

PERCEPCIONES DE ADOLESCENTES LGBT+ SOBRE EL ACOSO EN CONTEXTOS SOCIALES MÁS IGUALITARIOS

EMERSON VICENTE-CRUZ¹ 

POL SUBIRANA² 

RESUMEN: El objetivo de este estudio es describir la incidencia de *bullying* LGBTfóbico y analizar los factores que pueden influir en el clima escolar entre los adolescentes LGBT+. Un total de 164 adolescentes LGBT+ de 12 a 18 años respondieron una encuesta centrada en conocer sus percepciones sobre el *bullying* LGBTfóbico. El análisis evidenció que existen factores de protección que favorecen la disminución de la incidencia de *bullying* LGBTfóbico. Pese a ello, parte de la muestra ha reportado acoso escolar, lo que indica a la necesidad de análisis de dichas acciones. Se considera urgente que los centros educativos velen por la seguridad del alumnado. Ese contexto puede ser uno de los mejores canales de intervención para provocar el cambio social positivo hacia la igualdad.

Palabras-claves: Adolescencia. Bienestar. *Bullying* LGBTfóbico. Diversidad. Igualdad.

LGBT+ ADOLESCENTS' PERCEPTIONS OF BULLYING IN MORE EGALITARIAN SOCIAL CONTEXTS

ABSTRACT: The objective of this study is to describe the incidence of bullying LGBTphobic and to analyze the factors that can influence the school climate among LGBT+ adolescents. A total of 164 LGBT+ adolescents between the ages of 12 and 18 completed a survey examining their perceptions of LGBTphobic bullying. The analysis showed that there are protective factors that favor the decrease in the incidence of LGBTphobic bullying. Despite this, part of the sample has reported school violence, which indicates the need to analyze these actions. It is considered urgent that educational centers ensure the safety of students. This context can be one of the best intervention channels to cause positive social change towards equality.

Keywords: Adolescence. LGBTphobic bullying. Diversity. Equality. Wellness.

1. Universitat de Barcelona – Facultat de Psicologia – Secció Departamental de Psicologia Social – Barcelona, España.
E-mail: emerson.v.cruz@gmail.com

2. Universitat de Barcelona – Facultat de Psicologia – Secció Departamental de Psicologia Social – Barcelona, España.
E-mail: polsubirana@gmail.com

Editor de secció: Vicente Sisto 

PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES LGBT+ SOBRE O BULLYING EM CONTEXTOS SOCIAIS MAIS IGUALITÁRIOS

RESUMO: O objetivo do presente estudo é descrever a incidência de *bullying* LGBTfóbico e analisar os fatores que podem influenciar no clima escolar entre adolescentes LGBT+. Um total de 164 adolescentes LGBT+ entre 12 e 18 anos responderam a uma pesquisa focada em suas percepções sobre o *bullying* LGBTfóbico. A análise mostrou que existem fatores de proteção que favorecem a diminuição da incidência de *bullying* LGBTfóbico. Apesar disso, parte da amostra relatou violência escolar, o que indica a necessidade de análise dessas ações. Considera-se urgente que os centros educativos garantam a segurança dos estudantes. Esse contexto pode ser um dos melhores canais de intervenção para provocar uma transformação social positiva rumo à igualdade.

Palavras-chave: Adolescência. Bem-estar. *Bullying* LGBTfóbico. Diversidade. Igualdade.

Introducción

Actualmente existe una tendencia decreciente progresiva en las denuncias hechas por menores de 18 años en los casos de LGBTfobia en Cataluña (ALJAMA et al., 2023) y a la vez hay una propensión al cambio social positivo hacia la igualdad y aceptación de la población de Lesbianas, Gais, Bisexuales, Travestis, Transexuales y/o personas que están explorando su orientación sexual, expresión e/o identidad de género (LGBT+) en los centros escolares de la provincia de Barcelona (ROCA-CORTÉS et al., 2018; RUSSELL; ZUNINO; RODRÍGUEZ, 2016; ZUNINO et al., 2017). No obstante, es necesario que en los próximos años se observe si esta tendencia se mantiene, para poder constatar que esos resultados son fruto de una mayor aceptación y normalización de las identidades LGBT+ en la juventud. Además, otros indicadores españoles revelan que, en los últimos años, el acoso escolar hacia las personas LGBT+ ha aumentado de forma continuada. Eso puede indicar que aún es pronto para afirmar que esta tendencia es positiva y que la violencia contra las personas LGBT+ forma parte del pasado. Concretamente, en 2019, ha aumentado en un 8,6 % la violencia LGBTfóbica comparado con 2018 (MINISTERIO DE INTERIOR, 2020), siendo que la percepción de acoso escolar entre las personas trans llega hasta el 46,2 % (MOYANO; SÁNCHEZ-FUENTES, 2020). En 2020, del total de 1.401 delitos e incidentes de odio conocidos en España, el 19,8 % fue motivado por la orientación sexual, expresión e/o identidad de género de la víctima (MINISTERIO DE INTERIOR, 2021).

La relevancia social del *bullying* LGBTfóbico deriva de las evidencias empíricas de los efectos negativos sobre el clima escolar y los procesos de aprendizaje (ERHARD; BEN-AMI, 2016; SANG et al., 2020), así como de las consecuencias negativas para la salud de las víctimas. Estar expuesto a cualquier tipo de *bullying*, ya sea como víctima, perpetrador, observador o alguna combinación de estos roles, se ha asociado con mayor abandono escolar, peores resultados académicos, mayores problemas de salud mental, internalización de problemas, sintomatología depresiva y ansiosa, una peor autopercepción, LGBTfobia interiorizada, uso de alcohol y otras drogas, autolesiones o suicidio (ERHARD; BEN-AMI, 2016; MOYANO; SÁNCHEZ-FUENTES, 2020; NEWMAN et al., 2017; SLAATTEN; ANDERSSEN; HETLAND, 2015). En este contexto, este estudio describe la percepción de *bullying* LGBTfóbico y analiza los factores que influyen en el clima escolar entre los adolescentes LGBT+ en contextos sociales más igualitarios.

El Fenómeno del Bullying LGBTfóbico en la Adolescencia

La adolescencia es un período de cambios en el que las personas empiezan a definir su orientación sexual e identidad de género. Es, también, el momento en el que se constata una mayor incidencia de *bullying*, con tendencia a irse reduciendo con el paso de los años, coincidiendo con un mayor autoconocimiento (POTEAT; ANDERSON, 2012). En el contexto educativo, tener una orientación sexual distinta a la heterosexual o explorar otras identidades de género no normativas puede convertirse en un obstáculo para el bienestar, que puede producir efectos para la salud del alumnado. Fantus y Newman (2021) indican que los jóvenes LGBT+ son más vulnerables a ser víctimas de *bullying* que jóvenes cisheterosexuales, siendo las agresiones verbales las más prevalentes. Una de las consecuencias de la normalización de los ataques verbales basados en la LGBTfobia es que los adolescentes, particularmente las personas LGBT+ o las percibidas como tales, pueden sentirse inseguros en el momento de expresar su sexualidad o su género si este se desvía de la norma social. Este hecho hace que las agresiones LGBTfóbicas no sean denunciadas en el instituto y en la familia y, por tanto, sean invisibilizadas (RUSSELL; ZUNINO, 2019).

El *bullying* LGBTfóbico, que es un problema de salud pública global que afecta a un gran número de preadolescentes y adolescentes (CRAIG et al., 2009; EISENBERG; GOWER; MCMORRIS, 2016; INGRAM et al., 2019), es una relación de poder asimétrica, a través de actitudes y comportamientos agresivos o discriminatorios, que se da en el contexto presencial y virtual (MCCONNELL et al., 2018), que se mantienen en el tiempo, no son ocasionales y está arraigado en la aversión hacia el alumnado LGBT+ o las personas que expresan su identidad de género de una forma que desafía la cisheteronormatividad (RIVERS, 2011; VICENTE DA CRUZ et al., 2021). El *bullying* LGBTfóbico trae consigo problemáticas que se suman y aumentan su complejidad, tales como: el estigma social, la naturalización de la LGBTfobia o la normalización del lenguaje LGBTfóbico.

El estigma social que sufren las personas LGBT+ hace que las víctimas duden si compartirlo en casa, puesto que piensan que no contarán con el apoyo familiar, algo menos frecuente cuando la discriminación tiene un origen racial, étnico o físico. Estas circunstancias pueden explicar una de las características del *bullying* LGBTfóbico: su invisibilización o naturalización de la discriminación; o sea, la violencia que es tratada como normal y aceptada por la sociedad (PICHARDO GALÁN et al., 2015). De este modo, aumenta la dificultad de detectar los casos de violencia que tienen su motivación en la orientación sexual, expresión e/o identidad de género. Es más, la normalización del lenguaje LGBTfóbico tiene efectos negativos para la salud y bienestar psicológico, emocional, sexual y social de esos jóvenes. Es allí donde radica la importancia de problematizar estas situaciones, puesto que es más difícil intervenir contra las injusticias invisibles.

Cuando hablamos de exclusión, insultos y/o violencia LGBTfóbica, tenemos que mencionar la influencia del estigma sexual (MEYER, I., 2007), que consiste, por ejemplo, en estigmatizar a las personas LGBT+ o señalar a las personas cisheterosexuales que apoyan o desean mostrar un apoyo público y notorio hacia las personas que están sufriendo LGBTfobia. Esta última característica puede intensificar la LGBTfobia interiorizada, el aislamiento y la exclusión social de las personas afectadas por la LGBTfobia, puesto que dificulta las alianzas con personas que no quieren que los demás piensen que son LGBT+. De este modo, establecer vínculos de amistad con las personas LGBT+ se convierte en un posible motivo más para sufrir una agresión y/o discriminación por asociación (PICHARDO GALÁN et al., 2015; RIVERS, 2011; VICENTE DA CRUZ et al., 2021).

Es problemático informar sobre el *bullying* LGBTfóbico debido a su invisibilización y normalización en el sistema educativo (PICHARDO GALÁN et al., 2015; RUSSELL; ZUNINO, 2019). A menudo las víctimas de *bullying* LGBTfóbico prefieren callar por encontrarse en una situación de indefensión; es decir, tienen la sensación de que, hagan lo que hagan, no podrán escapar de la opresión. La carencia o percepción de carencia

de redes de apoyo es lo que lleva a la indefensión. Por este motivo la intervención de toda la comunidad educativa es clave para detectar, prevenir y erradicar esta forma de violencia.

Ante la sospecha y/o la certeza de episodios de *bullying* LGBTfóbico, es imprescindible que la comunidad educativa actúe. Hoy en día, es palpable una normalización de la LGBTfobia, en especial mediante el lenguaje LGBTfóbico, que se acentúa si nadie interviene (BAILEY et al., 2018; ESPELAGE et al., 2018). Si en el contexto donde se desarrollan las prácticas discriminatorias esto no se remedia, todas las personas presentes de manera reiterada y cotidiana asumirán como normal las prácticas sociales ejercidas.

Los estudios basados en la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979), como el de Fantus y Newman (2021), destacan la importancia de entender la violencia escolar en distintos sistemas. El presente estudio examinará los tres sistemas proximales de dicha teoría, que son: microsistema (lugares inmediatos de los adolescentes y sus experiencias directas con el acoso: familia, centro, vivencia con el acoso); nanosistema (sistemas dentro de los microsistemas: espacio de recreo, tutorías, iguales); y mesosistema (interacciones entre los microsistemas: proyectos educativos, materiales didácticos). Los sistemas distales, es decir, exosistema, macrosistema y cronosistema no serán considerados en este estudio.

A su vez, el *Systems View of School Climate* (SVSC) (RUDASILL et al., 2018), permite focalizar y diferenciar las perspectivas LGBT+ sobre el clima escolar, es otra herramienta teórica que guiará el análisis de este estudio. Este enfoque, que también está enmarcado en la teoría ecológica, define el clima escolar como las percepciones cognitivas y emocionales derivadas de las interacciones sociales, las relaciones, los valores y las creencias mantenidas por el alumnado y las personas que trabajan en los centros escolares, ya sea en la docencia, la administración u otros. El estudio de Fantus y Newman (2021), basado en el SVSC, identificó diversos factores de protección de los sistemas proximales que pueden promover un clima escolar positivo para los jóvenes LGBT+, tales como: soporte ofrecido por el instituto, valores que fomentan la inclusión y materiales didácticos que rompen con la cisheteronormatividad.

Contexto Geopolítico y su Relación con los Derechos de las Personas LGBT+

En la historia reciente de España, las discriminaciones y crímenes de odio hacia las personas LGBT+, fueron legitimadas en la época franquista por la estructura gubernamental y normalizadas y perpetuadas por la sociedad española. No obstante, en las últimas décadas, ha existido un cambio positivo con respecto a los derechos humanos de este colectivo social.

A nivel internacional, España es un refugio seguro para las personas que sufren persecución en sus países de origen por ser LGBT+. Por eso, los jóvenes LGBT+ que están cursando estudios en España, cuentan con un servicio de atención y orientación (MINISTERIO DE IGUALDAD, 2022), ya que la Ley 3/2020 (ESPAÑA, 2020) determina que el sistema educativo español debe respetar la diversidad sexual y de género.

A nivel nacional, existe un incremento en el reconocimiento de las personas LGBT+, por ejemplo, mediante la Ley del matrimonio igualitario en 2005 (ESPAÑA, 2005), que permite la unión entre personas del mismo género y/o sexo o la Ley Trans (ESPAÑA, 2022), que permite cambiar el sexo en el Registro sin informes médicos, ni tratamientos a partir de los 14 años. Las necesidades y demandas de las personas no binarias en España también es otra demanda que empieza a ganar cierta visibilidad social (GÓMEZ; PARDO, 2022).

A nivel autonómico, desde 2005, Cataluña desarrolla políticas públicas para las personas LGBT+ con el Plan Interdepartamental (GENCAT, 2019), que reconoce los derechos LGBT+, promoviendo su participación y representatividad en distintos ámbitos de la vida de la persona. En 2019, se inauguró en Barcelona el primer Centro LGTBI de España, para dar respuesta a los preceptos de la Ley 11/2014 (ESPAÑA,

2014), y para erradicar la LGBTfobia. La Ley 11/2014, por ejemplo, prevé que, en los materiales didácticos, actividades y recursos formativos se incorpore una mirada LGBT+, para que se disponga de medidas de prevención y actuación de combate al *bullying* LGBTfóbico. En 2021, el Departamento de Igualdad y Feminismos se formó en Cataluña y tiene competencias en políticas para los derechos LGBT+. Además, la administración pública tiene el deber de comunicar una situación de riesgo fundamentada en la LGBTfobia a los cuerpos de seguridad (AJUNTAMENT DE BARCELONA, 2020; ALJAMA et al., 2023).

Lo expuesto ha hecho que el debate sobre los derechos LGBT+ se extienda por los medios de comunicación y las redes sociales en España (ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, 2021). Las políticas de inclusión de España, un contexto geopolítico que es referente internacional en los derechos humanos LGBT+, tiene un alcance en todos los sistemas (microsistema, nanosistema, mesosistema) que este estudio analizará. No obstante, aunque la normativa española garantice derechos a este colectivo social, algunos estudios indican que los jóvenes LGBT+ siguen siendo objeto de *bullying* LGBTfóbico en el contexto educativo.

Objetivos e Hipotesis

Existe una tendencia a centrar los esfuerzos de investigación en los contextos más desfavorecidos, donde faltan políticas de inclusión para la población LGBT+ (IÑÍGUEZ-RUEDA, 2020). Por eso, es preciso investigar en contextos sociales más igualitarios que cuentan con políticas de inclusión que reconocen los derechos de las personas LGBT+. Así, se podrá constatar si existe una mayor aceptación y normalización de las identidades LGBT+ en los centros educativos, en concreto en la adolescencia. El objetivo de este estudio exploratorio es describir la incidencia de *bullying* LGBTfóbico y analizar los factores que pueden influir en el clima escolar entre los adolescentes LGBT+ en Barcelona.

Hipotetizamos que, a pesar de que el contexto social barcelonés dispone de dispositivos institucionales que protegen la población LGBT+, la percepción de incidencia del *bullying* LGBTfóbico corroborará los resultados de estudios previos de otros contextos geopolíticos que cuentan con legislaciones que incluyen la diversidad sexual y de género, pero que muestra la presencia de *bullying* LGBTfóbico (MISHNA et al., 2009; SLAATTEN; ANDERSSEN; HETLAND, 2015; WILSON, 2014).

Método

Participantes

Este estudio se ha realizado en febrero de 2021 en tres institutos laicos, donde se cursa educación secundaria obligatoria, de la provincia de Barcelona (Cataluña, España). Estos centros son microsistemas que promueven el respeto a la diversidad sexual y de género debido a sus políticas educativas, y son, a su vez, un reflejo de parte del exosistema; es decir, la sociedad catalana. En los tres centros existe población abiertamente LGBT+, tanto entre el alumnado como el profesorado y el personal no docente. Sus proyectos educativos, son mesosistemas que siguen las sugerencias de Hopson, Schiller y Lawson (2014): centrada en la educación en valores como la empatía, la igualdad, la equidad, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.

En esta investigación han participado un total de 1.855 estudiantes de 12 a 18 años ($M = 15,2$) de la provincia de Barcelona. De esta muestra general se ha extraído, para realizar este estudio, la muestra del alumnado LGBT+ de los centros, compuesta por 164 estudiantes, donde 127 (79 %) se identifican con el género

femenino, 27 (17 %) con el género masculino, 5 (3 %) con el género no binario y 2 (1 %) personas cuestionan actualmente su género. Existe representación LGBT+ en todos los cursos de secundaria y Bachillerato. Al analizar la distribución de la representación LGBT+ a lo largo de los cursos, se puede observar una curva creciente que va desde el 4,4 % ($n = 17$) de la muestra en los primeros cursos hasta el 15,7 % ($n = 29$) en el curso más avanzado.

Herramienta

Para llevar a cabo este estudio se propuso a los centros educativos administrar una encuesta *online* de 15 a 30 minutos al alumnado de los centros participantes. El diseño de la encuesta cuenta con preguntas que recogían los datos sociodemográficos de la población y un total de 27 preguntas centrada en obtener la opinión del alumnado sobre la incidencia de *bullying* entre el alumnado LGBT+ y su percepción de bienestar. Se han dicotomizado las respuestas de opinión, que se presentaron con cuatro opciones y se han traducido en opiniones positivas y negativas. La encuesta fue construida a partir del estudio de Fantus y Newman (2021), que exploraba los determinantes del clima escolar para jóvenes LGBT+ y la intención de intervención.

La encuesta está dividida en cinco bloques.

El bloque “convivencia” se centra en evaluar el conocimiento del alumnado sobre las normas de convivencia en los institutos y las competencias socioemocionales adquiridas en el instituto.

El bloque “relaciones interpersonales y acoso escolar” identifica la incidencia de las situaciones percibidas como acoso y los cursos en que se han vivido situaciones susceptibles de ser *bullying*. También se ha profundizado en la percepción de bienestar de las víctimas de acoso en los centros.

El bloque “víctimas y *bystanders* de acoso escolar” pregunta a las personas que se han identificado como víctimas sobre qué tipo de acoso han sufrido (i.e., verbal, físico, psicológico o ciberacoso), en qué formas se presentaba (i.e., machismo, racismo, LGBTfobia, clasismo, por diversidad funcional y gordofobia), qué tipo de apoyo han encontrado para hacer frente a estos ataques y en qué grado los microsistemas ofrecen soporte para combatir el *bullying* LGBTfóbico. Incluimos también a los testigos de acoso, para analizar su intención de intervención.

El bloque “coeducación e igualdad de género” pregunta sobre la percepción de la igualdad de género en la pedagogía del día a día, en la orientación académica y en seis nanosistemas (i.e., tutorías, recreo, educación física, comisiones, grupos de trabajo y extraescolares).

El bloque “educación en la diversidad sexual y de género” indaga sobre el acoso basado en la LGBTfobia, la existencia de referentes en los materiales, la existencia de un diálogo abierto y respetuoso y actividades sobre educación sexual.

La encuesta se pasó en horario escolar, con conocimiento y aprobación de los tres centros escolares, respetando, de esta manera, la ética de la investigación con seres humanos en España y con supervisión del personal docente en cada grupo/aula en el mes de febrero de 2021, de modo que dejaron de ser de carácter voluntario. En congruencia con el principio de confidencialidad y de anonimidad, no se revela ningún nombre en el presente estudio. El equipo de investigación analizó los datos con frecuencias absolutas y sumando los resultados de los tres microsistemas escolares dada la similitud de su población y Proyecto Educativo. A continuación, los principales resultados fueron organizados en dos categorías: factores de protección y factores de riesgo.

Resultados

En esa sección se presentarán los resultados obtenidos en los bloques de la encuesta.

El análisis de las frecuencias absolutas ha identificado un total de 16 factores que pueden influir en el clima escolar: 11 factores de riesgo y 5 factores de protección (ver Tabla 1).

Tabla 1. Factores desde un enfoque de sistemas que pueden influir en el clima escolar.

Niveles	Factores de riesgo	Factores de protección
Microsistema (familia, escuela, experiencia con el acoso escolar LGBTfóbico)	Incidencia de <i>bullying</i> LGBTfóbico en algún momento de su escolarización	Conocer las normas de convivencia y expectativas del centro
	Ocultar su orientación sexual e/o identidad de género no normativa	Sentimiento de seguridad y bienestar en el centro al que asiste
	El acoso es mayor en primaria que en secundaria y Bachillerato	
	Los insultos y el abuso psicológico y emocional son comunes	
	El soporte ofrecido por el instituto es insuficiente	
Nanosistema (espacios escolares, grupo de iguales)	No comparten sus experiencias con la familia	
	La tutorización individualizada o en pequeños grupos es escasa	Los valores apoyados en los espacios fomentan políticas de igualdad género
	Las tutorías no proporcionan estrategias para lidiar con la LGBTfobia	Los iguales son considerados la principal red de apoyo
Mesosistema (proyectos, materiales)		Los testigos suelen intervenir. Si no intervienen, les gustaría poder hacerlo
	Los materiales didácticos y actividades pedagógicas son insuficientes	
	La educación emocional es insuficiente	
	La educación en la diversidad sexual y de género es escasa	

Fuente: Preparado por los autores.

En el bloque “convivencia”, una amplia mayoría de la muestra LGBT+ afirma conocer las normas de convivencia (72,6 %; $n = 119$) y las expectativas de los microsistemas escolares a los que asiste (51,8 %; $n = 85$). En contraposición, la educación emocional recibida y la atención individualizada o de pequeños grupos son percibidas de forma negativa: el 85,4 % ($n = 140$) reporta una educación emocional insuficiente y el 63,4 % ($n = 104$) valora la atención individual prestada por los tutores o tutoras como escasa.

En el bloque “relaciones interpersonales y acoso escolar”, los resultados apuntan que el 65,2 % ($n = 107$) de la muestra LGBT+ siente seguridad y bienestar en el microsistema al que asiste. Se observa una curva decreciente de la incidencia de los distintos tipos de acoso escolar con el tiempo de escolarización. Al analizar la percepción de la incidencia de acoso entre las personas que se autoidentificaron como víctimas y *bystanders* por curso, los resultados indican una mayor percepción de acoso en primaria 27,4 % ($n = 45$). Se observa que esta curva decreciente va desde el 19,5 % ($n = 32$) en 1º de ESO hasta el 2,4 % ($n = 4$) en 2º de Bachillerato. Cabe destacar que el 9,8 % ($n = 16$) de la muestra ha reportado estar padeciendo acoso entre iguales en el curso actual.

En el bloque “victimización y *bystanders* de acoso escolar”, los resultados indican que el 40,9 % ($n = 67$) de la muestra LGBT+ afirma haber sido víctima de acoso en algún momento de su formación; o sea, no necesariamente en el actual microsistema. Por otro lado, el 23,8 % ($n = 39$) ha sido *bystander* de conductas susceptibles de ser acoso frente al 35,4 % ($n = 58$) que afirma no haber sido víctima ni testigo de acoso entre iguales.

Las víctimas han sido afectadas de manera similar por el acoso verbal, con 37,7 % ($n = 49$), y por el acoso psicológico o emocional, con 36,9 % ($n = 48$). El 13,8 % ($n = 18$) ha sufrido ciberacoso y el 11,5 % ($n = 15$) ha reportado violencia física. El tipo de acoso escolar recibido ha sido descrito en base a una categorización de diferentes tipos de discriminación. Los resultados muestran que las víctimas perciben la violencia principalmente como LGBTfobia en un 22,5 % ($n = 34$), seguida del acoso sexista en un 17,2 %

($n = 26$), gordofóbico en un 15,9 % ($n = 24$), por diversidad funcional en un 14,6 % ($n = 22$), de carácter sexual en un 12,6 % ($n = 19$), clasista en un 11,9 % ($n = 18$) y racista en un 5,3 % ($n = 8$). Al centrarnos en los microsistemas de soporte instituto y familia, y en el nanosistema grupo de iguales, encontramos los siguientes resultados. El 37,3 % ($n = 25$) de las víctimas no ha denunciado los abusos percibidos en el instituto y es que, sólo el 13,4 % ($n = 9$) describen ese microsistema como una buena red de soporte frente al 49,3 % ($n = 33$) que valora el instituto de forma negativa. De hecho, el 66 % ($n = 44$) de las víctimas percibe el soporte recibido por ese microsistema escolar de forma negativa. El entorno familiar presenta limitaciones como fuente de apoyo de forma similar a las del instituto. El 32,8 % ($n = 22$) no comparte estos hechos con el microsistema familiar. Sin embargo, las víctimas que sí lo hacen valoran ese microsistema como una red de soporte positiva en un 44,8 % ($n = 30$) y en un 22,4 % ($n = 15$) de los casos de forma negativa. Los iguales es un nanosistema valorado en un 65,7 % ($n = 44$) como una buena red de apoyo y en un 19,4 % ($n = 13$) de manera negativa. El 14,9 % ($n = 10$) no ha compartido sus experiencias con sus iguales. Ante la pregunta acerca de habilidades adquiridas en las tutorías para hacer frente a actos de violencia entre iguales, el 15 % ($n = 10$) de las víctimas valoró ese nanosistema positivamente, frente al 85 % ($n = 57$) que lo valoró negativamente.

Los *bystanders* perciben que el acoso se presenta en un 39,8 % ($n = 33$) en su forma psicológica y/o emocional. El acoso verbal ha sido reportado por un 28,9 % ($n = 24$) y el ciberacoso en un 21,7 % ($n = 18$). El estudiantado testigo indica que el acoso se presenta como agresiones físicas en un 9,6 % ($n = 8$). Al describir este acoso en base a una categorización abierta de discriminaciones, los resultados muestran que se percibe el acoso entre iguales en estos centros en un 19,7 % ($n = 29$) LGBTfóbico, un 18,4 % ($n = 27$) por gordofobia, un 17,7 % ($n = 26$) sexista, un 16,3 % ($n = 24$) racista, un 10,2 % ($n = 15$) por diversidad funcional, un 10,2 % ($n = 15$) clasista y un 7,5 % ($n = 11$) de carácter sexual. Al preguntar sobre las habilidades aprendidas en las tutorías para hacer frente al acoso, el 79,5 % ($n = 31$) afirma que no les han proporcionado habilidades para lidiar con situaciones de acoso entre iguales desde las tutorías. Cuando analizamos la intención de intervención de *bystanders* LGBT+, el 46,2 % ($n = 18$) de los testigos quieren intervenir, pero no lo hacen, y un 43,6 % ($n = 17$) afirma intervenir asertivamente. Por último, el 7,7% ($n = 3$) de los testigos tiende a buscar ayuda externa y el 2% ($n = 1$) huye del acoso.

En el bloque “coeducación e igualdad de género”, una amplia mayoría del estudiantado LGBT+ (81,7 %; $n = 134$) percibe que el microsistema escolar promueve políticas de igualdad de oportunidades. De hecho, se percibe igualdad de género en la mayoría de los nanosistemas propuestos: las tutorías (85,9 %; $n = 141$), el espacio de recreo (70,7 %; $n = 116$), las comisiones (82,3 %; $n = 135$), los trabajos cooperativos de pequeños grupos (78 %; $n = 128$) y las actividades extraescolares (76,2 %; $n = 125$). El único nanosistema valorado negativamente es el de las clases de educación física, donde hay un 64,6 % ($n = 106$) de opiniones negativas acerca de la existencia de igualdad de género.

En el bloque “educación en la diversidad sexual y de género”, la muestra LGBT+ pudo informar sobre discriminaciones específicas basadas en la LGBTfobia. Los resultados muestran que el 44,9 % ($n = 74$) de la muestra no ha percibido LGBTfobia durante su escolarización. De este porcentaje, el 12,1 % ($n = 20$) afirma no haber revelado públicamente su orientación sexual e/o identidad de género. En cambio, la muestra ha percibido LGBTfobia por parte de los siguientes nanosistemas: *bystander* de LGBTfobia, el 31 % ($n = 51$); iguales, el 17,2 % ($n = 28$) y; adultos del contexto escolar, el 6,9 % ($n = 11$). En los tres microsistemas encuestados, la mayoría de la muestra considera los materiales y actividades pedagógicas relacionadas con la inclusión (88,4%; $n = 145$), las diversidades (79,9 %; $n = 131$) y el género (62,8 %; $n = 103$) mesosistemas insuficientes.

Finalmente, ante la afirmación “tu instituto ofrece una educación inclusiva donde se fomenta la diversidad y el respeto al colectivo LGBT+”, el 77 % ($n = 126$) ha mostrado desacuerdo y el 23 % ($n = 38$) se ha mostrado de acuerdo.

El conjunto de factores de protección y de riesgo que pueden influir en el clima escolar identificados en este estudio, y que también fueron encontrados en la investigación de Fantus y Newman (2021), serán analizados en la próxima sección.

Discusión

El objetivo del presente estudio es describir la incidencia de *bullying* LGBTfóbico analizar los factores que pueden influir en el clima escolar en una muestra de 164 adolescentes LGBT+ de tres microsistemas escolares de secundaria y Bachillerato. Utilizando como marco organizativo la teoría ecológica (BRONFENBRENNER, 1979; FANTUS; NEWMAN, 2021) y el *Systems View of School Climate* (RUDASILL et al., 2018). A continuación, se presenta la discusión de los resultados en los tres niveles de análisis propuestos.

Factores a Nivel Microsistema

Tal y como hemos visto, los adolescentes LGBT+ conocen las normas de convivencia y expectativas del centro. De igual modo, sienten seguridad y bienestar en el microsistema al que asisten. Estos factores de protección intervienen a nivel de microsistema en tanto que pueden dar a la mayoría del estudiantado la seguridad de conocer las expectativas de conducta e interacciones sociales. En este sentido, la percepción del instituto como un factor de protección que genera seguridad y bienestar puede condicionar que se informe más sobre situaciones de acoso escolar a los nanosistemas docentes, tutores, tutoras e iguales.

En relación con eso, parte de los adolescentes LGBT+ afirmó haber sufrido *bullying* LGBTfóbico en algún momento de su escolarización, tal y como también apuntan otros estudios previos (DEVÍS-DEVÍS et al., 2017; MEYER, D., 2016; SLAATTEN; ANDERSEN; HETLAND, 2015). Incluso, un 9,8 % (n = 16) de los adolescentes LGBT+ informaron estar padeciendo acoso en el curso actual. Por otro lado, una parte de los adolescentes ha preferido ocultar públicamente su orientación sexual e/o identidad de género. Como se observa, los adolescentes LGBT+ tienden a sufrir LGBTfobia en el instituto, interiorizar el estigma sexual y reprimir sus afectos y deseos (MEYER, I., 2007). La influencia de ese estigma puede impedir que los adolescentes hablen con naturalidad sobre su orientación sexual e/o identidad de género. Eso induce a la invisibilización y estigmatización de esa diversidad en los institutos (RUSSELL; ZUNINO, 2019). Por ello, varios adolescentes que son víctimas de *bullying* LGBTfóbico opta por aislarse y, en casos extremos, pueden llegar a cometer suicidio (ERHARD; BEN-AMI, 2016; MOYANO; SÁNCHEZ-FUENTES, 2020). Es fundamental la actuación de diferentes nanosistemas, como docentes, tutores, tutoras e iguales, tal como indica el SVSC (RUDASILL et al., 2018), para poner fin al silencio y a las dinámicas de acoso. Estos agentes son los encargados de frenar el acoso escolar LGBTfóbico. Sin embargo, aún hoy, existe una normalización de la LGBTfobia, un problema de salud global que afecta a un gran número de institutos (EISENBERG; GOWER; MCMORRIS, 2016; INGRAM et al., 2019) también en los contextos sociales más igualitarios. La reincidencia de cualquier forma de *bullying* también consiste en pensar que el acoso escolar es algo normal en el día a día, que no hace daño a nadie o que es parte de una tradición patriarcal que no se puede cambiar.

La percepción de acoso por las personas que se autoidentificaron como víctimas y *bystanders* es mayor en primaria que en secundaria y Bachillerato, prevaleciendo la LGBTfobia, frente a otras formas de acoso como el machismo y la gordofobia. Resultados similares fueron encontrados en otros estudios, que indican que el acoso escolar se percibe en mayor medida en la primaria y tienen tendencia a ir disminuyendo con el paso de los cursos, coincidiendo con un mayor autoconocimiento (POTEAT; ANDERSON, 2012). En la muestra LGBT+ existen personas que fueron afectadas por la LGBTfobia en todos los cursos encuestados.

Otra vez más, estos resultados reafirman las conclusiones de la teoría del estrés minoritario (MEYER, I., 2007) y el estudio de Fantus y Newman (2021), en tanto que los adolescentes LGBT+ son más vulnerables a sufrir *bullying*. Aún tratándose de unos contextos sociales más igualitarios, donde existen políticas *antibullying* y mayores factores de protección (ROCA-CORTÉS et al., 2018), los estudiantes LGBT+ pueden tener más probabilidad de ser victimizados por los iguales que los estudiantes cisheterosexuales.

Se ha observado que las sanciones de los tres microsistemas escolares estudiados se expresan de manera más sutil, y suelen ocurrir principalmente a través del lenguaje; es decir, burlas, insultos, vocabulario hiriente, bromas, etc. El uso del lenguaje LGBTfóbico para atacar, oprimir, menospreciar y humillar a estudiantes LGBT+ es bastante habitual en los centros escolares (BAILEY et al., 2018; ESPELAGE et al., 2018) y puede ocasionar graves consecuencias como abandono escolar o sintomatologías depresiva y ansiosa (MOYANO; SÁNCHEZ-FUENTES, 2020; NEWMAN et al., 2017).

La percepción de seguridad y bienestar en el microsistema al que asiste también puede influir a que los adolescentes LGBT+ sean más críticos, no tengan una opinión tan favorable sobre el instituto y consideren que el soporte ofrecido sea insuficiente. Esos microsistemas escolares deben seguir velando por la seguridad de su alumnado mediante una educación inclusiva y crítica y estar atentos a sus problemas. Los centros escolares pueden ser uno de los mejores canales de intervención para incorporar las perspectivas feminista, LGBT+, antirracista o anticapacitista en su cultura escolar y, así, provocar el cambio social positivo. Eso hará con que ese entorno sea más amable e inclusivo. De lo contrario, estarán condenados a la violencia que la cisheteronormatividad impone.

Aunque el microsistema familiar presenta limitaciones como fuente de apoyo similar a las del microsistema escolar, los datos deben ser interpretados desde una óptica crítica, ya que presentan resultados dispares. Los participantes LGBT+ que no han compartido en su núcleo familiar sus vivencias con la LGBTfobia consideran que ese microsistema no es una buena red de soporte. Eventualmente, las personas afectadas por el *bullying* LGBTfóbico piensan que no tendrán el soporte de los contextos en los que están insertados, como el instituto y la familia. Esas circunstancias pueden explicar la invisibilidad del acoso escolar en estos microsistemas que, en diversas ocasiones, son los primeros cómplices de la LGBTfobia (VICENTE DA CRUZ et al., 2021). Sin embargo, cuando comparten con sus familiares sus vivencias, pueden recibir soporte. En este estudio, los adolescentes que compartieron sus vivencias con la familia opinaron en su mayoría que la familia es una buena red de soporte. Por eso, es fundamental promover la normalización de la diversidad sexual y de género en todos los espacios de socialización, presentando a los adolescentes LGBT+ argumentos que deslegitimen cualquier forma de prejuicio o discriminación, en especial los que tengan una motivación LGBTfóbica. Posiblemente, las políticas públicas de inclusión a la diversidad sexual y de género a nivel exosistema ha influenciado en la percepción de apoyo social del microsistema familiar.

Cuando preguntamos a los adolescentes LGBT+ si sienten que el “centro escolar es un espacio seguro donde te sientes feliz”, tanto en chicas como en chicos las percepciones positivas doblan a las negativas. Sin embargo, esta tendencia se da a la inversa con el alumnado no binario o que cuestiona su identidad de género u orientación sexual. Los referentes educativos parten de una visión cisheteronormativa, con concepciones fijas sobre las identidades y experiencias. Posiblemente, ese aspecto es lo que explica esos resultados, una vez que faltan referentes en los sistemas que les representen. Es preciso fomentar el respeto y la inclusión de todas las diversidades en todos los sistemas, humanizando las variedades de los cuerpos, los géneros, las sexualidades y los afectos. El contexto escolar debe caracterizarse por ser un espacio amable de convivencia, respeto, aceptación y de desarrollo intra e interpersonal, si se pretende lograr que la sociedad sea más justa y democrática.

Factores a Nivel Nanosistema

Los valores promovidos en la mayoría de espacios, como en tutorías, espacio de recreo, comisiones, trabajos individuales o pequeños grupos y actividades extraescolares promueven políticas de igualdad de género. Sin embargo, en el nanosistema de las clases de Educación Física esta tendencia se invierte. Los roles de la masculinidad tradicional, como ser dominante, poco emotivo, tener gran capacidad física y tamaño corporal, se estereotipan en los entornos asociados a las prácticas del deporte. Por esto, mujeres, personas LGBT+ o con diversidad funcional, comúnmente suelen percibir ese contexto como aversivo. En este marco, las políticas de coeducación del centro deben centrarse en romper con los roles de la masculinidad tradicional e incluir todas las diversidades en la cotidianeidad.

Aunque la muestra tiene una visión negativa sobre la tutorización individualizada o en pequeños grupos, los resultados muestran que los adolescentes LGBT+ sienten que los centros son microsistemas seguros y son fuente de bienestar. Sin embargo, consideran que las tutorías no proporcionan habilidades para lidiar con el acoso LGBTfóbico. Ambos factores de protección indican a la necesidad de la formación para el personal docente que está en primera línea con el alumnado, sin descuidar el resto de personal que también forma parte del microsistema escolar. Fantus y Newman (2021) relacionan la preparación del personal docente y la intencionalidad de los centros escolares para crear un clima escolar positivo mediante la organización de formaciones continuadas y seguimiento con la prevención de las discriminaciones, tal como indica la SVSC. El bullying LGBTfóbico puede ser combatido o, incluso, erradicado, si los centros educativos proporcionaran herramientas eficaces para afrontarlo (VICENTE DA CRUZ et al., 2021).

Los iguales son identificados como el nanosistema que proporciona mayor red de soporte a los adolescentes LGBT+. En ese marco, cuando analizamos la intención de intervenir de los *bystanders*, observamos que éstos suelen actuar de manera asertiva para poner fin al acoso y, si no lo hacen, les gustaría hacerlo. El SVSC, indica la importancia de promover relaciones sociales saludables para alcanzar un buen clima escolar. Impulsar que los *bystanders* que les gustaría intervenir, pero que no lo hacen, rompan con su silencio y superen el miedo de denunciar el acoso LGBTfóbico, es una herramienta eficaz para combatir y erradicar cualquier forma de acoso y mejorar la percepción de bienestar.

Ingram et al. (2019) explica que la intervención de *bystanders* es una estrategia eficaz de resolución de situaciones de violencia entre iguales, si más de una persona, igual o adulta, interviene defendiendo a la víctima del abuso. Así, es interesante subrayar las respuestas de los adolescentes LGBT+ sobre las habilidades adquiridas para lidiar con el acoso escolar, donde un poco más de la mitad de los participantes informan que intervienen de manera activa o indirecta. Este es un factor de protección importante donde los centros escolares pueden enfatizar, educando la comunidad escolar para intervenir con estrategias asertivas en situaciones de abuso entre iguales.

Cabe mencionar que cuando problematizamos la violencia escolar LGBTfóbica, es necesario aludir a la influencia que el estigma sexual (MEYER, I., 2007) puede tener en las relaciones interpersonales. Encontrar adolescentes cisheterosexuales que apoyen o demuestren un apoyo público y notorio a quienes padece bullying LGBTfóbico es más complicado. Esto puede intensificar el aislamiento de la persona afectada por el acoso, ya que dificulta formar alianzas con cisheterosexuales que no quieren que los demás piensen que son personas LGBT+. Establecer lazos de amistad con personas LGBT+ o personas percibidas como tales, se convierte en otro posible motivo de los *bystanders* padecer LGBTfobia por atribución o por juicio erróneo de su orientación sexual e/o identidad de género.

Factores a Nivel Mesosistema

Existe la percepción de que los microsistemas escolares proporcionan una educación emocional insuficiente. No obstante, al analizar estos datos en los distintos nanosistemas, se observa que los primeros cursos de secundaria tienen una mejor opinión sobre la educación emocional que el resto de los cursos. Una posible explicación es que en el curso 2017-18, se implementó en los tres microsistemas el programa #Aquíprobulling de la Generalitat de Catalunya en la etapa de la primaria y se invirtió en formación de docentes en educación emocional. Quizás esa sea la causa por lo que los adolescentes LGBT+ de cursos más próximos a la primaria tienen una mejor opinión sobre la educación emocional. Esos resultados son relevantes, ya que una buena educación emocional puede brindar estrategias de afrontamiento asertivas para lidiar con la LGBTfobia a nivel de mesosistema; es decir, las intervenciones de los adolescentes pueden tener mayor alcance (instituto-familia, familia-comunidad etc.). Estudios indican que la educación emocional promueve la reflexión sobre las propias creencias, la identificación de microagresiones y mejora las competencias para entender posibles consecuencias y secuelas del acoso escolar LGBTfóbico (FANTUS; NEWMAN, 2021; HONG; GABARINO, 2012).

Los adolescentes LGBT+ consideran que los materiales y actividades pedagógicas relacionadas con la inclusión, las diversidades y el género son insuficientes. Las políticas escolares de los tres microsistemas, así como los materiales o las propuestas pedagógicas, deben tener en cuenta todas las diversidades. Las diferentes formas de prejuicios y discriminaciones deben ser objeto de debate y reflexión crítica para tener un impacto a nivel mesosistema. En este aspecto, cabe mencionar que los participantes LGBT+ observan mayor igualdad en la representación de género, en el marco del binarismo hombre-mujer, pero no existe la misma representación cuando hablamos de diversidad sexual y de género. Reivindicar la igualdad sexual y de género en los microsistemas escolares implica luchar contra todo tipo de violencia, en especial la que tiene una motivación LGBTfóbica. Esta garantía es esencial, ya que los procesos educativos comprometidos desempeñan un papel central en los conceptos que promueven la igualdad, la equidad y la diversidad humana (VICENTE DA CRUZ et al., 2021).

Conclusiones

Aunque el trabajo se ha desarrollado en un contexto social supuestamente más igualitario, los adolescentes LGBT+ han reportado ser víctima o *bystander* de LGBTfobia. Pese a ello, los tres microsistemas escolares son percibidos por la mayoría de esos adolescentes como espacios seguros. Eso puede estimular la intervención y promover la denuncia en casos de violencia escolar. No obstante, como la influencia del estigma puede entorpecer el apoyo social de las víctimas de LGBTfobia, los microsistemas escolares tienen que apostar por una coeducación crítica mediante el debate. Es fundamental crear códigos de conducta claros y específicos a las distintas realidades, fomentar la formación continuada de la comunidad educativa y aplicar medidas de prevención que abarquen todos los niveles del sistema. Así, se puede fomentar el diálogo respetuoso y la creación de alianzas y vínculos entre todas las diversidades presentes en los microsistemas escolares. Una buena educación emocional aumentará la percepción de bienestar y hará con que el clima escolar sea positivo. Con una pedagogía inclusiva, se puede adquirir estrategias de intervención asertivas en caso de percibir violencias en el microsistema individual. Promover políticas orientadas al respeto, dotar los estudiantes con mayores competencias transversales y asegurar una educación libre de opresión son prioridades, dado que la diversidad humana es un recurso social liberador, dotado de un alto potencial pedagógico.

Para finalizar, es importante destacar el papel de los profesionales de la educación que tutorizan estos grupos de jóvenes y la importancia de entender y analizar sus propios prejuicios que pueden influenciar las interacciones sociales de los iguales. Parte de las incidencias por LGTBfobia reportadas por los adolescentes LGTB+ tenían como origen comentarios de personal docente o no docente de los tres microsistemas. Es importante intervenir en ese nanosistema, ya que estos profesionales pueden impulsar el diálogo y el debate en espacios seguros, amables y libres de juicio, ya sea en grupo o individualmente. Toda la comunidad educativa debe estar atenta a la violencia LGTBfóbica, ya que el instituto puede ser uno de los mejores canales de intervención psicosocial y pedagógica para provocar el cambio social positivo. Los microsistemas escolares tienen, pues, la oportunidad de formar toda la comunidad educativa en la detección, prevención e intervención prosocial ante la violencia escolar LGTBfóbica. Por tanto, formar a profesionales que tutorizan en la diversidad sexual y de género debe ser otra prioridad.

Limitaciones y Futuras Investigaciones

Esta investigación presenta algunas limitaciones en su desarrollo, que también se materializan como repertorios de sugerencias para futuras investigaciones, a las que se incorporan otros retos. En primer lugar, los resultados de las encuestas han sido analizados con frecuencias absolutas y sumando los resultados de los tres microsistemas dada la similitud de su población y Proyecto Educativo. También, se han dicotomizado las respuestas de opinión, que se presentaron con cuatro opciones y se han traducido en opiniones positivas y negativas. Resultaría interesante pedir las opiniones de los nanosistemas, como docentes, tutores o tutoras, y el microsistema familiar, en su percepción de la LGTBfobia. Con eso, se podría añadir dimensiones a la interpretación de los datos, que permitiría definir un proyecto de intervención psicosocial y pedagógico que facilitaría la interacción entre los diferentes mesosistemas (instituto-familia, instituto-comunidad, etc.), y que sean coherente con los valores que cada microsistema escolar identifica como propios y que cubra las necesidades educativas para un futuro más igualitario. También, sería importante examinar el proyecto educativo de los centros, así como el impacto de programas incorporados en el microsistema, para analizar su alcance. Finalmente, hipotetizamos que, en microsistemas escolares de contextos sociales más igualitarios, el alumnado tendrá una mayor percepción del bienestar y posiblemente estrategias más adaptativas, comparado con microsistemas de contextos sociales más desfavorecidos. Para futuras investigaciones, sería interesante comparar los resultados entre ambos microsistemas, de contextos más igualitarios vs. contextos más desfavorecidos, utilizando los mismos métodos de investigación, para comprobar dicha hipótesis.

Contribuciones de los Autores

Conceptualización: Vicente-Cruz E; Subirana P; **Curación de datos:** Vicente-Cruz E; Subirana P; **Análisis formal:** Vicente-Cruz E; Subirana P; **Obtención de fondos:** Vicente-Cruz E; **Investigación:** Vicente-Cruz E; Subirana P; **Metodología:** Vicente-Cruz E; Subirana P; **Administración del proyecto:** Vicente-Cruz E; **Recursos:** Vicente-Cruz E; **Software:** Vicente-Cruz E; **Supervisión:** Vicente-Cruz E; **Validación:** Vicente-Cruz E; **Visualización:** Vicente-Cruz E; Subirana P; **Redacción - Preparación del borrador original:** Vicente-Cruz E; Subirana P; **Redacción - Corrección y edición:** Vicente-Cruz E.

Agradecimientos

Agradecemos a las psicólogas y profesoras Dra. Elka Lima Hostensky de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) y Dra. Ariadna Angulo-Brunet de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), al estudiante predoctoral Guillermo Valverde de la Universitat de Barcelona (UB) y a Esther Arnold que está vinculada a UFSC como tutora de EaD, por sus incansables revisiones, corrección del castellano y de la normativa, que han enriquecido el presente estudio.

Referencias

- AJUNTAMENT DE BARCELONA. **Protocol d'actuacions davant situacions de discriminació per LGTBI-fòbia**. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2020. Disponible en: https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documents/protocol_lgtbifobia.pdf. Accedido el: 23 dic. 2022.
- ALJAMA, P. et al. **L'Estat de LGTBI-fòbia a Catalunya 2022**. Barcelona: OCH, 2023. Disponible en: <https://och.cat/wp-content/uploads/2023/07/Estat-de-LLGTBI-fobia-a-Catalunya-2022-Interactiu-pagines.pdf>. Acceso en: 26 set. 2023.
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, I. **Dudas y certezas sobre el proyecto de ley trans**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2021. Disponible en: https://eprints.ucm.es/id/eprint/64513/1/Reflexión_Ley_Trans.pdf. Accedido el: 16 mayo 2021.
- BAILEY, B. M. et al. The influence of group values and behaviour on adolescent male perceptions of and use of homophobic language. **Journal of adolescence**, v. 69, n. 1, p. 1-10, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.08.005>
- BRONFENBRENNER, U. Contexts of child rearing: Problems and prospects. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 844-850, 1979. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- CRAIG, W. et al. A cross-national profile of *bullying* and victimization among adolescents in 40 countries. **International Journal of Public Health**, v. 54, n. 2, p. 216-24, 2009. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- DEVÍS-DEVÍS, J. et al. Harassment patterns and risk profile in spanish trans persons. **Journal of Homosexuality**, v. 64, n. 2, p. 239-255, 2017. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1179027>
- EISENBERG, M. E.; GOWER, A. L.; MCMORRIS, B. J. Emotional health of lesbian, gay, bisexual and questioning bullies: does it differ from straight bullies? **Journal Youth Adolescence**, v. 45, p. 105-116, 2016. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0316-y>
- ERHARD, R. L.; BEN-AMI, E. The schooling experience of lesbian, gay, and bisexual youth in Israel: falling below and rising above as a matter of social ecology. **Journal of Homosexuality**, v. 63, n. 2, p. 193-227, 2016. <https://doi.org/10.1080/00918369.2015.1083778>
- ESPAÑA. **Ley Orgánica 13/2005, de 01 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio**. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 2005. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/l/2005/07/01/13/dof/spa/pdf>. Accedido el: 24 de dic. 2022.

ESPAÑA. **Ley 11/2014, de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia.** Madrid: Boletín Oficial del Estado, 2014. Accedido el: 24 de dic. 2022.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.** Madrid: Boletín Oficial del Estado, 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>. Accedido el: 24 de dic. 2022.

ESPAÑA. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. **Anteproyecto de Ley (901/2022) para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI.** Madrid: Consejo de Estado, 2022. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-2022-901#:~:text=La%20transexualidad%20ha%20sido%20eliminada,despatologizaci%C3%B3n%20de%20las%20personas%20trans%22>. Accedido el: 20 abr. 2022.

ESPELAGE, D. L. et al. Longitudinal examination of the *bullying*-sexual violence pathway across early to late adolescence: implicating homophobic name-calling. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 47, n. 9, p. 1880-1893, 2018. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0827-4>

FANTUS, S.; NEWMAN, P. A. Promoting a positive school climate for sexual and gender minority youth through a systems approach: a theory-informed qualitative study. **American Journal of Orthopsychiatry**, Washington, v. 91, n. 1, p. 9-19, 2021. <https://doi.org/10.1037/ort0000513>

GENCAT. **Actuacions pel Pla Interdepartamental LGBTI 2019-2022.** Barcelona: Gencat, 2019. Disponible en: https://igualtat.gencat.cat/web/.content/Ambits/LGBTI/pla-interdepartamental/Pla_interdepartamental_2019-22_1.pdf. Accedido el: 25 abr. 2022.

GÓMEZ, I. L.; PARDO, G. T. **Estudio sobre las necesidades y demandas de las personas no binarias en España.** Madrid: 4motion systemic, 2022. Disponible en: https://www.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/Estudio_no_binarios_accesibilidad.pdf. Accedido el: 24 dic. 2022.

HONG, J. S.; GARBARINO, J. Risk and protective factors for homophobic *bullying* in schools: An application of the social-ecological framework. **Educational Psychology Review**, v. 24, n. 2, p. 271-285, 2012. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9194-y>

HOPSON, L. M.; SCHILLER, K. S.; LAWSON, H. A. Exploring linkages between school climate, behavioral norms, social supports, and academic success. **Social Work Research**, v. 38, n. 4, p. 197-209, 2014. <https://doi.org/10.1093/swr/svu017>

INGRAM, K. M. et al. Longitudinal associations between features of toxic masculinity and bystander willingness to intervene in *bullying* among middle school boys. **Journal of Psychology**, v. 77, p. 139-151, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.007>

NIÑIGUEZ-RUEDA, L. **Conferència inaugural:** Com es generen els discursos més populars al voltant d'una idea? II Jornada Anual del Centre LGTBI. Rebuda i conferència inaugural. Centre LGTBI de Barcelona [YouTube], 2020. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Xh01R7_6ra4. Accedido el: 24 mayo 2021.

MCCONNELL, E. et al. "Everybody Puts Their Whole Life on Facebook": Identity Management and the Online Social Networks of LGBTQ Youth. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 15, n. 6, p. 1078, 2018. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061078>

MEYER, D. The gentle neoliberalism of modern anti-*bullying* texts: surveillance, intervention, and *bystanders* in contemporary *bullying* discourse. **Sexuality Research and Social Policy**, v. 13, p. 356-370, 2016. <https://doi.org/10.1007/s13178-016-0238-9>

MEYER, I. H. Prejudice and discrimination as social stressors. In: MEYER, I. H.; NORTHBRIDGE, M. E. (Eds.). **The health of sexual minorities**. Springer: Boston, 2007. p. 242-267. https://doi.org/10.1007/978-0-387-31334-4_10

MINISTERIO DE IGUALDAD. **Guía rápida para personas refugiadas sobre los derechos LGTBI en España**. Madrid: Ministerio de Igualdad, 2022. Disponible en: https://www.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/guia_refugio_derechos_lgtbi_castellano.pdf. Accedido el: 24 dic. 2022.

MINISTERIO DE INTERIOR. **Informe de la evolución de los delitos de odio en España**. Madrid: Ministerio de Interior, 2020. Disponible en: https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/archivos-y-documentacion/documentacion-y-publicaciones/publicaciones-descargables/publicaciones-periodicas/informe-sobre-la-violencia-contra-la-mujer/Informe_evolucion_delitos_odio_Espana_2020_126200207.pdf. Accedido el: 7 jun. 2021.

MINISTERIO DE INTERIOR. **Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España**. Madrid: Ministerio de Interior, 2021. Disponible en: https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/archivos-y-documentacion/documentacion-y-publicaciones/publicaciones-descargables/publicaciones-periodicas/informe-sobre-la-evolucion-de-los-delitos-de-odio-en-Espana/Informe_evolucion_delitos_odio_Espana_2021_126200207.pdf. Accedido el: 24 dic. 2022.

MISHNA, F. et al. *Bullying* of lesbian and gay youth: a qualitative investigation. **The British Journal of Social Work**, v. 39, n. 8, p. 1598-1614, dec. 2009. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm148>

MOYANO, N.; SÁNCHEZ-FUENTES, M. M. Homophobic *bullying* at schools: a systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. **Aggression and Violent Behavior**, v. 53, p. 101441, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101441>

NEWMAN, P. A. et al. “Pray that God will change you”: The religious social ecology of bias-based *bullying* targeting sexual and gender minority youth – a qualitative study of service providers and educators. **Journal of Adolescent Research**, v. 33, n. 5, p. 523-548, 2017. <https://doi.org/10.1177/0743558417712013>.

PICHARDO GALÁN, J. I. et al. **Abrazar la diversidad**: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades Condesa de Venadito, 2015. Disponible em: https://www.inmujeres.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf. Accedido el: 20 mayo 2021.

POTEAT, V. P.; ANDERSON, C. J. Developmental changes in sexual prejudice from early to late adolescence: the effects of gender, race, and ideology on different patterns of change. **Developmental Psychology**, v. 48, n. 5, p. 1403-1415, 2012. <https://doi.org/10.1037/a0026906>

RIVERS, I. **Homophobic bullying**: research and theoretical perspective. New York: Oxford University Press, 2011. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195160536.001.0001>

ROCA-CORTÉS, N. et al. Cambios y resistencias en los prejuicios LGBTfóbicos de la infancia y adolescencia en la evaluación de un programa de prevención. In: III Congreso Internacional de la Sociedad Científica Española de Psicología Social y XIV Congreso Nacional de Psicología Social, 62, Cuenca. **Anais [...]** Cuenca, 2018.

RUDASILL, K. M. et al. Systems view of school climate: a theoretical framework for research. **Educational Psychology Review**, v. 30, p. 35-60, 2018. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>

RUSSELL, C. C.; ZUNINO, F. C. L'LGTTBI-fòbia entre infants i adolescents: Una problemàtica social a resoldre. **Dossier Catalunya Social**, v. 58, p. 1-70, 2019. Disponible em: <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=5926&tipo=documento>. Accedido el: 20 mayo 2021.

RUSSELL, C. C.; ZUNINO, F. C.; RODRÍGUEZ, E. **Estudi sobre l'impacte del bullying per LGTTBifòbia al Institut Bellvitge**. Barcelona: OCH, 2016. Disponible en: https://och.cat/wp-content/themes/och/pdf/estudi_bullying_lgtbi.pdf. Accedido el: 24 dic. 2022.

SANG, J. M. et al. "It's Not Okay for You to Call Me That": How Sexual and Gender Minority Youth Cope with *Bullying* Victimization. **Journal of Homosexuality**, v. 69, n. 3, p. 408-427, 2022. <https://doi.org/10.1080/00918369.2020.1826831>

SLAATTEN, H.; ANDERSSSEN, N.; HETLAND, J. Gay-related name-calling among norwegian adolescents – harmful and harmless. **Scandinavian Journal of Psychology**, v. 56, n. 6, p. 708-716, 2015. <https://doi.org/10.1111/sjop.12256>

VICENTE DA CRUZ, E. et al. *Bullying* homofòbico y vulnerabilidad de estudiantes LGTTB+ en escuelas brasileñas: un ensayo crítico. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 24, n. 1, p. 3-25, 2021. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v24n1p3-25>

WILSON, A. Deconstructing Homophobia Through Performance: A Review of *Ugly Ducklings*: A National Campaign to Reduce Bullying and Harassment of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Youth. **Journal of LGTTB Youth**, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2014. <https://doi.org/10.1080/19361653.2014.840766>

ZUNINO, F. C. et al. **Estudi sobre bullying homofòbico a dos instituts de Manresa**. Manresa: OCH, 2017. Disponible en: <https://salutsexual.sidastudi.org/es/registro/a53b7fb3720d552b01722d8e101b0031>. Accedido el: 24 dic. 2022.

Sobre los Autores

EMERSON VICENTE-CRUZ, PhD., especializado en el área de la Psicología Social de la Educación, políticas antibullying, investigación, intervención y evaluación psicosocial y psicoterapia afirmativa LGTTB+. En 2019 finalizó su doctorado en Psicología Social en la Universitat de Barcelona (UB). En 2022, finalizó su posdoctorado en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Actúa como profesor asociado en la Sección Departamental de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la UB, docente-colaborador a distancia en los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y editor de material docente de la UOC. Colaboró como técnico de programa en Episteme Investigación, Intervención y Evaluación en el ámbito de las drogodependencias. Colabora con el Observatori contra l'homofòbia de Catalunya como director del informe anual que analiza y muestra la incidencia de LGTTBIQfobia reportada a la ONG durante un año natural.

POL SUBIRANA, psicólogo especializado en el ámbito de la educación. Desde 2010 es profesor de primaria y profesor de improvisación en *Improv Group* de Barcelona. En 2021 finalizó la carrera de Psicología en la Universitat de Barcelona. Como docente, psicólogo, actor y activista LGTTBQIA+, está interesado en crear espacios seguros y amables en la educación para estudiantes jóvenes y adultos. Colabora con el Observatori contra l'homofòbia de Catalunya (OCH) en el informe anual que analiza y muestra la incidencia de LGTTBIQfobia reportada a la ONG durante un año natural.

Recibido: 21 Jun. 2022

Aceptado: 01 Oct. 2023