

Impacto de los talleres sobre diversidad de género en estudiantes de Educación Secundaria

Carla Palomino Suárez

Universidad Complutense de Madrid ✉

Marta Evelia Aparicio García

Universidad Complutense de Madrid. Instituto de Investigaciones Feministas y de Género ✉

<https://dx.doi.org/10.5209/eslg.95514>

Recibido: 22/04/2024 • Aceptado: 31/10/2024

ES Resumen. Introducción: Nuestro objetivo es analizar si los talleres sobre diversidad de género contribuyen en la flexibilidad de los adolescentes para juzgar y entender la diversidad sexual y la posible existencia de diferencias en función del sexo.

Método: Se establece un grupo experimental que participa en un taller informativo y un grupo control. La muestra está formada por 130 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 15 años ($M=13,32$; $DT=.83$), 50% varones, 50% mujeres. Los roles de género fueron evaluados mediante la versión corta del Cuestionario de Roles Sociales (SRQ-R). La actitud hacia la diversidad fue medida mediante la Escala de Actitud ante la Homosexualidad (EAH-10), la Escala de Actitudes Negativas hacia la Transexualidad y la Escala de Determinismo de Género (DG).

Resultados: La línea de base establece que el grupo experimental presenta mayor adherencia a los roles de género que el grupo control. No presentan diferencias en aceptación de la homosexualidad y la concepción del género como categoría esencialista y determinista tras la participación en el taller informativo. Existen diferencias en aceptación de la transexualidad, siendo el grupo experimental el que muestra menos aceptación que el grupo control. De forma paralela, el grupo de chicos mostró mayor adherencia a los roles sociales tradicionales, mayor actitud de rechazo ante la homosexualidad y la transexualidad y mayor aceptación del género como categoría esencialista y determinista.

Conclusiones: El acceso a la información influye en la flexibilidad para aceptar la diversidad sexual, especialmente en el grupo de mujeres.

Palabras clave: Roles; determinismo; homosexualidad; intersexualidad; transexualidad.

EN Impact of access to information about gender diversity among secondary education students

EN Abstract. Introduction: The objective is to analyze whether access to information contributes to adolescents' flexibility in judging and understanding sexual diversity and gender roles and the possible existence of sex differences.

Methods: An experimental group participating in an informative workshop and a control group are established. The sample consisted of 130 adolescents aged 12 to 15 years ($M=13.32$; $SD=.83$). Attitudes towards diversity and gender roles were assessed using the Attitude towards Homosexuality Scale (EAH-10), the Negative Attitudes towards Transsexuality Scale, the Gender Determinism Scale (GD), and the short version of the Social Roles Questionnaire (SRQ-R).

Results: The baseline indicates that the experimental group exhibits greater adherence to gender roles than the control group. There are no differences in acceptance of homosexuality and the conception of gender as an essentialist and determinist category after participating in the informational workshop. Differences exist in acceptance of transsexuality, with the experimental group showing less acceptance than the control group. In parallel, the group of boys demonstrated greater adherence to traditional social roles, a stronger attitude of rejection towards homosexuality and transsexuality, and increased acceptance of gender as an essentialist and determinist category.

Conclusions: Access to information influences flexibility in accepting sexual diversity, especially among women.

Keywords: Roles; determinism; homosexuality; intersexuality; transsexuality.

Sumario: 1. Introducción. 2. Objetivos. 3. Método. 3.1. Participantes. 3.2. Instrumentos. 3.3. Procedimiento. 3.4. Análisis de datos. 4. Resultados. 4.1. Análisis preliminares. 4.2. Flexibilidad a la hora de juzgar y entender la diversidad de género en función de la variable información. 4.3. Flexibilidad a la hora de juzgar y entender la diversidad de género en función de la variable sexo. 5. Discusión y conclusiones. 6. Limitaciones y líneas futuras de investigación. 7. Referencias citadas.

Cómo citar: Palomino Suárez, C.; Aparicio García, M. E. (2024). Impacto de los talleres sobre diversidad de género en estudiantes de Educación Secundaria, en *Estudios LGBTIQ+ Comunicación y Cultura*, 4(2), pp. 75-86.

1. Introducción

Los centros educativos deberían servir como espacios que promuevan la normalización y la aceptación de la diversidad. No obstante, la carencia de información rigurosa y con un enfoque educativo sobre la diversidad sexual puede transformar estos entornos en lugares hostiles para aquellos que no se alinean con los valores dominantes.

Un examen de la situación en la última década revela que un alarmante 81% de los abusos dirigidos a la juventud del colectivo LGBTIQ+ se registraron en centros escolares (Jones y Hillier, 2013). Esta experiencia de rechazo lleva a aquellos estudiantes no heterosexuales, trans e intersex a percibir sus escuelas como entornos hostiles. Como resultado, un 25% de ellos opta por no asistir a sus centros educativos debido a la presión de ajustarse a estereotipos y normas sociales dominantes (Jones et al., 2015).

Las cifras actuales demuestran que los espacios educativos siguen registrando un porcentaje significativo de incidentes de odio, representando el 10% del total de casos documentados en el Informe de Incidentes de Odio Motivados por LGBTIfobia de 2022. Se sospecha, además, que la cifra real de incidentes es mucho mayor que la reportada debido a la escasa denuncia de estos hechos. Entre las preocupaciones más graves se encuentran las altas tasas de suicidio entre menores no heterosexuales, trans e intersex, que han aumentado un 60% en las últimas décadas; esta problemática es particularmente alarmante entre adolescentes de 15 a 19 años, quienes presentan tasas superiores en comparación con grupos no pertenecientes al colectivo LGBTIQ+ (World Health Organization, 2023). En España, ha existido un promedio de 50 jóvenes que consuman suicidio cada año, junto con 950 que realizan intentos (Observatorio Español contra la LGBTIQfobia, 2016), y son los jóvenes LGBTIQ+, los que tienen tres veces más probabilidades de haber intentado suicidarse en comparación con sus pares heterosexuales (Di Giacomo et al., 2018). Históricamente, el colectivo LGBTIQ+ ha sido objeto de discriminaciones estructurales y actualmente continúa siendo el tercer grupo más afectado por delitos de odio en España (Ministerio de Interior, Secretaría de Estado de Seguridad, Gabinete de Coordinación y Estudios, 2020). El contexto en el que nos encontramos destaca, por tanto, la necesidad urgente de promover una educación inclusiva que favorezca un clima escolar seguro y respetuoso para todos los estudiantes, a través de la información o el cambio de metodologías a la hora de impartir enseñanzas en nuestros centros educativos, como las pedagogías queer (Sánchez, 2019).

Se postula que las discriminaciones en el ámbito educativo pudieran estar intrínsecamente vinculadas a la falta de información y, en consecuencia, a la rigidez en la comprensión y evaluación de la diversidad. Este fenómeno se observa en la aceptación de la homosexualidad, pero resulta especialmente relevante en relación con las percepciones sobre la intersexualidad y la construcción de la identidad de género, por continuar totalmente ocultas y silenciadas en nuestra sociedad.

Con la intención de abundar sobre estos últimos dos aspectos, podemos decir que la concepción dualista sobre el sexo-género en el pensamiento occidental parte del hecho de la existencia de dos polos opuestos varón-mujer o masculino-femenino que marcan las normas sociales y que hacen que todas las personas tengan que ajustarse a esas normas. El concepto género se ha usado para denominar el conjunto de prácticas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a hombres y mujeres (Lamas, 1996) y a partir de esta conceptualización se establece que sólo hay dos opciones de género posibles que corresponden con la opción corporal de sexo. Sin embargo, este supuesto está siendo cuestionado por la mera existencia de personas trans e intersex que no se ajustan al binarismo arraigado socialmente. En este sentido, Butler (2007) habla del binarismo como un proceso según el cual las personas necesitan ser "generizadas" como hombres o mujeres para volverse reconocibles. Otros autores lo conciben como una superestructura del poder que articula un modelado normativo de los cuerpos, las identidades y la relación que establecemos con el mundo (Platero et al., 2017). En una línea similar, Gilbert (2011) argumenta que estas categorías estigmatizan como "imperfectos/as" a quienes no alcanzan los ideales del esquema bigenerista. Martínez de Pisón (2021) afirma que esta visión binaria de la biología surgió para marcar durante siglos las relaciones sociales y las estructuras de poder en las sociedades occidentales. En la misma línea, Missé-Sánchez y Coll-Planas (2011) sostienen que las diferencias sexuales biológicas se convirtieron en la explicación de los diferentes papeles sociales de mujeres y hombres y en la causa fundamental de nuestras subjetividades diferenciadas, dando lugar a la creación de unos prototipos de masculinidad y feminidad dicotómicos y complementarios, prototipos que definen la feminidad como el contraluz de la masculinidad, que sigue siendo lo más valorado socialmente. Este binomio sexo-género, es igualmente deconstruido por la propuesta de Fausto-Sterling (2000), quien defendió la tesis de que debía reemplazarse el sistema de

dos sexos por otro de al menos cinco, al ser lo constatable en la naturaleza humana. En consonancia con la posición de Butler (2007), su tesis fuerte es que etiquetar a alguien como varón o mujer es una decisión social y no biológica.

Si atendemos además a variables psicológicas y comportamentales, la consistencia interna en rasgos de personalidad, actitudes, intereses y comportamientos es extremadamente rara en un mismo individuo, por el contrario, la mayoría de los humanos poseen características psicológicas tanto femeninas (es decir, más comunes en mujeres que en hombres) como masculinas (es decir, más comunes en hombres que en mujeres) (Joel y Fine, 2022).

Debido a este arraigado binarismo de género, la existencia de «personas intersex» continúa siendo un tema tabú y una realidad escasamente estudiada a pesar de que rompe de forma natural y biológica las dicotomías del sexo/género, muestra las limitaciones del modelo biologicista y abre un amplio abanico de discusión y reflexión, que pudiera abrir camino a la aceptación de otros modelos. Intersexualidad es el término utilizado para representar aquellos cuerpos que poseen genitales que no corresponden a la representación típica fisiológica de los genitales de una mujer ni la de un hombre y que muchas veces no corresponden con el código genético cromosómico, es decir, un bebé que nace con cromosomas XY, lo cual lo clasifica como un varón, puede no tener testículos, poseer un pene pequeño y labios genitales o un bebé con cromosomas XX, lo que le clasifica como mujer, puede tener un clítoris alargado (Escabí-Montalvo y Toro-Alfonso, 2006). No existen dos sexos que se corresponden con dos géneros, sino que existen varios sexos o un continuo desde el macho a la hembra o desde la hembra al macho en el que los rasgos de uno y otro sexo se entremezclan (Andújar y Gómez, 2020). Si tenemos en cuenta la intersexualidad, esta matización polarizada que mencionamos anteriormente, carecería de sentido. Sin embargo, a la persona intersex no se le da la opción de sexo/género alguno que no sea la de acomodarlos al binario instituido. El modelo que predomina es el de arreglar un cuerpo diferente para encajarlo en un sistema dicotómico (Montalvo y Toro, 2006). La gran mayoría de los menores intersex han crecido silenciando, a veces incluso ignorando, quienes son, y al llegar a la pubertad y a los años de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) soportan las burlas y la discriminación de sus compañeros, por el simple hecho de comenzar a mostrar algunas diferencias (bello facial, genitales que no se ajustan a la norma, falta de menstruación, etc.).

Por otro lado, la falta de información sobre la «construcción de la identidad de género», especialmente en personas trans y la exposición al modelo médico dominante que atribuye cierta patología a la transexualidad, dificulta la flexibilidad a la hora de aceptar a este colectivo. Existe la expectativa de una relación “congruente” entre el cuerpo sexuado de una persona y su identidad y expresión de género (Rahilly, 2015), por lo que la identidad de género se ha considerado ligada a los órganos genitales, sin cabida a la idea de que el proceso de construcción de esta identidad pudiera darse al margen de la biología. Sin embargo, el determinismo biológico no es suficiente para hablar del desarrollo de una identidad de género en las personas, sino que existe un importante consenso científico de que la identidad de género es el resultado de una compleja combinación de factores no solo biológicos, sino también psicológicos, sociales y culturales (Aparicio-García y Nieto, 2021). En este sentido, Kessler y McKenna (1985) afirmaron que la transexualidad no tendría razón de ser, es decir, dejaría de existir, en las sociedades que admitieran las discrepancias sociales en relación con los fundamentos biológicos. Idea respaldada por Nieto-Piñero (2008), quien añade que, en este supuesto, el rechazo no tendría cabida.

A pesar de que existe mayor conocimiento y exposición a la idea de que la orientación sexual no está determinada por los órganos sexuales, lo que se traduce en una mayor aceptación de la homosexualidad, es también un hecho preocupante la discriminación que existe en el ámbito educativo, donde los alumnos enfrentan un riesgo elevado de absentismo, fracaso escolar (Garrido y Morales, 2014) y bullying (Gualdi et al., 2008). La LGBTQfobia tiene graves consecuencias en los centros escolares (Granados-Cosme y Delgado-Sánchez, 2008), entre ellas problemas de inadaptación, marginación, y repercusiones psicológicas como depresión, ansiedad, baja autoestima, y miedo (Gallofré, Generelo y Pichardo, 2008). Se entiende por orientación sexual la vivencia de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas (Comisión Internacional de Juristas, 2007). En el caso de los colectivos trans e intersex este rechazo aumenta exponencialmente, hecho que podría atribuirse a la idea que continúa ligando el proceso de construcción de la identidad de género a la biología, a pesar de que la identidad de género hace referencia a la vivencia interna e individual del género, que podría corresponder, o no, con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo y otras expresiones como la vestimenta y el modo de hablar (Comisión Internacional de Juristas, 2007).

Todo este entramado de suposiciones, normas y prácticas socioculturales e institucionales que se dan en la actualidad, sin permitir el acceso a la información, en especial sobre el proceso de construcción de la identidad de género y la existencia de personas intersex, perpetúa el rechazo a personas trans, intersex, homosexuales y no binarias.

2. Objetivos

Nuestro primer objetivo será analizar si el acceso a la información mediante la participación en un taller informativo sobre la orientación sexual, la construcción de la identidad de género, la intersexualidad y la transexualidad, contribuye en la flexibilidad de los adolescentes a la hora de entender la diversidad y, por tanto, un menor rechazo a la misma. La falta de información y la exposición a un único modelo, pudiera contribuir

en la formación de prejuicios y en el rechazo a la diversidad sexual cuando no se encaja en el modelo imperante, por lo que se plantea la creación de espacios seguros a través de información que ofrezca este apoyo en centros escolares. Se sabe que el apoyo social y la participación en la comunidad, entre otros factores, se asocian con un menor riesgo de suicidio entre los jóvenes (Wasserman et al., 2021), así como que será fundamental para la salud física y mental de los jóvenes trans, encontrar un entorno que les permita afirmar y vivir abiertamente su identidad de género, libre de esos malestares sociales (Aparicio-García y Nieto, 2021). El conocimiento y la información en el ámbito educativo de diversas realidades sexuales y de la construcción de la identidad sexual como proceso social, contribuirá a paliar los efectos negativos, tanto en forma de rechazo como de agresiones, existentes actualmente en el ámbito académico (Hall, 2018).

Como segundo objetivo, se examinarán las diferencias en flexibilidad para aceptar y entender la diversidad, considerando la variable sexo. Estudios previos señalan la existencia de diferencias entre hombres y mujeres en relación con la aceptación de la diversidad sexual y afirman que el conflicto de género masculino se asocia con una mayor angustia y un menor bienestar subjetivo general (García-Sánchez et al., 2018). Motivo por el que es interesante continuar estudiando las posibles diferencias en aceptación de la diversidad sexual en función de la variable sexo, con el fin de diseñar talleres y formación específica para cada grupo, en caso de ser necesaria.

3. Material y Método

3.1. Participantes

La muestra constó de 130 alumnos y alumnas de E.S.O de un Instituto público situado en la localidad de Herencia, Ciudad Real, de los que 63 estaban matriculados en primero de la E.S.O y 67 en segundo de la E.S.O. Un 50% eran varones y un 50% mujeres. El rango de edad estuvo comprendido entre los 12 y los 15 años, siendo la media 13,32 ($DT = .83$). El 92.4% se identificó como heterosexual y el 6.9% como bisexual, no hubo nadie que se identificara como gay o lesbiana.

3.2. Instrumentos

Se administraron las siguientes escalas para la recolección de datos, en todas ellas cada ítem usa una escala tipo Likert de 5 puntos, con valores que van desde “Completamente en Desacuerdo” hasta “Completamente de Acuerdo”:

1. Versión corta del Cuestionario de Roles de Género (SRQ-R) (López-Cepero et al., 2013). Examina si la percepción de los roles de género se adhiere a los roles sociales tradicionales. Contiene dos escalas: una que mide actitudes transcendentales (actitudes de igualdad) que consta de 5 ítems, con puntuaciones totales comprendidas entre 5 y 25. A mayores puntuaciones, menor adherencia a los roles de género tradicionales y mayor actitud de igualdad. Y otra escala que mide actitudes sexistas tradicionales (roles asimétricos) que consta de 8 ítems, con puntuaciones totales comprendidas entre 8 y 40. A mayores puntuaciones, mayor adherencia a los roles de género tradicionales y mayores actitudes sexistas. Presenta un valor aceptable de fiabilidad para la escala de sexismo tradicional ($\alpha = .77$) y escala de actitudes transcendentales/igualitarias ($\alpha = .73$).
2. Escala de actitud ante la homosexualidad (EAH-10) (Moral y Martínez, 2011, 2012). Diseñada para medir las actitudes individuales de aceptación o rechazo hacia la homosexualidad. Está compuesta por 10 ítems. A medida que los valores aumentan, mayor es el prejuicio y rechazo hacia gays y lesbianas, siendo el rango de 10 a 50. Esta escala obtuvo un nivel alto de fiabilidad ($\alpha = .87$).
3. Escala de actitudes negativas hacia la transexualidad (Páez et al., 2015). Utilizada para evaluar las actitudes hacia las personas trans. La escala está formada por 8 ítems que producen valores que van desde 8 a 40, a medida que los valores aumentan, mayores actitudes negativas hacia personas trans. La fiabilidad fue de $\alpha = .88$.
4. Escala de Determinismo de Género (DG). Mide el grado en el que la persona concibe el género como una categoría esencialista y determinista. Se usa de forma total sumando las puntuaciones de sus 4 ítems. Produce valores que van desde 4 a 20, a medida que la puntuación aumenta, se indica una percepción del género como categoría social sin posibilidad de cambio. Los estudios de validación de la escala presentan un índice de fiabilidad de $\alpha = .84$ (Tinsley et al., 2015).

3.3. Procedimiento

Se planteó un grupo experimental, que participa en un taller informativo específico y un grupo control, que no participa en el mismo.

En el mes de marzo del 2023 se impartió un taller a los alumnos de segundo curso enfocado a facilitar información sobre intersexualidad, proceso de construcción de la identidad de género y orientación sexual.

El cuestionario de roles de género se utilizó como línea base para conocer ambos grupos y sus actitudes de igualdad/sexismo y adherencia a los roles de género tradicionales, debido a la necesidad de explorar las características de ambos grupos con variables predictoras pero ajenas al objeto de estudio, por ser las creencias tradicionales relacionadas con los roles de género altamente predictivas de actitudes negativas hacia la diversidad (personas homosexuales, matrimonio homosexual y la crianza de hijos en parejas del mismo sexo) (D'Amore et al., 2022).

Con la intención de evitar posibles sesgos en las respuestas, en lugar de administrar los cuestionarios inmediatamente después de participar en el taller, se volvió al centro educativo dos meses más tarde, en mayo del 2023 y se procedió a la administración de los cuestionarios mencionados con el fin de recoger información sobre sus actitudes ante la diversidad tras la exposición a la información. De forma paralela, los mismos cuestionarios fueron administrados en el mismo instituto a alumnos de un curso inferior que no habían recibido información.

El grupo educativo control fue escogido siguiendo criterios de similitud con el experimental, donde se busca una muestra similar en edad, nivel socioeconómico y demográfico.

La técnica de recogida de datos fue la administración de cuestionarios en persona. Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes en el momento y se garantizó la confidencialidad y anonimato de las pruebas realizadas.

3.4. Análisis de datos

Los datos obtenidos se analizaron mediante el programa estadístico SPSS 27 (IBM Corp., 2010). En primer lugar, se llevaron a cabo análisis descriptivos de frecuencias, tendencia central (media) y dispersión (desviación típica).

Se estudió la fiabilidad de los cuestionarios empleados en nuestra muestra mediante el índice de consistencia interna Alpha de Cronbach para proporcionar una estimación de la fiabilidad de las escalas de medida y poder determinar si medían coherentemente nuestro constructo subyacente, así como asegurar que los resultados obtenidos eran precisos y representativos de las características de estudio. Tras analizar los resultados se eliminaron aquellas escalas que ofrecieron un valor de fiabilidad inferior al deseado para la investigación (.70).

Posteriormente y con el fin de saber si las variables presentaban una distribución normal, se realizaron pruebas de Kolmogorov-Smirnov en cada una de las escalas.

Una vez estudiada la normalidad de la muestra en cada escala, se llevaron a cabo análisis inferenciales utilizando pruebas t de Student o U de Mann Whitney (para aquellas en las que no se cumplía el supuesto de distribución normal de la población). Los análisis inferenciales se consideraron para muestras independientes, al realizar comparaciones entre dos grupos diferentes (el grupo que recibió información y el grupo que no). El objetivo fue comparar las medias de ambos en las escalas "roles de género", "actitud ante la homosexualidad", "actitudes negativas hacia la transexualidad" y "determinismo de género". Las diferencias entre chicos y chicas se examinaron también mediante una prueba t de Student o U de Mann Whitney para muestras independientes. Para todos los análisis el nivel alfa se fijó en .05 (5% de error - 95% de intervalo de confianza).

4. Resultados

4.1. Análisis preliminares

Los resultados de la prueba Alpha de Cronbach indican que los ítems de cada escala presentan una alta consistencia interna, lo que implica que son homogéneos y, por lo tanto, adecuados para medir nuestras dimensiones: actitudes sexistas (.75), actitud hacia la homosexualidad (.92), actitud hacia la transexualidad (.86) y determinismo de género (.77). Se elimina del análisis la escala que mide actitudes de igualdad por ofrecer un valor de fiabilidad inferior al deseado para el presente estudio (.51).

La prueba Kolmogorov-Smirnov, arroja resultados significativos para las escalas de actitudes sexistas (.039) y actitud ante la homosexualidad (.002), por lo que no se asume homogeneidad de la muestra para dichas escalas ($p < .05$). Sin embargo, podemos asumir homogeneidad de la muestra en las escalas actitud ante la transexualidad (.071) y determinismo de género (.20) ($p > .05$). (tabla 1).

Tabla 1. Prueba Kolmogorov-Smirnov de homogeneidad de varianzas de las diferentes escalas

	Actitudes sexistas	Actitud ante la homosexualidad	Actitud ante la transexualidad	Determinismo de género
N	129	121	120	130
Media	19.21	20.79	19.49	10.95
Desv. Típica	5.694	8.640	6.681	3.750
Sig. Asin.bilateral	.039	.002	.200	.200

Intervalo de confianza al 95%

Fuente: elaboración propia

A pesar de tener dos muestras similares en edad y nivel socio-económico, el cuestionario de roles de género se utilizó como línea base para tener un mayor conocimiento de ambos grupos (sus actitudes sexistas/igualitarias y la adherencia a los roles de género tradicionales), independiente y al margen del contenido del taller. La prueba de contraste U de Mann-Whitney indica que existen diferencias significativas ($U = 1541.0$; $p < .05$) entre ambos grupos (tabla 2) y los valores del rango medio indican que el grupo que participó en el taller presentaba mayor adherencia a los roles de género tradicionales ($M = 73.29$) y menor actitud de igualdad que el grupo que no ($M = 56.58$) (Tabla 3).

Tabla 2. Prueba U de Mann-Whitney cuestionario de roles de género y actitud hacia la homosexualidad

Actitudes sexistas	
U de Mann-Whitney	1541.000
Z	-2.543
Sig. Asin. (bilateral)	.011

Nota: variable de agrupación: Formación en género

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Comparación de rangos promedio en actitudes sexistas del grupo que participó en el taller y el grupo que no

	Participación en taller	N	Rango promedio
Actitudes sexistas	no	64	56.58
	sí	65	73.29

Fuente: elaboración propia

Con el fin de profundizar en el significado de los resultados obtenidos, se realiza una comparación por ítems (Tabla 4), apreciándose que los porcentajes de acuerdo ante afirmaciones destinadas a medir roles de género sexistas son significativamente superiores en el grupo que recibirá la formación, aspecto a tener en cuenta una vez que se obtengan los resultados de las pruebas.

Tabla 4. Porcentajes de acuerdo en la escala roles de género, actitudes sexistas

Ítems (escala roles de género, actitudes sexistas)	Participa formación en género	Porcentaje de acuerdo
La principal responsabilidad de un padre es ayudar económicamente a sus hijos	SI	41.6
	NO	29.2
Algunos trabajos no son apropiados para las mujeres	SI	23.1
	NO	16.9
Las madres deberían tomar la mayor parte de las decisiones sobre como educar a los hijos	SI	24.6
	NO	18.5
Solo algunos tipos de trabajo son apropiados tanto para hombres como para mujeres	SI	33.9
	NO	20
En muchos trabajos importantes es mejor contratar a hombres que a mujeres	SI	23.1
	NO	7.7

Nota: variable de agrupación: Formación en género

Fuente: elaboración propia

4.2. Flexibilidad a la hora de juzgar y entender la diversidad de género en función de la variable información

De cara a analizar el primer objetivo de nuestra investigación, se realizó un estudio comparativo de las diferentes variables estudiadas entre los adolescentes que recibieron información y los que no.

Atendiendo a las comparaciones entre grupos en la escala que mide la actitud hacia la homosexualidad, la tabla 5 arroja que no existen diferencias significativas entre ambos grupos.

Tabla 5. Prueba U de Mann-Whitney cuestionario actitud hacia la homosexualidad

Actitud ante homosexualidad	
U de Mann-Whitney	1650.000
Z	-.905
Sig. asin. (bilateral)	.366

Nota: variable de agrupación: Formación en género

Fuente: elaboración propia

Con referencia a la escala que mide actitudes negativas hacia la transexualidad, la prueba de contraste t de Student indica que existen diferencias significativas entre el grupo que acudió al taller y el grupo que no [$t(118) = -2.208, p < .05$] (tabla 6), siendo el grupo que acude al taller el que obtiene una puntuación media superior ($M = 20.82$) frente a ($M = 18.17$). (Tabla 7).

No existen diferencias significativas entre grupo informado y sin información en la variable determinismo de género (Tabla 6).

Tabla 6. Prueba t de Student escala de actitud hacia la transexualidad y determinismo de género en función de la información

	t	Sig. Bil	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Actitud hacia Transexualidad	-2.208	.029	-2.650	1.200
Determinismo de género	-1.361	.176	-.892	.656

Intervalo de confianza al 95%

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Comparación de medias en actitud hacia la transexualidad del grupo que participó en el taller y el grupo que no.

	Formación en género	N	Media	Desviación típica
Actitud hacia transexualidad	no	60	18.17	5.693
	si	60	20.82	7.352

Fuente: elaboración propia

4.3. Flexibilidad a la hora de juzgar y entender la diversidad de género en función de la variable sexo

Para analizar el segundo objetivo, se realizaron análisis comparativos del grupo de estudiantes que participó en el taller según el sexo con el que sentían identificados, con el fin de ver si el efecto de la información varía en chicas y chicos (ninguno se identificó como no binario).

De la misma forma, se realiza un análisis previo como línea de base mediante la escala que mide roles de género-actitudes sexistas, la tabla 8 permite apreciar que no existen diferencias significativas entre el grupo de chicos y el grupo de chicas.

Tabla 8. Prueba U de Mann-Whitney de actitudes sexistas función del sexo del grupo expuesto a información

Actitudes sexistas	
U de Mann-Whitney	382.500
Z	-1.914
Sig. Asin. (bilateral)	.056

Nota: variable de agrupación: sexo
Formación en género: sí

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, hay diferencias significativas en la escala de actitud hacia la homosexualidad ($U = 172.0$; $p < .05$) (Tabla 9). Los valores del rango promedio indican que el grupo de chicas presenta mayor aceptación de la homosexualidad ($M = 20.93$) que el grupo de chicos ($M = 37.36$) (tabla 10).

Tabla 9. Prueba U de Mann-Whitney actitud hacia la homosexualidad en función del sexo del grupo expuesto a información

Actitudes sexistas	
U de Mann-Whitney	172.000
Z	-3.742
Sig. Asin. (bilateral)	.000

Nota: variable de agrupación: sexo
Formación en género: sí

Fuente: elaboración propia

Tabla 10. Comparación de rangos en actitud hacia la homosexualidad en función del sexo del grupo expuesto a información

	Sexo	N	Rango promedio
Actitud ante a transexualidad	varón	28	37.36
	mujer	29	20.93

Nota: Formación en género: sí

Fuente: elaboración propia

La tabla 11 muestra que también existen diferencias significativas en la escala de actitudes negativas hacia la transexualidad [$t(58) = 4.865$, $p < .05$] y la escala de determinismo de género [$t(63) = 2.046$, $p < .05$]. El grupo de chicos obtiene una puntuación media superior ($M = 24.61$) al grupo de chicas ($M = 16.76$) en rechazo a la transexualidad y determinismo de género ($M = 12.27$ / $M = 10.50$) (tabla 12).

Tabla 11. Prueba t de Student de actitud hacia la transexualidad y determinismo de género en función del sexo del grupo expuesto a información

	t	gl	Sig. Bil	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar
Actitud ante a transexualidad	4.865	58	.00	7.854	1.614
Determinismo de género	2.046	63	.045	1.773	.867

Formación en genero= sí

Fuente: elaboración propia

Tabla 12. Comparación de medias en actitud hacia la transexualidad y determinismo de género en función del sexo del grupo expuesto a información

	Sexo	N	Media	Desviación estándar
Actitud ante a transexualidad	varón	31	24.61	1.19
	mujer	29	16.76	1.080
Determinismo de género	varón	33	12.27	.596
	mujer	32	10.50	.630

Formación en genero= sí

Fuente: elaboración propia

5. Discusión y conclusión

Los datos obtenidos en la investigación realizada en un centro educativo público de Ciudad Real, indican que todavía existe un porcentaje de alumnos que rechaza la homosexualidad (13.2%) y la transexualidad (29.2%) y que el 31.8% muestra adherencia a los roles de género tradicionales y actitudes sexistas (roles asimétricos). A pesar de que la mayoría de los alumnos muestra conciencia de la necesidad de igualdad entre hombres y mujeres, y aceptación de la homosexualidad y la transexualidad, hallazgo en la línea de investigaciones previas en las que se constata que, dentro de la Unión Europea, los jóvenes Belgas, Franceses y Españoles muestran los niveles más altos aceptación a la diversidad (D'Amore et al., 2022), no debemos pasar por alto que en nuestros centros escolares continúa existiendo rechazo hacia la diversidad y nuestra obligación debe ser erradicar esa falta de aceptación, con el fin de crear espacios totalmente seguros para el alumnado.

Entre los resultados, llama la atención el alto porcentaje de estudiantes que muestra acuerdo con roles sexistas. A pesar de la idea que existe en la actualidad sobre las nuevas generaciones y su apertura mental respecto a la igualdad entre hombres y mujeres, un 31.8% expresa su acuerdo ante situaciones concretas como: "la principal responsabilidad de un padre es ayudar económicamente a sus hijos", "las madres deberían tomar la mayor parte de las decisiones sobre cómo educar a los hijos" o "en muchos trabajos importantes es mejor contratar a hombres que a mujeres", y se aprecia que la adherencia a los roles de género tradicionales continúa muy presente.

Si atendemos a la variable determinismo de género, el 35.6% de la muestra lo concibe como una categoría esencialista y determinista y, por tanto, ligado a la biología. Cabe destacar el hecho de que un alto porcentaje de la población de estudio muestra actitudes flexibles hacia la diversidad sexual, sin embargo, el porcentaje disminuye drásticamente cuando se trata de evaluar las categorías de género como una construcción con posibilidad de cambio. Podríamos buscar una explicación al considerar que la construcción de la identidad de género como un proceso ajeno a la biología, que hemos mencionado anteriormente, comienza a tener más fuerza una vez que se deja de patologizar una identidad sexual que no concuerda con los genitales, y no es hasta el 2009 cuando la OMS cambia la clasificación diagnóstica en su CIE-11 y deja de considerar a las personas trans como enfermedades mentales. El DSM-V, sin embargo, sigue incluyendo a las personas trans dentro del espectro de enfermedades mentales, con el nombre disforia de género. Es lícito pensar que este hecho continúa influyendo en la opinión de la población general y la idea de que nacemos con un sexo que va a determinar nuestro género está muy arraigada en nuestra sociedad.

Si atendemos a los resultados en función de nuestro objetivo, investigar el papel que el acceso a la información tiene en la flexibilidad para juzgar y entender la diversidad sexual, los datos respecto a la línea base que establecimos reflejan una diferencia significativa entre grupos, siendo el que participará en el taller quien muestra un mayor nivel de acuerdo con visiones tradicionales sobre roles de género, tales como atribuir la responsabilidad económica del hogar a los hombres, el cuidado de los hijos a las mujeres y considerar que ciertos trabajos son inadecuados para mujeres o que los hombres deben ocupar puestos importantes.

A pesar de que estas diferencias nos llevarían a esperar resultados de mayor rechazo a la diversidad en el grupo experimental, apoyándonos en la idea de que las creencias tradicionales relacionadas con los roles de género son altamente predictivas de actitudes negativas hacia la diversidad (D'Amore, et al., 2022), los datos indican que no existen diferencias significativas entre ambos grupos en aceptación de la homosexualidad y determinismo de género tras la participación en el taller. El porcentaje de aceptación hacia las personas homosexuales en ambos grupos se sitúa por encima del 79% y el porcentaje de alumnado que considera el género como algo que puede ser construido se sitúa por encima del 58.5%, también en ambos grupos.

Por lo tanto, dichos resultados van en la línea de la bibliografía previa que resalta la efectividad de medidas como la introducción en el currículo de información acerca de las diferentes orientaciones afectivo-sexuales y expresión de género y la disponibilidad de fuentes de información y apoyo para estudiantes (Martxueta et al., 2014), y se acercan a lo que apuntábamos en nuestra hipótesis: la información ayuda a los estudiantes a flexibilizar sus juicios sobre aquello que se aleja de las normas establecidas y disminuye el rechazo.

No obstante, en cuanto a la aceptación de las identidades trans, los resultados obtenidos apuntan que existe mayor rechazo a la comunidad trans por parte del grupo con acceso a información formal. A pesar de que los datos no respaldan nuestra hipótesis inicial, es imprescindible considerar que nos encontramos con una diferencia de medias de 2.65 puntos ($M=20.82$ frente a $M=18.17$), si consideramos tanto las diferencias en la línea de base, como el lento proceso de despatologización de la transexualidad, que continúa en la actualidad, nuestros resultados apuntarían también a la influencia de la información para disminuir prejuicios y rechazos.

Nuestro siguiente punto focal alude a la influencia de la información en la flexibilidad para aceptar la diversidad de género en función del sexo. Nos preguntamos si participar en el mismo taller y recibir la misma información, tiene el mismo efecto en chicos y chicas. Si analizamos ambos grupos en general, sin considerar la participación en el taller, los varones muestran mayor adherencia a los roles de género y mayores actitudes sexistas que las mujeres, por lo que podemos afirmar que continúan muy arraigadas entre los chicos ideas subyacentes de lo que se espera de ellos como “hombres” (trabajar fuera de casa, mantener a los hijos, desempeñar puestos de responsabilidad en las empresas, etc.). Al centrarnos únicamente en el grupo que recibió información, el cuestionario de roles de género permitió examinar las diferencias entre ambos grupos con independencia del contenido del taller, constatando que nos encontramos ante dos grupos homogéneos, sin diferencias significativas en roles de género/ actitudes sexistas. Sin embargo, los chicos mostraron respuestas más rígidas que se traducen en mayor rechazo hacia la diversidad de género (tanto homosexualidad como transexualidad) y mayor consideración del género como una categoría esencialista y determinista sin posibilidad de cambio. El grupo de chicas mostró mayor flexibilidad en sus respuestas, por lo que la intervención para lograr una mayor aceptación de la diversidad y evitar el rechazo y la discriminación en los centros educativos, no tiene el mismo efecto en ambos grupos. Se plantea entonces la necesidad de reforzar dicha intervención en el grupo de chicos al tener mayor resistencia al cambio y haber mostrado una concepción de las categorías de género más estereotipadas y rígidas y mayor rechazo a la diversidad.

Es importante tener también en cuenta, como subrayan Tinsley et al. (2015), que las escuelas son distintas de los contextos de la vida cotidiana, pero están integradas en ellos y la diferencia de género y sexual se reinstaura regularmente a través de las prácticas cotidianas del alumnado (Hall, 2018). Por tanto, es imprescindible prestar atención a las lecciones informales que los estudiantes aprenden, refuerzan, rechazan y reescriben en las escuelas, así como la inclusión de la diversidad en dichos espacios (Hawrylak et al., 2022). Por otro lado y apelando a un nivel meramente formativo, las asignaturas del currículo nacional son clave en este sentido, ya que las escuelas pueden incorporar conocimientos sobre el género y la diversidad sexual para ser proactivas en la eliminación de la discriminación y la promoción de la igualdad de oportunidades, al tiempo que cumplen con los requisitos legales de las asignaturas, sin que el profesorado tenga que desviarse del Currículo Nacional para introducir estos conocimientos en asignaturas separadas, no obligatorias (De Palma y Atkinson, 2009). El introducir pedagogías queer como forma de trabajo con el alumnado permitiría romper con una institución educativa que perpetúa la organización social que existe y donde se construye la normalidad (Moreno, 2016). Estas prácticas educativas queer integran el análisis de las opresiones, que cuestiona la diversidad como otredad, que no cree en los binomios limitantes y que entiende la educación como un proceso afectivo (Sánchez, 2019).

Llama la atención, por otra parte, que ningún alumno que participa en el estudio se identifica como gai o lesbiana, a pesar de que hasta un 25,9% de los alumnos de secundaria y de FP no se declara heterosexual cuando se les pregunta por su orientación sexual, según recoge el estudio *LGBTIfobia en las aulas* elaborado por el Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales de Madrid (COGAM) (2022), hecho que lleva a pensar que continúa existiendo cierto miedo y reticencia a expresar libremente la orientación sexual en el ambiente educativo.

Podemos concluir que la exposición a la información suaviza el rechazo esperado, igualando respuestas y actitudes de aceptación de la homosexualidad y la concepción del género como no determinista entre grupos con diferencias significativas de partida en actitudes sexistas. Existe aún mayor rechazo, aunque leve, hacia la comunidad trans de grupos con mayores puntuaciones en actitudes sexistas que recibieron información y diferencias significativas en aceptación de la homosexualidad, transexualidad y determinismo de género entre los chicos y las chicas a pesar de haber participado en el mismo taller informativo. Este hallazgo plantea dos desafíos importantes: la intervención educativa en temas de diversidad debe considerar las particularidades de cada grupo demográfico para maximizar su efectividad; y analizar si la escuela puede y debe convertirse en un espacio de reflexión sobre la diversidad de una forma amplia y abierta, como se propone desde las pedagogías queer.

6. limitaciones y líneas futuras de investigación

La generalización de los resultados queda condicionada por el contexto en el que se realizó la investigación y la limitación de la muestra. Actualmente impartir charlas educativas sobre diversidad de género en espacios escolares viene asociado a una gran dificultad por el miedo de los centros educativos a ofrecer información que los padres/tutores pudieran no aprobar.

Sería interesante hacer un estudio longitudinal con mediciones en ambos grupos a lo largo del tiempo para analizar los efectos a largo plazo.

Al haber encontrado grupos con diferencias de base en actitudes sexistas, será necesaria la realización de más estudios en los que estas actitudes sean similares en ambos grupos poblacionales.

Los resultados generales observados invitan a profundizar en el efecto que la exposición, la visibilidad y el acceso a la información tiene en la flexibilidad para juzgar la diversidad sexual. Al haberse observado diferencias en aceptación de homosexualidad y transexualidad, se plantea continuar trabajando para que la visibilidad trans sea cada vez mayor. Tal y como se ha apuntado anteriormente, debido a que los estereotipos de género se reinstauran regularmente a través de las prácticas cotidianas de los alumnos, es importante que el foco de intervención no se limite a los centros educativos, sino que se extienda a otros ámbitos, como la televisión y las redes sociales.

Por otra parte, será importante plantear intervenciones de diferente índole con el grupo de chicos, por presentar mayores prejuicios y menor flexibilidad. Para ellos, cuya adherencia a roles tradicionales y actitudes rígidas parece estar más arraigada, podría ser necesario desarrollar estrategias más focalizadas y prolongadas, que no solo brinden información, sino que también fomenten la reflexión crítica y el cuestionamiento de normas de género tradicionales. Esto permitiría abordar de manera más eficaz las barreras que dificultan la aceptación plena de la diversidad sexual y de género.

A pesar del efecto positivo del acceso a la información, queda aún mucho camino por recorrer, y la meta debe ser erradicar el rechazo que permanece para que ningún joven del colectivo LGBTIQ+ perciba su centro de formación como un espacio amenazante. La visibilización acompañada de información es crucial para ayudar a entender los estereotipos de género y los procesos de construcción de la identidad sexual, más aún si consideramos el hecho de que continúan existiendo centros que no permiten el acceso y la exposición del alumnado a dicha información; en nuestro caso recibimos la negativa de dos I.E.S públicos y uno concertado. Los informes del Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales de Madrid (COGAM) sobre LGBTIfobia en las aulas (2022), continúan poniendo de manifiesto la necesidad urgente de intervenciones que contrarresten este rechazo y apoyen el bienestar integral de los jóvenes LGBTIQ+.

7. referencias citadas

- Andújar, A. G., & Gómez, T G. (2020). Las intersexualidades en la educación afectivo-sexual: Análisis sobre su presencia y tratamiento. *Educar*, 56(2), 439-456. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1092>
- Aparicio M. E., & García I. (2021). *Identidades trans: Una aproximación psicossocial al conocimiento sobre lo trans*. Egales.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales e Intersexuales de Madrid (COGAM). (2022). *Informe LGTBfobia en las aulas*. <https://cogam.es/informe-lgtbifobia-en-las-aulas-2021-22>
- Comisión Internacional de Juristas. (2007). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. www.refworld.org/es/docid/48244e9f2.html
- D'Amore, S., Wollast, R., Green, R. J., et al. (2022). Heterosexual university students' attitudes toward same-sex couples and parents across seven European countries. *Sex Research and Social Policy*, 19, 791-804. <https://doi.org/10.1007/s13178-020-00511-4>
- Di Giacomo, E., Krausz, M., Colmegna, F., Aspesi, F., & Clerici, M. (2018). Estimating the risk of attempted suicide among sexual minority youths: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 172(12), 1145. <https://doi.org/10.1001/JAMAPEDIATRICS.2018.2731>
- De Palma, R., & Atkinson, E. (2009). Outsiders: Moving beyond a discourse of tolerance to challenge heteronormativity in primary schools. *British Educational Research Journal*, 35(6), 837-855. <https://doi.org/10.1080/01411920802688705>
- Escabí-Montalvo, A., & Toro-Alfonso, J. (2006). Cuando los cuerpos engañan: un acercamiento crítico a la categoría de la intersexualidad. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 753-772. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-202.pdf
- Fausto-Sterling, A. (2020). *Cuerpos sexuados: La política de género y la construcción de la sexualidad*. Melusina S.L.
- Gallofré, G., Generelo, J., & Pichardo, J. (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión*. Alcalá.
- García-Sánchez, R., Almendros, C., Gámez-Guadix, M., Martín, M. J., Aramayona, B., & Martínez, J. M. (2018). Assessment of Conflicts Associated with a Traditional Masculine Gender Role in Spanish Men and Women. *Sex Roles*, 78(1-2), 81-93. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0765-8>
- Garrido, R., & Morales, Z. (2014). Una aproximación a la Homofobia desde la Psicología. Propuestas de Intervención. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(1), 90-115. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475847268005>
- Gilbert, M. A. (2011). Derrotando el bigenerismo: cambiando supuestos de género en el siglo XXI. *Revista Nomadías*, 13, 103-128. <https://doi.org/10.5354/0719-0905.2011.15288>
- Granados-Cosme, J. A., & Delgado-Sánchez, G. (2008). Identidad y riesgos para la salud mental de jóvenes gays en México: recreando la experiencia homosexual. *Cuadernos Saúde Pública*, 24(5), 1042-1050. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000500011>

- Gualdi, M., Martelli, M., Wilhelm, W., & Biedroń, R. (2008). *Bullying homofóbico en las escuelas: Guía para profesores*. Arcigay.
- Hall, J. J. (2018). The word gay has been banned but people use it in the boys' toilets whenever you go in: Spatialising children's subjectivities in response to gender and sexualities education in English primary schools. *Social & Cultural Geography*, 21(2), 162-185. <https://doi.org/10.1080/14649365.2018.1474377>
- Hawrylak, M. F, Alonso-Martínez, L., Ortega, E. S, & Ruíz, M. E. R. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en las escuelas: Concepción del Profesorado: Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- Corp. (2010). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0*. IBM Corp.
- Joel, D., Fine, C. (2022). Who is a woman: Sex, gender and policy making. *Controversial Ideas*, 2(2), 6. <https://doi.org/10.35995/jci02020006>
- Jones, T., & Hillier, L. (2013). Comparing trans-spectrum and same-sex-attracted youth in Australia: Increased risks, increased activism. *Journal of LGBT Youth*, 10(4), 287-307. <https://doi.org/10.1080/19361653.2013.825197>
- Jones, T., Smith, E., Ward, R., Dixon, J. M., Hillier, L., & Mitchell, A. (2015). School experiences of transgender and gender diverse students in Australia. *Sex Education*, 16(2), 156-171. <https://doi.org/10.1080/1468181.2015.1080678>
- Kessler, S., & McKenna, W. (1985). *Gender: An ethnomethodological approach*. University of Chicago Press.
- Lamas, M. (1996). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género.
- López-Cepero Borrego, J., Rodríguez-Franco, L., Rodríguez-Díaz, F. J., & Bringas Molleda, C. (2013). Validación de la versión corta del Social Roles Questionnaire (SRQ-R) con una muestra adolescente y juvenil española. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 18(1), 1-16. <https://reunido.uniovi.es/index.php/Rema/article/view/9826/9583>
- Martínez de Pisón Caveró, J. M. (2021). Sexo, género y derechos: del "derecho a la orientación sexual y la identidad de género" al "derecho a la libre determinación del género". *Derechos y libertades*, 46, 23-64. <https://doi.org/10.20318/dyl.2022.6512>
- Martxueta-Pérez, A., & Etxeberria-Murgiondo, J. (2014). Claves para atender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Educación*, 25(3), 121-128. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13862>
- Ministerio de Interior-Secretaría de Estado de Seguridad-Gabinete de Coordinación y Estudios (2020). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España*. <https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/prensa/balances-e-informes/2020/Informe-sobre-la-evolucion-de-delitos-de-odio-en-Espana-ano-2020.pdf>
- Missé-Sánchez, M., & Coll-Planas, G. (2011). *El género desordenado: Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. Egaes
- Moral, J., & Martínez, J. O. (2011). Escala de actitud hacia la homosexualidad: propiedades psicométricas y aspectos diferenciales por sexos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIO-TAM*, XXI(1), 105-124. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65421407006>
- Moral, J, & Martínez, J. O. (2012). Validation of the 10-items Homosexuality Attitude Scale (EAH-10). *International Journal of Social Psychology*, 27(2), 183-197. <https://doi.org/10.1174/O21347412800337924>
- Moreno, Y. (2016). "Pintarse las uñas, andar con tacones, dejarse bigote... O cómo devenir una escuela queer". *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada*. Comunidad de Madrid. Madrid.
- Nieto-Piñeroba, J. A. (2008). *Transexualidad, intersexualidad y dualidad de género*. Ediciones Bellaterra.
- Observatorio Español contra la LGTBIQfobia. (2016). *Informe para dar respuesta a las necesidades que se generan ante una agresión motivada por homofobia, lesbofobia, transfobia o bifobia*.
- Observatorio Madrileño contra la homofobia, lesbofobia, transfobia y bifobia. (2022). *Informe de incidentes de odio motivados por LGTBIfobia*.
- Páez, J., Hevia, G., Pesci, F., & Rabbia, H. H. (2015). Construcción y validación de una escala de actitudes negativas hacia personas trans. *Revista de Psicología*, 33(1), 153-190. <https://doi.org/10.18800/psico.201501.006>
- L., Ronsón M., & Ortega, E. (2017), *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Bellaterra.
- Platero Méndez, R. (2015). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico: Algunas voces desde Rivas hacia Madrid. *Informació psicológica*, 94, 71-83. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/240>
- Rahilly, E. (2015). The gender binary meets the gender-variant child: parents' negotiations with childhood gender variance. *Gender & Society*, 29(3), 338-361. <https://doi.org/10.1177/0891243214563069>
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías Queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Ediciones Catarata.
- Tinsley, C. H., Howell, T. M., & Amanatullah, E. T. (2015). Who should bring home the bacon? How deterministic views of gender constrain spousal wage preferences. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 126, 37-48. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2014.09.003>

- Wasserman, D., Carli, V., Iosue, M., Javed, A., & Herrman, H. (2021). Suicide prevention in childhood and adolescence: A narrative review of current knowledge on risk and protective factors and effectiveness of interventions. *Asia-Pacific Psychiatry*, 13(3), e12452. <https://doi.org/10.1111/APPY.12452>
- World Health Organization (WHO). (2023). *Policy brief on the health aspects of decriminalization of suicide and suicide attempts*.