CC BY

ESTUDIOS

Revista **Complutense de Educación**
ISSNe: 1988-2793

http://dx.doi.org/10.5209/RCED.54346

EDICIONES COMPLUTENSE

Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico

Alejandro Granero Andújar[1]; Ana Manzano León[2]

Recibido: Noviembre 2016 / Evaluado: Marzo 2017 / Aceptado: Abril 2017

Resumen. En este trabajo hemos llevado a cabo un análisis comparativo entre las necesidades e indicaciones halladas para combatir el bullying homofóbico y transfóbico en los contextos educativos, y las potencialidades y herramientas que ofrece el programa KiVa. Nuestro objetivo ha sido descubrir las posibilidades del programa para hacer frente al acoso por motivos de homofobia y transfobia en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria. Para ello, hemos realizado una revisión bibliográfica en las principales bases de datos para, posteriormente, extraer las características confluyentes entre sí que nos permitiesen lograr una comprensión acerca de la adecuación o no adecuación del programa a las necesidades e indicaciones expuestas en la literatura e investigación del bullying homo/trans-fóbico. Nuestros resultados han mostrado que el uso continuado del programa KiVa en escuelas e institutos puede reducir drásticamente el acoso homofóbico y transfóbico.
Palabras clave: bullying; homofobia; transfobia; KiVa.

[en] Possibilities of the KiVa program to tackle acute homophobic and transphobic bullying

Abstract. In the present study, we have carried out a comparative analysis of needs and indications found to deal with homophobic and transphobic bullying in educational contexts, and potential and tools offered by the KiVa program. Our goal has been to find the possibilities of the program to tackle acute bullying based on homophobia and transphobia in schools of Elementary and Secondary Education. To this end, we conducted a literature review on the main databases for later extract the confluent features together that would allow us to achieve an understanding about the appropriateness or inappropriateness of the program to the needs and indications given in the literature and bullying research homo / trans-phobic. Our results have shown that continued use of KiVa program in schools and colleges can drastically reduce homophobic and transphobic bullying.
Keywords: bullying; homophobia; transphobia; KiVa.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Bullying escolar homofóbico y transfóbico. 1.1.1. Causalidad del bullying homofóbico y transfóbico. 1.1.2. Consecuencias del bullying homofóbico y transfóbico. 1.2. El programa KiVa. 2. Metodología. 2.1. Descripción de la muestra. 2.2. Procedimiento. 3. Resultados. 3.1. KiVa. 3.2. Necesidades e indicaciones para hacer frente al acoso escolar por homofobia y transfobia. 3.3. Resultados del análisis comparativo. 4. Conclusiones. 5. Limitaciones del estudio. 6. Referencias bibliográficas.

[1] Universidad de Extremadura (España)
E-mail: alejandrograneroandujar@gmail.com
[2] Universidad de Almería (España)
E-mail: manzleon@gmail.com

Cómo citar: Granero Andújar, A. y Manzano León, A. (2018). Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico. *Revista Complutense de Educación,* 24 (1), 943-958.

1. Introducción

1.1. Bullying escolar homofóbico y transfóbico

El bullying, también llamado acoso escolar, es un problema universal frecuente en los centros educativos que provoca consecuencias negativas individuales, en el grupo e, incluso, en toda la institución educativa. La Confederación Española de Padres (CEAPA) exponía la necesidad de un esfuerzo para que los centros educativos se conformen y sean percibidos como lugares seguros por el alumnado (Fundación de Educación para la Salud, 2012).

Diferentes autoras y autores definieron el bullying como un comportamiento agresivo llevado a cabo de forma deliberada y repetida contra una o más personas, las cuales poseen dificultades para defenderse y tienen una desventaja social, psicológica o física en el grupo de iguales (Olweus, 1978, 1993; Salmivalli, 2010; Smith y Brain, 2000; Solberg, Olweus, y Endresen, 2007).

1.1.1. Causalidad del bullying homofóbico y transfóbico

Esta situación de desventaja frente al grupo de iguales que hacía referencia la definición previamente expuesta es el fundamento del bullying homofóbico y transfóbico.

La investigación educativa ha hallado que las motivaciones que impulsa al alumnado a llevar a cabo conductas intimidatorias y agresivas es la búsqueda de un mayor estatus y posición de poder dentro del grupo (Juvonen y Galván, 2008; Salmivalli y Peets, 2008; Sentse, Veenstra, Kiuru y Salmivalli, 2014). Al mismo tiempo, mostrar una orientación afectiva-sexual o identidad de género minoritaria, así como cualquier característica relacionada, es motivo de victimización en los centros educativos (D'Augelli, Pilkington y Hershberger, 2002; Hillard, Love, Franks, Laris y Coyle, 2014; Kosciw, Palmer y Kull, 2015; Olsen, Kann, Vivolo-Kantor, Kinchen y McManus, 2014; Pilkington y D'Augelli, 1995). Ello viene motivado porque el alumnado LGBT es percibido como un sector débil, cuyo poder físico y social es inferior al resto por el hecho de no ajustarse a las normas de la cultura sexual predominante (Kosciw, Greytak, Diaz y Bartkiewicz, 2010; Rivers y Noret, 2008), y minoritario con reducida capacidad de defensa por falta de apoyo social (Graber y Archibald, 2001). Por lo tanto, podemos decir que el alumnado LGBT es contemplado como grupo diana hacia el que dirigir las conductas intimidatorias y agresivas.

Según Takács, ILGA-Europe e IGLYO (2006), el 61,2% del alumnado LGBT europeo consultado afirmó sufrir acoso escolar en su centro educativo. Más concretamente en España, más de la mitad de personas con orientación afectiva-sexual no-heterosexual o identidad de género diferente a la cisgénero sufren acoso escolar (Garchitorena, 2009; Martxueta y Etxeberria, 2014).

1.1.1. Consecuencias del bullying homofóbico y transfóbico

Extendidamente encontramos dentro del campo académico y de la investigación diferentes patologías psicológicas asociadas a una orientación afectiva-sexual o iden-

tidad de género no normativa, mostrando dichos problemas como intrínsecos y característicos de la orientación o identidad en sí en lugar de ser percibidos como las secuelas de los prejuicios sociales, el rechazo y la estigmatización que conlleva a la discriminación, la sanción, la imposición de un cambio forzado, el acoso hacia estas personas y la exclusión social. Así, Meyer (2003), más cercano a una perspectiva psicosocial de causalidad de los trastornos psicológicos de las personas LGBT, introdujo el término *estrés de minorías* en el que visibiliza los problemas de salud mental de lesbianas, gais, bisexuales y transexuales como producto del estrés provocado por el rechazo social constante en el tiempo. Como hemos señalado anteriormente, este rechazo social se refleja a menudo dentro de la escuela en forma de bullying, pudiendo comprender desde la intimidación y el acoso verbal hasta las agresiones físicas (Sherriff, Hamilton, Wigmore y Giambrone, 2011).

De este modo, el alumnado LGBT victimizado suele sufrir mayores niveles de depresión, ansiedad, menor autoestima, así como peor equilibrio afectivo que, lejos de ser un problema puntual al momento o etapa en el que es sufrido, mantiene repercusiones negativas post-traumáticas en la salud mental de la persona a lo largo de toda la vida (Martxueta y Etxeberria, 2014; Rivers, 2004). A nivel académico, Platero (2008) y Poteat, Mereish, Digiovanni y Koenig (2011) hallaron que la victimización en el alumnado LGBT acarreaba un peor rendimiento escolar, una mayor tasa de abandono en los estudios y un menor sentimiento de pertenencia e integración al centro educativo.

En muchas ocasiones, debido a las repercusiones psicológicas, académicas o de ambas, el alumnado LGBT victimizado se expone a conductas de riesgo que pueden variar desde el aislamiento, consumo de alcohol y drogas, prácticas sexuales de riesgo, autolesiones, intento de suicidio y el suicidio (Almeida, Johnson, Corliss, Molnar y Azrael, 2009; Bontempo y D'Augelli, 2002; Espelage, Aragon y Birkett, 2008; Generelo, 2012).

En España, todavía conservamos reciente el caso de Alan, un menor transexual de 17 años de edad forzado a quitarse la vida por la victimización sufrida debido a su identidad trans en los diferentes centros educativos a los que asistió (Larrañeta, 2015). Pero Alan no es el único joven que ha sufrido las consecuencias de un acoso promovido por la imposición de la cultura sexual dominante. Día a día se repiten los insultos, humillaciones, burlas y agresiones físicas en nuestros centros educativos sin que sepamos darle una respuesta que termine con estas intimidaciones y sin que los centros educativos conozcan el modo de abordarlas de forma profunda y eficaz.

1.2. El programa KiVa

KiVa es un programa contra el bullying desarrollado en el año 2006, fruto del trabajo colaborativo entre el Departamento de Psicología y el Centro de Investigaciones para el Aprendizaje de la Universidad finlandesa de Turku (Haataja, 2016; Salmivalli y Poskiparta, 2012), por solicitud y financiación del Ministerio de Educación y Cultura de dicho país tras la publicación de un informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS) donde se revelaba el reducido agrado del alumnado finlandés por la escuela.

La palabra KiVa está compuesta por el acrónimo que aúna las palabras finlandesas "Kiusaamista Vastaan" cuyo significado es "contra el bullying" aunque, al

mismo tiempo, el adjetivo finlandés kiva significa "agradable", "chulo" o "guay" (Embajada de Finlandia e Instituto Iberoamericano de Finlandia, s/f; Haataja, 2016; Salmivalli y Poskiparta, 2012).

Su objetivo principal es abolir el acoso escolar evitando la aparición de nuevos casos, poniendo fin a los ya generados y minimizando las consecuencias de la victimización (Ávila, 2013; Embajada de Finlandia e Instituto Iberoamericano de Finlandia, s/f; Salmivalli y Poskiparta, 2012).

En el curso 2007/2008 algunos centros educativos finlandeses comienzan a implementar el programa KiVa (Kärnä et al., 2011) consiguiendo reducir hasta un 30% los casos de intimidación y victimización en comparación a las escuelas del grupo control. En la actualidad, el 90% de las escuelas finlandesas están adscritas a este programa (www.kivaprogram.net) y ha sido exportado a otros países como Holanda, Reino Unido, Francia, Bélgica, Italia, Estonia, Suecia y Estados Unidos (Haataja, 2016).

En nuestro país el programa KiVa cuenta con implementación muy limitada, se lleva a cabo solamente en unos pocos centros de enseñanza en inglés. Aunque esta ausencia puede verse reducida al estar previsto que en enero de 2017 comience a desarrollarse en 52 ikastolas de Euskadi y Navarra (Medio centenar de ikastolas impartirán un plan finlandés contra el acoso escolar, 2016).

2. Metodología

2.1. Descripción de la muestra

Han sido revisadas publicaciones científicas y académicas para conocer el bullying homofóbico y transfóbico al igual que sus especificidades y sus características; conocer las consecuencias en el alumnado victimizado y las causas que motivan al alumnado acosador a llevarlo a cabo; y ahondar en las necesidades y orientaciones determinadas por personas expertas para tratar los casos de homofobia y transfobia en contextos educativos. Por otro lado, también hemos enfocado nuestros esfuerzos en conocer las características, efectividad, funcionamiento, propiedades y potencialidades del programa anti-bullying KiVa para afrontar el bullying por motivos de orientación afectiva-sexual e identidad de género.

En esta revisión hemos integrado 39 artículos de investigación teóricos y empíricos, la página web del programa KiVa, 2 tesis doctorales, 2 informes, 2 guías, 2 artículos periodísticos y 10 de capítulos de libro.

En dicha revisión, hemos recogido investigaciones en español, catalán e inglés, siendo este último el idioma predominante en nuestra documentación consultada.

2.2. Procedimiento

Para lograr los objetivos planteados, hemos realizado una revisión bibliográfica. Puig (1987) la define como el estudio de fuentes de documentación, siendo estas cualquier institución o medio documental que recoja, acumule, exponga y difunda información social y pedagógica de cualquier índole.

Para ello, hemos comenzado por revisar los aportes académicos en las principales bases de datos de humanidades y educación: SCOPUS, Dialnet, Web of Science,

Research Gate, Teseo, Education Source, ISOC, ERIC, REDIB, OAISTER, Redalyc y Procedia; al igual que la página web www.kivaprogram.net.

Los términos consultados en dichas bases de datos han sido:

— "Kiva + bullying"
— "Kiva + acoso"
— "Homo* + bullying/acoso"
— "Trans* + bullying/acoso"

Nuestra primera fase de búsqueda de documentación se ha centrado en recopilar información sobre el programa KiVa para hallar sus potencialidades, su efectividad y las características metodológicas de implantación que ofrece para hacer frente al bullying.

En una segunda fase, hemos aunado información acerca del bullying originado por motivos de orientación afectiva-sexual e identidad de género, así como las necesidades, herramientas e indicaciones que se señalan desde el conocimiento científico como relevantes en su lucha dentro de los contextos educativos.

Una vez llevado a cabo el proceso de recogida de documentación, hemos conocido en profundidad las principales características y singularidades del bullying homofóbico y transfóbico así como del programa KiVa, para realizar un análisis comparativo a partir de la lectura selectiva, comprensiva, estratégica y crítica de libros y artículos científicos a fin de obtener insumos teóricos, conceptos y datos relevantes (Tonon, 2011) que nos permitiese hallar las potencialidades que ofrece el programa a la hora de hacer frente a este tipo de acoso escolar a través de las características y formas de trabajo comunes entre sí.

3. Resultados

3.1. KiVa

El programa KiVa parte del paradigma de que el bullying es un fenómeno social, no individual, de modo que los espectadores de una situación de acoso pueden reducir los beneficios sociales de estatus y poder de los agresores obtenidos a través del feedback y, por ende, minimizar su motivación para intimidar, a través del apoyo a las víctimas y la condena del acoso (Ávila, 2013; Embajada de Finlandia e Instituto Iberoamericano de Finlandia, s/f; Salmivalli y Poskiparta, 2012). De este modo, la presión del grupo no refuerza las conductas de quien agrede mediante una aprobación silenciosa o de aliento sino que las debilita y merma su efectividad.

Para ello, este programa incluye dos tipos de acciones en los centros educativos: *acciones universales* y *acciones específicas*.

Las *acciones universales*, de carácter preventivo a nuevos casos de bullying, son dirigidas a la totalidad del alumnado (Dumon y Portzky, 2014; Haataja, 2016; Nocentini, Zambuto y Menesini, 2015). Se basan en trabajar la mejora de las actitudes de empatía, auto-eficacia y anti-intimidación mediante lecciones y juegos de ordenador que buscan influir en las normas del grupo, enseñar comportamientos constructivos al alumnado y evitar que fomenten el acoso (Dumon

y Portzky, 2014; Embajada de Finlandia e Instituto Iberoamericano de Finlandia, s/f; Salmivalli, 2014). Los contenidos trabajados en estas acciones son las emociones, la importancia del respeto en las relaciones, la presión del grupo, el acoso, sus mecanismos y consecuencias.

El trabajo de las acciones universales se divide en tres unidades diferentes: la Unidad 1 está dirigida a alumnado de entre 6 a 9 años, la Unidad 2 al alumnado de entre 10 y 12 años y la Unidad 3 se utiliza con estudiantes de 13 a 16 años de edad (www.kivaprogram.net). Extrapolando dichas edades al sistema educativo español podríamos afirmar que la Unidad 1 está destinada a 1º-3º de Primaria, la Unidad 2 a 4º-6º de Primaria y la Unidad 3 a 1º-4º de la ESO.

El currículum de las unidades 1 y 2 comprende un total de 20 sesiones de 90 minutos de duración cada una, 10 por cada unidad, en las que se trabajan las lecciones facilitadas por el programa de manera periódica a lo largo de todo el curso escolar (Haataja, 2016). Estas sesiones se llevan a cabo en el aula bajo la coordinación del profesorado, quien recibe una guía detallada con materiales para llevar a cabo las clases (Haataja, Ahtola, Poskiparta y Salmivalli, 2015; Salmivalli y Poskiparta, 2012). En ellas se trabaja la importancia del respeto en las relaciones, la comunicación, la presión grupal, el acoso escolar y sus mecanismos, las consecuencias de este, las emociones, y lo que el alumnado puede hacer cooperativamente para neutralizar el bullying y apoyar a las víctimas (Ávila, 2013; Salmivalli y Poskiparta, 2012).

Dichos contenidos son trabajados mediante debates, trabajos grupales, visionado de cortometrajes y ejercicios de role-play (Ávila, 2013; Salmivalli y Poskiparta, 2012). Para un mayor afianzamiento de las conductas y actitudes del grupo, durante las lecciones anti-bullying se toman acuerdos de forma conjunta y se adoptan normas de clase que conformarán el *"contrato KiVa"* (Ávila, 2013).

La Unidad 3 está compuesta por cuatro temas que el centro decide de forma autónoma si las desarrolla a través de lecciones o en días temáticos (Ávila, 2013; Haataja, 2016).

De forma complementaria a las lecciones y temas trabajados en el aula, el programa KiVa ofrece la posibilidad de trabajar utilizando nuevas tecnologías. El alumnado de Primaria tiene a su alcance un juego de ordenador que les permite reforzar los conocimientos y habilidades que han adquirido en clase (Nocentini et al., 2015), mientras que al alumnado de Secundaria se le facilita un foro de internet llamado "KiVa Street" (Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2011).

Este juego de ordenador es un escenario virtual dividido en 5 niveles que va activando el docente según las lecciones trabajadas en el aula y cada nivel está compuesto por 3 módulos diferentes *"yo conozco"*, *"yo puedo"* y *"yo hago"* (Ávila, 2013; Nocentini et al., 2015).

El módulo *"yo conozco"* ofrece la posibilidad de ampliar los conocimientos sobre el bullying, examinar los conocimientos adquiridos durante las lecciones y examinarse sobre diferentes habilidades y contenidos (Ávila, 2013; Nocentini et al., 2015). En el módulo *"yo puedo"* permite al alumnado practicar habilidades, comportamientos y conductas aprendidas en el programa al enfrentarse a diferentes retos y situaciones en la interacción con los personajes de un colegio de realidad virtual, así como conocer los pensamientos y sentimientos de los personajes virtuales para adquirir conciencia empática (Ávila, 2013; Nocentini et al., 2015). El tercer módulo, *"yo hago"*, anima al alumnado a aplicar los co-

nocimientos y habilidades aprendidas en situaciones de la vida real, así como reflexionar sobre su comportamiento (Ávila, 2013; Nocentini et al., 2015).

Las *acciones específicas* se centran en abordar y hacer frente al acoso surgido en un caso de bullying detectado, por lo que se enfocan a la víctima y al alumnado agresor.

Estas acciones específicas consisten en una serie de debates individuales o grupales en los que participan personas adultas de la escuela (del equipo de orientación, profesorado, etc.), el profesorado tutor, el alumnado agresor y la víctima (Haataja, 2016). En cada centro educativo se constituye un equipo KiVa quien, al igual que el resto de personal del centro, ha recibido formación personal u online previa a la puesta en práctica del programa (Salmivalli y Poskiparta, 2012). Este equipo se encarga de la organización y desarrollo de estos debates siguiendo las directrices determinadas para hacer frente a los problemas de bullying (Haataja, 2016; Salmivalli, 2014). Para reducir la victimización, el profesorado organiza una reunión con entre dos y cuatro compañeros de clase que gozan de un estatus alto para apoyar a la víctima (Salmivalli y Poskiparta, 2012).

Para facilitar que se denuncien los casos de bullying surgidos, KiVa pone a disposición del alumnado un buzón virtual donde pueden ser informadas las intimidaciones y agresiones propias o percibidas en terceras personas (Salmivalli, 2014). Así mismo, también hace entrega de carteles contra el bullying y chalecos reflectantes para el profesorado que supervisa el patio con el fin de aumentar su visibilidad y dejar claro que el centro educativo toma en serio la lucha contra el acoso escolar (Ávila, 2013; Salmivalli y Poskiparta, 2012).

Pero el trabajo contra el bullying en los centros educativos no queda reducido a la labor del personal del centro y el alumnado. Para hacer partícipes en la lucha contra el bullying a los padres/madres o personas responsables del alumnado, el programa proporciona una guía sobre el bullying, sus síntomas conductuales, información sobre KiVa y su plan de estudios, cómo se aborda en el centro educativo el acoso escolar, y consejos para prevenir y reducir el bullying mediante el trabajo en casa (Ávila, 2013; Axford et al., 2015). También es dedicado un espacio Web donde pueden aprender sobre el acoso escolar y aquello que pueden hacer para prevenirlo o ayudar a reducir el problema (Salmivalli y Poskiparta, 2012). Por último, el programa pone a su disposición el equipo KiVa del centro para que puedan transmitir o discutir cualquier preocupación surgida (Axford et al., 2015).

KiVa también tiene un sistema de evaluación propio basado en una encuesta anual en línea para el alumnado y el personal de los centros que estén implementando el programa (Salmivalli y Poskiparta, 2012). Este sistema de evaluación permite monitorear y obtener retroalimentación a los centros educativos sobre su situación y los cambios producidos en el tiempo (Salmivalli y Poskiparta, 2012), así como realizar un seguimiento del alumnado acosado y el alumnado agresor.

Tabla 1. Principales características del Programa KiVa

Participación activa del alumnado contra el bullying.	La base principal del programa es la implicación del alumnado como herramienta contra las motivaciones del bullying, frenar los casos observados, apoyar a las víctimas y establecer normas de grupo.	Ávila, 2013; Embajada de Finlandia e Instituto Iberoamericano de Finlandia, s/f; Salmivalli y Poskiparta, 2012.
Educación contra el bullying en el aula y en casa con la totalidad del alumnado.	Mediante las lecciones en clase y los juegos de ordenador desarrollados desde 1º de Primaria hasta 4º de ESO durante todos los cursos escolares.	Ávila, 2013; Dumon y Portzky, 2014; Embajada de Finlandia e Instituto Iberoamericano de Finlandia, s/f; Haataja, 2016; Nocentini et al., 2015; Salmivalli, 2014; Salmivalli y Poskiparta, 2012; Salmivalli et al., 2011; www.kivaprogram.net
Metodología funcional, no tradicional, no transmisora y dinámica.	Los contenidos son trabajados de manera profunda y son destinados a la vida diaria de la relación de grupo. Además, los juegos de ordenador permiten trabajar de forma autónoma y en primera persona.	Ávila, 2013; Nocentini et al., 2015; Salmivalli y Poskiparta, 2012
Participación activa del personal del centro contra el bullying.	Mediante los chalecos, la formación recibida, la implicación en las acciones específicas y el trabajo en el aula.	Ávila, 2013; Haataja, 2016; Haataja et al., 2015; Salmivalli, 2014; Salmivalli y Poskiparta, 2012
Participación de padres/madres/ tutores del alumnado.	Mediante la guía proporcionada que les permite recibir formación sobre el bullying, la metodología y las acciones del centro educativo, así como el modo de actuar con sus hijos/ as acorde al programa. Además de la disposición del equipo KiVa del centro para cualquier preocupación.	Ávila, 2013; Axford et al., 2015; Salmivalli y Poskiparta, 2012
Centro educativo como espacio libre de acoso escolar.	Gracias a los carteles, así como a toda la labor del centro educativo contra el bullying.	Ávila, 2013; Salmivalli y Poskiparta, 2012
Facilidad de comunicación y denuncia del alumnado.	Gracias a la escucha del personal del centro, la señalización del profesorado mediante chalecos reflectantes y la existencia del buzón virtual.	Ávila, 2013; Haataja, 2016; Salmivalli, 2014; Salmivalli y Poskiparta, 2012
Sistema de evaluación de KiVa.	Encuesta anual en línea del profesorado y el alumnado para obtener retroalimentación e información sobre el progreso del centro respecto al bullying y seguimiento del alumnado acosador y victimizado.	Salmivalli y Poskiparta, 2012

3.2. Necesidades e indicaciones para hacer frente al acoso escolar por homofobia y transfobia

Poteat y Vecho (2016) expusieron que en los casos de bullying por motivos de orientación afectiva-sexual o identidad de género existía un mayor temor a intervenir para frenar las agresiones por parte de las personas observadoras en comparación con otro tipo de bullying, debido a un riesgo más alto de sufrir represalias y a unas consecuencias más negativas. Por ello, es necesario un trabajo previo global, profundo, eficaz y que integre a toda la comunidad educativa del centro. Así, Warwick, Aggleton y Douglas (2001) instaban a la unión de toda la comunidad educativa para hacer de los centros educativos espacios más seguros y saludables para el alumnado homosexual. Duque y Teixido (2016) concretaba la labor grupal de la comunidad educativa afirmando que esta debe romper su silencio contra el acoso escolar victimizado por homofobia o transfobia, denunciando y mostrando su posición a favor de las víctimas. Por último, Arcarons et al. (2009) señalaban de importancia el trabajo cooperativo de las amistades (alumnado), el profesorado y la familia como red social.

La investigación sobre el acoso escolar motivado por la pertenencia real o percibida al colectivo LGBT ha demostrado la necesaria implicación activa del grupo de alumnado y de los observadores para detener cualquier tipo de agresiones: verbales, burlas, intimidatorias o físicas. Platero (2010) concluyó que el bullying homofóbico solamente es posible si las personas que lo rodean consienten la impunidad, acatan el silencio y obvian la gravedad del acto intimidatorio. En esta línea, Wernick, Kulick e Inglehart (2013) determinaron que mediante la intervención activa del alumnado en los casos de bullying se conseguía una reducción más efectiva que, incluso, las intervenciones del profesorado. Por ello, como respaldan otros autores como Duque y Teixido (2016), Platero (2010) y Poteat y Vecho (2016), el papel del grupo de alumnado así como del alumnado presente en los casos de acoso escolar ha de transicionar de una observación espectadora o fomentadora de la agresión a una involucración para interceder y denunciar los actos discriminatorios y de acoso.

Pero la labor de los alumnos y alumnas no debe limitarse exclusivamente a la intervención en los casos observados de acoso. Para una interiorización y compromiso con las normas conductuales además de para abolir el miedo a convertirse en víctima al apoyar dichos valores normativos, deberá involucrarse al alumnado en el establecimiento de las normas de comportamiento y de las conductas que se consideran aceptables y adecuadas para un clima escolar afín y respetuoso con las formas de sexualidad minoritarias (Platero, 2008).

Duque y Teixido (2016) mostraron que, para la intervención del grupo de alumnado y espectador era imprescindible la creación de un clima de solidaridad en el centro educativo que permitiese fomentar la amistad entre el alumnado. De este modo, las investigaciones señalan que es también importante que los centros educativos**,** como institución en sí, tomen en serio el acoso escolar, actúen de forma activa y trabajen para convertirse en espacios seguros (Marshall, Yarber, Sherwood-Laughlin, Gray y Estell, 2015; Sexton, 2012), especialmente en los patios de recreo por ser el lugar donde el alumnado LGBT sufre un mayor acoso (Arcarons et al., 2009). Al mismo tiempo, resulta imprescindible una labor de educación con el alumnado integrada en el currículum educativo sobre el acoso escolar, concienciación y formas de intervención al presenciar agresiones contra alumnado perteneciente al colectivo LGBT o percibido como tal (Hillard et al., 2014; Poteat y Vecho, 2016).

Dentro de la comunidad educativa, también encontramos indicaciones dirigidas al personal de escuelas e institutos. Los estudios indican que el personal del centro debe participar activamente para evitar o frenar situaciones de acoso desde un primer momento (Sexton, 2012), debiendo saber cómo actuar de manera efectiva y estar alerta (Hillard et al., 2014; Platero, 2010). Platero (2010) añadía asimismo la importancia de que el personal del centro esté sensibilizado contra el bullying por homofobia y transfobia para poder actuar.

De igual manera, los estudios analizados también señalan la importancia del apoyo entre iguales para superar las dificultades sociales y las secuelas psicológicas por homofobia o transfobia (Cénat, Blais, Hébert, Lavoie y Guerrier, 2015; Marshall et al., 2015; Vergara, Marín y Martxuela, 2007).

Por último, los padres, madres o las personas responsables de los alumnos y alumnas también deben ser integrados en el proceso y los esfuerzos de solución del acoso escolar contra el alumnado LGBT al igual que en los esfuerzos para su prevención (Hillard et al., 2014).

3.3. Resultados del análisis comparativo

En nuestro análisis hemos encontrado elementos comunes transversales a las necesidades e indicaciones para hacer frente al bullying homo/trans-fóbico y las posibilidades que ofrece el programa KiVa.

De este modo, hemos hallado que ambos elementos estudiados confluyen en sus principales puntos en común:

En primer lugar, la implicación activa del grupo de alumnado y el alumnado observador. Desde las indicaciones del bullying homo/trans-fóbico se aboga por un papel activo del alumnado al presenciar o conocer un caso de bullying, ya sea mediante la paralización de la agresión, la denuncia de la situación de acoso (Duque y Teixido, 2016; Platero, 2010; Poteat y Vecho, 2016; Wernick et al., 2013) o el apoyo al alumno o alumna victimizada (Cénat et al., 2015; Marshall et al., 2015; Vergara et al., 2007). En relación, el programa KiVa parte de la actuación del alumnado como herramienta principal que elimine las motivaciones del alumnado acosador, intervenga en las agresiones y apoye a las víctimas con el fin de minimizar y acabar con el bullying (Ávila, 2013; Embajada de Finlandia e Instituto Iberoamericano de Finlandia, s/f; Salmivalli y Poskiparta, 2012). Además, tal y como exponen Ávila (2013), Haataja (2016), Salmivalli (2014) y Salmivalli y Poskiparta (2012), el programa ofrece una serie de herramientas que facilitan al alumnado la posibilidad de denuncia, como son la escucha activa del personal del centro, señalización del profesorado mediante chalecos reflectantes y la disposición de un buzón virtual.

También coinciden nuestros dos elementos estudiados en la necesidad de involucrar al alumnado en el establecimiento de las normas conductuales de grupo. Platero (2008) señalaba de importancia este hecho para una mayor interiorización y compromiso por parte del alumnado hacia las reglas, así como método para eliminar el miedo a ser victimizado al apoyar los valores no normativos de sexualidad. Mientras tanto, en KiVa el alumnado participa en la elaboración de los acuerdos y normas de grupo que conformará el *"contrato KiVa"* basándose en los conocimientos adquiridos durante las lecciones en clase (Ávila, 2013).

Otro aspecto en común es la implicación del personal del centro. Los estudios apuntan a que, para prevenir y detener los casos de bullying por transfobia u homo-

fobia, el personal educativo debe implicarse y participar de manera activa (Sexton, 2012) conociendo la forma de actuación más apropiada a la vez que mantiene una actitud alerta (Hillard et al., 2014; Platero, 2010), siendo vital además que posea una sensibilización contra este tipo de acoso (Platero, 2010). En relación con ello, el programa KiVa dota al profesorado de chalecos reflectantes para el patio, lo compromete de forma activa en la lucha contra el bullying a través de las acciones universales y específicas, y ofrece formación al personal del centro (Ávila, 2013; Haataja, 2016; Haataja et al., 2015; Salmivalli, 2014; Salmivalli y Poskiparta, 2012).

Aunque es cierto que el programa KiVa no ofrece formación especializada sobre orientaciones afectivas-sexuales e identidades de género, tal y como señalaba Platero (2010) como elemento de importancia, sí ofrece formación presencial u online contra el bullying en general (Salmivalli y Poskiparta, 2012). Esta formación, si bien no es específica sobre aspectos LGBT, ayudará a desarrollar en el personal del centro una actitud de aceptación, sensibilidad y tolerancia a partir de la solidaridad y el respeto adquirido al trabajar el bullying en ella además de concienciar al profesorado contra las discriminaciones en general y las formas de actuación para educar y frenar el acoso escolar.

Igualmente, KiVa puede ofrecer una solución eficaz a la prevalencia de agresiones hacia el alumnado LGBT en el patio de recreo (Arcarons et al., 2009) mediante la utilización de los chalecos reflectantes por parte del personal a cargo de la vigilancia de estos.

La intervención de los padres/madres/tutores del alumnado también se convierte en un pilar necesario para hacer frente al bullying según nuestros elementos analizados. Hillard et al. (2014) expusieron que este sector de la comunidad educativa también debía ser implicado en el trabajo contra el acoso escolar por motivos de homofobia y transfobia. En este sentido, KiVa proporciona a los padres/madres/tutores del alumnado una guía de formación sobre el bullying, la metodología y acciones a llevar a cabo por el centro educativo y pautas de actuación para desarrollar con sus hijos e hijas, además de poner a su disposición el equipo KiVa del centro (Ávila, 2013; Axford et al., 2015; Salmivalli y Poskiparta, 2012).

Ambos elementos estudiados también convergen en la necesaria implicación de toda la comunidad educativa del centro. Las indicaciones de Arcarons et al. (2009), Duque y Teixido (2016) y Warwick et al. (2001) sobre la necesidad de integrar a la totalidad de la comunidad educativa en la lucha contra el bullying coinciden con las posibilidades que ofrece el programa KiVa de implicar a todos los sectores de esta (alumnado, personal del centro y padres/madres/tutores/as del alumnado) tal y como hemos señalado previamente.

Más allá de la implicación de todos los sectores que conforman la comunidad educativa de la escuela o instituto, las investigaciones sobre bullying homofóbico y transfóbico señalaban la importancia de que el centro educativo se convierta y se muestre como una institución comprometida contra el acoso escolar, actúe de forma activa y se convierta en un espacio seguro para el alumnado LGBT (Marshall et al., 2015; Sexton, 2012). Este hecho, desde nuestro punto de vista, también puede ser abordado a través del programa KiVa gracias a la exposición de carteles y la trascendente labor llevada a cabo en el centro educativo contra el acoso escolar (Ávila, 2013; Salmivalli y Poskiparta, 2012).

En relación con esta labor contra el acoso escolar, encontramos el último punto en común: la necesidad de desarrollar una educación contra el bullying

profunda y efectiva. Hillard et al. (2014) y Poteat y Vecho (2016) establecieron como imprescindible una labor de educación integrada en el currículum educativo que desarrollase en el alumnado una conciencia contra el acoso escolar y les dotase de formas de intervención efectivas en caso de presenciar una agresión hacia alumnos etiquetados como no-heterosexuales o trans (Hillard et al., 2014; Poteat y Vecho, 2016). KiVa ofrece la posibilidad de llevar a cabo una educación profunda y constante contra el acoso con el alumnado de Educación Primaria y Secundaria durante todo el curso escolar tanto en clase como en casa (Ávila, 2013; Dumon y Portzky, 2014; Embajada de Finlandia e Instituto Iberoamericano de Finlandia, s/f; Haataja, 2016; Nocentini et al., 2015; Salmivalli, 2014; Salmivalli y Poskiparta, 2012; Salmivalli et al., 2011; www.kivaprogram.net). A ello, debemos añadir que KiVa emplea una metodología dinámica, más allá de la simple transmisión unidireccional y tradicional, que permite trabajar contenidos cotidianos y funcionales contra el bullying de manera profunda, así como de forma autónoma y en primera persona en el caso de los juegos de ordenador (Ávila, 2013; Nocentini, et al., 2015; Salmivalli y Poskiparta, 2012), lo que puede contribuir a una mayor interiorización de estos.

Además de estos elementos en común, desde el programa es posible llevar a cabo una evaluación que permita obtener una visión de retroalimentación sobre el progreso del centro educativo y un seguimiento del alumnado acosador y victimizado (Salmivalli y Poskiparta, 2012), siendo considerado este recurso desde nuestro análisis como una potencialidad del programa que suplementa así su eficacia en los casos de homofobia y transfobia.

4. Conclusiones

El bullying o acoso escolar es un serio problema mundial y ha sido ampliamente investigado (Menzer y Torney, 2012). La prevalencia de la agresión entre iguales dentro del entorno escolar alcanza su punto más alto en la niñez media y continúa elevándose en la adolescencia (Pepler, 2006). Se ha demostrado la repercusión negativa de este fenómeno en toda la comunidad educativa, especialmente en el alumnado LGTB o percibido como tal por ser población de riesgo de ser acosados (Vergara et al., 2007).

Una de sus características clave es la intención de mantener o alcanzar un estatus social elevado dentro del entorno escolar. Por ello, el programa finlandés KiVa trabaja con la comunidad educativa en su conjunto, argumentando que el acoso escolar se reduce si varía su grado de aceptabilidad. Desde los resultados alcanzados en la puesta en común de nuestros dos elementos estudiados, consideramos que el método KiVa, a pesar de no ser un programa dirigido de forma concreta a las minorías LGBT, es una excelente herramienta para paliar las agresiones por motivos de homofobia y transfobia, puesto que permite dar respuesta a las necesidades y singularidades expuestas por los estudios académicos sobre este tipo de bullying en las escuelas e institutos. Al mismo tiempo, por su carácter inclusivo y su trabajo en valores, el método KiVa ofrece formación que puede fomentar en la comunidad escolar actitudes de aceptación, tolerancia, solidaridad y respeto hacia las personas LGTB.

5. Limitaciones del estudio

En nuestro estudio hemos encontrado dos limitaciones principales:

— Necesidad de realizar investigaciones en la práctica educativa para contrastar la tesis de la adecuación del programa KiVa a las situaciones de bullying por homofobia o transfobia.
— Poca cantidad de estudios existentes sobre nuestros dos elementos estudiados debido a la reciente preocupación por el bullying homo/trans-fóbico en el ámbito académico y la corta edad del programa KiVa.

6. Referencias bibliográficas

Almeida J., Johnson R. M., Corliss H. L., Molnar B. E. y Azrael D. (2009). Emotional distress among LGBT youth: The influence of perceived discrimination based on sexual orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 1001-1014. DOI:10.1007/s10964-009-9397-9

Arcarons, A., Barri, F., Cruceta, G., De Los Riscos, A., Merino, J., Rodriguez, E., Samso, J. y Vendrell, E. (2009). Experiències: Bullying homofòbic a Catalunya. *Revista d'Estudis de la Violencia*, 8, 1-24. Recuperado de http://xtec.cat/crp-baixpenedes/crp/convivencia/assetjament/bulling/ferranbarri/bullying_homofobic.pdf

Ávila Fernández, J. A. (2013). *El acoso escolar en Educación Primaria en la provincia de Huelva*. (Tesis doctoral) Universidad de Huelva, España. Recuperado de http://hdl.handle.net/10272/8128

Axford, N., Farrington, D. P., Clarkson, S., Bjornstad, G. J., Wrigley, Z. y Hutchings, J. (2015). Involving parents in school-based programmes to prevent and reduce bullying: What effect does it have? *Journal of Children's Services*, 10(3), 242-251. DOI:10.1108/JCS-05-2015-0019

Bontempo D. E. y D'augelli A. R. (2002). Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior. *Journal of Adolescent Health*, 30(5), 364-374.

Cénat, J. D., Blais, M., Hébert, M., Lavoie, F. y Guerrier, M. (2015). Correlates of bullying in Quebec high school students: The vulnerability of sexual-minority youth. *Journal of Affective Disorders*, 183, 315-321. DOI:http://dx.doi.org/10.1016/j.jad.2015.05.011

D'augelli, A. R., Pilkington, N. W., y Hershberger, S. L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, 17(2), 148-167. DOI:10.1521/scpq.17.2.148.20854

Dumon, E., y Portzky, G. (2014). *Prevención de la conducta suicida e intervenciones tras el suicidio Recomendaciones para el ámbito escolar*. Recuperado de http://www.euregenas.eu/wp-content/uploads/2015/10/Herramienta-ambito-escolar_def.pdf

Duque, E., y Teixido, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *REMIE -Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. DOI:10.17583/remie.2016.2108

Embajada de Finlandia e Instituto Iberoamericano de Finlandia (s/f). *Educación en Finlandia: KiVa, programa finlandés anti acoso escolar*. Recuperado de http://madrid.fi/wp-content/uploads/2015/04/Educacio%CC%81n-en-Finlandia-KIVA.pdf

Espelage, D. L., Aragon, S. R. y Birkertt, M. (2008). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high school students: What influence do parents and schools have? *School Psychology Review*, 37(2), 202-216. Recuperado de http://apps.nasponline.org/resources-and-publications/download.aspx?file=spr/spr372espelage.pdf

FUNDACIÓN DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD (2012). *Cómo construir una escuela saludable y segura: Guía para padres y madres*. Madrid: Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA). Recuperado de https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/Guia%20de%20seguridad%20e%20higiene.pdf

Garchitorena González, M. (2009). *Informe Jóvenes LGTB*. Recuperado de http://www.felgtb.org/rs/423/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/db2/filename/informe-joveneslgtb.pdf

Generelo, J. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. [Felgtb y Cogam]. Recuperado de http://www.felgtb.org/rs/1584/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/91c/filename

Graber, J. A. y Archibald, A. B. (2001). Psychosocial change at puberty and beyond: Understanding adolescent sexuality and sexual orientation. En A. R. D'Augelli y C. J. Patterson (Eds.). *Lesbian, gay, and bisexual identities and youth: psychological Perspectives* (pp. 3-26). New York, NY: Oxford University Press.

Haataja, A. (2016). *Implementing the KiVa antibullying program: What does it take?* (Tesis doctoral) Universidad de Turku, Finlandia. Recuperado de https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/124491/AnnalesB420Haataja.pdf?sequence=2

Haataja, A., Ahtola, A., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2015). A process view on implementing an antibullying curriculum: How teachers differ and what explains the variation. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 564-576. DOI:http://dx.doi.org/10.1037/spq0000121

Hillard, P., Love, L., Franks, H. M., Laris, B. A. y 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. DOI:10.1111/josh.12120

Juvonen, J. y Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. En M. J. Prinstein y K. A. Dodge (Eds.). *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225-244). New York, NY: Guilford.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. y Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330. DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x.

Kosciw, J. G, Palmer, N. A. y Kull, R. M. (2015). Reflecting resiliency: Openness about sexual orientation and/or gender identity and its relationship to well-being and educational outcomes for LGBT students. *American Journal of Community Psychology*, 55(1), 167-178. DOI:10.1007/s10464-014-9642-6

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Diaz, E. M. y Bartkiewicz, M. J. (2010) *The 2009 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY: GLSEN. Recuperado de https://www.glsen.org/download/file/NDIyMw=

Larrañeta, A. (25 de diciembre de 2015). Alan, un menor transexual de Barcelona que logró cambiar su DNI, se suicida por acoso. *20 minutos*. Recuperado de http://www.20minutos.es/noticia/2637763/0/alan-adolescente-transexual/suicidio/acoso/

Marshall, A., Yarber, W. L., Sherwood-Laughlin, C. M., Gray, M. L. y Estell, D. B. (2015). Coping and survival skills: The role school personnel play regarding support for bullied

sexual minority-oriented youth. *Journal of School Health*, 85, 334-340. DOI:10.1111/josh.12254

Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gais y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), 23-35. Recuperado de http://www.aepcp.net/arc/03_2014_n1_martxueta_etxeberria.pdf

MEDIO CENTENAR DE IKASTOLAS IMPARTIRÁN UN PLAN FINLANDÉS CONTRA EL ACOSO ESCOLAR. (29 de abril de 2016). *El Correo*. Recuperado de http://www.elcorreo.com/bizkaia/sociedad/educacion/201604/29/medio-centenar-ikastolas-impartiran-20160429152710.html

Menzer, M. y Torney, J. (2012). Individualism and socioeconomic diversity at school as related to perceptions of the frequency of peer aggression in fifteen countries. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1285-1294. DOI:http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.013

Meyer, I. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129, 674-697. DOI:10.1037/0033-2909.129.5.674

Nocentini, A., Zambuto, V. y Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 52-60.

Olsen, E. O., Kann, L., Vivolo-Kantor, A., Kinchen, S. y Mcmanus, T. (2014). School violence and bullying among sexual minority high school students, 2009-2011. *Journal of Adolescent Health*, 55, 432-438.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishers.

Pepler, D. J. (2006). Bullying interventions: A binocular perspective. *Journal of Canadian Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 15, 16-20.

Pilkington, N. W. y D'augelli, A. R. (1995). Victimization of lesbian, gay, and bisexual youth in community settings. *Journal of Community Psychology*, 23, 34-56. DOI:10.1002/1520-6629(199501)23:1<34 AID-JCOP2290230105>3.0.CO;2-N

Platero Méndez, R. (L.) (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico: Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Informacio Psicològica*, 94, 71-83. Recuperado de http://trabajemosporelmundo.org/ong-nd/documentos/articulo_homofobia_escolar.pdf

Platero Méndez, R. (L.) (2010). Sobrevivir al instituto y a la facultad: Voces y vivencias sobre la heteronormatividad, la homofobia y la masculinidad de las chicas. *Revista de Estudios de Juventud*, 89, 39-58. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/35/publicaciones/revista89_2.pdf

Poteat, V. P. y Vecho, O. (2016). Who intervenes against homophobic behavior? Attributes that distinguish active bystanders. *Journal of school psychology*, 54, 17-28. DOI:http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.002

Poteat, V. P., Mereish, E. H., Digiovanni, C. D. y Koenig, B. W. (2011). The effects of general and homophobic victimization on adolescents' psychosocial and educational concerns: The importance of intersecting identities and parent support. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 597-609. DOI:10.1037/a0025095

Puig, J. (1987). Información pedagógica. En A. Sanvisens (Ed.). *Introducción a la pedagogía* (pp. 425-444). Barcelona: Barcanova.

Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay, men, and bisexuals. *Crisis*, 25(4), 169-175. DOI:10.1027/0227-5910.25.4.169

Rivers, I. y Noret, N. (2008). Well-being among same-sex— and opposite-sex-attracted youth at school. *School Psychology Review*, 37(2), 174-187.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. DOI:http://doi.org/16/j.avb.2009.08.007

Salmivalli, C. (2014). KiVa – against bullying. *Psychologist*, 27(4), 258-259. Recuperado de https://thepsychologist.bps.org.uk/getfile/620

Salmivalli, C. y Peets, K. (2008). Bullies, victims, and bully-victim relationships. En K. Rubin, W. Bukowski y B. Laursen (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York: Guilford.

Salmivalli, C. y Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. *New Directions for Youth Development*, 133, 41-53. DOI:10.1002/yd.20006

Salmivalli, C., Kärnä, A. y Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411. DOI:10.1177/0165025411407457

Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru N. y Salmivalli, C. (2014). A Longitudinal Multilevel Study of Individual Characteristics and Classroom Norms in Explaining Bullying Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 943-955. DOI:http://dx.doi.org/10.1007/s10802-014-9949-7

Sexton, S. (2012). Queer Otago secondary students' views of their schooling environment. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 47(1), 93-105.

Sherriff, N. S, Hamilton, W. E, Wigmore, S. y Giambrone, B. L. (2011). "What do you say to them?" Investigating and supporting the needs of lesbian, gay, bisexual, trans and questioning (LGBTQ) young people. *Journal of community psychology*, 39(8), 939-955. DOI:10.1002/jcop.20479

Smith, P. K., y Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9. DOI:http://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1 AID-AB1>3.0.CO;2-7

Solberg, M. E., Olweus, D., y Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464. DOI:10.1348/000709906X105689

Takács, J., Ilga-Europe e Iglyo (2006). *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe*. Brussels, Belgium: ILGA-Europe. Recuperado de https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-948/ReportSocialExclusionIGLYOilga.pdf?

Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *KAIROS Revista de Temas Sociales*, 27, 1-12. Recuperado de http://www.revistakairos.org/k27-archivos/Tonon.pdf

Vergara, A., Marín, G. y Martxueta, A. (2007). Predicting psychological well-being in gay men and lesbians: Retrospective bullying and psychosocial factors. *International E-Journal of Criminal Sciences*, 3(1), 1-22.

Warwick, I., Aggleton, P. y Douglas, N. (2001). Playing it safe: Addressing the emotional and physical health of lesbian and gay pupils in the U.K. *Journal of Adolescence*, 24, 129-140. DOI:10.1006/jado.2000.0367

Wernick, L. J., Kulick, A. y Inglehart, M. H. (2013). Factors predicting student intervention when witnessing anti-LGBTQ harassment. *Children and Youth Services Review*, 35(2), 296-301. DOI:http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.11.003