

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**  
**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOLOGÍA GENERAL SANITARIA**



**UNIVERSIDAD**  
**DE SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**PREVENCIÓN DEL BULLYING EN ALUMNADO  
PERTENECIENTE A MINORÍAS SEXUALES EN EL  
CONTEXTO ESCOLAR**

Autora: Katia Huecas Pérez

Tutora académica: María Gómez Vela

JUNIO DE 2018

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

## Declaración de autoría y originalidad

Yo, Katia Huecas Pérez, declaro que:

- 1) He redactado el trabajo “Prevención del bullying en el alumnado perteneciente a minorías sexuales en el contexto escolar” para la asignatura de Trabajo Fin de Máster en el curso académico 2017/2018 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes bibliográficas citadas en las Referencias bibliográficas.
- 2) He identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes indicadas, textualmente o conforme a su sentido.
- 3) El trabajo realizado, así como el material incluido en los Anexos, constituye una aportación personal y que no he copiado, reproducido ni utilizado programas ya existentes. En todos los casos se ha reconocido expresamente la autoría de instrumentos de evaluación o similares, publicados.
- 4) Soy consciente de que no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden, incluyendo la calificación del TFM con un 0-Suspenso.

En Salamanca, a 14 de junio de 2018



Fdo. Katia Huecas Pérez

## **Resumen**

La creciente prevalencia y las importantes consecuencias negativas del bullying homóforo en la adolescencia hacen evidente la necesidad de programas de prevención dirigidos a abordar este problema. Este trabajo revisa la literatura científica publicada los últimos 10 años sobre programas de prevención del bullying homóforo en el contexto escolar, con el objetivo de identificar qué programas existen, cuáles son sus características y qué beneficios generan en los alumnos y en el clima escolar. Tras realizar búsquedas en distintas bases de datos y analizar los resultados, se incluyeron doce artículos, referidos a políticas anti-bullying, programas de educación dirigidos a alumnos, al personal escolar y a todo el centro, currículum inclusivo, alianzas gay-hetero (GSAs) y relaciones informales con un mentor. Estas prácticas demostraron tener resultados positivos en la reducción del bullying homóforo y la mejora del entorno escolar para los alumnos pertenecientes a minorías sexuales en particular y para todos los alumnos en general. El conocimiento y la aplicación de estas prácticas es fundamental para garantizar el correcto desarrollo biopsicosocial de los alumnos LGBTQ.

Palabras clave: bullying, minoría sexual, LGBTQ, prevención, educación secundaria, adolescentes.

## **Abstract**

The growing prevalence and negative consequences of homophobic bullying in adolescence makes evident the need of prevention programs that address this problem. This work reviews the scientific literature published over the last 10 years about homophobic bullying prevention programs in the school context, with the aim of identify what programs exist, what are their characteristics and what benefits report in the students and in the school climate. After carrying out searches in different databases and analyzing the results, twelve articles were included, referring to anti-bullying policies, education programs aimed to students, school personnel and the whole school, inclusive curriculum, gay-straight alliances (GSAs) and informal mentoring. These practices demonstrated positive results in reducing homophobic bullying and in improving school environment for students belonging to sexual minorities in particular and for all students in general. The knowledge and application of these practices is fundamental to guarantee the correct biopsychosocial development of LGBTQ students.

Keywords: bullying, sexual minority, LGBTQ, prevention, secondary education, adolescents.

## Índice de contenidos

1. Introducción .....	6
1.1. Bullying en adolescentes .....	6
1.2. Consecuencias y efectos negativos del bullying.....	7
1.3. Programas de prevención previos .....	9
1.4. Objetivos del estudio .....	10
2. Metodología .....	11
2.1. Criterios de inclusión y exclusión.....	11
2.2. Procedimiento de selección de los artículos .....	12
3. Resultados .....	14
3.1. Programa de educación para alumnos .....	14
3.2. Programas de entrenamiento al personal escolar.....	15
3.3. Programa de educación dirigido a todo el centro .....	16
3.4. Currículum inclusivo .....	17
3.5. Alianzas Gay-Hetero (Gay-Straight Alliances – GSAs) .....	17
3.6. Relación informal con un mentor .....	18
3.7. Valoración de varias prácticas .....	19
4. Discusión.....	21
4.1. Prevención primaria.....	21
4.2. Prevención secundaria .....	24
4.3. Prevención terciaria .....	26
4.4. Recomendaciones para el abordaje del bullying homóforo en el ámbito escolar.....	27
4.5. Futuras investigaciones.....	30
4.6. Limitaciones y puntos fuertes.....	31
5. Conclusiones .....	32
6. Referencias bibliográficas .....	33
7. Anexos.....	38
Anexo 1: Características de las investigaciones recogidas en la revisión .....	38
Anexo 2: Contenido y ejercicios de aprendizaje del Taller de Diversidad Sexual <i>RainbowYOUTH</i> de Lucassen y Burford (2015).....	43
Anexo 3: Teoría del Cambio del programa de entrenamiento <i>Respect for All</i> (Greytak & Kosciw, 2010).....	45
Anexo 4: Preguntas de la entrevista utilizada por Mulcahy y colaboradores (2016).....	46

## **Índice de tablas y figuras**

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión en la selección de los artículos .....	11
Figura 1. Árbol de toma de decisiones en el proceso de selección de los artículos.....	13
Tabla 2. Propósito principal de los artículos recogidos en la revisión.....	14

## 1. Introducción

### 1.1. Bullying en adolescentes

El término bullying fue acuñado por primera vez en 1978 por Dan Olweus para referirse al maltrato físico, verbal o psicológico, que se produce en el contexto escolar de una manera recurrente en el tiempo y de forma intencionada por el maltratador, en el que la víctima es incapaz de defenderse dado que hay un desequilibrio de poder (Olweus, 1978). Se trata de “comportamientos repetitivos de hostigamiento, intimidación y exclusión social de la víctima, que implica diversas formas violencia [...] y que suelen hacerse cuando no hay ningún adulto presente” (Calmaestra, 2016, p. 21). Este tipo de comportamientos pasa por la agresión física directa (golpes) o indirecta (esconder, romper o robar pertenencias a la víctima), la agresión verbal (insultos, apodosos o hablar mal de la víctima), la exclusión social (ignorar o impedir la participación de la víctima), el acoso sexual, y las amenazas o chantajes (del Pueblo, 1999; Kerman, 2010). A lo largo del trabajo se hablará de bullying, acoso y violencia escolar de forma indistinta para referirse a este tipo de conductas.

El bullying es un problema social preocupante dadas las incapacitantes consecuencias que genera en los alumnos que lo sufren y su creciente prevalencia. La adolescencia es una etapa vital en la que el alumno es especialmente vulnerable a estas consecuencias, dados los cambios físicos, psicológicos y sociales que tienen lugar durante esta etapa cuyo fin es la formación de la identidad de la persona (González, Cuéllar, Miguel & Desfilis, 2009). En la adolescencia, periodo comprendido entre los 10 y los 20 años aproximadamente, los pares desempeñan un papel fundamental. En el contexto escolar se desarrolla buena parte de la socialización entre ellos. Sufrir bullying en la adolescencia puede ser determinante para la persona. En nuestro país, Save the Children realizó en 2016 una encuesta a 21.487 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en la que se obtuvo que un 9,3% de los alumnos consideraba que había sufrido acoso, lo que extrapolado al conjunto de población se traduce en unos 111.000 menores (Calmaestra, 2016). Esto implicaría un incremento sustancial en la prevalencia de victimización por bullying, dado que una investigación previa de Díaz-Aguado, Martínez y Babarro, realizada en el año 2013, cifró su prevalencia en un 3,8% en una muestra de 23.100 estudiantes de secundaria (Díaz-Aguado et al., 2013).

Pertenecer a una minoría como tener sobrepeso, ser gay, lesbiana o bisexual, tener discapacidad o problemas emocionales, aumenta el riesgo de sufrir bullying, violencia escolar y exclusión social (Olsen, Kann, Vivolo-Kantor, Kinchen & McManus, 2014; Eisenberg,

Gower, McMorris, & Bucchianeri, 2015). En este trabajo, nos centraremos en los alumnos pertenecientes a una minoría sexual, es decir, aquellos que se identifican como lesbianas, gays, bisexuales, transgénero o queer (LGTBQ), y que se consideran minoría porque su proporción es inferior a la de aquellos que se identifican como heterosexuales o cisgénero. El principal motivo de esta elección es que, aunque se trate de una minoría, un porcentaje importante de adolescentes se identifican como perteneciente a este colectivo. El Grupo de Educación de COGAM (Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid) llevó a cabo una investigación en 2015 con 5.605 alumnos de distintos centros de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. En consonancia con otros estudios, obtuvieron que un 11% de los alumnos no se consideran heterosexuales, y 1 de cada 1.000 alumnos es transexual (COGAM, 2015). Por otro lado, pese a estar en una situación de vulnerabilidad, sus necesidades en el contexto escolar no están siendo cubiertas (Olsen et al., 2014; Fisher et al., 2008).

En comparación con sus compañeros heterosexuales, los alumnos LGBTQ presentan mayor riesgo de sufrir bullying (Olsen et al., 2014; Zaza, Kann & Barrios, 2016). Según Zaza y colaboradores (2016) la prevalencia de bullying en el centro escolar para alumnos LGBTQ es del 34,2%, frente al 18,8% en los estudiantes heterosexuales. Sterzing y colaboradores (2017) realizaron una encuesta a 1.177 adolescentes pertenecientes a minorías sexuales, obteniendo que el 88% había sufrido bullying en algún momento de su vida. En la investigación de Save the Children desarrollada en España, un 3,2% de las víctimas de acoso creen que este es debido a su orientación sexual (Calmaestra, 2016).

## **1.2. Consecuencias y efectos negativos del bullying**

Experimentar bullying en la adolescencia tiene numerosas consecuencias físicas y psicológicas que pueden afectar a la salud, e incluso pueden empujar a los jóvenes al suicidio (Klein, Myhre & Ahrendt, 2013; Zaza et al., 2016). Tanto aquellas personas que sufren bullying como las que lo ejercen presentan “mayores niveles de depresión, ideación suicida, autolesiones, distraibilidad, problemas somáticos, ansiedad, baja autoestima y absentismo escolar, en comparación con alumnos no involucrados en el bullying” (Klein et al., 2013, p. 91). Las víctimas de bullying hacen frente a un estrés constante que puede dar lugar incluso a trastorno por estrés postraumático. Además, a nivel físico, este estrés genera consecuencias en la salud como inmunosupresión o sobreactivación del sistema nervioso simpático (García & Ascensio, 2015). Aparte de la salud física y la psicológica, el bullying perjudica el rendimiento escolar de los alumnos, dado que para evitar el acoso faltan a clase con mayor frecuencia. Por

otro lado, también impacta en la esfera social, puesto que las víctimas de bullying experimentan marginación, rechazo y exclusión social. Igualmente, es necesario destacar que las consecuencias del bullying pueden proyectarse en el tiempo, pues cuando el acoso es repetido durante la adolescencia, la víctima tiene más probabilidad de desarrollar baja autoestima y síntomas depresivos en la vida adulta (Vreeman & Carroll, 2007). Estos efectos negativos están aún más presentes en personas pertenecientes a alguna minoría sexual que son víctimas de bullying (Klein et al., 2013). Por todo ello, el bullying por razones de orientación o identidad sexual tiene un importante impacto negativo en la calidad de vida de los estudiantes (Patrick, Bell, Huang, Lazarakis & Edwards, 2013).

Los alumnos LGBTQ tienen una mayor probabilidad de llevar a cabo comportamientos relacionados con el suicidio en comparación a sus compañeros heterosexuales (Zaza et al., 2016). El riesgo de cometer suicidio es un 20% mayor cuando el entorno no apoya su identidad sexual (Klein et al., 2013). Bouris, Everett, Heath, Elsaesser y Neiland (2016) obtuvieron en su investigación que, de 1.907 sujetos, el 13% se identificaba como perteneciente a alguna minoría sexual, y de ellos, el 27,95% presentaban ideación suicida, frente al 13,64% de jóvenes heterosexuales. Así mismo, el 22,78% de los jóvenes LGBTQ contaba con un plan de suicidio, y el 29,92% había tenido al menos un intento suicida el anterior año, frente al 12,36% y el 12,43% de jóvenes heterosexuales, respectivamente (Bouris et al., 2016). Estos resultados estaban asociados especialmente a dos tipos específicos de victimización en el centro escolar: ser amenazado o herido con un arma, y sufrir acoso debido a su pertenencia a una minoría sexual (Bouris et al., 2016).

Los hallazgos de Hatchel, Espelage y Huang (2017) demostraron que la victimización por bullying homóforo funciona como antecedente de los problemas de salud mental en jóvenes LGBTQ. Además, observaron que la victimización predecía niveles más bajos de percepción de pertenencia al centro escolar. Esta percepción funcionaba como variable mediadora, precediendo los síntomas depresivos y conectándolos con la victimización (Hatchel et al., 2017). Así mismo, el bullying homóforo produce sentimientos de inseguridad cuando se está en el centro escolar, lo que lleva a la percepción de no pertenencia, y a su vez, a que sea más probable que la víctima falte a clase, tenga peores calificaciones e incluso abandone sus estudios (Hillard, Love, Franks, Laris & Coyle, 2014). Por otro lado, también es más probable que los estudiantes LGBTQ hayan tomado alguna vez drogas menos usadas comúnmente entre alumnos heterosexuales, como alucinógenos, heroína o metanfetamina (Zaza et al., 2016).



Respecto a las características que suponen un factor de riesgo y vulnerabilidad dentro de las propias minorías sexuales, Patrick et al. (2013) obtuvieron una mayor asociación de bullying por razones de orientación sexual en estudiantes varones que en mujeres, siendo la experiencia de este acoso sustancialmente más devastadora para ellas. Sin embargo, dentro del colectivo LGBTQ, son los alumnos transgénero los que más victimización experimentan, constituyendo el grupo más vulnerable (Stahl, Greydanus, Truba & Cates, 2016). Además, son menos propensos a denunciar el acoso, puesto que no creen que con ello puedan cambiar su situación (Jacob & Cox, 2017).

### **1.3. Programas de prevención previos**

Numerosos estudios resaltan la necesidad de implementar programas de prevención para afrontar esta problemática (Barrio et al., 2008; Horn & Romeo, 2010; Klein et al., 2013; Patrick et al., 2013; Olsen et al., 2014; Calmaestra, 2016; Zaza et al., 2016; Jacob & Cox, 2017; Hatchel et al., 2017), ya sean de prevención primaria, secundaria o terciaria según las necesidades específicas del alumno (Fisher et al., 2008). Se considera que un centro escolar es eficiente e inclusivo cuando hace frente a las problemáticas del bullying y la exclusión social y promueve una atmósfera saludable (Barrio et al., 2008; Horn & Romeo, 2010; Olsen et al., 2014). La exclusión se combate promoviendo la inclusión, y aquellos centros con programas más inclusivos pueden brindar una verdadera igualdad de oportunidades a toda la heterogeneidad de sus alumnos (Horn & Romeo, 2010). Los centros educativos deben prestar atención al apoyo que reciben sus alumnos LGBTQ y a si ellos se sienten conectados e incluidos en su contexto escolar (Hatchel et al., 2017).

En 1992, Olweus desarrolló el primer Programa de Prevención de Bullying, con el objetivo de “crear un ambiente escolar cálido, con adultos involucrados y con un interés positivo por sus alumnos, por un lado, y con límites firmes ante los comportamientos inaceptables, por otro” (Olweus, 1994, p. 1.185). Los resultados obtenidos demostraron su eficacia a la hora de reducir el bullying (Olweus, 1994). Estudios posteriores han seguido poniendo a prueba este programa de prevención, como Bauer, Lozano y Rivara (2007), que, aunque obtuvieron efectos positivos y recomendaron su implementación dada su aproximación integral, consideraron que no se ajustaba a la heterogeneidad de los alumnos (ej. diferencias de etnia/raza, ambiente familiar, etc.).

En 1993, Massachusetts propuso el Programa de Colegios Seguros para Jóvenes Gays y Lesbianas, siendo el primer programa de prevención que abordaba directamente la seguridad

de jóvenes estudiantes pertenecientes a minorías sexuales (Szalacha, 2003). Sus premisas consistían en desarrollar políticas escolares que protegieran a los alumnos LGBTQ del acoso, entrenar al personal del centro escolar para intervenir en situaciones de crisis y suicidio, respaldar los grupos de apoyo para los estudiantes LGBTQ (como las alianzas gay-hetero) y proporcionar asesoramiento a las familias de estos alumnos desde el contexto escolar (Szalacha, 2003). Szalacha (2003) evaluó este programa a través de una muestra de 1.646 estudiantes de 33 centros diferentes, obteniendo como resultado una variación muy positiva en el clima escolar con respecto a la diversidad sexual tras el desarrollo de este.

Estos programas fueron los precursores en abordar el bullying en general y el bullying homóforo. En este trabajo se pretende realizar una actualización de la situación actual para conocer qué programas se han desarrollado posteriormente a esas iniciativas. Teniendo en cuenta el considerable porcentaje que supone el alumnado de minorías sexuales en el aula, y la importante prevalencia de victimización por bullying homóforo, es necesario conocer los medios existentes y efectivos para abordar esta problemática, y así asegurar un entorno de seguridad e inclusión a todos los alumnos.

#### **1.4. Objetivos del estudio**

Dados los importantes efectos sobre la salud mental y física que tiene la experiencia del bullying en adolescentes, específicamente en aquellos pertenecientes a una minoría sexual, este trabajo persigue los siguientes objetivos:

- Identificar programas de prevención del acoso a alumnos LGBTQ adolescentes, que se hayan desarrollado en los últimos diez años a nivel internacional.
- Analizar si tienen efectos beneficiosos sobre la salud mental de los estudiantes y sobre el ambiente escolar.
- En caso afirmativo, identificar las principales características de estos programas, los contenidos que abordan y las estrategias de prevención que emplean.
- Recopilar las estrategias que dan lugar a mayores beneficios y elaborar, a partir de ellas, orientaciones que faciliten la prevención de la exclusión y el bullying en la población indicada.

## 2. Metodología

En este trabajo se realiza un análisis de contenido de la literatura científica existente sobre la temática tratada, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos anteriormente. Para ello, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de artículos científicos publicados los últimos 10 años sobre los programas de prevención dirigidos a abordar el bullying hacia los alumnos pertenecientes a minorías sexuales en el contexto escolar.

Las bases de datos consultadas fueron ERIC, PsycINFO, Web of Science y Scopus. Se emplearon y combinaron los siguientes descriptores: ((prevention OR “prevention program”) AND (exclusion OR bullying) AND (lgbt OR gay OR lesbian OR transgender OR queer) AND (“high school” OR “secondary school” OR adolescents OR adolescence) NOT (hiv OR aids) NOT (drugs OR alcohol OR “substance abuse”)).

### 2.1. Criterios de inclusión y exclusión

Para la selección de estudios, se utilizaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión (Tabla 1):

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Propuesta de programa(s) de prevención del bullying homófobo	No propuesta de programa(s) de prevención del bullying homófobo
Dirigidos a alumnado adolescente, sus profesores o padres	Dirigidos a alumnado no adolescente, o a adultos que no fuesen padres o profesores
Desarrollo en el contexto escolar	No desarrollo en el contexto escolar
Metodología empírica	Metodología no empírica
Publicación en los últimos 10 años	Publicación previa a los últimos 10 años
Idiomas castellano o inglés	Idiomas diferentes al castellano o inglés

**Tabla 1.** Criterios de inclusión y exclusión en la selección de los artículos.

En primer lugar, los estudios debían incluir programas de prevención, cuyo objetivo consistiese en la no aparición de la exclusión, el acoso o el bullying de estudiantes por razones de orientación o identidad sexual. Así mismo, estos programas de prevención tenían que

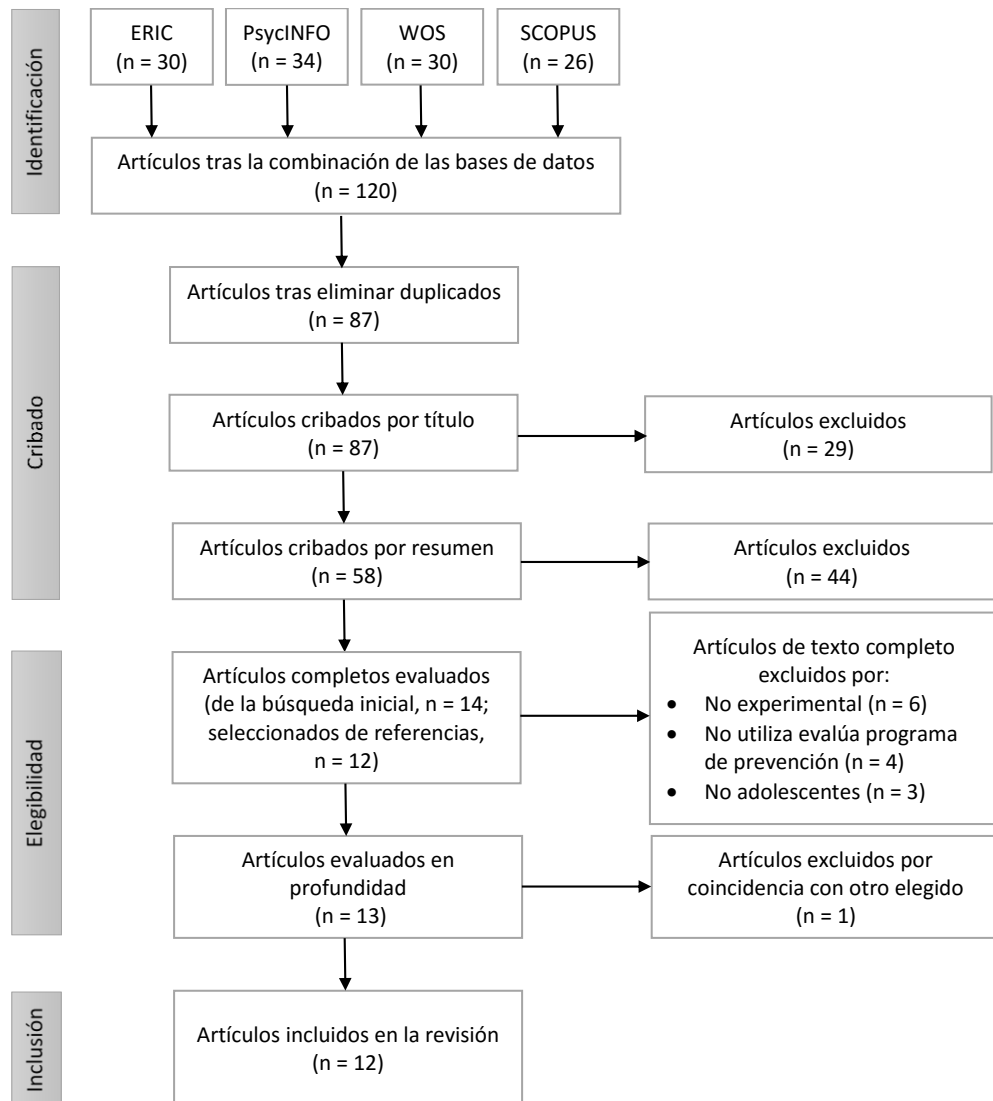
desarrollarse en el contexto escolar. En segundo lugar, los participantes a los que fuesen dirigidos estos programas debían ser el alumnado adolescente, cuyas edades se correspondiesen con los niveles educativos españoles de la ESO y/o Bachillerato. Esto es, su edad debía estar comprendida aproximadamente entre los 12 y los 18 años. También se incluirían programas de prevención dirigidos a abordar el bullying homóforo cuyos receptores fuesen profesores y padres, en caso de encontrarse. Además, la metodología utilizada en los estudios debía ser de carácter empírico, es decir, tenían que poner a prueba de forma experimental el programa y ofrecer evidencias de los resultados obtenidos tras su aplicación. Por otro lado, para ser seleccionados, los artículos debían haber sido publicados en los últimos 10 años, esto es, entre 2008 y 2018. Por último, se seleccionaron estudios publicados en castellano o inglés.

En esta revisión no se incluyeron artículos que no aplicaran o propusieran programas de prevención para abordar el bullying homóforo en estudiantes adolescentes. Tampoco estudios que presentaran intervenciones dirigidas al tratamiento de otro tipo de problemáticas diferentes (ej. VIH, drogadicción, depresión). Del mismo modo, no se incluyeron programas de prevención que no se desarrollasen en el contexto escolar, sino en el familiar, sanitario o social. Se excluyeron estudios que no estuvieran basados en población adolescente o de educación secundaria, esto es, que perteneciesen a cualquier otra etapa escolar o vital. Así mismo, aquellos que no emplearan metodología empírica, es decir, se revisaron metaanálisis y revisiones, pero estas no se encuentran entre los estudios analizados en el trabajo. Por último, tampoco se incluyeron estudios publicados hace más de 10 años, o que estuvieran en un idioma distinto al inglés o al castellano.

## **2.2. Procedimiento de selección de los artículos**

A la hora de seleccionar los artículos que cumplieren dichos criterios y se considerasen relevantes para la consecución de los objetivos del trabajo, se siguió el proceso de toma de decisiones que se plasma en la Figura 1 y se comenta a continuación. Tras llevar a cabo las búsquedas en las bases de datos citadas, se obtuvieron 120 artículos, de los que se eliminaron 33 por estar duplicados. Los 87 artículos restantes fueron cribados por título, de los que se descartaron 29 por no ajustarse a los objetivos del trabajo. Seguidamente, se examinó el resumen de los 58 artículos restantes, tras lo que 44 artículos fueron excluidos por no ajustarse a los criterios de inclusión. El texto completo de los 14 restantes fue analizado en profundidad. Junto a estos 14, también se evaluó el texto completo de otros 12 artículos, identificados a partir de las referencias bibliográficas de las revisiones y metaanálisis obtenidas en las búsquedas. De

estos 26 artículos, 6 fueron excluidos por no ser experimentales, 4 por no describir o evaluar ningún programa de prevención y 3 porque la población objetivo no era adolescente.



**Figura 1.** Árbol de toma de decisiones en el proceso de selección de los artículos. Adaptado de Pelleboer-Gunnink, Van Oorsouw, Van Weeghel y Embregts (2017).

Doce artículos fueron seleccionados y forman parte de los resultados del presente trabajo (Horowitz & Hansen, 2008; Greytak & Kosciw, 2010; Payne & Smith, 2010; Greytak, Kosciw & Boesen, 2013; Poteat, Sinclair, DiGiovanni, Koenig & Russell, 2013; Saewyc, Konishi, Rose & Homma, 2014; Lucassen & Burford, 2015; Poteat et al., 2015; Snapp, McGuire, Sinclair, Gabrion & Russell, 2015; Kosciw, Greytak, Giga, Villenas & Danischewski, 2016; Mulcahy, Dalton, Kolbert & Crothers, 2016; Gower et al., 2017). Dichos artículos están señalados con un \* en la lista de referencias.

### 3. Resultados

En la Tabla 2 se presenta el propósito principal de los programas de prevención de bullying homóforo incluidos por los artículos revisados. A continuación, se procede a realizar un análisis exhaustivo de los mismos. Las características básicas de todos ellos pueden consultarse en el Anexo 1.

Artículos	Referencias	Programa utilizado
1	Lucassen y Burford (2015)	Programa de educación para alumnos
3	Greytak y Kosciw (2010), Greytak et al. (2013), Payne y Smith (2010)	Programas de entrenamiento para el personal del centro
1	Horowitz y Hansen (2008)	Programa de educación dirigido a todo el centro educativo
1	Snapp et al. (2015)	Currículum inclusivo
2	Poteat et al. (2013, 2015)	Alianzas Gay-Hetero (GSAs)
1	Mulcahy et al. (2016)	Relación informal con un mentor
3	Saewyc et al. (2014), Kosciw et al. (2016), Gower et al. (2017)	Varias prácticas

**Tabla 2.** Propósito principal de los artículos recogidos en la revisión.

#### 3.1. Programa de educación para alumnos

Lucassen y Burford (2015) desarrollaron un programa de educación para alumnos que consiste en un taller de 60 minutos llamado *RainbowYOUTH*. Sus objetivos eran conocer las percepciones de los estudiantes en cuanto a la calidad y capacidad del taller para reducir el bullying y el impacto de este en sus actitudes y percepciones con respecto a las minorías sexuales. El contenido del taller se puede consultar en el Anexo 1. En líneas generales, proporcionaba información sobre la orientación sexual y lo que supone pertenecer a una minoría sexual, presentada a través de dinámicas de grupo, debates y un testimonio. El taller se impartió a 229 alumnos de educación secundaria de 10 clases diferentes, con edades entre 12 y 15 años. Los participantes rellenaron un cuestionario antes y después del taller sobre sus creencias y

actitudes hacia las personas de minorías sexuales. Los resultados arrojaron una mejora estadísticamente significativa en la evaluación y comprensión de los individuos de diversidad sexual. El 75,8% de los alumnos pensaba que el taller ayudaría a reducir el bullying en los centros escolares y el 90,9% lo recomendaría a otros jóvenes (Lucassen & Burford, 2015).

### **3.2. Programas de entrenamiento al personal escolar**

Greytak y Kosciw (2010) presentan los resultados del primer año de implementación del programa *Respect for All*. Los objetivos de este eran desarrollar en el personal escolar la capacidad de promover una comunidad inclusiva, suscitar su intervención en situaciones de acoso homóforo, conseguir que sirviese como un recurso y una fuente de apoyo a los alumnos de minorías sexuales y a otros miembros del personal escolar y reducir el lenguaje o las conductas ofensivas o excluyentes. Los 813 participantes en el estudio rellenaron los cuestionarios de evaluación antes del entrenamiento, seis semanas y seis meses después. Además, al año tuvieron lugar *focus groups*. La mayoría de los participantes eran profesores (el 46,2%) y no habían recibido entrenamiento previo en esta temática (el 60,5%). Tras haber recibido el programa, los análisis demostraron que el personal escolar incrementó su conocimiento de términos y recursos referentes a minorías sexuales, la empatía hacia alumnos LGBTQ, la comunicación con alumnos y personal sobre problemas LGBTQ, su compromiso en actividades para crear espacios más seguros para estos alumnos, y la frecuencia con la que intervenían en situaciones de acoso homóforo (Greytak & Kosciw, 2010).

Payne y Smith (2010) implementaron durante tres años el programa de desarrollo profesional *Reduction of Stigma in Schools*, con el principal objetivo de enseñar a los educadores a reconocer la violencia y discriminación hacia los alumnos de minorías sexuales y proveerles de herramientas con las que hacer frente a estas situaciones. Los principios básicos del programa eran el uso de un modelo educador-educador, proporcionarles el acceso a la información en su centro escolar, facilitar la conexión entre esa información y el ambiente escolar, que el contenido estuviera basado en la evidencia, y que su duración fuera adecuada. Para su evaluación, llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas a 13 educadores, 322 participantes completaron un cuestionario al finalizar cada taller y 11 participantes respondieron a los cuestionarios de seguimiento. El feedback recibido de los participantes fue abrumadoramente positivo, disminuyendo este cuanto menor era la duración del programa. El que los monitores fueran educadores se consideró una de sus fortalezas. Tras su participación en el programa, los profesores se mostraron más comprometidos en abordar el acoso verbal,

incrementar la seguridad escolar e implicar más a su centro educativo y a otros profesores en estas prácticas, para de este modo apoyar a sus alumnos LGBTQ. Sin embargo, aunque el programa produjo cambios a corto plazo, no se mantuvieron a largo plazo (Payne & Smith, 2010).

Greytak, Kosciw y Boesen (2013) desarrollaron un programa de talleres de entrenamiento de dos horas, dirigidos al personal de educación secundaria. Los objetivos eran incrementar su comprensión y conocimientos sobre cómo el bullying homóforo impacta en el clima escolar y fomentar el desarrollo de habilidades para crear un clima escolar más seguro. Proporcionaron 88 entrenamientos, en los que participaron 2.042 miembros de 37 centros educativos. Los participantes rellenaron un cuestionario antes y después del entrenamiento. Más del 70% de los participantes eran profesores, menos del 20% eran profesionales de la salud mental y un 10% eran administrativos. Tras el entrenamiento, con respecto a los profesores, hubo un incremento significativo en su empatía hacia los jóvenes LGBT y en la importancia que le daban a intervenir en situaciones de acoso. Así mismo, incrementaron su autoeficacia al intervenir en estas situaciones y su habilidad para promover un entorno escolar seguro para los alumnos LGBT. Por otro lado, los administrativos incrementaron su conciencia con respecto al clima escolar, así como la importancia que le daban a intervenir y la confianza en su habilidad para promover un clima escolar seguro. Respecto a los profesionales de salud mental, la única diferencia fue un incremento en la percepción de sus competencias al intervenir en situaciones de bullying homóforo (Greytak, Kosciw & Boesen, 2013).

### **3.3. Programa de educación dirigido a todo el centro**

Horowitz y Hansen (2008) implementaron el programa *Out of Equity* en tres institutos, con el objetivo apoyar a los alumnos LGTB y mejorar el clima escolar. Las intervenciones consistían en actividades para el desarrollo del personal escolar, clases teóricas y la celebración de eventos en los institutos participantes. Antes de su implementación, 767 alumnos aleatorios completaron un cuestionario y a su finalización, 894 alumnos respondieron al mismo cuestionario. Tras la intervención, los alumnos y el personal escolar hablaban más sobre problemas relacionados con las personas LGBT en clase, respetaban más a sus grupos de apoyo (como las alianzas gay-hetero) y se sentían más cómodos con ellos. Además, era más probable que los profesores interviniesen cuando oían lenguaje homóforo y ese tipo de vocabulario se usaba de forma menos frecuente en entornos controlados. Estos resultados se tradujeron en un



clima escolar más positivo y acogedor para los alumnos, especialmente para los pertenecientes a minorías sexuales (Horowitz & Hansen, 2008).

### **3.4 Currículum inclusivo**

Snapp y colaboradores (2015) examinaron la relación entre la percepción de seguridad personal y el clima escolar con la presencia de currículum inclusivo para minorías sexuales. Reclutaron 1.232 participantes de 154 institutos, con edades entre 12 y 18 años. A través de un cuestionario online, se les preguntó por la presencia de currículum inclusivos en sus centros educativos, sus percepciones de seguridad y la frecuencia con la que sufrían bullying. A nivel individual, encontraron que la presencia del currículum inclusivo estaba asociada con mayores percepciones de seguridad en comparación a los centros en los que no estaba presente, pero también con más bullying personal. A nivel escolar, obtuvieron que, en los institutos con currículum inclusivos, los alumnos percibían más seguridad y menos bullying, especialmente cuando este se daba en las asignaturas de educación sexual o de la salud. Por el contrario, educación física fue la asignatura en la que el currículum inclusivo era menos frecuente, y cuando estaba presente se relacionaba con más bullying personal (Snapp et al., 2015).

### **3.5. Alianzas Gay-Hetero (Gay-Straight Alliances – GSAs)**

En 2013, Poteat y colaboradores trataron de identificar las diferencias entre distintas variables académicas y de salud de los estudiantes en función de la presencia o ausencia de GSAs en su centro educativo. Los participantes fueron 15.965 estudiantes de 7º a 12º grado (ESO y Bachillerato en el sistema educativo español) de 45 institutos. Sus edades se comprendían entre 10 y 18 años. El 94,2% de los participantes se consideraban heterosexuales. El 68,89% de los centros educativos no tenían GSAs. Los estudiantes completaron un cuestionario electrónico en el que se recogían estas variables académicas y de salud. En base a los resultados, los alumnos de institutos con GSAs, tanto de minorías sexuales como heterosexuales, presentaban menos absentismo, consumo de tabaco y alcohol, intentos suicidas y conductas sexuales con parejas casuales, siendo esta diferencia más destacable para los alumnos LGBTQ. Los alumnos de institutos con GSAs, sobre todo las chicas de minorías sexuales, llevaban a cabo menos conductas sexuales bajo los efectos de las drogas. Además, cuando tenían GSAs disponibles en su instituto, los alumnos presentaban menor ideación e intentos suicidas (Poteat et al., 2013).

Poteat y colaboradores (2015) buscaban comprobar si las GSAs se asociaban a un desarrollo juvenil positivo. Acudieron a 13 institutos, de los que participaron 146 estudiantes y 18 tutores miembros de las GSAs. Los estudiantes tenían entre 14 y 19 años, y pertenecían a clases de 9º a 12º grado (en España correspondería a segundo ciclo de ESO y Bachillerato). El 57,5% se incluían en una minoría sexual. Los investigadores acudieron en dos ocasiones a los centros durante el desarrollo de reuniones de las GSAs. En la primera ocasión, proporcionaron a los alumnos y tutores unos cuestionarios sobre su pertenencia a la GSA. En la segunda, los investigadores se mantuvieron como observadores en las reuniones. Los resultados mostraron una gran variabilidad entre las GSAs en cuanto a la distribución del liderazgo, la flexibilidad de los temas a tratar o el apoyo recibido por el contexto escolar. Los alumnos cuyos tutores tuvieran más experiencia en GSAs presentaban un mayor desarrollo juvenil positivo. Además, el que los tutores recibieran entrenamiento formal se relacionaba con mayores puntuaciones de autoestima en los alumnos. Cuando tanto los alumnos como el tutor percibían en sí mismos más control en la toma de decisiones, las puntuaciones de maestría de los primeros eran mayores. Sin embargo, el mayor control del tutor tenía una relación muy débil con el sentido de propósito y autoestima en los alumnos. Por otro lado, los alumnos que percibían más soporte de su GSA mostraban un mejor desarrollo juvenil positivo, y un mayor apoyo del entorno escolar hacia las GSAs se relacionaba con un mayor bienestar en los alumnos (Poteat et al., 2015).

### **3.6. Relación informal con un mentor**

Mulcahy y colaboradores (2016) examinaron la forma en la que los alumnos pertenecientes a minorías sexuales establecían una relación informal con un mentor de su centro educativo. Para ello, entrevistaron a 10 estudiantes que se identificaban como LGBTQ, con edades entre 16 y 22 años. Las preguntas que conformaban la entrevista se recogen en el Anexo 3. Para determinar si la persona sería un mentor seguro, los alumnos atendían a su tolerancia a la diversidad y a su forma de pensar. Respecto a las cualidades de los mentores, los alumnos consideraban que estos debían escucharlos de forma activa, con la mente abierta, mostrar un interés sincero por ellos, tener una personalidad segura y compartir algún interés con ellos. No era importante que fuese perteneciese a una minoría sexual. A la hora de establecer la relación, los estudiantes consideraban la primera conversación como prueba en la que decidían la viabilidad de esta. Describían su desarrollo como un proceso lento, en el que continuamente calibraban las reacciones de su mentor para comprobar que era segura para ellos. Gracias a esta relación, los participantes tenían más conciencia de sí mismos, se sentían más cómodos con su orientación sexual, disponían de un lugar seguro al que acudir, podían compartir sus

pensamientos y sentimientos, se sentían más comprometidos con su comunidad escolar y sus relaciones sociales con el resto de sus compañeros mejoraban. A diferencia de lo que ocurría con sus padres, con su mentor podían hablar de temas relacionados con su orientación/identidad sexual sin justificarse ni temer ser rechazados (Mulcahy et al., 2016).

### **3.7. Valoración de varias prácticas**

Algunas investigaciones no se han centrado en un programa de prevención específico, sino que han evaluado la presencia y eficacia de distintas prácticas en los institutos, incluyendo prácticas que los estudios ya comentados han abordado de forma individual como las GSAs, los currículums inclusivos, las políticas anti-bullying, etc.

Saewyc y colaboradores (2014) compararon a los estudiantes de los centros educativos que tuvieran GSAs o políticas anti-bullying homófobo implementadas hace al menos 3 años, menos de 3 años y aquellos que no las tuvieran. Su objetivo era examinar la relación entre la presencia de estas formas de prevención y la ideación y conductas suicidas de los estudiantes, en función del tiempo que llevasen implantadas. La muestra estaba compuesta por 21.708 estudiantes de 8º a 12º grado (2º a 4º de ESO y Bachillerato en España). La mayoría de los alumnos (el 59,2%) no contaba con GSAs ni políticas anti-bullying homófobo en su instituto. Los institutos con GSAs estaban asociados con menos discriminación por orientación sexual para los alumnos LGB. Las políticas explícitamente anti-bullying se relacionaron con menos ideación suicida para las chicas heterosexuales y menos intentos suicidas para los chicos y chicas LGB. En los centros en los que coexistían las dos formas de prevención, los alumnos LGB presentaban menores niveles de discriminación por orientación sexual. Los institutos con GSAs de larga implementación (más de 3 años) se relacionaban con menores puntuaciones de discriminación homófoba, ideación e intentos suicidas para los alumnos LGB, en comparación a aquellos que no tenían GSAs. Así mismo, los alumnos LGB de institutos con políticas anti-bullying de larga implementación presentaban menores puntuaciones en ideación e intentos suicidas, pero no en discriminación (Saewyc et al., 2014).

En 2016, la GLSEN publicó los resultados de su Encuesta Nacional del Clima Escolar de 2015 (Kosciw et al., 2016), que examina las experiencias escolares de los alumnos LGBTQ, el acceso que tienen a recursos de apoyo y los beneficios que obtienen de ellos. Se consideran cuatro estrategias de prevención: clubs de apoyo estudiantiles (como las GSAs), currículum inclusivo, personal escolar de apoyo y políticas o programas anti-bullying. La muestra del estudio estaba compuesta por 10.528 estudiantes de 6º a 12º grado (ESO y Bachillerato en

España) de 3.095 institutos, con edades entre 13 y 21 años que formaban parte de alguna minoría sexual. Todos ellos rellenaron la encuesta online. En primer lugar, de los encuestados, solo el 54% contaban con GSAs u otros grupos de apoyo en sus institutos. Los alumnos que disponían de ellos escuchaban con menos frecuencia lenguaje homóforo, manifestaban que el personal escolar intervenía más a menudo ante este, se sentían más seguros en el centro, experimentaban menos victimización relacionada con su identidad u orientación sexual, contaban con más apoyo por parte del personal del colegio y más aceptación de los demás alumnos en comparación a los alumnos que no disponían de GSAs. Respecto al currículum, solo al 22,4% de los alumnos se les mostraba en clase representaciones positivas sobre personas, eventos o historias relacionadas con minorías sexuales. Las asignaturas en las que se daba con mayor frecuencia eran historia o estudios sociales (el 58%). En comparación a los alumnos que no disponían de currículum inclusivo, los que sí lo tenían presentaban menos probabilidades de escuchar lenguaje homóforo, sentirse inseguros por su orientación sexual, faltar a clase y pensar que no se graduarían. Por otro lado, el 97% de los estudiantes podían identificar al menos a una persona del personal escolar a quien pudieran acudir, aunque solo el 36,8% consideraba que la administración de su instituto apoyase a los alumnos LGBTQ. Los alumnos que podían identificar a 11 o más adultos que les brindasen apoyo, en comparación a aquellos que no podían identificar a ninguno, con menor frecuencia se sentían inseguros o faltaban a clase. Por último, respecto a las políticas anti-bullying, solo el 10,2% de los encuestados contaba con políticas comprensivas en su centro, entendiendo estas como las que generan prácticas de protección por razones tanto de identidad como de orientación sexual. Aquellos que las tenían escuchaban menos lenguaje homóforo, experimentaban menos victimización anti-LGBT, le comunicaban los incidentes al personal escolar más a menudo, y consideraban que este intervenía de forma más frecuente y efectiva. Todas estas prácticas tenían en común que hacían que los alumnos se sintiesen más conectados con su comunidad escolar (Kosciw et al., 2016).

Gower y colaboradores (2017) evaluaron cómo afectaba la presencia de diferentes prácticas de apoyo a los alumnos de minorías sexuales en su experiencia de bullying. La muestra estaba compuesta por 31.183 estudiantes de 103 institutos, de clases de 9º y 11º grado (3º de ESO y 1º de Bachillerato en España). El 6,29% de la muestra se identificaba como LGBTQ. Se tomaron datos de la victimización por bullying homóforo y de la presencia o ausencia de las siguientes prácticas: tener una persona de referencia en el centro que atendiese los problemas de los alumnos LGBTQ, exponer contenido específico sobre orientación sexual donde los alumnos pudiesen verlo (ej. posters), tener GSAs u otros clubs, proporcionar desarrollo

profesional sobre problemáticas de estudiantes de minorías sexuales, incluir este contenido en los currículos, y discutir sobre bullying homóforo con los alumnos. Los resultados mostraron que las dos prácticas más frecuentes eran la disponibilidad de una persona de referencia (en el 61,17% de los institutos) y la discusión sobre bullying basado en la orientación sexual con los alumnos (en el 59,22%). Los alumnos con un mayor clima de apoyo a las minorías sexuales presentaban unas puntuaciones significativamente más reducidas de victimización por bullying relacional, perpetración de bullying físico y acoso basado en la orientación sexual. Estos resultados se daban sobre todo si el centro escolar tenía de cuatro a seis prácticas simultáneas de apoyo a los alumnos de minorías sexuales (Gower et al., 2017).

#### **4. Discusión**

Al comienzo del trabajo se planteaba la existencia de distintas formas de prevención (primaria, secundaria y terciaria). A continuación, se discuten prácticas incluidas en cada una de ellas en base a los resultados obtenidos en la revisión.

##### **4.1. Prevención primaria**

La prevención primaria consiste en las prácticas que se desarrollan en el centro escolar para asegurar el correcto desarrollo social y emocional de todos los alumnos. Dentro de estas prácticas se engloban el impulso de políticas, las adaptaciones curriculares, el desarrollo del personal y los programas de educación dirigidos tanto a los alumnos como a todo el centro (Fischer et al., 2008).

Las políticas anti-bullying se refieren a aquellas medidas legislativas propuestas para hacer frente al bullying homóforo en los centros educativos (Fischer et al., 2008). Como demostraron Seawyc y colaboradores (2014), su presencia se relaciona con menos ideación suicida entre los alumnos LGB. Pero a pesar de su efecto positivo, este es poco consistente: las políticas anti-bullying son importantes, pero no suficientes, y sus efectos pueden ser mayores si se les combina con otras formas de apoyo como las GSAs, que se relacionan con menores niveles de discriminación homófora (Saewyc et al., 2014). Así mismo, de acuerdo con Kosciw y colaboradores (2016) cuando estas políticas son comprensivas, el ambiente escolar es más acogedor y tolerante con los alumnos de minorías sexuales y menos con el bullying homóforo. Sin embargo, las políticas parciales (consideran la identidad o a la orientación sexual, pero no ambas) y las políticas generales (no prestan especial atención a las minorías sexuales) también tienen efectos en la reducción del lenguaje homóforo y la victimización basada en la orientación

o la identidad sexual, en comparación con la no presencia de políticas (Kosciw et al., 2016). Esto implica que el ambiente escolar se beneficia de la presencia de políticas anti-bullying, pero cuanto más atención le prestan a la diversidad sexual de forma específica y más respaldadas estén por otras prácticas que aborden el bullying homóforo, mayores beneficios obtendrán los alumnos LGBTQ. Por otro lado, como Seawyc y colaboradores (2014) demostraron, las políticas anti-bullying implementadas de forma reciente no se relacionan con los resultados de discriminación e ideación o intentos suicidas, a diferencia de las que han estado presentes en el centro durante tres años o más. Por ello, al implementar nuevas políticas, no se podrían esperar efectos inmediatos en la reducción del bullying y la mejora del ambiente escolar, pero si estas se mantienen y el centro está comprometido con ellas, a largo plazo se podrán comprobar sus beneficios.

Snapp y colaboradores (2015) y Kosciw y colaboradores (2016) obtuvieron resultados prometedores sobre los currículos educativos que incluyeran personajes, eventos y problemáticas relacionadas con las minorías sexuales. Los alumnos de centros con currículum inclusivos se sentían más seguros y conectados con su comunidad escolar, tenían un mayor compromiso académico y escuchaban menos a menudo comentarios homófobos (Snapp et al., 2015; Kosciw et al., 2016). No obstante, a nivel individual, los alumnos del estudio de Snapp y colaboradores (2015) que contaban con currículum inclusivos manifestaban más bullying personal. Una posible explicación a este resultado es que el contar con contenidos relacionados con las minorías sexuales en las clases puede incrementar la conciencia a la hora de detectar bullying homóforo, lo que resaltaría el poder del currículum inclusivo como forma de prevención (Snapp et al., 2015). A pesar de todo, los centros educativos que cuentan con currículum inclusivo y cuyos profesores reciben formación sobre cómo incluir estos contenidos en sus clases son aún una minoría (Kosciw et al., 2016; Gower et al., 2017). Esto puede deberse en mayor o menor medida al planteamiento de resistencias por parte de padres y comunidades más conservadoras. Gegenfurtner y Gebhardt (2017) desmontan los argumentos que estos plantean con más frecuencia, mediante estudios empíricamente contrastados, y muestran que los currículos inclusivos beneficiarían tanto a los alumnos de minorías sexuales al sentir que forman parte del mundo, como al resto de los alumnos al crear un clima de tolerancia hacia la diversidad (Gegenfurtner y Gebhardt, 2017).

Con respecto a los programas de desarrollo del personal, en esta revisión se recogen los siguientes: *Respect for All* (Greytak & Kosciw, 2010), *Reduction of Stigma in Schools* (Payne & Smith, 2010) y el programa de entrenamiento de Greytak y colaboradores (2013). Los

principales objetivos de los programas eran que los participantes entendieran y fueran más conscientes del impacto del bullying homóforo en el clima escolar y en los alumnos LGBTQ y que desarrollaran habilidades para fomentar un clima escolar seguro para todos los alumnos (Greytak et al., 2013; Greytak & Kosciw, 2010; Payne & Smith, 2010). Los resultados de todos ellos muestran la importancia de la formación del personal escolar en problemáticas asociadas a los alumnos de minorías sexuales, independientemente del cargo que ocupen, puesto que todos ellos están en contacto con los alumnos y deben promover un clima de seguridad. Tras el desarrollo de los programas, el personal escolar incrementó su conciencia y empatía sobre los problemas que enfrentan los alumnos LGTBQ, traduciéndose en una mayor implicación al intervenir en situaciones de acoso, más confianza al hacerlo, y más comunicación sobre estas problemáticas con otros miembros del personal y con los alumnos. Todo ello favorecía un clima escolar más positivo y seguro (Greytak & Kosciw, 2010; Payne & Smith, 2010; Greytak et al., 2013). Sin embargo, la duración de estos entrenamientos es un punto por mejorar, puesto que los participantes consideraron de una forma más positiva los programas más largos. Además, aunque produjeron cambios en las actitudes y comportamientos, estos fueron a corto plazo, con lo que es necesario repetir periódicamente los entrenamientos para que no se dé un “efecto olvido” y los beneficios puedan mantenerse a largo plazo (Payne & Smith, 2010).

Por otro lado, en lo que respecta a los programas de educación dirigidos a todo el centro escolar, el programa *Out of Equity* de Horowitz y Hansen (2008) produjo una mejora del clima escolar en aquellos centros en los que se llevaron a cabo sus prácticas (Horowitz & Hansen, 2008). Su dinámica era similar al Programa de Colegios Seguros para Jóvenes Gays y Lesbianas, que lleva desde 1993 probándose eficaz en la mejora del clima escolar con respecto a la diversidad sexual (Szalacha, 2003). Sin embargo, este tipo de programas son más difíciles de encontrar, ya que las prácticas frecuentemente se dirigen a una población específica, ya sean alumnos, profesores o personal escolar. Respecto a los programas dirigidos específicamente a alumnos, esta revisión incluye el taller sobre diversidad sexual *RainbowYOUTH* (Lucanssen & Burford, 2015), el cual demostró buenos resultados a la hora de mejorar la evaluación y comprensión hacia los alumnos de minorías sexuales (Lucanssen & Burford, 2015). Además de este, existen otros programas similares, como *Pride & Prejudice* (Bridge, 2007), que se ha mostrado eficaz al generar en alumnos adolescentes actitudes positivas hacia las personas homosexuales. Se trata de un programa interactivo en el que los alumnos discuten sobre temas relacionados con las minorías sexuales a partir de materiales como vídeos o tareas para casa (Bridge, 2007). En esta línea, Wilson (2014) describe el programa *Ugly Ducklings* y lo propone

como una forma de trabajar la conciencia sobre las problemáticas que enfrentan las minorías sexuales y de reducir el bullying homófobo. Con lo cual, existen diversos programas eficaces dirigidos a alumnos cuyas prácticas buscan prevenir el bullying homófobo generando una mayor conciencia sobre los problemas de las minorías sexuales para así promover actitudes más positivas hacia ellas.

#### **4.2. Prevención secundaria**

La prevención secundaria consiste en las prácticas dirigidas específicamente a aquellos miembros que se encuentran en riesgo de desarrollar algún tipo de problema académico o emocional. Algunas prácticas que se recogen en este tipo de prevención son los grupos de apoyo (como las GSAs), el asesoramiento (o *counseling*) grupal, las zonas seguras (Fischer et al., 2008), o las relaciones con un mentor (Mulcahy et al., 2016).

Las GSAs han demostrado ser un recurso con numerosos beneficios para todos los estudiantes. Poteat y colaboradores (2015) no encontraron diferencias en el bienestar entre alumnos LGBT y heterosexuales que formasen parte de una GSA. Los principales beneficios de estos grupos de apoyo para los alumnos son una menor ideación e intentos suicidas, menos discriminación por orientación o identidad sexual, un desarrollo juvenil más positivo y más apoyo del personal del centro y de los alumnos, lo que lleva a sentirse más seguros y conectados a su comunidad escolar (Kosciw et al., 2016; Gower et al., 2017; Poteat et al., 2013, 2015; Saewyc et al., 2014). Estos resultados siguen la línea de otras investigaciones, como el metanálisis de Marx y Kettrey (2016), que asoció la presencia de GSAs con menores niveles de victimización homófoba, inseguridad escolar y comentarios homófobos. Además, otros estudios han encontrado que los alumnos pertenecientes a las GSAs cuentan con un alto compromiso cívico y están más involucrados en promover y concienciar sobre temas específicos relacionados con la orientación e identidad sexual (Poteat, Calzo & Yoshikawa, 2018). Con lo cual, las GSAs no solo contribuyen a la mejora de la salud de los alumnos y del ambiente escolar, sino que también favorecen que sus participantes se esfuercen en hacer visibles a las minorías sexuales y sus problemáticas. Al igual que las políticas anti-bullying, para que las GSAs tengan un verdadero impacto deben llevar un largo tiempo implementadas (Saewyc et al., 2014). También es importante el apoyo que las GSAs reciben del centro escolar, la flexibilidad de los roles desempeñados por sus miembros y la percepción de control de los participantes (Poteat et al., 2015), de modo que estos grupos de apoyo estén respaldados por el centro y por el tutor que les dé apoyo, pero que los alumnos sean y se vean a sí mismos como



el motor que los hace funcionar. Además, para potenciar los efectos de las GSAs, es importante que se combinen con otras prácticas, como las políticas anti-bullying homófobo, el currículum inclusivo o el *counseling* (Gower et al., 2017; Poteat et al., 2013).

El objetivo del asesoramiento o *counseling* grupal es ayudar a los alumnos de minorías sexuales que se encuentran en riesgo a desarrollar estrategias de afrontamiento y a hacer cambios conductuales que les permitan responder a sus experiencias vitales (Fischer et al., 2008; Goodrich & Luke, 2009). Estos grupos tienen unas sesiones determinadas, y los temas a tratar deben ser acordados antes de su creación (Fischer et al., 2008). Muller y Hartman (1998) plantearon un grupo de *counseling* de 25 sesiones semanales, en las que se fomentó el desarrollo de estrategias de afrontamiento para situaciones como “salir del armario” o lidiar con el estigma. Griffith (2014) desarrolló un programa similar con una duración de ocho semanas, tras el cual los participantes mostraron una mejora en las medidas de optimismo, estrategias de afrontamiento y suicidio. Otras investigaciones se han centrado en el entrenamiento a los psicoterapeutas para desarrollar grupos de *counseling*. El *Counseling* Escolar Receptivo a LGBTQ es una propuesta de la Asociación de *Counseling* Escolar Americana para que los consejeros escolares sean más efectivos al tratar con alumnos de minorías sexuales, el cual cuenta con el apoyo empírico de varios estudios (Goodrich & Luke, 2009). Dados estos resultados favorables y los esfuerzos en la formación de los psicoterapeutas, el *counseling* grupal muestra ser una estrategia prometedora para promover el bienestar de los alumnos pertenecientes a minorías sexuales.

Por otro lado, las zonas seguras implican a alumnos o miembros del personal escolar que visibilizan su apoyo a las minorías sexuales a través de símbolos (ej. pegatinas o posters en las aulas), de forma que los alumnos LGBTQ identifiquen los lugares o personas a las que pueden acudir si lo necesitan (Poynter y Tubbs, 2008). Evans (2002) evaluó el impacto de una zona segura para alumnos LGBT en la universidad, obteniendo una mayor visibilidad de este colectivo y un incremento del apoyo hacia el mismo. Russell, Day, Ioverno y Toomey (2016) revisaron las prácticas o políticas más efectivas para abordar el bullying homófobo según la perspectiva de los profesores, y obtuvieron que estos asociaban las zonas seguras con menos bullying cuando consideraban que su centro escolar era inseguro para los alumnos LGBTQ. Además, las zonas seguras tienen una clara relación con el apoyo del personal escolar o los mentores, puesto que hacen explícito a los alumnos pertenecientes a minorías sexuales el mensaje de que si acuden a ellos recibirán su apoyo (Kosciw et al., 2016). Esto contribuye a que los alumnos de minorías sexuales se sientan más seguros en el centro escolar, lo que a su

vez les alienta a esforzarse académicamente (Kosciw et al., 2016). Por tanto, las zonas seguras favorecen tanto la reducción del bullying como la visibilidad de las minorías sexuales, además de ser una forma de facilitar a los alumnos LGBTQ la identificación de personal escolar al que pueden acudir si tienen algún problema relacionado con su pertenencia a una minoría sexual.

En relación con lo anterior, algunos centros disponen de programas de mentor a través de los cuales los alumnos en riesgo cuentan con un adulto de referencia al que recurrir. McAllister, Harold, Ahmedani y Cramer (2009) evaluaron un programa de mentor dirigido a alumnos LGBT estudiantes de doctorado. Aunque los mentores se mostraron satisfechos con el programa, no fue así para los alumnos, quienes esperaban un apoyo instrumental y psicosocial más específico (McAllister et al., 2009). Por otro lado, Mallory, Sears, Hasenbush y Susman (2014) comprobaron que los jóvenes LGBTQ se beneficiarían de tener una relación formal con un mentor, pero sin embargo tienen dificultades al acceder a ellos. En los centros en los que estos programas formales no están disponibles, los alumnos crean relaciones informales con un mentor (Mulcahy et al., 2016). Mulcahy y colaboradores (2016) demostraron que, aunque el proceso por el cual se establece una relación informal con un mentor es lento y cuidadoso por parte de los alumnos, esta relación les reporta efectos beneficiosos, como mayor seguridad en sí mismos y en el entorno escolar (Mulcahy et al., 2016). Por tanto, los programas formales de mentor aún cuentan con importantes limitaciones en cuanto a su acceso (Mallory et al., 2014) y la atención que le prestan al alumno (McAllister et al., 2009). Quizá por ello los alumnos LGBTQ establezcan relaciones con un mentor de manera informal, de manera que cuenten con más flexibilidad en la relación, al no estar regida por un programa. Además, gracias a los espacios seguros, ellos mismos pueden identificar y elegir a la persona con la que les gustaría entablar esta relación.

### **4.3. Prevención terciaria**

La prevención terciaria consiste en las intervenciones destinadas a aquellas personas que ya están atravesando algún tipo de problemática académica o emocional. Se trata de una intervención propiamente dicha, cuando los planes previos de prevención no han sido suficientes (Fischer et al., 2008). La terapia afirmativa ha mostrado su eficacia en el tratamiento de personas pertenecientes a minorías sexuales. Pachankis, Hatzenbuehler, Rendina, Safren y Parsons (2015) proporcionaron esta terapia a una muestra de 63 hombres homosexuales y bisexuales, resultando en una reducción de los síntomas de depresión, ansiedad y comportamientos de riesgo como el abuso de alcohol y la compulsividad sexual. Dados sus

beneficios, otros estudios han propuesto programas de entrenamiento a psicoterapeutas en terapia afirmativa (Lelutiu-Weinberger & Pachankis, 2017; Pepping, Lyons & Morris, 2018), gracias a los cuales estos aumentaron sus conocimientos y habilidades para tratar con pacientes de minorías sexuales. De modo que, cuando las anteriores prácticas de prevención del bullying homóforo han fallado en la protección del alumno perteneciente a una minoría sexual, este puede recibir una intervención psicológica afirmativa de su orientación/identidad sexual en la que se traten los síntomas generados por haber vivenciado esa experiencia.

#### **4.4. Recomendaciones para el abordaje del bullying homóforo en el ámbito escolar**

A la luz de la revisión realizada, a continuación se presenta una recopilación de directrices que pueden ser útiles a la hora de abordar el bullying dirigido a adolescentes LGBTQ en los centros escolares.

A nivel de prevención primaria, sería conveniente la promulgación de políticas anti-bullying comprehensivas, que tuvieran en cuenta tanto la identidad como la orientación sexual en sus prácticas (Kosciw et al., 2016), así como el desarrollo de políticas educativas inclusivas que favorezcan la atención a un alumnado diverso. Una forma de asegurar la inclusión y la mejora escolar es mediante el uso de herramientas como el Index para la inclusión (Booth & Ainscow, 2015). El Index proporciona herramientas para valorar cómo de inclusivo es un centro escolar. Contempla tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas. Cada una de ellas se operacionaliza en una serie de indicadores que permiten a los centros evaluar hasta qué punto son inclusivos, respetan y atienden a la diversidad de los alumnos y otros miembros de la comunidad educativa. En este sentido, indicadores como “el centro escolar rechaza todas las formas de discriminación”, “las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad” o “las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes” facilitarían el análisis de los valores y las prácticas del centro para conocer en qué medida existen prácticas preventivas para abordar el bullying homóforo y qué puntos se podrían mejorar (Booth & Ainscow, 2015).

Como plantean Gower y colaboradores (2017), la reducción del bullying homóforo requiere del compromiso y la coordinación del centro completo, y los esfuerzos deben ir dirigidos tanto a los estudiantes como al personal escolar. La combinación de múltiples prácticas hará más eficiente al centro en la tarea de prevenir el bullying homóforo (Gower et al., 2017). En este sentido, hay que tener en cuenta el papel central del personal escolar, sobre todo de los profesores, ya que son los que mayor contacto tienen con el alumnado. Como ya

han demostrado varias investigaciones (Horowitz & Hansen, 2008; Greytak & Kosciw, 2010; Payne & Smith, 2010; Greytak et al., 2013), los programas de entrenamiento al personal escolar son fundamentales para que este sea consciente de las dificultades que atraviesan los alumnos de minorías sexuales y reciban los conocimientos y pautas para actuar en situaciones de acoso. Por ello, a parte de los programas de prevención del bullying homófobo dirigidos a alumnos, el centro escolar debe fomentar la implementación y participación de todo el personal escolar en programas de entrenamiento y formación para el abordaje de esta problemática.

Un aspecto crucial en el que debe intervenir el personal escolar es en el lenguaje utilizado en las aulas. Según la guía para profesores *Schoolmates* (Gualdi, Martelli, Wilhelm, Biedron & Pietrantonio, 2008) estos deben evaluar su propio lenguaje y estar atentos al que utilizan los alumnos, fomentando el uso de un lenguaje inclusivo y no discriminatorio, ya que, como se ha comprobado en este trabajo, la mayor intervención del personal escolar ante lenguaje homófobo se relaciona con un clima escolar más positivo (Horowitz & Hansen, 2008; Kosciw et al., 2016). Así mismo, utilizar la educación como herramienta, de forma que los alumnos conozcan qué es el bullying y qué consecuencias tiene, cómo puede afectar el lenguaje homófobo a sus compañeros LGBTQ y que puedan cuestionar los prejuicios que sustentan estas acciones (Gualdi et al., 2008; Lucanssen & Burford, 2015). Además, utilizar un currículum inclusivo en las diferentes asignaturas, especialmente en aquellas en las que se da más bullying, como educación física (Snapp et al., 2015), de forma que los alumnos de minorías sexuales puedan verse representados de manera positiva en los conocimientos teóricos que reciben en clase, y el resto de los alumnos pueda considerar la diversidad sexual como una forma más de diversidad, sin connotaciones negativas (Snapp et al., 2015; Kosciw et al., 2016; Gegenfurtner y Gebhardt, 2017).

Además, es relevante asegurar que el aula y el resto de los espacios escolares promuevan un entorno de seguridad e inclusión, que dé visibilidad a las minorías sexuales y de otro tipo, a través de la disponibilidad de contenidos relacionados con ellas en los libros y materiales presentes en la biblioteca, las imágenes o posters colgados en las paredes, etc. (Gualdi et al., 2008). Este tipo de indicativos igualmente ayuda a los alumnos a identificar los espacios seguros y al personal escolar que puede ser una fuente de apoyo (Mulcahy et al., 2016; Kosciw et al., 2016). También se podrían organizar eventos como un día de la diversidad en general, contemplando la sexual en particular, en el que se preste especial atención a este tema a través de debates y actividades prácticas, puesto que son unas estrategias adecuadas para fomentar el cambio (Gualdi et al., 2008; Payne & Smith, 2010). Bernaldez, López y Ruiz (2014) proponen

en su guía contra el bullying homofóbico una serie de actividades para la educación en valores que podrían llevarse a cabo en el contexto del día de la diversidad sexual, en las que se tratan temas como la sexualidad, los roles de género o los mitos sobre la homosexualidad.

A nivel de prevención secundaria, los beneficios de la presencia de grupos de apoyo a las minorías sexuales o GSAs ya se han puesto de manifiesto. Para maximizar los mismos, de acuerdo con Poteat y colaboradores (2015) sería favorable que las GSAs contaran con flexibilidad en las reuniones, de forma que, en función de las necesidades de los participantes en ese momento, se utilizara un enfoque más dirigido al apoyo o a la defensa. Esta flexibilidad también sería útil en cuestiones relativas al liderazgo, puesto que la asunción de responsabilidades por parte de miembros que no sean el líder puede hacer que estos se sientan más comprometidos con la GSA (Poteat et al., 2015). GLSEN (2009) plantea una guía enfocada a los estudiantes sobre cómo desarrollar una GSA o grupo de apoyo similar en el propio centro escolar. Para ello plantean los pasos a seguir para su creación, cómo organizar las reuniones o actividades que pueden llevar a cabo, entre otros aspectos de interés (GLSEN, 2009).

De acuerdo con los estudios revisados (Horowitz & Hansen, 2008; Greytak & Kosciw, 2010; Payne & Smith, 2010; Greytak et al., 2013; Mulcahy et al., 2016), el personal escolar debe mostrarse disponible como fuente de apoyo, recibir al alumnado LGBTQ con apertura, sin hacer juicios y mostrando empatía. Así mismo, debe conocer y poner a disposición de los alumnos los recursos de apoyo a las víctimas de bullying y a las minorías sexuales. Por ejemplo, en España contamos con el teléfono de la Fundación ANAR, que “desarrolla acciones de prevención, formación, detección, derivación e intervención a favor de los niños y adolescentes que sufren acoso escolar” (Barrado, 2017, p. 239). El conocimiento de este tipo de recursos y la disposición de ellos al alumnado puede facilitar que aquellos que se encuentren en una situación de riesgo o que están sufriendo bullying homófobo sepan adónde pueden acudir en función del tipo de ayuda que necesiten.

Por otro lado, Mallory y colaboradores (2014) proponen una serie de directrices sobre los programas formales de mentor. En primer lugar, plantean que estos deben estar sustentados sobre políticas escolares anti-bullying y deben contar con políticas de confidencialidad que protejan los datos y la información del alumno. Asimismo, consideran que se deben fomentar los vínculos de los programas de mentor con otras formas de apoyo a las minorías sexuales, como serían las GSAs. Del mismo modo, se recomienda que los mentores reciban un entrenamiento, para así optimizar su competencia. Finalmente, proponen el uso de lenguaje

LGBTQ inclusivo y afirmativo en los materiales y recursos que utilicen (ej. páginas web) (Mallory et al., 2014). También sugieren que el mentor pertenezca a una minoría sexual, aunque otros estudios plantean que los alumnos no lo consideran relevante (Mulcahy et al., 2016).

En relación con la prevención terciaria, ante la experiencia inmediata de una situación de bullying homóforo, se recomienda seguir los siguientes pasos: parar la agresión interviniendo de forma inmediata, ponerle nombre a la agresión, transmitir la intolerancia ante ese tipo de comportamientos en el centro escolar, demandar un cambio en la conducta del agresor en el futuro próximo y garantizar el bienestar de la víctima ofreciéndole apoyo (Méndez y Ceto, 2007). De forma más general, Gualdi y colaboradores (2008) proponen a los profesores hablar con los agresores con una actitud más educacional que disciplinaria, para de esta forma prevenir la reactancia y fomentar el cambio. Aun así, hacerles asumir su responsabilidad y no admitir justificaciones del tipo “solo era una broma”. Del mismo modo, es importante que hablen también con la víctima, evitando que se sienta indefensa, utilizando una escucha empática, animándole a fomentar su identidad y ofreciéndole apoyo (Gualdi et al., 2008).

#### **4.5. Futuras investigaciones**

A pesar de la existencia y eficacia de los programas de prevención dirigidos a abordar el acoso homóforo en el contexto escolar, sus efectos beneficiosos serán insuficientes si a los jóvenes LGBTQ no se les acepta o se les discrimina en otros entornos fundamentales de desarrollo como son su familia y comunidad (Zaza, Kann & Barrios, 2016). Como mostraron Poteat y colaboradores (2015), el rechazo por parte de los padres es un tema que se trata de forma frecuente en las GSAs. En este trabajo se han abordado los programas de prevención del bullying homóforo desde el contexto escolar, incluyendo a los alumnos y al personal del centro educativo. No obstante, se considera que las futuras investigaciones deberían ir dirigidas a ampliar los receptores de estos programas, incluyendo también a los progenitores de los alumnos pertenecientes a minorías sexuales, así como a la sociedad en su conjunto, para fomentar la tolerancia y minimizar la discriminación de los jóvenes LGBTQ en ella. Asimismo, este trabajo se ha centrado en el bullying en la adolescencia por ser una etapa crítica en el desarrollo personal, pero otras líneas de investigación podrían ir dirigidas a examinar la presencia de los programas de prevención en niveles educativos inferiores, para comprobar si la prevención temprana del bullying influye en la posterior prevalencia de bullying homóforo en la etapa adolescente. Por otro lado, tal y como se ha comprobado en algunas investigaciones, como en la de Payne y Smith (2010), aunque los programas de prevención dirigidos a alumnos

y personal escolar cuenten con efectos positivos tras su implementación, si los contenidos tratados no se mantienen en el tiempo, sus efectos decaen, ya que se da un proceso de olvido. En base a esto, se propone que las futuras investigaciones se dirijan a desarrollar e implementar programas de prevención del bullying homóforo de larga duración, que minimicen las consecuencias del olvido, de modo que la prevención de esta problemática se considere como una constante y no como un hecho de relevancia solo los días posteriores a haber recibido los programas.

#### **4.6. Limitaciones y puntos fuertes**

Entre las limitaciones de este trabajo se encuentran, en primer lugar, las limitaciones de los estudios incluidos en esta revisión. Algunos de ellos contaban en sus muestras con un porcentaje reducido de minorías sexuales (Saewyc et al., 2014; Gower et al., 2017; Poteat et al., 2013), otros no concretaron las características de su muestra, como Horowitz y Hansen (2008) o Payne y Smith (2010), o su el tamaño era muy reducido (Mulchay et al., 2016). Además, los estudios incluidos tenían lugar en localizaciones concretas de EE.UU. (Horowitz & Hansen, 2008; Greytak & Kosciw, 2010; Payne & Smith, 2010; Greytak et al., 2013; Snapp et al., 2015; Poteat et al., 2013, 2015; Mulcahy et al., 2016; Kosciw et al., 2016; Gower et al., 2017), Canadá (Sewyc et al., 2014) o Nueva Zelanda (Lucassen & Burford, 2015), lo que podría dificultar la generalización de sus resultados a lugares como España, principalmente por las diferencias culturales. Por otro lado, todas las investigaciones incluidas, a excepción de una (Lucassen & Burford, 2015), no detallan el contenido o las pautas de sus programas de prevención, con lo que no se puede conocer bien en qué consisten o qué dinámicas utilizan, dificultando la propuesta de pautas y actuaciones concretas que seguir para abordar el bullying homóforo.

A pesar de estas limitaciones, se considera que este trabajo trata una temática relevante, que ha sido poco abordada, pero que resulta de gran interés y utilidad, dada la alta prevalencia del bullying homóforo en los centros de educación secundaria y sus efectos negativos en los alumnos que lo sufren directamente y en el entorno escolar en general. Los estudios incluidos en esta revisión gozan de una gran heterogeneidad, puesto que abarcan formas de prevención diferentes entre sí como son los programas de prevención para alumnos, los programas de entrenamiento para el personal escolar, las GSAs, el currículum inclusivo, las relaciones informales con un mentor o las políticas anti-bullying, así como los efectos de la combinación entre ellas, por lo que es posible elaborar orientaciones útiles a partir de los resultados obtenidos.

## **5. Conclusiones**

En este trabajo se ha comprobado que en los últimos diez años se han propuesto y desarrollado diferentes formas eficaces de prevención del bullying homóforo en los centros de educación secundaria. Ya sean técnicas de prevención primaria, secundaria o terciaria, se cuenta con gran variedad de estrategias cuya presencia y combinación beneficia a los alumnos LGBT en particular y a todos los alumnos en general, al crear un ambiente escolar más favorable a las minorías. Es importante que estas consideraciones se tengan en cuenta desde los centros escolares, y que estos impliquen a todo el personal involucrado en este sistema (alumnos, profesores, psicólogos escolares, personal directivo, etc.) de forma que se garantice un ambiente escolar favorable y libre de bullying homóforo que garantice el correcto desarrollo físico, psicológico, académico y social de los alumnos pertenecientes a minorías sexuales.



## 6. Referencias bibliográficas

- Barrado, B. B. (2017). Teléfono ANAR: la herramienta de prevención, detección e intervención frente al acoso escolar y el ciberbullying en España. *Revista de Estudios de Juventud*, 115 (1), 239-258.
- Barrio, C. D., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, Á., & Dios, M. J. D. (2008). Bullying and Social Exclusion in Spanish Secondary Schools: National Trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3).
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The Effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in Public Middle Schools: A Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health*, 40(3), 266-274. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.005>
- Bernaldez, I., López, J. D. & Ruiz, S. (2014). *Guía contra el bullying homofóbico. Herramientas para el profesorado*. Sevilla: Asociación Acción Diversa LGTBH.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en los Centros Escolares*. Madrid: FUEM.
- Bouris, A., Everett, B. G., Heath, R. D., Elsaesser, C. E., & Neilands, T. B. (2016). Effects of victimization and violence on suicidal ideation and behaviors among sexual minority and heterosexual adolescents. *LGBT Health*, 3(2), 153-161. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2015.0037>
- Bridge, D. (2007). Breaking a spell of silence: The Tasmanian evaluation of the 2006 Pride & Prejudice program. *Youth Studies Australia*, 26(1), 32.
- Calmaestra, J. (2016). *Yo a eso no juego: Bullying y ciberbullying en la infancia*. Madrid: Save the children.
- COGAM (2015). *LGBT-Fobia en las Aulas 2015: ¿Educamos en la Diversidad Afectivo-Sexual?* Madrid: Grupo de Educación de COGAM. <https://goo.gl/ZHCpLm>
- Del Pueblo, D. (1999). *Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar*. Madrid: Aran.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Babarro, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Eisenberg, M. E., Gower, A. L., McMorris, B. J., & Bucchianeri, M. M. (2015). Vulnerable bullies: Perpetration of peer harassment among youths across sexual orientation, weight, and disability status. *American Journal of Public Health*, 105(9), 1784-1791. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302704>
- Evans, N. J. (2002). The impact of an LGBT Safe Zone project on campus climate. *Journal of College Student Development*, 43(4), 522-539.

- Fisher, E. S., Komosa-Hawkins, K., Saldaña, E., Thomas, G. M., Hsiao, C., Rauld, M., & Miller, D. (2008). Promoting School Success for Lesbian, Gay, Bisexual, Transgendered, and Questioning Students: Primary, Secondary, and Tertiary Prevention and Intervention Strategies. *The California School Psychologist*, 13(1), 79-91.
- García, M. V., & Ascensio, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.
- Gay, Lesbian and Straight Education Network (2009). *The GLSEN jump-start guide for Gay-Straight Alliances*. New York: GLSEN.
- Gegenfurtner, A., & Gebhardt, M. (2017). Sexuality education including lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) issues in schools. *Educational Research Review*, 22, 215-222.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.002>
- González, J. J. Z., Cuéllar, A. I., Miguel, J. M. T. & Desfilis, E. S. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25(2), 316-329.
- Goodrich, K. M., & Luke, M. (2009). LGBTQ responsive school counseling. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 3(2), 113-127. <https://doi.org/10.1080/15538600903005284>
- \* Gower, A. L., Forster, M., Gloppen, K., Johnson, A. Z., Eisenberg, M. E., Connett, J. E., & Borowsky, I. W. (2017). School Practices to Foster LGBT-Supportive Climate: Associations with Adolescent Bullying Involvement. *Prevention Science*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0847-4>
- \* Greytak, E. A., & Kosciw, J. G. (2010). *Year One Evaluation of the New York City Department of Education "Respect for All" Training Program*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN).
- \* Greytak, E. A., Kosciw, J. G., & Boesen, M. J. (2013). Educating the Educator: Creating Supportive School Personnel Through Professional Development. *Journal of School Violence*, 12(1), 80-97.  
<https://doi.org/10.1080/15388220.2012.731586>
- Griffith, C. (2014). *The Impact of a Group Counseling Intervention on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Older Adolescents' Levels of Hope, Coping, and Suicidality* (Tesis doctoral). Universidad de Florida Central, Orlando, EE.UU.
- Gualdi, M., Martelli, M., Wilhelm, W., Biedron, R., & Pietrantonio, L. (2008). *Bullying homofóbico en las escuelas. Guía para profesores*. Madrid: Colegas.
- Hatchel, T., Espelage, D. L., & Huang, Y. (2017). Sexual Harassment Victimization, School Belonging, and Depressive Symptoms Among LGBTQ Adolescents: Temporal Insights. *American Journal of Orthopsychiatry*. <https://doi.org/10.1037/ort0000279>

- Hillard, P., Love, L., Franks, H. M., Laris, B. A., & Coyle, K. K. (2014). "They Were Only Joking": Efforts to Decrease LGBTQ Bullying and Harassment in Seattle Public Schools. *Journal of School Health, 84*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/josh.12120>
- Horn, S., & Romeo, K. (2010). Peer Contexts for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Students: Reducing Stigma, Prejudice, and Discrimination. *Prevention Researcher, 17*(4), 7-10. <https://doi.org/10.1037/e509042011-002>
- \* Horowitz, A., & Hansen, A. (2008). Out for Equity: School-Based Support for LGBTQ Youth. *Journal of LGBT Youth, 5*(2), 73-85. <https://doi.org/10.1080/19361650802092457>
- Jacob, M., & Cox, S. R. (2017). Examining transgender health through the International Classification of Functioning, Disability, and Health's (ICF) Contextual Factors. *Quality of Life Research, 26*(12), 3177-3185. <https://doi.org/10.1007/s11136-017-1656-8>
- Kerman, B. (2010). Una visión panorámica del fenómeno Bullying. *Calidad de Vida y Salud, 3*(2).
- Klein, D. A., Myhre, K. K., & Ahrendt, D. M. (2013). Bullying among adolescents: a challenge in primary care. *American Family Physician, 88*(2), 87-92.
- \* Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C., & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN).
- Lelutiu-Weinberger, C., & Pachankis, J. E. (2017). Acceptability and Preliminary Efficacy of a Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender-Affirmative Mental Health Practice Training in a Highly Stigmatizing National Context. *LGBT health, 4*(5), 360-370. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2016.0194>
- \* Lucassen, M. F., & Burford, J. (2015). Educating for diversity: an evaluation of a sexuality diversity workshop to address secondary school bullying. *Australasian psychiatry, 23*(5), 544-549. <https://doi.org/10.1177/1039856215592324>
- Mallory, C., Sears, B., Hasenbush, A., & Susman, A. (2014). *Ensuring access to mentoring programs for LGBTQ youth*. Los Angeles: the Williams Institute.
- Marx, R. A., & Kettrey, H. H. (2016). Gay-straight alliances are associated with lower levels of school-based victimization of LGBTQ+ youth: A systematic review and meta-analysis. *Journal of youth and adolescence, 45*(7), 1269-1282.
- McAllister, C. A., Harold, R. D., Ahmedani, B. K., & Cramer, E. P. (2009). Targeted mentoring: Evaluation of a program. *Journal of Social Work Education, 45*(1), 89-104. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2009.200700107>
- Méndez, R. P., & Ceto, E. G. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa Ediciones.

- \* Mulcahy, M., Dalton, S., Kolbert, J., & Crothers, L. (2016). Informal mentoring for lesbian, gay, bisexual, and transgender students. *The Journal of Educational Research, 109*(4), 405-412. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.979907>
- Muller, L. E., & Hartman, J. (1998). Group counseling for sexual minority youth. *Professional School Counseling, 1*(3), 38-41.
- Olsen, E. O. M., Kann, L., Vivolo-Kantor, A., Kinchen, S., & McManus, T. (2014). School Violence and Bullying among Sexual Minority High School Students, 2009–2011. *Journal of Adolescent Health, 55*(3), 432-438. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.03.002>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford: Hemisphere.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Pachankis, J. E., Hatzenbuehler, M. L., Rendina, H. J., Safren, S. A., & Parsons, J. T. (2015). LGB-affirmative cognitive-behavioral therapy for young adult gay and bisexual men: A randomized controlled trial of a transdiagnostic minority stress approach. *Journal of consulting and clinical psychology, 83*(5), 875-889. <https://doi.org/10.1037/ccp0000037>
- Patrick, D. L., Bell, J. F., Huang, J. Y., Lazarakis, N. C., & Edwards, T. C. (2013). Bullying and quality of life in youths perceived as gay, lesbian, or bisexual in Washington State, 2010. *American Journal of Public Health, 103*(7), 1255-1261. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.301101>
- \* Payne, E., & Smith, M. (2010). Reduction of stigma in schools: An evaluation of the first three years. *Issues in Teacher Education, 19*(2), 11-36.
- Pelleboer-Gunnink, H. A., Van Oorsouw, W. M. W. J., Van Weeghel, J., & Embregts, P. J. C. M. (2017). Mainstream health professionals' stigmatising attitudes towards people with intellectual disabilities: a systematic review: Professional attitudes and intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 61*(5), 411-434. <https://doi.org/10.1111/jir.12353>
- Pepping, C. A., Lyons, A., & Morris, E. M. J. (2018). Affirmative LGBT psychotherapy: Outcomes of a therapist training protocol. *Psychotherapy, 55*(1), 52-62. <http://dx.doi.org/10.1037/pst0000149>
- Poteat, V. P., Calzo, J. P., & Yoshikawa, H. (2018). Gay-Straight Alliance involvement and youths' participation in civic engagement, advocacy, and awareness-raising. *Journal of Applied Developmental Psychology, 56*, 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.01.001>
- \* Poteat, V. P., Sinclair, K. O., DiGiovanni, C. D., Koenig, B. W., & Russell, S. T. (2013). Gay–Straight Alliances are Associated with Student Health: a Multischool Comparison of LGBTQ and Heterosexual Youth. *Journal of Research on Adolescence, 23*(2), 319-330. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00832.x>

- \* Poteat, V. P., Yoshikawa, H., Calzo, J. P., Gray, M. L., DiGiovanni, C. D., Lipkin, A., ... & Shaw, M. P. (2015). Contextualizing Gay-Straight Alliances: Student, Advisor, and Structural Factors Related to Positive Youth Development Among Members. *Child Development, 86*(1), 176-193. <https://doi.org/10.1111/cdev.12289>
- Poynter, K. J., & Tubbs, N. J. (2008). Safe zones: Creating LGBT safe space ally programs. *Journal of LGBT Youth, 5*(1), 121-132.
- Russell, S. T., Day, J. K., Ioverno, S., & Toomey, R. B. (2016). Are school policies focused on sexual orientation and gender identity associated with less bullying? Teachers' perspectives. *Journal of school psychology, 54*, 29-38. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.005>
- \* Saewyc, E. M., Konishi, C., Rose, H. A., & Homma, Y. (2014). School-based strategies to reduce suicidal ideation, suicide attempts, and discrimination among sexual minority and heterosexual adolescents in Western Canada. *International Journal of Child, Youth and Family Studies, 5*(1), 89-112. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs.saewyce.512014>
- \* Snapp, S. D., McGuire, J. K., Sinclair, K. O., Gabrion, K., & Russell, S. T. (2015). LGBTQ-inclusive curricula: why supportive curricula matter. *Sex Education, 15*(6), 580-596. <https://doi.org/10.1080/14681811.2015.1042573>
- Stahl, M. A., Greydanus, D. E., Truba, N., & Cates, K. (2016). Adolescence: The issue of lesbian, gay, bisexual, and transgender. *International Journal of Child and Adolescent Health, 9*(3), 313.
- Sterzing, P. R., Gartner, R. E., Goldbach, J. T., McGeough, B. L., Ratliff, G. A., & Johnson, K. C. (2017). Polyvictimization Prevalence Rates for Sexual and Gender Minority Adolescents: Breaking Down the Silos of Victimization Research. *Psychology of Violence*. <https://doi.org/10.1037/vio0000123>
- Szalacha, L. A. (2003). Safer Sexual Diversity Climates: Lessons Learned from an Evaluation of Massachusetts Safe Schools Program for Gay and Lesbian Students. *American Journal of Education, 110*(1), 58-88. <https://doi.org/10.1086/377673>
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 161*(1), 78-88.
- Wilson, A. (2014). 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 LGBT Youth, 11*(1), 83-89. <https://doi.org/10.1080/19361653.2014.840766>
- Zaza, S., Kann, L., & Barrios, L. C. (2016). Lesbian, gay, and bisexual adolescents: population estimate and prevalence of health behaviors. *JAMA, 316*(22), 2355-2356. <https://doi.org/10.1001/jama.2016.11683>

## 7. Anexos

**Anexo 1: Características de las investigaciones recogidas en la revisión.**

Autores	Participantes	Objetivo	Metodología	Resultados principales
Gower, Forster, Gloppen, Johnson, Eisenberg, Connett & Borowsky (2017)	31.183 estudiantes de 103 institutos, de 9º y 11º grado, 6,29% LGBTQ.	Examinar la relación entre la presencia de distintas prácticas de apoyo a los alumnos LGBTQ y el bullying.	Cuantitativa: Cuestionario 2013 para Estudiantes de Minnesota (nivel estudiante); cuestionario con indicadores del clima escolar (nivel escolar).	Los alumnos en institutos con un mayor clima de apoyo a estudiantes LGBTQ presentan menos victimización por bullying relacional, perpetración de bullying físico y bullying basado en la orientación sexual.
Greytak & Kosciw (2010)	813 educadores de 248 centros de educación secundaria.	Evaluar si el programa de entrenamiento para profesores <i>Respect for All</i> es efectivo en el desarrollo de competencias en los educadores para abordar el bullying homóforo.	Mixta: cuestionario antes del entrenamiento, 6 semanas después, 6 meses después y <i>focus group</i> un año después.	El programa de entrenamiento es efectivo para desarrollar competencias en los educadores para abordar el bullying homóforo y crear un entorno más seguro para los alumnos LGTBQ.

Autores	Participantes	Objetivo	Metodología	Resultados principales
Greytak, Kosciw & Boesen (2013)	2.042 miembros del personal de 37 centros educativos.	Evaluar el efecto del taller de entrenamiento a profesores en su comprensión, conocimientos y habilidades para hacer frente al bullying homófobo.	Cuantitativa: cuestionarios pre y post entrenamiento.	Los profesores mostraron un incremento significativo en su empatía por los alumnos LGBT, su autoeficacia y, al igual que los profesionales de salud mental y los administrativos, sus percepciones sobre la importancia de intervenir ante el bullying homófobo.
Horowitz & Hansen (2008)	Profesores y 1.661 alumnos de 3 institutos.	Evaluar el clima escolar tras la implementación del programa de apoyo a alumnos LGTB <i>Out of Equity</i> .	Cuantitativa: cuestionario a los alumnos antes y después del programa.	Incremento significativo en el clima escolar en general, y en las percepciones de los alumnos de seguridad, confort e intervención de los profesores.
Kosciw, Greytak, Giga, Villenas & Danischewski (2016)	10.528 estudiantes de 3.095 centros educativos, edades entre 13 y 21 años (M=16,1), de minorías sexuales.	Examinar el clima escolar de los alumnos LGTBQ, mostrar el acceso que tienen a recursos de apoyo y los beneficios de estos.	Cuantitativa: Encuesta Nacional del Clima Escolar, online.	Los alumnos LGBTQ se sentían más conectados con su comunidad escolar cuando tenían a su disposición GSAs, recursos y contenidos LGTBQ en el currículum, personal escolar de apoyo y políticas anti-bullying comprehensivas.

Autores	Participantes	Objetivo	Metodología	Resultados principales
Lucassen & Burford (2015)	229 alumnos de 10 clases en 2 institutos, edades entre 12 y 15 años (M=13,7; SD=0,6).	Evaluar la eficacia y acogida del taller de diversidad sexual <i>RainbowYOUTH</i> .	Mixta: cuestionarios con escalas visuales análogas, preguntas cerradas y abiertas antes y después del taller.	Mejoras estadísticamente significativas en la evaluación y comprensión de los individuos de diversidad sexual.
Mulcahy, Dalton, Kolbert & Crothers (2016)	10 alumnos LGBT, edades entre 16 y 22 (M=18).	Determinar cómo los estudiantes LGBT establecen una relación informal con un mentor adulto en el sistema educativo.	Cualitativa: entrevista de 22 preguntas abiertas.	Los estudiantes buscan mentores con pensamiento independiente, visión política liberal, que tengan un interés genuino en su vida, les ayuden en el desarrollo de su carrera y comprometidos con la prevención del bullying.
Payne & Smith (2010)	Educadores de centros de educación secundaria.	Evaluar los tres primeros años de la implementación del programa de entrenamiento a profesores <i>Reduction of Stigma in Schools</i> .	Mixtas: entrevistas semi-estructuradas, evaluaciones escritas post-taller, cuestionarios de seguimiento y notas de los monitores.	El entrenamiento produjo en los profesores cambios a corto plazo en su pensamiento y su conciencia, y más intervención en situaciones de bullying homófobo, pero estos no se mantuvieron a largo plazo.



Autores	Participantes	Objetivo	Metodología	Resultados principales
Poteat, Sinclair, DiGiovanni, Koenig & Russell (2013)	15.965 alumnos de 45 institutos, de 7º a 12º grado, edades entre 10 y 18 años (M=14,87; SD=1,74); 94,2% heterosexuales.	Identificar las diferencias académicas y de salud de los alumnos en base a la presencia o no de GSAs en sus institutos.	Cuantitativa: cuestionario electrónico recogiendo datos demográficos, académicos y de salud.	La presencia de GSAs en los institutos se asociaba con diferencias en los índices académicos y de salud de los estudiantes, especialmente para aquellos LGBTQ.
Poteat, Yoshikawa, Calzo, Gray, DiGiovanni, Lipkin, ... & Shaw (2015)	146 alumnos de 13 institutos, de 9º a 12º grado, edades entre 14 y 19 años (M=16,04; SD=1,26); 58% LGBTQ; y 18 tutores, todos miembros de GSAs.	Comprobar si los jóvenes cuyo instituto brindara más apoyo a las GSAs tenían mayores puntuaciones de bienestar y desarrollo juvenil positivo.	Mixta: observación de las reuniones de las GSAs y cuestionarios proporcionados a los alumnos y tutores.	Los alumnos en institutos que tenían un mayor clima de apoyo hacia las GSAs presentaban mayores niveles de bienestar y de desarrollo juvenil positivo.

Prevención del bullying en alumnado perteneciente a minorías sexuales en el contexto escolar

Autores	Participantes	Objetivo	Metodología	Resultados principales
Saewyc, Konishi, Rose, & Homma (2014)	21.708 estudiantes de institutos de 8º a 12º grado, edades entre 13 y 18 años; 3,08% LGB, 7,47% mayormente heterosexuales.	Explorar la relación entre las GSAs y las políticas antibullying homófono con las experiencias de discriminación, ideación e intentos suicidas entre alumnos heterosexuales y de minorías sexuales.	Cuantitativa: datos obtenidos de la Encuesta de Salud Adolescente de Columbia Británica de 2008 (BCAHS).	Los alumnos LGB tenían resultados menores en discriminación, pensamientos e intentos suicidas cuando las GSAs o políticas anti-bullying homófono llevaban 3 o más años implementadas o cuando ambas estaban presentes.
Snapp, McGuire, Sinclair, Gabrion & Russell (2015)	1.232 alumnos de 154 institutos, edades entre 12 y 18 años (M=15,52; SD=1,21).	Examinar si la presencia del currículum inclusivo se asocia con el bullying y las percepciones de seguridad de los alumnos a nivel individual y escolar.	Cuantitativa: cuestionarios evaluando la presencia y apoyo del currículum inclusivo, las percepciones de seguridad y el bullying escolar.	A nivel individual, los currículums inclusivos se asociaron con mayor seguridad, pero bullying más frecuente. A nivel escolar, se asociaron con mayor seguridad y menos bullying.

Fuente: elaboración propia.

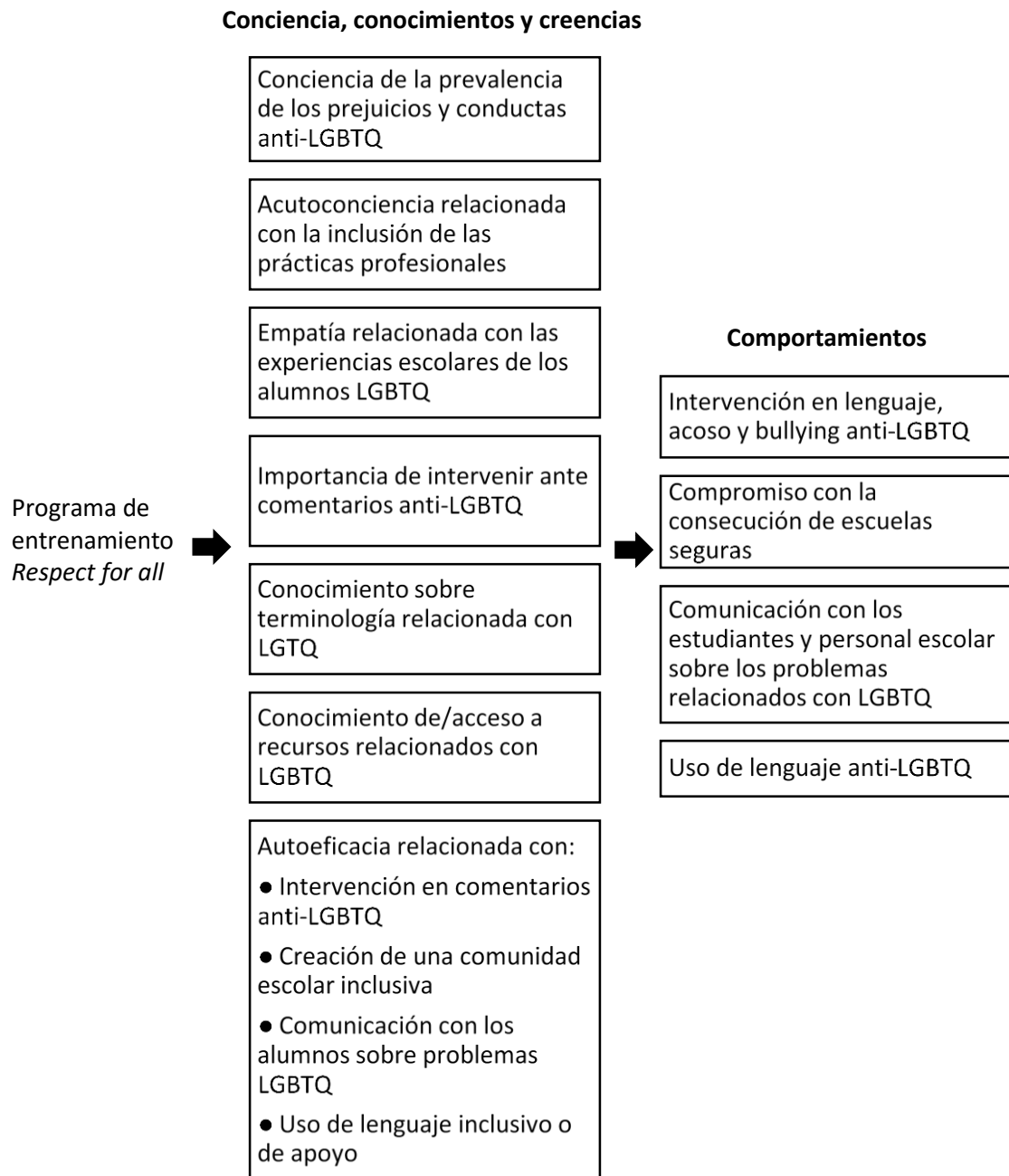
**Anexo 2: Contenido y ejercicios de aprendizaje del Taller de Diversidad Sexual *RainbowYOUTH* de Lucassen y Burford (2015).**

Tiempo aproximado	Contenido cubierto	Ejercicio de aprendizaje
0-5 min	Presentaciones y relleno del cuestionario pre-taller: presentación del educador de <i>RainbowYOUTH</i> , el “narrador” y el interno.	NA
5-10 min	Antecedentes y reglas básicas: explicación del “qué y dónde” de <i>RainbowYOUTH</i> . Discusión sobre las reglas básicas.	Los estudiantes participan en un juego para adivinar la ubicación de <i>RainbowYOUTH</i> . Retroalimentación de los estudiantes sobre qué significan las reglas básicas para ellos.
10-20 min	El continuo de la orientación sexual: definiciones de “orientación sexual” y discusión sobre los términos/etiquetas. Concepto de orientación sexual como un continuo introducido y un ejemplo dado.	En grupos pequeños, los estudiantes hacen una lluvia de ideas sobre definiciones y palabras referentes a la sexualidad. Los estudiantes participan en una discusión en clase respondiendo preguntas sobre conceptos de sexualidad.
20-25 min	“Eso es muy gay”: esta frase peyorativa se desafía en un ejemplo basado en escenarios. Se desafía a la clase a reducir su uso de la palabra “gay” de manera negativa/peyorativa. Se introduce el término “homofobia” y se proporcionan ejemplos de esta en el lenguaje cotidiano.	Un estudiante ofrece su propio nombre como sustituto a la frase “eso es muy gay”. Los estudiantes responden preguntas sobre el posible efecto del ejemplo. La clase “aplaude al alumno” para devolverle su nombre (cierre del ejercicio).

Tiempo aproximado	Contenido cubierto	Ejercicio de aprendizaje
20-40 min	Historia personal: el “narrador” habla de su experiencia al “salir del armario”, abarcando cómo les contó a otros sobre su sexualidad, cómo respondieron los demás, experiencias personales de acoso (relacionadas con su sexualidad) y qué encontró como apoyo en los momentos difíciles.	Los estudiantes escuchan la historia personal, después de la cual se les anima a hacer preguntas.
40-45 min	Definición de “homofobia” por el educador. Se exploran y/o proporcionan ejemplos de homofobia.	Se les pide a los estudiantes que identifiquen las formas en las que la homofobia ocurren en la historia personal al “salir del armario”.
45-52 min	“Salir del armario”: cómo responder si alguien “sale del armario”.	Obtención de la retroalimentación de los estudiantes a las respuestas principales sugeridas por el educador.
52-55 min	¿Qué puedes hacer tú? Discusión sobre qué pueden hacer los estudiantes para hacer su centro escolar más seguro para los alumnos y jóvenes de diversidad sexual.	Se les pide a los estudiantes que de forma individual identifiquen “cosas útiles” que podrían hacer para que su centro escolar sea más seguro.
55-60 min	Rellenado del cuestionario post-taller.	NA

min: minutos; NA: no aplicable. Fuente: Lucassen y Burford (2015)

**Anexo 3: Teoría del Cambio del programa de entrenamiento *Respect for All* (Greytak & Kosciw, 2010).**



**Anexo 4: Preguntas de la entrevista utilizada por Mulcahy y colaboradores (2016).**

1. ¿Cómo te identificas con respecto a tu orientación sexual?
2. Habla de cómo o cuándo fuiste consciente de tu orientación sexual.
3. ¿Cómo tu orientación sexual te hace diferente de aquellos que se identifican como heterosexuales? ¿En qué eres igual?
4. Describe algunos de los conceptos erróneos que tuvieras sobre la gente que comparte tu orientación sexual.
5. ¿Qué pasos, si hay alguno, sigues para enmascarar tu orientación sexual a los otros?
6. ¿Qué factores consideras cuando decides si una persona es segura o no a la hora de revelarle tu orientación sexual?
7. ¿Cómo te afecta tu orientación sexual en la seguridad escolar, académicamente, socialmente y como miembro de tu comunidad escolar?
8. Habla de algunos de los desafíos a los que has hecho frente en el instituto. ¿Qué pasos has dado para manejar esos desafíos?
9. Describe la naturaleza de tu relación con tu mentor y comenta el impacto que ha tenido en ti.
10. ¿Cuáles son algunos de los rasgos que es importante que tenga un mentor?
11. ¿Cómo decidiste que necesitabas acercarte a alguien para que te ayudara a entender tus pensamientos y sentimientos con respecto a tu orientación sexual?
12. ¿Cuáles son algunos de los rasgos de las personas que no sentiste como seguras para ser tu mentor?
13. ¿Era tu mentor alguien de tu instituto?
14. ¿Hubo algún caso en el que inicialmente creíste que podías confiar en un miembro específico del personal de la escuela, pero después te retractaste? Si es así, por favor comenta esta situación.
15. ¿Cómo afectó tu creencia sobre la orientación sexual de tu mentor a tu percepción de él/ella como una persona potencialmente segura con la que entablar una relación de mentor?
16. En el momento en el que estableciste esta relación de mentor, ¿cuáles fueron tus pensamientos o sentimientos con respecto a tu orientación sexual? ¿Cómo afectó esta persona a esos pensamientos o sentimientos?
17. Comenta qué sentiste que esta persona creía sobre tu orientación sexual cuando la relación de mentor se formó. ¿Cómo de acertado fue?

18. ¿Cuáles fueron los beneficios o los inconvenientes de comenzar a compartir cuestiones sobre tu sexualidad con esta persona?
19. Habla del principio de la relación con tu mentor y de qué movimientos hiciste para comenzar a sentirte seguro con esta persona con respecto a asuntos relacionados con tu orientación sexual.
20. ¿De qué manera la relación con tu mentor ha afectado a tus ideas sobre lo que te depara el futuro?
21. ¿En qué se diferencia el papel de tu mentor al de tus padres?
22. ¿Qué papel ha jugado tu mentor en ayudarte a lidiar con la discriminación, el acoso, el bullying, el manejo de amistades y el desarrollo de relaciones románticas mientras has estado en el instituto?