los diversos informes y autoinformes en los que se recoge la violencia, discriminación y acoso sufridas por el hecho de ser trans\* (Cogam, 2012, 2013, 2019, 2022; De Stéfano y Pichardo, 2015; FELGTB, 2019, 2020; Iglyo, 2021), la significación de lo que engloba el término transfobia sigue provocando controversia (Bettcher, 2014; Missé, 2015; Puche, 2018).

Inicialmente, los estudios sobre diversidad sexual y de género emplearon el término homofobia para explicar la hostilidad hacia aquellas personas que sentían atracción sexual y/o afectiva hacia individuos de su mismo sexo y para describir la discriminación sufrida por los sujetos que rompían los roles de género (Generlo y Pichardo, 2005; Pichardo *et al.*, 2007). Es decir, la homofobia era utilizada como concepto que englobaba a las personas que, de alguna manera, se alejaban de lo heteronormativo (travesties, transexuales, hombres femeninos, mujeres masculinas etc) de modo que “si un chico prefiere hacer ballet en lugar de jugar al fútbol o si se divierte con juegos y juguetes que se marcan como de chicas, se enfrentará a agresiones homófobas –especialmente a través del insulto: “¡maricón!”– al margen de que sienta atracción sexual por otros chicos o no” (Pichardo *et al.*, 2007: p.7). Así pues, se puede observar cómo en esta definición del término homofobia se incluía el miedo y aversión hacia las personas que rompían con los roles de género, aunque en la actualidad dicho fenómeno se conoce con el nombre de transfobia (Puche, 2018).

Esta falta de distinción entre la homofobia y la transfobia, por un lado, resalta que ambas formas de discriminación provienen del sexismo promulgado por el sistema heteronormativo y por otro, puede contribuir a la pérdida de matices propios de cada concepto y a la invisibilización de las agresiones dirigidas específicamente a las personas trans\* (Puche, 2018; Richard y Chamberland, 2014). En cuanto a esto, varias investigaciones (Coll-Planas, 2009; Coll-Planas et al., 2009) señalan el interés en distinguir ambas formas de discriminación con el objetivo de concretar las causas que las motiva puesto que la homofobia sería “la opresión que se activa en contra de los que se sienten atraídos por personas de su mismo sexo (al margen de cualquier consideración en cuanto a su identidad o expresión de género)” (Coll-Planas, 2009,p. 13) y la transfobia haría referencia a las penalizaciones ejercidas sobre las personas que tienen una identidad de género no normativa. Asimismo, dependiendo del colectivo en concreto al que se dirija la discriminación, se han utilizado términos como lesbofobia, bifobia, plumofobia y LGTBIfobia. En este sentido, se entiende por lesbofobia a la discriminación ejercida sobre las lesbianas por el hecho de sentir atracción hacia su mismo sexo; bifobia como el rechazo sobre las personas cuya orientación sexual comprende los dos sexos tradicionalmente impuestos; plumofobia como el repudio ejercido hacia las mujeres con expresiones de género masculina y a los hombres con expresiones de género femeninas y por LGTBIfobia, como término genérico que engloba todas las formas de discriminación mencionadas anteriormente (Pichardo *et al.*, 2015; Puche, 2018).

#### *4.1. Aproximación teórica al concepto de transfobia*

Con respecto al concepto en torno al que gira esta tesis doctoral, como se ha mencionado al principio de este apartado, todavía no existe un marco universalizado, sino que este varía según el estudio. Las primeras investigaciones en la materia emplearon el término transfobia para referirse a las actitudes, creencias y comportamientos de aversión y miedo irracional hacia el colectivo trans\* (Hill, 2002; Hill y Willoughby, 2005; Nadal, 2013), diferenciando, según Hill y Willoughby (2005) tres dimensiones principales :

- Dimensión cognitiva: alude al sistema social de creencias que rechaza y evalúa de forma negativa a las personas que no siguen el esquema binario de género.
- Dimensión actitudinal: hace referencia al miedo irracional y los sentimientos de aversión hacia el colectivo trans\*.

- Dimensión conductual: engloba los comportamientos y conductas de hostigamiento hacia las personas que transgreden las normas de género.

Otros estudios definen la transfobia como “las diferentes formas de discriminación, odio, rechazo, agresividad y actitudes negativas sobre quienes transgreden o no encajan en las expectativas sociales sobre las normas de género” (Platero, 2014, p.212). Asimismo, puntualizan que no se trata de acciones individuales, tal y como podría denotar la palabra fobia, sino que este fenómeno “incluye formas institucionalizadas de discriminación, criminalización, patologización y estigmatización”, (Platero, 2014, p. 212), es decir, que se desarrolla en un contexto social más amplio que el propio acto de discriminación y está reforzada por un sistema de creencias que castiga lo que se sale de lo tradicionalmente establecido, perjudicando de manera sistemática al colectivo trans\* (Astor, 2017; Bettcher,2014; Platero, 2014). Además, es posible diferenciar entre transfobia liberal, entendida como la creencia generalizada de que todos los espacios públicos están reservados para el género binario y la orientación sexual heterosexual, siendo consideradas las muestras de afecto para el ámbito privado; transfobia institucional referida a la discriminación ejercida sobre las personas que no siguen los patrones del sistema heteronormativo por parte de las instituciones públicas en cuanto a normas y funcionamiento; transfobia externalizada, relativa a las prácticas violentas que se ejercen sobre otras personas y transfobia internalizada entendida como una forma de discriminación en la que la propia persona trans\* interioriza mensajes negativos relacionados con los estereotipos sobre las personas trans\*, generando sentimientos de infravaloración y desprecio hacia el colectivo (Puche, 2005; 2015; 2018).

No obstante, para Bettcher (2014) resulta erróneo aportar una definición universal de la transfobia y postula que la aceptación temporal que se ha asignado al concepto no abarca ni explica el origen de las diversas discriminaciones sufridas por el colectivo trans\*. Esta autora plantea que si las personas con expresión de género diverso y sus identidades no están delimitadas, la discriminación derivada de las mismas difícilmente pueden estarlo. De igual modo, las teorías post estructuralistas postulan que las definiciones aportadas sobre la transfobia presentan limitaciones. Según McDermott (2018) recalcan en exceso el componente afectivo de carácter negativo (miedo/aversión), dejando en un segundo plano los aspectos cognitivos que subyacen a tal negatividad. Por ejemplo, la suposición de que las personas han de adaptarse al binarismo de género puede derivar de una respuesta afectiva negativa, pero también es posible que provenga de creencias binaristas

de género en las que los genitales determinan la identidad de género (McDermott, 2018; Serrano, 2007). Cuestionan el énfasis excesivo que se atribuye a lo sentimental y afirman que el término no explica las actitudes y comportamientos negativos basados en prejuicios y/o discriminaciones conscientes y voluntaria hacia las personas trans\*; no engloba prejuicios abiertos y encubiertos, y solo incorpora acciones explícitas, dejando a un lado las expresiones negativas más sutiles (Bettcher, 2014; McDermott, 2018).

En relación a esto, diversas investigaciones de los últimos años han empleado el término *transnegativity* para poder explicar cualquier tipo de discriminación o victimización hacia las personas trans\*. Se incluyen actitudes y comportamientos explícitos e implícitos, así como microagresiones o expresiones negativas hacia personas con expresiones de género diversas que la transfobia no engloba (McDermott, 2018; Nadal, 2012) puesto que este término alude a formas sutiles de discriminación que pueden producirse con frecuencia diaria, en breves espacios de tiempo y en distintas manifestaciones. (Anzani et al., 2018; Chang y Chung, 2015; McDermott et al., 2018; Morgan, 2020).<sup>2</sup>

Con respecto a la incidencia que presenta, en el contexto europeo destaca el estudio *A long way to go for LGBTI equality* llevado a cabo en el año 2019 por la *European Union Agency for Fundamental Human Rights (FRA)*. Participaron 139.799 personas LGTBI, de 15 años o más que respondieron a una encuesta online sobre *discrimination, harassment or violence, rights awareness, openness about being LGBTI, positive and negative experiences at work and in education, socio-economic and living conditions, health and well-being, and housing issues* (FRA, 2019, p. 8). Los resultados revelaron que el 43% de las personas LGTBI sintió algún tipo de discriminación en los últimos 12 meses y que las personas trans\* fueron las más discriminadas (60%). Asimismo, el 60% de las personas encuestadas afirmó no mostrar gestos de cariño en público y el 41% de las personas entre 18 y 24 años respondieron ocultar su identidad y expresión de género en la escuela. Con respecto a las formas de violencia más frecuentes, el 58% de las personas LGTBI afirmó haber sufrido agresiones verbales como amenazas y ofensas en diferentes espacios públicos y el 5% registró agresiones físicas y/o sexuales, siendo

---

<sup>2</sup> No obstante, como la expresión “transgenatividad” es reciente y no está universalizada, en las siguientes páginas se va a usar la palabra transfobia, siguiendo las definiciones de Platero (2014) para hacer referencia a todo tipo de discriminación dirigida hacia las personas trans\*.

mayor este porcentaje en el caso de las personas trans\*. En relación a la visión de la población encuestada sobre los prejuicios de la sociedad hacia las personas LGTBI, por un lado, el 40% de la muestra afirmó haber notado una mejoría, a excepción de las personas trans\*(31%) y las intersexuales (29%) y, por otro, el 36% respondió haber vivido un aumento de este tipo de juicios sociales negativos. En cuanto al abordaje de las instituciones escolares sobre las cuestiones LGTBI, los porcentajes mostraron las carencias del sistema educativo puesto que, al preguntarle a las personas encuestadas sobre la resolución de los conflictos surgidos dentro de la escuela, el 13% consideró que la gestión fue positiva, el 19% neutra y el 10% negativa y positiva a la misma vez(FRA, 2019). Es decir, del estudio se deriva que la situación de las personas trans es peor que la del resto de identidades.

A nivel nacional, destaca el estudio conducido por Pichardo et. al., (2007) en el que se evaluó la percepción de 4.636 adolescentes de entre 11 y 18 años sobre la diversidad sexual y el acoso al alumnado trans\*. De dicho trabajo se concluyó que las prácticas de discriminación más habituales fueron los insultos, seguidos de las agresiones físicas y amenazas; que el estigma de las personas que no siguen las normas de género se extrapola a su círculo más cercano; que se utiliza la palabra “asco” para definir las actitudes que provocan la homosexualidad/ transexualidad y las relaciones homosexuales entre hombres y que el acoso es justificado por la presencia de algo “raro” en el colectivo trans\*. Resultados similares se encontraron en *El II informe de la situación lgtifobia, respeto a la diversidad sexual y conocimiento del colectivo LGTBIQ+ entre los adolescentes andaluces* (2018-2019), en el que se recogieron las respuestas de 5.665 estudiantes acerca su percepción sobre la situación actual de la lgtbifobia. Los datos revelaron que el 44.18% de las personas participantes afirmaron haber presenciado situaciones de homofobia o transfobia siendo los insultos y el acoso las formas de hostigamiento más frecuentes, y, el recinto y la vía pública los espacios en los que más se dieron dichas situaciones (Federación Andalucía Diversidad y el Observatorio Andaluz contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia, 2019). En esta misma línea, el último *Informe del Estado de la lgtbifobia en la Comunidad Andaluza* (2019-2020) en el que se recogieron las respuestas de 267 personas, se registraron 349 agresiones, de las cuales el 44% eran de carácter homofóbico, el 25% discriminación múltiple, el 20% lesbofobia, el 10% transfobia y el 1% bifobia. Asimismo, las agresiones más comunes

fueron las verbales (32%), seguidas del discurso de odio (23%), el acoso (22%), la violencia física (14%) y el derecho de admisión.

#### 4.2. Instrumentos para medir la transfobia

En cuanto a la evaluación de la transfobia no se dispone de una amplia línea de investigación orientada al conocimiento de las actitudes, creencias y conductas de hostigamiento hacia la población trans\* (Dubin *et al.*, 2018), puesto que los primeros instrumentos con cierta validez se sitúan a principios del siglo XXI. Asimismo, desde el punto de vista de la adolescencia (Carrera-Fernández *et al.*, 2014) las investigaciones son todavía más limitadas debido a que gran parte de los estudios se han centrado en explorar variables vinculadas al sexismo y la homofobia (Díaz *et al.*, 2013; Fernández-Hawrylak *et al.*, 2020) en muestras de personas adultas y universitarias (Carrera-Fernández *et al.*, 2014). Además, en la revisión de estudios se ha observado que no existe uniformidad en la metodología empleada; gran número de los instrumentos consultados han sido validados fuera de España y las muestras de población no han sido seleccionadas por muestreo probabilístico aleatorio o son escasas (Morrison *et al.*, 2017; Norton y Herek, 2012; Paez *et al.*, 2015; Will y Hillouby, 2005). Estos factores, unidos a la ausencia de un marco conceptual homogéneo (Fernández *et al.*, 2020; Hill, 2002) dificultan la universalización de instrumentos validados para medir la transfobia.

Con respecto al análisis de los instrumentos empleados, se ha observado que las escalas existentes incluyen a las personas trans\* sin diferenciar entre las múltiples categorías identitarias que se pueden englobar en este término paraguas; estudian las actitudes y creencias transfóbicas sobre la no conformidad de género, no sobre las personas trans\* de forma concreta, y el desarrollo de los ítems de los instrumentos se basa en la literatura o en el contenido de escalas orientadas a medir otro tipo de actitudes y creencias discriminatorias. Asimismo, estas escalas no miden las actitudes reales de las muestras, sino que hacen referencia a la intención de actuar o a situaciones hipotéticas y no son sensibles a las formas de transfobia más sutiles (Billard, 2018). Teniendo en cuenta lo anterior, se van a comentar los principales cuestionarios y escalas internacionales y nacionales.

#### Instrumentos cuantitativos revisados a nivel internacional

En cuanto a las herramientas de medida para detectar las actitudes, creencias y conductas transfóbicas a nivel internacional, se ha encontrado que la *Genderism and Transphobia*

*Scale* (GTS) desarrollada por Hill y Willoughby (2005) en Montreal, es una de las escalas de lengua inglesa más utilizadas, siendo replicada en distintas investigaciones realizadas en Estados Unidos (Ali *et. al.*, 2015; Gerhardstein y Anderson, 2010), Australia (Riggs, *et al.*, 2012; Riggs y Sion, 2012), Hong Kong (Winter *et. al.*, 2008) y España, (Carrera-Fernández, *et. al.*, 2014), entre otros, mostrando fiabilidad y validez. Durante el proceso de validación de la escala se llevaron a cabo tres estudios en los que participaron un total de 459 personas adultas. Está compuesta por un total de 32 preguntas agrupadas en dos dimensiones: *genderism/transphobia* formada por los ítems 7, 24, 4,5,17, 30, 15, 27, 25, 19, 16, 3, 29, 8, 26, 10, 22, 11, 28, 14, 18, 12, 31, 21, 23 (e.g. *It is morally wrong for a woman to present herself as a man in public*,  $\alpha=.95$ ) y *gender-bashing* formada por los ítems 9,2, 32, 20, 1, 13 y 6 (e.g. *I have teased a man because of his feminine appearance or behavior*,  $\alpha=.87$ ). Presenta un tipo de respuesta tipo Likert, según la cual el 1 es *strongly agree* y el 7 *strongly disagree*. Todas las puntuaciones de los ítems son inversas excepto las correspondientes al 5, 8, 23 y 26. Inicialmente estaba compuesta por tres dimensiones que finalmente se agruparon en dos, sin embargo, los autores advierten que debido a la alta correlación entre las variables *genderism* y *transphobia* es posible que haya problemas de multicolinealidad al tratarse de constructos muy similares. Asimismo, proponen la validación de la escala en muestras de población ajenas a los procesos relativos del desarrollo de la misma (Hill y Willoughby, 2005; Páez *et. al.*, 2015). En este sentido, la revisión sistemática llevada a cabo por Morrison *et al.*, (2017) observa las mismas deficiencias metodológicas y tras analizar las propiedades psicométricas de 83 escalas concluyen que la *Genderism and Transphobia Scale–Revised* y la *Genderism and Transphobia Scale–Short Form*, versiones de la GTS de Hill y Willoughby (2005), son los instrumentos más válidos y fiables. Ambas escalas fueron validadas a través de una investigación compuesta por dos estudios (Tebbe *et al.*, 2014) con muestras de población universitaria procedente de los Estados Unidos (N= 314 y N= 250). De los resultados se obtuvo, por una parte, la *Genderism and Transphobia Scale–Revised* que consistía en 22 ítems de los cuales 17 hacían referencia a las creencias y actitudes transfóbicas y 5 ítems a las conductas de hostigamiento y con un coeficiente alfa de cronbach de .94; y por otra, la *Genderism and Transphobia Scale–Short Form* de 13 ítems de los cuales 8 hacían referencia a las actitudes y creencias transfóbicas y 5 a las conductas de hostigamiento, el alfa de cronbach =.91. En ambas escalas, los ítems referentes a las conductas de hostigamiento son los mismos, la diferencia entre ambas

está en que la versión corta evalúa actitudes y creencias guiadas por un alto grado de prejuicio mientras que la *Genderism and transphobia Scale-Revised* mide creencias y actitudes transfóbicas más sutiles (Tebbe *et al.*, 2014). Ambas versiones presentan una consistencia metodológica más elevada que la escala original (Morrison *et al.*, 2017).

Las siguientes escalas que presentan buenas condiciones metodológicas según Morrison *et al.*, (2017) son la *Attitudes Toward Hijra Scale* (Jami y Kamal, 2015) y la *Attitudes Toward Transgendered Individuals Scale* (Walch *et al.*, 2012). En cuanto a la *Attitudes Toward Hijra Scale* fue validada en una muestra de población de N=350 con edades comprendidas entre los 18 y 65 años en Pakistán. El objetivo era desarrollar una escala para medir las actitudes y creencias hacia las personas con identidades hijra. Una de las fortalezas metodológicas de este estudio es que previamente al desarrollo de los ítems se creó un grupo de discusión formado por 71 personas participantes de distintas identidades para desarrollar las preguntas del cuestionario. El resultado fue la creación de una escala de 32 ítems separada en tres bloques temáticos referentes a *Rights and Status* (RS), es decir, creencias, sentimientos, actitudes e intenciones acerca de los derechos básicos como las oportunidades educativas y laborales, la identidad de género y el derecho a ser una persona aceptada y querida, formado por 13 ítems (7, 8, 9, 10, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31 y 32); *Social Distance* que hace referencia a la cercanía que puede tener una persona al relacionarse con un identidad hijra en espacios como la escuela, universidad, en el ámbito amoroso, político y convivencia, formada por 11 ítems (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23 y 26) y el *Sexual Issues* en relación a temas de sexualidad vinculados a las identidades hijra como la prostitución, la transmisión de enfermedades y el transgenerismo, entre otros. Está compuesto por 8 ítems (1, 2, 3, 4, 5, 6, 11 y 12). Presenta una respuesta tipo likert en la que el 5= *strongly agree* y 1= *strongly disagree*. Hay 15 ítems en sentido inverso (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 16, 18, 19, 20, 23 y 26) y una puntuación alta representa actitudes más positivas frente a las identidades hijras. El alfa de Cronbach fue .85 (Jami y Kamal, 2015).

Con respecto a *Attitudes Toward Transgendered Individuals Scale* (ATTI) (Walch *et al.*, 2012) es una escala desarrollada para medir el estigma sufrido por las personas *transgender* al margen de las conductas de hostigamiento. El cuestionario fue validado mediante dos estudios realizados con alumnado universitario N=134 y N=237 del suroeste de Estados Unidos con edades comprendidas entre los 18 y 64 años de edad.

Está formada por 20 ítems agrupados en una sola dimensión (e.g. *Romantic partners of transgendered individuals should seek psychological treatment*) con un estilo de respuesta tipo Likert en función de la cual el 1= *strongly agree* y el 5=*strongly disagree*. Psicométricamente es una escala sólida con una estructura de un solo factor, buena confiabilidad y evidencia de validez del constructo, siendo el alfa de cronbach=.96 .

Siguiendo la revisión sistemática llevada a cabo por Morrison *et al.*, (2017) la *Attitudes Toward Transgendered Individuals (Thai)* es otra de las herramientas desarrollada para medir las actitudes hacia las personas transgénero en Tailandia (Ngamake *et al.*, 2014). En el proceso de validación participaron 285 estudiantes de la Universidad de Tailandia que respondieron al *Attitudes Toward Transgendered Individuals Scale* (Walch *et al.*, 2012). El resultado fue una escala de 14 ítems con dos dimensiones relativas a las creencias y a las reacciones emocionales frente a las personas transexuales y transgénero. La primera dimensión consta de 8 ítems ( $\alpha =.82$ ) referentes a los valores y creencias sobre los comportamientos de las personas transgénero en la sociedad (e.g. *Transgendered individuals should not be allowed to cross-dress in public*) y, la segunda está formada por 6 ítems (e.g. *It would be beneficial to society to recognize transgenderism as normal*) relativos a las reacciones emocionales en torno a los sentimientos que experimenta una persona al relacionarse con alguien transgénero ( $\alpha =.87$ ). En cuanto al formato de respuesta, se utiliza una escala tipo Likert según la cual, el 1= *strongly agree* y el 5=*strongly disagree* (Ngamake *et al.*, 2014).

Asimismo, también destaca la *Transphobia Scale* llevada a cabo por Nagoshi *et. al.*, (2008) en Estados Unidos creada con el objetivo de medir los prejuicios hacia las personas trans\*. En el estudio de validación participaron 300 personas pertenecientes al ámbito académico. Consta de 9 ítems (e.g. *I avoid people on the Street whose gender is unclear to me.*) redactados desde una perspectiva emocional en la que prevalecen los sentimientos que las personas trans\* provocan en el resto, dejando en un segundo plano el componente cognitivo. La escala tiene un ( $\alpha =.82$ ) por lo que es fiable, aunque originalmente solo fue validada con población estudiante.

Por último, se encuentra la *Attitudes toward Transgender Men and Women (ATTMW) scale*, que es un instrumento de medida elaborado por Billard (2018) a través de la realización de tres estudios. En la primera investigación se llevó a cabo un sondeo de preguntas abiertas para conocer la percepción de las personas trans\*. Participaron 120 personas adultas estadounidenses y se generaron 200 ítems a raíz de la codificación de

las respuestas obtenidas. En el segundo estudio se contó con la participación de 238 personas a las que se les administró un cuestionario que contenía los elementos provenientes del análisis cualitativo, generando una escala de 12 ítems relativos a la percepción sobre los hombres trans\* y otra escala de 12 ítems acerca de las mujeres trans\*. Por último, en la tercera investigación, se administró el cuestionario ATTMW a 150 estudiantes confirmando la validez y confiabilidad del instrumento a través de diversos análisis de acuerdo a los cuales el  $\alpha = 0,94 - 0,98$ ,  $\omega_h = 0,84 - 0,87$  (Billard, 2018).

#### Instrumentos cuantitativos validados en España

En el contexto español se ha observado una falta de instrumentos cuantitativos con propiedades psicométricas validadas a nivel nacional para medir la transfobia. La mayoría de las investigaciones consultadas (COGAM, 2019; CSIC, 2010; Pichardo y De Stéfano, 2015) utilizan técnicas cualitativas o incluso desarrollan instrumentos específicos adaptados al contexto de la investigación que no se validan en muestras de población a gran escala. La consecuencia principal observada es la ausencia de herramientas con propiedades psicométricas sólidas con las que obtener resultados fiables puesto que la pluralidad de instrumentos no replicados en distintos contextos de población no beneficia la consistencia metodológica de las escalas existentes. De este modo, en las siguientes líneas se va a proceder al análisis de los instrumentos más utilizados en el campo a falta de una revisión sistemática realizada a nivel nacional en la materia.

En este sentido, destaca la Escala de ideología de Género y Transfobia Versión corta (Carrera *et al.*, 2014), basada en la *Genderism and Transphobia Scale* (GTS) de Hill y Willoughby (2005). Fue validada en un estudio llevado a cabo con una muestra de población de 800 adolescentes en España. Consta de 12 ítems agrupados en dos dimensiones: 6 relativas al acoso de género (e.g. “Me he burlado de una chica debido a su aspecto o comportamiento masculino”;  $\alpha=.80$ ) y otras 6 sobre transfobia/generismo (e.g. “Las personas son hombre o mujer”;  $\alpha=.67$ ). Presenta un tipo de respuesta tipo Likert en la que el 1 significa “Muy en desacuerdo” y el 7 “Muy de acuerdo”. Cuanto más altas sean las puntuaciones, más actitudes de discriminación hacia las personas transgénero. Esta escala es una de las más utilizadas en España (Acción en red, 2017; Con et al., 2018).

Otro de los instrumentos utilizados es la Escala de Actitudes Negativas hacia personas Trans (EANT) de Páez et al., (2015), implementada inicialmente en Argentina con 611 personas adultas y universitarias seleccionadas por muestreo no aleatorio estratificado por conglomerados de edad. El objetivo de esta escala es medir el prejuicio hacia las personas trans\*. Consta de 9 ítems (e.g *Las personas trans suelen ser sexualmente promiscuas*) y presenta una validez interna aceptable ( $\alpha=.88$ ). Las opciones de respuesta fueron tipo Likert para todos los ítems, siendo el 1= "Totalmente en desacuerdo" y el 5= "Totalmente de acuerdo". Ha sido replicada en una investigación española, concretamente en la ciudad de Burgos. Presenta un coeficiente de conbrach de .90, sin embargo, debido al reducido tamaño de la muestra (54 docentes), es necesario llevar a cabo más estudios para que sea reconocida como un instrumento sólido (Fernández et al, 2020).

En la misma línea, se han encontrado investigaciones cuyas escalas de medida han sido utilizadas en estudios concretos, destacando Actitudes sobre Diversidad Sexual y de Género (Verdejo-Muñoz, 2020), basada en el cuestionario creado por Herek y McLemore (2011). El instrumento inicial estaba compuesto por 34 ítems con escala tipo Likert, en función de la cual 1= "Totalmente en desacuerdo", 2= "En desacuerdo", 3= "De acuerdo" y 4= "Totalmente de acuerdo". Cuanta mayor puntuación, mejores actitudes hacia el colectivo trans\*. El instrumento fue validado por un grupo de expertos de la Universidad de Granada y la asociación LGTBIQ de Melilla con formación en materia de género y diversidad sexual. A través de análisis descriptivos y de fiabilidad se elaboró una escala con 22 ítems cuyo alfa de cronbach= .75 (Verdejo-Muñoz, 2020).

En los últimos dos años se ha incrementado el interés en la validación de escalas procedentes de otros países en el contexto español, en este sentido destaca la validación de la *Trans Attitudes and Beliefs Scale (TABS)* en una muestra de 827 estudiantes de psicología de universidades madrileñas llevada a cabo por López-Sáez *et al.*, (2022). Para el proceso de traducción y adaptación de los ítems se contó con la ayuda de tres profesionales de la psicología de género y se volvió a traducir al inglés para confirmar la adecuación de los términos empleados. Asimismo, con el objeto de subsanar las críticas relacionadas con las propiedades psicométricas de la escala se llevó a cabo una revisión de la misma por dos personas expertas en psicometría, dos personas trans\* con conocimientos en la materia y se complementó con un estudio piloto en el que

participaron 8 estudiantes de psicología. Así pues, se tomó la decisión de reemplazar el término transgénero para utilizar el concepto trans por considerarse más actualizado, inclusivo y adecuado. Se realizó un análisis factorial confirmatorio concluyendo la solidez del instrumento para la medición de las dimensiones del TABS relativas a *interpersonal comfort* (formada por los ítems 1, 5, 7, 8, 9, 10, 16, 18, 19, 20, 24, 25, 28 y 29, p. e., “Si una persona trans optase a ser compañera de piso, la rechazaría”), *gender identity belief* (compuesta por los ítems 3, 4, 6, 11, 13, 14, 15, 17, 21 y 23 , p.e., “En la humanidad solo hay hombres o mujeres; no hay nada más”), y *human value* (2, 12, 22, 26, y 27, p.e. “Las personas trans deben tener el mismo acceso a la vivienda que cualquier otra persona”). Con respecto a los ítems de respuesta se redujeron a 6, siendo el 1= “Totalmente en desacuerdo” y el 6= “Totalmente de acuerdo” y algunos se propusieron en sentido inverso para evitar la aleatorización y neutralidad de los datos. Finalmente, resultó ser un instrumento adecuado para medir las actitudes hacia las personas trans\*, aunque en futuras investigaciones se recomienda ampliar el número de la muestra para contar con una mayor heterogeneidad de la misma. Siguiendo esta línea de investigación, un año más tarde, Kanamori *et al.*, (2023) llevaron a cabo un estudio en el que participaron 605 personas americanas y españolas para confirmar la validez de la escala TABS en población de habla hispana. De los resultados se obtuvo una validez convergente y discriminante y una consistencia interna alta para la escala total ( $\alpha = .96$ ) y las subescalas ( $\alpha = .87-.96$ ), reforzando el uso de esta escala anteriormente probada.

Otra estudio reseñable es la adaptación de la *Attitudes Toward Trans Men and Women* (ATTMW) originalmente desarrollada por Billard, (2018) y adaptada por López-Sáez *et al.*, (2023) en una muestra de 310 docentes en formación de la Comunidad de Madrid. En el proceso de traducción y adaptación se contó con un amplio grupo de trabajo, inicialmente, un experto en género adaptó la escala al castellano para su posterior revisión por 12 personas expertas en psicología de género que realizaron una doble traducción al inglés para confirmar la correspondencia con los conceptos planteados en la escala original. Además, el conjunto definitivo de los ítems fue revisado por tres personas expertas en psicometría, un grupo de 5 personas trans\* y un grupo piloto de 5 estudiantes de educación. Para la adaptación del instrumento se mantuvieron las dos subescalas originales de actitudes hacia los hombres trans\* (ATTM), formada por 12 ítems directos, a excepción del número 6 “Los hombres trans me parecen absolutamente normales” ,planteado en sentido inverso y, las actitudes hacia las mujeres trans (ATWT)

compuesta a su vez por 12 ítems directos (p.e. “Las mujeres trans nunca serán realmente mujeres), cada una con un modelo de respuesta tipo Likert en la que 1= “Totalmente en desacuerdo” y 7= “Totalmente de acuerdo”. Con respecto a la interpretación de los datos, una puntuación alta en la escala se asocia con actitudes más favorables hacia las personas trans\*. En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento, tras los análisis factoriales confirmatorios y de regresión, se puede afirmar que el ATTMW es un instrumento psicométricamente sólido para la evaluación de las actitudes hacia las personas trans, mostrando un  $\omega = 0,889$ ,  $\alpha = 0,887$  para la ATTM y un  $\omega = 0.931$ ,  $\alpha = 0.931$  para la ATTW.

## 5. Acoso escolar entre iguales y la influencia del sistema sexo-género en educación secundaria

### 5.1. Acoso escolar en general

El acoso escolar ha sido objeto de estudio desde la década de 1970 (Zych et al., 2015), tanto por la incidencia que presenta como por las distintas partes que engloba, sin embargo, antes de analizar en profundidad las características y agentes implicados, es necesario conceptualizar el término de acoso escolar para diferenciarlo de otro tipo de procesos violentos que se dan dentro de los centros educativos. En este sentido, en la escuela se producen una serie de relaciones interpersonales en las que pueden darse comportamientos desajustados de índole violenta y generadores de conflicto que, en función de sus características, pueden clasificarse como violencia o acoso escolar (Menéndez, 2021).

El término violencia escolar comprende una amplia variedad de implicaciones y puntos de vista (Abramovay, 2005) que han ido evolucionando y matizándose a lo largo de los distintos estudios. En términos generales, se entiende como aquel tipo de comportamiento violento que se desarrolla en la escuela, dificulta el aprendizaje y genera sensación de miedo/malestar a cualquier persona de la comunidad escolar, en un momento específico y de forma intencionada, (Bartolomé y Díaz, 2020; Fernández et al., 2022; García-Navarro et al., 2024; Menéndez et al., 2021; Santoyo y Frías, 2014; Serrano, 2006). Afecta al alumnado, al profesorado, a las familias, y a cualquier tipo de

personal educativo (Menéndez et al., 2021). Incluye agresiones físicas, verbales, (Del tronco, 2013; González-Moreno y Molero-Jurado, 2023; Menéndez et al., 2021), exclusión social y/o agresiones sexuales (González-Moreno y Molero-Jurado, 2023; Montáñez et al., 2015). Asimismo, dentro de las formas de violencia escolar se pueden distinguir el vandalismo contra las instalaciones escolares, los comportamientos disruptivos e indisciplinados, los actos penados por ley y los actos violentos hacia el grupo de iguales y/o profesorado (Basile, 2014; García y Ascencio, 2015; Musri, 2012).

Entre sus factores de riesgo destaca la exclusión social o la percepción de esta; la exposición a la violencia en sus distintas variantes y contextos (familiar, comunitaria); la justificación del uso de la misma, la falta de límites por parte de las personas adultas de referencia y el consumo de sustancias (Cerezo, 2002; Díaz-Aguado, 2005; Fernández et al., 2022).

El término acoso escolar es un subtipo de violencia escolar que se diferencia de otras conductas debido al cumplimiento de una serie de requisitos que se van a desarrollar de forma más concreta a continuación, tras clarificar la terminología empleada puesto que esta varía según la localización geográfica (Mora-Merchán et al., 2001). Los países escandinavos, lugar donde surgen los primeros estudios, emplean el término *mobbing* para referirse a las agresiones del alumnado (que impiden el desarrollo normal de la clase) ejercidas sobre una persona del aula (Heinemann, 1972; Olweus, 1973); en Alemania se usan las expresiones *einshuchten* o *agressionenunterschülen*; en Portugal *vandalismo*; en Italia *bullismo* (Smith y Brain, 2000); en Japón *ijime* (Mora-Merchán et al., 2001; Smith y Brain, 2000) y en Turquía *zorbalik* (Ucanok, Smith y Karasay, 2011).

En lo que respecta a España, a pesar de la diversidad de expresiones, en las principales investigaciones realizadas a nivel nacional (Amnistía Internacional, 2019; Defensor del Pueblo, 2007; Díaz Aguado, 2010; Díaz-Aguado, 2023; Fundación ANAR, 2016, 2017, 2018; Oñate y Piñuel, 2007; Serrano e Iborra, 2005), parece haber cierto consenso en la utilización del término *acoso escolar*, por lo que también se va a emplear en las siguientes páginas, así como del vocablo *bullying* (Fundación ANAR, 2016; 2017; 2018; Machimbarrena y Garaigordobil, 2018). No obstante, también se han encontrado expresiones como *maltrato entre iguales* (Defensor del Pueblo, 2000; Monjas y Avilés, 2003), *acoso*, *violencia escolar* y *matoncismo* (García Orza, 1995; Oñate y Piñuel, 2007).

### 5.1.1. Definición, características y tipificación del acoso escolar

Con respecto a la definición del acoso escolar, este fenómeno se entiende como una forma de agresión intencionada contra una persona o grupo, de manera reiterada que conlleva consecuencias negativas para todas las partes implicadas (García et al., 2024; Olweus, 2013; Ortega-Ruiz, 2020).

Se caracteriza y se diferencia de otro tipo de violencias porque existe un desequilibrio entre las partes del conflicto, fruto de la desigualdad de poder entre persona agresora y la víctima, cuyo origen puede deberse a atributos físicos (superioridad en fuerza y tamaño), mayores índices de popularidad y/o conocimiento de vivencias personales perjudiciales para la víctima, incapaz de salir por sí misma de esa situación (Díaz-Aguado et al., 2023; Menéndez et al., 2021; Navarro, 2009). Asimismo, ha de haber una frecuencia (entre dos y tres veces al mes como mínimo) y una duración determinada de las agresiones, que han de presentar un carácter sistemático (durante los dos últimos meses) provocando daños físicos, psicológicos y/o relacionales en la víctima o víctimas (Carmona-Rojas et al., 2023; Díaz-Aguado et al., 2023). Otra de las características que tipifica al acoso escolar es su carácter colectivo puesto que es un fenómeno que afecta a toda la comunidad educativa (Díaz-Aguado et al., 2023; Navarro, 2009). En este sentido, la violencia sistemática contra una persona del aula crea un clima hostil generalizado que conlleva graves consecuencias para la víctima, a nivel físico y/o psicológico (Carmona-Rojas et al., 2023a; Cerezo, 2009; Díaz-Aguado et al., 2023) para la persona agresora, ya que consolida conductas antisociales potencialmente consideradas como factores de riesgo en situaciones de exclusión y/o comportamientos delictivos (Cerezo, 2009, Olweus, 1998); y para el resto del alumnado, debido a que se perturba el ambiente en el que se genera el aprendizaje y se merman las habilidades relacionadas con la resolución de conflictos y la capacidad empática (Carmona-Rojas et al., 2023<sup>a</sup>; Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2023; Gázquez *et al.*, 2005). También cabe destacar que, en los casos de acoso escolar, una de las características diferenciadoras es la intencionalidad de la persona agresora que transgrede de forma consciente la moral y la justicia al generar malestar, miedo y/o nerviosismo sobre su víctima (Ortega-Ruiz et al., 2016).

Existen distintas clases de acoso escolar en función de la forma en la que se materializan las conductas violentas. A grandes rasgos se puede diferenciar entre agresiones físicas,

verbales, relacionales y psicológicas (Garaigordobil, 2017; García-Navarro et al., 2024; Rodríguez-Álvarez et al., 2022; Peña, 2020).

En este sentido, el acoso físico hace referencia al conjunto de agresiones que atentan contra la integridad física de la otra persona. Es el más visible y, en ocasiones, incluye marcas en el cuerpo de la víctima (Garaigordobil, 2017; Rodicio e Iglesias, 2011; Zabay y Casado, 2018). Puede clasificarse en acoso físico directo, incluyendo patadas, empujones, puñetazos, arañazos, amenazas con armas y todo tipo de lesiones físicas; e indirecto, relacionado con el robo, ocultación y/o daño de objetos personales (Bisquerra et. al., 2014; Carmona-Rojas, 2023c; Collell y Escudé, 2002).

El acoso verbal engloba las conductas que agreden oralmente a otra persona (Collell y Escudé, 2002; Rodicio e Iglesias, 2011; Zacay y Casado, 2018) exponiéndola en público. Puede ser directo a través de las burlas, insultos, comentarios ofensivos, adjudicación de motes, muecas inapropiadas; e indirecto, mediante la extensión de rumores, críticas y hablar mal de alguien (Bisquerra et. al., 2014; Carmona-Rojas, 2023c Zabay y Casado, 2018).

El acoso relacional comprende las agresiones orientadas a rechazar y apartar a una persona de la clase negándole la participación en actividades y relaciones relativas al grupo de iguales en los distintos ámbitos de la vida adolescente (Carmona-Rojas, 2023c; Larrain y Garaigordobil, 2020; Zabay y Casado, 2018).

El acoso psicológico se entiende como aquellas conductas que se nutren de la coacción y el chantaje para intimidar, perseguir, mermar y ocasionar graves daños emocionales y psíquicos en la víctima mediante la difusión de vivencias personales de la misma, verídicas o no (Carmona-Rojas, 2023; Larrain y Garaigordobil, 2020; Peña, 2020).

Estos tipos de maltrato son posibles, entre otros factores, gracias a la ley del silencio y la ley de dominio-sumisión según la que, por una parte, las personas participantes en la agresión tienden a mantener en secreto los hechos por miedo a las posibles represalias o por considerarse personas ajenas al conflicto; y por otra, al vínculo creado entre la persona agresora y la víctima en función del que se practican relaciones de dominio y sumisión (Ortega, 2020; Sánchez, 2019).

### 5.1.2. Roles implicados en el acoso escolar

Como se expone en el apartado anterior, el acoso escolar es un fenómeno colectivo en el que no solo participan las personas agresoras y víctimas, que han sido objeto de estudio desde el inicio de las investigaciones, sino que el papel de las personas espectadoras y el tipo de interacción que llevan a cabo está resultando especialmente relevante para el desarrollo del acoso escolar. Asimismo, dentro del papel desempeñado por las víctimas y las personas agresoras existen distintos roles en función de las características que presenten (Bartolomé y Díaz, 2020; Carmona-Rojas et al, 2023b; Díaz-Aguado et al., 2023).

#### *Víctimas*

Son las personas que sufren agresiones por parte de su grupo de iguales. El riesgo de convertirse en una víctima se asocia a perfiles con baja popularidad y liderazgo, con dificultad para relacionarse con el resto del grupo, escasas habilidades sociales y baja autoestima. Asimismo, tienden a desarrollar sentimientos de culpabilidad que les impiden comunicar su situación, favoreciendo el aislamiento. Pueden desarrollar episodios de ansiedad, estrés, depresión y angustia (Avivar, 2024; Bravo, 2024; Carmona-Rojas, 2023). A su vez, destacan una serie de factores contextuales, asociados con la percepción del concepto de “normalidad” adoptado por las personas agresoras (Carretero y Nolasco, 2021) que aumentan las posibilidades de que una persona sea víctima de acoso escolar. Así pues, los comportamientos que rompen los estereotipos sexuales tradicionalmente asentados; la pertenencia a una minoría étnica, especialmente cuando las diferencias entre ambas culturas son notables; las necesidades educativas especiales y determinados rasgos físicos pueden provocar que las víctimas sean percibidas como alguien vulnerable (Díaz-Aguado, 2013; Díaz-Aguado et al., 2023; Puche, 2024).

Además, en función de su comportamiento las víctimas pueden agruparse en pasivas o activas/provocadoras (Díaz-Aguado et. al, 2004; Potard et al., 2022). Por una parte, las víctimas pasivas son aquellas que están aisladas socialmente y presentan una escasa capacidad asertiva y comunicativa. Poseen una conducta pasiva frente a las agresiones, guiada por el miedo a sufrir episodios de intimidación, y se encuentran en una situación de indefensión, es decir, se ven incapaces de hacer frente al acoso por sí mismas, por lo que no reaccionan a las agresiones. Además, tienden a culpabilizarse y negar las

agresiones, posiblemente debido a la vergüenza que les produce estar inmersas en esa situación (Cerezo, 2002; Díaz Aguado, 2004,2023; Paredes, 2017).

Por otra parte, las víctimas activas son aquellas que se caracterizan por mostrar conductas violentas e impulsivas que suelen motivar a las personas agresoras (Carmona-Rojas et al., 2023; Paredes, 2017). No evalúan las consecuencias de sus actos antes de reaccionar frente a las situaciones de acoso y en algunas ocasiones muestran problemas de concentración. Al igual que las víctimas pasivas presentan una baja autoestima y una falta de habilidades sociales que favorecen su situación de aislamiento (De la Torre et. al, 2007; Díaz Aguado, 2004; Paredes, 2017).

### *Personas agresoras*

Son sujetos que cometen los actos de agresión, presentan comportamientos violentos y sienten la necesidad de dominar al resto de personas de la clase para así ejercer su poder y mejorar su status (Díaz-Aguado et al., 2023; Carmona-Rojas, 2023b; Wiertsema et al., 2023; Zych et al., 2019). No toleran la frustración, tienen una baja capacidad autocrítica, tienden a la impulsividad y presentan dificultades para cumplir las normas (Carmona-Rojas et al., 2023a; Carmona-Rojas, 2023b;), lo que dificulta sus relaciones con las personas adultas (Bartolomé y Díaz, 2020; Díaz Aguado, 2023;). Por lo general son personas bien percibidas dentro del grupo, o al menos sus comportamientos parecen estar mejor valorados por sus iguales que los de las víctimas (Carmona-Rojas et al., 2023b; Díaz-Aguado et al., 2023). Asimismo, las personas agresoras carecen de estrategias adecuadas para la resolución de conflictos de forma pacífica; tienden a justificar distintos comportamientos de índole violenta en diversos contextos y, en ocasiones, presentan conductas y creencias racistas, xenófobas y sexistas ( Bartolomé y Díaz, 2020; Carmona-Rojas et al., 2023; Díaz-Aguado, 2004; Díaz-Aguado et al., 2023).

Existen diversas clasificaciones según los comportamientos presentados por las personas agresoras, sin embargo, generalmente se habla de dominantes y ansiosas, que se diferencian porque las del primer grupo utilizan la violencia para alcanzar un fin y las otras presentan comportamientos violentos como consecuencia de su incapacidad para gestionar las propias emociones (Olweus, 1993). Además, a su vez, Olweus (1998) establece tres tipos de perfiles de acuerdo a los que diferencia personas agresoras activas para hacer referencia a aquellas que intervienen de forma directa en las agresiones;

sociales indirectas, que son el grupo de personas acosadoras que manipulan al resto para que ejecuten acoso en su lugar; y personas agresoras pasivas, que no ejercen conductas violentas de forma directa, sino que su función consiste en mostrar apoyo a la persona agresora (Avilés, 2006).

#### *Personas agresoras victimizadas*

Son los sujetos que adoptan, en función del momento, el rol de víctimas o de personas agresoras (Bravo, 2024; Carrascosa y Ortega-Barón, 2018), es decir, este tipo de alumnado se caracteriza por acosar a sus iguales y ser víctima de acoso escolar a la vez. Muestran características de ambos roles y presentan mayores niveles de agresividad que las personas que solo adoptan el rol de víctima. Asimismo, en comparación con víctimas y personas agresoras, según diversos estudios (Cerezo y Ato, 2010; Povedano et. al., 2012 y Veenstra et. al., 2005) presentan niveles de autoestima más bajos y un menor grado de satisfacción personal y social, así como una mayor sintomatología depresiva. En líneas generales, son personas con un bajo grado de popularidad cuya conducta desadaptativa está más marcada que la del resto. Provocan un gran rechazo entre su grupo de iguales debido a que buscan interacciones sociales fuera de lugar y muestran actitudes y/o conductas desafiantes que son usadas como preceptos para la agresión (Carmona-Rojas, 2023).

#### *Personas observadoras*

Son los miembros de la clase que presencian los casos de acoso escolar y adoptan determinadas posiciones en función de sus condiciones individuales y contextuales, en relación, por ejemplo, a su estatus y habilidades sociales (Salmivalli, 2010). La importancia del rol de las personas espectadoras reside en que, por un lado, suponen gran parte de los sujetos implicados en el acoso escolar, y por otro, disponen de la capacidad, según su comportamiento, de detener y condenar esta problemática, de intensificarla y de fomentarla o de ignorarla (Cuevas y Marmolejo, 2016). Así pues, el rol de las personas observadoras se divide en reforzadoras de la agresión, ajenas al maltrato y defensoras (Salmivalli, 2010).

Las personas observadoras reforzadoras del maltrato son aquellos sujetos que, sin participar de forma directa, consolidan y secundan la agresión mediante conductas de amparo que retroalimentan los comportamientos de acoso de la persona agresora (Bravo,

2024; Salmivalli, 2010). Este tipo de perfil se relaciona con un bajo grado de moralidad, en función del cual, el estatus o grado de popularidad prevalece sobre el bienestar emocional de la víctima por lo que no llevan a cabo intervenciones para frenar el acoso (Ortega, 2010; Pöyhönen et. al., 2012).

Las personas observadoras defensoras son aquellas que protegen y ayudan a la víctima. Adoptan comportamientos opuestos a los involucrados en las dinámicas de victimización y su participación puede reducir las agresiones, mejorar la posición social de la víctima y aportar sensación de seguridad (Gómez-Ortiz, 2015; Samivalli, 2010). Este tipo de conductas prosociales se asocian con altos niveles de empatía y moralidad (Pöyhoven et. al., 2010; Pozzoli et. al., 2012).

Las personas observadoras ajenas al maltrato hacen referencia al grupo de estudiantes que evitan y omiten las situaciones de acoso. Es decir, no adoptan conductas que materialicen una aprobación o rechazo de los comportamientos de las víctimas o personas agresoras, aunque de forma indirecta están perpetrando el acoso escolar. Este tipo de rol se asocia a personas que presentan niveles básicos de moralidad, no le dan importancia a la posición social dentro del grupo y califican de inefectiva su intervención en las situaciones de acoso (Bravo, 2024; Gómez-Ortiz, 2015).

En relación a las causas que motivan la falta de intervenciones por parte de las personas espectadoras en las situaciones de acoso escolar, se han registrado como factores principales el miedo, la posibilidad de convertirse en futuras víctimas y el no saber cómo ayudar (Malamut et al., 2023; Strindberg et al., 2020). Estos factores pueden servir de explicación a las incongruencias registradas en la figura de las personas observadoras que, aunque afirman estar en contra de la violencia ejercida sobre las víctimas, no actúen en consecuencia (Marmolejo, 2016 y Trautman, 2008). Además, también se ha registrado que, a pesar de esta creencia, las personas observadoras pueden sentirse atraídas por características propias de las personas agresoras, tales como su posición social dentro de la clase, su seguridad y su poder (Olweus 1978; Salmivalli 2010).

### 5.1.3. Incidencia del acoso escolar

Las primeras investigaciones y estudios sobre acoso escolar en Europa surgieron a finales de la década de los años 70, concretamente en los Países Escandinavos (Olweus, 1978, 1983). Desde ese momento, países como Reino Unido (Arora y Thompson, 1987),

Estados Unidos (Perry et. al., 1988), Australia (Rigby y Slee, 1991), Canadá (Pepler y Rubin, 1991) y Nueva Zelanda (Cleary, 1993) incluyeron en sus agendas estatales el acoso escolar.

En España, el origen de las investigaciones de carácter estatal se encuadra a final de la década de los noventa, concretamente, *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en educación secundaria obligatoria* (Defensor del pueblo, 2000) fue el primer informe sobre acoso escolar. Se recogieron datos acerca del maltrato entre iguales de 3.000 estudiantes de educación secundaria obligatoria de toda la península desde el punto de vista de las distintas partes implicadas en el acoso escolar. Se concluyó que para víctimas y personas agresoras los insultos fueron la conducta de acoso más frecuente con un 33.8% y un 40.9% de incidencia respectivamente, frente a la visión de las personas espectadoras que consideraron en un 57.2%. que el comportamiento más repetido era ignorar a alguien. Con respecto a las causas se determinó que, aunque el acoso depende de la confluencia de múltiples factores, algunas conductas, actitudes y rasgos físicos pueden influir en las situaciones de acoso. En este sentido, en el caso de las personas agresoras se han observado como factores de riesgo la exposición a la violencia en la infancia, el desarrollo de actitudes agresivas, la impulsividad y el consumo de tóxicos y, en el caso de las víctimas, se asocia a rasgos físicos y psíquicos como la falta de fuerza y la baja autoestima.

Seguidamente se publicó el informe *Violencia entre compañeros en la escuela* (Iborra et. al., 2005) que incluía información sobre los comportamientos violentos en una muestra de 800 estudiantes de distintas comunidades autónomas de entre 12 y 16 años. Se recogió que las conductas violentas más frecuentes, tanto para las personas agresoras (78.7%), observadoras (84.3%) y víctimas (82.8%) fueron las de tipo verbal, denominadas bajo el nombre de maltrato emocional. Con respecto a los casos de acoso escolar, el 2.5% de la muestra afirmó haber sufrido acoso escolar y, en línea con lo anterior, señalaron el acoso emocional 90% como la conducta más repetida. Asimismo, determinó que los espacios en los que se produjeron la mayoría de las agresiones fueron el patio y el aula. Al estudiar el origen del maltrato, se observó que las víctimas consideraron que “la causa más importante de la violencia era que “la han tomado conmigo (37,1%) (...) y las personas agresoras afirmaron que sus conductas violentas eran respuesta a las provocaciones de la víctima (70,5%)” (Iborra et al., 2005, p.50).

En el año 2007, se llevó a cabo el II informe de *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en educación secundaria obligatoria* cuyo objetivo era evaluar la prevalencia del acoso escolar con respecto al informe realizado en el año 2000. Los resultados expusieron que las agresiones más repetidas seguían siendo el acoso verbal.

Años más tarde, se publicó el *Estudio Cisneros X Acoso y Violencia escolar en España* (Oñate y Piñuel, 2007) en el que se revelaron las respuestas de 24.990 estudiantes de primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato de toda España sobre las conductas más frecuentes de acoso escolar. Se observó que las agresiones verbales fueron las más repetidas, sobre todo la adjudicación de motes (13.90%). Fue el primer informe que introdujo las consecuencias psicológicas del acoso para las víctimas, resaltando la disminución de la autoestima, el autodesprecio, el estrés postraumático, la depresión, la ansiedad, las somatizaciones y los *flashbacks*. Con respecto a las causas, del 16.3% de las víctimas señaló desconocer el motivo del acoso, el 9.9% “por molestarte”, el 9.1% por razones no planteadas por el cuestionario, el 7.6% por envidia, el 6.7% por debilidad, el 6.4% por gastar una broma, el 5.20% por ser diferente y el 3.5% “porque les provoqué” (Oñate y Piñuel, 2007, p.146). Desde el punto de vista de las personas agresoras el 22.4% respondió “porque me provocaron”, el 8.6 “por gastar una broma”, el 5.6% por otras razones, el 4.8% por increpar, el 3.2% por “pasar el rato”, el 3% “porque a mí me lo hacen otros”, el 2.9% “para evitar que me lo hagan a mí”, el 1.1% porque son más débiles, y el 1% por considerarlos diferentes (Oñate y Piñuel, 2007, p.148).

Posteriormente, el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar redactó *La convivencia escolar en educación secundaria obligatoria* (Díaz- Aguado et. al., 2010), en el que se plasmaron las respuestas de 23.100 estudiantes pertenecientes a diversas comunidades de la península. El objetivo del estudio, por un lado, fue conocer las relaciones entre el propio alumnado y entre este con el profesorado, equipo directivo y familia y, por otro, evaluar conductas violentas de acoso escolar dentro de la escuela. En este sentido, el informe concluyó que el 3.8% de la muestra afirmaba haber sufrido acoso, siendo las agresiones verbales las más frecuentes. Al desglosar las respuestas, se observó que el hablar mal de alguien era la conducta más repetida para víctimas (4.0%) y personas agresoras (2.9%). Asimismo, se reflejó que frente a las situaciones de acoso el 80.2% afirmaba intervenir o tener el deber de hacerlo, el 6% participaba en las agresiones y el 13.9% adoptaba una actitud de indiferencia. Con referencia a las causas, este informe

encontró que las personas agresoras consideraron como características para el acoso el hecho de no tener amistades, ser más débil, presentar un peso superior a la media, “ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos o chicas” (Día Aguado et al., 2010:102), acabar de llegar al centro educativo y tener un color de piel diferente al resto. Desde el punto de vista de las víctimas coincidieron con las personas agresoras en que el hecho de no reaccionar a las agresiones y presentar rasgos diferentes al resto fueron motivos de acoso y añaden como desencadenantes la envidia y su buena relación con el profesorado. Cabe resaltar que este es el primer informe a nivel nacional en el que se hace referencia a la identidad/expresión de género como factor de riesgo a tener en cuenta en los casos de acoso escolar.

El siguiente informe de carácter estatal fue *Yo a eso no juego, bullying y ciberbullying en la infancia* (Sastre et al., 2016), participaron 21.487 estudiantes de educación secundaria obligatoria de diversas provincias españolas. El objetivo del estudio era determinar la incidencia del acoso escolar tradicional y el ciberacoso para dibujar un perfil de las distintas partes implicadas en el proceso y desarrollar estrategias de intervención. Los datos mostraron que el 9.3% de las personas participantes sufrieron acoso escolar y, en línea con los estudios anteriores, se observó que el insulto fue la forma de acoso más recurrente. Al analizar las causas desde el punto de vista de las personas que sufren el acoso y ciberacoso, el 19.6% contestó que fue para increparle, el 17.5% por rasgos físicos, el 15.5% por “manía”, el 11.9% por gustos personales, el 7.8% por hacerle una broma, el 7.7% lo desconoce, el 6.9% por venganza, el 5.3% por la raza, cultura y religión, el 4.7% por su orientación sexual, y el 3.1 “porque le provoqué” (Sastre et al., 2016, p.58). Respecto al punto de vista de las personas agresoras el 11.6% afirma que desconoce por qué agrede, el 11.4% señala que es por increpar, el 11.1% por sus rasgos físicos, el 10.8% por bromear, el 10.4% por venganza, 9.9% “porque me provocó”, 9.6% por tenerle manía, 9.3% por la raza religión o cultura, 8.6% debido a la orientación sexual y en un 7.3% por aficiones personales.

En ese mismo año, también se publicó *el I Estudio sobre Ciberbullying según los afectados* (Fundación ANAR, 2016) con el objetivo de identificar las características principales del acoso escolar y el ciberbullying. Se recogieron los testimonios de 550 menores procedentes de diversas comunidades autónomas, víctimas de acoso escolar, que llamaron al teléfono ANAR entre el año 2013-2015. De la muestra, 402 sujetos

sufrían acoso escolar, 127 ciberbullying y el resto un tipo de acoso que no fue posible identificar. A su vez, el estudio examinó las conductas de acoso más frecuentes, siendo el acoso verbal, concretamente los insultos, el más reiterado. Con respecto a las causas de acoso escolar en primer lugar se encontraron los rasgos físicos (38.5%), seguido de la agresividad de las personas agresoras (10.7%) y la venganza (10.2%). Asimismo, cabe resaltar que el acoso por motivos de raza, religión y cultura se da en un 8.6%, por dificultades psicológicas en un 8% y por motivos relacionados con la orientación sexual en un 2.7%. En cuanto a las causas del ciberacoso destacó la agresividad de las personas acosadoras (25%), seguido de los rasgos físicos (23.6%), la venganza (19.4%), diferencias en la víctima (9.7%), sus aficiones (6.9%) y la orientación sexual (1.4%).

Un año más tarde, se publicó el *II Estudio sobre Ciberbullying según los afectados* (Fundación ANAR, 2017) con el objetivo de realizar una comparativa sobre los datos de la incidencia del acoso escolar y los ciberbullying procedentes del informe anterior y los pertenecientes al 2016. En cuanto a la incidencia del acoso, se observó un incremento del 87.7% del número de casos con respecto al 2015. En relación a las conductas más reiteradas, no hubo cambios con respecto al año anterior, siendo los insultos la forma de acoso más repetida. Con respecto a las causas del acoso, en primer lugar destacó el físico de la víctima (31,6%), seguido de la agresividad de las personas que ejercieron el acoso, cuya incidencia aumentó hasta un 20,5%; la falta de empatía con la víctima (13.5%) y las dificultades psicológicas de la víctima (11.7%). El resto de los porcentajes era menor a un 7%, no obstante, cabe destacar la continuación de la orientación sexual como motivo de acoso en un 2.9%. Al analizar las causas del ciberacoso destacaron las características físicas de las víctimas con un 35.0%, seguido de las discusiones con sus amistades 16.7%, la agresividad de las personas que ejercen el acoso 11.7% y el hecho de ser diferente 10.0%. Del resto de causas es importante mencionar que la orientación sexual sigue apareciendo como motivo de acoso en un 5% superando el porcentaje observado en el acoso tradicional.

Por último, se publica el *III Informe sobre Acoso Escolar y Ciberbullying según los afectados* (Fundación ANAR, 2018), que es el último estudio realizado a nivel estatal en el que se contemplan datos sobre el acoso. El objetivo fue conocer la situación del acoso escolar y el ciberbullying en el 2017 en comparación con años anteriores. Los resultados concluyeron un incremento de los casos de acoso escolar y ciberbullying, cuantitativa y

cualitativamente, de modo que, en el acoso escolar las puntuaciones ascendieron de un 1,9 hasta el 2016 a un 2,6 en el 2017, y en el ciberbullying pasaron de un 2,1 a un 2,4. Las conductas más reiteradas coincidieron con lo recogido en los informes anteriores prevaleciendo el acoso verbal, concretamente los insultos y palabras ofensivas sobre el resto de los tipos de acoso escolar. En relación a las causas se pudo observar que tanto en el acoso tradicional como en el ciberbullying seguía predominando la percepción de “me tienen manía” en un 31.1% seguido de la agresividad de las personas acosadoras que descendió a un 23% y los rasgos físicos de las víctimas que disminuyeron a un 18.6%. Del resto de motivos con porcentajes inferiores al 10% cabe destacar la orientación sexual en un 6.6%.

Años más tarde, en el 2023, la Fundación ColaCao y la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid publicaron el informe *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*, con el objetivo de aportar una visión profunda sobre el acoso escolar, el ciberacoso, los factores que intervienen en este fenómeno y las estrategias de abordaje y prevención (Díaz-Aguado et al., 2023). Participaron 20.662 estudiantes pertenecientes a 17 comunidades autónomas desde 4º de educación primaria hasta 4º de la E.S.O. Del total de la muestra, el 6,2% se reconocieron como víctimas, el 16,3% como personas acosadoras y el 16,3% como observadoras. Las situaciones de agresión más frecuentes, en línea con los informes llevados a cabo en las últimas décadas, fueron las de tipo verbal y relacional. Al desglosar las respuestas, se encontró que tanto las víctimas 9.9%, como las personas agresoras 3.4% y observadoras 46%, coincidieron en que la agresión más frecuente es la asignación de mote y/o burlas; seguido de la extensión de rumores, las críticas hacia el aspecto físico y la exclusión. Asimismo, dentro de las formas de agresión menos frecuentes destacaron los gestos desagradables con el objetivo de molestar, según las víctimas en un 4%, las personas agresoras en un 1.5% y las observadoras en un 18.2%. Seguidamente puntuaron las amenazas que, de acuerdo con las víctimas, supusieron un 2.7% de las agresiones, según las personas agresoras un 1.3% y las personas observadoras un 15.3%. En cuanto a las agresiones físicas, se observó que en primer lugar estaban las patadas, empujones o el hecho de encerrar con llave a alguien en un 3.2% para las víctimas, un 1.6% para las personas agresoras y un 20% para las personas observadoras, seguido del robo y/o daño de objetos personales en un 3.1% conforme a las víctimas, un 1.1% según las personas agresoras y en un 15.6% de acuerdo a las personas observadoras (Díaz-Aguado et al.,

2023). Con respecto al lugar donde ocurren las agresiones, en línea con lo mencionado anteriormente, destaca el patio, seguido del aula (en presencia y ausencia del profesorado), el gimnasio, el comedor, los aseos y el autobús. En relación a las características individuales que favorecen el acoso escolar, el 52.9% de las víctimas destacaron el aspecto físico, resaltando el 26.6% de ellas el sobrepeso como uno de los rasgos concretos. El siguiente condicionante, según el 44.2% de las víctimas, fue la ruptura de las expectativas de género, en relación a lo que también cabe resaltar que el 12.4% de las víctimas señalaron sufrir acoso por su orientación sexual. Seguidamente el 42.2% destacó la envidia, el 19.7% el color de piel, el 13.9% la pertenencia a otro país y el 4.9% el ser de etnia gitana y las dificultades de aprendizaje en un 18.6%.

Desde el punto de vista de las personas agresoras y espectadoras el 62% señalaron el aspecto físico, destacando el 52.8% el sobrepeso de forma concreta, seguido de la ruptura de las expectativas de género masculinas por un 54,4% de chicos y un 40,2% de chicas resaltando también la orientación sexual como motivo para la agresión por un 31.4% de las personas encuestadas. Según el 50.6% el siguiente factor destacado es el hecho de no defenderse, seguido de no tener amistades (46.8%). En relación a las agresiones racistas y xenófobas el 38.2% reconoce como condicionante la procedencia de otro país, el 37.4% el color de piel y el 20.2% el pertenecer a etnia gitana. Finalmente, el 37.9% de las personas agresoras y observadoras situaron las dificultades de aprendizaje como condicionante para la agresión seguido por el sentimiento de envidia conforme al 35.5% de las personas encuestadas.

Para concluir, llama la atención que los últimos informes a nivel nacional sobre acoso escolar hacia menores con expresiones de género diversas estén financiados por empresas del tercer sector, dejando ver la falta de compromiso de las administraciones públicas en la investigación de una realidad que, a día de hoy, sigue afectando a un gran número de personas.

#### **5.1.4. Consecuencias del acoso escolar**

Las agresiones con carácter reiterado entre escolares alteran el bienestar subjetivo de todas las partes implicadas en los procesos de acoso escolar, dificultando el proceso de aprendizaje y alterando el clima del aula, por lo que desde el sector educativo se han llevado a cabo una serie de investigaciones que analizan las consecuencias para la salud de las víctimas, personas agresoras y observadoras. (Peña, 2020; Sánchez, 2019;).

Con respecto a las víctimas, se ha observado que sufrir acoso escolar está relacionado con sintomatología vinculada a dolores repentinos de cabeza y estómago, excesivo nerviosismo, episodios de ansiedad y estrés, falta de apetito y concentración, problemas de autoestima, sueño y aislamiento (Díaz-Aguado et al., 2023; Peña, 2020; Ruiz et. al., 2015; Sánchez, 2019). Asimismo, estas personas desarrollan un sentimiento de rechazo hacia la escuela, absentismo escolar y falta de motivación en las tareas relacionadas con los procesos de aprendizaje (Cañas- Pardo, 2017; Trianes et. al., 2013). También pueden desarrollar sentimientos de apatía, indefensión, dificultades para relacionarse con el grupo de iguales, deficiencias relacionadas con la asertividad e incluso ideas suicidas (Díaz-Aguado et al., 2023; Eden et. al., 2016; Garaigordobil y Machimbarrena, 2017).

En relación a la persona agresora, el hecho de acosar está vinculado a dificultades escolares en el aprendizaje, problemas de comportamiento y desafíos a las figuras de autoridad del centro (Peña, 2020; Suarez et. al., 2020). Asimismo, adoptan un estilo de interacción de índole violenta, articulan mecanismos de desconexión moral y disminuyen habilidades sociales como la empatía para justificar sus agresiones (Díaz-Aguado et al., 2023). Además, algunas investigaciones (Cañas-Pardo, 2017; Díaz Aguado et al., 2023) han observado que el acoso se asocia a futuras conductas delictivas de violencia de género, racismo, maltrato infantil, abuso de sustancias y conductas sexuales de riesgo.

En cuanto a los efectos del acoso en las personas espectadoras, existen dos tendencias. Por un lado, se ha observado que presenciar este fenómeno puede provocar apatía e indiferencia hacia la violencia puesto que, aunque inicialmente la persona espectadora siente pena por la víctima, con el paso del tiempo, se ha apreciado que este sentimiento puede desaparecer hasta derivar en la normalización de la violencia (Alcántara et. al., 2017). Por otra parte, se ha examinado que las personas observadoras pueden desarrollar sentimientos excesivos de culpa por no intervenir en las situaciones de acoso, llegando a afectarles en su rendimiento académico (Cañas-Pardo, 2017; Ortega y Del Rey, 2003; Peña, 2020). Asimismo, también se ha registrado que estos perfiles sienten un miedo e inseguridad constantes provocados por el pensamiento recurrente de convertirse en la próxima víctima de acoso que en ocasiones puede provocar falta de concentración y nerviosismo (Díaz- Aguado et al., 2023).

### 5.1.5. Definición, características y tipificación del cyberbullying

Tras definir y profundizar sobre el acoso escolar es necesario analizar otro tipo de violencia sistemática, conocida como cyberbullying que ha surgido en los últimos años con el auge de las nuevas tecnologías y el incremento del uso de las mismas.

El primer estudio sobre el tema, realizado por Finkelhor, Mitchel y Wolak en Estados Unidos durante el año 2000, es el punto de partida de una amplia trayectoria de investigación a nivel nacional (Calvete et. al., 2010; Garaigordobil, 2011,2013, 2020; Ortega et. al., 2008) internacional (Hinduja y Patchin, 2008; Lucas et. al., 2016; Musitu, 2010; Romero, 2017; Williams y Guerra, 2007; Ybarra y Mitchell, 2008; Zych et. al., 2016). No obstante, no será hasta 2006, en el Congreso de la Sociedad de Psicólogos Londinenses, cuando se registren los primeros datos de cyberbullying a manos del equipo de Smith (Lucas et. al., 2016; Romero, 2017).

A pesar de la multiplicidad de investigaciones todavía no existe homogeneidad en la definición y empleo de terminología (Lucas et. al., 2016; Ybarra et. al., 2012) dificultando así la comparación de resultados. En este sentido, la literatura internacional presenta una amplia variedad de denominaciones tales como *online bullying* (Nansel et al., 2001), *electronicbullying* (Kowalski y Limber, 2007; Raskauskas y Stoltz, 2007), *online harassment* (Finkelhor et al., 2000), *internet bullying* (Williams y Guerra, 2007), *cyberaggression* (Pornari y Wood, 2010) y *cyberbullying*, que es la más empleada (David y Feldman-Hertz, 2007; Grig, 2010;; Lucas et. al., 2016; Romero, 2017).

En España tampoco hay consenso en el uso de terminología y los estudios e investigaciones relativos al cyberbullying emplean términos como *ciberacoso*, *acoso electrónico o tecnológico*, *e-bullying* y *ciberbullying* (Calmaestra et. al., 2010;; Garaigordobil, 2011; Ortega et al., 2010; Zych et. al., 2016). En el presente trabajo de investigación se va a utilizar el término cyberbullying por ser el más empleado internacional y nacionalmente.

En cuanto a la conceptualización del fenómeno tampoco existe un criterio homogéneo que aporte una definición universal sobre el cyberbullying (Garaigordobil y Larrain, 2020; Marin, 2020; Zych et. al., 2016), sino que hay múltiples posturas al respecto. Sin embargo, destacan una serie de características comunes que aparecen en la gran parte de definiciones. En este sentido, el cyberbullying se entiende como un tipo de acoso llevado

a cabo por una persona o grupo de personas, perpetrado a través de dispositivos electrónicos y plataformas web (redes sociales, teléfono móvil, correo electrónico, y mensajería instantánea) de forma intencionada en el que existe un desequilibrio de poder entre las partes de manera reiterada y la víctima es incapaz de salir por sí sola de la situación (Díaz-Aguado et al., 2023; Garaigorbil y Larrain, 2020; Marin, 2020;).

Entre las características principales del cyberbullying, que a su vez sirven como indicadores para diferenciarlo del acoso escolar tradicional, destacan el cambio de escenario puesto que el acoso tradicional se lleva a cabo en la escuela en momentos determinados y el cyberbullying ocurre en el ámbito de las TICS, en cualquier momento del día y lugar y no finaliza al llegar a casa ni en vacaciones. Otro de los rasgos característicos del cyberbullying es la implicación de las personas acosadas ya que cuentan con el anonimato y la posibilidad de presentar múltiples identidades (Marin, 2020; Romera et al., 2021; Solera, 2017;). Asimismo, en el cyberbullying se amplía la audiencia del acoso puesto que el rango de personas agresoras y espectadoras es mayor, igual que el alcance de las agresiones y el tiempo de expansión de estas. Con el uso de las nuevas tecnologías las conductas de acoso llegan rápidamente a cualquier persona que tenga acceso a un dispositivo electrónico, pudiendo ser partícipe de la agresión y permaneciendo almacenadas las conductas de acoso siendo accesibles en cualquier momento (Carbonell y Cerezo, 2019; Nacimiento, 2018; Romera et al., 2021).

La tipificación del cyberbullying resulta complicada debido a que existen múltiples comportamientos dañinos a través de la red, no obstante, teniendo en cuenta la vía por la que se produce el acoso destacan las agresiones a través del móvil e internet, siendo los comportamientos más reseñables el envío y la recepción de mensajes, fotos y vídeos y la interacción a través de las redes sociales y distintos sitios web (Garmendia et. al., 2016; Martínez, 2020 Sabater López-Hernández, 2015; Solera, 2017). Asimismo, algunas líneas de investigación también consideran parte de esta clasificación las interacciones que acontecen dentro de los juegos en línea (Attril, 2015; Tippett y Kwak, 2012).

En función de los comportamientos ejercidos, se pueden distinguir ocho tipos de conductas de cyberbullying tales como insultos electrónicos entre una o varias personas a través de las distintas vías de forma pública y/o privada; ofensas e improperios de forma continuada y largo plazo sobre una persona de forma pública y/o privada; difusión de información falsa y rumores; suplantación y robo de identidad de la víctima para el

envío de mensajes negativos a sus contactos; difusión de información privada y comprometida de la víctima a otras personas sin su consentimiento; exclusión de la víctima impidiendo su participación en actividades relacionadas con las nuevas tecnologías; envío reiterado de documentos electrónicos amenazantes; y por último *happyslapping*, es decir, recogida en formato vídeo de agresiones físicas ejercidas sobre una víctima para su posterior difusión por la red (Bravo et al., 2022; Díaz-Aguado et al., 2023; López, 2020; Solera, 2017).

En relación al carácter del acoso, el cyberbullying se puede clasificar en directo que hace referencia a las ofensas enviadas directamente a la víctima, e indirecto, que describe las conductas de hostigamiento en las que participa una tercera persona de forma consciente o no (Martínez, 2020).

#### **5.1.5.1. Roles implicados en el cyberbullying**

En cuanto a los distintos roles que se pueden adoptar en el cyberbullying, al igual que en el acoso tradicional, destacan las figuras de las cibervíctimas, personas ciberagresoras, personas ciberespectadoras y personas agresoras cibervictimizadas (Carmona-Rojas et al., 2023; González-Cabrera et al., 2019), no obstante, las investigaciones advierten de que en el cyberbullying estos papeles son mucho más complejos que en el acoso escolar (Martínez, 2020; Olenik-Shemesh et al., 2015).

Las personas ciberagresoras son quienes perpetúan el acoso a través de las nuevas tecnologías para mantener su estatus social y su posición superior de poder frente a la víctima. Este tipo de perfil se relaciona con comportamientos disruptivos en el resto de ámbitos sociales tales como el consumo de estupefacientes o la violencia en el centro y/o entorno familiar lo que dificulta el cumplimiento de las normas y facilita la desconexión moral (Avilés, 2013; Buelga et. al., 2015; Jung et.al.,2014 Martínez, 2020; Pomari y Wood,2010;). Presentan una autopercepción negativa sobre su persona, tienen escasas habilidades sociales relacionadas con la resolución de conflictos y menor grado de empatía y sufrimiento (Ortega et. al., 2009), así como una mayor adicción a las nuevas tecnologías (Garaigordobil, 2011; Patchin y Hinduja, 2010). En cuanto a la aceptación por el grupo de iguales, existen investigaciones que relacionan este rol con un escaso grado de popularidad (Calvete et al., 2010) y otras lo asocian con una posición social más elevada que las cibervíctimas (Berger y Cavita, 2016). Con respecto al ámbito académico tienen un bajo rendimiento asociado a absentismo y/o abandono escolar

(Garaigordobil, 2019; Patchin y Hinduja, 2010). Además, hay investigaciones que han observado que las personas agresoras pueden pertenecer a familias conflictivas que normalizan el uso de la violencia o a núcleos familiares que no disponen de tiempo y subestiman los comportamientos violentos de su descendencia (Garaigordobil, 2011; Martínez, 2020).

Las cibervíctimas son las personas que sufren las agresiones. Asimismo, existen las cibervíctimas activas y las pasivas; las primeras se caracterizan por generar conflictos con el grupo de iguales y las segundas por su indefensión y ausencia de reacción frente a las agresiones (Ruiz-Martín et. al., 2019). Este rol es adoptado por individuos con escasas habilidades sociales y comunicativas con el grupo de iguales (Avilés, 2013; Martínez, 2020) que pueden presentar conductas depresivas, ansiosas y problemas somáticos (Garaigordobil, 2011; Martínez, 2020; Olenik-Shemesh *et al.*, 2012; Ybarra, 2004). Además, en este perfil también se han observado ideas suicidas, un bajo índice de autoestima, incapacidad para defenderse (García-Ampudia *et al.*, 2010; Brighi *et al.*, 2012 Jung *et al.*, 2014) y grandes sentimientos de soledad y tristeza. La ausencia física de un grupo de iguales muchas veces lleva a las cibervíctimas a buscar este apoyo en la red, incrementando el uso de las nuevas tecnologías y las posibilidades de sufrir cyberbullying (Olumide et al., 2016; Shin y Ahn, 2015).

Las personas ciberespectadoras son aquellas que presencian el cyberbullying y existen seis roles destacando la persona ciberespectadora pasiva, que es aquella que presencia el acoso a través de la red o en persona pero no actúa frente al mismo; la persona ciberespectadora activa, que es aquella que defiende a la víctima por la red y en persona frente a las situaciones de cyberbullying; la persona reforzadora de la que realiza el cyberbullying, es la que apoya las agresiones y por último la persona no implicada en los actos y ajena al cyberbullying (Martínez, 2020; Redmond et al., 2020; Sarmiento et.al., 2019).

Las personas ciberagresoras victimizadas, son el grupo de participantes en el acoso más numeroso y se trata de aquellos individuos que pueden ejercer tanto de víctima como de persona agresora, en función de la situación. (Martínez, 2020; Redmond et al., 2020). Hay estudios que han observado en este tipo de perfiles una baja autoestima y una escasez de habilidades sociales (Habashy-Hussein, 2013), así como la falta de relaciones satisfactorias con el grupo de iguales (Garaigordobil, 2011). Sin embargo, otras

investigaciones han apreciado un buen nivel de aceptación entre el grupo de iguales (Romera *et al.*, 2016). En cuanto al ámbito académico presentan puntuaciones bajas en sus calificaciones (Garaigordobil, 2011).

#### 5.1.5.2. Incidencia

Desde el primer estudio sobre cyberbullying realizado en Estados Unidos en el año 2000, se han llevado a cabo multiplicidad de investigaciones para concretar la incidencia y prevalencia de este fenómeno (Martínez, 2020). Sin embargo, los datos consultados varían considerablemente en función del estudio. Esto puede deberse a la falta de consenso en las dimensiones conceptuales del fenómeno (características, partes implicadas, categorización de las nuevas tecnologías y frecuencia del cyberbullying, entre otros) (Martín, 2020; Zych *et. al.*, 2016) a la ausencia de una metodología común y a las disparidades en el tipo de muestras (Buelga *et al.*, 2017; Calvete *et al.*, 2010; Del Rey *et al.*, 2015; García-Ampudia *et al.*, 2010; Patchin e Hinduja, 2015 Smith, 2016).

La primera investigación sobre cyberbullying realizada en España (Córdoba) data del año 2007 (Ortega *et al.*, 2008a). Con una muestra de 830 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años se reveló que la tasa de cyberbullying era de un 26.6%. De las personas participantes en el fenómeno, de una manera u otra, el 3.8% afirmó participar frecuentemente y el 22.8% de manera ocasional.

En el año 2009 se publicó la segunda investigación sobre el tema en las Islas Baleares con una muestra de 500 adolescentes entre 15 y 16 años. Los datos revelaron que el 13.4% era consciente de que se habían enviado sus mensajes personales por internet y el móvil; el 13.4% sabía que se habían difundido rumores sobre su persona por los mismos medios; el 11.6% había recibido correos o mensajes amenazantes y/o insultantes y el 8.8% manifestaba que se habían difundido imágenes comprometidas sobre su persona (Sureda *et al.*, 2009).

En ese mismo año Avilés (2009) realizó una investigación en Castilla y León y Galicia con 730 estudiantes y observó que la tasa de prevalencia del cyberbullying a través del móvil era de un 10.7% y en internet de un 16.6%. Otro estudio llevado a cabo en el País Vasco con una muestra de 1431 participantes halló que el 30.1% del alumnado había sufrido cyberbullying y el 44.1% lo había ejercido (Estevez *et.al.*, 2010).

En la Comunidad Valenciana, Buelga *et al.*, 2010 llevaron a cabo un estudio realizado con 2.101 adolescentes cuyas edades estaban comprendidas entre los 11 y 17 años en el que se mostró que el cyberbullying a través del móvil destacaba en un 24.6% y mediante internet de un 29%. Asimismo, dos años más tarde, una investigación realizada por Buelga y Pons (2012) con una muestra de 1.390 adolescentes en la misma comunidad autónoma situó la tasa de cyberbullying en un 31.4% (Buelga y Pons, 2012).

En el año 2015 proliferan múltiples investigaciones de cyberbullying (Álvarez-García *et al.*, 2015, Buelga *et al.*, 2015a, 2015b; Del Rey *et al.*, 2015; Garaigordobil, 2015a, 2015b; García-Fernández *et al.*, 2015; Giménez-Gualdo *et al.*, 2015; Navarro *et al.*, 2015) con estudiantes de educación secundaria obligatoria en distintas comunidades autónomas del territorio español que registran tasas de la prevalencia del cyberbullying muy dispares. Asimismo, la terminología empleada varía de unos estudios a otros. En ocasiones se habla de ciberacoso, y los porcentajes son elevados, como por ejemplo en lo observado por Buelga *et al.*, (2015a, 2015b), que sitúan las ciberagresiones en un 32% y 56.6% y en otras ocasiones se emplea el término de cyberbullying y se registra una menor incidencia, como es el caso de lo propuesto por Del Rey, (2015) que sitúa la tasa de agresiones en un 11.87% o Giménez *et al.*, (2015) que encuentran una tasa de cyberbullying de un 8.3%. Como se ha comentado al principio de este apartado, el uso de terminología heterogénea dificulta la comparación entre estudios.

En el año 2016, un informe a gran escala, realizado en colaboración con *Save the Children* en una muestra de población de 21.487 estudiantes de educación secundaria obligatoria, registra el porcentaje de cyberbullying en un 6.9%. En cuanto a la prevalencia de las conductas de cyberbullying más repetidas, según Álvarez *et al.*, (2017), continúa la disparidad en los datos, sin embargo, pudieron observar que los abusos verbales, la exclusión, las bromas telefónicas y el envío de mensajes ofensivos son las conductas más reiteradas. En la misma línea, en un estudio realizado en Galicia con 3.174 estudiantes de entre 12 y 17 años, encontraron que respecto a las cyberconductas más ejercidas, destacan el envío de mensajes ofensivos a través de distintas plataformas en línea y la extensión de rumores (Feijóo *et al.*, 2021). Asimismo, situaron la tasa de cyberbullying en un 14%, siendo el 5.2% de las personas participantes víctimas, el 4.5% personas agresoras y el 4.3% personas agresoras victimizadas. El último estudio realizado sobre la materia, de mayor escala a nivel estatal fue *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia* llevado a cabo por la Fundación ColaCao

y la Universidad Complutense de Madrid. Participaron 20, 622 alumnos de educación primaria y secundaria de 17 comunidades Autónomas. Con respecto a los datos relativos al ciberacoso, las conductas más frecuentes de victimización son de tipo verbal y relacional, destacando en primer lugar la asignación de mote 4,2%, seguido de la extensión de rumores 5,4%, las críticas al aspecto físico 4,5% y la exclusión 3,5%. En menor frecuencia puntuaron el acoso sexual 2,5%, el acoso racista o xenófobo 2,3%, el envío de contenido sobre la víctima sin autorización para hacerle daño 2,1%, las amenazas 2% y las llamadas anónimas para dar miedo 2%. Asimismo, también destacaron las bromas sobre la orientación sexual con un 2.2% y en menor medida el hecho robar cuentas personales o hacerse pasar por la víctima, con un 1.4% (Díaz - Aguado et al., 2023).

Tras ver la incidencia que presenta es necesario abordar las consecuencias derivadas del ciberacoso. Con respecto a las víctimas presentan un rendimiento académico más bajo acompañado de sintomatología relacionada con la pérdida de apetito, trastorno del sueño, dolores de cabeza, mareos y vértigo (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019). En relación a los efectos psicológicos, tienen un mayor índice de depresión, ansiedad, baja autoestima, ideas suicidas y sentimientos de soledad (Marciano et al., 2020; Perwitasari y Wuryaningsih, 2022). En cuanto a las personas agresoras, presentan problemas de comportamiento derivados de actitudes disruptivas que dificultan su relación con los demás (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019). Tienden al consumo de sustancias, tienen mayores niveles de ansiedad, menor autoestima y satisfacción vital (Nacimiento, 2017; Strohmeier y Gradinger, 2022).

## *5.2 Acoso escolar transfóbico*

El sistema sexo-género, tal como se ha expuesto en el segundo apartado “Cuestionamiento del binarismo sexo-género: Aproximación teórica a los modelos del sistema sexo-género en Occidente y Oriente”, determina la visión del mundo occidental que, a través de los distintos mecanismos y agentes de socialización, configura la organización y el funcionamiento de las diversas instituciones y organismos públicos. En este sentido, la escuela es uno de los principales agentes de socialización empleados por el sistema heteronormativo para transmitir y perpetuar las creencias, actitudes y comportamientos binarios. De hecho, al examinar la configuración de las instituciones escolares se puede observar cómo el binarismo de sexo-género es el que determina la organización dual de los espacios de juego, la presentación de documentos oficiales, los

cuartos de baño y vestuarios, los uniformes y los contenidos del currículum (Calligo, 2024) definiendo los parámetros de la normalidad. Debido a esto, cuando el sistema se encuentra con individuos que no encajan en los patrones establecidos, los tilda de raros y abyectos, rechazándolos e incrementando sus posibilidades de sufrir acoso escolar. Este tipo de violencia reiterada es otro de los mecanismos de control que utiliza el sistema sexo-género para preservar el orden social establecido y asegurarse de que el alumnado no se desvíe de la norma sexo-genérica (Puche, 2018). Sin embargo, al consultar las investigaciones sobre acoso escolar, el sexismo, la homofobia y la transfobia no aparecen como factores detonantes a tener en cuenta, sino que (Calligo, 2024; Missé, 2015; Ríos, 2021) la mayoría de los informes sitúan el foco de análisis principal en las dinámicas de poder, sus formas de expresión y su incidencia, en los perfiles psicológicos de personas agresoras y víctimas, o en las consecuencias psicoafectivas y académicas del acoso, haciendo referencia, en muy pocas ocasiones a la transfobia y la homofobia como detonantes del mismo (Díaz-Aguado et al., 2023). En este sentido:

los estudios sobre acoso escolar son un reflejo más de la invisibilización de las sexualidades y posiciones de género no dominantes que se da en la academia, así como de las manifestaciones institucionales sistemáticas del sexismo y la heteronormatividad estructurales sobre los que se apoya la cultura escolar (Puche, 2018, p,288).

Así pues, el hecho de no tener en cuenta la transfobia y la homofobia en el acoso escolar lleva a considerar sus manifestaciones como episodios aislados, desconectados de las estructuras sociales y los procesos educativos, y, por tanto, despojados de la complejidad que les es propia (en la que se intersectan la violencia de género, la heteronormatividad, la violencia sistémica de la escuela, la ausencia de sanciones específicas, los estereotipos sexistas, la falta de formación del profesorado, etc.). (Puche, 2018, p.74).

En relación a lo expuesto, es posible afirmar que el acoso escolar hacia las personas que no siguen las normas de género impuestas por el sistema heteronormativo es una realidad muy poco investigada que en las últimas décadas comienza a ser objeto de estudio por la comunidad educativa y distintas asociaciones LGTBI (COGAM, 2019; De Stéfano y Pichardo, 2016; Generelo y Pichardo, 2006). Sin embargo, antes de mencionar los avances en la materia es necesario aclarar la terminología empleada puesto que no existe una universalización de la misma, ni a nivel nacional ni internacional. En este sentido,

existen multiplicidad de categorías para designar un mismo fenómeno tales como *bullying* LGTBI-fóbico o acoso escolar LGTBI-fóbico (Álvarez *et al.*, 2017; Berná *et al.*, 2012; Otero y Martínez, 2016; UNESCO, 2015) acoso escolar homofóbico y transfóbico (Missé, 2015; Platero, 2008; Russel, 2018), acoso escolar transhomofóbico (Puche, 2018), acoso escolar por orientación sexual, identidad y/o expresión de género (Cifuentes *et al.*, 2020) y acoso escolar hacia menores con expresiones de género diversas (Missé, 2015). En las siguientes páginas se va a emplear el término acoso escolar transfóbico o en su defecto, acoso escolar hacia menores con expresiones de género diversas puesto que, tras contrastar definiciones, se considera que son las expresiones que mejor se adecuan y clarifican el fenómeno de estudio de esta investigación.

Haciendo un recorrido histórico, se ha observado que las primeras investigaciones sobre la diversidad de género se centraron en el análisis de la orientación sexual como factor a tener en cuenta en los procesos de acoso escolar, primeramente, situando el foco de atención sobre el alumnado gay, para introducir de forma paulatina a las alumnas lesbianas y bisexuales. De este modo se fue ampliando el foco de investigación hasta introducir la diversidad de género como variable de estudio (Missé, 2015; Puche, 2018, Ríos, 2021). Sin embargo, la falta de un marco teórico universalizado y el solapamiento entre la homofobia y la transfobia se extrapola a las investigaciones que pretenden observar el acoso escolar transfóbico, creando confusión y englobando bajo un mismo término agresiones cuyos detonantes son distintos, aunque complementarios. En relación a esto, es necesario puntualizar que a pesar de que en ocasiones en la escuela se observen episodios de acoso hacia una persona homosexual, en la mayoría de los casos esta agresión no tiene que ver con la orientación sexual, sino que está motivada por factores relacionados con la falta de adecuación de la identidad y/o la expresión de género a los valores promulgados por el sistema heteronormativo. Es decir, en ocasiones, el insulto homófobo (maricón, bollera, marimacho), sirve como vector para materializar la transfobia y el sexismo latente de las personas agresoras sin conocer la orientación sexual de la víctima (Missé, 2015; Puche, 2018). En este sentido, existe una relación entre la homofobia y el acoso escolar por identidad de género, aunque en este trabajo de investigación se ha decidido utilizar el término acoso escolar transfóbico o hacia menores con expresión de género diversas para aclarar conceptos, no con el fin de separar ambos fenómenos que también guardan relación con el sexismo.

### 5.2.1. Definición de acoso escolar transfóbico y características

Desde la comunidad educativa y científica no existe una definición homogénea del acoso escolar transfóbico puesto que como se ha mencionado en el apartado anterior, en ocasiones el insulto homofóbico sirve para vehicular el acoso transfóbico, invisibilizando este tipo de discriminación y solapándose con otros fenómenos. No obstante, se puede entender el acoso escolar transfóbico como aquellas formas de violencia de carácter sistemático tales como agresiones físicas, verbales, exclusión y/o rechazo hacia personas que no se identifican con los mandatos del sistema heteronormativo. Es decir, este tipo de violencia no es exclusiva de la población que se identifica como trans\*, sino que afecta a cualquier persona que incumpla los estereotipos y roles de género aceptados socialmente con independencia de su identidad sentida. Asimismo, en este tipo de violencia juega un papel muy importante la percepción que tengan las personas agresoras sobre la adecuación y las prácticas reales o no en torno al género asociadas con la víctima (Calligo, 2024; Ríos, 2021; Puche, 2018). Es un tipo de acoso escolar entre pares que se da en una relación desigual de poder en la que juegan un papel muy importante el heterosexismo y los valores asociados al mismo (Calligo, 2024; Russel, 2018; Suárez *et al.*, 2019). Entre sus características principales destacan (Calligo, 2024; Elipe, 2018; García, 2015; Martxueta y Etxeberria, 2014; Pichardo, 2015; Russel, 2018; Samaniego y Bermúdez, 2015)

- La invisibilización fruto del estigma y de los mecanismos del sistema heteronormativo para mantener el orden social establecido. Tanto las víctimas, que en ocasiones tienden a ocultar las agresiones por miedo y/o vergüenza, como la propia organización del sistema escolar, ocultan las identidades de género trans\*, por un lado, privando al alumnado de referentes trans\* con los que aprender a normalizar y entender otras realidades y por otro, dificultando la detección de casos de acoso por parte del personal educativo.
- El contagio del estigma asociado al contacto con personas trans\* o percibidas como tal del que se deriva el miedo a defender a las víctimas. Es decir, en este tipo de violencia, el círculo cercano a la víctima pasa a ser percibido como alguien trans\* por parte de las personas agresoras, independientemente de su condición.
- Su carácter estructural, siendo un tipo de discriminación que, al estar sustentada por las creencias y valores del sistema en el que los cuerpos que se salen de los

patrones de género establecidos son castigados, está apoyada por la sociedad en general, extrapolando este rechazo a todos los ámbitos de la vida cotidiana relativos al ámbito familiar, institucional y educativo.

- La normalización de las actitudes y comportamientos transfóbicos entendidos como prácticas inofensivas, bromas o tradiciones que no necesitan ser modificadas.
- La existencia del lenguaje homofóbico como recurso para poner en práctica el acoso transfóbico y la persistencia de mitos, estereotipos y prejuicios relacionados con la diversidad de género.
- El desconocimiento del círculo cercano a la víctima sobre su identidad trans\*
- La interiorización de la transfobia por parte de las propias víctimas
- La falta de recursos y estrategias para afrontar el acoso escolar hacia la diversidad de género y la ausencia de formación del personal educativo

### 5.2.2. Tipos de acoso escolar transfóbico

Como en otras formas de acoso escolar, las agresiones sistemáticas hacia menores con expresiones de género diversas se dividen en distintos tipos de acoso según la forma en la que se materializan, diferenciándose entre acoso verbal, físico, psicológico y sexual (Pérez et. al., 2019; Ríos, 2021; Suárez, 2019).

Con respecto a esto, el acoso verbal hace referencia a aquellas expresiones violentas cuyo objetivo principal es menospreciar a la víctima a través del lenguaje debido a su condición respecto al género o a la percepción que se tiene de la misma. Dentro de este grupo de agresiones se encuentran los insultos, en su mayoría de carácter homófobo tales como “bollera”, “maricón”, las burlas, rumores, amenazas y todas aquellas verbalizaciones de carácter ofensivo. El acoso físico se expresa mediante puñetazos, patadas, empujones, arañazos y todo tipo de agresiones ejercidas sobre las víctimas. Es una de las tipologías más extremas de acoso escolar y generalmente se acompaña de acoso verbal como detonante del enfrentamiento físico. Suele ser fácilmente reconocible puesto que normalmente va acompañado de secuelas visibles. El acoso psicológico es la forma de maltrato a través de la cual se impide que una persona trans\* participe en determinadas actividades o establezca relaciones con el resto del grupo por su identidad de género. Asimismo, también abarca los comportamientos orientados a perjudicar a la víctima emocionalmente a través de humillaciones, intimidaciones y exclusión. Por

último, el acoso sexual se refiere a aquellas agresiones relacionadas con la sexualidad de la víctima tales como tocamientos, violaciones y vejaciones, así como todas las manifestaciones relacionadas con comentarios e insinuaciones con connotaciones sexistas y sexuales (Ríos, 2021; Suárez, 2019). También se incluyen dentro de este tipo de violencia los comportamientos orientados a ejercer presión sobre una persona trans\* para que lleve a cabo conductas sexuales que no quiere o exhibiciones (Pérez *et al.*, 2010; Ríos, 2021; Suárez, 2019).

### 5.2.3. Partes implicadas en el acoso escolar

Dentro de las agresiones que acontecen en la escuela se pueden diferenciar distintos roles en función del papel que juega cada persona durante el acoso escolar. De este modo, a rasgos generales se distingue entre personas agresoras, víctimas y personas espectadoras (Pichardo y De Stéfano, 2015; Ríos, 2021)

Las personas agresoras son las encargadas de llevar a cabo los hostigamientos y discriminaciones. Por lo general disponen de un mayor reconocimiento social que las víctimas, usando su estatus para llevar a cabo un abuso de poder con el que sentirse importante dentro del grupo. Asimismo, presentan una actitud negativa en el ámbito escolar (salidas de tono, comentarios inadecuados, ausentismo escolar, bajo rendimiento académico) y familiar. En cuanto al perfil psicológico, diversas investigaciones (Bonino, 2002; Cerezo, 2006; Puche, 2018) asocian este rol a las personas alienadas al modelo de masculinidad hegemónica entendido como la forma de concebir y actuar en sociedad en función del binarismo de género. Bajo este prisma social la construcción de la identidad masculina se lleva a cabo como lo opuesto de lo femenino y de todas aquellas identidades que se salgan de la norma, consideradas inferiores y siendo castigadas. La consecuencia principal de este hecho es la necesidad imperante que sienten de corregir a las personas que se saltan la norma puesto que valoran como algo positivo las conductas de extorsión hacia las personas trans\* (Bonino, 2002; Cifuentes *et al.*, 2020; Garrido y Morales, 2014; Pérez *et al.*, 2019).

Las víctimas son las personas que están sometidas sistemáticamente a las distintas formas de acoso escolar por el hecho de ser trans\* o parecerlo. Por lo general no pueden salir por sí solas de esa situación de desigualdad (Platero, 2008) y sufren el rechazo de la clase, llegando a ser vistas como personas quejicas y mentirosas. Por norma general no gozan de un buen rendimiento académico, llegando a desinteresarse de las tareas

escolares. Suelen presentar pensamientos contradictorios y su estado anímico se relaciona con sentimientos de tristeza, apatía y preocupación. Asimismo, también pueden mostrar altos niveles de inseguridad, baja autoestima y un autoconcepto negativo sobre su persona (Pérez et al., 2019).

En cuanto a las personas espectadoras son aquellas que presencian el acoso transfóbico, en este sentido, igual que en el acoso escolar en general, existen distintos perfiles, en función de si contemplan de forma pasiva las agresiones, las retroalimentan o intervienen en defensa de la víctima. En el caso de las personas que no intervienen en las agresiones, están reforzando los valores promulgados por el sistema heteronormativo, normalizando las actitudes sexistas y transfóbicas (Pérez et al., 2019).

#### 5.2.4. Incidencia del acoso escolar transfóbico

A diferencia del acoso escolar en general, el acoso escolar relacionado con la ruptura de los mandatos del sistema heteronormativo es una realidad poco investigada en España (Garchitorena, 2009; Generelo y Pichardo, 2006; Pichar y De Stéfano, 2015) que aparece por primera vez en la agenda de la academia en el año 2005 (Generelo y Pichardo, 2006). En las siguientes líneas se va a proceder al análisis de las principales investigaciones relacionadas con la temática teniendo en cuenta aquellas que utilizan las expresiones “acoso homofóbico” “acoso LGTB” y “acoso por diversidad sexual y de género” para referirse a la violencia sistemática y estructural que sufren las personas trans\* o las que se perciben como tal, puesto que, como se ha mencionado en el apartado 4.3 todavía no existe unidad en la terminología.

En relación a esto, el primer informe nacional en abordar dicha temática es *Homofobia en el sistema educativo* (Generelo y Pichardo, 2006) en el que participaron 869 jóvenes de entre 12 y 19 años pertenecientes a la Comunidad de Madrid. El objetivo principal era conocer las carencias del sistema educativo en relación a las identidades y sexualidades no normativas. Los resultados obtenidos mostraron la presencia de actitudes desfavorables hacia las personas que no siguen los mandatos de género, la existencia de acoso escolar hacia estos grupos de estudiantes y la complicidad de las instituciones educativas. Seguidamente se llevó a cabo *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión* (Generelo et al., 2006) como un análisis cualitativo de la realidad de adolescentes no heterosexuales o transexuales de entre 12 y 18 años. El interés de la investigación radicaba en conocer la problemática que envuelve a jóvenes

que se alejan de los patrones del sistema sexo-género en relación a su círculo de amistades, familiares, en torno a su educación, la vivencia de su sexualidad y la percepción que tienen sobre su persona, así como los posibles problemas derivados de su condición. Las conclusiones principales recogen que los institutos no son espacios seguros para la población que se aleja de las normas de género siendo el insulto la vía principal a través de la que se articulan las agresiones y las personas trans\* las más desprotegidas; existe miedo a reconocer públicamente la ruptura con los mandatos de género por parte del alumnado y se observan deficiencias educativas en cuanto a diversidad sexual y de género.

Un año más tarde se publica *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)* como réplica del informe llevado a cabo por Generelo y Pichardo, (2006) con el objetivo de ampliar la muestra inicial e introducir nuevas variables de estudio como la influencia del sexo, etnia, religión y acceso a educación en diversidad sexual y de género en la influencia de las actitudes homofóbicas y transfóbicas. Participaron 4.636 jóvenes de entre 11 y 19 años pertenecientes a Gran Canaria y la Comunidad de Madrid cuyas respuestas revelaron que del total de la muestra el 83.3% había presenciado insultos homófobos (maricón, bollera, travelo, sarasa, entre otros); el 50.2%, amenazas; el 51'8% violencia física (empujones, tirar cosas y golpes); el 37.0%, palizas y el 51.9% exclusión. Asimismo, estos datos se corresponden con las vivencias expresadas por las personas trans\* participantes en el estudio por lo que al final se ofrecen una serie de recomendaciones educativas orientadas a la introducción de la diversidad sexual y de género en el currículum y la creación de espacios seguros para estas personas.

Tras las evidencias observadas, se lleva a cabo *El informe jóvenes LGTB* (Garchitorea, 2009) en el que participaron 325 jóvenes del territorio español hasta 25 años. El objetivo giraba en torno a la influencia que ejercen la orientación sexual y de género no normativa en aspectos de la vida cotidiana tales como relaciones con la familia, amistades, escuela y en la calle, así como la percepción que tiene este colectivo acerca de la lgtbfobia y la violencia en la que deriva. Los resultados mostraron, en consonancia con las investigaciones anteriores, que la violencia de tipo verbal es la más frecuente puesto que del total de la muestra, el 22.1% ha sufrido violencia psicológica dentro del seno familiar, el 33.6% en su círculo de amistades y el 59.7% por la calle. En cuanto a los datos

referentes a las instituciones educativas, el 49% de la población entrevistada opina que hay una actitud hostil hacia las personas no heterosexuales, el 49.1% reporta haber sufrido violencia psicológica dentro de la escuela y el 7.1% agresiones verbales y físicas; asimismo, únicamente un 3% recurre al profesorado como fuente de información sobre diversidad sexual y relaciones afectivas.

Un año más tarde, en el 2010, el estudio de la diversidad sexual y de género llama la atención de una institución de carácter público y el Centro de Investigación Sociológico edita *Actitudes de la juventud ante la diversidad sexual* en el que participan participaron 1.411 personas de entre 15 y 24 años de toda España. Los resultados concluyeron que las formas más recurrentes de acoso son las agresiones verbales 76%, seguidas de la exclusión social 40%, las amenazas 23,1% y las agresiones físicas 6,4%.

Debido a la incidencia observada en los informes anteriores, se llevó a cabo el estudio *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB* (COGAM, 2012) con una muestra de 653 personas que no encajaban en los patrones de género normativos pertenecientes al territorio español con el objetivo de conocer la vinculación entre el acoso escolar homofóbico/transfóbico y las ideas de suicidio. En primer lugar, se observa que el acoso verbal es el más extendido ya que el 72% de la muestra ha sufrido comentarios negativos hacia su persona, el 71% insultos, el 69% rumores y el 64% burlas e imitaciones. Seguidamente destaca la violencia social y relacional en función de la cual el 37% ha vivido exclusión y al 39% le han retirado la palabra o le han ignorado. Finalmente se encuentra la violencia física cuyos datos aportados muestran que al 36% le han tirado cosas, empujado o golpeado, el 23% ha sufrido amenazas, el 6% agresiones sexuales y el 5% palizas. Además, en este informe se analizan las consecuencias de haber sufrido acoso escolar homofóbico y transfóbico concluyendo que de entre todas las personas encuestadas víctimas de acoso escolar homofóbico y transfóbico, el 43% se planteó suicidarse, manteniéndose esta idea durante mucho tiempo o continuamente en el 56% de los casos y de manera persistente en el 27%.

Datos similares se reportan en *Diversidad sexual y convivencia una oportunidad educativa* (Pichardo y De Stefano, 2015) en el que se recaban las respuestas de 3.236 estudiantes de educación secundaria de Madrid, Canarias y Andalucía con el objetivo de analizar sus actitudes frente a la diversidad de género. En este informe se recoge que, según la juventud, por un lado, los principales motivos de discriminación escolar se

relacionan con el físico (no encajar en los cánones de belleza preestablecidos, falta de higiene y vestimenta) y por otro, aspectos vinculados a la ruptura de las normas de género. En este sentido, dentro de las formas de acoso escolar transfóbico y homofóbico más frecuentes según la percepción de todo el alumnado destacan los insultos homofóbicos siendo presenciado por el 80% de las personas encuestadas en alguna ocasión, seguido de la exclusión 46.8%, amenazas 37.6% y agresiones 20%, es decir, los resultados coinciden con lo observado en investigaciones anteriores.

El siguiente informe *LGTBfobia en las aulas* (COGAM, 2019) recoge las respuestas de 7.408 menores de entre 12 y 17 años de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a centros educativos con predisposición en materia de género de la Comunidad de Madrid durante el 2018. El objetivo principal era conocer la realidad educativa de las personas trans\*, determinar el acoso sufrido por las mismas y dotar de estrategias y herramientas educativas al profesorado. Según los datos, en relación a los prejuicios el 85% de la muestra se consideran personas nada o poco prejuiciosas, siendo un 10% “algo prejuicioso”, el 3% como “bastante prejuicioso”, y el 0.8% “muy prejuiciosos” y el 0.3% “totalmente prejuiciosos”, es decir, que en general, más de la mitad de la población encuestada tiene una actitud favorable hacia las personas trans\*. En cuanto a las agresiones llevadas a cabo dentro del espacio escolar, los datos se separan en función de la tipología del acoso y de la orientación sexual e identidad de género de las víctimas. Así pues, con respecto a las agresiones verbales, el 24% del alumnado trans afirma haber sufrido insultos y burlas, seguido del alumnado LGB (lesbianas, gays y bisexuales) que reporta un 12% de los casos y el alumnado heterosexual cuyo 1% responde haber recibido este tipo de conductas. En referencia a las agresiones físicas, la población LGB es la que sufre la mayor parte del acoso con un 17% de los casos, seguido de las personas trans que afirman haber sido agredidas en un 4%. Asimismo, en este estudio se pregunta sobre la reacción personal frente al acoso al presenciar agresiones hacia personas LGBT obteniendo resultados bastante positivos e incongruentes con el resto del estudio, puesto que el 77% de la muestra afirma que defendería a la víctima, el 15% no lo sabe y el 1% asume el rol de personas acosadora., sin embargo cuando se pregunta sobre la revelación de la orientación sexual e identidad de género, solo el 20% del alumnado afirma haber salido del armario en el aula. Es decir, algo ocurre entre la manifestación positiva de apoyo por parte del aula, las agresiones reportadas y la revelación de la identidad.

Por último, tras las evidencias mostradas en todos los informes anteriores se lleva a cabo *Jóvenes trans en el sistema educativo* (FELGTB, 2019) en el que se recogen las respuestas de 73 personas trans de entre 16 y 24 años pertenecientes a distintas comunidades autónomas de España. El objetivo era observar la realidad de estas personas para conocer si la implementación de las leyes en pro de los derechos de las personas trans\* estaban surtiendo efecto en la comunidad educativa. Los resultados muestran que del total de la población encuestada el 58% ha sufrido transfobia dentro de las aulas, siendo la conducta más repetida los insultos en un 40% de las ocasiones, seguido de las amenazas con un 22% de los casos, ciberviolencia en un 18% de las situaciones, agresiones físicas en un 12% y abusos sexuales en un 7%. Además, el 43% de las personas encuestadas afirma que la persona agresora no sufrió ninguna consecuencia por sus actos, frente al 10% de las víctimas que tuvieron tutorías individualizadas derivadas de las agresiones y el 7% que fueron castigadas tras los episodios de transfobia sufridos. En esta línea el 28% de las víctimas afirma haber cambiado de escuela para evitar estas situaciones.

De los informes mencionados anteriormente se puede concluir que las escuelas no son espacios seguros para las personas trans\* ni para el alumnado percibido como tal puesto que las instituciones escolares siguen funcionando como agentes de socialización del sistema heteronormativo que regulan y sancionan al alumnado según los patrones sexo-género socialmente aceptados.

#### 5.2.5. Consecuencias del acoso escolar transfóbico

El acoso escolar transfóbico y la violencia a la que están sometidas las personas trans\* y las que se perciben como tal implican una serie de consecuencias que afectan directamente a la salud de las víctimas, sus relaciones sociales y familiares, a su nivel educativo y a su perspectiva de futuro. En este sentido, diversas investigaciones (COGAM, 2012; De Stéfano y Pichardo, 2015; Granero y Manzano, 2019; Ríos, 2021; Pérez et al., 2019; Rodríguez y García, 2020) han observado que después de sufrir estas agresiones, psicológicamente las víctimas reportan malestar, experimentan sentimientos de vergüenza, humillación y rabia (debido al trato recibido a raíz de las agresiones), disminución de la autoestima, aumento de niveles de inseguridad, miedo, desconfianza, estrés excesivo y desesperación (Ríos, 2021; Rodríguez y García, 2020). Asimismo, se sienten personas incomprendidas por el resto de la sociedad llegando a aislarse,

experimentando fuertes sentimientos de soledad y en los casos más extremos depresión y pensamientos suicidas (COGAM, 2013; Pérez et al., 2019). En cuanto a los daños físicos derivados del estrés mental soportado destaca el desarrollo de patologías de salud como trastornos alimenticios relacionados con el peso, autolesiones y consumo de drogas (Granero y Manzano, 2019; Ríos, 2021). Todos estos síntomas también tienen efectos en el desarrollo académico puesto que la víctima disminuye sus calificaciones y rendimiento escolar, presenta más posibilidades de abandonar la escuela que las personas que no sufren acoso y debido a los sentimientos negativos que experimentan dentro de la escuela se desvinculan del centro. Igualmente, la presión soportada muchas veces es tan extrema que este tipo de conductas lleva a la víctima a cambiar de escuela, al absentismo escolar o directamente a renunciar a sus aspiraciones relacionadas con la educación superior y abandonar el colegio (De Stéfano y Pichardo, 2016; Ríos, 2021). Además, el acoso escolar transfóbico también afecta a toda la comunidad educativa puesto que genera un clima hostil y competitivo en el aula que promueve relaciones basadas en la desigualdad de poder y la intolerancia, donde escasean la empatía y las actitudes asertivas y prosociales vulnerando de este modo el derecho a una educación de calidad y libre de violencia (De Stéfano y Pichardo, 2016).

En cuanto a las consecuencias para las personas agresoras, se derivan problemas de conducta y dificultades para mantener relaciones sanas con el entorno. Es decir, las personas que han cometido acoso escolar transfóbico presentan menores niveles de empatía que el resto y actitudes más agresivas que, en ocasiones, pueden desencadenar en faltas de respeto hacia sus progenitores, profesorado y círculo más cercano, disminuyendo la calidad de sus relaciones personales; asimismo, si el modo de relacionarse se prolonga en el tiempo, las personas acosadoras presentan más posibilidades de establecer relaciones problemáticas en todos los ámbitos de su futura vida. Todo esto implica un escaso desarrollo de la capacidad de comprensión moral que aumenta las probabilidades de que estas personas fracasen escolarmente e incluso lleguen a presentar conductas delictivas en el futuro. (Pérez *et al.*, 2019; Puche, 2018).

Con respecto a las personas espectadoras, aunque aparentemente puedan estar en un segundo plano, cuando presencian los episodios de acoso escolar corren el riesgo de convertirse en futuras víctimas, disminuyen sus niveles de empatía y aumentan su tolerancia frente a las injusticias. Esto provoca el desarrollo de personalidades

insolidarias e insensibles que presencian episodios violentos desde el punto de vista de la normalidad o desde el miedo. Es decir, algunas de las personas espectadoras pueden generar altos niveles de estrés y culpabilidad al no actuar frente a situaciones injustas (De Stéfano y Pichardo, 2016; Pérez *et al.*, 2019).

## 6.Prevenición de la transfobia en el sistema escolar

Tras lo expuesto en los apartados anteriores relacionado con la incidencia y consecuencias del acoso escolar transfóbico, desde la comunidad educativa surge la necesidad de plantear estrategias y programas de prevención destinados a confrontar los valores del sistema heteronormativo como barrera protectora de la discriminación transfóbica. No obstante, antes de desarrollar las medidas concretas para frenar la discriminación hacia las personas trans\*, es necesario aproximar brevemente el concepto de prevención. En este sentido, se entiende por prevención transfóbica al conjunto de acciones dirigidas a la transformación del imaginario colectivo sobre los valores promulgados por el sistema sexo-género y se distinguen tres niveles de actuación: primario, secundario y terciario en función de sus objetivos y población de alcance (Martxueta, 2014; Platero, 2014).

Con respecto a esto, se entiende por prevención primaria al conjunto de acciones y medidas que se llevan a cabo antes de que se desarrollen los episodios transfóbicos de gravedad. Tienen como foco de objeto a la totalidad de la población y su objetivo principal es el establecimiento de una serie de condiciones y circunstancias que eviten el desarrollo del heterosexismo. Dentro de este marco se encuadran las acciones orientadas al cuestionamiento del modelo sexo- género imperante a través de distintas acciones como la educación sobre diversidad sexual y de género, más allá de las opciones propuestas por el binarismo en todos los ámbitos, la visibilización de la realidad de las personas trans\*, la producción de material literario con temática LGTBI y el desarrollo de una cultura artística inclusiva con las identidades trans, así como la visibilización de referentes trans\* en los distintos medios de comunicación, el desarrollo de estudios orientados a examinar las dimensiones de la transfobia y las formas de prevenirla (Platero, 2014).

La prevención secundaria asume la transfobia que sufren las personas que transgreden las normas de género y desarrolla acciones para frenarla. Asimismo, lleva a cabo una serie de medidas dirigidas al conjunto de la sociedad que, a través de la confrontación de

los prejuicios y estigmas existentes sobre las personas trans, procura la inclusión social. En este sentido, la prevención secundaria incluye sistemas de información y atención para las personas afectadas, sus familias y el conjunto de profesionales de los distintos ámbitos que trabajan con este sector de la población. Dentro de las tareas de la prevención secundaria se incluyen aquellas que proporcionan un servicio de asistencia sanitaria, psicosocial y educativo a las personas trans\* desde una perspectiva no binaria; el desarrollo de programas de ocio y actividades culturales que rompan con las normas de género vigentes y describan otras realidades; las campañas de formación en los distintos ámbitos laborales sobre cuestiones de diversidad sexual y de género, así como la divulgación de la normativa vigente de discriminación laboral; la introducción de programas anti acoso en los centros educativos y la inclusión de materiales de diversidad sexual y de género en el currículum y el apoyo a las asociaciones que luchan por los derechos de las personas trans\* (Platero, 2014).

La prevención terciaria se encarga de reparar y paliar los daños que han sufrido las personas trans\* discriminadas y tiene como objetivo favorecer la autonomía de las víctimas en todos los ámbitos. Dentro de este nivel se encuentran las acciones dirigidas a proporcionar servicios de atención psicosocial, de salud mental e integración laboral para todas aquellas personas trans\* que lo necesiten. Además, también se incluyen programas de acción para ayudar a la inclusión de las personas trans\* víctimas de violencia de género, acoso escolar, absentismo escolar, drogadicción, exclusión social y de la tercera edad (Platero, 2014).

No obstante, para que las tareas llevadas a cabo en los mencionados niveles de prevención sean eficaces, es necesario que exista un trabajo coordinado entre las Administraciones Públicas y políticas tal y como se expone en el capítulo “II, políticas públicas para promover la igualdad real y efectiva de las personas trans, de la ley 4/2023 para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI “(BOE, 2023) mencionada en el apartado anterior.

### *6.1. Estrategias de prevención transfóbica en la escuela*

Para alcanzar los niveles de prevención comentados es necesario disponer de una serie de estrategias que engloben a toda la comunidad educativa y así poder garantizar un clima escolar adecuado. En este sentido, se ha observado que las medidas más eficaces

para la prevención transfóbica giran en torno a la inclusión de políticas específicas, la formación del profesorado, la creación de grupos de apoyo y la ampliación del contenido del currículum sobre los aspectos relacionados con la identidad de género (Etxebarria *et al.*, 2023; Domínguez y Robles, 2019).

A colación de esto, el establecimiento de políticas específicas para prevenir la transfobia, como las recogidas en la ley Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI en la sociedad española, resulta fundamental en la creación de escuelas seguras (Kull *et al.*, 2016; Russell *et al.*, 2021). Estas directrices establecen el marco de actuación para prevenir el acoso escolar transfóbico y recogen los derechos y deberes del estudiantado y profesorado. Así pues, diversas investigaciones (Kosciw *et al.*, 2020; Russel *et al.*, 2021; Swanson y Gettinger, 2016) informan de que las políticas inclusivas, por una parte, reducen la reproducción de actitudes y conductas transfóbicas, y por otra, incrementan la participación del personal educativo en la mediación de las agresiones transfobas, aumentando el sentimiento de seguridad de las personas trans\* (kull *et al.*, 2016) y reduciendo las consecuencias psicológicas del acoso al disminuir las ideaciones suicidas (Berger *et al.*, 2017) y el consumo de sustancias de las víctimas (Russell *et al.*, 2021). No obstante, la efectividad de este tipo de políticas depende de los canales de información y requieren de una comunicación adecuada para que, tanto la comunidad educativa como la familia del alumnado, sean conocedoras de los procedimientos a seguir (Hall y Chapman, 2018). Derivado de lo anterior, y en base a dichas políticas, la normativa escolar ha de garantizar el principio de no discriminación por orientación, expresión y/o identidad de género de todas las personas miembro de la escuela, promoviendo y asegurando la igualdad de derechos. En este sentido, es importante que desde la propia organización del centro se lleven a cabo campañas de sensibilización sobre las causas y consecuencias del acoso escolar transfóbico y se establezca un protocolo de actuación para posibles vulneraciones de los derechos de las personas trans\* (Domínguez y Robles, 2019; Vela y Martín, 2020). Asimismo, se ha observado que es recomendable redistribuir los espacios y uniformes escolares segregados por sexo para fomentar la inclusión de las identidades situadas fuera del binarismo (Platero, 2018) ya que la transmisión de los estereotipos de género produce altos niveles de incomodidad en el alumnado trans\* (Domínguez y Robles, 2019; Mcbride y Neary, 2021).

Otra de las estrategias que ha mostrado eficacia en la prevención transfóbica es la formación del profesorado en materia de diversidad sexual y de género puesto que el desarrollo de unos valores críticos con el sistema heteronormativo por parte del equipo educativo favorece una cultura de trabajo en el aula libre de actitudes transfobas (Etxebarria et al., 2023), facilitando la detección de posibles casos de acoso, la organización equitativa de los grupos de trabajo en clase y la transmisión de valores relacionados con el respeto y la inclusión de la diversidad de género al alumnado. Además, se ha observado que la formación en materia de diversidad sexual y de género aumenta los niveles de empatía del equipo docente reduciendo, a su vez, factores de riesgo implicados en las agresiones transfóbicas. Esto, por un lado, se debe a que cuando el alumnado trans\* siente que puede contar con el profesorado reporta mayores niveles de seguridad en el centro (Gower et al., 2017; McBride, 2021; Pichardo et al., 2015), reduciendo las tasas de absentismo escolar y aumentando el rendimiento académico; y por otro lado, se ha observado que la formación en materia de género y la adopción de una actitud cercana y empática del profesorado es más eficaz en la prevención transfóbica que las estrategias punitivas (Pichardo et al., 2015; Platero, 2018).

Con respecto a la formación de clubes dirigidos por estudiantes de diversidad sexual y de género, también llamados alianzas gay-heterosexuales o *gay straight alliances*, ha mostrado efectividad como estrategia en la prevención transfóbica, especialmente en Estados Unidos (Etxebarria et al., 2023; Kosciw et al., 2020). El objetivo principal de estas asociaciones estudiantiles es brindar apoyo a todo el alumnado, incidiendo de manera concreta en las identidades trans\*. Es un recurso organizado al margen del profesorado a través del cual el alumnado trans\* dispone de un espacio seguro y una red de contactos para debatir temas relacionados con el género y la sexualidad. Diversas investigaciones (Kosciw et al., 2020; Poteat et al., 2020 y Russell et al., 2021) han observado que este tipo de asociaciones generan un sentimiento de pertenencia a la escuela que mejora la autoestima, la inclusión y la adherencia a la escuela de las personas trans\*.

Otra de las medidas efectivas para la prevención transfóbica es la introducción de contenido de diversidad sexual y de género en todos los planes de estudio y documentos principales de la escuela tales como el Proyecto Educativo de Centro y el Plan de Acción Tutorial. Es necesario incluir en el currículum, de forma transversal y directa, temas relacionados con la diversidad sexual y de género en todas las asignaturas puesto que

muchos de los materiales actuales tienen connotaciones sexistas y no muestran la realidad social de todos los sectores de la población. De este hecho se deriva la invisibilización que han sufrido las personas trans\* a lo largo de los tiempos ya que la escuela ha dejado a un lado la historia y reivindicaciones del movimiento trans\* y la aportación de las personas miembro de los distintos colectivos de diversidad sexual y de género en las disciplinas científicas (Kosciw *et al.*, 2020). En este sentido, el acceso a materiales y recursos de diversidad sexual y de género en la escuela genera un sentimiento de seguridad en el alumnado trans\* (Etxebarria *et al.*, 2023; Kosciw *et al.*, 2020). En relación a esto es beneficiosa la exposición de carteles en pro de los derechos de las personas trans\* por los distintos espacios escolares y la disposición de páginas webs, asambleas, conferencias y anuncios de apoyo al alumnado de diversidad sexual y de género. Teniendo en cuenta lo anterior, se ha observado que sería beneficioso que en el currículum escolar se introdujese información actualizada sobre las distintas identidades sexuales y de género para superar mitos y concepciones erróneas que desencadenen en actitudes y creencias homofóbicas, transfóbicas y/o sexistas. Asimismo, es necesario introducir planes de estudios sobre diversidad sexual y de género para abordar las necesidades del alumnado trans en todos los ámbitos y conocer la terminología relacionada con la materia. No obstante, durante las últimas décadas se ha incrementado el número de guías (Pichardo *et al.*, 2015; Platero, 2014; Vela y Martín, 2020) con recursos y materiales dirigidos al cuerpo docente y al alumnado para trabajar actitudes, creencias y conductas respetuosas con las identidades trans\* en la escuela.

## **6.2. La prevención transfóbica en las instituciones escolares: programas educativos**

En relación a lo anterior, es necesario que los programas de intervención cumplan una serie de requisitos para garantizar el desarrollo de buenas prácticas y facilitar la transformación de la realidad de las personas trans\* y de la sociedad en general. Así pues, los programas y estudios sobre la temática revelan que el primer paso en la reducción de la transfobia es visibilizar la realidad de las personas trans\* e introducir contenido relacionado con la diversidad sexual y de género para conseguir la aceptación social, desarrollar nuevas habilidades sociales y transformar la visión acerca del binarismo de género (Martxueta, 2014; Pérez, 2015; Sánchez y Etopa, 2021). No obstante, para que esto sea posible es necesario un cambio de paradigma que facilite la convivencia de las distintas identidades. En este sentido, el carácter cuestionador de la pedagogía queer posibilita la concepción de la realidad más allá del binarismo de sexo y género por lo que

su puesta en práctica en los programas de prevención transfóbica resulta útil en el desarrollo de un ambiente escolar libre de discriminación hacia las personas de identidad y expresión de género diverso (Carrera-Fernández et al., 2019).

Es un concepto que surge por primera vez en el año 1993, en Canadá y Estados Unidos a manos de Mary Brison y Suzane Castell con su obra *Queer pedagogy: praxis makes im/perfect* y es reforzado, en 1995, por Deborah Britzman con su trabajo *Is there a Queer Pedagogy? Or stop reading straight*. En el contexto español nace unos años más tarde (2002) y cuenta con una menor producción teórica destacando la antología de ensayos coordinada por Rafael Mérida “Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios Queer” (Sánchez, 2018) y las obras de Mercedes Sánchez, que desde el año 2009, investiga la diversidad sexual y de género en las aulas españolas. Es una teoría aplicada a la educación que agrupa una serie de prácticas que pretenden romper con los valores y estructuras planteados por el sistema heteronormativo, cuestionando la normalidad que les ha sido atribuida. Implica desaprender las prácticas normativas para reivindicar las identidades históricamente invisibilizadas y consideradas como “anormales”, aunque este tipo de pedagogía no pretende atender a la diversidad como si las personas que no encajan dentro de los cánones establecidos estuviesen situadas fuera de la normalidad, sino que las prácticas queer tienen como objetivo el desmantelamiento de los postulados hegemónicos para superar el binomio normal-anormal (Britzman, 2002; Sánchez, 2018).

Así pues, la pedagogía queer denuncia el papel de la escuela tradicional como agente de socialización de género a través del cual, a lo largo de la historia, se han transmitido generacionalmente los papeles que hombres y mujeres han de desempeñar, siendo encasillados los primeros en la masculinidad /hegemónica dominante y las segundas en la feminidad tradicional/ convencional , ambos grupos bajo la heterosexualidad obligatoria, como identidades rígidas y excluyentes (Carrera-Fernández et al., 2019). Este hecho se deriva de la articulación de distintas estrategias de socialización difícilmente identificables tal como, la invisibilización de los logros científicos y culturales de las mujeres; la omisión de la trayectoria histórica y los triunfos del movimiento feminista, intersexual, homosexual, y trans\*; la falta de programas, actividades y recursos con contenido sobre educación sexual y de género con el que analizar el desarrollo de la identidad de género, desde una perspectiva que tenga en cuenta el componente cultural del sexo y el género; la utilización de materiales y recursos

reproductores de los patrones heteronormativos en el desarrollo de la propia identidad y sexualidad y los modelos familiares; el empleo de un lenguaje sexista y excluyente; la diferenciación de trato en función del sexo y la ausencia de programas de prevención e intervención en las situaciones de victimización derivadas de los mandatos sexo-genéricos (Carrera et al., 2015; Carrera et al., 2019). Así pues, tanto el profesorado como el alumnado no son plenamente conscientes de las desigualdades generadas desde la escuela que opera como un dispositivo de poder que produce individuos reproductores de las “prácticas de la otredad”. De este modo, los individuos que perpetúan los patrones de género se leen como “normales” y las personas que no se sitúan dentro de estos límites son consideradas parte de “lo otro” (Sánchez, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, los puntos clave de las prácticas queer giran en torno a la desnaturalización de la identidad sexual, el cuestionamiento de la heteronorma, desarticulación de la dicotomía normal-anormal; y la desestabilización de la identidad.

Con respecto a la desnaturalización de la identidad sexual, desde la pedagogía queer se busca derribar las estructuras rígidas que ha construido el sistema heteronormativo en torno a los conceptos de sexo-género que, a través de la transmisión de las creencias binaristas respecto al sexo, y los estereotipos y roles de géneros, conforman desde hace años un imaginario colectivo que no es representativo de la realidad social. Para ello, propone la revisión de los libros de texto y los materiales escolares relacionados con los estereotipos y roles de género, así como con la representación de los órganos sexuales desde una perspectiva binaria excluyente para las personas intersexuales, con el objetivo de desarrollar una capacidad crítica que permita el cuestionamiento de los mismos. Asimismo, también propone la revisión del trato y expectativas recibidas por el alumnado en función del sexo y el género y los propios patrones de género reproducidos por parte del profesorado (Sánchez, 2018).

En cuanto al cuestionamiento de la heteronorma, la pedagogía queer cuestiona los materiales y recursos que contemplan como única opción los modelos heterosexuales y propone la transmisión de diversos patrones sexuales y familiares ya que, la transformación del aula solo es posible mediante la transformación del modelo heteronormativo imperante (Sánchez, 2018).

Con relación a la desarticulación de la dicotomía normal-anormal, este tipo de pedagogía aboga por la eliminación de una visión de la realidad que separa los cuerpos en inteligibles e ininteligibles y propone la creación de un nuevo imaginario en el que no exista la matriz heteronormativa. Asimismo, plantea la toma de consciencia y el desarrollo de una actitud crítica frente a la normalidad impuesta sobre el modelo heteronormativo con el objetivo de analizar los límites y consecuencias del mismo para poder prevenir la violencia a la que están sometidas las personas que el sistema sitúa fuera de la norma (Sánchez, 2018).

En torno a la desestabilización de la identidad, la lógica queer plantea la trasgresión del carácter dicotómico de la misma, cuestionando su inmutabilidad. En este aspecto, para la pedagogía queer, la identidad carece de sentido puesto que es un concepto fluido y cambiante. Así pues, este tipo de doctrina rehúsa las categorías identitarias tal y como las conocemos y propone la construcción individual de la identidad más allá de los esquemas normativos (Sánchez, 2018).

#### 6.2.1. Experiencias y programas educativos para prevenir la transfobia

Existen diversos programas orientados a paliar el acoso escolar y mejorar las relaciones grupales (Agirrezabal y Martxueta, 2018; Marín-Criado y Casas, 2019; Olweus y Limber, 2016). Sin embargo, son escasas las intervenciones preventivas encontradas sobre el acoso transfóbico en la adolescencia (Martzueta y Etxebarria, 2014; Platero, 2014) que incluyan una evaluación de los efectos y, que trabajen desde una pedagogía queer, contenidos relacionados con el análisis del sistema heteronormativo, la resolución de conflictos a través del teatro del oprimido y el desarrollo de las habilidades sociales, tal y como se hace en el programa “Pienso luego actúo” (PILÚO) llevado a cabo en estasis doctoral. Ante este déficit se van a comentar los programas y experiencias con temáticas afines en los que, dentro de lo posible, se empleen estrategias similares al PILÚO para validar la efectividad de estas.

Las investigaciones consultadas coinciden en que la introducción de contenido de diversidad sexual y de género es uno de los factores protectores fundamentales que han de incluir los programas para modificar los valores promovidos por el sistema heteronormativo y mejorar la situación de las personas trans\* en las instituciones educativas (Dominguez-Martínez y Robles, 2019; Earnshaw et al., 2018; Etxebarria et al., 2023) ya que esto aumenta las habilidades sociales.

Tras la revisión bibliográfica se ha observado que, entre las estrategias que han mostrado éxito reduciendo la transfobia y el acoso escolar destacan las expuestas a continuación: Con relación a la **educación artística**, diversos estudios (Molina, 2018, Vikin et al., 2019) han observado que esta disciplina es una herramienta adecuada para identificar, cuestionar y modificar las concepciones atribuidas socialmente a la diversidad de género, ya que el uso de imágenes y los procesos de creación artística implican un proceso de reflexión que favorece la capacidad crítica del alumnado y el desarrollo de actitudes y creencias positivas hacia las identidades que transgreden las normas de género.

Un ejemplo de ello es el programa “Quiero hacer arte contigo, quiero amar-te” que se llevó a cabo con 18 estudiantes de sexto curso de educación primaria de un colegio de Valencia (España) en el año 2018. El objetivo fue trabajar con el alumnado, a través del arte, los conceptos de homosexualidad y homofobia para así reducir los prejuicios y estereotipos asociados. Se empleó una metodología mixta con datos cuantitativos y cualitativos mediante una evaluación pretest y postest. Para ello se aplicó el siguiente cuestionario de preguntas abiertas “¿qué es la homosexualidad?, ¿qué es la homofobia?, ¿cómo son las personas homosexuales? y ¿qué piensas cuando ves a dos personas del mismo sexo mostrando su amor en público?” y luego se procesaron los datos. Con respecto al contenido del programa se dividió en 5 sesiones de una hora, de las cuales, la primera sesión estuvo dedicada a conocer la percepción del alumnado sobre la homosexualidad para lo que se empleó el dibujo y la lluvia de ideas, asimismo, esta sesión fue empleada para la administración del cuestionario. En la segunda sesión, se comprobaron los prejuicios del alumnado sobre las personas homosexuales y se trabajaron los estereotipos y las ideas preconcebidas a través del uso de imágenes. Durante la tercera sesión se dedicó a la capacidad autocrítica y la empatía. Primeramente, se visionaron dos documentales sobre la homosexualidad durante la época franquista y, a través de unas preguntas se propició un debate con el alumnado para la reflexión grupal. A continuación, se entregaron dos textos contando las vivencias personales de dos homosexuales y se le pidió al alumnado que seleccionase una de las narrativas e hiciese un ejercicio de reflexión, respondiendo a cuestiones relacionadas con el hecho de tener una condición sexual no aceptada y juzgada por la sociedad con el objetivo de ponerse en el lugar de las personas protagonistas de las historias. En la cuarta sesión se trabajó la autonomía del alumnado y las ideas previamente trabajadas a través de la confección de

un mural con imágenes sobre la homosexualidad y la homofobia. La quinta sesión, consistió en el asentamiento y comprobación de los conocimientos previamente adquiridos a través de la lectura “Con tango son tres” que cuenta la historia de una familia del reino animal homosexual y la puesta en común sobre las valoraciones personales del cuento, para la posterior puesta en común y el debate. Además, en esta sesión se aplicó nuevamente el cuestionario empleado en la primera actividad para comprobar los cambios en la mentalidad del alumnado. De los resultados alcanzados se pudo comprobar que el arte, a través de sus distintas versiones, es una herramienta adecuada para aprender sobre la homosexualidad y la homofobia, modificar ideas preconcebidas erróneas sobre estos temas y reducir las actitudes y creencias negativas hacia las personas homosexuales, resultando un recurso interesante para fomentar educación en valores y, que gracias a esta herramienta, es posible la transformación de comentarios homófobos en expresiones más asertivas y tolerantes hacia las personas homosexuales (Monleón, 2018).

Otra de las intervenciones encontradas fue un programa de actividades, incluido en el marco de la educación artística, sobre las actitudes y creencias de género llevadas a cabo en California, Estados Unidos (Vikin et al., 2019). Fue implementado con 83 estudiantes de distintos cursos de educación primaria durante doce semanas. El objetivo fue evaluar la eficacia de la introducción de este tipo de programa en las actitudes y creencias del alumnado. A través del debate y el arte, se construyeron alternativas al binarismo de género creando cómics, sopas de letras, colores neutros, pronombres neutros, desfiles con vestimenta “drag” y se analizaron las aportaciones históricas en materia de arte por personas trans\*, entre otras. En cuanto a la metodología empleada para medir los efectos del programa, se emplearon preguntas estructuradas relativas a dos dimensiones: el género y las creencias y actitudes sobre el género. Respecto al género se realizaron las siguientes preguntas “¿Con qué género te identificas?” “¿Eres un chico, una chica o te identificas con otro género diferente o con algo diferente?” “¿En la escuela usas el baño de chicas, de chicos o de género neutro?”; con relación a las creencias sobre el género se siguió el modelo de preguntas creado por Blackemore, (2003) y compuesto por un listado de 16 cuestiones sobre roles y expresión de género. Los resultados mostraron una modificación de las creencias y actitudes de género a través de conductas específicas de ruptura con el binarismo de género y sugieren que la introducción de intervenciones a través del arte favorece la identificación de las normas de género y promueve actitudes

más positivas hacia las conductas no binarias sobre las normas de género (Vikin et al., 2019).

Otra herramienta que ha mostrado buenos resultados para trabajar temas relacionados con la diversidad de género y el acoso transfóbico es el ***Role playing***. (Birkman et al., 2010; Hodson et al., 2009; Pufahl et al., 2021). Se trata de una dinámica grupal de dramatización en la que las personas participantes representan distintas situaciones a través de juegos de rol. Presenta múltiples beneficios en el tratamiento y prevención del acoso transfóbico al facilitar el análisis y detección de comportamientos violentos, así como los sentimientos y motivaciones implicadas en los mismos (Cánovas, 2021). Permite la conexión emocional con las situaciones de violencia y las partes implicadas, acercando al alumnado a la realidad que viven las personas discriminadas por su identidad de género y desarrollando habilidades sociales como la empatía. En relación a esto, al fomentar la capacidad de ponerse en el lugar de las otras personas, también facilita las habilidades del alumnado para analizar y derribar sus prejuicios y estereotipos hacia las personas trans\*, desarrollando actitudes de respeto y tolerancia motivadas por la conexión emocional. Continuando en esta línea, el *role playing* se utiliza como herramienta para desarrollar la capacidad crítica del alumnado, permitiéndoles a las personas presentes observar las consecuencias de sus actos en primera persona, proponiendo de manera activa distintas soluciones frente a los posibles conflictos que vayan surgiendo a lo largo de su etapa escolar y vital (Pastor, 2023).

Ejemplo de ello es la experiencia educativa llevada a cabo por Hodson et al., 2009 con dos grupos de estudiantes (intervención y control) de una Universidad de Canadá. El objetivo era comprobar si este tipo de intervenciones era eficaz reduciendo las actitudes y prejuicios hacia las personas homosexuales. Para ello, las personas facilitadoras recrearon, con el alumnado del grupo de intervención, una situación ficticia en la que habían de imaginar que aterrizaban en un planeta cuyo sistema y normas sociales de interacción presentaban equivalencias con las situaciones de discriminación que viven las personas homosexuales, aunque este último dato no se lo dijeron al alumnado. Asimismo, las personas participantes en el grupo control acudieron a una charla sobre los privilegios y la discriminación que establecen las normas del sistema sexo-género. Los resultados mostraron que las personas participantes en el grupo de intervención mostraron menos actitudes homofóbicas que las del grupo control (Hodson et al., 2009).

En la misma línea, también destaca *The Fairness for All Individuals through Respect (FAIR)*, un programa educativo llevado a cabo en Colorado (Estados Unidos), en el año 2007 (Brinkman et al., 2010) con una muestra de 66 niñas y 55 niños, con edades comprendidas entre 10 y 13 años. La finalidad fue comprobar si el hecho de trabajar con el alumnado sobre los prejuicios, roles y estereotipos de género favorece la toma de consciencia y ayuda a reducirlos. Se utilizó una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa con grupo control y evaluación pretest y postest. Para la parte cuantitativa, se administró un listado de ejemplos relacionados con los prejuicios y estereotipos de género al alumnado y al profesorado (del grupo principal y el grupo control) para analizar, por un lado, la frecuencia señala por el alumnado, y por otro, la perspectiva del profesorado sobre la participación de su alumnado en este tipo de situaciones. También se realizó un grupo de discusión con preguntas relacionadas con la temática abordada en las sesiones para contrastar los datos cuantitativos. El programa tuvo una duración de dos horas y media y se llevaron a cabo cuatro actividades. En la primera sesión se leyó una **historia**, sin información de género sobre las personas protagonistas, para que el alumnado describiese la imagen creada sobre cada personaje en su cabeza. Posteriormente, se hizo un **debate** sobre si estas imágenes tenían relación con los estereotipos, el origen de los mismos y si existe la posibilidad de cambiarlos. Durante la segunda actividad se le pidió al alumnado que clasificase una serie de juguetes metiéndolos en una caja rosa o azul para analizar qué criterios empleaban a la hora de tomar decisiones y qué pasaría si la clasificación fuese de otra manera. En la tercera el alumnado tuvo que identificar y describir las características asociadas a los estereotipos de género masculinos y femeninos y seleccionar en diferentes revistas imágenes de personas que cumplieren o no estos rasgos asociados. Finalmente, en la cuarta tarea se empleó el *role playing* para representar una historia sobre animales marinos discriminados por no cumplir con los roles de género binarios. A través de esta técnica el alumnado interpretó el papel de persona agresora, observadora y defensora ante las situaciones de discriminación planteadas. A continuación, el alumnado que relatase ejemplos relacionados vividos en primera persona y a través de una lluvia de ideas se proponían las formas de intervención frente al prejuicio imaginasen como podrían actuar llevando a cabo los mismos roles de los personajes y qué dirían si el resto de personas no los tratasen con respeto o vieses ese tipo de situaciones y no interviniese. Los resultados cuantitativos mostraron que el hecho de participar en el programa redujo los

prejuicios y estereotipos de género con respecto al grupo control, tanto por parte del alumnado como del profesorado y, los análisis de los datos del grupo control desvelaron una mayor consciencia por parte del alumnado en la identificación de prejuicios y estereotipos y el compromiso de tratar a las personas de manera más respetable y justa (Brinkman et al., 2010).

Con respecto al **teatro**, varios estudios (Burk et al., 2018; Elsbre y Wong, 2007; Iverson y Seher, 2014; Pufahl et al., 2021; Vilkin et al., 2019; Wernick et al., 2013) han analizado el poder transformador de dicho arte escénico en la reducción de las actitudes, creencias y conductas negativas hacia las personas trans\* y en la disminución del acoso escolar transfóbico mostrando eficacia. Entre sus beneficios se encuentran:

- ✓ La humanización de situaciones conflictivas ajenas al público, ya que en las dramatizaciones se representan emociones, sentimientos, pensamientos y se llevan a cabo acciones que facilitan la inmersión de las personas espectadoras.
- ✓ La creación de otros puntos de vista al presenciar alternativas a los conflictos representados inicialmente.
- ✓ La interiorización del aprendizaje de manera más efectiva.
- ✓ El empoderamiento de las personas trans\* y su bienestar emocional.

En este sentido, destaca una investigación desarrollada en Estados Unidos en la que el alumnado y el profesorado de la *Great Lake University* en colaboración con el *Social Justice Institute* elaboraron una obra titulada *True Lives; I'm a Great Lakes Freshman* para reducir las situaciones de discriminación vividas por las personas trans\* relacionadas con el uso del lenguaje y conductas homofóbicas (Iverson y Seher, 2014). Fue representada frente a 482 estudiantes en distintos momentos del horario lectivo. El objetivo principal fue reducir las situaciones de discriminación relacionadas con el uso del lenguaje y las conductas homofóbicas. Se empleó una metodología mixta con evaluación pretest postest, Para la parte cuantitativa se aplicó la escala *Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale* (Herek, 1998, 1984). Los datos cualitativos del pretest se obtuvieron mediante la pregunta "¿Qué has hecho en el pasado para ayudar a dejar de chistes anti-LGBT, humillaciones, agresiones u otras formas de discriminación?" y en el postest a través de estas tres cuestiones "¿Qué te gustó de la obra, qué parte(s) de la obra te han gustado?", "¿Qué es lo que menos te ha gustado?" y "¿Qué puedes hacer con respecto a los temas LGBT en tu comunidad?". El contenido de la obra giraba en torno

a la representación de tres historias paralelas sobre un hombre heterosexual que descubriría que su hermana era lesbiana; un bombero homosexual que ocultaba su orientación por miedo a ser discriminado y una mujer andrógina activista en asociaciones trans\*. La obra termina con un epílogo en el que cada personaje habla como si estuviese en un confesionario frente al público generando un debate con las personas espectadoras para reflexionar y tomar conciencia individual y social sobre las situaciones de discriminación sufridas por las personas que no encajan en los patrones del sistema heteronormativo. Los resultados mostraron un cambio positivo en las actitudes y creencias del alumnado hacia las personas homosexuales y confirmaron que el teatro es una herramienta adecuada para transformar las actitudes y creencias (Iverson y Seher, 2014).

Otra de las disciplinas que ha obtenido buenos resultados en la reducción de la transfobia, el acoso escolar y el entrenamiento de las habilidades sociales, según las investigaciones consultadas, es el **teatro del oprimido** (Boal, 2015; Colomina, 2023; Corsa, 2020; Soler, 2024). Se trata de una rama teatral, inspirada en la pedagogía del oprimido de Paulo Freire y desarrollada por Augusto Boal, que a través de la combinación de distintas técnicas dramáticas procura la gestión de conflictos reales de índole social y/o individuales. Su importancia en la prevención transfóbica y el acoso escolar es debido a la eficacia que ha presentado para transformar la realidad, solucionar conflictos y desarrollar las habilidades sociales relacionadas con la empatía y la asertividad (Boal, 2015; Colomina, 2023; Corsa, 2020; Soler, 2024). Mediante la participación activa de las personas en estas obras, a las que denomina “espect-actoras” por su capacidad para ejercer como espectadoras y protagonistas de la acción teatral, se pretende que las habilidades y capacidades ensayadas durante las dramatizaciones se puedan transferir a la vida real (Boal, 2009; 2015). Consta de distintos métodos y ejercicios para trabajar los contenidos deseados como el teatro imagen, teatro juicio, teatro invisible o teatro telenovela, entre otros, no obstante, solo se va a describir el teatro foro por ser la técnica seleccionada para el presente trabajo de investigación. En este sentido, el teatro foro es una modalidad en la que se expone una situación conflictiva frente a un público que tiene la posibilidad de intervenir en la acción teatral para modificarla representando el conflicto seleccionado tantas veces como sea necesario. El objetivo es explorar las opciones de resolución y sus posibles consecuencias, facilitando la entrada de cualquiera de las personas presentes como público en la acción teatral parando la escena y sustituyendo a alguna de las partes para improvisar una posible solución (Boal, 2004,

2009). Ha sido utilizada como técnica para la resolución de conflictos desde el siglo pasado (Boal, 2004) y aunque los programas educativos para la prevención transfóbica son muy escasos, se ha demostrado que el uso del teatro foro para la resolución del acoso escolar transfóbico es una herramienta adecuada (Colomina, 2023). Esto es debido a diversos factores, ya que cuando el alumnado participa en una obra con temática de acoso escolar por expresión e identidad de género, las personas que adoptan el rol de “espectadoras” y se introducen en la escena aprenden cómo identificar y resolver las situaciones de acoso, dejando a un lado la pasividad propia del rol de las personas observadoras y mostrando al resto del público posibles formas de actuar (Colomina, 2023). Sumado a esto, en el caso de las víctimas de acoso se desarrollan mecanismos defensivos para afrontar las situaciones de discriminación a través del debate. Otro de los beneficios que se ha observado es la posibilidad de derribar prejuicios y estereotipos instaurados debido a que el teatro foro es una técnica que permite revivir cualquier tipo de situación. Además, como se trata de un arte de imitación y repetición, cada vez que se plantean las diversas soluciones a las situaciones de conflicto, se refuerzan las conductas que favorecen un clima de tolerancia y respeto señalando y corrigiendo los comportamientos negativos y aumentando la cohesión grupal (Colomina, 2023).

En este aspecto destaca la representación versionada de la famosa obra de Romasanta, llevada a cabo en cuatro colegios de la región de Murcia por la compañía de teatro “Los Menos”(Colomina, 2023). La obra de teatro, ambientada en el 1852 representaba la historia de Manuel Blanco Romasanta, un asesino en serie intersexual que durante el juicio relata las agresiones sufridas a lo largo de su vida por no encajar el modelo binarista del sexo y culpa de los crímenes al lobo que está en su interior. Los objetivos principales fueron reflejar la parte de responsabilidad que tienen las personas y la sociedad en la discriminación transfóbica; identificar los comportamientos personales involucrados en las situaciones de victimización y enseñarles a las víctimas estrategias de defensa. Se emplea una metodología de acción participativa a través del teatro del oprimido que, a través de las siguientes cuestiones “¿La sociedad es culpable de crear hombres lobo? ¿Fue Romasanta una víctima antes de ser un verdugo? ¿corremos el riesgo de marginar y crear enfermedades mentales en las personas diferentes?” Desplaza el conflicto a las aulas de las instituciones de educación secundaria. Los instrumentos de recogida de datos fueron “medios etnográficos como la entrevista grupal con preguntas semiestructuradas, diario de campo, la observación directa de los sujetos participantes y

medios audiovisuales” (Colomina, 2023, p.4). Los resultados obtenidos muestran que el teatro foro mejora la cohesión grupal, ayuda a detectar y plantear alternativas asertivas en los casos de acoso escolar transfóbico y permite entrenar las habilidades relacionadas con la autoexpresión y la gestión autonomía (Colomina, 2023).

Asimismo, otros recursos y técnicas eficaces comunes a la mayoría de los programas consultados fueron la lluvia de ideas que potencia la creatividad y es una manera adecuada de analizar las ideas preconcebidas de un grupo sobre el tema a trabajar (Monleón, 2018); la búsqueda de información ya que favorece un aprendizaje activo con el que el alumnado trabaja su autonomía; el debate y las reflexiones críticas debido a que facilitan el intercambio de opiniones y el contraste de ideas con el resto del grupo (Brinkman et al., 2010; Mitchell et al., 2016; Monleón, 2018); el trabajo cooperativo y en grupos pequeños porque favorece la ayuda entre el propio alumnado, la involucración de las personas participantes y resulta más sencillo para el equipo educativo que puede resolver las dudas de forma más adecuada dudas (Mitchell et al., 2016).

Ejemplo de ello es una intervención a gran escala llevada a cabo en los últimos años ***Evaluation of an anti- homophobic, biphobic and transphobic (HB&T) bullying programme*** (Mitchell et al., 2016) impulsada por el gobierno de Reino Unido, desde abril de 2015 a mayo de 2016, en distintas instituciones de educación secundaria. El proyecto estuvo compuesto por ocho iniciativas que, a través de distintas actividades buscaban evaluar estrategias eficaces para reducir el acoso transfóbico y los prejuicios de género. Las actividades llevadas a cabo dependieron de las instituciones escolares, siendo de distintas características y duración. En su mayoría estuvieron orientadas a la capacitación del profesorado. No obstante, tres de ellas estuvieron dirigidas a la prevención transfóbica y el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado, destacando:

La *Anne Frank Trust* (AFT): fue una iniciativa que, a través del aprendizaje de pares, formó a un grupo de entre 12 y 20 miembros del alumnado para impartir en 18 instituciones escolares secundarias un taller sobre la **historia de Ana Frank**, el Holocausto y las consecuencias que pueden tener los prejuicios sobre ciertos grupos de personas.

La *Barnardo's*: consistió en una intervención llevada a cabo por el profesorado, a través de la creación de **grupos de debate** en clase sobre cuestiones relacionadas con temática de diversidad sexual y de género, tratando temas como la diversidad en el ámbito familiar y las consecuencias del acoso escolar transfóbico. Asimismo, destacó la formación de un grupo de adolescentes trans\* para brindar apoyo a las víctimas de acoso, contar sus propias experiencias de acoso transfóbico y dar voz a las personas trans\* para aumentar su visibilidad.

El *Show Racism the Red Card (SRtRC)* fue un programa que llevó a cabo cuatro formaciones para el profesorado a través del **visionado de material audiovisual** sobre el racismo, la homofobia, la bifobia y la transfobia y veinte sesiones educativas para el alumnado en distintos clubs de fútbol para reflexionar sobre el acoso escolar transfóbico, los prejuicios y el uso del lenguaje transfobo a través de referentes importantes en el mundo del fútbol.

De los resultados obtenidos en relación a las intervenciones con el alumnado se observó que aunque hubo un cambio positivo en las actitudes hacia las personas trans\* no pudo descartarse que fuese debido al azar; que la mayoría del colectivo adolescente que respondió a las encuestas ya tenía una visión adecuada sobre las personas trans\* aunque una minoría mostró tener prejuicios hacia las identidades de género diverso y que ninguna de las estrategias destacó de manera notable sobre las otras en la modificación de los prejuicios de género. No obstante, los datos cuantitativos mostraron pequeños avances en la comprensión de los prejuicios y sus posibles consecuencias aumentando el grado de empatía con las personas trans\*; los grupos de alumnado formados para realizar las actividades mencionadas en el párrafo de arriba ganaron confianza a la hora de exponer desde una perspectiva crítica y de denuncia los prejuicios, a pesar de que sufrieron ciertas limitaciones para explicar ciertas cuestiones relacionadas con la transfobia, homofobia y bifobia de mayor complejidad y; se observó una mayor capacidad autocrítica sobre los propios prejuicios del alumnado, sobre todo a través de los debates con el grupo de iguales.

Sin embargo, debido a los prejuicios y estereotipos que giran en torno al contenido de diversidad sexual y de género, para que las estrategias, técnicas, recursos y herramientas sean efectivas es necesario contar con profesionales capacitados en materia de diversidad sexual y de género, cuyo estilo de enseñanza esté libre de prejuicios hacia las personas

trans\* y transfóbicas ya que este hecho promueve el cambio de actitudes entre el alumnado al sentirse cómodo dando su opinión (Mitchell et al., 2016).

Otra de los factores protectores señalados por diversas investigaciones (Amadori et al., 2023; Espelage et al., 2018) son las variables socioemocionales relacionadas con el campo **de las habilidades sociales** en la prevención del acoso escolar homofóbico y transfóbico incluidas en los programas de aprendizaje socioemocional (SEL). En este sentido, de forma general, se entiende por habilidades sociales a las conductas que posibilitan que una persona se desenvuelva de manera adecuada, individual e interpersonalmente, “mediante la expresión de sentimientos, deseos, opiniones, derechos o actitudes acordes a la situación donde se encuentra” Moreno y Molero, 2023, p. 864). Con respecto a la clasificación de las habilidades sociales, a pesar de que existen múltiples categorías, se ha comprobado que la taxonomía *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) es una de las más empleadas en los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) que han mostrado efectividad en la prevención de la transfobia y el acoso escolar transfóbico (Amadori et al., 2023; Birkett et al., 2015; Espelage et al., 2015; Poteat y Vecho, 2016). En cambio, en la presente tesis doctoral se ha seguido la clasificación propuesta por Gismero (2002) puesto que, aunque utilice otra denominación, las dimensiones de asertividad que mide también se incluyen en la taxonomía CASEL (consultar el apartado “2. Variables” situado en el capítulo 2: Metodología). Según este modelo, las habilidades sociales pueden agruparse en las siguientes dimensiones (Amadori et al., 2023; CASEL, 2016).

**1. Autocontrol:** es la aptitud que presenta una persona para gestionar sus emociones, sentimientos y pensamientos en distintas situaciones. Dentro de esta dimensión se engloban el autocontrol, la responsabilidad “el manejo del estrés, control de impulsos, habilidades organizativas, establecimiento de metas, disciplina y motivación personal”. (CASEL, 2016).

**2. Autoconciencia:** hace referencia al reconocimiento de las propias emociones, sentimientos y pensamientos y su influencia en el comportamiento, siendo consciente de las fortalezas y limitaciones personales. Engloba la identificación y el control de las emociones, la autoconfianza y la productividad. (CASEL; 2016)

**3. Habilidades relacionales:** son aquellas que permiten establecer relaciones adecuadas y satisfactorias con personas en todos los contextos. Se incluyen dentro de esta categoría

las habilidades de comunicación, trabajo en equipo y empatía (Amadori et al., 2023; CASEL, 2016).

**4. Conciencia social** es la capacidad para relacionarse con el entorno, teniendo cuenta sus emociones y puntos de vista, de manera respetuosa y comprensiva. Engloba la empatía, el respeto “la toma de perspectiva subjetiva del otro y apreciar la diversidad” (CASEL, 2016).

**5. Toma de decisiones responsable:** competencia que presenta una persona consigo misma y su entorno para decidir de forma ética evaluando las consecuencias de sus propios actos. Se incluyen las habilidades de identificación y resolución de conflictos, la capacidad de reflexión y los principios morales (CASEL, 2016). (**sociabilidad, asertividad, energía**).

Del mismo modo, los estudios consultados sobre los programas SEL (Amadori et al., 2023; Espelage et al., 2018) observaron que el desarrollo de habilidades sociales como la empatía y la toma de perspectiva son factores de protección que ayudan a que el alumnado no participe en las situaciones de acoso (Poteat et al., 2013); favorece el desarrollo de habilidades sociales de defensa para las víctimas de acoso escolar tradicional, acoso escolar transfóbico y conductas de riesgo (Espelage et al., 2018) y contemplaron que las personas que defendían a las víctimas de acoso tenían una mayor puntuación en las habilidades relacionadas con la valentía, la conciencia social y la toma de decisiones responsables (Potear y Vecho, 2016).

Con respecto a las habilidades sociales empleadas para reducir el acoso escolar y la transfobia, la revisión sistemática llevada a cabo por Amadori et al., (2023) observó, la inclusión de las siguientes habilidades de manera transversal, según la taxonomía de CASEL en los siguientes programas: reconocimiento de fortalezas, responsabilidad, persistencia (Yoder et al., 2020), autocontrol, conciencia social (Apostolidou, 2020; Burk et al., 2018; Mevissen et al., 2017), desarrollo de la empatía (Mevissen et al., 2017), gestión adecuada de las emociones, comunicación asertiva, escucha activa y habilidades de resolución de conflictos (Apostolidou, 2020; Espelage et al., 2013; Espelage et al., 2015); confianza, cooperación entre el alumnado (Jarrel et al., 2016; Magić y Maljevac, 2016) y creatividad (Wernick et al., 2013; Burk et al., 2018).

### 6.3. Programa Pienso luego actúo (PILÚO)

A continuación, se describe el programa de actividades implementado para prevenir la transfobia y el acoso escolar transfóbico con adolescentes de tercero de educación secundaria. Está compuesto por un total de once sesiones de 50 minutos de duración, de las cuales, cuatro se destinaron a recabar datos para medir los efectos del programa con respecto a la transfobia, el acoso escolar y las habilidades del alumnado y siete a desarrollar las actividades de intervención.

#### 6.3.1. Fundamentación teórica y justificación

Debido a las elevadas tasas de acoso escolar registrada en el último informe a nivel mundial (IGIYO, 2021) es necesario que desde el campo de la investigación educativa se lleven a cabo programas de intervención que potencien la actitud crítica del alumnado para que:

- tome consciencia de la transmisión de los valores promulgados por el sistema en torno al género.
- adquiera las herramientas para poder modificar sus creencias
- desarrolle actitudes y conductas de respeto con las identidades de género trans\*.

Así pues, las investigaciones orientadas a reducir la transfobia y el acoso escolar recomiendan implementar programas que se encuadren dentro de un marco teórico que ayude a deconstruir los valores del sistema heteronormativo, como es el caso de la pedagogía queer (Sánchez, 2018). Teniendo en cuenta esto, las sesiones del PILÚO han sido diseñadas acorde a los principios de dicha pedagogía, rechazando las normas sociales a través del análisis de los prejuicios, estereotipos, roles e identidad de género; rompiendo con el ideario social que discrimina a las personas trans\*, mediante la identificación y el trabajo de las propias conductas discriminatorias y de acoso escolar y entrenando las habilidades sociales involucradas en estas agresiones. A través de algunas de las estrategias (role playing, teatro del oprimido, debate, reflexión grupal, aprendizaje socioemocional) que han mostrado efectividad en la reducción de la transfobia, el acoso escolar y el desarrollo de las habilidades sociales. En este sentido, uno de los aspectos más importantes y novedosos del PILÚO para prevenir la transfobia y reducir el acoso escolar es el trabajo de las habilidades sociales a través del teatro del oprimido, puesto que, al ser una disciplina que permite trasladar al aula conflictos reales, favorece la

adquisición de habilidades sociales protectoras frente al acoso transfóbico y permite que el alumnado solucione de forma conjunta conflictos sin resolver, garantizando una mayor interiorización del aprendizaje (Colomina, 2023).

### 6.3.2. Objetivos del programa Pienso luego actúo (PILÚO)

El programa tiene como objetivo general:

- Reducir la transfobia, el acoso escolar y entrenar las habilidades sociales

Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y reflexionar sobre las actitudes, creencias y conductas transfóbicas personales, grupales y sociales.
- Tipificar las situaciones de transfobia, acoso escolar y acoso escolar transfóbico.
- Entrenar las habilidades sociales implicadas en la toma de consciencia social y la solución de conflictos de forma asertiva.
- Autopercepción del rol en situaciones de transfobia, acoso escolar, acoso escolar transfóbico.

### 6.2.3. Contenidos del programa Pienso luego actúo

En el PILÚO se trabajan como temáticas principales la transfobia, el acoso escolar transfóbico y las habilidades sociales en todas las sesiones, de forma directa o transversal, a través de distintas técnicas como las dinámicas grupales, la reflexión grupal, el teatro del oprimido, el *role playing* y lluvia de ideas. Los contenidos principales que se tratan respecto a la transfobia están relacionados con el cuestionamiento de los valores del sistema sexo-género en torno a los prejuicios y estereotipos de género, los roles de género, y la identidad trans\*. En cuanto al acoso escolar transfóbico se han trabajado contenidos sobre los roles de las personas participantes, los distintos tipos de agresiones y las consecuencias. Con respecto a las habilidades sociales se han entrenado a través de la empatía, la asertividad, la conciencia personal, grupal e individual asociadas a los comportamientos involucrados en la transfobia y el acoso escolar transfóbico. A continuación, se expone una tabla en la que se especifican los contenidos tratados en cada sesión con respecto a las temáticas principales y se señalan las técnicas empleadas.

**Figura 1. Contenidos de las sesiones según la transfobia, el acoso escolar y las HHSS**

<b>Sesión</b>	<b>Transfobia</b>	<b>Acoso escolar y acoso escolar transfóbico</b>	<b>Habilidades sociales</b>	<b>Técnica</b>
1	Actitudes, creencias y conductas hacia las personas trans*	Cohesión grupal, discriminación hacia las personas trans*, situaciones de acoso sufridas por las personas trans*	Autoexpresión en situaciones sociales Expresión de enfado o disconformidad Defensa de los propios derechos Decir no y cortar interacciones Hacer peticiones Conciencia individual y social Empatía	Dinámica grupal Debate Reflexión grupal Trabajo cooperativo
2	Prejuicios y estereotipos	Relaciones intragrupal y extensión de rumores	Autoexpresión en situaciones sociales Empatía	Dinámica grupal Debate Reflexión grupal Trabajo cooperativo
3	Creencias, actitudes y conductas	La broma como elemento de microagresión: comentarios transfóbicos Roles de acoso escolar	Decir no Autoexpresión Defensa de los propios derechos Empatía	Debate Reflexión grupal
4	Roles, identidad y	Definición de acoso escolar y acoso transfóbico: roles,	Autoexpresión, defensa de los propios derechos	Teatro del oprimido Debate

	expresión de género	causas, efectos y consecuencias.	Capacidad para cortar interacciones y decir que no Empatía	Reflexión grupal
5	Roles, identidad y expresión de género trans*	Tipificación y gravedad de los conflictos. Acoso transfóbico	Autoexpresión Defensa de los propios derechos Decir no y cortar interacciones Conciencia individual y social Empatía	Lluvia de ideas Debate Reflexión grupal
6	Conductas transfóbicas	Roles de las personas participantes en el acoso escolar y el acoso transfóbico	Autoexpresión Defensa de los propios derechos Empatía	Teatro del oprimido: teatro foro Reflexión grupal
7	Actitudes transfóbicas Conductas transfóbicas Identidad y expresión de género	Mecanismos de acoso escolar transfóbico	Empatía Defensa de los propios derechos Autoexpresión	Role playing Reflexión grupal
8	Actitudes, creencias y conductas hacia las personas trans*	Cohesión grupal, toma de conciencia sobre la discriminación sufrida por las personas trans*	Autoexpresión Expresión de enfado Defensa de los propios derechos Decir no	Dinámica grupal Debate Reflexión grupal

			Hacer peticiones Conciencia individual y social Empatía	
--	--	--	---	--

#### 6.2.4. Metodología empleada en el programa:

Para desarrollar las sesiones del PILUO se ha llevado a cabo una metodología de investigación acción participativa (IAP) cuyo debido a que es un enfoque metodológico que conecta la investigación con la práctica educativa a partir del tratamiento de temas específicos. En este sentido, destaca su capacidad para transformar la realidad social mediante el trabajo de las necesidades específicas del alumnado, promueve la puesta en práctica de lo aprendido, integra al alumnado en el proceso de aprendizaje y la propia investigación y facilita la adquisición del conocimiento. (Martín et al., 2020; Martínez et al., 2017; Rodelo et al., 2021). Asimismo, entre sus beneficios destacan la promoción de la autonomía y el desarrollo de la capacidad crítica ya que al partir de situaciones reales, implican un previo trabajo de reflexión y detección de las necesidades (Rodelo et al., 2021); favorece la cohesión grupal, desarrolla la creatividad y promueve la motivación con respecto a los procesos de aprendizaje debido a que los cambios se producen a través de las aportaciones y propuestas planteadas por el alumnado (Martínez et al., 2017; Rodelo et al., 2021).

#### 6.2.5. Actividades del programa

Las actividades del PILÚO fueron las siguientes:

Sesión 1	JUEGO DE CUBOS
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Resolver situaciones de conflicto.</li> <li>✓ Trabajar la asertividad</li> <li>✓ Reflexionar sobre la relación de compañerismo existente en el aula.</li> <li>✓ Trabajar en equipo</li> <li>✓ Debatir sobre la identidad de género y la discriminación transfóbica</li> </ul>
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>1ª parte</b>
	<p>Se divide a la clase en 6 grupos de 5 personas. La persona que lleve a cabo la actividad asigna una letra a cada grupo sin que la clase lo sepa. Habrá dos grupos A (privilegiados); dos B (menos privilegiados) y dos C (no privilegiados).</p> <p>Al empezar la sesión se reparte a cada grupo una tijera, dos cartulinas, pegamento, una regla y un lápiz y se explica que todos van a tener el mismo material y solo pueden utilizar esos objetos. Los miembros de los grupos no pueden hablar entre sí ni comunicarse verbalmente con el resto del alumnado y han de construir el máximo número de cubos posibles de 4 x 4 cm. Si fuese necesario, la persona que dirige la actividad puede dibujar una plantilla de un cubo en la pizarra.</p>
	<b>2ª parte</b>
	<p>Al transcurrir 5 minutos, a los grupos B y C se le retiran los lápices y las tijeras para dárselos a los grupos A. Tras dos minutos, al grupo B se le devuelven los materiales, sin embargo, a los grupos C no. Esto se hará de forma sucesiva hasta que los grupos C se queden sin los utensilios necesarios para hacer los cubos.</p>
<b>3ª parte</b>	
<p>Cuando hayan transcurrido 30 minutos, se hace un recuento de cubos y se inicia el debate y la reflexión grupal, a través de las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> ¿Qué ha pasado?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Por qué el grupo X ha hecho más cubos?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Cómo se ha comportado cada uno de los grupos?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Creéis que todos los grupos han actuado correctamente?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Cómo os habéis comunicado con vuestros compañeros y compañeras?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Qué habéis hecho cuando se os ha retirado el material necesario para la</li> </ul>	

	<p>construcción de los cubos?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Habéis prestado ayuda a alguno de los grupos?</p> <p><input type="checkbox"/> Si lo trasladásemos a la vida real ¿Qué representaría cada grupo?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Las personas que se comportan de manera diferente son aceptadas?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Qué es el género?, ¿Cuántos géneros hay?, ¿Existen comportamientos asignados a cada género? ¿Qué pensáis de las personas que no se comportan según su género?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Creéis que tienen algún problema? ¿Pensáis que estas personas tienen más posibilidades de sufrir acoso?</p>
<b>Recursos</b>	6 tijeras, 6 barras de pegamento, 6 lápices, 12 cartulinas y 6 reglas.
<b>Temporalización</b>	50 minutos.
<b>Sesión 2</b>	<b>ADIVINA A DIVINANZA</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Debatir sobre la apariencia y la emisión de juicios en general y hacia las personas trans*</li> <li>✓ Reflexionar sobre los rumores y las consecuencias de estos en general y hacia las personas trans*.</li> <li>✓ Trabajar la conciencia social</li> <li>✓ Trabajar en equipo.</li> </ul>
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<p><b>1ª parte</b></p> <p>Para el desarrollo de la actividad, la persona que lleve a cabo la dinámica tiene que traer previamente 6 yogures con las siguientes características:</p> <p>Yogur 1: envase arrugado.</p> <p>Yogur 2: etiqueta roída.</p> <p>Yogur 3: sin etiqueta.</p> <p>Yogur 4: tapa agujereada.</p> <p>Yogur 5: sin modificaciones.</p> <p>Yogur 6: vacío, pero con la tapada pegada.</p> <p>Se separa a la clase en 6 grupos de 5 personas. Cada grupo ha de sacar una hoja. El alumnado debe imaginar que trabaja en repostería y ha de elaborar un bizcocho con uno de los 6 yogures. Los grupos pueden levantarse por</p>

	<p>turnos a observar los yogures, sin tocarlos, y han de argumentar en el papel con qué yogur se quedan y con cuáles no.</p> <p>Simultáneamente, a dos de los grupos, se les entrega una notita en la que ponga “el yogur número 2 lleva una hora y media encima del radiador, no lo escojáis”.</p>
	<p><b>2ª parte</b></p>
	<p>Una vez que todos los grupos hayan expuesto sus motivos, se pasa a la reflexión grupal a través de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> ¿Sabéis cómo se llama lo que habéis hecho?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Emitimos juicios sin tener toda la información? ¿Pensáis que las personas que no siguen las normas de género son más juzgadas?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Creéis que las apariencias engañan? ¿Por qué nos dejamos llevar por ellas?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Las apariencias condicionan vuestra relación con otras personas? ¿Tendríais amistad y/o relación con alguien que no siga las normas de género?</li> <li><input type="checkbox"/> A los grupos a los que se le ha dado un papel, ¿Podéis decir que ponía? ¿Cómo se llama eso? ¿Se lo habéis contado al resto de grupos?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Cuándo escucháis un rumor, lo extendéis o lo frenáis? ¿Comprobáis si es cierto?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Cuál es la finalidad de extender un rumor? ¿Las personas que no siguen las normas de género tienen más posibilidades de que se extienda algún rumor sobre ellas?</li> </ul>
<b>Recursos</b>	Seis yogures, seis hojas de papel y seis bolígrafos.
<b>Temporalización</b>	50 minutos.
<b>Sesión 3</b>	<b>¿ERA BROMA!</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflexionar sobre los límites de bromas en general y de género</li> <li>✓ Diferenciar las bromas de las ofensas</li> <li>✓ Analizar las bromas que han sucedido dentro del aula</li> <li>✓ Entrenar la empatía y la asertividad</li> </ul>

**Desarrollo de la sesión**

**1ª parte**

La persona encargada de llevar a cabo la actividad le explicará al alumnado que debe sacar una hoja porque tras hablar con dirección, ha de realizar un examen que restará o sumará un punto sobre la nota total de la asignatura de ciudadanía.

Preguntas del examen:

1. Enumera 5 colectivos, como mínimo, que hayan sufrido discriminación a lo largo de la historia y explica el porqué.

**2ª parte**

Al transcurrir 25 minutos, después de que el alumnado entregue el examen ficticio, se arrugarán todas las hojas y se dirá ¡Era broma!. Tras observar las reacciones de las personas de la clase se pasará a la reflexión grupal sobre las bromas y sus límites a través de las siguientes cuestiones:

- ¿Os ha parecido gracioso? ¿por qué sí y por qué no?
- ¿Cuál es el objetivo de una broma?
- ¿Qué requisitos ha de cumplir una broma?
- ¿Las bromas molestan?
- ¿Quién se ríe con una broma?
- ¿Dónde están los límites de las bromas?

**3ª parte**

Para finalizar, el alumnado cerrará los ojos y las personas a las que les hayan gastado una broma que les haya ofendido, levantarán la mano. Acto seguido abrirán los ojos para volverlos a cerrar y ahora levantarán la mano aquellas personas que hayan gastado una broma ofensiva a alguien. Con la mano levantada tendrán que volver a abrir los ojos. Tras esto, la persona facilitadora iniciará una serie de preguntas para generar un debate:

- ¿Hay alguien que haya y al que le hayan gastado una broma ofensiva? ¿Es gracioso hacer bromas sobre las identidades trans\* o sobre la homosexualidad?
- ¿Alguna vez os han/habéis dicho/escuchado, de “broma”, comentarios

	<p>similares a “esto es tan gay”, “eso es de nenazas” “maricón el último” “eso es de marimachos” “con esas pintas pareces bollera”? Si es así, ¿Cómo os sentisteis o creéis que se sintieron esas personas? ¿Ocurre lo mismo con las identidades y orientaciones sexuales normativas?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Cuáles son los motivos que llevan a que una persona haga este tipo de “bromas”?</p> <p>Tras esto, se le pedirá al alumnado que ponga ejemplos de situaciones que les ocurriesen en el pasado para analizarlas de forma grupal.</p>
<b>Recursos</b>	Hojas de papel y bolígrafos.
<b>Temporalización</b>	50 minutos.
<b>Sesión 4</b>	<b>¿Y SI HUBIESES SIDO TÚ?</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diferenciar y reflexionar sobre el acoso escolar y el acoso transfóbico</li> <li>✓ Reflexionar sobre los factores protectores frente al acoso y los comportamientos de las partes implicadas en el proceso</li> <li>✓ Entrenar la empatía y la asertividad</li> <li>✓ Trabajar la conciencia social</li> </ul>
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>1ª parte</b>
	El alumnado ha de recolocar la clase y hacer un círculo con sillas para sentarse. La persona facilitadora previamente ha de conocer los roles que las personas de la clase desempeñan y seleccionar a 3 personas irrespetuosas del grupo. La más irrespetuosa se sentará en una silla, y las otras dos, se quedarán fuera del círculo, sin participar en la actividad, aunque nadie sabrá por qué.
	<b>2ª parte</b>
	Se repartirán galletas (excepto a las dos personas que están fuera del círculo) y se hará la siguiente pregunta, o alguna similar: ¿Dios existe? El objetivo es generar un intercambio de opiniones. A medida que vaya surgiendo el debate, la persona encargada de la actividad ha de reflejar el comportamiento de la persona del grupo más irrespetuosa y/o acosadora a través de su propia conducta. A continuación, se exponen algunos comportamientos y comentarios que pueden

ser útiles:

- No darle la palabra o cortarle el turno de palabra
- Gracias por hacernos perder el tiempo
- ¿Eso es lo más interesante que tienes que decir?
- ¿Llegará el día que aportes algo productivo a esta clase?

Es muy importante que la persona que dirija la actividad tenga la capacidad analítica suficiente para observar hasta qué punto puede reproducir el rol de persona acosadora, procurando expresarse con las mismas frases y vocabulario que dicha persona utiliza habitualmente para dirigirse a los demás y cesará con dicha actitud cuando observe que a la persona irrespetuosa/acosadora se ve afectada. Una vez hecho esto, se le pedirá disculpas a la persona acosadora/irrespetuosa, se explicará que los comentarios irrespetuosos y humillantes están relacionados con el objetivo de la sesión y se incorporará a todo el alumnado al círculo grupal.

### **3ª parte**

Una vez estén todas las personas sentadas se comenzará la reflexión grupal a través de las siguientes cuestiones:

- ¿Creéis que me he pasado con X?
- ¿Si, no y por qué?
- ¿Quién era quién?
- ¿Qué partes ha habido en este conflicto?
- ¿Por qué no habéis defendido a X?
- ¿Creéis que ha tenido que ver con el rol de profesorado/alumnado? ¿El poder de una persona agresora influye en la capacidad de reacción del resto?
- ¿Qué tipos de agresiones existen?
- ¿Cómo os habéis sentido persona víctima, personas fuera del círculo y resto del grupo?
- ¿Cuáles han sido las consecuencias de mi actitud con X?
- ¿Cómo se llama cuando esto ocurre de manera sistemática?
- ¿Creéis que existen personas que tienen más posibilidades que otras de sufrir acoso escolar? ¿Las personas que siguen las normas de género están dentro de esas personas? ¿Qué características pensáis que tiene este tipo de acoso?

	<p>¿Pensáis que las consecuencias son más graves que las del acoso general?</p> <p><input type="checkbox"/> Ante este tipo de situaciones, ¿Se agradece ayuda? ¿En otras ocasiones habéis prestado ayuda a las víctimas?</p>
<b>Recursos</b>	Galletas o chucherías y sillas.
<b>Temporalización</b>	50 minutos.
<b>Sesión 5</b>	<b>¿CÓMO LO VES?</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificar los conflictos relacionados con el género</li> <li>✓ Categorizar los conflictos que han tenido las distintas personas de la clase en función de la gravedad de los mismos y analizar en qué medida las creencias, actitudes y comportamientos transfóbicos influyen en esto.</li> <li>✓ Trabajar la perspectiva del alumnado sobre la gravedad de los conflictos propuestos</li> <li>✓ Trabajar la conciencia social</li> </ul>
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<p><b>1ª parte</b></p> <p>El alumnado debe sacar una hoja de papel y escribir, por una parte, tres conflictos por persona, de los cuales como mínimo dos estén vinculados al género (ocurridos durante el último mes) y tres acontecimientos positivos.</p> <p><b>2ª parte</b></p> <p>Una vez que toda la clase los haya escrito, la persona encargada de la actividad ha de escribir tres columnas en la pizarra “mal”, “normal” y “bien”. El alumnado es el encargado de decidir qué conflicto/acontecimiento va en qué columna.</p> <p>Una vez realizado esto, la persona facilitadora propiciará un debate y una reflexión grupal mediante las siguientes preguntas:</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Qué criterios son necesarios para considerar un suceso como bueno, malo o normal? ¿Todas las personas siguen el mismo? ¿Dónde está el límite para que un suceso sea clasificado como bueno/malo/normal?</p>

	<p><input type="checkbox"/> ¿De qué manera nuestras creencias, actitudes y comportamiento con respecto al género influyen a la hora de señalar la gravedad de un conflicto en torno al mismo?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Pensáis que el hecho de ser más consciente sobre las normas de género puede ayudar a tener un comportamiento de respeto hacia las personas trans*? ¿Creéis que se han normalizado actitudes y comportamientos dañinos por costumbre?</p>
<b>Recursos</b>	Hojas de papel y bolígrafos.
<b>Temporalización</b>	50 minutos.
<b>Sesión 6</b>	<b>¡PARA!</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Solucionar conflictos no resueltos en general y relacionados con la transfobia</li> <li>✓ Entrenar las conductas asertivas y trabajar la empatía</li> <li>✓ Trabajar la conciencia social</li> <li>✓ Trabajar en equipo</li> </ul>
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<p><b>1ª parte</b></p> <p>Se separa al alumnado en 5 grupos de 6 personas.</p> <p>Al inicio de la sesión 5 personas del aula, de manera voluntaria, deben explicar un conflicto no resuelto con alguna persona del profesorado o el aula.</p> <p>Cada grupo tiene que sacar una hoja, escribir dos conflictos (uno relacionado con la ruptura de las normas de género y otro conflicto en general) y distribuir los papeles para llevar a cabo una representación teatral. Es importante que la persona que haya tenido el problema haga de la persona con la que tuvo el conflicto y, que la solución sea consensuada. Antes de la representación, la persona encargada de llevar a cabo la actividad ha de explicar que, si alguna persona del aula no está de acuerdo con la solución o quiere intervenir para proponer otra, ha de levantar la mano, decir ¡para! e introducirse en la acción teatral para mostrarle al resto de qué manera solucionaría el problema.</p> <p>problema.</p>

	<p><b>2ª parte</b></p> <p>Cuando los grupos hayan preparado la representación, lo expondrán delante de la clase y grupalmente debatirán sobre si todos los conflictos han sido resueltos de la mejor manera, si alguna de las partes ha salido perjudicada y qué diferencias han observado con respecto a la situación real.</p>
<b>Recursos</b>	Hoja de papel y bolígrafos.
<b>Temporalización</b>	50 minutos.
<b>Sesión 7</b>	<b>PONTE EN MI LUGAR</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Experimentar situaciones de discriminación y presión social para el cumplimiento de las normas de género</li> <li>✓ Reflexionar sobre el componente cultural del género y los mandatos del sistema heteronormativo</li> <li>✓ Desarrollar la empatía con las personas trans*</li> <li>✓ Trabajar la conciencia social</li> </ul>
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<p><b>1ª parte</b></p> <p>La persona encargada de llevar a cabo la intervención divide al alumnado en dos equipos.</p> <p><b>Equipo azul:</b> personas con actitudes tolerantes frente al colectivo LGTBI.</p> <p><b>Equipo rojo:</b> personas intolerantes con el colectivo LGTBI.</p> <p>El equipo rojo, cuando la persona facilitadora lo ordene, ha de caminar en cuclillas y con los brazos en alto. El equipo azul puede caminar como lo hace normalmente. El objetivo de la actividad es que cuando la persona dinamizadora lo indique, el alumnado se agrupa en parejas con las siguientes condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Los miembros del equipo rojo no pueden emparejarse entre sí.</li> <li>-Los miembros del equipo azul solo pueden emparejarse con los del rojo cuando estos caminen de cuclillas.</li> </ul> <p><b>Directrices a seguir por el equipo azul:</b></p>

- Cuando los miembros del equipo rojo caminen de cuclillas, deben decirles comentarios positivos sobre su forma de ser y formar parejas cuando así se indique.
- Cuando los miembros del equipo rojo caminen como lo hacen normalmente, han de hacerles un comentario negativo o aspecto a mejorar sobre su personalidad.

### **2ª parte**

Una vez se les explique a los equipos lo que han de hacer, se sigue la siguiente secuencia:

- Muy bien empezamos, equipo rojo ¡En cuclillas! (2 minutos)
  - Haced parejas (pueden hacer parejas rojos y azules).
  - Volved a caminar. Equipo rojo, ahora os toca caminar como lo hacéis normalmente (1minuto).
  - Haced parejas (los azules marginan a los rojos)
  - Volved a caminar, equipo rojo, esta vez vais a caminar otra vez en cuclillas ( 3 minutos)
  - Haced parejas (los azules les hacen comentarios positivos a los rojos y forman parejas con ellos de nuevo).
- Está bien, sentaos.

### **3ª parte:**

Se proponen las siguientes cuestiones para el debate final:

- ¿Qué pasaba cuando ibais en cuclillas? ¿Vuestros compañeros que os decían?
- ¿Qué pasa cuando ibais caminando como lo hacéis normalmente? ¿El resto de personas os decían comentarios negativos?
- ¿Sentíais alivio cuando podíais caminar como lo hacéis normalmente?
- ¿Ha sido incómodo tener que caminar así? ¿Sentíais cansancio cuando caminabais de esa manera?
- ¿Es justo que os haya obligado a caminar de manera incómoda para que el resto de grupo os aceptase?

#### **Claves para la reflexión:**

Después de realizar las cuestiones mencionadas en el anterior apartado, se

explica que el equipo azul representa a las personas cis y el equipo rojo a las trans\* y se comienza la reflexión grupal. Es imprescindible dirigir el debate hacia la importancia del componente social de las normas de género y la posibilidad que tenemos a nivel individual para terminar con este tipo de discriminación, así como el cuestionamiento de los valores del propio sistema. Para ello, se pueden hacer las siguientes preguntas:

¿Es justo que las personas trans\* tengan que sentirse incómodas y sean discriminadas por no adecuarse a las normas de género? ¿Como pensáis que se sienten? ¿Os gustaría sentirlos así?

#### **4ª parte:**

Durante esta parte es necesario que el alumnado explique cómo se comportaban hace 50 años las personas mayores de su familia y cómo se comportan ahora, señalando, a través de lluvia de ideas las diferencias encontradas. Tras esto se plantean las siguientes cuestiones:

¿Es posible cambiar las normas de género?, ¿Si el binarismo de género fuese una condición inherente a las personas, cambiaría con el paso de los años? ¿Qué podemos hacer de manera individual para cambiar esto?

Para terminar, se separa al alumnado en función de distintas características físicas: corte de pelo, color de ojos, color de camiseta, estilo de zapatillas ( y cualquier rasgo que la persona encargada de la actividad vaya viendo que tienen en común) hasta que alguna persona de la clase diga ¿Vamos a estar así toda la hora?.

En ese momento la persona encargada de dirigir un debate en el a partir del role playing anterior el alumnado comprenda que todas las personas somos iguales y que existen muchas más semejanzas que diferencias entre todas las personas y en concreto, con respecto a las personas trans\*. Algunas preguntas pueden ser las siguientes:

¿Creéis que son más las cosas que os unen o las que os diferencian?

¿A pesar de que somos personas diferente, habéis coincidido en muchas cosas verdad? ¿Qué cosas tienen en común las personas trans\* con las personas que siguen las normas de género? ¿Encontráis más diferencias o semejanzas? ¿Por

	qué entonces estas personas sufren discriminación?
<b>Recursos</b>	
<b>Temporalización</b>	50 minutos.
<b>Sesión 8</b>	<b>EL JUEGO DE LOS BOLÍGRAFOS</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflexionar sobre la relación de compañerismo existente en el aula.</li> <li>✓ Reflexionar sobre la identidad de género y la discriminación transfóbica</li> <li>✓ Trabajar la asertividad</li> <li>✓ Trabajar en equipo.</li> </ul>
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<p>Se hacen 6 grupos de 5 personas y se llevan 6 kinder bueno al aula (aunque a ellos solo se les enseña uno). Se reparten 2 bolígrafos por grupo y una de las siguientes tarjetas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1: Si os queréis comer el kínder bueno tenéis que conseguir 6 tintas de bolígrafos.</li> <li>2: Si os queréis comer el kínder bueno tenéis que conseguir 6 tubos transparentes del bolígrafo.</li> <li>3. Si os queréis comer el kínder bueno tenéis que conseguir 6 tubos transparentes del bolígrafo.</li> <li>4. Si os queréis comer el kínder Bueno tenéis que conseguir 6 tintas de bolígrafos.</li> <li>5. Si os queréis comer el Kinder bueno, tenéis que conseguir 6 tapas de bolígrafos.</li> <li>6. Si os queréis comer el kínder bueno tenéis que conseguir 6 tapas de bolígrafos.</li> </ol> <p>Se explica que durante la sesión no se puede hablar y que han de nombrar a una persona en representación del grupo que lleve a cabo la estrategia, previamente consensuada de manera grupal, para conseguir lo que necesario. La persona encargada de la actividad es la que da la señal para que la persona en representación del grupo pueda levantarse.</p> <p>Si se ponen de acuerdo, todos los grupos obtendrán lo necesario para comerse el Kinder Bueno. Tras la realización de la dinámica, se le harán las siguientes</p>

	<p>cuestiones al alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> ¿Qué ha pasado?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Cómo se ha comportado cada uno de los grupos?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Creéis que todos los grupos han actuado correctamente?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Cómo os habéis comunicado con vuestros compañeros y compañeras? ¿Ha sido de forma respetuosa?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Habéis prestado ayuda a alguno de los grupos?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Creéis que han mejorado las relaciones entre las personas del aula?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Qué es el género?, ¿Cuántos géneros hay?, ¿Existen comportamientos asignados a cada género? ¿Qué pensáis de las personas que no se comportan según su género asignado?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Creéis que tienen algún problema? ¿Pensáis que estas personas tienen más posibilidades de sufrir acoso? ¿Cómo actuaríais si presenciaseis alguna situación de acoso escolar en general y acoso transfóbico?</li> </ul>
<b>Recursos</b>	Papel, 12 bolígrafos desmontables y 6 kinder bueno.
<b>Temporalización</b>	50 minutos.

### 6.2.6. Evaluación de los efectos del programa

Con respecto a la evaluación del PILÚO se han empleado una serie de instrumentos cuantitativos, antes y después de la aplicación del programa para cada uno de los tres ejes temáticos principales trabajados durante las actividades. Así pues, para medir la transfobia se empleó la Escala de ideología de Género y Transfobia Versión corta de Carrera-Fernández et al., (2014) que permite conocer las actitudes, creencias y conductas transfóbicas; para evaluar el acoso escolar se aplicó el Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el ocio CEVEO (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004), con el que se obtuvieron los datos relativos a las distintas situaciones de acoso escolar existentes, desde el punto de vista de las víctimas, personas agresoras y espectadoras y; para evaluar las habilidades sociales se distribuyó La Escala de Habilidades Sociales EHS (Gismero, 2000) que proporciona información sobre las dimensiones asociadas a las conductas asertivas (para más información sobre los consultar “3. Instrumentos” en el capítulo 2: Metodología).

## 7. Planteamiento del problema, objetivos de investigación e hipótesis

La sociedad Occidental se rige por un sistema sexo-género binario que establece una visión del mundo basada en la dicotomía sexual, (machos/hembras) de género (masculino/ femenino). Esta dicotomía se encuentra delimitada por los genitales, en función de la cual se establecen una serie de normas y expectativas sociales que definen y limitan los derechos y deberes de los individuos. Según este sistema, las personas han de tener una coherencia entre el sexo, el género, la orientación, la expresión y la identidad de género para encajar socialmente. No obstante, los mandatos del sistema sexo-género no son representativos de la realidad heterogénea en la que vivimos (Puche, 2018), prueba de ello son las personas trans\* que, al no seguir las normas de género establecidas, son consideradas como raras y abyectas, siendo objeto de rechazo y discriminación (Butler, 1990, Granero, 2023).

En este sentido, según el informe “No mires hacia otro lado: no a la exclusión del alumnado LGBTI” (IGLYO, 2021), llevado a cabo a nivel mundial sobre la situación de las personas trans\*. En este estudio se reveló que de las 14.000 personas de entre 13 y 18 años encuestadas, el 83% había escuchado comentarios negativos hacia individuos en relación a su orientación, expresión o identidad sexual y de género y, concretamente, el 54% de las personas trans\* refirieron haber sufrido acoso por el hecho de no encajar en los patrones heteronormativos. Asimismo, cuando se les preguntó por la formación sobre diversidad sexual y de género llevada a cabo en las instituciones escolares, el 53% del alumnado respondió no haber recibido nunca información sobre orientación sexual, el 73% sobre identidad de género y el 81% sobre la intersexualidad.

Teniendo en cuenta esto, es necesario que las instituciones de educación secundaria lleven a cabo programas y estrategias para dar respuesta a las situaciones de discriminación mencionadas puesto que:

- La adolescencia es la etapa en la que se ha observado un porcentaje más elevado de acoso escolar transfóbico (IGLYO, 2021; Díaz-Aguado et al., 2024).
- Las características del acoso escolar transfóbico presentan consecuencias físicas más graves que las del acoso en general debido a que este tipo de agresiones están reforzadas por el sistema heteronormativo (Ríos, 2021).

- La posibilidad de que el personal docente disponga de programas, estrategias y recursos efectivos para promover la capacidad crítica del alumnado sobre los valores promulgados por el sistema heteronormativo proporciona seguridad al alumnado trans\* (Ríos, 2021).
- Existe un déficit en el desarrollo de programas con la evaluación de los efectos (Amadori et al., 2023).

Al respecto, se ha observado que, las investigaciones consultadas que incluyen la evaluación de los efectos producidos por los programas llevados a cabo han observado que la introducción de contenido sobre diversidad sexual y de género desde una perspectiva crítica, el desarrollo de cuestiones relacionadas con el acoso escolar transfóbico y el entrenamiento de las habilidades sociales, a través de herramientas eficaces como el teatro, el role playing, el debate y la reflexión grupal, pueden actuar como factores protectores de la prevención transfóbica a nivel individual e interpersonal (Amadori et al., 2023; Burk et al., 2018; Espelage et al., 2018; Iverson y Seher, 2014). Por lo que, debido a esto, el presente trabajo de investigación se ha planteado como objetivo general diseñar, implementar y evaluar los efectos del programa de intervención “Pienso luego actúo” (PILUO) como herramienta preventiva del acoso escolar por identidad de género en una muestra de población adolescente. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Detectar los distintos roles desempeñados en las situaciones de violencia escolar.
2. Estudiar las relaciones entre las variables dependientes antes y después de la implementación del programa PILUO, para lo que será necesario:
  - a) Estudiar las relaciones entre la transfobia, los roles y las situaciones de violencia escolar.
  - b) Estudiar las relaciones entre la transfobia y las habilidades sociales.
  - c) Estudiar las relaciones entre las habilidades sociales, situaciones y roles de violencia escolar.
3. Analizar las diferencias en las variables dependientes tras la implementación del programa PILUO para lo que será necesario:
  - a) Estudiar los efectos del programa en la transfobia.
  - b) Estudiar los efectos del programa en las situaciones de violencia escolar.
  - c) Estudiar los efectos del programa en las habilidades sociales.

A raíz de las referencias bibliográficas consultadas se plantearon las siguientes hipótesis:

H1: El Programa “Pienso luego actúo” favorece la disminución de la transfobia.

H2: El programa “Pienso luego actúo” favorece la reducción de la violencia escolar entre adolescentes.

H3: El programa “Pienso luego actúo” favorece la mejora de las habilidades sociales en adolescentes.

H4: La reducción de la transfobia favorece la disminución de la violencia escolar.

## CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

---

Con respecto a los aspectos metodológicos de la presente investigación se aplicó un diseño de investigación cuasi experimental sin grupo control con dos momentos de evaluación pretest y posttest. Con relación a la selección de las personas participantes se llevó a cabo un muestreo no probabilístico e intencional. En cuanto a los instrumentos utilizados se aplicaron de modo transversal tres cuestionarios para medir las variables dependientes: la transfobia, el acoso escolar y las habilidades sociales.

### *1. Participantes.*

Se siguieron unos criterios de inclusión determinados, siendo objeto de interés una institución de carácter público, situada en el centro de la ciudad de Granada, con dos grupos de estudiantes por curso y con predisposición e interés en materia de género por parte del equipo directivo. Tras contactar con dos de los institutos principales del centro de Granada, se seleccionaron los centros escolares atendiendo a sus necesidades. Manifestando el equipo de orientación su interés por participar en un programa de actividades para mejorar el clima escolar y ampliar la formación del alumnado en materia de diversidad de género. Así pues, participaron un total de 153 estudiantes: 95 participantes pertenecieron al estudio piloto y 58 constituyeron la muestra del estudio principal de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) con matrícula en dos institutos públicos del centro de Granada, España.

Con respecto a la muestra del estudio piloto, (N=95), la edad oscilaba entre los 14 y 16 años (M=14.01, DT=1.60), el 46.3% afirmaba practicar la religión católica (N=44) y el 3.2% la musulmana (N=3), aunque hubo un 50.5% de valores perdidos N=48. En cuanto a la orientación sexual la mayoría de la muestra se consideraba heterosexual 78.9% (N=75), el 9.5% (N=9) bisexual, el 2.1% (N=2) homosexual y el 9.5%(N=9) decidió no contestar a esta pregunta.

En referencia a la muestra final de la intervención (N=58), la edad de las personas participantes oscilaba entre los 14 y 19 años (M= 14.43, DT=0.92). Con respecto a la religión, el 39.7% (N=23) del alumnado se consideraba no religioso, el 1.7% (N=1) no

se ha pronunciado en este campo y el 58'6% (N=34) profesa distintas religiones, de los cuales, el 46.6% (N=27) practica el catolicismo, el 8.6% (N=5) la religión musulmana, el 1'7% (N=1) el budismo y el 1.7% el satanismo(N=1). Asimismo, del total de la muestra, el 73'4% (N=42) se determina heterosexual, el 1'7% (N=1) ha decidido no responder a esta pregunta y el porcentaje restante 25.8% (N=15) afirma tener una orientación sexual no heteronormativa, siendo el 3.4% (N=2) homosexual, el 17.2% bisexual (N=10) y el 5'2% (N=3) ha elegido la casilla de “otro”.

## 2. Variables

Con respecto a las variables a tener en cuenta, tanto para el estudio piloto como para la intervención principal se estudian las variables dependientes e independientes. Dentro de las variables dependientes se encuentran:

### *Transfobia*

- Actitudes y creencias transfóbicas: hacen referencia a aquellos pensamientos y actitudes negativas hacia las personas trans\* por el hecho de romper las normas de género establecidas por el sistema binario (Carrera-Fernández et.al., 2014).
- Conductas de hostigamiento transfóbicas: son los comportamientos de agresión y acoso hacia las personas trans\* por no seguir las normas del sistema sexo-género (Carrera-Fernández et.al., 2014).

### *Situaciones de acoso escolar de victimización, agresión y expectación*

- Situaciones vividas dentro de la escuela: entendidas como todo tipo de comportamientos disruptivos acontecidos dentro del espacio escolar con frecuencia determinada, desde el punto de vista de las personas víctimas, agresoras y observadoras. Así pues, dentro de las situaciones sufridas como persona víctima se establecen tres factores (Díaz Aguado et. al., 2004):
  - Exclusión: entendida como aquellas ocasiones en las que una persona sufre insultos, se habla mal de ella, es rechazada, ignorada y/o no le dejan participar.
  - Victimización de gravedad media: hace referencia a las situaciones en las que a una persona le roban cosas, se las esconden y se las rompen, es agredida físicamente, amenazada y/o ridiculizada.

-Victimización de gravedad extrema: incluye las agresiones más graves tales como las amenazas con armas, intimidaciones con frases de connotación sexual, agresiones sexuales y obligación mediante amenazas para llevar a cabo acciones en contra de la propia voluntad.

Con respecto a las situaciones llevadas a cabo como personas agresoras se distinguen dos factores:

-Exclusión y agresión de gravedad media: se trata de aquellas situaciones en las que se rechaza a una persona, se habla mal de ella, insultándola, poniéndole motes, ignorándola, impidiéndole participar y escondiéndole cosas.

-Agresión grave: son las amenazas con armas, frases intimidantes, robo y daño de objetos, amenazas para generar miedo en la víctima, insultos o frases de carácter sexual, acciones con las que se obliga a la víctima a llevar a cabo actos en contra de su voluntad mediante amenazas, situaciones en las que se emplea la coacción para forzar a la víctima a realizar conductas sexuales y/o agresiones físicas.

En referencia a las situaciones presenciadas como personas espectadoras, se diferencian tres factores:

-Exclusión: engloba la presencia de situaciones en las que se llevaron a cabo conductas relativas a hablar sobre una persona, insultarla, ignorarla, rechazarla, no dejarla participar, ridiculizarla y ponerle motes ofensivos.

-Agresión de gravedad media: hace referencia a aquellas acciones en las que se presencian robos, se dañan y esconden objetos personales de la víctima, se ejerce violencia física y se propician amenazas.

-Agresión de gravedad extrema: compuesto por la observación de situaciones en las que se incluyen agresiones con armas, coacción mediante amenazas para llevar a cabo conductas de carácter sexual, intimidaciones mediante insultos de carácter sexual y coacción a través de amenazas.

- Roles desempeñados en las situaciones de violencia escolar: se refiere a los roles que se pueden desprender de las situaciones de violencia escolar en las que se

han visto envueltos los y las participantes: como persona víctima, agresora y espectadora, entre otros

### *Habilidades sociales*

- Habilidades sociales: hace referencia al conjunto de destrezas que puede desarrollar una persona para relacionarse con su entorno. Dentro de esta variable, se miden los siguientes factores (Gismero, 2000):
  - Autoexpresión en situaciones sociales: capacidad de expresarse sin ansiedad en situaciones de la vida cotidiana.
  - Defensa de los propios derechos como consumidor: habilidad para proteger los propios derechos en acciones diarias
  - Expresión de enfado o disconformidad: hace referencia a la capacidad de mostrar una actitud de desacuerdo justificada.
  - Decir no y cortar interacciones: determina la habilidad para negarse a acceder a peticiones y concluir situaciones no deseadas
  - Hacer peticiones: ser capaz de solicitar algo sin dificultad ya sea en un establecimiento o con el grupo de iguales
  - Iniciar interacciones con el sexo contrario: se trata de la capacidad de poder relacionarse con personas de un sexo opuesto de manera fluida.

Se ha establecido una equivalencia entre las habilidades sociales propuestas por Gismero (2002) y la taxonomía de CASEL (2016). En función de la cual la autoexpresión en situaciones sociales: se integra en las habilidades de autocontrol; la defensa de los propios derechos como consumidor: equivale a las habilidades relacionales y autoconciencia; la expresión de enfado o disconformidad se puede integrar en las habilidades relacionadas con conciencia social y autoconciencia; y hacer peticiones se relaciona con la toma de decisiones responsables, autoconciencia y habilidades relacionales.

En cuanto a la variable independiente se encuentra el programa de intervención “Pienso luego actúo”, cuyo acrónimo es PILÚO, modificado tras la realización del estudio piloto. Inicialmente, en el estudio piloto, el programa estuvo compuesto por 7 sesiones de 50 minutos de duración divididos en los siguientes bloques: 1. Resolución de conflictos, 2.

Delimitación de las bromas, 3. Emisión de juicios y 4. Identidades de género no normativas (Anexo 1).

Las modificaciones realizadas tras el estudio piloto afectan a diversas sesiones. En la primera sesión del estudio principal se añadieron más preguntas sobre el género, la identidad y expresión de género, así como de las actitudes, creencias y comportamientos hacia las personas trans\* para tratar los conceptos básicos sobre la temática puesto que, se observó que había un gran desconocimiento por parte del alumnado. En la segunda sesión se introdujeron cuestiones relacionadas sobre la emisión de juicios hacia las personas trans\* y en la tercera sesión se añadieron preguntas sobre las “bromas” mediante comentarios transfóbicos para fomentar la reflexión del alumnado sobre la diversidad de género ya que algunos grupos mostraron dificultades para hacerlo autónomamente.

A parte de esto se eliminó la sesión 4 “Ayuda a J.R.” del estudio piloto y se utilizó la historia y las cuestiones para el grupo de discusión llevado a cabo antes de la implementación del PILÚO debido a los buenos resultados obtenidos en relación a la percepción del alumnado sobre cuestiones de diversidad de género en la experiencia piloto. Asimismo, se añadieron las siguientes sesiones:

- La sesión 4, específica de acoso escolar y acoso transfóbico, debido a que en el estudio piloto se detectaron casos de acoso escolar y se consideró fundamental trabajar sobre los roles, consecuencias y emociones asociadas al mismo.
- La sesión 5, categorización de los conflictos en función de la gravedad, (generales y transfóbicos), debido a que se observó una distorsión total en la perspectiva del alumnado.
- La sesión 6, resolución de conflictos internos del aula mediante la representación de situaciones reales debido a que se percibieron diversas carencias en las habilidades implicadas del alumnado del estudio piloto.
- La sesión 7, sobre la presión y discriminación sufrida por las personas trans\* porque se percibió una gran falta de empatía en el alumnado.
- Con respecto a la sesión 5 “Juego de los bolígrafos” del estudio piloto, tras la introducción de cuestiones finales relacionadas con el género, la identidad trans\* y la transfobia, pasó a ser la sesión 8 del estudio principal debido a que podría tener buenos resultados para evaluar el cierre del PILÚO.

Finalmente, en la intervención principal, las actividades del PILÚO se ampliaron a un total de 13 sesiones de 50 minutos de duración en las que se trataron los siguientes bloques de contenido: 1. Resolución de conflictos y discriminación. 2. Prejuicios y estereotipos de género y extensión de rumores, 3. Agresiones relacionadas con las normas de género, 4. Acoso escolar, 5. Tipificación de los tipos de conflictos e influencia de los valores de género, 6. Resolución de conflictos en general y en torno al género, 7. Identidades de género transgénero, 8. Resolución de conflictos y discriminación. A lo largo de estos bloques de actividades se promueve la construcción de conocimientos a través del análisis y consciencia de las actitudes, creencias y comportamientos inadecuados con la diversidad de género y las relaciones de convivencia entre el grupo, así como el entrenamiento de las habilidades sociales. La temática de las actividades fue adaptada a lo largo de la aplicación del programa, con base a las indicaciones aportadas por el equipo de orientación, el profesorado y las necesidades del alumnado. Así pues, la variable PILÚO, tras los cambios mencionados en el párrafo anterior, es un programa formado por once actividades que llevan a cabo una metodología de participación-acción orientada a trabajar el cuestionamiento de los valores promovidos por el sistema heteronormativo, la resolución de conflictos de forma pacífica, el desarrollo de habilidades sociales y la mejora de la convivencia del aula mediante la reflexión grupal e individual, a través de distintas herramientas y recursos.

### *3. Instrumentos*

Para la recolección de datos se han seleccionado tres instrumentos cuantitativos, con los que obtener la información deseada en la muestra de población acerca de cada variable.

#### *3.1. Actitudes, creencias y conductas hacia las personas trans\**

Tanto en el estudio piloto como en la intervención principal, se ha empleado la Escala de ideología de Género y Transfobia Versión corta de Carrera-Fernández et al. (2014). Esta versión consiste en una reducción de la *Genderism and Transphobia Scale* (GTS) de Hill y Willoughby (2005) y consta de 12 ítems agrupados en dos dimensiones: 6 relativas a actitudes y creencias transfóbicas (e.g. “Las personas son hombre o mujer”;  $\alpha_{pre}=.67$ ;  $\alpha_{post}=.73$ ) y otras 6 sobre conductas de hostigamiento transfóbico (e.g. “Me he burlado de una chica debido a su aspecto o comportamiento masculino”;  $\alpha_{pre}=.80$ ;  $\alpha_{post}=.82$ ). Presenta un tipo de respuesta tipo Likert en la que el 1 significa “Muy en

desacuerdo” y el 7 “Muy de acuerdo”. Cuanto más altas sean las puntuaciones, más actitudes de discriminación hacia las personas trans\*.

### *3.2. Acoso escolar*

Para medir las conductas de acoso escolar, en el estudio piloto se seleccionó el Test Sociescuela (Martín et al., 2008), se trata de una herramienta informática que permite elaborar una serie de perfiles individuales relacionados con la participación en las conductas de acoso escolar y un mapa general de la situación de convivencia en el aula. A través del método de nominaciones, valoraciones, heteroatribuciones y el establecimiento de las redes sociales de amistad, el programa construye un sociograma que permite la detección del alumnado más vulnerable debido al rechazo ejercido por el resto de la clase. La herramienta ha sido validada y es fiable (Babarro, 2014). No obstante, en el caso del estudio piloto no fue posible analizar la consistencia interna por problemas en la administración del cuestionario.

En el estudio principal se cambió de instrumento de recolección de datos debido a que la herramienta anterior implicaba la realización de los cuestionarios en un aula con ordenador, lo que suponía un impedimento para la organización de los centros. De este modo, en la intervención principal se tomó la decisión de seleccionar el Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el ocio CEVEO (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004). Esta herramienta se utilizó para conocer las interacciones violentas entre el alumnado dentro del espacio escolar y en el tiempo de ocio desde el papel de víctima, persona agresora y observadora, así como la ayuda recibida por los distintos agentes sociales. Consta de 106 ítems agrupados en 9 bloques temáticos (véase Tabla 1). Está diseñado para adolescentes de 14 a 18 años y el tiempo de aplicación oscila entre los 30-50 minutos. El instrumento presenta una escala de respuestas tipo Likert (1-4), desde nunca a mucho. Una puntuación alta en las dimensiones anteriores es indicativa de la existencia de situaciones de violencia en el centro escolar/ocio. El instrumento muestra ser válido y fiable en estudios previos (Díaz-Aguado et al., 2004), los valores en el coeficiente alfa de Cronbach para cada uno de los factores identificados en el estudio original oscilaron entre .78 y .91, no obstante en esta investigación algunas variables mostraron una consistencia interna no aceptable en el momento pre-test (Tabla 1).

**Tabla 1.***Dimensiones, variables e ítems del CEVEO*

<b>Dimensión</b>	<b>Variable</b>	<b>Ítem</b>	<b>N.I.</b>	<b><math>\alpha 1</math></b>	<b><math>\alpha 2</math></b>
Victimización en la escuela	Situaciones de exclusión vividas como víctimas	Mis compañeros me ignoran	5	.50	.75
	Victimización de gravedad media	Me roban cosas	6	.71	.84
	Victimización de gravedad extrema	Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas	4	.65	.63
Agresión en la escuela	Situaciones de exclusión y agresión media llevadas a cabo por las personas agresoras	Poniéndole motes que le ofenden o le ridiculizan	7	.61	.92
	Agresiones graves llevadas a cabo como personas agresoras	Rompiéndole cosas	8	.50	.94
Situaciones conocidas como persona espectadora en la escuela	Situaciones de exclusión presenciadas por las personas espectadoras	Ignorarlo	6	.88	.89
	Situaciones de gravedad media presenciadas por las personas espectadoras	Amenazarle con meterle miedo	5	.66	.89
	Situaciones de gravedad extrema presenciadas por las personas espectadoras	Amenazar con armas	4	.22	.80

*Nota:* N.I.: número de ítems;  $\alpha 1$ : alpha de Cronbach en momento pre-test;  $\alpha 2$ : alpha de Cronbach en momento pos-test.

### 3.3. Habilidades sociales

En cuanto a las habilidades sociales, en ambos estudios se ha utilizado La Escala de Habilidades Sociales EHS (Gismero, 2000). Está compuesta por 33 ítems dividida en 6 dimensiones relativas a distintas habilidades sociales (véase Tabla 2). Tiene 4 opciones de respuesta tipo Likert según las que A “No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría”; B “Más bien no tiene que ver conmigo aunque alguna vez me ocurra”; C “Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así” y D “Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos”, asimismo el tiempo de aplicación oscilaba entre los 10 y 15 minutos. El instrumento mostró ser válido y fiable en investigaciones anteriores (Koiv, 2012), el

coeficiente de alfa para cada uno de los factores varió entre el .75 y el .88 en la investigación de Gismero y entre el .30 y el .70 para la aplicación del PILÚO.

**Tabla 2.**

*Variables, ítems y número de los ítems de la Escala de Habilidades Sociales*

<b>Variable</b>	<b>Ítem</b>	<b>N.I.</b>	<b><math>\alpha 1</math></b>	<b><math>\alpha 2</math></b>
Autoexpresión en situaciones sociales	A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido	8	.71	.79
Defensa de los propios derechos como consumidores	Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo	5	.43	.71
Expresión de enfado o disconformidad	Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llamaría varias veces	4	.31	.60
Decir no y cortar interacciones	Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme	6	.77	.87
Hacer peticiones	A veces me resulta difícil que me devuelvan algo que dejé prestado	5	.13	.45

*Nota:*  $\alpha 1$ : alpha de Cronbach en momento pre-test;  $\alpha 2$ : alpha de Cronbach en momento pos-test

#### 4.Procedimiento

Para la realización del presente trabajo se han llevado a cabo una serie de fases (véase Figura 3). Con respecto a la fase inicial de la investigación, el primer paso a seguir tras la revisión bibliográfica, recolección de instrumentos y diseño del programa fue el contacto con el centro seleccionado mediante vía telefónica. Se concertó una reunión para enseñarles la propuesta del programa “Pienso luego actúo” y tras obtener el visto bueno de dirección, se llevaron a cabo varias reuniones con la orientadora y las personas encargadas de la tutoría de los cursos de tercero de educación secundaria. Después de la aprobación del proyecto por el Consejo Escolar, el centro solicitó los permisos administrativos necesarios a Consejería de Educación y, finalmente, se entregó la hoja de autorización a las personas encargadas de la tutela legal del alumnado.

La implementación del programa estaba pensada para enero, en un principio se habían acordado 12 sesiones de 50 minutos de duración, una vez a la semana en el horario de tutoría, sin embargo, tras algunos problemas de organización en el centro la intervención se pospuso hasta abril y se redujo el número a siete sesiones.

Con respecto a la recolección de datos, se llevó a cabo en la primera y última sesión. Tras repartir los tres cuestionarios y explicarlos en alto se fueron resolviendo las dudas de carácter individual. El test sociescuela se aplicó en papel, puesto que desde la dirección del centro no se permitió el acceso al aula de informática. En la última sesión, realizada la segunda semana de junio, faltó gran parte del alumnado de una de las clases por lo que no se pudieron recabar los datos de esas personas.

En lo referente a las sesiones de intervención, se llevaron a cabo sin la presencia de las personas encargadas de tutorizar al alumnado y en la última, se le pidió a todas las personas participantes en el programa que escribiesen en una hoja su opinión sobre el mismo y las posibles sugerencias.

El tratamiento de los datos se hizo utilizando el programa SPSS y a través de las preguntas del cuestionario de acoso escolar, se elaboró un sociograma utilizando el programa de Microsoft Office Excell introduciendo los nombres de las personas que más votos y menos votos habían obtenido en la categoría de “me gustaría como compañero/a de mesa” para conocer las relaciones en el aula. A la hora de aplicar el test-sociescuela en papel, hubo errores en la transcripción de algunas preguntas con múltiples respuestas por lo que resultó imposible introducir los datos en el programa informático. Con respecto a la Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2000), se eliminaron ítems pertenecientes a distintas variables por no considerarse adecuados, condicionando así la fiabilidad de la escala. En consecuencia, la experiencia del estudio piloto permitió corregir los errores y establecer las propuestas de mejora para el estudio principal.

#### Estudio principal

Tras la remodelación del programa mencionada en el apartado de la variable independiente y la selección de los nuevos instrumentos se repitió el proceso realizado en el estudio piloto. Primeramente, se contactó con el centro seleccionado mediante vía telefónica, para solicitar su participación en el estudio. Tras la respuesta afirmativa, se concertaron varias reuniones con la orientadora del instituto en las que se detallaron con mayor precisión los objetivos, metodología y actividades del programa “Pienso luego actúo”, así como los cuestionarios e instrumentos de recolección de datos.

Después de la aprobación por el Consejo Escolar de la implementación del programa, se solicitaron los permisos administrativos necesarios a Consejería de Educación.

Finalmente, se entregó la hoja de información y autorización a las personas encargadas de la tutela legal del alumnado.

La aplicación de los cuestionarios se realizó en el aula, para lo que se leyeron en alto las instrucciones sobre la cumplimentación del instrumento y se fueron solventando las dudas de carácter individual, haciendo especial énfasis en la confidencialidad de los datos.

Inicialmente se disponía de grupos de discusión para la complementariedad de datos cuantitativos y cualitativos. Con respecto a la formación de estos grupos, se introdujeron los datos de los cuestionarios rellenados por el alumnado en el programa SPSS y se seleccionaron los cuestionarios de las 8 personas con mayor número de puntos en el cuestionario “La Escala de ideología de Género y Transfobia Versión corta (Carrera-Fernández et. al., 2014). Los grupos de discusión se llevaron a cabo dentro del aula durante la hora de tutoría y se utilizó como recurso de apoyo un relato ficticio ( Anexo 2) sobre una persona trans\* (relacionado con las cuestiones tratadas en los cuestionarios). Para la recogida de datos, se utilizó un dispositivo móvil como grabadora de audio y se contó con la ayuda de una persona externa al proyecto, que firmó un compromiso de confidencialidad (Anexo 3), para tomar un registro de las intervenciones del alumnado. La sesión del grupo de discusión después de la realización del programa se realizó únicamente con tres personas puesto que el resto no acudió a clase ese día, de modo que, la fiabilidad de la técnica de recogida de información quedó invalidada y decidió descartarse el análisis pretest-postest de los datos cualitativos.

En cuanto al desarrollo de las sesiones, en un inicio se acordó llevar a cabo catorce sesiones, sin embargo, en la séptima sesión del PILÚO, tras interrumpirse la actividad, se renegociaron y modificaron las condiciones del programa debido a motivos relacionados con la organización del centro. Después de dos reuniones con dirección y para evitar la cancelación del PILÚO se pactó con el centro la reducción de las horas propuestas inicialmente. Así pues, se reestructuraron los contenidos de las últimas sesiones de la siguiente manera: la octava sesión fue la última actividad del PILÚO, la novena se empleó para realizar el grupo de discusión y la décima se destinó a la administración de los cuestionarios.

*Figura 2.*

<i>Fases de investigación</i>		
Fase	Contenido	Temporalización
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Búsqueda bibliográfica</li> <li>-Selección de los instrumentos</li> <li>-Diseño del programa <i>Pienso luego actúo</i></li> <li>-Selección de la población diana y contacto con el centro</li> <li>-Solicitud de permisos</li> <li>-Reuniones con el equipo directivo</li> <li>-Desarrollo de la versión inicial del PILÚO (estudio piloto)</li> <li>-Análisis de datos</li> <li>-Remodelación del programa PILÚO</li> <li>-Selección de los nuevos instrumentos</li> <li>-Contacto con el segundo centro</li> <li>-Selección de permisos</li> <li>-Reuniones con el equipo directivo</li> </ul>	2016/2017 2017/2018 2018/2019
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aplicación del PILÚO (estudio principal)</li> <li>-Evaluación del programa</li> </ul>	2018/2019
Final	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recopilación y sistematización del material obtenido</li> <li>-Artículo de investigación</li> <li>-Elaboración de la memoria de la tesis</li> </ul>	2019/2020 2020/2021 2023/2024

## 5. Análisis de datos

En lo referente al tratamiento estadístico, se han dividido los análisis en función del objetivo principal y específicos. Asimismo, para el estudio de la normalidad de los datos se ha utilizado la prueba de Kolmogorov-Smirnov, determinando que no siguen una distribución normal por lo que se han realizado pruebas no paramétricas.

En este sentido, para la consecución del primer objetivo específico, inicialmente, se ha realizado un análisis descriptivo con el fin de detectar los casos de acoso escolar. Para ello se analizan las variables relativas a las situaciones vividas dentro de la escuela desde el punto de vista de las personas víctimas, agresoras y observadoras antes de la aplicación del PILUO. A continuación, se creó una nueva variable “agentes de acoso escolar” introduciendo los datos relativos a las medias de las situaciones vividas como víctimas, personas agresoras y observadoras obtenidos del cuestionario CEVEO y estableciendo así tres categorías.

Con relación al segundo objetivo específico se realizó una correlación de Spearman entre las variables de las situaciones de violencia escolar y las actitudes creencias y conductas transfóbicas para estudiar la relación entre las mismas. Seguidamente se hizo el test de Krushkal-Wallis para pruebas no paramétricas de comparación de muestras independientes utilizando las variables de creencias, actitudes y conductas transfóbicas y la variable agente de acoso escolar con el objetivo de analizar las actitudes, creencias y conductas hacia el colectivo trans\* según el rol de las personas participantes en los procesos de acoso. Por último, se ha realizado, por una parte, un análisis de correlaciones bivariadas con las variables de las habilidades sociales y las del cuestionario de transfobia y, seguidamente, se ha repetido el análisis con las variables de habilidades sociales y las situaciones de victimización, agresión y exclusión para observar si existe relación entre las dimensiones estudiadas. Asimismo, también se ha llevado a cabo la prueba de Krushkal-Wallis para pruebas no paramétricas de muestras independientes entre los factores de habilidades sociales y la variable relativa a los roles desempeñados en las situaciones de acoso escolar para analizar si hay relación entre las habilidades sociales y los agentes de acoso escolar.

Con respecto al tercer objetivo, se ha llevado a cabo la prueba de rangos de Wilcoxon para muestras no paramétricas de comparación de medias en muestras relacionadas, con las variables del cuestionario de transfobia; con las variables del CEVEO y con las variables del cuestionario de habilidades sociales para determinar si existen diferencias antes y después de la aplicación del PILUO.

En cuanto al tamaño del efecto se ha calculado mediante la correlación biserial, en función de la cual se considera un efecto bajo cuando  $r_b=.20$ , un efecto medio  $r_b=.50$  y un efecto alto en el caso de que  $r_b=.80$  o superior (Coe y Soto, 2003).

Los diferentes análisis se realizaron mediante el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) n su versión 29.0 para Windows.

## 6. Cuestiones éticas de la investigación

La implementación del PILÚO fue aprobada por la Consejería de Educación de Andalucía cuyas funciones y estructuras están recogidas en el Decreto 207/2015, de 14 de julio, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación (Decreto 207/2015, 2015) siguiendo las “Instrucciones de 14 de febrero de 2017 de la dirección general de innovación, para la participación de los centros docentes públicos no universitarios en intervenciones en el ámbito de la innovación y la investigación educativa realizadas en colaboración con las universidades andaluzas” (Dirección General de Innovación, 2017). En función de las que se entregó y recabó el consentimiento informado de las personas encargadas de la tutela legal del alumnado, respetando las directrices de la Guía de protección de datos de carácter personal para los centros de enseñanza (Ley Organica, 15/1999 de 13 de diciembre y el Real decreto de 1720/2007 de 21 de diciembre) y el Código de Buenas Prácticas de Investigación de la Universidad de Granada.

En el consentimiento informado (Anexo 4) se incluye que la finalidad única del programa PILÚO es el avance en la investigación en materia de prevención transfóbica y se detallan los aspectos principales relativos a los objetivos, actividades, estrategias educativas y duración del PILÚO. Asimismo, se asegura el anonimato de las personas participantes y su derecho a beneficiarse de los efectos del programa y a poner fin a su participación en el mismo sin repercusiones.

Con respecto a la ética de investigación, entendida como “un conjunto de valores, normas y regulaciones institucionales que ayuda a mejorar la actividad científica” (Universidad de Granada, 2019, p. 2) se siguieron los principios generales y las buenas prácticas recogidas en el Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universidad de Granada. En función de esto, se garantizó el correcto tratamiento de los datos y confidencialidad de los mismos por parte de todas las personas participantes en la investigación. Así pues, la persona externa a la investigación que participó como ayudante en la recogida de datos del grupo de discusión firmó el compromiso de confidencialidad (Anexo 2) de la UGR desarrollado conforme al cumplimiento de lo establecido en el art. 5 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de

Datos Personales y garantía de los derechos digitales y en el artículo 5.1.f) del Reglamento (UE) 2016/679. Asimismo, también se garantizaron una serie de premisas básicas en relación al cumplimiento del principio de no discriminación, la voluntariedad de participación en el estudio, el beneficio de los logros del mismo, la minimización de las posibles consecuencias adversas desarrolladas a lo largo de la aplicación del programa y el compromiso de no compartir los datos en otros proyectos sin la autorización de las personas participantes durante y tras la finalización de la investigación (UGR, 2019).

## CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Del análisis de datos se han obtenido una serie de resultados que se van a estructurar por bloques, en consonancia con los objetivos e hipótesis de investigación propuestos en el capítulo sexto. Así pues, en primer lugar, se han expuesto los hallazgos relativos a los roles de acoso escolar. En segundo lugar, se han mostrado los resultados sobre las relaciones entre las dimensiones de acoso escolar (roles y situaciones) y habilidades sociales con respecto a la transfobia antes y después del PILUO y, por último, se han descrito los cambios tras la aplicación del PILUO en la transfobia, las situaciones de acoso escolar y las habilidades sociales.

### 1. Roles de las personas participantes en el acoso escolar

En el estudio interesa detectar los roles desempeñados por las personas participantes en las situaciones de acoso escolar acontecidas en los dos últimos meses en el centro escolar. En consecuencia se ha elaborado la variable “roles de las personas participantes” a raíz de las situaciones de victimización (exclusión, gravedad media y extrema), agresión (exclusión y gravedad media y extrema) y las situaciones presenciadas por las personas espectadoras (exclusión, agresión de gravedad media y agresión de gravedad extrema) procedentes del cuestionario CEVEO (Díaz-Aguado *et al.*, 2004). De este modo se han obtenido las siguientes categorías de personas participantes:

- Víctimas: hace referencia a aquellas personas que han sido rechazadas, ignoradas y/o criticadas en determinadas actividades, que han sufrido robos, amenazas y agresiones físicas de carácter leve y grave tales como amenazas con armas e intimidación y agresiones de carácter sexual (Díaz-Aguado, 2004).
- Personas agresoras: engloba a aquellas personas que han llevado a cabo agresiones de nivel medio (ignorar a alguien, excluirle de las actividades, esconderle objetos personales, extendiendo rumores, propiciando insultos y asignándole apodos) y grave (coaccionar a la víctima para realizar acciones no deseadas, entre ellas las de connotación sexual, amenazas con armas, intimidación con insultos y frases de carácter sexual, robo/daño de pertenencias y agresiones físicas) (Díaz-Aguado, 2004).

- Personas espectadoras: abarca a aquellas personas que han presenciado situaciones de exclusión en las que se habla mal de la víctima, se le niega la participación las actividades y se le ridiculiza mediante la asignación de mote; de agresiones de gravedad media en las que las personas agresoras dañan, roban y esconden las pertenencias de las víctimas, les agreden físicamente y las amenazan; y de agresiones extremas tales como amenazas con armas, amenazas de carácter sexual, amenazas para que las víctimas realicen en contra de su voluntad, intimidación a través de insultos y frases con connotaciones sexuales (Díaz-Aguado, 2004).
- Personas víctimas y espectadoras: es la parte del alumnado que presenta características propias de las víctimas y de las personas que observan las situaciones de acoso escolar descritas en los párrafos anteriores.
- Personas agresoras y espectadoras: formado por el grupo de personas que desempeñan el rol de las personas que cometen las agresiones descritas en las líneas anteriores y además también están presentes como público en las agresiones cometidas por otras personas.
- Persona víctima agresora y espectadora: son aquellas personas que ejercen los tres roles descritos al principio del apartado.

Para crear esta variable, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

Con respecto a las situaciones de victimización primeramente se calculó la media de cada una de las variables de modo que las “situaciones de exclusión vividas como víctimas” (M=7.4736), las “situaciones de victimización de gravedad media” (M=7.4736), y las “situaciones de victimización de gravedad extrema” (M=4.0536). Tras esto, se consideró que las personas que tuviesen una puntuación inferior a la media no serían consideradas víctimas y las que puntuasen por encima de la misma sí. Así pues, se reconfiguró cada variable:

- “Situaciones de exclusión vividas como víctimas” se renombró como “vict\_excl\_cat”, se le atribuyeron valores nuevos y antiguos de modo que, con un rango de cero a 7.4736 no se consideraban víctimas y se le atribuyó el valor de cero, y todos los demás valores, al estar por encima de la media se consideraron víctimas y se le atribuyó el valor de uno.

- La variable “victimización de gravedad media” (M=7.4736), pasó a llamarse vict\_gm\_cat se le atribuyeron valores nuevos y antiguos de forma que, con un rango de cero a 7.4736 no se consideraron atribuyéndoseles el valor de cero y todos los demás valores con un dos, considerándose víctimas por presentar valores superiores a la media.
- La variable “victimización de gravedad extrema” (M=4.0536) pasó a llamarse vict\_ge y al atribuirse los valores nuevos y antiguos, con un rango de cero a 4.0536 no se consideró víctima y se le atribuyó un valor de cero y todos los demás valores fueron recodificados con un tres al estar por encima de la media y considerarse víctimas. Asimismo, al estudiar los datos de las nuevas variables se visualizó que unas personas habían sufrido varias situaciones de victimización pertenecientes a las tres variables, por lo que se consideró que las personas cuya puntuación iba del uno al seis eran consideradas víctimas.

En relación a las personas agresoras se siguió el mismo procedimiento que con las víctimas, calculando la media de cada una de las variables “situaciones de exclusión y agresión media llevadas a cabo por las personas agresoras” (M=9.7069) y “agresiones graves llevadas a cabo como personas agresoras” (M= 8.1897). En función de esto se ha considerado personas agresoras a aquellas cuyas puntuaciones superaban la media, de modo que

- La variable “situaciones de exclusión y agresión media llevadas a cabo por las personas agresoras” (M=9.7069) se renombró como agre\_gm\_cat y se le atribuyeron valores nuevos y antiguos según los cuales de cero a 9.7068 no se consideran personas agresoras asignándole como valor el cero y todos los demás valores fuera de ese rango sí, asignándole un nuevo valor de cuatro.
- La variable “agresiones graves llevadas a cabo como personas agresoras” (M= 8.1897) se renombró como agr\_ge\_cat y se le atribuyeron valores nuevos a los antiguos de modo que las puntuaciones menores del rango oscilante entre cero y la media se recodificaron como un cero y el resto con un cinco. Así pues, al estudiar los datos se observó que varias personas agresoras podían sufrir distintas situaciones de agresión, teniendo así estas unas puntuaciones de cuatro a nueve.

En lo relativo a las personas espectadoras se calculó la media de cada una de las variables “situaciones de exclusión presenciadas por las personas espectadoras” (M=11.44), “situaciones de gravedad media presenciadas por las personas espectadoras” (M=6.2320) y “situaciones de gravedad extrema presenciadas por las personas espectadoras” (M=4.2807). De forma que, las personas cuyas puntuaciones fueron inferiores a las medias no se consideraron espectadoras y las que obtuvieron una puntuación más elevada sí. Así pues:

- La variable “situaciones de exclusión presenciadas por las personas espectadoras” (M=11.44) se renombró como `esp_excl_cat` y al modificar los valores nuevos y antiguos, se consideró que los valores con un rango entre cero y 11.44 se le atribuyó no se consideraron personas espectadoras asignándoseles un cero y al resto de valores un seis.
- La variable “situaciones de gravedad media presenciadas por las personas espectadoras” (M=6.2320) se renombró como `esp_gm_cat` y a los valores comprendidos entre un rango entre 0 y la media se le atribuyó un cero y al resto un siete.
- La variable “situaciones de gravedad extrema presenciadas por las personas espectadoras” (M=4.2807) se renombró como `esp_ge_cat` y se le atribuyó el valor de cero a todas las puntuaciones comprendidas en un rango menor de cero a la media, siendo el resto de los valores recodificados con un ocho. De este modo, las personas espectadoras se consideraron aquellas con puntuaciones entre seis y 21 puesto que podían puntuar en distintas situaciones de observación.

Una vez realizado esto se crearon variables generales para cada uno de los roles de acoso escolar incluyendo todas las categorías en una y se les asignó un nuevo valor, de modo que:

- Variable global de las víctimas: se incluyeron las tres variables de victimización, determinando un rango de uno a tres en referencia a las tres categorías de victimización existentes. Asignando el valor de uno
- Variable global de persona agresora: igual que en el caso de las víctimas se incluyeron con un rango de cuatro a cinco en relación a las categorías de agresión. Con el valor dos.

- Variable global de personas espectadoras: se introdujo un rango seis a ocho para incluir las tres variables de observación. Con el valor tres.

Finalmente se calculó una nueva variable nombrada roles\_cat para recoger los roles de las distintas personas participantes en las situaciones de acoso escolar sumando las variables victima\_cat, agr\_cat y espect\_cat. Los valores de la variables con: el cero “no representa ninguno de los roles del acoso escolar”, el uno corresponde a las “víctimas”, el dos a las “persona agresoras”, el tres a las “persona espectadoras”. Se asignan más valores para quienes se adjudican en varios de los roles anteriores: el cuatro a las “personas víctimas y espectadoras”, el cinco a las “personas agresoras y espectadoras”, el seis a las “personas víctimas, agresoras y espectadoras”.

Con respecto a los roles de las personas participantes recogido en la Tabla 3, llama la atención que el mayor porcentaje de personas participantes sea el desempeñado por las personas víctimas, agresoras y espectadoras a la vez. En menor medida destacaron las personas espectadoras, seguido de las agresoras y las víctimas. Siendo el menor de los casos las personas agresoras y espectadoras a la vez.

#### Roles de las personas participantes en las situaciones de violencia escolar

**Tabla 3**

*Roles de las personas participantes en las situaciones de acoso escolar*

<b>Roles</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
P. víctima	7	13,5
P. agresora	9	17,3
P. espectadora	10	19,2
P. víctima-espectadora	6	11,5
P. agresora-espectadora	2	3,8
P. víctima-agresora-espectadora	18	34,6
Total	52	100

Fuente: elaboración propia

## 2.Relaciones entre las variables dependientes antes y después de la aplicación del PILUO

Se ha dividido en dos bloques para facilitar la comprensión de los resultados del segundo objetivo. En el primer bloque se han expuesto los resultados de la relación entre las

situaciones de violencia escolar y los roles de las personas participantes en el acoso con la transfobia y en el segundo bloque se han expuesto los resultados relacionados con la relación entre las habilidades sociales, la transfobia, las situaciones de acoso escolar y los roles de las personas participantes.

### 2.1. Acoso escolar y transfobia

El estudio de las relaciones entre las variables acoso escolar y transfobia se concreta, por una parte, en el estudio de las diferencias en las actitudes, creencias y conductas de hostigamiento transfóbico según los roles de las personas participantes en el acoso en el momento pretest. Por otra parte, en el análisis de correlaciones entre las situaciones de violencia escolar y las variables de transfobia (actitudes, creencias y conductas) antes y después de la aplicación de PILÚO.

#### Actitudes, creencias y conductas transfóbicas en relación a los roles de las personas participantes en las situaciones de acoso escolar

Al analizar la relación entre las medianas de las actitudes y creencias transfóbicas según los roles de las personas participantes en el acoso escolar antes de la aplicación del PILUO, no se observaron diferencias estadísticamente significativas ( $H= 3.659$ ;  $p=.60$ ). No obstante, al comparar las medianas de las conductas transfóbicas y los roles de las personas participantes en el acoso escolar sí se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $H=15.733$ ;  $p=.008$ ) pudiendo interpretarse que desempeñar un rol de persona agresora y espectadora en los casos de acoso escolar se relaciona con las conductas transfóbicas (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Roles de las personas participantes en el acoso escolar en relación a la transfobia*

	Víctim	P.agres.	P.esp.	P.víct- espect	P.agr- espect	P.vic- agr- espect	H	P
	Me (RIQ)	Me (RIQ)	Me (RIQ)	Me (RIQ)	Me (RIQ)	Me (RIQ)		
<b>Actitudes y creencias</b>	6.00 (22.00)	16.00 (11.00)	7.50 (9.25)	9.00 (17.25)	17.00 (-)	12.00 (10.25)	3.65	.600

<b>Conductas</b>	6.00	7.00	6.00	6.50	14.50 (-)	7.00	15.73	.008*
	(.00)	(4.00)	(.00)	(2.50)		(2.50)		

Fuente: elaboración propia. Nota: Me=mediana; RIQ=rango intercuartil; \*= $p < .05$ ; P. agresoras=personas agresoras; P.espect=personas espectadoras; P.Vict-espect=personas víctimas y espectadoras; P.agre-espect=personas agresoras y espectadoras; P.vic-agr-espect=personas víctimas agresoras y espectadoras

### Actitudes y creencias transfóbicas

En cuanto a las relaciones entre las actitudes y creencias transfóbicas y las situaciones de victimización (exclusión, gravedad media y extrema) antes de la intervención no mostraron una correlación estadísticamente significativa. Sin embargo, tras la aplicación del programa, estas variables mostraron diferencias estadísticamente significativas (véase Tabla 4), pudiendo interpretarse que al disminuir las actitudes y creencias transfóbicas también disminuyen las situaciones de exclusión de gravedad extrema vividas como víctimas tras la intervención y viceversa.

En referencia a las situaciones de agresión (gravedad media o extrema), los resultados mostraron que estas situaciones correlacionan significativamente con las actitudes y creencias transfóbicas antes y después la intervención. Es decir, cuando se redujeron las creencias y actitudes transfóbicas puede interpretarse que también lo hicieron las situaciones de agresión (gravedad media y extrema) llevadas a cabo por las personas agresoras, en ambos momentos, y viceversa. Con el resto de variables no se han hallado correlaciones estadísticamente significativas (véase Tabla 4).

### Conductas de hostigamiento transfóbicas

Las correlaciones entre las conductas de hostigamiento transfóbicas y las situaciones de victimización, agresión y aquellas vividas como personas observadoras fueron no significativas antes de la aplicación de PILUO. En cambio, tras aplicarlo se encontraron diferencias significativas entre todas las variables, excepto para las situaciones de exclusión sufridas por víctimas u observadas por las personas espectadoras. En definitiva, cuando disminuyen las conductas de hostigamiento transfóbicas, es posible interpretar que disminuyen las situaciones de gravedad media y extrema tanto de

victimización, como de agresión y aquellas vividas como observadores/as, también a la inversa (véase Tabla 5).

**Tabla 5**

*Correlaciones entre las variables de transfobia y violencia escolar antes y después de la intervención*

Pretest \ Posttest	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>1. Actit</b>		.33*	.09	.16	.04	.37**	.37**	.10	.24	.05
<b>2. Cond</b>	.47**		-.14	.08	-.01	.18	.14	.00	.02	.02
<b>3. Vexcl</b>	.31*	.12		.53**	.22	.29*	.22	.41**	.08	.11
<b>4. Vgm</b>	.35**	.37**	.66**		.01	.15	.52**	.44**	.29*	-.09
<b>5. Vge</b>	.34**	.42**	.51**	.74**		.07	.04	.23	.21	.11
<b>6. Agrgm</b>	.51**	.44**	.39**	.60**	.74**		.44**	.37**	.26	.10
<b>7. Agrge</b>	.33*	.44**	.26*	.63**	.82**	.88**		.32*	.49**	.01
<b>8. Eexcl</b>	.07	.13	.37**	.28*	.37**	.44**	.39**		.70*	.03
<b>9. Egm</b>	.21	.26*	.53**	.47**	.27*	.38**	.29*	.56**		-.01
<b>10. Ege</b>	.34**	.35**	.48**	.41**	.39**	.31*	.29*	.36**	.58**	

Nota: Las variables que se presentan debajo de la diagonal corresponden a los datos recogidos después de la intervención; Vexcl=situaciones de exclusión vividas como víctima; Vgm= situaciones de acoso de gravedad media que sufren las víctimas; Vge= situaciones de acoso de gravedad extrema que sufren las víctimas; Agrgm= situaciones de acoso de gravedad media llevadas a cabo por las personas agresoras; Agrga=situaciones de acoso de gravedad alta ejercidas por las personas agresoras; Eexcl=situaciones de exclusión presenciadas por las personas espectadoras; Egm= situaciones de acoso de gravedad media presenciadas por las personas espectadoras; Ege= situaciones de acoso de gravedad extrema presenciadas por las personas espectadoras; \*=p<.05; \*\*=p<.01

## 2.2. Habilidades sociales, transfobia y acoso escolar

En este apartado, por una parte, se presentan los resultados de la relación entre las variables correspondientes al cuestionario de habilidades sociales, la transfobia y las situaciones de acoso escolar de victimización, agresión y observación. Por otra parte, se pretende estudiar si existe una relación entre los roles desempeñados por las personas participantes en las situaciones de acoso escolar y las habilidades sociales.

## Actitudes y creencias transfóbicas en relación a las habilidades sociales antes y después de la intervención

Con respecto a la correlación entre las actitudes y creencias transfóbicas y la autoexpresión se observa que es negativa y estadísticamente significativa antes ( $R=-.44$ ,  $p<.01$ ) y después de la intervención ( $R=-.29$ ;  $p<.05$ ) de modo que podría decirse que al aumentar la capacidad para expresar los propios deseos sin ansiedad de una forma respetuosa disminuyen las actitudes y creencias negativas hacia las personas trans\*.

En cuanto a la capacidad para decir que no y cortar interacciones, antes de la aplicación del programa no se hallaron correlaciones estadísticamente significativas ( $R=-.22$ ;  $p=.10$ ), sin embargo, tras realizar las actividades propuestas por el programa se observó una correlación negativa estadísticamente significativa ( $R=-.36$ ;  $p<.01$ ) pudiendo interpretarse que cuando aumenta la capacidad para cortar relaciones no deseadas, disminuyen las actitudes y creencias transfóbicas.

En relación a la capacidad para expresar enfado o disconformidad con respecto a las actitudes y creencias transfóbicas ( $R=-.14$ ;  $p=.27$ ), antes de la intervención no se ha observado una correlación, no obstante, tras la aplicación del programa se halló una relación negativa estadísticamente significativa ( $R=-.28$ ;  $p<.05$ ), por lo que podría decirse que cuando aumenta la habilidad para expresar descontento con una persona o situación, disminuyen las creencias y actitudes negativas hacia las personas trans\*.

## Conductas transfóbicas en relación a las habilidades sociales

Con respecto a la capacidad de autoexpresión se observa una correlación negativa estadísticamente significativa antes ( $R=-.35$ ;  $p<.01$ ) y después de la intervención ( $R=-.28$ ;  $p<.05$ ) con las conductas transfóbicas de modo que al aumentar la habilidad para manifestar los propios pensamientos y sentimientos disminuyen las conductas negativas hacia las personas trans\*. En el resto de las variables de habilidades sociales no se han hallado diferencias estadísticamente significativas (véase Tabla 6)

**Tabla 6**

*Correlaciones entre las habilidades sociales y las actitudes, creencias y conductas transfóbicas*

<b>Pretest</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>Posttest</b>								
<b>1.Actitudes</b>		.42**	-.44**	-.18	-.14	-.22	.06	-.02
<b>2.Conductas</b>	.57**		-.35**	-.19	-.15	-.25	-.24	.07
<b>3.Autoexpresión</b>	-.29*	-.28*		.63**	.52**	.52**	.11	.26
<b>4.Defensa derechos</b>	-.06	-.26	.54**		.35**	.61**	.24	.50**
<b>5.Enfado</b>	-.28*	.11	.60	.21		.63**	-.01	-.05
<b>6.Decir no</b>	-.36**	-.23	-.67**	.47**	.48**		.24	.27
<b>7.Hacer peticiones</b>	-.02	-.001	.18	.06	.27*	.19		.07

Nota: las variables que se presentan debajo de la diagonal corresponden a los datos recogidos después de la aplicación del programa; \*= $p < .05$ ; \*\*= $p < .01$

#### Habilidades sociales y relación con las situaciones de acoso escolar

En cuanto a las situaciones de victimización (exclusión, gravedad media y extrema) y las habilidades sociales antes y después de la intervención no se muestran diferencias estadísticamente significativas (véase Tabla 7).

**Tabla 7**

*Habilidades sociales en relación a las situaciones de victimización en la escuela antes y después del PILUO*

<b>Pretest</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
<b>Posttest</b>									
<b>1.Vexcl</b>		.37**	.23	.09	-.13	.05	-.02	-.13	.06
<b>2.Vgm</b>	.44**		-.06	-.02	-.13	-.01	.06	.01	-.19
<b>3.Vge</b>	.24	.05**		.02	-.07	-.10	-.04	-.25	-.13
<b>4.Autoexpresión</b>	.08	-.02	.04		.63**	.53**	.55**	.12	.27
<b>5.Defensa derechos</b>	-.12	-.16	-.18	.54**		.35**	.62**	.24	.50**
<b>6.Enfado</b>	-.001	.11	.10	.60**	.21		.63**	-.01	-.05
<b>7.Decir no</b>	-.002	-.05	-.09	.67**	.47**	.48**		.24	.27
<b>8. Hacer peticiones</b>	-.12	.04	-.16	.18	.06	.27*	.18		.08

Nota: las variables que se presentan debajo de la diagonal corresponden a los datos recogidos después de la aplicación del programa de actividades. Vexcl=situaciones de exclusión vividas por las víctimas; Vgm= situaciones de victimización de gravedad media; Vgm= situaciones de victimización de gravedad extrema; \*= $p<.05$ ; \*\*= $p<.01$

Con respecto a las situaciones de agresión, antes de la intervención se observó una correlación negativa estadísticamente significativa ( $R=-.38$ ;  $p<.01$ ) entre agresiones de gravedad media y autoexpresión pudiendo decir que cuando aumenta la habilidad de expresar los propios derechos se reducen las agresiones de gravedad media, no obstante, esta relación significativa no se encontró tras la aplicación del programa.

En cuanto a las agresiones de gravedad media y la capacidad para decir que no, se muestra una correlación negativa estadísticamente significativa, antes ( $R=-.39$ ;  $p<.01$ ) y después de la intervención ( $R=-.28$ ;  $p.05$ ). De forma que cuando aumenta la capacidad para expresar inconformidad con alguna situación disminuyen las agresiones de gravedad media. Se observa lo mismo en lo referente a las agresiones de gravedad extrema y la capacidad para decir que no, ya que presentan una diferencia estadísticamente negativa antes ( $R=-.27$ ;  $p<.01$ ) y después ( $R= -.31$ ;  $p<.05$ ) de la aplicación del PILUO. Es decir, cuando aumenta la habilidad para cortar interacciones de forma respetuosa disminuyen las agresiones de gravedad extrema. El resto de variables no muestran diferencias estadísticamente significativas (véase Tabla 8).

**Tabla 8**

*Habilidades sociales en relación a las situaciones de agresión de gravedad media y extrema en la escuela*

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Pretest</b>								
<b>Posttest</b>								
<b>1.Agm</b>		.48**	-.38**	-.25	-.24	-.39**	-.01	-.15
<b>2.Age</b>	.54**		-.13	-.13	.09	-.27*	.06	-.06
<b>3.Autoexpresión</b>	-.18	-.23		.63**	.52**	.55**	.12	.27
<b>4.Defensa derechos</b>	-.26	-.25	.54**		.36**	.62**	.24	.50**
<b>6.Enfado</b>	-.18	-.09	.60**	.21		.63**	-.01	-.05
<b>7.Decir no</b>	-.28*	-.31*	.67**	.47**	-.48**		.24	.28
<b>8. Hacer peticiones</b>	-.01	.02	.18	.06	.27	.19		.08

Nota: las variables dispuestas debajo de la diagonal corresponden a los datos recogidos después de la intervención. Agm= agresiones de gravedad media; Age=agresiones de gravedad extrema; \*=  $p<.05$ ; \*\*= $p.01$

En referencia a las situaciones de acoso escolar vividas por las personas espectadoras y las habilidades sociales antes y después de la aplicación del PILÚO no se encuentran diferencias significativas (véase Tabla 9).

**Tabla 9.**

*Habilidades sociales en relación a las situaciones de acoso presenciadas como personas espectadoras*

	Pretest	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Posttest										
<b>1.Eexcl</b>			.65**	.26	-.08	.02	-.15	-.17	-.14	.10
<b>2.Egm</b>		.30*		.18	.02	.03	-.05	-.20	.01	-.06
<b>3.Ege</b>		.23	.47**		.11	-.02	.06	-.001	-.12	-.15
<b>4.Autoexpresión</b>		.12	.15	.10		.63**	.53**	.55**	.12	.27
<b>5.Defensa derechos</b>		.04	-.10	-.09	.54		.35**	.62**	.24	.50**
<b>6.Enfado</b>		-.18	.01	-.01	.60	.21		.63**	-.01	-.05
<b>7.Decir no</b>		-.22	.02	-.03	.67**	.47**	.48**		.24	.28
<b>8.Hacer peticiones</b>		-.21	.06	-.07	.18	.06	.27*	.19		.08

Nota: las variables dispuestas debajo de la diagonal hacen referencia a los datos recogidos después de la intervención. Eexcl= situaciones de exclusión presenciadas por las personas espectadoras; Egm= situaciones de exclusión de gravedad media; Ege= situaciones de exclusión de gravedad extrema; \*\*= $p<.01$ ; \*= $p<.05$ .

#### Habilidades sociales con relación a los roles de las personas participantes en las situaciones de acoso escolar

Los análisis realizados para estudiar las diferencias en las habilidades sociales según los roles en situaciones de acoso escolar mostraron que que no hay diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las dimensiones estudiadas (véase Tabla 10). Es decir, que no se puede afirmar que el hecho de participar en una situación de acoso escolar desde el rol de víctima, persona espectadora, agresora, agresora-espectadora-víctima, agresora-espectadora o víctima-espectadora se relacione con la

autoexpresión, la defensa de los propios derechos, la expresión de enfado, la capacidad para decir que no, la habilidad para hacer peticiones o la interacción con el sexo contrario.

**Tabla 10**

*Habilidades sociales en relación a los roles llevados a cabo en el acoso escolar*

	Víctim	P.	P.espect	P.víct-	P.agr-	P.vic-agr-	H	P
		agres.		espect	espect	espect		
	Me	Me	Me	Me	Me (RIQ)	Me (RIQ)		
	(RIQ)	(RIQ)	(RIQ)	(RIQ)				
<b>Autoexpresión</b>	22.00 (11)	14.00 (10)	18.00 (7)	17.00 (9)	17.50 (-)	16.00 (5)	5.77	.329
<b>Defensa</b>	13.00 (7.00)	13.00 (6.50)	14.00 (7.50)	13.00 (7.00)	-	11.00 (4.00)	5.84	.435
<b>Enfado</b>	10.00 (4.50)	9.00 (2.25)	9.00 (2.75)	11.50 (7.50)	9.00 (4.00)	8.00 (4.25)	2.36	.797
<b>Decir no</b>	18.00 (10.00)	14.00 (8.00)	13.00 (4.50)	10.00 (10.00)	11.50 (-)	11.00 (6.75)	2.86	.720
<b>Hacer</b>	12.00 (5.00)	12.00 (1.50)	12.50 (1.75)	11.00 (2.00)	-	13.00 (3.50)	4.66	.459

Fuente: elaboración propia.

### 3.Efectos de la aplicación del programa Pienso luego actúo

#### Efectos del programa Pienso luego actúo en actitudes, creencias y conductas transfóbicas

En lo referente a las actitudes y creencias transfóbicas hacia el colectivo trans\*, antes y después de la intervención, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con tamaño del efecto cercano a medio. De modo que, tras finalizar la intervención, se puede interpretar que las actitudes y creencias transfóbicas han disminuido. En cuanto a las conductas transfóbicas, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas después de la aplicación del programa (véase Tabla 11).

**Tabla 11.**

*Efectos del programa Pienso luego actúo con respecto a la transfobia*

Post<Pre (X <sub>1</sub> )	Post>Pre (X <sub>2</sub> )	W	p	R <sub>b</sub>
----------------------------	----------------------------	---	---	----------------

	Rango(n)	Rango(n)			
<b>Actitudes y creencias</b>	20.93 (28)	19.50 (12)	-2.37	.02*	.429
<b>Conductas</b>	17.71 (17)	16.25 (16)	-.37	.71	.329

Fuente: elaboración propia. Nota: \*=  $p < .05$

### Efectos del programa Pienso luego actúo en situaciones de violencia escolar

Con respecto a las situaciones de victimización de gravedad media, antes y después de la intervención, los análisis mostraron diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto bajo (véase Tabla 12). Es decir, tras la aplicación del programa, disminuyeron las situaciones de victimización de gravedad media tales como el robo de objetos personales, los insultos, motes y amenazas.

**Tabla 12.**

Efectos del programa Pienso luego actúo con respecto a la violencia escolar percibida por las víctimas

	<b>Post&lt;Pre</b> Rango (n)	<b>Post&gt;Pre</b> Rango (n)	<b>W</b>	<b>p</b>	<b>R<sub>B</sub></b>
<b>Exclusión</b>	22.98(25)	25.16(22)	-1.11	.91	.019
<b>Gravedad media</b>	20.50(18)	11.36(14)	-2.01	.04*	.398
<b>Gravedad extrema</b>	6.70(5)	7.19(8)	-0.85	.39	-.264

Fuente: elaboración propia. Nota: \*=  $p < .05$

En referencia al resto de variables no se hallaron diferencias estadísticamente significativas después de la aplicación del programa *Pienso luego actúo*, tal y como se muestra en las Tabla 13 y la Tabla 14.

**Tabla 13.**

Efectos del programa Pienso Actúo con respecto a la violencia escolar realizada por las personas agresoras

	<b>Post&lt;Pre</b> Rango (n)	<b>Post&gt;Pre</b> Rango (n)	<b>W</b>	<b>p</b>	<b>R<sub>B</sub></b>
<b>Gravedad media</b>	17.32(22)	21.47(15)	0.44	.65	.084
<b>Gravedad extrema</b>	8.21(7)	10.32(11)	-1.23	.21	-.327.

Fuente: elaboración propia. Nota: \*=  $p < .05$

**Tabla 14.**

*Efectos del programa Piense Actúo con respecto a la violencia escolar presenciada por las personas espectadoras*

	<b>Post&lt;Pre</b>	<b>Post&gt;Pre</b>	<b>W</b>	<b>p</b>	<b>R<sub>B</sub></b>
	Rango (n)	Rango (n)			
<b>Exclusión</b>	25.26(33)	25.97(17)	-1.89	.05	.307
<b>Gravedad media</b>	24.17(21)	15.14(18)	-1.66	.09	.301
<b>Gravedad extrema</b>	10.58(12)	10.38(8)	-0.83	.40	.210

Fuente: elaboración propia. Nota: \*=  $p < .05$

#### Efectos del programa Piense luego actúo en las habilidades sociales

Con respecto al desarrollo de las habilidades sociales antes y después de la intervención no se observan diferencias estadísticamente significativas (Tabla 13).

**Tabla 13**

*Efectos del Programa piense luego actúo en las habilidades sociales*

	<b>Post&lt;Pre</b>	<b>Post&gt;Pre</b>	<b>W</b>	<b>p</b>	<b>R<sub>B</sub></b>
	Rango (n)	Rango (n)			
<b>Autoexpresión</b>	23.43 (23)	24.54 (24)	-.27	.79	-.11
<b>Defensa de los propios derechos</b>	21.02(22)	20.97(19)	-.42	.67	-.03
<b>Expresión enfado</b>	25.43(27)	19.36(18)	-1.92	.055	-.47
<b>Decir que no</b>	23.60(26)	25.57(22)	-.26	.79	-.05
<b>Hacer peticiones</b>	22.32(22)	22.68(22)	-.05	.96	.09
<b>Interacción con el sexo contrario</b>	20.50(17)	15.64(18)	-.55	.58	.37

Fuente: elaboración propia. Nota: \*=  $p < .05$

## CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La presente tesis doctoral ha tenido como objetivo principal el diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades titulado “Pienso luego actúo” (PILÚO) a través de tres objetivos específicos: (a) identificar los roles de las personas participantes en las situaciones de acoso escolar, (b) el estudio de la posible relación entre el acoso escolar, la transfobia y las habilidades sociales, antes y después de la aplicación del mismo, y (c) el análisis de los efectos del PILUO como herramienta para prevenir la transfobia, el acoso escolar y desarrollar las habilidades sociales. Se ha empleado una metodología cuasiexperimental sin grupo control, con evaluación pretest y postest, en el que se contó con la realización de un estudio piloto (N=95) y un estudio principal (N=58). Los cuestionarios empleados fueron la Escala de ideología de Género y Transfobia Versión corta de Carrera-Fernández et al. (2014), el Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el ocio CEVEO (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004) y la Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2002).

A continuación, siguiendo la línea establecida en el apartado de los resultados, se comentan los hallazgos observados en comparación con las investigaciones similares en la materia:

### 1. Roles en situaciones de violencia escolar

Con relación al primer objetivo, que pretende identificar los roles de las personas participantes en el acoso escolar, los resultados han de tomarse con cautela. Esto se debe a que esta variable fue creada, junto con otras que mostraron una fiabilidad adecuada, a partir de la variable 'victimización de gravedad media', la cual presentó un bajo nivel de fiabilidad. Teniendo esto en cuenta, se han identificado varios roles de acoso escolar: a) víctima, b) persona agresora, c) persona espectadora, d) víctima y espectadora al mismo tiempo, e) persona agresora y observadora de manera simultánea y f) víctima, agresora y espectadora a la vez. Al respecto, este trabajo aporta nuevas evidencias a las encontrados en diversas investigaciones en las que se observa, por un lado, que el acoso escolar es un fenómeno que sigue presente en las aulas andaluzas (Defensor del Pueblo, 2021) y por otro, que las personas que participan en las situaciones de acoso escolar pueden desempeñar varios roles (Salmivalli, 2015). En este sentido, los resultados observados a

través de la implementación del PILÚO coinciden con lo encontrado en otras investigaciones (Carrascosa y Ortega-Barón, 2018; Puértolas y Montiel, 2017 y Saarento y Salmivalli, 2015) en las que se constata que las víctimas de acoso escolar pueden a su vez, ejercer y presenciar conductas violentas sobre el resto del grupo.

Con respecto al porcentaje de las personas involucradas en el acoso escolar, se ha observado que la puntuación reportada por las víctimas, personas agresoras y observadoras en este estudio es similar a los encontrados en otras investigaciones que estudian el mismo fenómeno (Díaz-Aguado et al., 2023; Diaz aguado, 2010). No obstante, el elevado porcentaje que han mostrado las personas con el rol de víctima, persona agresora y espectadora simultáneamente, puede deberse a que esta variable fue obtenida de manera no restrictiva, por eso es posible que no se hayan encontrado investigaciones con las que contrastar los resultados. Asimismo, al comparar los hallazgos con las investigaciones de acoso escolar de género (FELGTB; 2019; IGLYO, 2021) se ha observado que el porcentaje de las víctimas aumenta considerablemente,

## 2. Violencia escolar, transfobia y habilidades sociales

En relación a la cuarta hipótesis de investigación en la que plantea que la reducción de la transfobia disminuye el acoso escolar, es posible confirmarla parcialmente para las situaciones de gravedad extrema vividas como víctima y las situaciones de gravedad media y extrema llevadas a cabo por las personas agresoras y observadoras, puesto que tras la aplicación del PILÚO se observó una relación entre ambas. El hecho de que no se haya confirmado para todas las categorías de acos escolar puede deberse a la fiabilidad obtenida en algunas de las variables para el momento pretest.

De este modo, con respecto al segundo objetivo, estudiar las relaciones entre las variables dependientes antes y después de la aplicación del programa, se ha identificado que los resultados para estas escalas y el momento pretest deben tomarse con cautela por una inadecuada fiabilidad de los datos. Esto puede influir en que algunas relaciones entre las variables no resulten significativas antes del PILÚO.

En cuanto a la relación existente entre el hecho de desarrollar un rol determinado en el acoso escolar se ha observado que, tras la intervención, puede interpretarse que ejercer un rol de persona agresora y observadora está relacionado con las conductas transfóbicas. Esto contrasta positivamente con lo encontrado en una investigación sobre actitudes

hacia la diversidad de género en una muestra de 1.115 estudiantes de secundaria en España y Portugal (Carrera, et al., 2021) en la que se identificó que el hecho de ejercer como persona acosadora y observadora se relacionaba fuertemente con las conductas transfóbicas, y moderadamente con la homofobia, el sexismo hostil y el racismo.

En este sentido, diversas investigaciones han demostrado que la identidad de género trans\* es un factor de riesgo para sufrir acoso escolar, siendo las agresiones más reportadas aquellas de carácter verbal y, en menor medida, las agresiones físicas (COGAM, 2019; FELGTB, 2019). Acerca de la relación existente entre las creencias y actitudes transfóbicas y los papeles implicados en el acoso escolar, no se obtuvo relación. No obstante, se ha demostrado que los valores promovidos por el sistema heteronormativo consideran a las personas trans\* como raras o anormales (Suarez, 2020) y se ha observado que entre los motivos principales de acoso reportados por las personas agresoras están el hecho de ser diferente (Díaz-Aguado et al., 2023)

En cuanto a las situaciones de exclusión de gravedad extrema vividas como víctimas, tras la aplicación del programa, se halló que al disminuir las actitudes y creencias transfóbicas disminuyeron las situaciones de exclusión de gravedad extrema vividas como víctimas y viceversa. Asimismo, se ha observado que al disminuir las actitudes y creencias transfóbicas también lo hicieron las situaciones de agresión de gravedad media y extrema, en ambos momentos, y viceversa. Con respecto a las conductas transfóbicas, se observó que cuando estas disminuían también lo hacían las situaciones de victimización de gravedad media y extrema, aunque en este caso, los resultados relativos a la gravedad media hay que interpretarlos con cautela ya que no mostraron una fiabilidad adecuada. También se identificó que cuando disminuían las conductas transfóbicas, se reducían las situaciones de agresión y observación de gravedad media y extrema, y a la inversa. Al contrastar los resultados con una investigación de características similares se observó que los estereotipos de género, el sexismo y la transfobia fueron factores a tener en cuenta para entender el acoso escolar (Carrera et al., 2021). No obstante, al contrastar los resultados con los obtenidos por una investigación llevada a cabo con 250 estudiantes de la Universidad de Granada, no fue posible comprobar esta relación debido a que la mayoría de la muestra ya presentaba conductas favorables hacia la diversidad de género. Este hecho puede deberse a la edad la muestra y su formación universitaria. (Mora et al., 2022). En este sentido, diversos estudios han demostrado (Dominguez-Martínez y

Robles, 2019; Earnshaw et al., 2018; Etxebarria et al., 2023) que la introducción de contenido sobre diversidad sexual y de género funciona como factor protector de la transfobia y el acoso escolar transfóbico puesto que al deconstruir los valores promulgados por el sistema heteronormativo, el alumnado deja de ver a las personas trans\* como raras, ampliando su visión respecto al género, tomando conciencia sobre la situación de las personas trans\* y adoptando actitudes más respetuosas (Vikin et al., 2019; Wernick et al., 2014).

Con respecto a las relaciones entre la transfobia y las habilidades sociales, es necesario tomar con cautela los resultados relacionados con la expresión de enfado o disconformidad y hacer peticiones debido a la baja fiabilidad de los datos.

Los hallazgos encontrados destacaron la existencia de una relación inversamente proporcional entre las actitudes y creencias transfóbicas con las habilidades de la autoexpresión, la capacidad para decir que no y cortar interacciones y la capacidad para expresar enfado. Es decir, podría decirse que al aumentar o disminuir estas habilidades sociales, aumentan o disminuyen las creencias y actitudes negativas hacia las personas trans\*. Asimismo, los resultados observados encontraron una relación inversamente proporcional entre la autoexpresión y las conductas transfóbicas, de modo que es posible decir que al aumentar o disminuir la capacidad para expresar los propios pensamientos en distintas situaciones sociales y de forma espontánea, disminuyen o aumentan las conductas de hostigamiento hacia las personas trans\*. Esto complementa los resultados del estudio de Mora et al. (2022) que observó que al aumentar la empatía disminuían las actitudes transfóbicas, pudiendo afirmar que el trabajo de la empatía en edades tempranas podría ayudar a reducir la transfobia. En consonancia con otras investigaciones (Amadori et al., 2023; Colomina, 2023; Espelage et al., 2018) que han mostrado cómo el entrenamiento de las habilidades sociales ( autoexpresión, la capacidad para decir que no y cortar interacciones y, la capacidad para expresar enfado) empoderan a las personas trans\* para expresar abiertamente su identidad y favorecen la toma de conciencia social, la toma de perspectiva respecto a los valores del sistema heteronormativo y favorecen el desarrollo de estrategias de defensa para intervenir positivamente en las situaciones de transfobia (Poteat et al., 2013).

En cuanto a la relación existente entre las habilidades sociales y las situaciones de acoso escolar, antes del programa, se halló que cuando aumentaba a autoexpresión de los

propios derechos se redujeron las agresiones de gravedad media, no obstante, esta relación significativa no se encontró tras la aplicación del programa. Asimismo, se observó que tanto antes como después de la intervención, cuando aumentaba la capacidad para decir que no y cortar interacciones se disminuían las agresiones de gravedad media y extrema. Al respecto, diversas investigaciones han demostrado que las habilidades sociales funcionan como factor protector del acoso (Espelage et al., 2018) demostrando que la participación en este tipo de programas puede reducir las conductas negativas hacia la diversidad de género, señalando concretamente la relevancia de las habilidades de comunicación asertiva y de regulación emocional, ya que promueven una comunicación desde el respeto y de resolución de conflictos de forma pacífica.

Por último, no se ha identificado una relación entre las habilidades sociales estudiadas (la autoexpresión, la defensa de los propios derechos, la expresión de enfado, la capacidad para decir que no y hacer peticiones y la habilidad para iniciar interacciones con el sexo contrario) y los roles desempeñados en el acoso escolar. Este hecho puede deberse al tamaño de la muestra y/o a que se han producido cambios durante los últimos años en los perfiles de las personas que participan en el acoso escolar y las habilidades influyentes en las mismas son otras. Al respecto, las investigaciones han observado (Potear y Vecho, 2016) que las personas involucradas en situaciones de acoso para defender a las víctimas presentaban un desarrollo más elevado de las habilidades sociales para cortar interacciones no deseadas, tal como la valentía, la conciencia social y la toma de decisiones responsables.

### 3.Efectos del programa PILÚO

En relación con la primera hipótesis de investigación, que plantea que el programa “Pienso luego actúo” favorece la disminución de la transfobia en términos de actitudes y creencias, se puede afirmar que esta hipótesis ha sido parcialmente contrastada. Específicamente, se ha observado una disminución en las actitudes y creencias transfóbicas. Sin embargo, no se ha podido comprobar un cambio significativo en las conductas, debido a la falta de evidencia empírica en este aspecto. Esto puede deberse a que la modificación de las conductas es más complicada por lo que aumentar el número de sesiones podría favorecer el cambio en esta dimensión de la transfobia.

En referencia a la tercera hipótesis, que plantea que el programa “Pienso luego actúo” favorece la mejora de las habilidades sociales en adolescentes, no se ha sido posible su confirmación. Una posible explicación para este resultado podría ser la complejidad de las opciones de respuesta del instrumento de medida utilizado.

En este sentido, según el tercer objetivo, sobre los efectos del programa en la reducción de la transfobia, la violencia escolar y el entrenamiento de las habilidades sociales, con respecto a las creencias y actitudes transfóbicas, se puede interpretar que tras la intervención del PILUO se han reducido. Esto contrasta positivamente con diversas investigaciones que han observado que la introducción de contenido sobre diversidad sexual y de género a través de herramientas como el teatro, el role playing y la reflexión grupal, reduce los prejuicios y estereotipos de género puesto que promueven la reflexión sobre la importancia de cuestionar los valores del sistema (Birkman et al., 2010; Hodsosn et al., 2009; Iverson y Seher, 2014; Molina, 2018).

En el caso de las conductas transfóbicas no se hallaron diferencias tras la intervención, contrastado positivamente con los hallazgos de Iverson y Seher, (2014), en los que se observó que el hecho de trabajar las actitudes y creencias transfóbicas a través del teatro podía influir en la intención de actuar frente a futuras situaciones de acoso transfóbico.

En cuanto a los efectos del programa en las situaciones de victimización de gravedad media, es necesario tomar los resultados con cautela por una inadecuada fiabilidad de los datos. No obstante, tras la aplicación del programa, disminuyeron las situaciones de victimización de gravedad media tales como el robo de objetos personales, los insultos, motes y amenazas. Estos resultados coinciden con los hallazgos anteriores observados intervenciones relacionadas con el acoso escolar hacia la diversidad de género en los que se muestra que la resolución de conflictos a través del role playin y el teatro favorecen la resolución de situaciones de conflicto relacionadas con el acoso escolar transfóbico, dotando a la víctima de mecanismos de defensa para posibles futuras situaciones y empoderándola (Birkman et al., 2010; Colomina, 2023; Corsa, 2020; Pufahl et al., 2021). Así pues, no es posible confirmar la segunda hipótesis “El programa “Pienso luego actúo” favorece la reducción de la violencia escolar entre adolescentes”. Esto puede deberse a que los contenidos del programa se centraron más en reducir la transfobia y el acoso escolar es un fenómeno complejo que necesita un mayor tiempo de intervención para poder mostrar cambios sustanciales.

Con relación al desarrollo de las habilidades sociales antes y después de la intervención no se observaron diferencias estadísticamente significativas, este hecho puede deberse a que los cambios no fueron susceptibles a los instrumentos empleados ya que, la definición de habilidades sociales abarca un campo muy amplio que ha evolucionado mucho durante las últimas décadas (Lozano et al., 2022). Asimismo, este hecho también podría deberse a que las habilidades sociales en el PILÚO se han trabajado de forma transversal, en línea con lo observado por Amadori et al., (2023) que estudió las habilidades entrenadas transversalmente en los programas que mostraron éxito en la reducción de la homofobia y transfobia destacando las habilidades sociales relacionadas con la asertividad, la escucha activa y las habilidades implicadas en la resolución de conflictos (Apostolidou, 2020; Espelage et al., 2013; Espelage et al., 2015; Jarrel et al., 2016; Magić y Maljevac, 2016), la empatía (Mevisen et al., 2017), la tolerancia y la creatividad ( Burk et al., 2018; Wernick et al., 2013).

## CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

El modelo sexo-género imperante en Occidente en función del cual se ha establecido la clasificación de las identidades de género de forma binaria, ha provocado que ciertos sectores de la sociedad no se identifiquen con estas categorías, siendo excluidos, estigmatizados y discriminados por los distintos mecanismos de socialización. En este sentido, aunque ha habido un avance de derechos para las personas trans\* y se ha incrementado el número de investigaciones y publicaciones sobre diversidad de género, sigue siendo necesario ampliar el conocimiento en la materia para mejorar las condiciones de vida de las personas trans\* y construir una sociedad más justa. En relación a esto, la presente tesis doctoral ha desarrollado un programa de actividades de prevención transfóbica, “Pienso luego actúo”, con el objetivo de dar respuesta a las recomendaciones anteriores expuestas por las personas expertas en la materia. No obstante, antes de comentar las conclusiones derivadas de la aplicación del programa, es necesario mencionar las deducciones obtenidas tras la revisión bibliográfica.

En relación a esto, se puede concluir que la terminología empleada en este campo científico está en constante evolución y, en consecuencia, en proceso de definición. Esta falta de unificación de conceptos, por un lado, dificulta la comprensión de los avances de la trayectoria de investigación de la literatura científica, y por otro, genera confusión social, por lo que, sería beneficioso que en futuros trabajos de investigación se abordase específicamente la homogeneización de la terminología y las implicaciones de esta.

Con respecto a los instrumentos de medida relativos a las dimensiones de la transfobia, se puede concluir que existe una oportunidad de investigación en la validación de cuestionarios sensibles en la materia, capaces de medir los matices relativos al fenómeno de estudio en línea con los avances producidos en el plano teórico y social durante los últimos años en España.

Al respecto de las estrategias de prevención transfóbica en el ámbito escolar, durante los últimos años, se ha observado un incremento en la publicación de guías, recursos, protocolos, programas y propuestas de intervención de contenido de diversidad sexual y de género con material, recomendaciones y actuaciones para prevenir y reducir la transfobia. No obstante, de cara a un futuro sería beneficioso implementar y medir el

efecto de dichos programas de actividades para ampliar el conocimiento científico acerca de cuáles son las metodologías, técnicas, herramientas y elementos más eficaces en la prevención transfóbica.

Con respecto a las conclusiones, a partir de los resultados de esta y otras investigaciones, las actitudes y comportamientos transfóbicos deben ser considerados en las investigaciones centradas en el acoso escolar, especialmente cuando se analiza el acoso transfóbico, por lo que se abre una posible futura línea de investigación en la que sería interesante definir y limitar qué aspectos concretos de la transfobia influyen en el acoso escolar y viceversa. Asimismo, es necesario seguir estudiando el uso de las habilidades sociales como factor protector del acoso a través de estrategias como el teatro, el role playing y la reflexión grupal para reducir el acoso escolar y crear entornos seguros.

Con respecto a esto, el programa “Pienso luego actúo” parece ser una herramienta eficaz en la reducción de las actitudes y creencias transfóbicas, así como en la disminución de las situaciones de acoso escolar de gravedad media, vividas como víctima. Así pues, es posible concluir que la introducción de contenido de diversidad de género y el cuestionamiento de los valores del sistema heteronormativo a través del desarrollo de las habilidades sociales, el teatro, el debate y la reflexión grupal funciona como factor protector en algunas situaciones de transfobia y del acoso escolar. Es posible que la implementación completa del programa (12 sesiones) muestre más evidencias de los efectos en las variables descritas. No obstante, como ya se ha indicado con anterioridad, en la presente tesis doctoral no fue posible completar la intervención. Asimismo, sería interesante explorar las posibilidades del programa mencionado con otras muestras de población más grandes para observar el grado de efectividad del PILÚO. Además, la implementación de este programa favorecería la aplicación de la Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos LGTBI (BOE, 2023) en la que se recomienda incluir programas de este tipo en las escuelas españolas para incentivar la investigación sobre cuestiones relacionadas con la mejora de las personas trans\* en la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: Un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66. <https://doi.org/10.35362/rie380830>.
- Acción en red, (2017). *Actitudes hacia la diversidad sexual en adolescentes burgaleses*
- Aftab, P. (2010). *What is Cyberbullying?* [https://doi.org/stopcyberbullying.org/how\\_itworks/index.html](https://doi.org/stopcyberbullying.org/how_itworks/index.html).
- Agencia Española de Protección de Datos. (2007). Guía de protección de datos de carácter personal para los centros de enseñanza (Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre y Real Decreto 1720/2007 de 21 de diciembre). Agencia Española de Protección de Datos. <https://www.aepd.es/media/guias/guia-centros-ensenanza.pdf>
- Agirreazabal, P. y Martxueta, T. (2018). Kide Programa de Prevención del Acoso escolar y Facilitación del aprendizaje. *Padres y Maestros*, 373, 33-39. <https://doi.org/pym.i373.y2018.005>
- Aguilar García, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *Amnis*, 8. <https://doi.org/10.4000/amnis.537>
- Aguilar, N. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: la cuarta ola. *Femeris*, 5(2),121-146. <https://doi.org/10.20318femeris.2020.5387>
- Alamillo-Martínez, L. y Puche, L., (2014). Educación y género. La incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización. Editado por Traficante de Sueños
- Ali, N., Fleisher, W., y Erickson, J. (2016). Psychiatrists' and psychiatry residents' attitudes toward transgender people. *Academic Psychiatry*, 40(2), 2268-273. <https://doi.org/10.1007/s40596-015-0308-y>
- Álvarez, G., Lara, A. S., y García, A. B. (2017). Acoso escolar LGB-Fóbico. Implicaciones y estrategias para combatirlo. *Hachetetepe. Revista científica De Educación Y Comunicación*, (15), 65-76. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2017.v2.i15.7>
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., y Núñez, J.-C. (2017). Cyberaggression among adolescents: Prevalence and gender differences. *Comunicar*, 25(50), 89-97. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>

- American National Election Studies. (2011). Ann Arbor, MI: Center for Political Studies. Retrieved from American National Election Studies website: <http://www.electionstudies.org/>
- Amnistía Internacional España (2019). Hacer la vista...¡gorda!. El acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos (2019). [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5836\\_d\\_Informe-Amnistia\\_Acoso-Escolar-2019.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5836_d_Informe-Amnistia_Acoso-Escolar-2019.pdf)
- Apostolidou, Z. (2020). Homophobic and transphobic bullying within the school community in Cyprus: A thematic analysis of school professionals', parents' and children's experiences. *Sex Education*, 20(1), 46–58. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1612347>
- Aranda, M., García-Domingo, M., Fuentes, V. y Montes-Berges, B (2023). Análisis de la percepción social sobre las personas LGBTI+: conocimiento, actitudes negativas y variables implicadas. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 18(1): 37-58. <https://doi.org/10.14198/obets.22597>
- Arjonilla, E. O., y Méndez, R. L. P. (2015). Movimientos feministas y trans\* en la encrucijada: aprendizajes mutuos y conflictos productivos. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 17(3), 17-30.
- Attrill, A., y Fullwood, C. (2016). Applied Cyberpsychology: Practical Applications of Cyberpsychological Theory and Research. *Psychology Teaching Review*, 22(2), 85-88. <https://doi.org/10.53841/bpsptr.2016.22.2.85>
- Aultman, B. (2014). Cisgender. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1(1-2), 61-62. <https://doi.org/10.1215/23289252-2399470>
- Avilés Martínez, J. M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales : agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amarú.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-Lopez, L. J., y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: “bullying”. *Behavioral Psychology*, 19( 1),57-90.
- Avivar, S. (2024). ¡Programa de resolución de conflictos FHaCE up! Para la mejora de la convivencia y de la percepción de violencia en los centros de Educación Secundaria [Tesis doctoral Universidad de Córdoba, España]. <https://roderic.uv.es/items/e3ce8c43-f6dc-4a86-ac9f-e45320a1c294>

- Barón Vioque, S., Cascone, M., y Martínez, C. (2013). Estigma del sistema de género: Aprendizaje de los modelos normativos, bullying y estrategias de resiliencia. *Política y Sociedad*, 50(3), 837-864. [https://doi.org/10.5209/rev\\_POSO.2013.v50.n3.41971](https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n3.41971)
- Basile, H. (2004). Violencia escolar. *Revista Sinopsis APSA*, 37(10), 28-30.
- Benjamin, H (2006[1954]). Transsexualism and travestism as Psycho-Somatic and Somato-Psychic Syndromes. En: Stryker, S. y Whitte, S.(eds). *The transgender studies reader*, p. 45-53. New York: Routledge.
- Benjamin, H. (1966). *The transsexual phenomenon*. New York, NY: Julian Press.
- Benjamin, J. (2014). Umbrella. *TSQ*, páginas.
- Berná, D., Cascone, M. y Platero, R. (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. *The Scientific Journal of Humanistic Studies* 6 (4).
- Billard, T. J. (2018). Attitudes Toward Transgender Men and Women: Development and Validation of a New Measure. *Frontiers in psychology*, 9 (387), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00387>
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, A. (2015). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Bodenhofer, C. (2019). Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista Punto Género*, 12, 1010-125.
- Bravo, A., Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R., y Romera, E. M. (2022). Ciber-rumor y síntomas internalizantes en la adolescencia: efecto mediador de la resiliencia. *Psychology, Society and Education*, 14(1), 13-21. <https://doi.org/10.21071/psyse.v14i1.14168>
- Bravo, S. (2024). Descripción de los roles del bullying atendiendo a las características de la estructura social de participación del aula: un estudio longitudinal [Tesis doctoral Universidad de Córdoba: España]. <https://helvia.uco.es/handle/10396/27723>
- Brinkman, B. G., Jedinak, A., Rosen, L. A., y Zimmerman, T. S. (2010). Teaching Children Fairness: Decreasing Gender Prejudice Among Children. *Analyses of*

*Social Issues and Public Policy*, 11(1), 61–81. <https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2010.01222.x>

- Bru, E. S. (2019). La Literatura como afirmación de una existencia: Cómo leer cuando las personas trans se escriben. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (5), 146-154.
- Buelga, S., Martínez- Ferrer, B. y Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully victims in adolescents. *Computers in Human Behavior* 76, 164-173.
- Burk, J., Park, M. y Saewyc, E. (2018). A Media-Based School Intervention to Reduce Sexual Orientation Prejudice and Its Relationship to Discrimination, Bullying, and the Mental Health of Lesbian, Gay, and Bisexual Adolescents in Western Canada: A Population-Based Evaluation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2447. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112447>
- Butler, Judith. (2007) [1990] El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona, Paidós. ISBN 9780203902752
- Cabrera, M. y Vargas, L. (2014). Transfeminismo, decolonialidad y el asunto del conocimiento: algunas inflexiones de los feminismos disidentes contemporáneos. *Pontificia Universidad Javeriana*, 78, 19-37.
- Calligo, R. (2024). El binarismo de género en los institutos secundarios: un sistema que genera violencia. *Athenea Digital*, 24(1), e3330. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.333>
- Calmaestra, J., Ortega, R., Maldonado, A. y Mora-Merchán, J. A. (2010). Exploring Cyberbullying in Spain. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison*(pp. 146-162). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Calmaestra, J., Ortega, R., Maldonado, A. y Mora-Merchán, J. A. (2010). Exploring Cyberbullying in Spain. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. A cross-national comparison* (pp. 146-162). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Calmaestre, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*[Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, España]. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/5717>

- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Campbell, M. A., Slee, P. T., Spears, B., Butler, D., y Kift, S. (2013). Do cyberbullies suffer too? Cyberbullies' perceptions of the harm they cause to others and to their own mental health. *School Psychology International*, 34(6), 613-629. <https://doi.org/10.1177/0143034313479698>
- Cañas-Pardo, E. (2018). Acoso escolar: Características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), 7. <https://doi.org/10.21134/doctumh.v3i1.1371> de género en institutos de educación secundaria catalanes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 153-174.
- Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R. y Romera E., (2023). Bullying and cyberbullying, what do they have in common and what not? A latent class analysis. *Anales de psicología*. vol. 39( 3), 435-445. <https://doi.org/10.6018/analesps.516581>
- Carrer, C. (2018). El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: voces en una comunidad educativa. *Sociedad e Infancias*, 2.
- Carretero, R y Nolasco, A. (2021). Acoso escolar y diversidad. Relación del acoso escolar con la percepción de normalidad en víctimas y agresores. *Revista de educación*, 392, 155-164. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-482>
- Caurin, C. A., Morales A. J. y Fontana, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones pedagógicas*, 27, 97-112. <https://doi.org/10.12795/CP.2018.127.06>
- Chuca, A. (2019). Metafísica y sentido común. La deconstrucción de la matriz heteronormativa en el pensamiento de Judith Butler. *Question*, 1(63), 1-18. <https://doi.org/10.24215/16696581e168>
- Coleman, E., Bockting, W., Botzer, M., Cohen-Kettenis, P., DeCuypere, G., Feldman, J., ... y Zucker, K. (2012). Standards of care for the health of transsexual, transgender, and gender-nonconforming people, version 7. *International journal of transgenderism*, 13(4), 165-232.
- Coleman, E., Radix, A. E., Bouman, W. P., Brown, G. R., de Vries, A. L. C., Deutsch, M. B., Ettner, R., Fraser, L., Goodman, M., Green, J., Hancock, A. B., Johnson, T. W., Karasic, D. H., Knudson, G. A., Leibowitz, S. F., Meyer-Bahlburg, H.

- F.L., Monstrey, S. J., Motmans, J., Nahata, L., ... Arcelus, J. (2022). Standards of Care for the Health of Transgender and Gender Diverse People, Version 8. *International Journal of Transgender Health*, 23(S1), S1-S260. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2100644>
- Collell Caralt, J. y Escudé i Miquel, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: El Bullying. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24.
- Colomina, M. T. (2023). Mediación artística y educativa: teatro foro con temática inclusiva y diversidad de género contra el bullying. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 18, 1-10.
- Comisión Internacional de Juristas (ICJ), Principios de Yogyakarta : Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género, Marzo 2007, disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org/es/docid/48244e9f2.html> [Accesado el 4 Febrero 2023]
- Concepto de género tesis doctoral Sara Martin 2004 salamanca.pdf. (s. f.).
- Corsa, A. (2020): Empathy and moral education, Theatre of the Oppressed, and The laramie Project. *Journal of Moral Education*, 2-14. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1703658>
- Council of Europe. (2011). Discrimination on grounds of sexual orientation and gender identity in Europe. Council of Europe Publ.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43, 1241-1299.
- Cuevas, M. C. y Marmolejo, M. A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda>
- David-Ferdon, C. y Feldman-Hertz, M. (2007). Electronic Media, Violence, and Adolescents: An Emerging Public Health Problem. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S1-S5.
- De Lauretis, T. (1991). Queer theory: Lesbian and gay sexualities an introduction. *differences*, 3(2), 3-18.
- Decreto 207/2015, de 14 de julio, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 168, de 15 de julio de 2015, páginas 58493- 58512

- Dehue, F., Bolman, C. y Vollink, T. Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology y Behavior*, 11(2), 217-223. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008>
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P. k., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J. y Plichtai, P. (2015). Structural Validation and Cross-cultural Robustness of the European Cyber-bullying. Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. <https://doi.dx.doi.org/10.1016/j.chb.201-5.03.065>.
- Del Río Martín, M. (2019). Estudio exploratorio retrospectivo sobre violencia homofóbica y transfóbica en la trayectoria escolar de activistas cubanos LGBT. *Revista Sexología y Sociedad*, 25(1).
- Del Tronco, J. (Junio de 2013). Violencia escolar: una exploración de sus dimensiones. En Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Observatorio de Violencia en los Establecimientos Educativos (Presidencia), V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar: conversar la cultura escolar para construir violencia. Congreso llevado a cabo en Santiago de Chile, Chile.
- Díaz, S., Anguita, R., y Torrego, L. (2013). De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proceso de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo sexual en las aulas de secundaria. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(1), 111-127.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47. <https://doi.org/10.35362/rie370838>
- Dietz, C. (2018). Governing Legal Embodiment: On the Limits of Self-Declaration. *Feminist Legal Studies*, 26(2), 185-204. <https://doi.org/10.1007/s10691-018-9373-4>
- Dirección General de Innovación. (2017, 14 de febrero). *Instrucciones de 14 de febrero de 2017 de la dirección general de innovación, para la participación de los centros docentes públicos no universitarios en intervenciones en el ámbito de la innovación y la investigación educativa realizadas en colaboración con las*

*universidades andaluzas*. Instrucciones de 14 de febrero de 2017  
(juntadeandalucia.es)

- Domínguez-Martínez, T., y Robles, R. (2019). Preventing Transphobic Bullying and Promoting Inclusive Educational Environments: Literature Review and Implementing Recommendations. *Archives of Medical Research*, 50(8), 543-555. <https://doi.org/10.1016/j.arcmed.2019.10.009>
- Drury, K., Bukowski, W. M., Velásquez, A. M. y Stella-Lopez, L. (2013). Victimization and Gender Identity in Single-Sex and Mixed-Sex Schools: Examining Contextual Variations in Pressure to Conform to Gender Norms. *Sex Roles*, 69(7-8), 442-454. <https://doi.org/10.1007/s11199-012-0118-6>
- Dubin, S.N., Nolan, I.T., Streed Jr, C.G., Greene, R.E., Radix, A.E., y Morrison, S.D. (2018). Transgender health care: improving medical students' and residents' training and awareness. *Advances in Medical Education and Practice*, 9, 377-391
- Dueñas Buey, M. L., y Senra Varela, M. (2014). Habilidades Sociales y acoso escolar: Un estudio en centros de Enseñanza Secundaria de Madrid. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 39. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.1.2009.11438>
- Eden, S., Helman, T. y Olenik-Shemesh, D. (2016). Bully versus victim on the internet: The correlation with emotional- social characteristics. *Education and Information Technologies*, 21(3), 699-713. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9348-2>.
- El Bullying homofóbico y transfóbico en los centro.pdf. (s. f.).
- Elinoff, M., Chafouleas, S. y Sassu, K. (2004). Bullying considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the schools*, 41(8), 887-897. <https://doi.org/10.1002/pits.20045>
- Elipe, P., Muñoz, M. O. y Rey, R. (2017): "Homophobic Bullying and Cyberbullying: Study of a Silenced Problem". *Journal of Homosexuality*, 65(5), 672-686. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>
- Elsbree, A. R., y Wong, P. (2007). The Laramie Project as a homophobic disruption: How the play impacts pre-service teachers' preparation to create anti homophobic schools. *Journal of Gay y Lesbian Issues in Education.*, 4(4), 97-117. <https://doi.org/info:doi/>

- Espelage, D. L. (2014). Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257-264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H., y Nan, L. (2018). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among U.S. middle school students. *Child y Youth Care Forum*, 47(1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9416-z>
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., y Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 180–186. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.021>
- Espelage, D. L., Low, S., Van Ryzin, M. J., Polanin, J. R., y Stormont, M. (2015). Clinical Trial of Second Step Middle School Program: Impact on Bullying, Cyberbullying, Homophobic Teasing, and Sexual Harassment Perpetration. *School Psychology Review*, 44(4), 464–479. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0052.1>
- Esteban, E (2022, 8 de marzo). Carmen Calvo: “La autodeterminación de género no existe en ningún país ni cabe en la ley”. El Español. [https://www.elespanol.com/mujer/protagonistas/20220308/carmencalvo-autodeterminacion-genero-no-existeningun/655434620\\_0.htm](https://www.elespanol.com/mujer/protagonistas/20220308/carmencalvo-autodeterminacion-genero-no-existeningun/655434620_0.htm)
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Segura, L. (2019). Inteligencia emocional y empatía en agresores y víctimas de violencia escolar. *Revista de psicología educativa*, 111(3), 488–496. <https://doi.org/10.1037/edu0000292>
- Estévez, E., Jiménez, T. I., y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1), 66–73. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294>
- Estrada, E. (2019). Habilidades sociales y agresividad de los estudiantes del nivel secundaria. *SCIÉENDO*, 22(4), 299–305. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2019.037>
- Fausto-Sterling, A. (1993). The five sexes: Why male and female are not enough. *The Sciences*, 20-24.

- Federación Estatal de gays, lesbianas, trans y bisexuales. (2019). Jóvenes trans en el sistema educativo. [https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/09/Informe-menores-trans\\_FELGTB\\_2019.pdf](https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/09/Informe-menores-trans_FELGTB_2019.pdf)
- Federación Estatal de gays, lesbianas, trans y bisexuales. (2020). Realidad del alumnado trans en el sistema educativo. <https://www.felgtbi.org/wp-content/uploads/2020/09/RealidadAlumnadoTransSistemaEducativo.pdf>
- Feijóo, S. S., O'Higgins-Norman, J., Foody, M., Pichel, R., Braña, T., Varela, J., y Rial, A. (2021). Sex differences in adolescent bullying behaviours. *Psychosocial Intervention, 30*(2), 95-100. <https://doi.org/10.5093/pi2021a1>
- Félix-Mateo, V., Soriano-Ferrer, M., y Godoy-Mesas, C. (2010). *El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. 38*(1), 47-58.
- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C. y Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs: A Meta-Analytic Review. *Criminal Justice Review, 32*(4), 401-414. <https://doi.org/10.1177/0734016807311712>
- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C., y Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-Based Anti-Bullying Programs: A Meta-Analytic Review. *Criminal Justice Review, 32*(4), 401-414. <https://doi.org/10.1177/0734016807311712>
- Fernández Garrido, S. y Aitzole Araneta.(2017). “Transfeminismo.” En *Barbarismos queer y otras esdrújulas*, editado por. Lucas Platero Méndez, María Rosón Villena, and Esther Ortega Arjonilla, 416–424. Barcelona, Spain: Ediciones Bellaterra.
- Fernández Hawrylak, M., Tristán Muñoz, G., y Heras Sevilla, D. (2020). Actitudes hacia la transgeneridad y la transexualidad en el ámbito universitario. Un estudio preliminar. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology., 1*(1), 393–404. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1796>
- Fernández, C. S., y Hernáez, L. L. (2015). Factores de riesgo en el Ciberbullying. Frecuencia y exposición de los datos personales en Internet. *International Journal of Sociology of Education, 4*(1), 1-25.
- Fernández-Caba, I. (2022). Menores trans\* en el sistema educativo español: fuera de la norma. *Reidocrea, 11*(65), 738-748.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J. y Wolak, J. (2000). Online Victimization: A Report on the Nation's Youth. Washington, DC: National Center for Missing y Exploited

[http://www.unh.edu/ccrc/pdf/Victimization\\_Online\\_Survey.pdf](http://www.unh.edu/ccrc/pdf/Victimization_Online_Survey.pdf)

- Foucault, M. (1975). *Disciplina y castigo: El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1995) *Historia de la sexualidad. 1- La voluntad de saber*, Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007) *El sexo verdadero*, en Herculine Barbin llamada Alexina B, Madrid: Talasa
- Gallardo-Nieto, E. M.; Espinosa-Spínola, M.; Ríos-González, O. y García-Yeste, C. (2021) Transphobic Violence in Educational Centers: Risk Factors and Consequences in the Victims' Wellbeing and Health. *Sustainability*, 13, 1638. <https://doi.org/10.3390/su13041638>
- Galofre, P. y Missé, M.(2015) "Introducción" en Galofre, Pol y Miquel Missé (eds.) *Políticas trans. Una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos*, Madrid: Egales
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalence and consequences of cyberbullying: A review. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2),233-254.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2013). Ciberacoso (cyberbullying) en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología Conductual*, 21, 461-474.
- Garaigordobil, M., y Larrain, E. (2020). Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health. *Comunicar*, 28(62), 79-90. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Machimbarrena, J. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying. Evaluación del caso de Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 25-32.
- Garchitorena González, M. (2009) *Informe Jóvenes LGTB*. Madrid: FELGTB.
- García Montañez, M. V., y Ascensio Martínez, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.

- García Orza, J. (1995) Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonismo. *En Boletín de Psicología*, 49, 87-103.
- García, G., Joffre, V., Martínez, G. y Llanes, A. (2011). Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80619286008>
- García, R. M., Guillamón, J. A. y Martínez, B. (2024). Estructuras discursivas de los programas de prevención del Bullying en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 19(1): 89-108. <https://doi.org/10.14198/obets.24213>
- García, R. R., y Ayuso-Mateos, J. L. (2019). CIE-11 y la despatologización de la condición transgénero. *J Psychiatry Ment Health*, 12(2), 65-67.
- García-Ampudia, L., Orellana-Manrique, O., Pomalaya, V., Ricardo, M., Yanac, R., Sotelo, L., Herrera, E., Sotelo, N., Chávez, H., García, N., Macazana, D., Orellana, D. y Fernandini, Q. (2010). Cyberbullying en escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 83-99.
- Garmendia, M., Jiménez, E., Casado, M. A. y Mascheroni, G. (2016). Net Children Go Mobile: Riesgos y oportunidades en internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015). Madrid: Red.es/Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Generelo, J. (Coord.) (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: COGAM/FELGTB.
- Generelo, J., Pichardo, J. y Galofré, G. (2008) *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Jaen: Alcalá Grupo Editorial.
- Gerhardstein, K. R., y Anderson, V. N. (2010). There's more than meets the eye: Facial appearance and evaluations of transsexual people. *Sex Roles: A Journal of Research*, 62(5-6), 361–373. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9746-x>
- Gillis, S., Howie, G., y Munford, R. (Eds.). (2004). *Third wave feminism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giménez Gualdo, A. M. (2015). *Cyberbullying: análisis de su incidencia entre estudiantes y percepciones del profesorado*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/46049>

- Global Education Monitoring Report Team. (2021). *No mires hacia otro lado: no a la exclusión del alumnado LGBTI* (Documento de política No. 45) [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361_spa)
- Goldberg, A. E., Kuvalanka, K. y Dickey, L. (2019). Transgender graduate students' experiences in higher education: A mixed-methods exploratory study. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(1), 38-51. <https://doi.org/10.1037/dhe0000074>
- Gómez Suárez, A. (2010). Los sistemas sexo/género en distintas sociedades: modelos analógicos y digitales. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (130), 61–96. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.130.61>
- Gómez, A. y Gutiérrez, N. (2020). Etnosexualidad e identidades de género transbinarias: apuntes etnográficos para la reflexión. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 2, 115-141.
- González, A. O., Moreno, Y., Dinis, N., y Sánchez, M. (2019). *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I
- González, C. A. (2001). Autonomía y alianzas: el movimiento feminista en la Ciudad de México, 1976-1986.
- González-Moreno, A., y Molero-Jurado, M.<sup>a</sup> del Mar (2023). Conductas prosociales y violencia escolar en la adolescencia: una revisión sistemática con enfoque cualitativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 143-166. <https://doi.org/10.14201/teri.28629>
- Gower, A. L., Forster, M., Gloppen, K., Johnson, A. Z., Eisenberg, M. E., Connett, J. E., y Borowsky, I. W. (2018). School Practices to Foster LGBT-Supportive Climate: Associations with Adolescent Bullying Involvement. *Prevention Science*, 19(6), 8813-821. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0847-4>
- Gower, A. L., Forster, M., Gloppen, K., Johnson, A. Z., Eisenberg, M. E., Connett, J. E. y Borowsky, I. W. (2018). School Practices to Foster LGBT-Supportive Climate: Associations with Adolescent Bullying Involvement. *Prevention Science*, 19(6), 813-821. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0847-4>
- Granero Andújar, A. y Manzano León, A. (2018). Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 943-958. <https://doi.org/10.5209/RCED.54346>
- Granero, A. (2023). Educación afectivo-sexual y colectivo LGTBIQ. *Una relación de encuentros y desencuentros*.

- Grasso-Imig, P. (2022). Validación de la Escala de Habilidades Sociales, de Gismero González, en adultos de Buenos Aires. *Revista ConCiencia EPG*, 7(2), 183 -202. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-2.10>
- Grau i Muñoz, A. (2018). Placeres políticos: el activismo transfeminista en el Estado español y la re-politización de la sexualidad como estrategia de disidencia. *Asparkia*, 32, 445-64. <http://dx.doi.org/10.6035/Asparkia.2018.32.3>
- Grigg, D. W. (2010). Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 143-156.
- Guevara, N., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción. *Revista Científica mundo de la investigación y el conocimiento* 4(3). [http://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](http://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Haddock, G., Zanna, M. P. y Esses, V. M. (1993). Assessing the structure of prejudicial attitudes: The case of attitudes toward homosexuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1105–1118A. <https://doi:10.1037/0022-3514.65.6.1105>.
- Hafford-Letchfield, T., Cocker, C., Ryan, P., y Melonowska, J. (2016). Rights through alliances: Findings from a European project tackling homophobic and transphobic bullying in schools through the engagement of families and young people. *British Journal of Social Work*, 46(8), 2338–2356. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw104>
- Hartline, F. (2019). (Trans)gender outlaws? A critical analysis of Norway's 2016 gender self-determination law. *TVGEND*, 21(4), 361-380. <https://doi.org/10.5117TVGN2018.4.005.hart>
- Hernández, J. M y De Maya, B. (2020). Feminismo/s. Por una propuesta clasificatoria de las corrientes, movimientos sociales y teorías desde la perspectiva de la antropología de género. *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia*, 25(1), 56-80. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.713>
- Hernández, R., y Saravia, M. (2016). Generalidades del acoso escolar: Una revisión de conceptos. *Revista de Investigación. Apuntes Psicológicos*, 1(1), 30-40. Recuperado de [https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri\\_apsicologia/article/viewFile/873/841](https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/viewFile/873/841)

- Hill, D. B. (2002). Genderism, transphobia, and gender bashing: A framework for interpreting anti-transgender violence. *Understanding and dealing with violence: A multicultural approach*, 4, 113-137.
- Hill, D. B. y Willoughby, B. L. B. (2005). The Development and Validation of the Genderism and Transphobia Scale. *Sex Roles*, 53(7-8), 531-544. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-7140-x>
- Hill, D. B. y Willoughby, B. L. B. (2005). The Development and Validation of the Genderism and Transphobia Scale. *Sex Roles*, 53(7-8), 531-544. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-7140-x>
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14, 206-221. <http://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- Hodson, G., Choma, B. y Costello, K. (2009). Experiencing Alien-Nation: Effects of a simulation intervention on attitudes toward homosexuals. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 974-978. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.02.010>
- Huang, Y. y Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581–11590. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.005>
- Humphrey, N. (2018). School-Based Social and Emotional Learning Interventions: Common Principles and European Applications. *Emotional Intelligence in Education*, 199–216. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_8)
- Hunt, C. J., Piccoli, V., Carnaghi, A., di Blas, L., Bianchi, M., Hvastja-Stefani, L., Pelamatti, G. M., y Cavallero, C. (2016). Adolescents' appraisal of homophobic epithets: The role of individual and situational factors. *Journal of Homosexuality*, 63(10), 1422–1438. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1158000>
- Hymel, S. y Swearer, S.M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.37/a0038928>
- Iverson, S. V. y Seher, C. (2014). Using Theatre to Change Attitudes Toward Lesbian, Gay, and Bisexual Students. *Journal of LGBT Youth*, 11(1), 40-61. <https://doi.org/10.1080/19361653.2014.840765>
- Jacobs, S. E., Thomas, W., y Lang, S. (Eds.). (1997). *Two-spirit people: Native American gender identity, sexuality, and spirituality*. University of Illinois Press

- Jami, H., y Kamal, A. (2015). Measuring attitudes toward hijras in Pakistan: Gender and religiosity in perspective. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 30(1), 151–187.
- Jarrell, A., Harley, J. M. y Lajoie, S. P. (2016). The link between achievement emotions, appraisals, and task performance: Pedagogical considerations for emotions in CBLs. *Journal of Computers in Education*, 3(3), 289–307. <https://doi.org/10.1007/s40692-016-0064-3>
- Jiménez, W. A. (2018). Acoso escolar y habilidades sociales en niños y niñas de 11 a 15 años de la ciudad de Bogotá. *Innovación psicológica: salud, educación y cultura*, 19 - 51. Editorial: Universidad Simón Bolívar
- Kanamori, Y., Jiménez-Etxebarria, E., Cornelius-White, J. H. D., Ozamiz-Etxebarria, N., Wynne, K. N. y Gorrotxategi, M. P. (2023). Transgender Attitudes and Beliefs Scale-Spanish (TABS-S) Version: Translation and Initial Evaluation of Psychometric Properties. *J Homosex*, 16;70(5), 831-850. <https://doi.org/10.1080/00918369.2021.2004797>.
- Kõiv, K. (2012). Social Skills Training as a Mean of Improving Intervention for Bullies and Victims. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, 239-246. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.560>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kowalski, R. y Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.017>.
- Kroneman, M., Admiraal, W. y Ketelaars M. (2019), A peer–educator intervention: Attitudes towards LGB in prevocational secondary education in the Netherlands. *Journal of LGBT Youth*, 16(1), 62-82. <https://doi.org/10.1080/19361653.2018.1531101>
- Langos C. (2012). Cyberbullying: the challenge to define. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 15(6), 285–289. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0588>
- Ley 16/1970, sobre peligrosidad y rehabilitación social. Boletín Oficial del Estado, de 4 de agosto de 1970, 187 12551-12557

- Ley 3/2007, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. Boletín Oficial del Estado, de 16 de marzo de 2007,65
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, de 28 de diciembre de 2004, 313
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, de 22 de marzo de 2007,71
- Lloyd, J., Chalklin, V. y Bond, F. W. (2019). Psychological processes underlying the impact of gender-related discrimination on psychological distress in transgender and gender nonconforming people. *Journal of Counseling Psychology*. <https://doi.org/10.1037/cou0000371>
- López de la Vieja, M. T. (Ed.). (2000). *Feminismo: del pasado al presente* (Vol. 83). Universidad de Salamanca.
- López, L. (2020). O ciberacoso no alumnado de educación primaria. eixos da prevención na contorna familiar. [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20813>
- López-Sáez, M. Á., Angulo-Brunet, A., Platero, L. R., Bochicchio, V. y Lecuona, O. (2023). Attitudes towards Trans Men and Women in Spain: An Adaptation of the ATTMW Scale. *Int J Environ Res Public Health*, 20(3):1872. <https://doi.org/10.3390/ijerph20031872>.
- López-Sáez, M. Á., Angulo-Brunet, A., Platero, R. L. y Lecuona, O. (2022). The Adaptation and Validation of the Trans Attitudes and Beliefs Scale to the Spanish Context. *Int J Environ Res Public Health*. 5;19(7):4374. <https://doi.org/10.3390/ijerph19074374>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., y Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del cyberbullying: situación actual y retos futuros. *Papeles del psicólogo*, 37(1), 27-35.
- Machimbarrena, J. M., y Garaigordobil, M. (2018). Acoso y ciberacoso en educación primaria. *Behavioral Psychology= Psicología Conductual*, 26(2), 263-280
- Magić, J. y Maljevac, S. (2016). Research for action: Challenging homophobia in Slovene secondary education. *Journal of LGBT Youth*, 13(1), 28–45. <https://doi.org/10.1080/19361653.2015.1087931>

- Malamut, S., Trach, J., Garandeanu, C. y Salmivalli, C. (2023). Does Defending Victimized Peers Put Youth at Risk of Being Victimized?. *Child Dev.* 2023 Mar; 94(2): 380–394. <https://doi.org/10.1111/cdev.13866>
- Marin, I.C. (2020). Ciberconducta y emotividad: emociones socio-morales, riesgos sociales y ciberespacio [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/20508/2020000002149.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martín-Criado, J. M., y Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto del Programa de Ayuda entre Iguales de Córdoba sobre el fomento de la Competencia Social y la reducción del Bullying. *Aula Abierta*, 48(2), 221-229. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.221-228>
- Marx, R. A. y Kettrey, H. H. (2016). Gay-Straight Alliances are Associated with Lower Levels of School-Based Victimization of LGBTQ+ Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(7), 1269-1282. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0501-7>
- Masabanda, M. J., y Gaibor, I. A. (2022). Acoso escolar y su relación con las habilidades sociales en adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 10775-10792. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.4164](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4164)
- McBride, R. (2021). A literature review of the secondary school experiences of trans youth. *Journal of LGBT Youth*, 18(2) (2021), 1103-134. <https://doi.org/10.1080/19361653.2020.172781>
- McDermott, M. (2012). The relationship between cyberbullying and depression in adolescents. [Tesis de Máster, Universidad del Este de Illinois]. <https://thekeep.eiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1893&context=theses>
- McVie, S. (2014). The impact of bullying perpetration and victimization on later violence and psychological distress: a study of resilience among a Scottish youth cohort. *Journal of School Violence*, 13(1), 39–58. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.841586>
- Mead, M.(1995) Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. Editorial Paidós, Barcelona.
- Mead, M.(1999). Sexo y Temperamento. Editorial Paidós, Barcelona.
- Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.

- Mendoza, D. (2021). Mirando al sur: una historia (incompleta) de los activismos de la disidencia sexual y de género en Andalucía. [Tesis doctoral: Granada, España]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/71616>
- Menéndez Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A., y González-Víllora, S. (2021). Bullying, basic psychological needs, responsibility and life satisfaction: connections and profiles in adolescents.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. e Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Merrell, K.W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. e Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Mevissen, F. E. F., Kok, G., Watzeels, A., van Duin, G. y Bos, A. E. R. (2018). Systematic Development of a Dutch School-Based Sexual Prejudice Reduction Program: an Intervention Mapping Approach. *Sexuality research y social policy: journal of NSRC: SR y SP*, 15(4), 433–451. <https://doi.org/10.1007/s13178-017-0301-1>
- Missé, M.(2015).Intolerancia X género. El acoso escolar contra menores con expresión de género diverso.
- Mitchell, M., Kotecha, M., Davies, M., Porter, H., y Turley, C. (2016). Evaluation of an anti-homophobic, biphobic and transphobic (HByT) bullying programme. *National Centre for Social Research*. [http://natcen.ac.uk/media/1216039/natcens-independent-evaluation-of-an-anti-hbt-bullying-programme\\_research-report.pdf](http://natcen.ac.uk/media/1216039/natcens-independent-evaluation-of-an-anti-hbt-bullying-programme_research-report.pdf)
- Molinuevo Puras, B., Rodríguez Medina, P. O., y Romero López, M. (2007). Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria).
- Monjas, M. I., y Avilés, J. M. (2006). Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales. *Valladolid: Consejería de Educación. Junta de Castilla y León*.

- Monleón, V. (2018). Dibujando diversidad sexual. Estudio de caso en una clase de sexto curso de Educación Primaria. *Creativity and Educational Innovation Review*, 2, 159-179. <https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.2.13221>
- Morrison, M., Bishop, C. J., Gazzola, S., McCutcheon, J., Parker, K. y Morrison, T. (2017). Systematic review of the psychometric properties of transphobia scales. *International Journal of Transgenderism*. <https://doi.org/10.1080/15532739.2017.1332535>
- Musri, S. (2012). Acoso escolar y Estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio. [Tesis de licenciatura, Universidad Tecnológica Intercontinental, San Lorenzo, Paraguay]. <http://www.utic.edu.py/v6/investigacion/attachments/article/61/Tesis%20Completa%20SILVIA%20MUSRI.pdf>.
- Mynard, H., y Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 51-54.
- Nacimiento, L. (2018). Estrategias de afrontamiento ante bullying y cyberbullying. Condicionantes y consecuencias. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/handle/11441/77668>
- Nagoshi, J. L., Hohn, K. L., y Nagoshi, C. T. (2017). Questioning the Heteronormative Matrix: Transphobia, Intersectionality, and Gender Outlaws within the Gay and Lesbian Community. *Social Development Issues (Follmer Group)*, 39(3).
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., y Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics y adolescent medicine*, 158(8), 730-736.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., y Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129-142.
- Norton, A. T., y Herek, G. M. (2013). Heterosexuals' attitudes toward transgender people: Findings from a national probability sample of US adults. *Sex roles*, 68, 738-753.

- O'Brien, N. y Moules, T. (2013). Not sticks and stones but tweets and texts: Findings from a national cyberbullying project. *Pastoral Care in Education. International Journal of Psychology in Education*, 31(1), 53–65.  
<https://doi.org/10.1080/02643944.2012.747553>
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., y Eden, S. (2017). Bystanders' behavior in cyberbullying episodes: Active and passive patterns in the context of personal–socio-emotional factors. *Journal of interpersonal violence*, 32(1), 23-48.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 14.1–14.30.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-18551>
- Olweus, D., y Limber, S. (2016). Chapter III. School Interventions. *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*, 67.
- ONU, ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS: JointStatement. Human rights violations based on sexual orientation and gender identity, 2006. Disponible en: [https:// goo.gl/HddQvQ](https://goo.gl/HddQvQ).
- Oñate, A., y Piñuel, I. (2007). Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España. *Instituto de Innovación educativa y desarrollo directivo*.
- Oñederra, J. A. (2008). Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epidemiológicos. *XXVII Cursos de Verano EHU-UPV Donostia-San Sebastián*.  
<http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20verano%202008/1.20Bullying%20aproximacion%20al%20fenomeno%20Oñederra.pdf>
- Orr, C. M. (1997). Charting the Currents of the Third Wave. *Hypatia*, 12(3), 29– 45.  
<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1997.tb00004.x>
- Ortega Ruiz, R., y Mora Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*.
- Ortega Ruiz, R., y Mora-Merchán, J. A. (2000). Violencia escolar: Mito o realidad. *Sevilla: Mergablum*.
- Ortega Ruiz, R., Rey Alamillo, R. D., y Mora Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares: Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.

- Ortega, R. (1998). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. *R. Ortega y colb. La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.*
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (Vol. 10). Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., Calmaestra, J., y Merchan, J. M. (2008). ISSN (Versión impresa): 1577-7057 ESPAÑA. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. (2015). Evaluar el bullying y el cyberbullying: validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. Assessing bullying and cyberbullying: Spanish validation of EBIPQ and ECIPQ. *Psicología educativa* 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Osborne, R., y Petit, C. M. (2008). La evolución del concepto de género: selección de textos de S de Beauvoir, K Millet, G Rubin y J Butler (selección y presentación: R Osborne y C Molina Petit). *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (15), 147-182.
- Padilla, M. (2014). "La mística de la feminidad de Betty Friedan y El género en disputa de Judith Butler: dos textos emblemáticos del siglo XX" Tesis doctoral: universidad de Mexico.
- Páez, J., Hevia, G., Pesci, F. y Rabbia, H. (2015). Construcción y validación de una escala de actitudes negativas hacia personas trans. *Revista de Psicología* 33(1), 151-188. <https://doi.org/10.18800/psico.201501.006>
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2015). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.013>
- Patchin, J. W., y Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of school health*, 80(12), 614-621.
- Peña, M. (2020). Acoso escolar e intervención a través de la educación emocional.[Tesis de doctorado, Universidad de Granada] <http://hdl.handle.net/10481/63361>

- Pérez, A. M., y Murgiondo, J. E. (2014). Claves para atender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 25(3), 121-128.
- Pichardo Galán, J. I., De Stéfano Barbero, M., Faure, J., Sáenz, M., y Williams Ramos, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades.
- Pichardo, J. I. (2007). Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria). Madrid: FELTGB, COGAM.
- Pichardo, J. I. y Puche, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. *Metodos: Revista de ciencias sociales*, 7(1). <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287>
- Pichardo, J.I. (coord.). (2008). Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria). Aytos. de Coslada y de San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria), 2008. <http://www.felgtb.org/temas/educacion/documentacion/investigaciones>.
- Pineda, E.(2008). Mi pequeña historia del lesbianismo organizado en el movimiento feminista de nuestro país. En Raquel Platero (Coord.), *Lesbianas. Discursos y Representaciones* (pp. 31-60). Barcelona: Melusina.
- Platero, L. (2016). La transfobia también es una lucha feminista. *Viento Sur. Por una izquierda alternativa*, 146, 55-61.
- Platero, R. y Ortega-Arjonilla, E. (2016) Building coalitions: The interconnections between feminism and trans\* activism in Spain, *Journal of Lesbian Studies*, 20(1), 46-64. <https://doi.org/10.1080/10894160.2015.1076235>
- Pornari, C. D. y Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36, 81–94. <https://doi.org/10.1002/ab.20336>
- Potocnjak, M., Berger, C., y Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psyche (Santiago)*, 20(2), 39-52.

- Pöyhönen, V., Juvonen, J., y Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21(4), 722-741.
- Pozzoli, T., y Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of abnormal child psychology*, 38, 815-827.
- PSOE.,(2020). Comunicado y Argumentario interno, nº699, <https://www.newtral.es/wp-content/uploads/2020/06/COMUNICADO-NA%CC%82%C2%BA-699-1.pdf?x97595yx24211> y <https://www.newtral.es/wp-content/uploads/2020/06/ARGUMENTARIO-REALIDAD-MUJERES.pdf?x97595yx24211>
- Puche-Cabezas, L. (2018). *Infancias y juventudes trans. Una aproximación desde la antropología social* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/686587>
- Puche-Cabezas, L. (2024). El papel del profesorado en la transformación de los climas escolares: Estudio de caso a partir de relatos biográficos. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (13), 75-88.
- Puértolas, A. y Montiel, I. (2017). Bullying en la educación secundaria: una revisión sobre las características de las víctimas y las víctimas-acosadores y las consecuencias de su victimización. *Revista de victimología*, 5, 85-128. <https://doi.org/10.12827/RVJV.5.04>
- Quintana, A., y Ruiz, G. (2013). Panorama de la investigación del Bullying y Cyberbullying en el Perú y el mundo. *Bullying Opiniones Reunidas. Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela: Lima*.
- Ramos, J. (2003). Las asociaciones de transexuales en España. 1998) *Transexualidad, transgenerismo y cultura. Antropología, identidad y género*, Editorial Talasa, Madrid, 125-142.
- Raskauskas, J. y Huynh, A. (2015). The process of coping with cyberbullying: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 118-125. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.019>
- Raskauskas, J. y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 5564-575. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>

- Redmond, P., Lock, J. V. y Smart, V. (2020). Developing a cyberbullying conceptual framework for educators. *Technology in Society*, 60, 101223. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2019.101223>
- Reverter, S. (2010). El feminismo: más allá de un dilema ajeno. *Feminismo/s*, 15, 15-32.
- Richard, G. y Chamberland, L. (2014) “Violences homophobes, violences transphobes”, en Espinera, Karine; Thomas, Maud-Yeuse y Arnaud Alessandrin (eds.) *Tableau noir: Les transidentités et l'école*, París: L'Harmattan Rigby, K.(2000) Effect of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being *Journal of Adolescence*, 23(1) 57-68.
- Riggs, D. W. y Sion, R. (2016). Gender differences in cisgender psychologists' and trainees' attitudes toward transgender people. *Psychology of Men y Masculinities*, 18(2), 187-190. <https://doi.org/10.1037/men0000047>
- Riggs, D. W., Webber, K., y Fell, G. R. (2012). Australian undergraduate psychology students' attitudes towards trans people. *Gay and Lesbian Issues and Psychology Review*, 8(1), 52.
- Robles, L. (2021). *Identidades confinadas: la construcción de un conflicto entre feminismo, activismo trans y teoría queer*. Útero libros: Barcelona. ISBN 9788494994975
- Romera, E. M., Camacho, A., Ortega-Ruiz, R., y Falla, D. (2021). Cibercotilleo, ciberagresión, uso problemático de Internet y comunicación con la familia. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29(67), 61-71.
- Romero, M. (2017). Ciberbullying y orientación educativa. diseño y evaluación de un programa de prevención para alumnado de educación primaria [Tesis doctoral, Universidad de Castellón]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/404333>
- Roscoe W. (1991) *The Zuni Man-Woman*. Albuquerque: University of New Mexico Press
- Rubin, G. S. (2002). Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. In *Culture, society and sexuality* (pp. 143-178). Routledge.
- Ruiz, R. O. (2020). La dimensión moral en las redes: Cyberbullying y la educación ética para la ciudadanía. *Cuadernos de pedagogía*, (510), 70-75.
- Ruiz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12384>

- Ruiz-Martín, A., Bono-Cabré, R. y Magallón-neri, E. (2019). Ciberacoso y ansiedad social en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista de Psicología a Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 99-15.  
<https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.1>
- Russell, S. T. (2011). Challenging homophobia in schools: Policies and programs for safe school climates. *Educar Em Revista*, 39, 123-138.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000100009>
- Saarento, S., y Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201-205.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15.
- Sánchez Wagner, M. O. (2019). Factores de riesgo y protección asociados al acoso escolar.
- Sánchez, R. Y. (2013). Intervención educativa para resolver un caso de acoso escolar. *Psicología Escolar e Educativa*, 17, 339-354.
- Sánchez, T. S., y Bitata, M. D. P. E. (2021). Las realidades trans\* en la adolescencia: el acoso escolar en esta etapa. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 155-162.
- Sanmartín, J. (2006). Violencia escolar. En A. Serrano. (Ed.). *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 19-31). Barcelona: Ariel
- Sanmartín, J. (octubre de 2005). Informe de resultados sobre el acoso escolar entre compañeros de le ESO. Actas de la IX Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la violencia. *Violencia y escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia, España.
- Santoyo Castillo, D., y Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 13-41.

- Sarmiento, A., Herrera-López, M., y Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior*, 99, 328-334.
- Schilt, K., y Westbrook, L. (2009). Doing Gender, Doing Heteronormativity: “Gender Normals,” Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality. *Gender y society*, 23(4), 440-464.
- Scott, J. (1988). Gender and the politics of history. *Columbia University Press*.  
<https://doi.org/10.7312/scot91266>
- Serano, J. (2016). *Whipping girl: A transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*. Hachette UK.
- Serrano, Á. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., y Liefhoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen-Country international comparison. *Child development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P. y Brian, P. (2000). Bullying in schools. Lessons from two decades of research. *Aggressive behaviour*, 26, 1-9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:13.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:13.0.CO;2-7)
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Solera Hernández, E. (2018). *Prevalencia del cyberbullying en España y su relación con la autoestima, la empatía y las habilidades sociales* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).
- Soler-Quílez, G. (2024). Por un teatro queer en las aulas: La diversidad afectivo-sexual y de género en el teatro infantil y juvenil.
- Soley-Beltrán, P. (2014). Transexualidad y Transgénero: una perspectiva bioética. *Revista de bioética y derecho*, (30), 21-39.

- Stansen Berger, K. (2007). Update on bullying at school. Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 1(15), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
- Tebbe, E. A., Moradi, B., y Ege, E. (2014). Revised and abbreviated form of the genderism and transphobia scale: Tools for assessing anti-trans\_ prejudice. *Journal of Counselling Psychology*, 61(4), 581–592. <https://doi.org/10.1037/cou0000043> [1, 2, 47]
- Thornberg, R., y Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of adolescence*, 36(3), 475-483.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Toomey, R. B., Ryan, C., Diaz, R. M., Card, N. A. y Russell, S. T. (2010). Gender-nonconforming lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: School victimization and young adult psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 46(6), 1580-1589. <https://doi.org/10.1037/a0020705>
- Trianes, M. V., Fernández, B. F. J., y Escobar, M. (2013). Convivencia escolar: Evaluación e intervención para su mejora. *Síntesis*.
- Ucanok, Z., Smith, P. K., y Karasoy, D. S. (2011). Definitions of bullying: Age and sex differences in a Turkish sample. *Asian journal of social psychology*, 14(1), 75-83.
- UNESCO. (s. f.). El Bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos: Taller de sensibilización para su prevención; guía de facilitación; 2015. 2015, 98.
- Valencia, S. (2014). Teoría transfeminista para el análisis de la violencia machista y la reconstrucción no-violenta del tejido social en el México contemporáneo. *Universitas Humanística*, 78(78), 665-88. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UH78.ttpa>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison

- of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental psychology*, 41(4), 672.
- Verdejo-Muñoz, M. (2020). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios hacia la diversidad de género y la diversidad sexual en un contexto multicultural. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 42-65. <https://doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15866>
- Vikin, E., Einhorn, L., Satyanarayana, S., Eisu, A., Kimport, K., y Flentje, A. (2019): Elementary Students' Gender Beliefs and Attitudes Following a 12-Week Arts Curriculum Focused on Gender. *Journal of LGBT Youth*, 2-19. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1613282>
- Vilkin, E., Einhorn, L., Satyanarayana, S., Eisu, A., Kimport, K. y Flentje, A.(2019): Elementary Students' Gender Beliefs and Attitudes Following a 12-Week Arts Curriculum Focused on Gender, *Journal of LGBT Youth*, 2-19. <https://doi.org.10.1080/19361653.2019.161328>
- Walch, S. E., Ngamake, S. T., Francisco, J., Stitt, R. L. y Shingler, K. A. (2012). The attitudes toward transgendered individuals scale: Psychometric properties. *Archives of Sexual Behavior*, 41(5), 1283–1291. <https://doi.org/10.1007/s10508-012-9995-6> [6, 79]
- Walker, R. (2001). Becoming the third wave. *Identity politics in the women's movement*, 3(13), 78-80.
- Walls, N. E., Kane, S. B., y Wisneski, H. (2010). Gay—Straight Alliances and School Experiences of Sexual Minority Youth. *Youth y Society*, 41(3), 307-332. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334957>
- Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a queer planet. *Social text*, 3-17.
- Warner, M. (Ed.). (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory* (Vol. 6). U of Minnesota Press.
- Warwick, I., Aggleton, P., y Chase, E. (2004). *Homophobia, sexual orientation and schools: A review and implications for action*. London: Department for Education and Skills.
- Wernick, L. J., Kulick, A., Dessel, A. B., y Graham, L. F. (2016). Theater and Dialogue to Increase Youth's Intentions to Advocate for LGBTQQ People. *Research on Social Work Practice*, 26(2), 189-202. <https://doi.org/10.1177/1049731514539417>

- Wiertsema, M., Vrijen, C., van der Ploeg, R., Sentse, M. y Kretschmer, T. (2023). Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 95(1), 34-55. <https://doi.org/10.1002/jad.12109> [PMC free article] [PubMed]
- Wikan, U. (1998). El hombre se convierte en mujer: la transexualidad en Omán como clave de los roles de género. In *Transexualidad, transgenerismo y cultura: Antropología, identidad y género* (pp. 271-296).
- Williams, K. y Guerra, N. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, S14–S21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>
- Winter, S., Webster, B., y Cheung, P. K. E. (2008). Measuring Hong Kong undergraduate students' attitudes towards transpeople. *Sex Roles*, 59, 670-683.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, J. K. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. *Pediatrics*, 121, 350–357. <https://doi.org/0.1542/peds.2007-0693>
- Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. D. y Oppenheim, J. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 53–58. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.12.031>
- Yoder, J., Williford, A., Ortega, L., Espelage, D. L., LoMurray, S., Ruiz, D. y Kennedy, N. (2020). Qualitative process evaluation of rural schools: Uptake of change processes and contextual factors influencing implementation within a primary prevention program for youth. *Prevention Science: the Official Journal of the Society for Prevention Research*, 21(8), 1093–1103. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01163-x>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5-18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and violent behavior*, 24, 188-198.

## ANEXOS

### Anexo 1. Sesiones programa piloto “Pienso luego actúo”

Sesión 1	JUEGO DE LOS CUADRADOS
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Evaluar la capacidad de resolución de conflictos de la clase</li> <li>✓ Observar las relaciones entre las personas del aula</li> <li>✓ Trabajar en equipo</li> <li>✓ Reflexionar sobre los colectivos discriminados en España</li> </ul>
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>1ª parte</b>
	<p>Se divide a la clase en tres grupos: A (8 personas), B (8 personas) y C (9 personas) y se le explica que el objetivo de la actividad es construir cubos de 4x4 cm. El equipo ganador será el que construya el máximo número de cubos. A cada grupo se le entrega: tijeras, papel, lápiz, goma, regla y pegamento. A medida que avanza la sesión, al grupo B e le retiran las reglas y los lápices durante 5 minutos y se le entregan al grupo A. Cuando pasa el tiempo estimado, el grupo B recupera el material. Simultáneamente se hace lo mismo con el grupo C, pero éste no vuelve a recuperar el material confiscado y entregado al grupo A. Se realiza varias veces hasta que el grupo C no disponga de ningún material para confeccionar los cubos (25 minutos).</p>
	<b>2ª parte</b>
	<p>Tras el recuento de cubos, se pasa a la segunda parte, orientada a la reflexión grupal a través de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> ¿Qué ha ocurrido?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Ha sido justo?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Por qué ha ganado el grupo ...?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Teníais todos los grupos las mismas posibilidades de ganar?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿A qué tipos de personas del mundo real representan los distintos grupos que se han formado en el aula?</li> </ul>
	<b>3ª parte</b>
	Se realiza una reflexión sobre los hándicaps que sufren determinados

	colectivos de la sociedad que, aparentemente parten en igualdad de condiciones que el resto.
<b>Recursos</b>	Cartulinas, tijeras, pegamentos, lápices, gomas y reglas.
<b>Temporalización</b>	50 minutos.
<b>Sesión 2</b>	<b>¡ERA BROMA!</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Resolver conflictos de forma asertiva.</li> <li>✓ Diferenciar de los límites de una broma.</li> <li>✓ Desarrollar la empatía.</li> </ul>
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<p><b>1ª parte</b></p> <p>Antes de entrar al aula, la persona encargada de la actividad selecciona a cuatro alumnos/as y en el pasillo, les explica que dos de ellos/ellas tienen que ir en contra de todo lo que se proponga y otras dos a favor, hasta que se den 3 palmadas.</p> <p>Se recalca la importancia de no revelar nada al resto de la clase.</p> <p><b>2ª parte:</b></p> <p>La persona dinamizadora entra en clase y explica que tras hablar con dirección, tienen la posibilidad de elegir si hacer un examen de dos preguntas que sumará o restará un punto total de la asignatura que decidan.</p> <p>El alumnado seleccionado, debe empezar la “discusión” y avivar el debate.</p> <p>Tras 5 minutos, la persona dinamizadora da 3 palmadas y todo el mundo empieza el “examen” con las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nombra los colectivos discriminados que se trataron en la sesión anterior.</li> <li>2. Explica por qué esos colectivos sufren discriminación.</li> </ol> <p>Tras 25 minutos, se recogen los exámenes y se arrugan.</p> <p><b>3ª parte:</b></p> <p>Al ver las reacciones de la clase se inicia la reflexión grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. ¿Os ha parecido gracioso? ¿por qué sí y por qué no?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Cuál es el objetivo de las bromas?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Qué requisitos ha de cumplir una broma?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Las bromas molestan?</li> </ul>

	<input type="checkbox"/> ¿Quién se ríe con una broma? <input type="checkbox"/> ¿Dónde están los límites de las bromas? Para finalizar, el alumnado cerrará los ojos y las personas a las que les hayan gastado una broma que les haya ofendido levantarán la mano. Acto seguido, abren los ojos para volverlos a cerrar y levantar la mano aquellas personas que hayan gastado una broma ofensiva a alguien.
<b>Recursos</b>	Hojas de papel y bolígrafos.
<b>Temporalización</b>	50 minutos.
<b>Sesión 3</b>	<b>ADIVINA A DIVINANZA</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Debatar sobre la apariencia y la emisión de juicios a primera vista.</li> <li>✓ Reflexionar sobre los rumores y las consecuencias de estos.</li> <li>✓ Trabajar en equipo.</li> </ul>
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<p><b>1ª parte:</b></p> <p>Para el desarrollo de la actividad, la persona dinamizadora traerá 6 yogures con las siguientes características:</p> <p>Yogur 1: envase arrugado.          Yogur 2: etiqueta roída.          Yogur 3: sin etiqueta.          Yogur 4: tapa agujereada.          Yogur 5: sin modificaciones.          Yogur 6: vacío pero con la tapada pegada.</p> <p>Se separa a la clase en 6 grupos de 5 personas y cada grupo sacará una hoja. El alumnado imaginará que trabaja en repostería y ha de elaborar un bizcocho con uno de los 6 yogures. Los grupos pueden levantarse por turnos a observar los yogures, sin tocarlos, y tienen que argumentar en el papel con qué yogur se quedan y con cuáles no.</p> <p>Simultáneamente, a dos de los grupos, se les entrega una notita en la que ponga “el yogur número 2 lleva una hora y media encima del radiador, no lo escojáis”.</p> <p><b>2ª parte:</b></p>

	<p>Una vez que todos los grupos hayan expuesto sus motivos, se pasa a la reflexión grupal a través de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> ¿Sabéis cómo se llama lo que habéis hecho?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Emitimos juicios sin tener toda la información?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Creéis que las apariencias engañan? ¿Por qué nos dejamos llevar por ellas?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Las apariencias condicionan vuestra relación con otras personas?</li> <li><input type="checkbox"/> A los grupos a los que se le ha dado un papel, ¿Podéis decir que ponía? ¿Cómo se llama eso?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Se lo habéis contado al resto de grupos?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Cuándo escucháis un rumor, lo extendéis o lo frenáis? ¿Comprobáis si es cierto?</li> <li><input type="checkbox"/> ¿Cuál es la finalidad de extender un rumor?</li> </ul>
<b>Recursos</b>	Seis yogures, seis hojas de papel y seis bolígrafos.
<b>Temporalización</b>	50 minutos.
<b>Sesión 4</b>	<b>AYUDA A J.R</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Trabajar la capacidad para resolver conflictos.</li> <li>✓ Desarrollar la empatía.</li> <li>✓ Reconocer los estereotipos de género.</li> </ul>
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<p><b>1ª parte:</b></p> <p>Se reparte una hoja con la historia de J.R y se le pide al alumnado que ponga su nombre y apellido y una solución al problema que se expone. La historia es la siguiente: “J.R. tiene 27 años y está buscando trabajo. Ha estudiado educación secundaria, ha cursado el máster habilitante de educación secundaria y se ha doctorado en ciencias de la educación. Habla cuatro idiomas: castellano, francés, inglés y árabe. Es una persona alegre, respetuosa y tolerante. Sabe trabajar en equipo, tiene una forma de pensar muy progresista y se le da genial relacionarse con el alumnado adolescente. Hoy ha ido a una entrevista de trabajo para ser docente en un instituto. Su currículum es excelente y reúne los requisitos formales necesarios para desempeñar el puesto, sin embargo, la persona que se encargaba de llevar a</p>

cabo la entrevista le ha dicho lo siguiente: Los hombres de verdad no usan falda. Su currículum es asombroso, pero este es un colegio serio y no podemos tolerar su forma de vestir. J.R. tiene genitales masculinos y hoy, para ir a la entrevista, ha escogido una falda plisada color beige y una camisa azul. Llevaba el pelo recogido en una trenza y la barba recortada. Es la décima vez que rechazan a J.R. para ser docente debido a su aspecto físico.”

## **2ª parte:**

Se le pregunta al alumnado: “¿Qué solución aportarías para resolver el conflicto?. Contesta de manera razonada y argumenta tu respuesta.”. Se pueden poner las siguientes claves en el encerado, si fuese necesario, para resolver el conflicto:

- ¿Qué ocurre?
- ¿Quiénes son las partes implicadas?
- ¿Cuál es la naturaleza del problema?
- ¿Cómo crees que se siente J.R.?
- ¿Qué tipo de vía puede seguir J.R. para solucionar el problema?

Una vez que todo el alumnado haya terminado, se recogen las hojas y se inicia la reflexión grupal a través de las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué desde la dirección del centro se ve como algo negativo que J.R. use falda?
- ¿Alguien puede decirme cómo son las chicas? ¿Y los chicos? Las respuestas a esta pregunta se anotarán en la pizarra y una vez se hayan recogido todas las supuestas cualidades de los chicos y chicas, la persona dinamizadora explicará el significado de los estereotipos de género para poder seguir.
- ¿Las personas como J.R. se llaman de alguna manera?
- ¿Alguien sabría decirme qué requisitos son necesarios para ser transgénero?
- Si tuvieseis que describir como sería la pareja sentimental de J.R. ¿Cómo lo haríais?
- ¿Pensáis que es justo que J.R. no consiga el puesto de trabajo por llevar

	<p>falda?</p> <p>- ¿Pensáis que separar a las personas en función de sus genitales tiene sentido?</p>
	<p><b>3ª parte:</b></p> <p>Cuando finalice el debate, durante los últimos 15 minutos, se pide al alumnado que aparte las sillas y pupitres y que se mueva a la izquierda o derecha, según X características que tengan en común. Por ejemplo: las personas con zapatillas blancas a un lado; las de ojos marrones a otro; con sudadera a otro; a las que les guste la montaña a otro... y así sucesivamente hasta que alguien se queje y diga ¿Vamos a seguir así toda la hora?. En ese momento, es necesario que la persona dinamizadora haga una reflexión similar:</p> <p>Exacto, podríamos estar así hasta el infinito ¿Y sabéis por qué? Porque son más las cosas que nos unen que las que nos diferencian, y sin embargo, la sociedad está tan enferma que nos han educado para comportarnos y construir categorías que discriminan a las personas en función de diferencias físicas sin fundamento.</p>
<b>Recursos</b>	Historia de J.R, hojas de papel y bolígrafos.
<b>Temporalización</b>	50 minutos.
<b>Sesión 5</b>	<b>EL JUEGO DE LOS BOLÍGRAFOS</b>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Evaluar la capacidad de resolución de conflictos de la clase.</li> <li>✓ Observar las relaciones entre las personas del aula.</li> <li>✓ Trabajar en equipo.</li> </ul>
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<p>Se hacen 6 grupos de 5 personas y se llevan 6 kinder bueno al aula (aunque a ellos solo se les enseña uno). Se reparten 2 bolígrafos por grupo y una de las siguientes tarjetas:</p> <p>1: Si os queréis comer el kinder bueno tenéis que conseguir 6 tintas de bolígrafos.</p> <p>2: Si os queréis comer el kinder bueno tenéis que conseguir 6 tubos</p>

	<p>transparentes del bolígrafo.</p> <p>3. Si os queréis comer el kínder bueno tenéis que conseguir 6 tubos transparentes del bolígrafo.</p> <p>4. Si os queréis comer el kínder Bueno tenéis que conseguir 6 tintas de bolígrafos.</p> <p>5. Si os queréis comer el Kinder bueno, tenéis que conseguir 6 tapas de bolígrafos.</p> <p>6. Si os queréis comer el kínder bueno tenéis que conseguir 6 tapas de bolígrafos.</p> <p>Se explica que durante la sesión no se puede hablar y que han de nombrar a una persona líder para que pueda actuar por el resto.</p> <p>Planearán la estrategia que van a seguir antes de levantarse de la silla, mediante mímica.</p> <p>La persona dinamizadora es la que da la señal para que el líder del grupo pueda levantarse.</p> <p>El objetivo final de la sesión es que todos los grupos consigan su objetivo, puesto que si se ponen de acuerdo y comparten, pueden hacerlo. Al final de la sesión, independientemente del resultado, se reparte kínder bueno para todos.</p>
<b>Recursos</b>	Papel, 12 bolígrafos desmontables y 6 kinder bueno.
<b>Temporalización</b>	50 minutos.

## Anexo 2. Historia de J.R.

“J.R. tiene 27 años y está buscando trabajo. Ha estudiado educación secundaria, ha cursado el máster habilitante de educación secundaria y se ha doctorado en ciencias de la educación. Habla cuatro idiomas: castellano, francés, inglés y árabe. Es una persona alegre, respetuosa y tolerante. Sabe trabajar en equipo, tiene una forma de pensar muy progresista y se le da genial relacionarse con el alumnado adolescente. Hoy ha ido a una entrevista de trabajo para ser docente en un instituto. Su currículum es excelente y reúne los requisitos formales necesarios para desempeñar el puesto, sin embargo, la persona que se encargaba de llevar a cabo la entrevista le ha dicho lo siguiente: Los hombres de verdad no usan falda. Su currículum es asombroso, pero este es un colegio serio y no

Información básica sobre protección de datos personales	
<b>Responsable:</b>	UNIVERSIDAD DE GRANADA
<b>Legitimación:</b>	La Universidad de Granada se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos en base a lo estipulado en el art. 6.1. c) RGPD: el tratamiento es necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento.
<b>Finalidad:</b>	Gestión de compromisos de confidencialidad.
<b>Destinatarios:</b>	No se prevén comunicaciones de datos.
<b>Derechos:</b>	Tiene derecho a solicitar el acceso, oposición, rectificación, supresión o limitación del tratamiento de sus datos, tal y como se explica en la información adicional.
<b>Información adicional:</b>	Puede consultar la información adicional y detallada sobre protección de datos en el siguiente enlace: <a href="https://secretariageneral.ugr.es/unidades/oficina-proteccion-datos">https://secretariageneral.ugr.es/unidades/oficina-proteccion-datos</a>



## Anexo 4. Consentimiento informado

### HOJA DE INFORMACIÓN PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR Y GÉNERO

Estimado/a Sr/Sr<sup>a</sup>,

El motivo de la presente carta es invitar a su hija/o a participar en un estudio de la Universidad de Granada, en colaboración con el centro IES Padre Suárez, sobre convivencia escolar y género.

#### *¿De qué trata el estudio?*

El objetivo de este estudio es desarrollar un programa de intervención “Pienso luego actúo” para fomentar las relaciones positivas entre el alumnado, desde una perspectiva de igualdad.

#### *¿Es importante participar?*

Sí, porque es una oportunidad única, ofrecida al alumnado de 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria del IES Padre Manjón en la que, se van a trabajar el desarrollo de las habilidades sociales implicadas en las relaciones escolares de convivencia a través de dinámicas de participación activa.

#### *¿Qué conlleva el desarrollo?*

La participación en el estudio supondría que su hijo/a sería beneficiario/a de un programa de intervención “Pienso luego actúo”. Para ello, el alumnado tendría que rellenar, de forma individual, tres cuestionarios sobre convivencia escolar, percepción de las diferencias de género y habilidades sociales, en los que se presentarían unas cuestiones a responder. El programa comenzaría en Abril, finalizaría en Mayo y se llevaría a cabo una vez a la semana durante la hora de tutoría, dentro del espacio escolar. Su duración

total serían 12 horas, de las cuales, 4 horas estarían dedicadas a completar los cuestionarios y 8 horas a la ejecución de diferentes actividades teatrales.

Toda la información relacionada con el estudio es absolutamente confidencial, el profesorado no podrá acceder a los datos individuales y los resultados no tendrán incidencia alguna en el rendimiento académico.

*¿Qué debe hacer para autorizar la participación de su hijo/a?*

Leer y rellenar la hoja de consentimiento que se le presenta a continuación  
**AUTORIZACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA “PIENSO LUEGO ACTÚO”**

A rellenar por el padre/madre/tutor/tutora legal

D./D<sup>a</sup>.....

con Dni/Pasaporte..... en mi condición de madre/padre/tutor/tutora de

D/D<sup>a</sup>.....

con fecha de nacimiento.....

**AUTORIZO:**

A mi hijo/hija, a que participe en el Programa “Pienso luego actúo” que se llevará a cabo una vez a la semana durante la hora de tutoría en los meses de Marzo, Abril y Mayo.

**A SU VEZ, DECLARO:**

- a) Que el/la autorizado/a sabe que debe aceptar las normas de seguridad y de comportamiento que le sean indicadas por los responsables de la actividad a desarrollar.
- b) Que no padece enfermedad, alergias, ni cualquier otra limitación que le impida participar con normalidad en la actividad programada.

c) Que he leído la Hoja de Información detallada de la actividad y que conozco las características y normas de la misma, aceptando todas las condiciones, así como las directrices marcadas por los monitores y responsables, en lo que se refiere a la buena marcha del grupo o a conductas personales, durante todo el desarrollo de la actividad y, en su caso, los desplazamientos incluidos.

Otorgada en ....., a ..... de ..... de 20.....

Firma

