



EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE PREVENCIÓN TRANSFÓBICA EN ADOLESCENTES DE TERCER CURSO DE SECUNDARIA

IMPLICACIONES DESDE LA ORIENTACIÓN

EFFECTS OF A TRANSPHOBIC PREVENTION PROGRAM WITH TEENAGERS

Miren Ibarzabal Rivas¹

Universidad de Granada. Facultad de Educación. Granada, España

Gloria Álvarez Bernardo

Universidad de Granada. Facultad de Educación. Departamento de Trabajo Social y
Servicios Sociales. Granada, España

RESUMEN

La heteronormatividad establece una serie de pautas y comportamientos que rechazan y discriminan a la población en función de si esta se adapta o no a las normas culturales y sociales que giran en torno al género. En este sentido, las actitudes, creencias y conductas transfóbicas continúan siendo una lacra del sistema educativo derivando, ocasionalmente, en acoso escolar. Puesto que dicha problemática presenta una incidencia elevada, los objetivos de este trabajo fueron a) analizar los efectos de un programa de prevención transfóbica y b) establecer una relación entre el acoso escolar y la transfobia. Para ello, se aplicó una metodología cuasi experimental con evaluación pre-test post-test en una muestra de 58 personas matriculadas en tercer curso de educación secundaria obligatoria en un instituto de Granada, España. Los instrumentos de recolección de datos fueron la *Escala de ideología de Género y Transfobia* (versión corta) y el *CEVEO*. La intervención se llevó a cabo durante 10

¹ Correspondencia: Miren Ibarzabal Rivas. Correo-e: mirenibarzabal@correo.ugr.es

sesiones de 50 minutos de duración a lo largo del curso 2018/2019 en la hora de tutoría. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la reducción de las actitudes/creencias transfóbicas, el acoso escolar, y a la existencia de una relación entre bullying y transfobia. Se concluye que la introducción de temática LGTBI en los programas antibullying puede ayudar a mejorar la situación de las personas trans* y presenta implicaciones relevantes para la orientación.

Palabras clave: Heteronormatividad; trans*; transfobia; acoso escolar; programa de prevención.

ABSTRACT

Heteronormativity establishes a series of patterns and behaviors that cause rejection and discrimination against the population based on whether they adapt to cultural and social norms concerning gender, or not. In this sense, transphobic attitudes, beliefs, and behaviors continue to be a scourge of the school system, occasionally leading to bullying. Since this problem has a high incidence, the objectives of this work were: a) to analyze the effects of a transphobic prevention program and b) to establish a relationship between school bullying and transphobia. To do this, a quasi-experimental methodology was carried out with a pre-test post-test evaluation in a sample of 58 people enrolled in the third year of compulsory secondary education at a High School in Granada, Spain. The data collection instruments were the Gender and Transphobia Ideology Scale Short version and the CEVEO. The intervention was carried out in ten 50-minute sessions throughout the 2018/2019 academic year during the tutoring hour. The results showed a relationship between bullying and transphobia, and statistically significant differences regarding the reduction of transphobic attitudes and school bullying. Therefore, the introduction of LGTBI themes in anti-bullying programs could help to improve the situation of trans* people, with clear and relevant implications for guidance.

Key words: Heteronormativity; trans*; transfobia; bullying; prevention; intervention.

Cómo citar este artículo:

Ibarzabal, M. y Álvarez, G. (2024). Efectos de un programa de prevención transfóbica en adolescentes de tercer curso de secundaria. Implicaciones desde la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(2), 61-80. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.2.2024.41950>

Introducción

El sistema heteronormativo instaura una serie de prácticas institucionales e interpersonales, en función de diversos factores asociados al género (identidad, roles y expresión de género) que discriminan y separan a la población según la percepción que se tenga sobre su condición cisgénero o trans*. En este sentido, la palabra cisgénero engloba a todas aquellas personas cuya identidad y expresión de género coinciden con el sexo biológico asignado el día de su nacimiento (Wernick et al., 2016). Mientras que el término trans* hace referencia a las personas no reconocidas en los comportamientos, roles y actitudes de género socialmente establecidos y asociados históricamente a su sexo biológico (Eisenberg et al., 2017; Green, 2004; Sears, 2005), es decir, a las personas que no encajan dentro de la heteronormatividad (Nagoshi et al., 2017)².

Las investigaciones revelan que debido al proceso de socialización del sistema heteronormativo las personas trans* presentan un alto riesgo de sufrir discriminación en comparación con la población que se identifica con las normas de género, es decir, con las personas cisgénero (Lloyd et al., 2019; Toomey et al., 2010). Según diversos autores (Hill, 2003; Hill y Willoughby, 2005), esta forma de discriminación específica se denomina transfobia y engloba todas aquellas actitudes, creencias y comportamientos de aversión y miedo irracional hacia las personas trans* (Hill y Willoughby, 2005). Consta de tres dimensiones principales:

- 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 (masculino o femenino).
- Actitudinal: hace referencia al miedo irracional y los sentimientos de aversión hacia estas personas.
- Conductual: engloba los comportamientos y conductas de hostigamiento hacia las personas trans*.

En este sentido, las actitudes, creencias y conductas hacia el colectivo trans* siguen siendo un problema social, por lo que se han llevado a cabo distintos estudios internacionales y nacionales con el fin de conocer esta problemática. A nivel internacional destaca una investigación desarrollada por el *International Lesbian and Gay Association* (ILGA), en la que se identifican actitudes hacia minorías sexuales y de género de distintos países. Revela que a) la desinformación sobre el desarrollo de la identidad de género y la diversidad sexual, son causantes de las actitudes transfóbicas y b) el contacto con personas que no siguen las normas de género favorece el desarrollo de actitudes más positivas hacia las personas *transgender*. (ILGA, 2017).

A nivel nacional, destaca el estudio conducido por Pichardo et al. (2007) en el que se concluye que a) las prácticas de discriminación más habituales son los insultos, b) el estigma de las personas que no siguen las normas de género se extrapola a su círculo más cercano, c) se utiliza la palabra “asco” para definir las actitudes que provocan la homosexualidad/ transexualidad y las relaciones homosexuales entre hombres y d) se justifica el acoso por la presencia de algo “raro” en el colectivo trans*. Resultados similares se han encontrado en el *II informe de la situación lgtifobia*,

²Se utiliza el término trans* para abarcar la heterogeneidad de las identidades de género como concepto abierto e indeterminado (Platero, 2014; Suess, 2016). A lo largo de este artículo también se va a emplear la palabra trans* como término inclusivo, excepto en las referencias a otros estudios, en cuyo caso, se respetarán las expresiones originales

respeto a la diversidad sexual y conocimiento del colectivo LGTBQ+ entre los adolescentes andaluces (2018-2019), en el que se observa que el 44.18% de las personas participantes afirman haber presenciado situaciones de homofobia o transfobia siendo los insultos y el acoso las formas de hostigamiento más frecuentes (Federación Andalucía Diversidad y el Observatorio Andaluz contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia, 2019). Estos componentes de rechazo se pueden manifestar de distintas maneras y grados. Las de carácter leve se denominan “microagresiones” y son consideradas formas de discriminación de intensidad baja que comprenden todas aquellas expresiones del lenguaje, conductas y comportamientos de menosprecio (Nadal et al., 2012). Las de carácter más grave engloban las agresiones verbales y físicas, discriminación en los distintos ámbitos de la vida pública, acoso escolar/laboral y en los casos más extremos, homicidios (Miller y Grollman, 2015).

En referencia a esto, el acoso escolar transfóbico es una de esas formas de rechazo que incluye conductas de victimización hacia las personas trans* dentro del recinto escolar por el hecho de no ajustarse a las normas de género (Kosciw et al., 2012). La incidencia que presenta es elevada, sin embargo, son escasas las investigaciones realizadas a nivel internacional y nacional. Internacionalmente, destaca el *U.S. Transgender Survey (2015)* que recoge información sobre las experiencias de 27.715 personas trans*. Según los datos, el 77% de la población entrevistada afirma ser acosada por su identidad de género dentro de la escuela (James et al., 2016).

A nivel estatal, destaca una investigación llevada a cabo por el Centro de Investigación Sociológica (2010) sobre el acoso transfóbico en la que participaron 1.411 personas de entre 15 y 24 años. Los resultados concluyen 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%. Hallazgos similares han sido encontrados por la Federación Estatal de gays, lesbianas, trans y bisexuales, en el que se compilan datos específicos sobre las experiencias de 70 personas transgénero con edades comprendidas entre los 16 y 24 años. Los datos revelan que el 58% de la muestra ha sufrido transfobia siendo el 40% de las conductas de discriminación en forma de insultos, el 25% de acoso, el 22% amenazas, el 18% ciberviolencia, el 12% agresiones físicas y el 9% violencia sexual (Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales, 2019).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, algunos estudios (Kosciw et al., 2013; Pérez et al., 2019) han analizado las consecuencias psicosociales, a medio y largo plazo, que sufren las personas adolescentes trans*. En este sentido, destacan a) los efectos psicológicos (estrés, sentimiento de abandono, culpabilidad y dificultad para relacionarse, b) daños físicos (desarrollo de patologías de salud, autolesiones y consumo de drogas), y, por último, c) absentismo y/o abandono escolar. Debido a la gran relevancia que presenta esta problemática, desde las instituciones gubernamentales se ha diseñado un marco legislativo que procura la no discriminación del colectivo trans*. Internacionalmente, destacan los Principios de Yogyakarta, reguladores de la legislación y los derechos relacionados con la diversidad sexual e identidad de género (Comisión Internacional de Juristas, 2007). A nivel estatal, cabe resaltar la Ley 3/2007, de 15 de marzo, que regula el derecho del colectivo LGTBI en cuestiones de registro relacionadas con el sexo de las personas y, la Proposición de Ley contra la discriminación por orientación sexual, identidad o expresión de género y características sexuales, y de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales. Este borrador se considera el documento legislativo más amplio hasta la fecha en materia de género puesto que engloba y defiende el derecho a la no discriminación del colectivo LGTBI en todos los ámbitos de la vida pública y privada, no obstante, todavía no ha sido aprobado. A nivel

autonómico, desde el año 2014, también se han promulgado leyes para asegurar la seguridad del colectivo LGTBI, destacando la legislación andaluza, territorio en el que se circunscribe esta investigación. Con respecto a esto, resalta la Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares que recoge de forma concreta la atención a la diversidad de género dentro de los centros educativos y la prevención e intervención frente al acoso escolar transfóbico. En la misma línea, cabe destacar la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía y, la Orden del 28 de abril de 2015 reguladora de un protocolo de actuación en el sistema escolar sobre las identidades de género.

A raíz de lo expuesto, es objeto de los distintos agentes educativos (personal directivo, equipo de orientación y profesorado) incluir intervenciones psicopedagógicas enfocadas en la mejora del clima en la escuela y la prevención de la transfobia (Goldberg et al., 2019; Nowicki, 2019) mediante la adaptación del Proyecto Educativo del Centro y el Plan de Acción tutorial (Díaz de Greñu y Parejo 2013; Martxuenda y Etxebarria, 2014). Asimismo, resulta indispensable el papel del equipo de orientación como agente socializador del cambio pues supone una figura de asesoramiento que ha de promover la integración de programas de aprendizaje con metodologías innovadoras que atiendan a la diversidad de género. Además, el equipo de orientación, en colaboración con el resto de agentes educativos, es el encargado de coordinar los contenidos de planes y proyectos del aula teniendo potestad para incluir la diversidad de género como temática a trabajar de manera específica. En este sentido, también se ocupa de detectar las necesidades del alumnado, atendiendo de forma concreta a las personas con identidades de género no normativas y examinando las actitudes, creencias y conductas hacia las mismas por parte del grupo. Derivado de lo anterior, cabe destacar que el equipo de orientación es una figura mediadora entre las organizaciones ajenas a las escuelas y el personal del centro, facilitando el desarrollo de programas en los que el profesorado no está completamente formado para garantizar la seguridad de la diversidad del alumnado en el aula (Balsalobre y Herrada, 2018; Fernández, 2019; Martxueta y Etxebarria, 2014).

Con respecto a esto, el presente trabajo de investigación va a analizar los efectos de una intervención pedagógica contextualizada en el marco de la atención a la diversidad, prevención y desarrollo personal (Díaz de Greñu y Parejo, 2013) en la que se trabaja la diversidad de género durante la acción tutorial mediante una metodología de acción participativa. A continuación, se procede al análisis de las propuestas educativas revisadas.

Programas e intervenciones de prevención de acoso escolar transfóbico y estrategias de actuación

Debido a la discriminación que sufre el colectivo LGTBI, desde hace unas décadas, distintos sectores de la comunidad educativa han llevado a cabo una serie de intervenciones, basadas en el cuestionamiento de los valores promovidos por el sistema heteronormativo, que han mostrado efectividad en el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad sexual y de género (Bassett, et al., 2005; Case y Stewart, 2010; Hodson et al., 2009). No obstante, los programas educativos específicos de transfobia desarrollados desde la orientación todavía son escasos por lo que es necesario tener en cuenta aquellas intervenciones que trabajen el heterosexismo y la homofobia en cualquier nivel, puesto que, la reducción de la transfobia implica la

deconstrucción de los prejuicios y valores establecidos por el sistema heteronormativo (Serrano, 2007).

Con respecto a las intervenciones educativas centradas en deconstruir los valores del sistema heteronormativo destacan diversos programas en los que a través del arte, la proyección de películas y el uso del teatro se desarrollaron actitudes más favorables en la aceptación de los roles y estereotipos que discrepan con la heteronormatividad (Vilkin et al., 2020); se disminuyeron las posibilidades de sufrir bullying de estudiantes LGB y heterosexuales; se redujeron los prejuicios basados en la orientación sexual y; se incrementó el nivel de bienestar en la escuela (Wernick et al., 2016).

En referencia a la homofobia, se han llevado a cabo distintas actuaciones educativas tales como talleres, seminarios, debates por grupos y programas educativos, en los que, a través de distintas estrategias y herramientas, se ha demostrado eficacia en la reducción de actitudes y creencias homofóbicas (Bassett et al., 2005; Case y Stewart, 2010; Hawkins, 1993; Henderson-King y Kaleta, 2000; Hodson et al., 2009; Pettijohn y Walzer, 2008). Las investigaciones consultadas utilizan una metodología de acción participación en la que a través de diferentes recursos (Lucassen y Burford, 2015) y representaciones teatrales (Hodson et al., 2009; Iverson y Seher, 2014) se incita al análisis y reflexión grupal. Los resultados mostraron que este tipo de intervenciones son beneficiosas en la reducción de las actitudes homofóbicas (Iverson y Seher, 2014).

En cuanto a las intervenciones específicas para reducir la transfobia, son escasas las investigaciones encontradas que midan el efecto de las mismas en la población seleccionada (Case y Steward, 2013; Green, 2014; Rani y Samuel, 2019). Sin embargo, se ha observado que la enseñanza de contenido relacionado con la diversidad sexual y de género a través del debate y con apoyo de material audiovisual reduce el prejuicio hacia las personas trans*, siendo más efectivas las actividades que superan las dos horas de duración (Case y Steward, 2013) y en las que se establece contacto directo con personas trans* (Rani y Samuel, 2019) frente a aquellas en las que se mantiene un contacto indirecto.

En relación al papel que juega la orientación en las investigaciones mencionadas anteriormente (Lucassen y Burford, 2015; Rani y Samuel, 2019; Viking et al., 2020; Wernick et al., 2016) se observa que desde el equipo de orientación se ha supervisado el desarrollo de las mismas. Asimismo, se ha encargado de detectar las necesidades de cada aula y ha desempeñado el papel de mediador entre el profesorado-alumnado y entre los equipos ajenos a la institución escolar.

Programa Pienso luego actúo

Derivado de lo anterior, en la presente investigación se propone el desarrollo de un programa de actividades *Pienso luego actúo* que tiene por objeto la prevención de la transfobia desde el marco de la orientación. En este sentido, se plantea el modelo de orientación por programas dado sus características, puesto que permite trabajar las necesidades del centro y el alumnado desde el ámbito de la prevención, se adapta al contexto, promueve el rol del equipo de orientación desde una perspectiva activa en el proceso de aprendizaje y favorece la colaboración del centro con personal externo a la institución escolar (Bausela, 2004). De este modo, el programa *Pienso luego actúo* se desarrolla como una posible herramienta de trabajo para el equipo de orientación con la que dar respuesta a las carencias educativas mencionadas anteriormente.

Así pues, se plantea una metodología de acción participativa en la que se tienen en cuenta los conocimientos de todas las personas participantes a lo largo del proceso

para adecuar los objetivos y contenidos tratados al contexto ya que, este tipo de metodologías han mostrado eficacia en la aplicación de programas con adolescentes en la escuela (Barba, 2019). Con respecto a esto, fue de gran relevancia el contacto continuado con el departamento de orientación para la detección de necesidades en relación al nivel de aceptación de la diversidad de género, la modificación del contenido de las sesiones en función de las mismas y la garantía del desarrollo de la autonomía del alumnado.

En cuanto a la temática del programa, gira en torno al cuestionamiento de los valores propuestos por el sistema heteronormativo mediante la reflexión grupal e individual ya que se ha observado eficacia en investigaciones anteriores (Case y Steward, 2013; Iverson y Heren, 2014; Rani y Samuel, 2019; Vikin et al., 2020). Las sesiones se agrupan en bloques temáticos en los que se promueve la adquisición de contenidos 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. Se ha llevado a cabo durante doce sesiones de 50 minutos de duración en horario de tutoría por una alumna de doctorado con formación específica en diversidad de género. La temática de las actividades fue adaptada a lo largo de la aplicación del programa, en base a las indicaciones aportadas por el equipo de orientación y el profesorado.

Objetivos e hipótesis

Debido al proceso de socialización establecido por el sistema heteronormativo, las creencias, actitudes y conductas transfóbicas forman parte de la realidad escolar de muchas aulas (James et al., 2016). Este tipo específico de discriminación supone una lacra para las instituciones educativas y la sociedad en general, por lo que es indispensable deconstruir los valores del imaginario colectivo y, analizar, desde una perspectiva crítica, las bases de la heteronormatividad. Dado que la escuela es uno de los principales agentes de socialización y que las intervenciones orientadas a prevenir la transfobia son escasas, resulta necesario desarrollar programas educativos para garantizar la seguridad del colectivo trans* (Puche, 2018). En este sentido, el presente trabajo ha desarrollado un programa de actividades, en un instituto de Granada (España), de prevención transfóbica con adolescentes durante doce sesiones de cincuenta minutos de duración. Los objetivos principales fueron los siguientes:

- Analizar los efectos del programa *Pienso luego actúo* como herramienta de trabajo para la reducción, por un lado, de las actitudes, creencias y conductas de hostigamiento transfóbicas y por otro, para la disminución de los comportamientos de violencia escolar.
- Estudiar la relación entre las actitudes transfóbicas y las conductas violentas dentro del espacio escolar.

Para ello, esta investigación ha planteado tres hipótesis de trabajo:

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

Método

Diseño y Participantes

Se aplicó un diseño de investigación cuasi experimental con evaluación pre-test y post-test. El muestreo fue no probabilístico e intencional, atendiendo a unos criterios de inclusión determinados, siendo objeto de interés una institución de carácter público, situada en el centro de Granada, con dos grupos de estudiantes por curso y con predisposición e interés en materia de género por parte del equipo directivo.

Participaron 58 estudiantes con matrícula en tercer curso de educación secundaria obligatoria (E.S.O) en un instituto de Granada, (España). El 55.2% (N=32) de las personas participantes afirmaron tener sexo masculino, el 37.9% (N=22) sexo femenino y el 6.9% (N=4) no ha seleccionado su sexo. La edad del alumnado oscila entre los 14 y 19 años (M= 14.43, DT=0.92). En cuanto a la orientación sexual, del total de la muestra, el 72.5% (N=42) se considera 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".

VARIABLES e Instrumentos

VARIABLES dependientes

- **Transfobia:** para medir las actitudes, creencias y conductas hacia las personas trans*, se va a emplear la Escala de ideología de Género y Transfobia Versión corta (Carrera et al., 2014). 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 trans*.
- **Violencia escolar:** se va a utilizar el Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO) (Díaz-Aguado et al., 2004), para evaluar situaciones de violencia acontecidas en el centro escolar y el ocio

desde la perspectiva de las víctimas, personas acosadoras y espectadoras. Consta de 106 ítems agrupados en cinco dimensiones principales, (Véase Figura 1). Presenta una escala de respuestas tipo Likert donde el 1 significa Nunca y el 4 Mucho. Una puntuación alta en las dimensiones anteriores es indicativa de la existencia de situaciones de violencia en el centro escolar/ocio.

Tabla 1*Dimensiones, variables e ítems del CEVEO*

Dimensión	Variable	Ítem	Nº ítems	A
Victimización en la escuela	Situaciones de exclusión vividas como víctimas	Mis compañeros me ignoran	5	.50
	Victimización de gravedad media	Me roban cosas	6	.71
	Victimización de gravedad extrema	Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas	4	.65
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	.60
	Agresiones graves llevadas a cabo como personas agresoras	Rompiéndole cosas	8	.43
Situaciones conocidas como persona espectadora en la escuela	Situaciones de exclusión presenciadas por las personas espectadoras	Ignorarle	6	.88
	Situaciones de gravedad media presenciadas por las personas espectadoras	Amenazarle con meterle miedo	5	.65
	Situaciones de gravedad extrema presenciadas por las personas espectadoras	Amenazar con armas	4	.13

Fuente: Elaboración propia

Variable independiente:

- Pienso luego actúo: Es un programa de actividades diseñado para trabajar y reflexionar sobre las normas del sistema heteronormativo mediante una metodología de acción participativa. Concretamente se centra en las actitudes,

valores y creencias asociadas a la transfobia, la resolución de conflictos y el desarrollo de las habilidades sociales a través de debates, sesiones de improvisación teatral, cambio de rol y proyección de la propia imagen. Se divide en doce sesiones de 50 minutos con frecuencia semanal. Cada una de ellas trata una temática concreta que gira en torno a cuestiones relacionadas con el siguiente contenido: resolución de conflictos, emisión de juicios, extensión de rumores, bromas, empatía, asertividad, diversidad de género y respeto frente a la diferencia. La primera y la última sesión se llevaron a cabo para pasar los cuestionarios de evaluación.

Procedimiento

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 instrumentos de recolección de datos. Tras la aprobación por el Consejo Escolar de la implementación del programa, se solicitaron los permisos administrativos necesarios. Finalmente, se entregó la hoja de información y autorización a las personas encargadas de la tutela legal del alumnado, así como la participación voluntaria por parte de las personas participantes.

La aplicación del programa *Pienso luego actúo* se desarrolló durante doce sesiones de cincuenta minutos en la hora de tutoría. Los instrumentos de recogida de datos se aplicaron dentro del aula, en la primera y última sesión, teniendo una duración aproximada de 40 minutos. Para facilitar la comprensión de los instrumentos, se dieron las instrucciones necesarias y se informó de la confidencialidad de los datos.

Análisis de datos

En lo referente al tratamiento estadístico, se ha llevado a cabo la prueba de rangos de Wicolson para muestras no paramétricas de comparación de medias en muestras relacionadas con el objetivo de determinar si existen diferencias entre ella antes y después de la intervención. El tamaño del efecto se calculó 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 alto en el caso de que $r_b=.80$ o superior (Coe y Soto, 2003). Además, se ha realizado un análisis de correlaciones entre las variables correspondientes a las dimensiones estudiadas en los dos cuestionarios utilizados. Para el estudio de la normalidad de los datos se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirno, determinando que los datos no siguen una distribución normal.

Resultados

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 encontraron diferencias estadísticamente significativas con tamaño del efecto medio (Tabla 2), de modo que, tras finalizar la intervención, se puede interpretar que las actitudes y creencias transfóbicas han disminuido (Figura, 1). En cuanto a las conductas transfóbicas, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas tras la aplicación del programa (Tabla 2).

Tabla 2

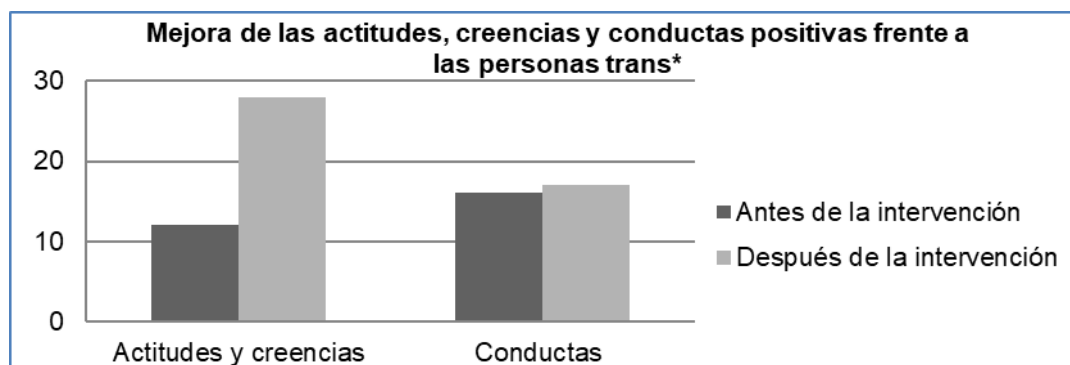
Efectos del programa Pienso luego actúo con respecto a la transfobia

	Post<Pre (X ₁)	Post>Pre (X ₂)	W	p	R _b
Actitudes y creencias	20.93 (28)	19.50 (12)	-2.37	.02	.429
Conductas	17.71 (17)	16.25 (16)	-.37	.71	.329

Fuente: Elaboración propia. p<.05

Figura 1

Efectos del programa Pienso luego actúo en la reducción de la transfobia



Fuente: Elaboración propia

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 medio (Tabla 3), de modo que, 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 (Figura 2).

Tabla 3

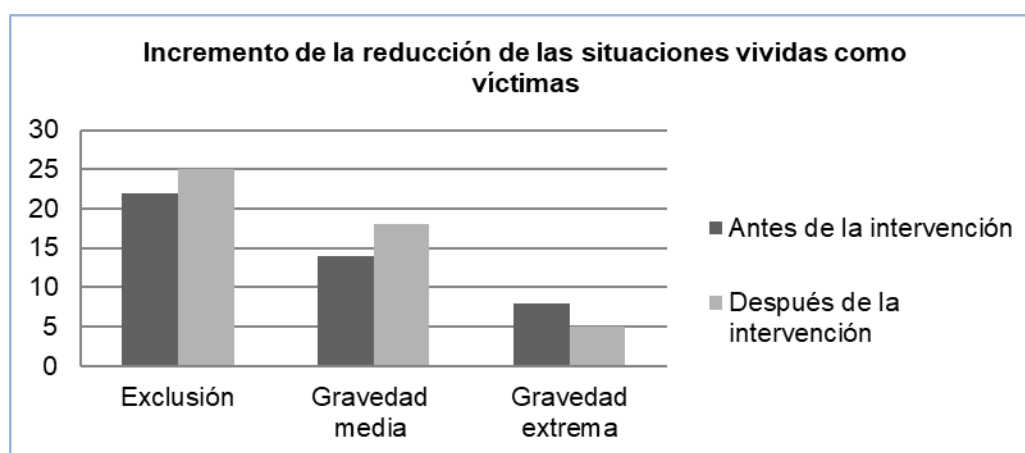
Efectos del programa Piense luego actúo con respecto a la violencia escolar percibida por las víctimas

	Post<Pre Rango (n)	Post>Pre Rango (n)	W	p	R _B
Exclusión	22.98(25)	25.16(22)	-1.11	.91	.019
Gravedad media	20.50(18)	11.36(14)	-2.01	.04	.398
Gravedad extrema	6.70(5)	7.19(8)	-0.85	.39	-.264

Fuente: Elaboración propia

Figura 2

Efectos del programa Piense luego actúo en referencia a las situaciones de victimización



Fuente: Elaboración propia

En referencia al resto de variables no se hallaron diferencias estadísticamente significativas después de la aplicación del programa *Piense luego actúo*, tal y como se muestra en las Tablas 4 y 5.

Tabla 4

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

	Post<Pre Rango (n)	Post>Pre Rango (n)	W	p	R _B
Gravedad media	17.32(22)	21.47(15)	0.44	.65	.084
Gravedad extrema	8.21(7)	10.32(11)	-1.23	.21	-.327.

Fuente: Elaboración propia. $p < .05$

Tabla 5

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

	Post<Pre Rango (n)	Post>Pre Rango (n)	W	p	R _B
--	-----------------------	-----------------------	---	---	----------------

Exclusión	25.26(33)	25.97(17)	-1.89	.05	.307
Gravedad media	24.17(21)	15.14(18)	-1.66	.09	.301
Gravedad extrema	10.58(12)	10.38(8)	-0.83	.40	.210

Fuente: Elaboración propia. $p < 0.5$

Relación entre transfobia y violencia escolar antes y después de la intervención

Las correlaciones antes y después de la intervención del programa *Pienso luego actúo*, entre las variables correspondientes al cuestionario de transfobia y el de violencia escolar, se analizan a continuación.

Actitudes y creencias transfóbicas

En cuanto a la correlación entre las actitudes y creencias transfóbicas con las situaciones de victimización de gravedad extrema vividas como víctima, antes de la intervención ($r_s = -.09$; $p = .50$), no se muestra una correlación estadísticamente significativa. Sin embargo, tras la aplicación del programa, estas variables mostraron una correlación mayor y estadísticamente significativa ($r_s = .26$; $p < .01$), pudiendo interpretarse que al disminuir las actitudes y creencias transfóbicas también disminuyen las situaciones de exclusión de gravedad extrema vividas como víctimas.

En referencia a las situaciones de agresión de gravedad extrema, los resultados muestran que antes de la aplicación del programa ($r_s = .00$; $p = .94$) no se encuentra una correlación con las actitudes y creencias transfóbicas. No obstante, tras la intervención, se observa una correlación estadísticamente significativa ($r_s = .42$; $p < .01$). Es decir, cuando se reducen las creencias y actitudes transfóbicas puede interpretarse que también se van a reducir las situaciones de agresión de gravedad extrema llevadas a cabo por las personas agresoras. Con el resto de las variables no se han hallado correlaciones estadísticamente significativas.

Conductas de hostigamiento transfóbicas

Las correlaciones entre las conductas de hostigamiento transfóbicas y las situaciones de victimización de gravedad media y extrema, vividas como víctima, se han intensificado tras la aplicación del programa. Con respecto a las situaciones de victimización de gravedad media vividas como víctimas, antes de la intervención ($r_s = -.37$; $p = .79$), no muestran una correlación inicial con las conductas de hostigamiento. No obstante, después de llevar a cabo la intervención, se halla una correlación significativa ($r_s = .30$; $p < .01$), de forma que, cuando las conductas transfóbicas disminuyen, se puede interpretar que van a disminuir las situaciones de victimización de gravedad media vividas como víctimas. En lo referente a las situaciones de victimización de gravedad extrema vividas como víctima antes de la intervención ($r_s = .21$; $p = .87$) no se encuentra una correlación. En cambio, después de la intervención, se manifiesta una correlación estadísticamente significativa ($r_s = .31$; $p < .01$), por lo que, cuando disminuyen las conductas de hostigamiento transfóbicas, se puede interpretar que van a disminuir las situaciones de victimización de gravedad extrema vividas como víctima.

Con respecto a la correlación entre las conductas de hostigamiento transfóbicas y las situaciones de agresión de gravedad media y extrema llevadas a cabo por las personas agresoras, ocurre lo mismo que con las variables anteriores, puesto que los análisis reflejan que la correlación se ha intensificado.

Las situaciones de agresión de gravedad media provocadas por la persona agresora, antes de la intervención, muestran una correlación estadísticamente significativa ($r_s = .39$; $p < .01$) con las conductas de hostigamiento transfóbicas que se incrementa ligeramente tras la aplicación del programa ($r_s = .47$; $p < .01$) es decir, cuando disminuyen las conductas de hostigamiento transfóbicas se prevé que disminuyan las situaciones de agresión de gravedad media llevadas a cabo como persona agresora. En cuanto a las situaciones de agresión de gravedad extrema vividas como persona agresora, antes de la intervención ($r_s = .32$; $p < .01$) presentan una correlación estadísticamente significativa ($r_s = .39$; $p < .01$) que aumenta al finalizar la aplicación del programa), por lo que cuando disminuyen las conductas de hostigamiento transfóbicas, es posible interpretar que las situaciones de gravedad extrema cometidas por las personas agresoras van a disminuir.

En relación con el resto de las variables no se han mostrado correlaciones estadísticamente significativas tras la aplicación del programa.

Discusión y conclusiones

El presente estudio evalúa los efectos del programa de actividades *Pienso luego actúo* como herramienta educativa en la reducción de la transfobia y el acoso escolar, así como la posible relación existente entre ambas formas de discriminación y sus implicaciones para la orientación educativa en un grupo de adolescentes de Granada.

Este trabajo amplía los resultados encontrados en investigaciones previas en las que se muestra que el desarrollo de actividades cuyo contenido está orientado a la creación de pensamiento crítico y el cuestionamiento de los valores del sistema heteronormativo reducen la transfobia (Case y Steward, 2013; Green, 2014; Wernick et al., 2016).

Otro hallazgo relevante en esta investigación es la reducción de las situaciones de victimización de gravedad media (tales como el robo de objetos, los insultos, la adjudicación de moteos y las amenazas) que contrasta de forma positiva con lo hallado anteriormente por Burk et al. (2018) aunque ambos estudios utilizan metodologías diferentes. El trabajo anterior emplea una única pregunta como herramienta para medir el porcentaje de acoso en el aula, mientras que, en el presente estudio se dispone de un cuestionario validado para recabar información.

Con respecto a la relación existente entre la transfobia y el acoso escolar, tras la intervención, se puede observar la intensificación de la misma. Es decir, los resultados mostraron que al disminuir las creencias y actitudes negativas hacia el colectivo LGTBI, se redujeron las situaciones de victimización de gravedad extrema reportadas por las víctimas y, la participación en agresiones de gravedad extrema señaladas por

parte de las personas agresoras. Resultados similares se encontraron al analizar la relación entre las conductas de hostigamiento transfóbicas puesto que, al reducirse esta variable, también disminuyeron las agresiones de gravedad media y extrema reportadas por las víctimas y las situaciones de agresión de gravedad extrema y media ejercidas por las personas agresoras. En este sentido, no se han encontrado investigaciones que hayan evaluado la relación entre la transfobia y el acoso escolar, por lo que no es posible contrastar resultados. No obstante, diversos programas educativos con temática LGTBI han mostrado efectividad en la reducción del acoso escolar (Burk et al., 2018; Wernick et al., 2013), por lo que podría intuirse que existe una relación entre la transfobia y el acoso.

A partir de lo anterior, es posible concluir que el *Programa pienso luego actúo* ha mostrado tener efectos positivos como herramienta educativa para reducir la transfobia y el acoso escolar, en línea con lo encontrado anteriormente ya que, la mayoría de las investigaciones mostraron una reducción significativa en cuanto a las actitudes y creencias transfóbicas (Iverson y Seher, 2014; Viking et al., 2020), reforzando la creencia de que la inserción de contenido sobre diversidad y orientación sexual mejora las actitudes hacia el colectivo LGB (Iverson y Seher, 2014). En cuanto a la reducción de las conductas transfóbicas no se obtuvieron resultados visibles, contrastando positivamente con lo observado en otros estudios. Este hecho podría deberse a diversos factores, existe una línea de investigación que ha mostrado que en ocasiones tales intervenciones no obtienen resultados significativos debido al tamaño de la muestra y/o limitación del tiempo de las actividades (Case y Stewart, 2013; Kroneman et al., 2019). En base a esto, sería importante que en futuras investigaciones se tuviese en cuenta la aplicación de programas orientados a romper con las normas de género establecidas por el sistema heteronormativo puesto que, aunque existen materiales orientados a paliar esta forma de discriminación, las intervenciones que miden el efecto causante en la población son muy limitadas. Asimismo, otras formas de discriminación como la homofobia comparten características con la transfobia por su propia naturaleza y se ha observado que la inserción de contenido sobre diversidad y orientación sexual mejora las actitudes hacia el colectivo LGB, siendo un indicio de la eficacia de este tipo de intervenciones (Iverson y Seher, 2014).

Por otra parte, se ha encontrado una relación entre las distintas dimensiones de la transfobia y el acoso escolar, aunque ha sido difícil establecer una comparativa con investigaciones anteriores debido a que no se han encontrado estudios en la misma línea. No obstante, sí se ha mostrado que la relación entre las variables después de la aplicación del programa se ha intensificado. Esto puede deberse a diversos motivos, pero en la misma dirección que otras investigaciones, es posible intuir que al llevar a cabo una intervención orientada a la ruptura de las normas de género en las que se valoran el respeto, la tolerancia, la asertividad y la empatía, el alumnado sea más consciente de otras formas de discriminación. Además, al mostrar que el programa reduce las conductas de victimización en general, estando orientado a la reducción de la transfobia, se refuerza la relación existente entre el acoso y la transfobia.

En cuanto a las limitaciones del presente trabajo de investigación, en primer lugar, se encuentra el número reducido de participantes en el estudio puesto que no se trata de una población representativa del alumnado de tercer curso de educación secundaria obligatoria. No obstante, es una primera aproximación a las dimensiones del problema y sería beneficioso que en futuras investigaciones se ampliase el tamaño de la muestra y se contase con un grupo control y un seguimiento a medio y largo plazo para observar los efectos del programa en el tiempo. Asimismo, debería tenerse en cuenta la introducción de una metodología cualitativa con la que realizar un contraste más exacto de los datos y con la que conocer el sentido que la juventud atribuye a las respuestas recolectadas.

Por otro lado, la prevención de la transfobia en el sistema escolar es un tema que no presenta una amplia trayectoria de investigación, sobre todo en cuanto a los efectos que provocan los programas educativos en el área de prevención desde el departamento de orientación y en lo que respecta a la relación existente entre el acoso escolar y la transfobia. Por todo ello, sería conveniente que en trabajos futuros se profundizasen ambas cuestiones puesto que, al concretar la función del equipo de orientación en la aplicación de programas relativos a la diversidad de género y la convivencia escolar es posible diseñar intervenciones específicas y adaptadas al contexto del alumnado con las que dar respuesta de una forma real a sus necesidades. Asimismo, la investigación de la relación entre el acoso y la transfobia y la introducción de la diversidad de género en este tipo de programas (mucho más frecuentes que las intervenciones en materia de género) favorecería la aplicación de la ley en cuanto a la garantía de los derechos de las personas trans*.

Referencias bibliográficas

- Balsalobre, L. y Herrada, R. (2018). El aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agente de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 45-60.
- Bassett, R., Van Nikkelen-Kuyper, M., Johnson, D., Miller, A., Carter, A. y Grimm, J.P. (2005). Being a good neighbor: Can students come to value homosexual persons? *Journal of Psychology and Theology*, 33, 17-26.
- Bausela, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas. *Revista de psicología y psicopedagogía*, 3(2), 199- 213.
- 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>
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Rodríguez, Y. y Vallejo, P. (2014). Spanish Adolescents' Attitudes toward Transpeople: Proposal and Validation of a Short Form of the genderism and Transphobia Scale. *Journal of Sex Research*, 51(6), 654-666. <http://doi.org/10.1080/00224499.2013.773577>
- Case, K.A. y Stewart, B. (2010). Heterosexual privilege awareness, prejudice, and support of gay marriage among diversity course students. *College Teaching*, 58, 3-7. <http://doi.org/10.1080/87567550903252843>
- Case, K.A. y Stewart, B. (2013). Intervention Effectiveness in Reducing Prejudice Against Transsexuals. *Journal of LGBT Youth*, 10(1-2), 140-158. <https://doi.org/10.1080/19361653.2012.718549>

- Centro de Investigación Sociológica. (2010). *Actitudes de la juventud ante la diversidad sexual*. http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=11984
- Coe, R. y Merino, C. (2003). Magnitud del Efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de psicología de la PUCP*, 21(1), 145-177.
- 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, recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/48244e9f2.html>
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: Vol. 1. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Instituto de la Juventud.
- Eisenberg, M.E., Gower, A.L., McMorris, B.J., Rider, G.N., Shea, G. y Coleman, E. (2017). Risk and Protective Factors in the Lives of Transgender/Gender Nonconforming Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 61(4), 521-526. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.04.014>
- 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
- Federación Andalucía Diversidad y Observatorio Andaluz contra la Homofobia, Bifobia y Transfobia (2019). *El II informe sobre la lgtbifobia, respecto a la diversidad sexual y conocimiento del colectivo LGTBIQ+ entre los adolescentes andaluces*. https://drive.google.com/file/d/1zUGf25r1rqFx5_ur1Ygws5byu1ltrOm/view
- Fernández, D. (2019) *Plan de Actuación de un Departamento de Orientación: La Igualdad de Género desde el Aprendizaje Basado en Proyectos* (tesis de pregrado). Universidad de Alcalá de Henares.
- 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>
- Green, J. (2004). *Becoming a visible man*. Vanderbilt University Press.
- Grossman, A.H. y D'Augelli, A.R. (2007). Transgender Youth and Life-Threatening Behaviors. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 37(5), 527-537. <https://doi.org/10.1521/suli.2007.37.5.527>
- Hawking Hawkings, R. (1993). How does the study of a course in "the psychology of humansexuality" affect one's values?. *Australian Journal of Marriage and Family*, 14, 2-9.
- Henderson-King, D. y Kaleta, A. (2000). Learning about social diversity: The undergraduate experience and intergroup tolerance. *Journal of Higher Education*, 71, 142-164.
- Hill, D.B. (2003). Genderism, Transphobia, and Gender Bashing: A Framework for Interpreting Anti-Transgender Violence. En *Understanding and Dealing with Violence: A Multicultural Approach* (pp. 113-136). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452231723.n4>.

- 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>
- 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>
- ILGA. (2017). *Minorities Report 2017: attitudes to sexual and gender minorities around the world*. Recuperado de <https://ilga.org/es/minorities-report-2017-ilga-riwi-global-attitudes-survey-es>
- 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>
- James, S.E., Herman, J.L., Rankin, S., Keisling, M., Mottet, L. y Anafi, M. (2016). *Resumen Ejecutivo del Informe sobre el 2015 U.S. Transgender Survey*. National Center for Transgender Equality.
- Kosciw, J.G., Greytak, E.A., Bartkiewicz, M.J., Boesen, M.J., Palmer, N.A., Gay, L. y S.E.N. (GLSEN). (2012). *The 2011 National School Climate Survey The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*. Clearinghouse.
- Kosciw, J.G., Palmer, N.A., Kull, R.M. y Greytak, E.A. (2013). The Effect of Negative School Climate on Academic Outcomes for LGBT Youth and the Role of In-School Supports. *Journal of School Violence*, 12(1), 45-63. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.732546>
- 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>
- Ley 2/2014, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de agosto de 2014, 193.
- 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 8/2017, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de febrero de 2017, 33.
- Ley 11/2014, que garantiza los derechos de lesbianas, gais, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y al transfobia. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de noviembre de 2014, 218.
- 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*, 66(5), 550-563. <https://doi.org/10.1037/cou0000371>

- Lucassen, M.F. y Burford, J. (2015). Educating for diversity: An evaluation of a sexuality diversity workshop to address secondary school bullying. *Australasian Psychiatry*, 23(5), 544-549. <https://doi.org/10.1177/1039856215592324>
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (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.
- Miller, L.R. y Grollman, E.A. (2015). The Social Costs of Gender Nonconformity for Transgender Adults: Implications for Discrimination and Health. *Sociological Forum*, 30(3), 809-831. <https://doi.org/10.1111/sof.12193>
- Nadal, K.L., Skolnik, A. y Wong, Y. (2012). Interpersonal and systemic microaggressions toward transgender people: Implications for counseling. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 6, 55-82. <http://doi.org/10.1080/15538605.2012.648583>
- 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*, 39(3), 19-31.
- Nowicki, E. (2019). Supporting Trans and Nonbinary Community Success in Higher Education: A New Paradigm. *College and University*, 4(1), 3-9.
- Orden 28 de abril de 2015 por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *Boletín Oficial Junta de Andalucía*, 21 de mayo de 2015, 96, 10-14.
- Pichardo, J.I.P., Puras, B.M., Coslada, C., Medina, P.O.R., Martín, N.M. y López, M.R. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. 75. https://www.researchgate.net/publication/255962306_Actitudes_ante_la_diversidad_sexual_de_la_poblacion_adolescente_de_Coslada_Madrid_y_San_Bartolome_de_Tirajana_Gran_Canaria
- Platero, R.L. (2018). *Prevención de la LGTBfobia desde una perspectiva sociocomunitaria*. <https://www.diba.cat/documents/232140/124902112/Preveni%C3%B3n+de+la+LGTBfobia+desde+una+perspectiva+sociocomunitaria.pdf/b7fbb6db-f261-41cb-978f-db865961f970>
- Platero, R.L. (2014). *Trans*exualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Edicions Bellaterra.
- Perez, M., Ródenas, P. y Jiménez, C. (2019). *Guía para educadores y familias contra el acoso escolar transfóbico. Protocolos de prevención, detección y actuación ante discriminación y delitos de odio del colectivo de menores transexuales*. <https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/InfanciaYFamilia/Publicaciones/Guiacontraelacosoescolartransfobico.pdf>
- Pettijohn, T.F. y Walzer, A.S. (2008). Reducing racism, sexism and homophobia in college students by completing a psychology of prejudice course. *College Student Journal*, 42, 459-468.

- Puche, L. (2018). *Infancias y juventudes trans. Una aproximación desde la antropología social* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Rani, N., y Samuel, A.A. (2019). Reducing transphobia: Comparing the efficacy of direct and indirect contact. *Industrial and Commercial Training*, 51(7/8), 445-460. <https://doi.org/10.1108/ICT-12-2018-0102>
- Sears, J.T. (2005). *Gay, lesbian, and transgender issues in education: Programs, practices, policies, and practices*. Harrington Park Press.
- Serano, J. (2007). *Whipping girl: A transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*. Seal Press.
- Suess, A. (2016). *Transitar por los géneros es un derecho. Recorridos por la perspectiva de despatologización*. Universidad de Granada. <https://handle/10481/42255>
- 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>
- Vilkin, E., Einhorn, L., Satyanarayana, S., Eisu, A., Kimport, K. y Flentje, A. (2020). Elementary Students' Gender Beliefs and Attitudes Following a 12-Week Arts Curriculum Focused on Gender. *Journal of LGBT Youth*, 17(1), 70-88. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1613282>
- Wernick, L.J., Kulick, A., Dessel, A.B. y Graham, L. (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>
- Wright, T. (2011). A "lesbian advantage"?: Analysing the intersections of gender, sexuality and class in male-dominated work. *Equality, Diversity and Inclusion: An international Journal*, 30(8), 686-701. <https://doi.org/10.1108/02610151111183207>

Fecha de entrada: 2 de diciembre de 2020

Fecha de revisión: 15 de julio de 2021

Fecha de aceptación: 29 de octubre de 2021