


Cita bibliográfica: Lara-Garrido, A.S., Pérez Rivarola, L. y Álvarez-Bernardo, G. (2024). Conocimientos y actitudes sobre diversidad afectivo-sexual y de género en estudiantado de Grado en Trabajo Social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 310-331. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.26263>

Conocimientos y actitudes sobre diversidad afectivo-sexual y de género en estudiantado del Grado en Trabajo Social

Social Work students' knowledge and attitudes regarding affective-sexual and gender diversity


ADRIÁN SALVADOR LARA-GARRIDO

Universidad de Granada, Granada, España
alg93@correo.ugr.es

 <https://orcid.org/0000-0002-0529-1594>


LEANDRO PÉREZ RIVAROLA

Universidad de Granada, Granada, España
leanperezr@correo.ugr.es

 <https://orcid.org/0009-0005-0607-251X>

GLORIA ÁLVAREZ-BERNARDO

Universidad de Granada, Granada, España
gloab@ugr.es

 <https://orcid.org/0000-0002-6452-6023>

Resumen

Introducción. La literatura científica internacional y nacional refleja diferencias en el trato y la aceptación de las personas lesbianas, gays, trans* y bisexuales (LGTB). Para hacer frente a esta realidad, en el contexto español se han realizado avances en la concreción de medidas legislativas dirigidas a la defensa de los derechos LGTB. El rechazo y la discriminación que sufren las personas LGTB en diferentes esferas sociales ha puesto el foco en la labor de profesionales del ámbito de la intervención social, la cual está orientada a promover el bienestar y la protección jurídica de estas personas. La escasez

Abstract

Introduction. Differences in the treatment and acceptance of LGTB people have been highlighted in both Spanish and international scientific studies. In Spain, progress has been made in this domain with the implementation of legal measures designed to defend LGTB rights. These developments have spotlighted the work of social intervention professionals aimed at promoting the well-being and legal protection of these people. Yet, the lack of initial training in the field of sexual orientation, gender identity and expression (SOGIE) negatively affects the skill and knowledge needed for professional

Recibido: 24/10/2023

Aceptado: 06/04/2024



Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

de una formación inicial en el ámbito de diversidad afectivo-sexual y de género (DASGE) repercute negativamente en la obtención de conocimientos y habilidades para una práctica profesional con personas LGTB. Junto a esto, esta carencia puede traducirse en prejuicios y actitudes negativas hacia la DASGE. Con el objetivo de adoptar las estrategias necesarias para una formación específica, este trabajo pretende examinar los conocimientos acerca de las personas homosexuales y las actitudes hacia las personas lesbianas, gays y trans* (LGT) del alumnado del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Granada (España). *Metodología.* Se realizó un estudio ex-post-facto o no experimental de tipo comparativo, mediante un muestreo no probabilístico de carácter incidental ($N = 313$). Para la recogida de información se emplearon el Cuestionario de Homosexualidad y Educación Sexual, la Escala de Homonegatividad Moderna y la Escala de Actitudes Negativas hacia Personas Trans. Los datos fueron analizados mediante frecuencias, estadísticas descriptivas, correlaciones y estadísticas inferenciales. *Resultados.* A pesar de que la amplia mayoría de alumnado participante ha recibido alguna formación en materia de DASGE, se percibe la existencia de algunos conocimientos erróneos en relación con la homosexualidad, en mayor grado, sobre la realidad de las personas homosexuales frente a los roles y comportamientos sexuales. Además, tanto la posesión de conocimientos como la manifestación de actitudes negativas hacia las personas homosexuales y trans* se asocian con determinadas características personales (e.g., identidad de género) e ideológicas (e.g., religiosidad). Finalmente, se refleja que aquel alumnado con mejores conocimientos mostró menores actitudes negativas dirigidas al colectivo LGT. *Discusión.* Estos resultados se hallan en otras investigaciones, las cuales señalan la importancia de ofrecer una formación inicial que permita a profesionales de este campo adquirir aquellos conocimientos y actitudes adecuadas para una práctica profesional inclusiva con personas LGTB. *Conclusiones.* Se concluye la importancia de contar con profesionales del trabajo social implicados en la DASGE debido a que es una disciplina que debe fomentar la justicia social, los derechos humanos, así como la promoción del bienestar y desarrollo de las personas. Los hallazgos de este estudio contribuyen a avanzar en estos aspectos.

Palabras clave: homofobia; transfobia; LGTB; trabajo social; estudiantes universitarios; actitudes; conocimientos

practice with LGTB people. In addition, this training deficiency can lead to prejudice and negative attitudes towards SOGIE. Therefore, given the necessity for specific training and in view of its adoption, we explored the knowledge about homosexuality and attitudes towards lesbian, gay and trans* (LGT) people of students enrolled in a Social Work degree at the University of Granada (Spain). *Methodology.* An ex-post-facto or non-experimental comparative study was conducted using non-probabilistic incidental sampling ($N = 313$). The Homosexuality and Sex Education Questionnaire, the Modern Homonegativity Scale, and the Negative Attitudes Towards Trans People Scale were used to collect information. Data were analysed using frequencies, descriptive statistics, correlations and inferential statistics. *Results.* Despite the fact that the vast majority of participating students had received some SOGIE training, certain misconceptions about homosexuality were observed, mostly regarding sexual roles and behaviours. Furthermore, both the possession of knowledge and the manifestation of negative attitudes towards homosexual and trans* people were associated with certain characteristics of both a personal (e.g., gender identity) and ideological (e.g., religion) nature. Lastly, we found that the more knowledgeable the student, the less negative the attitude towards LGBT people. *Discussion.* In line with the findings of other studies, it is necessary to provide future professionals with initial training so that they acquire the appropriate knowledge and attitudes allowing them to ensure inclusive professional practice with LGTB people. *Conclusions.* It is important that social work professionals be involved in the SOGIE as this discipline should promote social justice, human rights, as well as people's well-being and development. The findings of this study contribute to making progress in this respect.

Keywords: homophobia; transphobia; LGTB; social work; college students; attitudes; knowledge

1. INTRODUCCIÓN

La literatura científica internacional y nacional advierte de que la diversidad afectivo-sexual y de género (DASGE, en adelante) aún se considera fuente de discriminación y rechazo social. A nivel europeo, los resultados arrojados por el Eurobarómetro 2019 (European Union, 2019)¹ mostraron que, en relación con la orientación sexual, el 54% de las personas encuestadas consideran que la discriminación hacia las personas gays, lesbianas y bisexuales se ha extendido en su país de origen. En cuanto a la identidad de género, esta cifra asciende hasta el 58% para las personas trans*. En el contexto español, el informe publicado por el Ministerio del Interior (2022) registró, en el año 2021, un total de 466 casos identificados como delitos de odio cuya motivación residía en la orientación sexual y/o identidad de género. Estas cifras reflejan un aumento de casi el 70% respecto con los datos del año 2020.

Como respuesta, se han experimentado diversos avances relevantes en relación con el reconocimiento de la DASGE y su concreción en medidas legislativas como la *Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y la no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía*², así como la aprobación de la *Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans* y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI*³. En este sentido, se evidencia las aportaciones que pueden realizarse desde el ámbito de la intervención social para fomentar el bienestar humano y la defensa de los derechos de las personas lesbianas, gays, trans* y bisexuales (LGTB, en adelante) (Acker, 2017; Craig et al., 2016a; Gallego y Rodríguez, 2019). Esto puede deberse al compromiso reflejado desde diversos organismos sociales (e.g. Federación Internacional de Trabajadores Sociales [FITS], 2018)⁴ que establecen como principios fundamentales en la labor de profesionales del trabajo social la justicia social y el respeto a la diversidad.

Para avanzar en este camino, se requiere un cuerpo de profesionales concienciado y formado en DASGE. Por ello, este trabajo considera clave realizar

1 European Union (2019). *Discrimination in the European Union: Perceptions of minorities in the EU: LGTBI people*. European Commission, Special Eurobarometer, 493. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2251>

2 Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y la no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía (BOJA n.º 10, de 15 de enero de 2018).

3 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 n.º 51, 01 de marzo de 2023).

4 Federación Internacional de Trabajadores Sociales (2 de agosto de 2018). *Declaración global de principios éticos del trabajo social global*. <https://www.ifsw.org/declaracion-global-de-los-principios-eticos-del-trabajo-social/>

una aproximación a los conocimientos y las actitudes que posee el alumnado de trabajo social hacia esta diversidad (Jaffe et al., 2016; Picaza et al., 2020). Diversos estudios (e.g. Dessel y Rodenborg, 2016; Inch, 2016) señalan la necesidad de estudiar estas cuestiones, ya que estos hallazgos podrían repercutir en la revisión y adaptación de los planes de estudios de esta disciplina a la realidad LGTB, así como ofrecer una panorámica a partir de la cual se lleven a cabo medidas y actuaciones para la creación de entornos académicos más seguros con la DASGE.

En un escenario donde la labor del cuerpo de profesionales del trabajo social se orienta a la intervención y la reivindicación de los derechos de las personas LGTB, se requiere de una formación en materia de DASGE que permita adquirir aquellos conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para redundar en estos objetivos (Craig et al., 2016a; Fredriksen-Goldsen et al., 2014). En este sentido, Craig et al. (2016a) destacan la importancia de adquirir una serie de competencias necesarias que repercutan en prácticas afirmativas con personas LGTB desde la formación inicial. Sin embargo, se advierte de la escasez de este tipo de formación dentro de los planes de estudio del campo del trabajo social (Atteberry-Ash et al., 2019; Picaza et al., 2020). Esta preocupación se refleja a partir de investigaciones que señalan que el estudiantado LGTB de trabajo social menciona haber sido víctima de experiencias insatisfactorias dentro de sus programas de formación (Dentato et al., 2016), así como el resto del alumnado del ámbito del trabajo social que afirma no contar con la preparación necesaria para intervenir con personas LGTB (Craig et al., 2016b). Este déficit puede traducirse en un conocimiento limitado y una ausencia de competencias para el desarrollo de prácticas afirmativas con personas LGTB (Fredriksen-Goldsen et al., 2014; Logie et al., 2015). Logie et al. (2015) subrayan que el alumnado de trabajo social muestra una carencia de formación específica que deriva en miedo e inseguridades, así como de habilidades necesarias (e.g. abordar el proceso de «salida del armario») para hacer frente a las demandas de este colectivo. Asimismo, diversos estudios (e.g. Alba et al., 2021; Mesquida et al., 2014) centrados en conocer las experiencias de personas mayores LGTB señalaron la falta de profesionales con formación y competentes como una de las barreras más frecuentes que deben sortear para acceder a los servicios de salud y/o de atención a la tercera edad. Sin embargo, parece que estas limitaciones se agravan en relación con las personas trans* (Inch, 2016; Picaza et al., 2020). Junto a la escasez de preparación del estudiantado sobre la DASGE, se advierte la existencia de un tratamiento desigual en el tipo de contenido que se aborda. Las cuestiones relacionadas con las identidades trans* o la transfobia no suelen ser incluidas en el currículum universitario, otorgando

una mayor importancia a aquellos contenidos orientados hacia la educación afectivo-sexual (Acker, 2017; Austin et al., 2016). En este sentido, se enfatiza la necesidad de incorporar materiales que incluyan, entre otros, terminología que disminuya el lenguaje sesgado o libros de texto y lecturas complementarias que traten cuestiones trans* (e.g. Acker, 2017; Levy et al., 2013).

La escasez de una formación específica puede influir en la muestra de actitudes hacia la DASGE (Craig et al., 2016a). Diferentes estudios (e.g. Acker, 2017; Chonody y Smith, 2013) muestran menores actitudes homofóbicas y transfóbicas entre el estudiantado de trabajo social en contraste con otras disciplinas afines. Sin embargo, aquellas investigaciones que se han interesado por analizar las actitudes negativas hacia la DASGE por parte de profesionales de este ámbito revelan que esta manifestación está relacionada con determinadas variables tanto sociodemográficas y personales (identidad de género, orientación sexual y curso académico) como ideológicas (religiosidad y creencia sobre la causa de la homosexualidad).

En cuanto a las variables sociodemográficas y personales, la identidad de género, la orientación sexual y el curso académico influyen en una mayor o menor manifestación de actitudes negativas. Este hecho puede deberse a la reproducción de un modelo de masculinidad que castiga aquellas conductas que no son consideradas masculinas (D'Amore et al., 2022), así como la prevalencia de una visión heterosexista que establece la heterosexualidad como la orientación sexual predominante (Gredig y Bartelsen-Raemy, 2021). Asimismo, a medida que el alumnado avanza en los cursos académicos disminuyen sus actitudes negativas. Por ello, aquellas personas que se identifican como hombres (Papadaki et al., 2015) o heterosexuales (Lennon-Dearing y Delavega, 2015) y que pertenecen a los primeros cursos académicos (Kwok et al., 2013) muestran mayores actitudes negativas hacia las personas LGTB.

En lo que respecta a las características ideológicas, profesar alguna religión (Papadaki et al., 2015) y mantener la creencia de que la homosexualidad está influenciada socialmente y/o se trata de un estilo de vida elegido por el individuo (Jaffe et al., 2016) se relaciona con mayores actitudes negativas hacia el colectivo LGTB. En este sentido, determinadas creencias religiosas refuerzan la transmisión de representaciones tradicionales tanto de la sexualidad como del género basadas en la heteronormatividad (Westwood, 2022). En cuanto a la conceptualización de la homosexualidad, la mayor o menor manifestación de actitudes negativas se vincula a la percepción de la homosexualidad como controlable (factores ambientales u opción del individuo) o no controlable (determinado biológicamente) (Costa et al., 2018).

Aunque se detecta que la mayoría de planes de estudio pertenecientes al ámbito del trabajo social no incluyen contenidos en materia de DASGE, un conocimiento más preciso sobre esta cuestión se refleja positivamente en las competencias y las actitudes del estudiantado (Craig et al., 2016b; Papadaki et al., 2013). Este hecho se aprecia en el estudio realizado por Bragg et al. (2020), el cual demuestra la influencia positiva que tiene este tipo de formación en la mejora de los conocimientos y las habilidades clínicas del alumnado del ámbito del trabajo social para su futura práctica profesional. Asimismo, Woodford et al. (2013) mostraron que la realización de cursos con contenido LGTB se asociaba con un mayor apoyo a los derechos civiles (e.g. igualdad matrimonial) de estas personas.

1.1. *Objetivos e hipótesis*

El objetivo general de este trabajo es analizar los conocimientos acerca de las personas homosexuales y las actitudes hacia la DASGE en estudiantes del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Granada (España). Para ello, se concretan los siguientes objetivos específicos:

1. Examinar la formación de las personas participantes en materia de DASGE y los conocimientos (realidad, comportamientos y roles sexuales) erróneos sobre la homosexualidad.
2. Analizar el conocimiento hacia la homosexualidad y las actitudes hacia la DASGE a partir de las características sociodemográficas y personales (identidad sexual, orientación sexual y curso académico) e ideológicas (religión y explicación de la causa de la homosexualidad).
3. Examinar la relación en la muestra de homonegatividad moderna y actitudes negativas hacia las personas trans* con los conocimientos hacia la homosexualidad.

A raíz de la literatura revisada, se establecen las siguientes hipótesis:

1. En relación con la formación en DASGE y los conocimientos hacia la homosexualidad, se espera que la mayoría del alumnado participante no haya recibido ninguna formación en la temática (Hipótesis A), además de mostrar mayores conocimientos erróneos en cuanto a la realidad homosexual (Hipótesis B).
2. En cuanto a las variables tanto sociodemográficas y personales, quienes se identifiquen como hombres (Hipótesis C), heterosexuales (Hipótesis D), que cursen el primer año académico (Hipótesis E), profesen una religión (Hipótesis F) y asocien la homosexualidad a factores

ambientales (Hipótesis G) poseerán un menor nivel de conocimientos y mayores actitudes negativas hacia la DASGE.

3. Conforme con los conocimientos, aquellas personas que posean menores conocimientos acerca de las personas homosexuales mostrarán mayores actitudes negativas (Hipótesis H).

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño de investigación

Esta investigación parte del paradigma positivista y respondió a un diseño ex-post-facto o no experimental de tipo comparativo mediante una metodología cuantitativa (Ato et al., 2013).

2.2. Participantes

Se empleó un muestreo no probabilístico y de carácter incidental a partir del cual participaron un total de 313 estudiantes del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Granada (España). El 86.6% ($n = 271$) se identificó como mujer, el 13.1% ($n = 41$) como hombre y un 0.3% ($n = 1$) no responde a este binarismo. El rango de edad se encontraba entre los 18 y los 54 años de edad ($M = 20.95$; $DT = 3.33$). En relación con el curso académico, el 29.1% ($n = 91$) proceden del primer curso, el 24.3% ($n = 76$) del segundo curso, el 22.7% ($n = 71$) del tercer curso y el 24% ($n = 75$) de cuarto curso (ver Tabla 1).

Tabla 1. Características sociodemográficas de las personas participantes según la identidad de género y el curso académico.

Curso	Rango de edad	M(DT)	Identidad de género			Total
			Mujer (%)	Hombre (%)	Otros (%)	
1.º	18-26	19.29(1.85)	75(82.4)	15(16.5)	1(1.1%)	91
2.º	19-54	21.07(4.42)	67(88.2)	9(11.8)	-	76
3.º	20-52	21.54(3.88)	61(85.9)	10(14.1)	-	71
4.º	19-29	22.31(1.71)	68(90.7)	7(9.3)	-	75

Fuente: elaboración propia.

También se muestran los rasgos en torno a la orientación sexual de las personas, donde un 69.6% ($n = 217$) se identificó como heterosexual, un 5.4% ($n = 17$) como homosexual, un 24.4% ($n = 76$) como bisexual y un 0.6% ($n = 2$) con una orientación distinta a las expuestas. Finalmente, un 32.6% ($n =$

102) reconoce profesar alguna religión, siendo la más escogida la cristiana ($n = 96$; 95.1%), mientras que un 67.4% ($n = 211$) no se considera una persona religiosa.

2.3. Instrumentos de recogida de datos

La estrategia de recogida de información fue transversal mediante el uso de cuatro instrumentos de autoinforme (cuestionarios y escalas) (Ato et al., 2013). El primer instrumento incorpora preguntas que aluden a aspectos sociodemográficos y personales sobre el estudiantado participante (identidad de género, edad, curso académico, orientación sexual), además de características ideológicas (religión y creencia causa de la homosexualidad). También se incorporaron cuestiones relativas a la formación en materia de DASGE.

El segundo instrumento se empleó fue el Cuestionario de Homosexualidad y Educación Sexual, traducido y adaptado desde *Sex Education and Knowledge about Homosexuality Questionnaire* (SEKHQ, Dunjić-Kostić et al., 2012). Sin embargo, aún no ha sido validado en el contexto español. Diseñado y usado en el ámbito sanitario, este cuestionario está compuesto originalmente por 32 ítems que evalúan los conocimientos tanto correctos como erróneos en cuanto al comportamiento y rol sexual, así como la realidad de las personas homosexuales. Asimismo, presenta unas condiciones psicométricas adecuadas. Del mismo modo que se realizó en otros estudios en el ámbito de la intervención social (e.g. Lara-Garrido et al., 2022), se excluyeron tres ítems (14, 15 y 21) que eran intrascendentes para este campo. Finalmente, se compone de 29 ítems con las siguientes respuestas: verdadero, falso y «no lo sé» ($\omega = .60$). Las respuestas son valoradas como uno las correctas y cero las incorrectas. También se considera como incorrecto quienes respondieron la opción «no lo sé».

El tercer y cuarto instrumento utilizado se asocia a las actitudes hacia la DASGE. Por un lado, se encuentra la Escala de Homonegatividad Moderna o *Modern Homonegativity Scale* (Morrison y Morrison, 2002), adaptada y validada en el contexto español (García-Berbén et al., en prensa). Está compuesta por 22 ítems que se presentan en dos subescalas de actitudes donde se evalúa la homonegatividad moderna hacia hombres gays (MHS-G: 12 ítems; $\omega = .77$; e.g. «Los gays tienden a centrarse en los aspectos que los diferencian de las personas heterosexuales, e ignoran los aspectos en común») y mujeres lesbianas (MHS-L: 12 ítems; $\omega = .82$; e.g. «Si las lesbianas quieren ser tratadas como el resto, deberían dejar de montar tanto escándalo con su sexualidad y modo de vida») del alumnado. Dos de los ítems (ítem 5 e ítem 15) requieren

una puntuación inversa. Se responde a través de una escala Likert cuyos valores oscilan de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Puntuaciones superiores se asocian con una mayor expresión de homonegatividad moderna.

Por otro lado, se utilizó la Escala de Actitudes Negativas hacia Personas Trans (Páez et al., 2015) que está conformada por 9 ítems (AN-T; $\omega = .78$; e.g. «Sería chocante ver a una persona transexual dando un beso») y que analiza el prejuicio hacia las personas trans* (transexuales, transgénero y travestis). Uno de los ítems (ítem 23) requiere de codificación inversa. Se responde a través de una escala Likert cuyas opciones de respuesta varían de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Aquellas puntuaciones más altas se relacionan con mayores actitudes negativas dirigidas al colectivo trans*.

2.4. Análisis de datos

La realización de las pruebas de normalidad univariante (Kolmogorov-Smirnov) indicó que los datos no siguen una distribución normal, por lo que se sugiere el uso de pruebas no paramétricas para las variables dependientes. Se usaron análisis descriptivos (media, desviación típica, frecuencias), correlacionales (Spearman) e inferenciales (Mann-Whitney y Kruskal-Wallis). Se utilizó el software estadístico IBM SPSS® 22.0.

2.5. Procedimiento y consideraciones éticas

El proceso de recogida de información se llevó a cabo en el aula. Las personas participantes fueron informadas sobre el estudio y, posteriormente, se les facilitó el consentimiento informado. Una vez cumplimentado y firmado, se dieron algunas pautas e instrucciones para poder dar comienzo, así como mencionar los aspectos éticos y el anonimato en las respuestas para la investigación. No se registró ningún contratiempo. Se necesitaron aproximadamente 25 minutos para completar el proceso. Se dispuso de la presencia de algún miembro del equipo investigador con el fin de aplicar adecuadamente los instrumentos. La información se recogió en el curso académico 2021-2022. Asimismo, se ha seguido el *Código de Buenas Prácticas en la Investigación* de la Universidad de Granada (España), sin llegar a someterlo a consideración del Comité de Ética de la Universidad por tratarse de un estudio que se enmarca en la modalidad de Trabajo Fin de Grado.

3. RESULTADOS

3.1. Formación en DASGE y conocimientos erróneos sobre la homosexualidad

En esta sección se exponen los principales rasgos de la formación en DASGE y aquellos conocimientos erróneos (realidad homosexual, roles y comportamientos sexuales) sobre las personas homosexuales.

Casi la totalidad de las personas participantes ($N = 307$; 98.1%) ha recibido algún tipo de formación en materia de DASGE, en cambio, el 1,9% restante negó este aspecto ($N = 6$). La mayoría del alumnado ($N = 136$; 43.5%) manifestó recibir esta formación tanto en la etapa obligatoria y post-obligatoria como universitaria⁵. En contraste, un porcentaje menor indicó la etapa post-obligatoria y la universitaria ($N = 83$; 26.5%), así como únicamente la universitaria ($N = 36$; 11.5%). Respecto a los canales de formación, en la etapa obligatoria ($N = 116$; 37.1%) y post-obligatoria ($N = 116$; 37.1%) destacan las charlas-talleres de asociaciones, mientras que en la etapa universitaria se resalta las asignaturas ($N = 187$; 59.7%).

El cuestionario empleado para el análisis de los conocimientos mostró una consistencia interna poco satisfactoria ($\omega = .60$). Las respuestas del alumnado participante reflejaron mayores conocimientos erróneos sobre la realidad de las personas homosexuales. Además de registrar la respuesta con el menor porcentaje de acierto, el resto de enunciados relacionados con este aspecto mostraron unas cifras que se situaron alrededor del 30%. En cuanto a los comportamientos y los roles sexuales se hallaron, respectivamente, dos ítems y un único ítem donde el alumnado participante logró un índice de acierto inferior (ver Tabla 2).

Tabla 2. Ítems con menor porcentaje de acierto.

Ítem	Respuesta correcta	Aciertos (n, %)
1. Entre el 25-30% de los chicos adolescentes tienen una experiencia homosexual durante su adolescencia (R)	F	56(17.9)
4. Normalmente, la orientación sexual se encuentra bien definida en la adolescencia (RO)	V	56(17.9)
11. En una relación afectivo-sexual, las parejas de dos hombres son más receptivas a tener relaciones abiertas que las parejas de dos mujeres u otro tipo de parejas (C)	V	48(15.3)

5 La etapa obligatoria engloba la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, mientras que la etapa Post-Obligatoria comprende aquellos estudios de Bachillerato y Formación Profesional.

Ítem	Respuesta correcta	Aciertos (n, %)
15. En los últimos 25 años se ha producido un incremento de la homosexualidad (R)	F	154(49.2)
18. El profesorado heterosexual seduce o busca sexualmente a sus estudiantes más a menudo que el profesorado homosexual (C)	V	121(38.7)
21. Hay un mayor porcentaje de hombres gays que de mujeres lesbianas (R)	V	83(26.5)
28. Históricamente, casi todas las culturas han mostrado una intolerancia generalizada hacia las personas homosexuales, siendo vistas como «enfermas» o «pecadoras» (R)	F	34(10.9)

Nota. R = Realidad homosexual; RO = Roles sexuales; C = Comportamientos sexuales.

Fuente: elaboración propia.

3.2. Conocimientos y actitudes: variables sociodemográficas y personales

A continuación, se presenta el análisis sobre los conocimientos relativos a las personas homosexuales y la manifestación de actitudes dirigidas hacia la DASGE, concretamente, las personas lesbianas, gays y trans* (LGT, en adelante) según las variables sociodemográficas y personales de las personas participantes (identidad de género, orientación sexual y curso académico).

En referencia a la identidad de género (Conocimientos: $U = 4218$; $p < .05$; MHS-G: $U = 4117.5$; $p < .01$; MHS-L: $U = 4498.5$; $p < .05$), las mujeres ($R = 161.44$) revelaron tener significativamente mayores conocimientos sobre la homosexualidad respecto a los hombres ($R = 123.88$). En vinculación con las actitudes, los hombres (MHS-G: $R = 191.57$; MHS-L: $R = 182.28$) mostraron una mayor homonegatividad moderna hacia los hombres gays y las mujeres lesbianas que las mujeres (MHS-G: $R = 151.19$; MHS-L: $R = 152.60$). Estas diferencias fueron estadísticamente significativas. También expresaron mayores actitudes negativas hacia las personas trans*, aunque estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Con respecto a la orientación sexual, las personas participantes bisexuales manifestaron mejores conocimientos, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. En cuanto a las actitudes, las personas heterosexuales mostraron significativamente una mayor homonegatividad moderna hacia los hombres gays y las mujeres lesbianas que el resto (bisexual y homosexual). A pesar de manifestar mayores actitudes negativas dirigidas a la población trans*, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 3).

Tabla 3. Conocimientos y actitudes relacionadas con la orientación sexual.

	Orientación sexual			H Kruskal-Wallis
	Heterosexual (R)	Homosexual (R)	Bisexual (R)	
Conoci.	144.75	165.24	184.01	11.15**
MHS-G	165.65	126.41	133.02	9.44**
MHS-L	163.77	127.44	136.16	6.51*
AN-T	158.93	158.00	145.14	1.76

Nota. Conoci. = Conocimientos; MHS-G = Homonegatividad moderna hacia hombres gays; MHS-L = Homonegatividad moderna hacia mujeres lesbianas; AN-T = Actitudes negativas hacia personas trans*; R = Rango; * = p<.05; ** = p<.01.

Fuente: elaboración propia.

Para finalizar, se hace alusión al curso académico de las personas participantes. El alumnado del último año mostró mejores conocimientos hacia la homosexualidad. Asimismo, manifestaron menor homonegatividad moderna dirigida a las personas homosexuales y menores actitudes negativas hacia la población trans* a diferencia de los otros cursos académicos. Se halló que estas diferencias eran estadísticamente significativas (ver Tabla 4).

Tabla 4. Conocimientos y actitudes relacionadas con el curso académico.

	Curso académico				H Kruskal-Wallis
	Primero (R)	Segundo (R)	Tercero (R)	Cuarto (R)	
Conoci.	139.87	154.53	145.76	190.93	15.15**
MHS-G	183.73	160.80	153.23	124.29	18.17***
MHS-L	177.66	159.67	152.99	133.01	10.47*
AN-T	173.96	165.46	147.23	137.10	10.83*

Nota. Conoci. = Conocimientos; MHS-G = Homonegatividad moderna hacia hombres gays; MHS-L = Homonegatividad moderna hacia mujeres lesbianas; AN-T = Actitudes negativas hacia personas trans*; R = Rango; * = p<.05; ** = p<.01; *** = p<.001.

Fuente: elaboración propia.

3.3. Conocimientos y actitudes: variables ideológicas

En este apartado se expondrán los resultados en cuanto a los conocimientos y las actitudes hacia el colectivo LGT según la religiosidad y la creencia de la causa de la homosexualidad.

Respecto con la religiosidad, aquellas personas que se identifican como no religiosas muestran significativamente mejores conocimientos hacia la homosexualidad. En contraste, aquellas personas que profesan alguna religión manifestaron significativamente mayor homonegatividad moderna hacia los hombres gays, así como una mayor expresión de actitudes negativas dirigida a la población trans*. A pesar de hallarse diferencias en relación con la muestra de homonegatividad moderna hacia las mujeres lesbianas, estas no fueron estadísticamente significativas (ver Tabla 5).

Tabla 5. Conocimientos y actitudes según la religiosidad.

	Religiosidad		U Mann-Whitney
	Sí (R)	No (R)	
Conoci.	136.83	166.75	8703.5**
MHS-G	178.56	146.58	8561.5**
MHS-L	171.21	150.13	9311.5
AN-T	178.17	146.77	8602***

Nota. Conoci. = Conocimientos; MHS-G = Homonegatividad moderna hacia hombres gays; MHS-L = Homonegatividad moderna hacia mujeres lesbianas; AN-T = Actitudes negativas hacia personas trans*; R = Rango; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, los resultados obtenidos según las creencias sobre la causa de la homosexualidad reflejaron que el 67.1% ($N = 210$) consideraban la homosexualidad una opción y/o preferencia de la persona, mientras que el 21.4% ($N = 67$) la asociaba a una combinación de factores tanto genéticos como ambientales, el 7.3% ($N = 23$) a factores únicamente genéticos y el 4.2% ($N = 13$) a factores ambientales. En este sentido, aquellas personas que poseen mejores conocimientos son quienes atribuyen la homosexualidad a factores genéticos. Por otro lado, quienes vincularon la homosexualidad a causas ambientales y genéticas mostraron, respectivamente, mayor homonegatividad moderna hacia las personas gays y lesbianas, además de mayores actitudes negativas hacia las personas trans*. Ninguna de estas diferencias fue estadísticamente significativa.

3.4. Relación de conocimientos y actitudes hacia la DASGE

Se analizó la relación entre los conocimientos sobre las personas homosexuales y la muestra de actitudes negativas dirigidas al colectivo LGT.

El estudio de correlaciones de Spearman mostró un coeficiente negativo y estadísticamente significativo entre los conocimientos y las actitudes hacia las personas LGT. Aquellas personas que poseen un mayor conocimiento sobre la realidad, los comportamientos y los roles sexuales de las personas homosexuales manifiestan una menor homonegatividad moderna hacia hombres gays y mujeres lesbianas, así como menores actitudes negativas dirigidas a la población trans* ($r_{\text{MHS-G}} = -.301$; $p < .001$; $r_{\text{MHS-L}} = -.279$; $p < .001$; $r_{\text{AN-T}} = -.169$; $p < .01$).

4. DISCUSIÓN

Este estudio se interesa por analizar los conocimientos hacia la homosexualidad y las actitudes hacia la DASGE del estudiantado de Trabajo Social de la Universidad de Granada (España). Para ello, se examinan aquellos rasgos que caracterizan la formación en el ámbito de la DASGE y los conocimientos erróneos hacia la homosexualidad. Asimismo, se estudia la posesión de conocimientos y la manifestación de actitudes negativas hacia las personas LGT según variables sociodemográficas y personales (e.g. identidad de género), así como ideológicas (e.g. religiosidad).

En relación con el primer objetivo específico, los resultados muestran que casi la totalidad de las personas participantes afirman haber recibido formación en el ámbito de la DASGE, en mayor medida, durante la etapa obligatoria, post-obligatoria y universitaria. A diferencia de lo esperado (Hipótesis A), este hecho contrasta con otros estudios (e.g. Logie et al., 2015; Picaza et al., 2020) que señalan la escasez de formación en esta materia que muestra el alumnado del ámbito del trabajo social. A pesar de recibir esta formación, aún persisten conocimientos erróneos que, en mayor medida, se orientan hacia la realidad de la homosexualidad a diferencia de los comportamientos y roles sexuales de las personas gays y lesbianas (Hipótesis B) (Álvarez et al., 2024; Lara-Garrido et al., 2022). Los hallazgos encontrados en otros estudios (e.g. Atteberry-Ash et al., 2019; Craig et al., 2016b; Dentato et al., 2016) concluyen la necesidad de ofrecer una formación universitaria al alumnado de trabajo social más ajustada a sus creencias y otros aspectos en los que se basan aquellos estereotipos y prejuicios más arraigados hacia el colectivo LGTB.

En cuanto al segundo objetivo específico, los hallazgos encontrados muestran que tanto los conocimientos hacia la homosexualidad como las actitudes negativas hacia las personas LGT se asocian a determinadas variables sociodemográficas y personales, así como ideológicas. Tal y como se esperaba, aquellas personas que se identifican como hombres (Hipótesis C) y heterosexuales (Hipótesis D) muestran peores conocimientos y mayor homonegatividad

moderna que las mujeres (Lennon-Dearing y Delavega, 2015; Papadaki et al., 2015; Picaza et al., 2020). Esto puede deberse a que el alumnado está expuesto a un modelo heteronormativo y heterosexista que dibuja dos género opuestos y diferenciados (femenino y masculino), así como define la heterosexualidad como normativa estigmatizando y discriminando cualquier otro tipo de sexualidad (Alba et al., 2021; Rodríguez y Facal, 2021). A pesar de esto, no se apreció ninguna diferencia en la expresión de actitudes negativas dirigidas a la población trans*. Estos resultados contrastan con los hallados en otros estudios (e.g. Acker, 2017; Lennon-Dearing y Delavega, 2015), los cuales sostienen que tanto la identidad de género como la orientación sexual son factores que influyen en una mayor expresión de actitudes negativas hacia este colectivo. Respecto con el curso académico (Hipótesis E), el alumnado que pertenecía a los primeros cursos académicos manifiesta peores conocimientos y mayor homonegatividad moderna, además de mayores actitudes negativas hacia las personas trans* (Kwok et al., 2013), lo que puede estar relacionado con no haber recibido una formación específica.

Respecto a las variables ideológicas, se halla que la religión influye en el conocimiento de la realidad, roles y comportamientos sexuales de las personas homosexuales y en la manifestación de actitudes hacia las personas LGT. Conforme a lo esperado (Hipótesis F), aquellas personas que se consideran religiosas muestran mayores conocimientos erróneos sobre la homosexualidad y mayor homonegatividad moderna hacia los hombres gays (Acker, 2017; Chonody et al., 2013; Jaffe et al., 2016). Sin embargo, no se apreciaron diferencias en relación con la manifestación de homonegatividad moderna hacia mujeres lesbianas. En este sentido, en el estudio realizado por Westwood (2022) se discute si profesionales del trabajo social que se consideran personas religiosas pueden ofrecer servicios afirmativos y antiopresivos a las personas LGTB. Entre otros resultados, se halló que profesar una religión no exime de intervenir eficazmente con este colectivo. A pesar de que este hecho puede ser válido, se advierte sobre la necesidad de conocer cómo las personas LGTB experimentan la práctica de este tipo de profesionales. Finalmente, a diferencia de lo esperado (Hipótesis G), no se hallaron diferencias en ninguna de las cuestiones analizadas respecto a la conceptualización de la homosexualidad. Este hallazgo contradice otros estudios (e.g. Álvarez-Bernardo et al., 2024; Jaffe et al., 2016; Lara-Garrido et al., 2022), los cuales evidenciaron diferencias en la posesión de conocimientos y muestra de actitudes negativas hacia la DASGE entre quienes consideran la causa de la homosexualidad como controlable (factores ambientales u opción del individuo) o no controlable (factores genéticos).

Finalmente, aquel alumnado con mejores conocimientos manifestó un menor nivel de actitudes negativas dirigidas al colectivo LGT (Hipótesis H). Estos resultados concuerdan con los hallados en otros estudios (e.g. Picazza-Gorrotxategi et al., 2020), los cuales evidencian una correlación positiva entre mayores conocimientos sobre cuestiones LGTB y actitudes más positivas hacia estas personas. En este sentido, se apuesta por una formación específica ya que se considera como uno de los principales factores que influye en el cambio de actitudes (Baiocco et al., 2022; Craig et al., 2022; Morris et al., 2019).

En esta investigación se ponen de manifiesto algunas limitaciones. En primer lugar, se subraya la distribución y el tamaño de la muestra. Para futuros estudios, se requiere tanto incrementar el número de personas participantes que se identifiquen como hombres como el de otras identidades y orientaciones sexuales. En segundo lugar, el estudio se centra solo en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Granada (España). Como prospectiva, se tendrá en cuenta alumnado de otras disciplinas relacionadas al ámbito de la intervención social y de otras universidades. Asimismo, la investigación se centró en analizar las actitudes del estudiantado hacia las personas homosexuales y trans*. Se estima oportuno examinar las actitudes hacia otros colectivos como, entre otros, el bisexual. La literatura científica muestra la relación de los conocimientos y las actitudes con diferentes variables sociodemográficas y personales (e.g. contacto o amistad con personas LGTB), ideológicas (e.g. inclinación política) y formativas (e.g. formación en materia de DASGE), para futuros estudios se estima oportuno analizar estas cuestiones con el fin de lograr resultados más ajustados y profundos. Asimismo, se considera relevante profundizar en las creencias hacia la causa de las identidades trans* y su relación tanto con los conocimientos como con las actitudes hacia las personas LGT. Finalmente, otra limitación se asocia con los instrumentos utilizados. Concretamente, el cuestionario de conocimientos sobre la homosexualidad y la educación sexual está orientado, en mayor grado, al ámbito sanitario. Asimismo, reflejó una consistencia interna poco satisfactoria. Para líneas futuras se contempla el diseño y validación de cuestionarios que examinen aquellos conocimientos relacionados con la DASGE que se orienten hacia el ámbito de la intervención social.

5. CONCLUSIONES

Se concluye la necesidad de un alumnado concienciado y no prejuicioso en materia de DASGE. El trabajo social se define como una profesión cuya labor se orienta a la promoción del cambio y el desarrollo social, la cohesión social, el fortalecimiento y la liberación de las personas, desde la cual se propugnan los principios de la justicia social, los derechos humanos, la

responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad (FITS, 2018)⁶. Esto reafirma la importancia de una formación específica para trabajar competencias básicas, estrategias y recursos específicos dirigidas a profesionales de la educación formal y no formal para la intervención de la diversidad sexual, familiar, corporal y de expresión e identidad de género en su desempeño laboral (Fredriksen-Goldsen et al., 2014; Pichardo y de Stefano, 2020). Por ello, desde los entornos universitarios se debe garantizar la inclusión de contenidos en los planes de estudio, así como controlar el estigma, la opresión y la heteronormatividad en el aula (Craig et al., 2016a). En este sentido, se refleja que la manifestación de actitudes negativas hacia el colectivo LGT se vincula con determinadas características personales e ideológicas. Se estima oportuno que se proporcione un entorno educativo de apoyo que combata los efectos dañinos de la discriminación hacia la DASGE. La educación debe ser inclusiva, equitativa, justa y libre de prejuicios, procurando educar en el campo de la DASGE a todo el estudiantado del ámbito de la intervención social (Picaza et al., 2020). Para avanzar en esta línea, se debe animar al estudiantado de trabajo social a reconocer sus actitudes y conocimientos sobre cuestiones acerca de la DASGE, ya que pueden ser relevantes para la práctica (Inch, 2016; Papadaki et al., 2013).

Los resultados hallados pueden suponer un acercamiento de la realidad del alumnado LGTB al ámbito universitario, a partir de la cual se puede adoptar medidas y actuaciones con el fin de lograr una educación universitaria inclusiva y respetuosa con la DASGE (Attberry-Ash et al., 2019; Craig et al., 2016a). Por otro lado, podría repercutir positivamente en la competencia cultural de este cuerpo de profesionales (Van Den Bergh y Crisp, 2004). En este sentido, el abordaje de los conocimientos y las actitudes hacia la DASGE de profesionales del trabajo social en formación contribuyen al desarrollo de prácticas afirmativas en contextos culturalmente diversos (Dessel y Rodenborg, 2016; Lee et al., 2022). Otra de las implicaciones se relaciona con la limitación de estudios que atienden al colectivo trans* en contraste con aquellas que se centran exclusivamente en la diversidad afectivo-sexual (Acker, 2017; Dentato et al., 2016). Por ello, este trabajo supone un avance en este campo de estudio.

6 Federación Internacional de Trabajadores Sociales (2 de agosto de 2018). *Declaración global de principios éticos del trabajo social global*. <https://www.ifsw.org/declaracion-global-de-los-principios-eticos-del-trabajo-social/>

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKER, G. (2017). Transphobia among students majoring in the helping professions. *Journal of Homosexuality*, 64(14), 2011-2029. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1293404>
- ALBA, B., LYONS, A., WALING, A., MINICHELLO, V., HUGHES, M., BARRETT, C., FREDRIKSEN-GOLDSSEN, K., & EDMONDS, S. (2021). Older lesbian and gay adults' perceptions of barriers and facilitators to accessing health and aged care services in Australia. *Health and Social Care in the Community*, 29(4), 918-927. <https://doi.org/10.1111/hsc.13125>
- ÁLVAREZ-BERNARDO, G., GARCÍA-BERBÉN, A.B., & LARA-GARRIDO, A.S. (2024). Cultural Competence and Social Work: Sexual and Gender Diversity in Two Universities in the South of Europe. *Journal of Homosexuality*, 71(2), 432-455. <https://doi.org/10.1080/00918369.2022.2122361>
- ATO, M., LÓPEZ, J.J., y BENAVENTE, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- ATTEBERRY-ASH, B., SPEER, S.R., KATTARI, K.S., & KINNEY, M.K. (2019): Does it get better? LGBTQ social work students and experiences with harmful discourse. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 31(2), 223-241. <https://doi.org/10.1080/10538720.2019.1568337>
- AUSTIN, A., CRAIG, S.L., & MCINROY, L.B. (2016). Toward Transgender Affirmative Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 52(3), 297-310. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1174637>
- BAIOCCO, R., PEZZELLA, A., PISTELLA, J., KOUTA, C., ROUSOU, E., ROCAMORA-PÉREZ, P., LÓPEZ-VIRIA, R., DUDAU, V., DORU, A.M., KUCKERT-WÖSTHEINRICH, A., ZIEGLER, S., NIELSEN, D., BAY, L.T., & PAPADOPOULOS, I. (2022). LGBT+ Training Needs for Health and Social Care Professionals: A Cross-cultural Comparison Among Seven European Countries. *Sexuality Research and Social Policy*, 19(1), 22-36. <https://doi.org/10.1007/s13178-020-00521-2>
- BRAGG, J.E., NAY, E.D.E., MILLER-CRIBBS, J., & MUNOZ, R.T. (2020). Implementing a graduate social work course concerning practice with sexual and gender minority populations. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 32(1), 115-131. <https://doi.org/10.1080/10538720.2019.1654425>
- CHONODY, J., WOODFORD, M.R., SMITH, S., & SILVERSCHANZ, P. (2013). Christian Social Work Students' Attitudes Toward Lesbians and Gay Men: Religious Teachings, Religiosity, and Contact. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 32(3), 211-226. <https://doi.org/10.1080/15426432.2013.801730>
- CHONODY, J.M., & SMITH, K.S. (2013). The State of the Social Work Profession: A Systematic Review of the Literature on Antigay Bias. *Journal of Gay and*

- Lesbian Social Services*, 25(3), 326-361. <https://doi.org/10.1080/10538720.2013.806877>
- COSTA, P.A., CARNEIRO, F.A., ESPOSITO, F., D'AMORE, S., & GREEN, R.J. (2018). Sexual Prejudice in Portugal: Results from the First Wave European Study on Heterosexual's Attitudes Toward Same-Gender Marriage and Parenting. *Sexuality Research and Social Policy*, 15(1), 99-110. <https://doi.org/10.1007/s13178-017-0292-y>
- CRAIG, S. L., ALESSI, E. J., FISHER-BORNE, M., DENTATO, M. P., AUSTIN, A., PACELEY, M., WAGAMAN, A., ARGUELLO, T., LEWIS, T., BALESTRERY, J. E., & VAN DER HORN, R. (2016a). *Guidelines for affirmative social work education. Enhancing the Climate for LGBQQ Students, Staff, and Faculty in Social Work Education*. Council on Social Work Education. https://www.cswe.org/getmedia/fec58b0a-d26e-431f-8b14-3ddb1c0aab05/Guidelines-for-Affirmative-Social-Work-Education-LGBQQ_final_WEB.pdf
- CRAIG, S., DENTATO, M., MESSINGER, L., & MCINROY, L. (2016b). Educational determinants of readiness to practice with LGBTQ clients: social work students speak out. *British Journal of Social Work*, 46(1), 115-134. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu107>
- CRAIG, S.L., IACONO, G., MCINROY, L., KIRKLAND, A., PASCOE, R., & KOURGIANTAKIS, T. (2022). Demonstrating LGBTQ+ Affirmative Practice in Groups: Developing Competence through Simulation-Based Learning. *Clinical Social Work Journal*, 50(3), 297-307. <https://doi.org/10.1007/s10615-022-00850-2>
- D'AMORE, S., WOLLAST, R., GREEN, R.J., BOUCHAT, P., COSTA, P.A., KATUZNY, K., SCALI, T., BAIOTTO, R., VECHO, O., MIJAS, M.E., APARICIO, M.E., GEROULANOU, K., & KLEIN, O. (2022). Heterosexual University Students' Attitudes Toward Same-Sex Couples and Parents Across Seven European Countries. *Sexuality Research and Social Policy*, 19(2), 791-804. <https://doi.org/10.1007/s13178-020-00511-4>
- DENTATO, M. P., CRAIG, S. L., LLOYD, M. R., KELLY, B. L., WRIGHT, C., & AUSTIN, A. (2016). Homophobia within schools of social work: The critical need for affirming classroom settings and effective preparation for service with the LGBTQ community. *Social Work Education*, 35(6), 672-692. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1150452>
- DESSEL, A. B., & RODENBORG, N. (2016). Social Workers and LGBT Policies: Attitude Predictors and Cultural Competence Course Outcomes. *Sexuality Research and Social Policy*, 14(1), 17-31. <https://doi.org/10.1007/s13178-016-0231-3>
- DUNJIĆ-KOSTIĆ, B., PANTOVIĆ, M., VUKOVIĆ, V., RANDJELOVIĆ, D., TOTIĆ-POZNANOVIĆ, S., DAMJANOVIĆ, A., JAŠOVIĆ-GAŠIĆ, M., & IVKOVIĆ, M. (2012). Knowledge: a possible tool in shaping medical professionals' attitudes towards homosexuality. *Psychiatria Danubina*, 24(2), 143-151. <https://hrcak.srce.hr/file/156432>

- FREDRIKSEN-GOLDSSEN, K., HOY-ELLIS, CH., GOLDSSEN, J., EMLET, CH., & HOOYMAN, N. (2014). Creating a vision for the future: key competencies and strategies for culturally competent practice with lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) older adults in the health and human services. *Journal of Gerontological Social Work*, 57(2-4), 80-107. <https://doi.org/10.1080/01634372.2014.890690>
- GALLEGO, M. G., y RODRÍGUEZ, L. M. (2019). Imaginario sobre la intervención ante el bullying bifóbico en trabajadores/as sociales gallegos. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (26), 35-58. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2019.26.02>
- GARCÍA-BERBÉN, A.B., ÁLVAREZ-BERNARDO, G., LARA-GARRIDO, A.S., RUIZ-CECILIA, R., y GUIJARRO-OJEDA, J.R. (en prensa). Adaptación española y evidencias de validez de la Escala de Homonegatividad Moderna con docentes en formación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.
- GREDIG, D., & BARTELTSEN-RAEMY, A. (2021). Heterosexist Attitudes amongst Students Entering a Bachelor of Social Work Programme in Switzerland: Exploring Continuing Challenges for Social Work Education. *The British Journal of Social Work*, 51(8), 2998-3017. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaal03>
- INCH, E. (2016). Are you ready? Qualifying social work students' perception of their preparedness to work competently with service users from sexual and gender minority communities. *Social Work Education*, 36(5), 557-574. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1237628>
- JAFFE, K.D., DESSEL, A.B., & WOODFORD, M.R. (2016). The nature of incoming graduate social work students' attitudes toward sexual minorities. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 28(4), 255-276. <https://doi.org/10.1080/10538720.2016.1224210>
- KWOK, D.K., WU, J., & SHARDLOW, S.M. (2013). Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Among Hong Kong Chinese Social Work Students. *Journal of Social Work Education*, 49(2), 337-352. <https://doi.org/10.1080/10437797.2013.768493>
- LARA-GARRIDO, A.S., ÁLVAREZ-BERNARDO, G., MÁRQUEZ DÍAZ, J.R., y GARCÍA-BERBÉN, A.B. (2022). Conocimientos y actitudes hacia la diversidad sexual y de género en alumnado universitario del ámbito de la intervención social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 108-127. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33768>
- LEE, V.W.P., LAI, D.W.L., & RUAN, Y.X. (2022). Receptivity and Readiness for Cultural Competence Training Amongst the Social Workers in Hong Kong. *The British Journal of Social Work*, 52(1), 6-25. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaal91>
- LENNON-DEARING, R., & DELAVEGA, E. (2015). Policies Discriminatory of the LGBT Community: Do Social Workers Endorse Respect for the NASW Code of Ethics? *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 27(4), 412-435. <https://doi.org/10.1080/10538720.2015.1087266>

- LEVY, D.L., LEEDY, G., & MILLER, G. (2013). Preparing Students for Research and for Work with the Transgender Population: Exploring the Results of an Innovative Course Pairing. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 25(3), 306-325. <https://doi.org/10.1080/10437797.2015.1012946>
- LOGIE, C., BOGO, M., & KATZ, E. (2015). «I didn't feel equipped»: Social work students' reflections on a simulated client coming out. *Journal of Social Work Education*, 51(2), 315-328. <https://doi.org/10.1080/10437797.2015.1012946>
- MESQUIDA, J.M., QUIROGA, V., Y BOIXADÓS, A. (2014). Trabajo Social, diversidad sexual y envejecimiento. Una investigación a través de una experiencia de aprendizaje-servicio. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (21), 177-192. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2014.21.09>
- MINISTERIO DE INTERIOR (2022). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España 2021*. Gobierno de España. <https://tinyurl.com/zd7kwyrv>
- MORRIS, M., COOPER, R.L., RAMESH, A., TABATABAI, M., ARCURY, T.A., SHINN, M., IM, W., JUAREZ, P., & MATTHEWS-JUAREZ, P. (2019). Training to reduce LGBTQ-related bias among medical, nursing, and dental students and providers: a systematic review. *BMC Medical Education*, 19(325), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1727-3>
- MORRISON, M. A., & MORRISON, T. G. (2002). Development and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of Homosexuality*, 43(2), 15-37. https://doi.org/10.1300/j082v43n02_02
- 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>
- PAPADAKI, V., PLOTNIKOF, K., & PAPADAKI, E. (2013). Social work students' attitudes towards lesbians and gay men: the case of the social work department in Crete, Greece. *Social Work Education*, 32(4), 453-467. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.687371>
- PAPADAKI, V., PLOTNIKOF, K., GIOUMIDOU, M., ZISIMOU, V., & PAPADAKI, E. (2015). A comparison of attitudes toward lesbians and gay men among students of helping professions in Crete, Greece: the cases of social work, psychology, medicine and nursing. *Journal of Homosexuality*, 62(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/00918369.2014.998956>
- PICAZA, M., OZAMIZ-ETXEBARRIA, N., JIMÉNEZ-ETXEBARRIA, E., & CORNELIUS-WHITE, J.H.D. (2020). Improvement in Gender and Transgender Knowledge in University Students Through the Creative Factory Methodology. *Frontiers in Psychology*, 11, 367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00367>
- PICARDO, J.I., y DE STEFANO, M. (dirs.) (2020). *Somos Diversidad. Actividades para la formación de profesionales de la educación formal y no formal en diversidad sexual, familiar, corporal y de expresión e identidad de género*. Ministerio

- de Derechos Sociales y Agenda 2030 y Ministerio de Igualdad. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/02/guia_somos_diversidad.pdf
- RODRÍGUEZ, L. M., y FACAL, T. (2021). Mujeres que tienen sexo con mujeres (MSM): miradas cercanas y lejanas del contexto mexicano de Nuevo León. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 28(1), 23-45. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.1.02>
- VAN DEN BERGH, N., & CRISP, C. (2004). Defining culturally competent practice with sexual minorities: implications for social work education and practice. *Journal of Social Work Education*, 40(2), 221-238. <https://doi.org/10.1080/10437797.2004.10778491>
- WESTWOOD, S. (2022). Can religious social workers practice affirmatively with LGBTQ service recipients? An exploration within the regulatory context. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 44(2), 205-225. <https://doi.org/10.1080/09649069.2022.2067652>
- WOODFORD, M. R., ATTEBERRY, B., DERR, M., & HOWELL, M. (2013). Endorsement for civil rights for lesbian, gay, bisexual, and transgender people among heterosexual college students: informing socially just policy advocacy. *Journal of Community Practice*, 21(3), 203-227. <https://doi.org/10.1080/10705422.2013.811623>