



Vol. 29, nº 1 (Marzo, 2025)

DOI: 10.30827/profesorado.v29i1.30784

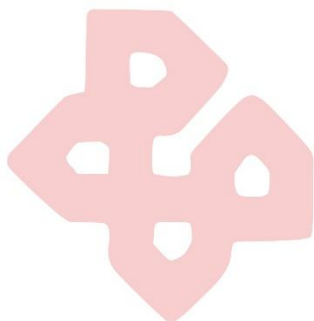
ISSN 1138-414X, ISSN e 1989-6395

Fecha de recepción 07/05/2024

Fecha de aceptación 02/12/2024

FORMACIÓN EN SEXUALIDAD. UN FACTOR ASOCIADO A LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA HACIA EL COLECTIVO LGTBI EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

Sexuality training. A factor associated with the prevention of LGTBI violence among baccalaureate students



Antonio Daniel García-Rojas¹,

Sara Conde-Vélez¹,

Elena María Díaz-Pareja²

Universidad de Huelva¹

Universidad de Jaén²

E- mail: antonio.garcia@dedu.uhu.es;

sara.conde@dedu.uhu.es;

emdiaz@ujaen.es

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0003-2997-1065>

<https://orcid.org/0000-0002-7950-5866>

<https://orcid.org/0000-0001-5255-2761>

Resumen:

La violencia que se ejerce en el ámbito escolar hacia el alumnado LGTBI es un problema que vulnera el derecho a la educación, contribuyendo a la exclusión escolar y social. El estudio realizado pretende conocer cómo la formación en sexualidad influye en la aparición de diferentes formas de violencia hacia este colectivo, desde la perspectiva del rol de espectador, agresor, defensor ante la presencia de violencia y víctima. Han participado 624 estudiantes de Bachillerato pertenecientes a 10 IES de la provincia de Huelva. La metodología empleada ha sido de naturaleza cuantitativa, con un enfoque descriptivo, utilizando el método de encuesta a través de la aplicación de dos escalas, una tipo Likert y otra dicotómica. Para conocer qué variables podían ser predictoras de las distintas formas de violencia se obtuvo un modelo de clasificación a través de árboles de decisión aplicando el método CHAID. También se han aplicado pruebas paramétricas para comprobar



si existen diferencias significativas entre variables. Los resultados revelan que existen manifestaciones de violencia hacia el colectivo LGTBI en estudiantes de Bachillerato, siendo el rol de espectador el que alcanza mayor porcentaje. Así mismo, se ha detectado que la formación es una variable que condiciona la aparición de violencia o acoso y que influye en las actitudes hacia el colectivo, siendo las mujeres las que presentan mejores puntuaciones. Se nos plantea el desafío de crear tiempos y espacios en los centros para trabajar estos temas, utilizando referentes adecuados que ayuden a visibilizar y compartir esta realidad.

Palabras clave: *bullying; homofobia; formación; violencia; jóvenes*

Abstract:

Violence against LGTBI students in the school environment is a problem that breaches the right to education, contributing to school and social exclusion. The study aims to determine how training in sexuality influences the appearance of different forms of violence towards this group, from the perspective of the role of spectator, aggressor and defender in the presence of violence and victim. The study population consisted of 624 baccalaureate students from 10 secondary schools in Huelva province. The methodology used has been quantitative nature, with a descriptive approach, using the survey method through the application of two scales, one Likert type and another dichotomous. To determine which variables could be predictors of the different forms of violence towards these students, a classification model was obtained through decision trees applying the CHAID method. Parametric tests were also applied to check for significant differences between variables. The outcomes reveal manifestations of violence towards the LGTBI collective among baccalaureate students, with the role of spectator being the one that reached the highest percentage. Likewise, it was detected that training is a variable that conditions the appearance of violence or harassment and which influences attitudes towards the group, with women having the highest scores. We are challenged to create times and spaces in schools to work on these issues, using appropriate references that help to make this reality visible and share it.

Key Words: *bullying; homophobia; training; violence; young people*

1. Introducción

A pesar de los avances que, supuestamente, se han conseguido en la lucha contra la discriminación y a favor de la igualdad para las personas que conforman el colectivo LGTBI, numerosos estudios (Córdoba, 2021) demuestran que la realidad que vive el colectivo, tanto a nivel legal como laboral, social y personal, sigue siendo problemática y, en la mayoría de los casos, invisible. La Comisión Europea publicó en 2019 los siguientes datos: el 12% de la muestra (27.438 encuestados) se considera parte de un grupo minoritario (religioso, sexual, étnico y personas con discapacidad); el 53% opina que la discriminación por razón de orientación sexual está muy extendida; el 58% de las personas que pertenecen a una minoría sexual afirma haber sufrido acoso o discriminación y, solo el 26% de los participantes opina que sus respectivos países realizan esfuerzos eficaces contra la discriminación.

Como se puede apreciar, actualmente, muchas de las personas pertenecientes a este colectivo se siguen enfrentando al rechazo y la discriminación en diferentes ámbitos de su vida, entre ellos el educativo, como consecuencia de su diversidad sexual (Rodríguez & Treviño, 2017). En el ámbito escolar, la violencia que se ejerce

contra el alumnado LGTBI, denominado bullying homofóbico, hace referencia a cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico que tiene lugar entre escolares, que se mantiene a lo largo del tiempo y cuya causa es la orientación sexual o la identidad de género, sea esta real o percibida (Alises, 2022). Siguiendo las directrices de la UNESCO (2015), se puede afirmar que este tipo de bullying vulnera el derecho a la educación de este colectivo y presenta una serie de rasgos distintivos que hay que tener en cuenta: Invisibilidad, ya que la agresión permanece inadvertida; Violencia estructural, la agresión cuenta con la complicidad y el silencio de la mayoría; Contagio del estigma, ayudar a una víctima supone sufrir la misma discriminación; Continuo de la exclusión, el acoso o violencia abarca todos los ámbitos de la vida; Desempoderamiento, las personas agredidas no intentan defenderse para no empeorar la situación; Propagación de la injuria, las víctimas se sienten cuestionadas y censuradas permanentemente.

Para Martínez-Gómez *et al.* (2019) existen fundamentalmente dos motivos que explican este comportamiento violento en las aulas: uno sería la interiorización de los estereotipos arraigados que se relacionan con las personas que integran este colectivo, considerándolas nocivas o perjudiciales, promiscuas, enfermas o antinaturales (Bautista, 2023); y el otro, los hábitos y prácticas sexistas que están presentes en la sociedad, demostrando que la perspectiva de género influye en las interacciones sociales que tienen lugar en la escuela (Vizuet-Salzar & Lárez-Lárez, 2021), ya que los comportamientos de los adolescentes y jóvenes se basan en los roles de género que poseen. La imposición social de la identidad intenta mantener la noción binaria de masculinidad y femineidad (Mongiovi *et al.*, 2021), por tanto, la apariencia física, la postura o las expresiones de la propia sexualidad son detonantes que provocan actitudes de rechazo porque atentan contra la supremacía masculina. Esto explicaría por qué los chicos manifiestan muchos más comportamientos discriminatorios y actitudes de rechazo hacia el colectivo LGTBI que las chicas (Borja & Núñez, 2015), ya que deben encajar en el rol masculino y las normas de comportamiento que este tiene asignadas socialmente.

Por su parte, Carrera-Fernández *et al.* (2013) destacan, como otra importante causa de las actitudes de rechazo, el desconocimiento o la falta de formación en estos temas, dando lugar como consecuencia al miedo o la amenaza que muchas personas perciben cuando se transgreden las normas de género. En esta línea, la revisión realizada por Moyano y Sánchez (2020) pone de manifiesto que la probabilidad de que aparezcan conductas de acoso o violencia aumenta cuanto menor es el conocimiento o el contacto con personas LGTBI, ya que esto legitima los prejuicios sexuales y la desvinculación moral.

Las consecuencias sociales y personales que provocan este tipo de situaciones, como afirma Cornejo (2018), repercuten de manera negativa en el desarrollo psicosocial de los adolescentes y jóvenes, ya que están directamente relacionadas con sentimientos de culpa, baja autoestima, cuadros de depresión, ansiedad, pérdida de confianza y marginación social (Rivera-Osorio & Arias-Gómez, 2020). También se ha demostrado que el alumnado que sufre bullying homofóbico en sus escuelas

manifiesta con mayor frecuencia comportamientos autodestructivos, abuso de sustancias como el alcohol y las drogas y, presenta una mayor tendencia al suicidio (Valdez-Montero *et al.*, 2018). Así mismo, en el plano académico existe un mayor riesgo de absentismo escolar o bajo rendimiento (Coleman, 2019) ya que la escuela se percibe como un espacio poco seguro u hostil.

El hecho de que la escuela sea uno de los espacios donde se den más situaciones de acoso, violencia verbal, e incluso, agresión física contra adolescentes y jóvenes de este colectivo (Marchueta, 2014), hace necesario buscar soluciones efectivas para reducir estas conductas hasta conseguir eliminarlas (Cerezo 2015). Sin embargo, Payne y Smith (2018) apuntan que si limitamos las causas de la agresión en la escuela a fuerzas culturales y familiares que están fuera de la misma, será muy difícil reconocer la posibilidad de que la cultura escolar pueda estar reproduciendo y reforzando esos mismos prejuicios, restringiendo la posibilidad de intervenir eficazmente ya que no se abordaría la raíz del problema. Contemplar estas agresiones como conductas naturales o normalizadas, hace que la homofobia se generalice como forma de violencia en la escuela.

En esta línea, numerosos estudios (Ingram *et al.*, 2019; Jungert & Perrin, 2019; Ploeg *et al.*, 2017; Poteat & Vecho, 2014) están centrado su atención en el papel que juegan los alumnos que observan estas situaciones, siendo en la mayoría de los casos meros espectadores pasivos que refuerzan estas conductas con su silencio o aprobación. Se propone la posibilidad de involucrar a esta gran cantidad de alumnado para que tomen un papel mucho más activo en la defensa de sus compañeros, a través de programas formativos que les ayuden a intervenir de manera efectiva (Christou *et al.*, 2024). Por tanto, se insiste en la idea de que el mejor modo de prevenir y atajar esta problemática es la formación (Crothers *et al.*, 2017) y la implementación de programas encaminados a mejorar la convivencia en los centros educativos (Pina *et al.*, 2021), entrenar la empatía y mejorar las actitudes y creencias de todos los involucrados. La UNESCO (2018) aporta una serie de orientaciones que pueden ayudar a desarrollar un currículum escolar que contemple una educación integral en sexualidad en el que se recojan aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales relacionados con la sexualidad. De esta manera, el alumnado de las diferentes etapas educativas estaría mejor preparado para enfrentarse a diferentes informaciones, situaciones o problemáticas que están presentes en su vida. Los temas que se proponen giran en torno a la salud y el bienestar; los derechos humanos; la violencia y la seguridad personal; el cuerpo humano; las relaciones o cuestiones relacionadas con el género, entre otros. Este documento enfatiza la importancia que tiene el profesorado en este proceso, la necesidad de su buena capacitación en este ámbito y de un apoyo adecuado en los centros educativos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior esta investigación tiene como objetivo general analizar si la formación en sexualidad es un factor que previene (influye) la presencia de diferentes formas de violencia hacia el colectivo LGTBI en una muestra de estudiantes de bachillerato de la provincia de Huelva. Específicamente se

pretende analizar la presencia de diferentes formas de violencia hacia el colectivo LGTBI, desde el rol de espectadores, defensa ante la presencia de violencia, agresores/as y víctima. Además, se persigue determinar si variables como la formación en sexualidad, el sexo o la ideología política, pueden ser predictoras de las distintas formas de violencia, así como analizar su relación con las creencias y actitudes hacia el colectivo.

2. Método

La investigación que se ha realizado es de naturaleza cuantitativa, sigue el método encuesta, siendo éste apropiado para recopilar información acerca de las actitudes y creencias de los participantes, con un diseño transversal, ya que se recogen los datos en un único momento temporal, es descriptiva e inferencial, de las premisas planteadas proceden las conclusiones. A continuación, se desglosa cada uno de los procedimientos seguidos.

2.1. Participantes

La población objeto de estudio está formada por estudiantes de bachillerato de la provincia de Huelva, contando la misma con 7266 estudiantes matriculados en el curso 2021-22 (Junta de Andalucía, 2022). Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, deliberado, voluntario y por conveniencia, debido a la facilidad de acceso de los investigadores a los IES que conforman la muestra participante, quedando conformada la muestra por 624 estudiantes de bachillerato pertenecientes a 10 IES de Huelva y provincia (Andalucía, España). La representatividad quedó garantizada a un nivel de confianza del 99% y con un margen de error del 5% para la población de referencia, ya que el tamaño muestral debía ser, al menos, de 607 estudiantes. Las edades estaban comprendidas entre los 16 y 19 años ($M= 17.30$ y $DT=.79$) siendo el 63.1% mujeres y el 36.9% hombres.

Se recogió información de algunas variables de interés para el estudio, tales como si habían recibido formación en sexualidad en el colegio o instituto e ideología política con la que se consideran. En este sentido, en cuanto a la formación el 65.7% expresa haber recibido formación en sexualidad en el colegio o instituto. Y respecto a la ideología política, el 33.8% de los participantes no muestra interés por la política, identificándose el 27.9% de izquierdas, el 19.7% de derechas, el 4.6% de centro y el 13.9% de ningún partido político.

2.2. Instrumentos

Se aplicaron dos escalas, la escala de Actitudes y creencias hacia el colectivo LGTB (Martínez-Gómez *et al.*, 2019), cuya finalidad es explorar las actitudes, conductas y creencias hacia este colectivo, está formada por 28 ítems tipo Likert los cuales se midieron del 1 al 5, siendo el 1 totalmente en desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo. La escala de origen mostró una buena consistencia interna (alfa de Cronbach= .88). Y la escala Vivencias de discriminación debido a la orientación o la

identidad sexual (Martínez-Gómez *et al.*, 2019), recoge información acerca de experiencias vividas de discriminación, está conformada por 24 ítems dicotómicos (sí/no) en los que se preguntaba si alguna vez habían presenciado discriminación, habían defendido, habían realizado o habían sido víctimas de algún tipo de discriminación (agresiones físicas, amenazas, insultos, burlas, comentarios negativos e ignorar). La consistencia interna de la escala, estudiada a través de Alfa de Cronbach, fue de .57.

Ambas escalas mostraron buena consistencia interna en la muestra participante de este estudio, escala LGTB (Alfa=.86), escala Discriminación (Alfa=.54).

2.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Los datos fueron recogidos durante el curso académico 2021-22 en horario lectivo y en cada IES a través de formulario online. Los investigadores/as accedieron a los centros de forma presencial facilitando a los estudiantes el código QR para cumplimentar el cuestionario a través de Google Forms. Se solicitó, previamente, autorización de la investigación a los equipos directivos y a las familias. La participación fue voluntaria y las escalas se cumplimentaron de manera anónima.

Para el tratamiento de los datos se llevó a cabo un análisis estadístico a través del programa SPSSv25. Para dar respuesta a los objetivos planteados se emplearon las siguientes técnicas:

Con la finalidad de conocer qué variables (formación, sexo, ideología política) pueden ser predictoras de las distintas formas de violencia hacia el colectivo LGTBI se obtuvo un modelo de clasificación a través de árboles de decisión aplicando el método de decisión CHAID (Berlanga-Silvente *et al.*, 2013; Caurcel *et al.*, 2022). Para estudiar la relación entre las creencias y actitudes hacia el colectivo LGTBI entre grupos, en función de la formación recibida y el sexo, se realizaron comparaciones de medias a través de la prueba T de Student. Se aplicaron pruebas paramétricas, ya que el estudio de la distribución de los datos, a través de la asimetría y curtosis para todos los ítems, obtuvo valores comprendidos entre .43 y -2.72 de asimetría y, .18 y 6.45 de curtosis, considerándose unos valores próximos a la normalidad (asimetría por debajo de 2 y curtosis por debajo de 7) (Curran *et al.*, 1996).

3. Resultados

Análisis de las variables predictoras (formación, sexo, ideología política) de las distintas formas de violencia hacia el colectivo LGTBI

Se introdujeron las variables predictoras: formación, sexo e ideología política, en los árboles de decisión, pretendiendo esbozar modelos que pudieran predecir las diferentes formas de violencia. En este sentido, en cuanto a las agresiones físicas (figura 1) se observa que el 57.9 % de los estudiantes manifiesta haber presenciado

agresiones físicas, el 38.9% dice haberlas defendido, el 1.3% las ha realizado y el 2% afirma haber sido víctima de agresiones físicas. Se observa que la variable dependiente se ratifica en dos nodos, 1 y 2, esos dos nodos son pertenecientes a la variable formación en sexualidad, indicando que ésta es la variable principal que influye en las agresiones físicas ($P < .05$, $X^2 = 8.244$). A continuación, observamos el nodo 1, ya que éste es estadísticamente significativo ($P < .05$, $X^2 = 18.854$). Este nodo indica que el 66.8% de los estudiantes declara haber recibido formación en sexualidad, el 39.5% manifiesta haber defendido situaciones de agresión física, y el 0.7% dice haber sufrido agresión física. Si comparamos estos datos con el nodo 2, correspondiente a los estudiantes que no han recibido formación, se observa que disminuye el porcentaje del estudiantado que defiende las agresiones físicas (37.5%) y además aumenta la percepción de victimización (4.6%). Como consecuencia parece que la formación reduce la victimización y promueve la defensa de agresiones físicas hacia el colectivo LGTBI. En cuanto al haber presenciado agresiones físicas, el porcentaje también es mayor en el grupo de los estudiantes que afirma haber recibido formación en sexualidad (58.5%). Este dato puede apuntar a que los estudiantes que han recibido formación en sexualidad, adquieren una mayor concienciación e identificación de este tipo de violencia.

El nodo 1 se vuelve a ramificar en el nodo 3 y 4, correspondiente a la ideología política con la que se consideran los estudiantes. En este sentido, los estudiantes que consideran tener una ideología más progresista, de centro o no les interesa la política alcanzan mayor porcentaje en la defensa de agresiones físicas (41.7%) y en haber sido víctima de agresiones físicas (0.8%). Por el contrario, los estudiantes que se colocan dentro de una ideología más conservadora alcanzan mayor porcentaje en el rol de agresores (6.8%) y menor porcentaje en la defensa de dichas agresiones (30.5%).

De los resultados obtenidos para este primer modelo (figura 1), se desprende que las variables que favorecen las agresiones físicas hacia el colectivo LGTBI son: la formación en sexualidad, promoviendo la defensa ante este tipo de agresión y reduciendo el riesgo de victimización, y la ideología política, asociándose el rol de agresores a ideologías más conservadoras (de derechas). El modelo clasifica de manera correcta el 57.9% de los estudiantes en general.

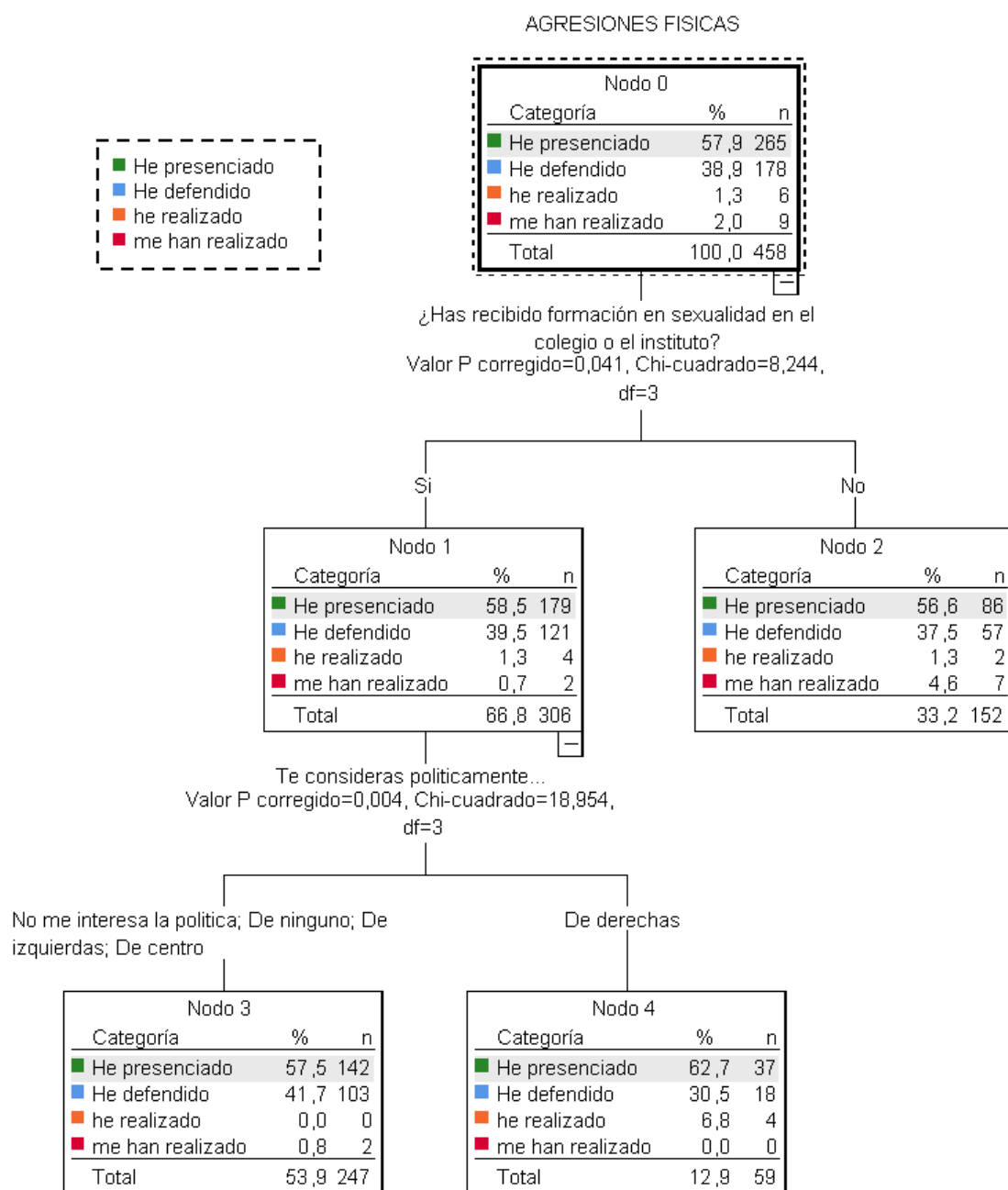


Figura 1. Diagrama de árbol de los roles en las agresiones físicas hacia el colectivo LGTBI

Respecto a las amenazas (figura 2) se puede observar que el 62.8% de los estudiantes ha presenciado amenazas hacia el colectivo LGTBI, el 30.9% ha defendido de esas amenazas, el 1.3% las ha realizado y el 5% considera que los han amenazado. La variable dependiente (amenazas) se ratifica en dos nodos, 1 y 2, pertenecientes a la variable formación en sexualidad, indicando que ésta es la variable principal que influye en las amenazas ($P < .05$, $X^2 = 8.317$). Los datos apuntan a que los estudiantes que han recibido formación (nodo 1) reducen el riesgo de ser víctimas (3%) y promueven la defensa (33.5%) frente a los que no han recibido formación los cuales defienden menos frente a las amenazas (25.8%) y a su vez son más propensos a sentirse víctimas de amenazas (9.1%). El modelo clasifica de manera correcta el 62.8% de los estudiantes en general.

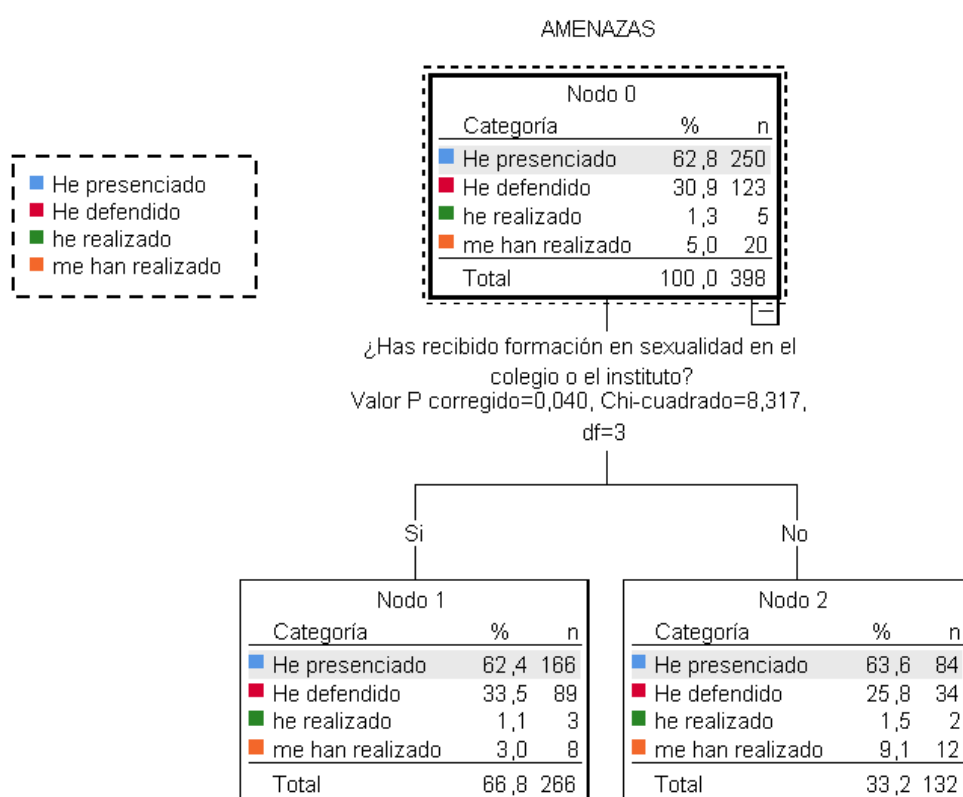


Figura 2. Diagrama de árbol de los roles en las amenazas hacia el colectivo LGTBI

Acerca de los insultos (figura 3), el 58.3% lo ha presenciado, el 30.1% lo ha defendido, el 2.5% lo ha realizado y el 9.2% afirma haber sido insultado. La variable dependiente (insultos) se ratifica en dos nodos, 1 y 2, pertenecientes a la variable sexo, mostrando que ésta es la variable principal que se asocia con los insultos ($P < .01$, $X^2 = 15.560$). En tal sentido, las chicas obtienen porcentajes mayores que los chicos en el rol de defensa (Femenino= 37.4%; Masculino= 19.9%) y en rol de víctima (Femenino= 10%; Masculino= 8.1%). Por el contrario, los chicos son los que presencian más insultos que las chicas (Femenino= 51.6%; Masculino= 67.6%) y lo realiza más (Femenino= 1.1%; Masculino= 4.4%). El modelo clasifica de manera correcta el 58.3% de los estudiantes en general.

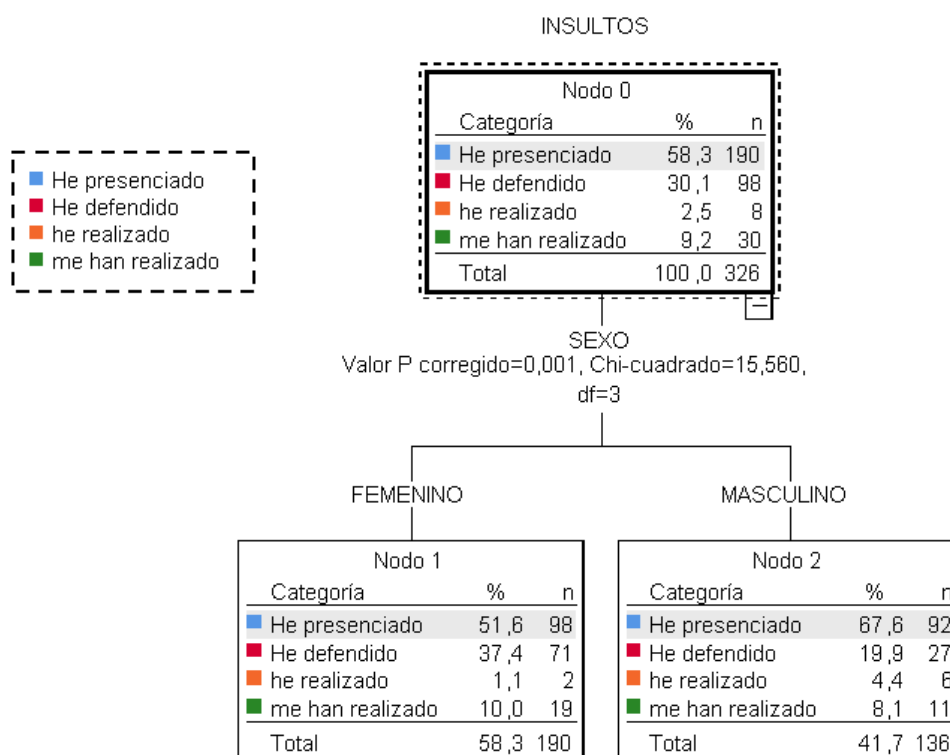


Figura 3. Diagrama de árbol de los roles en los insultos hacia el colectivo LGTBI

En relación con las burlas (figura 4), el rol de espectadores, una vez más, es el que alcanza mayor porcentaje (60.2%), lo defiende el 28.1%, lo ha realizado el 3.4% y ha sido víctima de burla el 8.3%. La principal variable que influye sobre este tipo de discriminación el sexo ($P < .01$, $X^2 = 15.628$). De nuevo son las chicas las que obtienen porcentajes mayores en el rol de defensa (Femenino= 35.5%; Masculino= 18.4%) y en el rol de víctima (Femenino= 9.1%; Masculino= 7.1%). Los chicos son los que presencian más burlas que las chicas (Femenino= 53.8%; Masculino= 68.8%) y lo realizan más (Femenino= 1.6%; Masculino= 5.7%). El modelo clasifica de manera correcta el 60.2% de los estudiantes en general.

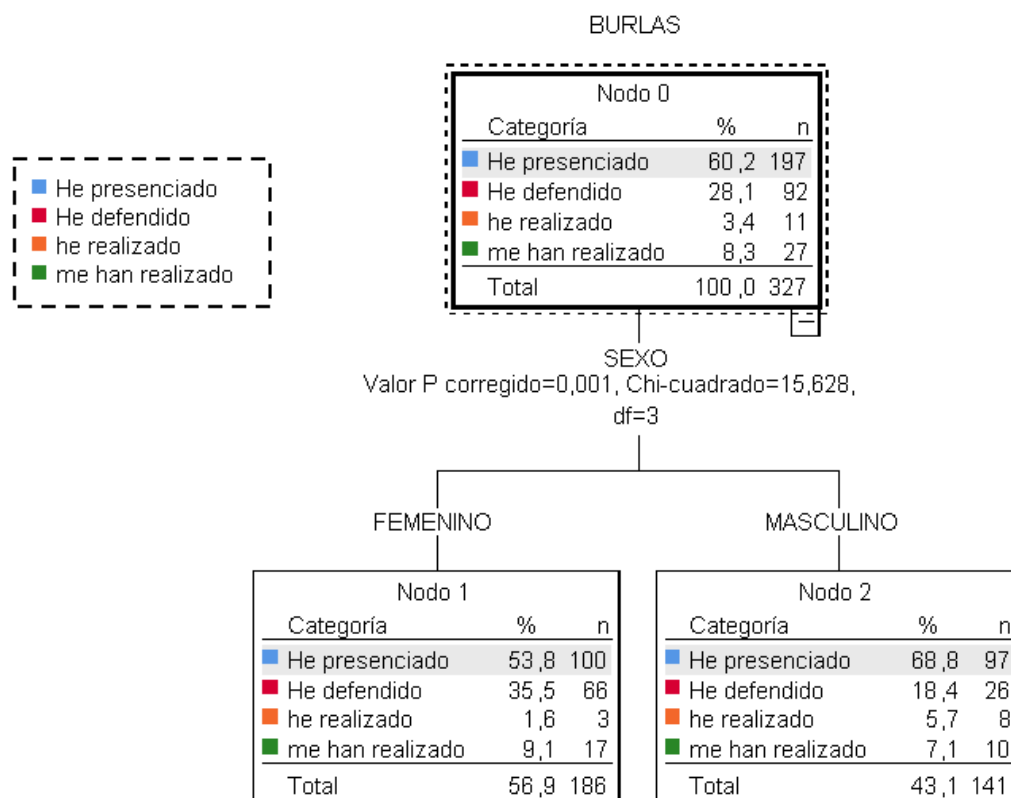


Figura 4. Diagrama de árbol de los roles en las burlas hacia el colectivo LGTBI

Aludiendo a los comentarios negativos (figura 5) se observa que el 57.4 % de los estudiantes dice haber presenciado este tipo de discriminación, el 29% afirma haber defendido, el 3.5% lo ha realizado y el 10.1% ha sido víctima de comentarios negativos. La variable dependiente (comentarios negativos) se ratifica en dos nodos, 1 y 2, pertenecientes a la variable sexo, mostrando que ésta es la variable principal que explica los comentarios negativos ($P < .01$, $X^2 = 13.792$). A continuación, se observa el nodo 1, ya que éste es estadísticamente significativo ($P < .05$, $X^2 = 8.086$) y nos indica que, el 57.4%, de los estudiantes que se identifica con algún rol en los comentarios negativos son chicas, en contraste con los chicos que representan el 42.6%.

Nuevamente, son las chicas las que obtienen porcentajes mayores en el rol de defensa (Femenino= 35.2%; Masculino= 20.7%) y en rol de víctima (Femenino= 10.4%; Masculino= 9.6%). Por su parte, los chicos presencian más comentarios negativos que las chicas (Femenino= 53.3%; Masculino= 63%) y los realizan con más frecuencia (Femenino= 1.1%; Masculino= 6.7%).

El nodo 1 se vuelve a ramificar en el nodo 3 y 4, correspondiente a la formación en sexualidad. En este sentido, el sexo femenino se relaciona con la formación en sexualidad, observándose que las chicas que han recibido formación son más proclives en la defensa de comentarios negativos (36%) que aquellas que no la

han recibido (33.8%). Además, el rol de víctima alcanza porcentajes más bajo en las chicas que tienen formación (5.4%) frente a las que no tienen formación (18.3%).

Se puede inferir que las variables que contribuyen a la defensa y reducción de la victimización respecto a los comentarios negativos hacia el colectivo LGTBI son: el sexo femenino y tener formación en sexualidad. El modelo clasifica de manera correcta el 57.4% de los estudiantes en general.

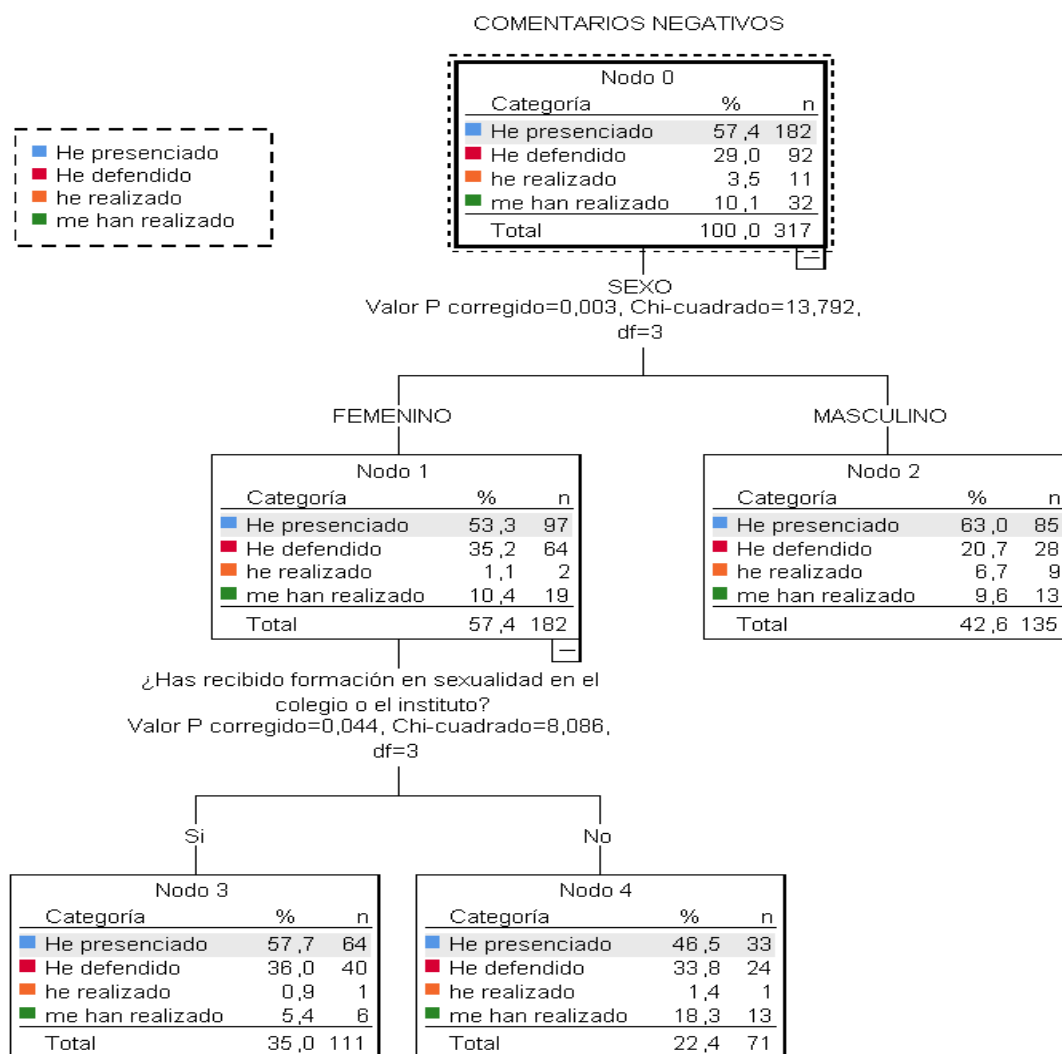


Figura 5. Diagrama de árbol de los roles en los comentarios negativos hacia el colectivo LGTBI

Por lo que se refiere, al último tipo de discriminación estudiada, ignorar a algún compañero por pertenecer al colectivo LGTBI (figura 6), se puede señalar que el 64.3% de los estudiantes dice haber presenciado como se ignora, el 20.4% indica haber defendido de este tipo de discriminación, el 9.2% reconoce haber realizado esta discriminación y el 6.2% manifiesta haber sido víctima de este tipo de discriminación. La variable que influye en la práctica de ignorar a compañeros/as del colectivo LGTBI, es la formación en sexualidad ($P < .05$, $\chi^2 = 10.698$). De este modo, coincidiendo con los patrones anteriores, el grupo de estudiantes que sí tiene

formación en sexualidad, presencia más violencia de este tipo (65.5%), defiende antes este tipo de discriminación (21.6%) y alcanzan porcentajes menores en el rol de víctimas (3.5%) que el grupo de estudiantes que no han recibido formación en sexualidad. Por lo contrario, llama la atención, que el grupo de estudiantes que no han recibido formación en sexualidad obtiene un porcentaje menor en el rol de agresores/as (he realizado= 8.7%) que el grupo de estudiantes que sí han recibido formación en sexualidad (he realizado= 9.4%). Tal vez la formación en sexualidad les haga tomar conciencia de haber realizado este tipo de discriminación más sutil, que a veces pasa de manera desapercibida.

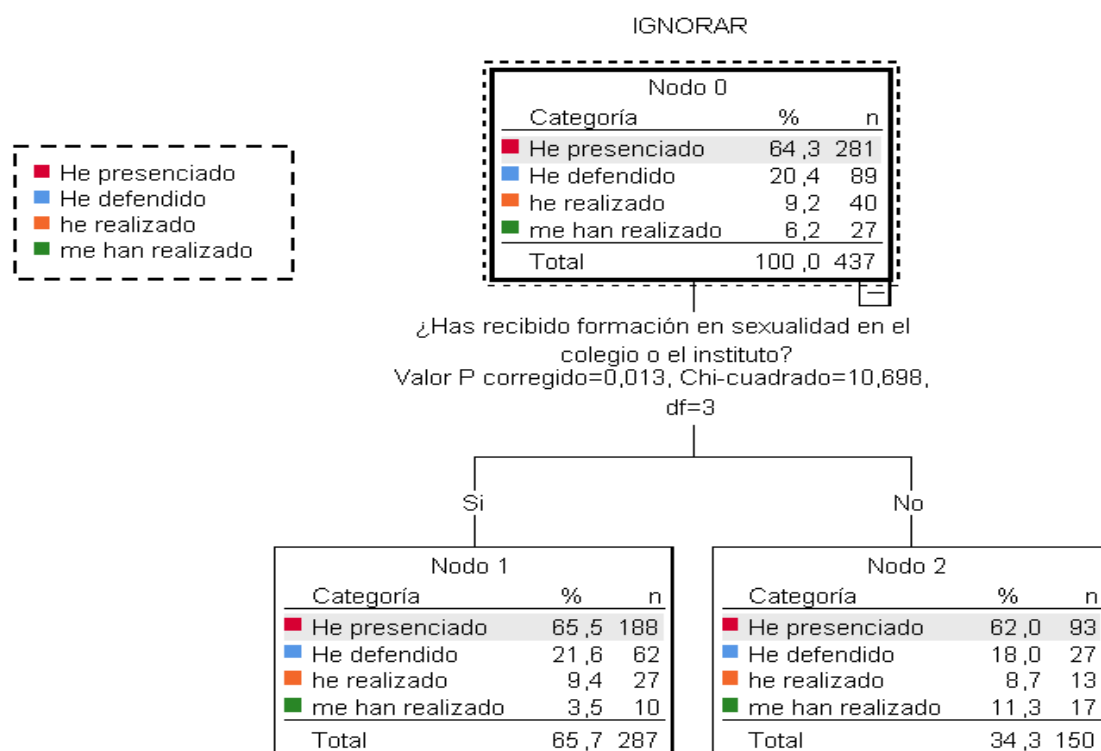


Figura 6. Diagrama de árbol de los roles en ignorar el colectivo LGTBI

Como se ha observado en los árboles de decisión, la formación en sexualidad y el sexo son las principales variables que han mostrado su influencia en los roles de discriminación hacia el colectivo LGTBI. Por esta razón, se ha considerado importante incluir ambas variables para estudiar su relación entre las creencias y actitudes hacia el colectivo LGTBI.

Análisis de la relación entre las creencias y actitudes hacia el colectivo LGTBI en función del sexo y la formación

La prueba T de Student presenta diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems respecto al sexo (tabla 1). Los chicos son los que han mostrado más actitudes de rechazo y creencias negativas hacia el colectivo LGTBI en comparación con las chicas. En cambio, las chicas fueron las que más actitudes de

aceptación y tolerancia hacia el colectivo LGTBI han mostrado en comparación con los chicos.

Tabla 1

Escala de creencia y actitudes hacia el colectivo LGTBI en función del sexo.

Ítems	\bar{X} (DT)	Chicas \bar{X} (DT)	Chicos \bar{X} (DT)	t
1. La sola idea de sentirme atraído/a físicamente por personas de mi propio sexo me incomoda.	2.20 (1.46)	1.88 (1.29)	2.74 (1.57)	-7.00***
2. Está bien que los hombres gays puedan adoptar hijos.	4.56 (1.02)	4.76 (.79)	4.20 (1.24)	6.04***
3. Podría llegar a insultar a una persona de mí mismo sexo si intentara ligar conmigo.	1.70 (1.18)	1.38 (.90)	2.24 (1.39)	-8.36***
4. Las personas trans no deberían enseñar en las escuelas.	1.39 (.99)	1.19 (.70)	1.71 (1.28)	-5.61***
5. Las personas bisexuales son promiscuas y viciosas.	1.77 (1.24)	1.48 (1.02)	2.26 (1.14)	-7.21***
6. Las relaciones sexuales entre mujeres lesbianas no son plenamente satisfactorias.	1.70 (1.21)	1.49 (1.06)	2.06 (1.34)	-5.52***
7. Respeto a los hombres gays, siempre y cuando no se exhiban.	1.84 (1.33)	1.51 (1.08)	2.40 (1.49)	-7.94***
8. Sería chocante ver a dos mujeres lesbianas besándose.	1.45 (.97)	1.32 (.84)	1.64 (1.13)	-3.68***
9. Me siento a gusto si me ven en público con una persona claramente homosexual.	4.09 (1.39)	4.34 (1.30)	3.66 (1.42)	5.90***
10. No defendería a una persona homosexual de un insulto por si piensan que yo también lo soy.	1.39 (.90)	1.20 (.69)	1.70 (1.1)	-6.16***
11. Antes las personas estaban discriminadas por su orientación o identidad sexual, pero ahora ya no.	2.40 (1.18)	2.59 (1.22)	2.33 (1.54)	-3.20**
12. Luchar contra la homofobia en los centros educativos es una labor del profesorado y el alumnado homosexual, que son los que se encuentran implicados.	2.44 (1.54)	2.33 (1.54)	2.63 (1.51)	-2.31*
13. No iría a lugares de ambiente, en los que se reúnen personas homosexuales, bisexuales y transexuales, por miedo a que me acosen.	1.91 (1.32)	1.55 (1.05)	2.50 (1.50)	-8.41***



14. Sería chocante ver a dos hombres gays besándose.	1.63 (1.19)	1.34 (.89)	2.10 (1.45)	-7.13 ^{***}
15. Aceptaría la bisexualidad de un hijo.	4.52 (1.06)	4.72 (.87)	4.16 (1.23)	6.02 ^{***}
16. Las mujeres lesbianas que se muestran más masculinas es porque en el fondo quieren ser hombres.	1.90 (1.27)	1.72 (1.19)	2.20 (1.33)	-4.41 ^{***}
17. Las relaciones sexuales con personas trans no son plenamente satisfactorias.	1.83 (1.20)	1.56 (1.02)	2.27 (1.32)	-7.02 ^{***}
18. Aceptaría la bisexualidad de mi pareja.	3.77 (1.54)	3.87 (1.53)	3.60 (1.53)	2.05 [*]
19. Si un hombre tiene sentimientos homosexuales debería hacer todo lo posible por superarlos.	1.57 (1.10)	1.36 (.94)	1.92 (1.26)	-5.83 ^{***}
20. Está bien que las personas trans puedan adoptar hijos.	4.49 (1.08)	4.70 (.84)	4.1 (1.32)	6.22 ^{***}
21. Las personas bisexuales son indefinidas e indecisas.	1.82 (1.22)	1.57 (1.08)	2.23 (1.32)	-6.33 ^{***}
22. Las relaciones sexuales entre hombres gays no son plenamente satisfactorias.	1.74 (1.18)	1.46 (.97)	2.22 (1.33)	-7.58 ^{***}
23. Sería chocante ver a una persona trans besándose con otra persona.	1.63 (1.16)	1.35 (.88)	2.09 (1.40)	-7.23 ^{***}
24. Uno de los problemas con la discriminación es que algunas mujeres lesbianas no pueden aguantar una broma.	2.14 (1.41)	1.77 (1.26)	2.76 (1.42)	-8.66 ^{***}
25. Los travestis son hombres gays disfrazados de mujer.	2.03 (1.38)	1.78 (1.24)	2.44 (1.49)	-5.62 ^{***}
26. Está bien que las mujeres lesbianas puedan adoptar hijos.	4.56 (1.00)	4.71 (.88)	4.30 (1.12)	4.68 ^{***}
27. La mayoría de hombres gays que son insultados lo provocan por la forma en la que hablan, actúan o se visten.	2.26 (1.54)	2.02 (1.52)	2.66 (1.49)	-5.06 ^{***}
28. Para estar con una mujer lesbiana masculina, estaría con un hombre.	1.78 (1.23)	1.69 (1.26)	1.91 (1.17)	-2.17 [*]

Nota: \bar{X} = media; DE= Desviación estándar; t= T de Student; *p<.05, **p<.01, ***p<.001

En cuanto a la formación en sexualidad las diferencias estadísticamente significativas se observan en los siguientes ítems: el ítem 2 “Está bien que los hombres gays puedan adoptar hijos” ($p<.01$; $t= 2.64$), siendo los que sí han recibido formación los que puntúan más alto ($M= 4.64$; $DT=.92$) frente a los que no han recibido formación ($M= 4.39$; $DT= 1.17$). El ítem 5 “Las personas bisexuales son promiscuas y viciosas” ($p<.01$; $t= -2.84$), siendo los que sí han recibido formación los

que puntúan más bajo ($M= 1.66$; $DT=1.17$) frente a los que no han recibido formación ($M= 1.97$; $DT= 1.34$). El ítem 20 “Está bien que las personas trans puedan adoptar hijos” ($p<.01$; $t= 3.08$), siendo los que sí han recibido formación los que puntúan más alto ($M= 4.59$; $DT=.95$) frente a los que no han recibido formación ($M= 4.28$; $DT= 1.27$). Y el ítem 26 “Está bien que las mujeres lesbianas puedan adoptar hijos” siendo los que sí han recibido formación los que puntúan más alto ($M= 4.63$; $DT=.90$) frente a los que no han recibido formación ($M= 4.42$; $DT= 1.15$). A la vista de estos resultados se puede concluir que la formación favorece las actitudes de aceptación, sobre todo, en aquellos aspectos relacionados con la adquisición de derechos de igualdad por parte del colectivo LGTBI.

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación tenía como planteamiento inicial analizar si la formación en sexualidad es un factor que previene (influye) la presencia de diferentes formas de violencia hacia el colectivo LGTBI en una muestra de estudiantes de bachillerato de la provincia de Huelva. En este sentido se ha analizado la presencia de diferentes formas de violencia/discriminación hacia el colectivo LGTBI desde el rol de agresor, rol de espectador y rol de víctima, concluyendo que hay presencia de todas las manifestaciones analizadas de violencia hacia el colectivo LGTBI en los estudiantes de bachillerato que han participado en este estudio.

El rol de espectador, formado por el grupo de pares o compañeros, es el que alcanza mayor porcentaje en el estudio de los tipos de discriminación, tal y como ocurre en otras investigaciones (Urra *et al.*, 2018; Zequinão *et al.*, 2016) aunque a la vista de los resultados se puede concluir que su papel comienza a ser más activo y no se limita solo a observar, sino que se aprecia un aumento en los posicionamientos de defensa ante la agresión (Best, 2017). Las chicas son las que presentan una mayor predisposición a defender a las víctimas de estas agresiones, quizás porque no tienen que demostrar tanto como sus compañeros varones su identidad sexual (António *et al.*, 2018) o tienen menos miedo que ellos a ser catalogadas dentro del grupo discriminado por el hecho de defenderlo. Teniendo en cuenta, tal y como señala Cowie (2014), que el papel representado por los espectadores es fundamental en los episodios de acoso, ya que los agresores necesitan el refuerzo y la aprobación de su grupo de pares o amigos, quizás algunas de las intervenciones deberían centrarse en dotar de estrategias y herramientas a este grupo para luchar contra el acoso.

El rol de víctima es el que obtiene los porcentajes más bajo, siendo las chicas, a diferencia de otros estudios anteriores (Moyano & Sánchez-Fuentes, 2020), las que afirman sufrir más las situaciones de bullying. El acoso al que son sometidas las chicas suele estar relacionado con la discriminación, las amenazas o las burlas (Chocarro & Garaigordobil, 2019). Esto quizás puede ser debido, como hemos visto, a su posicionamiento en defensa de este colectivo ante comportamientos inadecuados de los compañeros, o bien, asumiendo su propia defensa.

El rol de agresor también obtiene porcentajes bajos, destacando el sexo de los estudiantes como variable que pronostica el comportamiento discriminatorio mediante los insultos, las burlas y los comentarios negativos, siendo los chicos los que registran en mayor proporción estos actos (De Souza, Pereira & Ferro, 2015; Pichardo *et al.*, 2014). Esto puede deberse a la educación recibida, en la que se diferencian claramente los roles masculinos y femeninos, al desconocimiento sobre el tema, la falta de contacto con personas LGTBI o la falta de empatía (Penna, 2015). En cuanto a la agresión física, se señala cómo la ideología política contribuye a la misma, siendo el grupo de estudiantes que se identifican con ideologías de derechas, más conservadoras y defensoras de los valores culturalmente establecidos, el que se posiciona en el rol de agresor (Moral, 2013).

En relación a las variables que predicen las distintas formas de violencia, la formación en sexualidad, o mejor dicho la falta de ella, es una variable que está presente en la mayoría de comportamientos: agresión física, amenazas, comentarios negativos y aislamiento social (Cornejo, 2018). La invisibilidad social y el alto grado de desconocimiento en temas básicos de sexualidad entre el alumnado, y también entre el profesorado (Linares *et al.*, 2019), hacen muy difícil poder trabajar en las aulas temas relacionados con la orientación e identidad sexual, la prevención del acoso y las acciones de cambio. Además, la variable formación condiciona las creencias y actitudes que, a pesar de ser favorables en líneas generales, presentan más variabilidad de respuesta en aquellos ítems relacionados con la formación en sexualidad, ya que los estudiantes que poseen un cierto nivel de conocimiento sobre el tema (Verdejo-Muñoz, 2020) o han recibido formación en sexualidad, muestran actitudes más tolerantes y positivas hacia este colectivo. Así mismo, se puede observar que la formación y el sexo están relacionados ya que de nuevo son las chicas las que dicen tener más formación en sexualidad que los chicos, mostrando más respeto por la diversidad y defendiendo más sus derechos y libertades (Renovell-Rico *et al.*, 2022).

Resumiendo lo planteado en este trabajo, observamos como la formación parece un factor asociado a la prevención de la violencia hacia el colectivo LGTBI y que, además, promueve actitudes y creencias de aceptación y tolerancia en la adquisición de derechos de este colectivo (Christou *et al.*, 2024). Por tanto, se puede afirmar que mejorando el conocimiento y la formación podremos tener una buena herramienta para reducir los prejuicios y la estigmatización que enfrentan las minorías sexuales en el ámbito educativo (Madarapu *et al.*, 2019). En este sentido, Berbel y Prieto (2016) realizan una reflexión crítica respecto a la necesidad de crear tiempos y espacios en los centros para trabajar estos temas, utilizando referentes adecuados que ayuden a visibilizar y compartir esta realidad. Se trata de educar en diversidad, en igualdad, en valores de respeto y tolerancia, en definitiva, de desarrollar prácticas educativas inclusivas (Fernández *et al.*, 2022).

Respecto a las limitaciones que presenta el estudio se hace recomendable rebatir estos resultados con otras poblaciones de referencia en otros contextos. Además, se hace conveniente utilizar técnicas de muestreo probabilístico que

permita la generalización de resultados a otras poblaciones, téngase en cuenta que, estos resultados hacen alusión a un contexto local de la provincia de Huelva (España) y por lo tanto los mismos hay que considerarlos con cierta cautela.

Para futuras investigaciones se sugiere seguir profundizando sobre estos hallazgos, es decir, analizar más exhaustivamente la formación en sexualidad, en diversidad sexual y de género que se ofrece en los colegios e institutos en relación con los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, etc.

Estos resultados denotan la necesidad de formar en la diversidad sexual y de género, partiendo de propuestas formativas en educación sexual integral en todo el sistema educativo, desde Infantil hasta la Universidad.

Referencias bibliográficas

- Alises, C. (2022). *Manual de actuación para profesionales frente al bullying LGTBI*. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de la Junta de Andalucía.
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficheroia/documentos/7857_d_Bullying-LGTBI.pdf
- António, R., Guerra, R. y Moleiro, C. (2018). Stay away or stay together? Social contagion, common identity, and bystanders' interventions in homophobic bullying episodes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 23(1), 127-139.
<https://doi.org/10.1177/1368430218782741>
- Bautista, E. (2023). Estereotipos y prejuicios sobre la homosexualidad desde la mirada de estudiantes gays mexicanos. *GénEroos. Revista de Investigación y Divulgación sobre los estudios de Género*, 1(1), 257-289.
<https://doi.org/10.53897/RevGenEr.2023.01.09>
- Berbel, A. y Prieto, R. (2016). Stop homofobia: la figura del referente. *RES. Revista de Educación Social*, 23, 346-364. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/miscelanea6_res_23.pdf
- Berlanga-Silvente, V., Rubio-Hurtado, M.-J. y Vilà Baños, R. (2013). Com aplicar arbres de decisió en SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 6(1), 65-79. <https://doi.org/10.1344/reire2013.6.1615>
- Borja, F. J. y Núñez, T. (2015). Actitudes homófobas en adolescentes. Reflexiones para el cambio. *Revista Estudios y Cultura*, 72, 75-87.

https://www.researchgate.net/publication/280078681_Actitudes_homofobas_en_adolescentes_Reflexiones_para_el_cambio

- Carrera, M.V., Rodríguez, Y., Lameiras, M., Vallejo, P. y Alonso, P. (2013). Actitudes hacia la diversidad sexual en estudiantes de secundaria españoles. *Revista Iberoamericana de Salud y Ciudadanía*, 2(2), 110-128. <https://n9.cl/l0uuh>
- Caurcel, M. J. y Crisol, E. (2022). Ciberacoso en estudiantes universitarios antes y durante el confinamiento por la COVID-19. *Educación XX1*, 25(1), 67-91. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30525>
- Cerezo, F. (2015). Bullying homofóbico. El papel del profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 417-424. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.45>
- Chocarro, E. y Garaigordobil, M. (2019). Bullying y cyberbullying: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 57-71. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali>
- Christou, M., Gairal-Casadó, R., Carbonell, S. y Vidu, A. (2024). Prevention of violence against LGBTIQ+ youth: A systematic review of successful strategies. *International Journal of Educational Research*, 124. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102320>
- Coleman, H. (2019). The Impact of Discrimination Against The LGBTQ Community. *Ramifications*, 1(1). <https://digitalcommons.wcupa.edu/ramifications/vol1/iss1/4>
- Córdoba, C.R. (2021). La situación actual del Colectivo LGTBI en España. Un análisis legislativo de los derechos reconocidos y la protección de víctimas de discriminación por orientación sexual y/o identidad o expresión de género. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 16, 141-164. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0017>
- Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*. 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230031>
- Crothers, L.M., Kolbert, J.B., Berbary, C., Chatlos, S., Lattanzio, L., Tiberi, A., Wells, D.S., Bundick, M.J., Lipinski, J. y Meidl, C. (2017) Teachers', LGBTQ Students', and Student Allies' Perceptions of Bullying of Sexually-Diverse Youth. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 972-988. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1344344>
- Curran, P. J., West, S. G. y Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>

- De Souza, J. M. D., Pereira, J. P. D. y Faro, A. (2015). Bullying and Homophobia: Theoretical and Empirical Approaches. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19 (2), 289-298. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192837>
- European Union Agency for Fundamental Rights, (2020). *Fundamental Rights Report 2020*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-fundamental-rights-report-2020_en.pdf
- Fernández, M., Alonso, L., Sevilla, E. y Ruíz, M. E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva 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>
- Ingram, K.M., Davis, J.P., Espelage, D.L., Hatchel, T., Merrin, G.J., Valido, A. y Torgal, C. (2019). Longitudinal associations between features of toxic masculinity and bystander willingness to intervene in bullying among middle school boys. *Journal of School Psychology*, 77, 139-151. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.007>
- Jungert, T. y Perrin, S. (2019). Trait anxiety and bystander motivation to defend victims of school bullying. *Journal of Adolescence*, 77, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.10.001>
- Linares, E.E., García, A. I. y Martínez, L. (2019). El acoso homofóbico en jóvenes estudiantes de nivel medio superior. *PAG. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 6(11). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/804/1166>
- Madarapu, R., Pratap, K. V. N. R., Madhavi, T., Shiva, V. y Srikanth, P. (2019). Attitudes of Students Towards Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Community (LGBT) in Khammam. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 2(10). https://www.ijresm.com/Vol.2_2019/Vol2_Iss10_October19/IJRESM_V2_I10_27.pdf
- Marchueta, A. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 255-271. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.168461>
- Martínez-Gómez, N., Giménez-García, C., Enrique.Nebot, J., Elipe-Miravet, N. y Ballester-Arnal, R. (2019). Discriminación LGTBI en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 4(1), 367-376. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1578>
- Mongioli, V.G., Marinus, M.W., Ribeiro, E.M., Cavalcante, E. y Ramos, V. (2021). Homofobia en la escuela: representaciones sociales de adolescentes. *Index de Enfermería*, 30(3), 214-218.

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962021000200013#aff1

- Moral, J. (2013). Homofobia, religión e ideología política en la Encuesta Nacional de Cultura Política y prácticas ciudadanas (ENCUP2008). *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XIX (37), 99-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31627872005>
- Moyano, N. y Sánchez-Fuentes, M.M. (2020). Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences. *Aggression and Violent Behavior*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101441>
- Payne, E. y Smith, M.J. (2018). Violence against LGBTQ Students. In H. Shapiro (ed.) *The Wiley Handbook on Violence in Education: Forms, Factors, and Preventions* (pp. 393-415). Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118966709.ch19>
- Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un metaanálisis. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/721/public/721-3928-1-PB.pdf>
- Pichardo, J.I., De Stefano, M., Sánchez, M., Puche, L., Molinuevo, B. y Moreno, O. (2014). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/071479a3-78e7-4cbc-9497-38a39d8fcd81>
- Pina, D., Marín-Talón, M.C., López-López, R., Martínez-Sánchez, A., Cormos, L.S., Ruiz-Hernández, J.A., Abecia, B. y Martínez-Jarreta, B. (2021). Attitudes toward School Violence against LGBTQIA+. A Qualitative Study. *Int J Environ Res Public Health*, 18(21), 11389. <http://doi.org/10.3390/ijerph182111389>
- Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C. & Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers?. *Journal of School Psychology*, 65, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.002>
- Poteat, V.P. y Vecho, O. (2015). Who intervenes against homophobic behavior? Attributes that distinguish active bystanders. *Journal of School Psychology*, 54, 17-28. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.002>
- Rodríguez, L. M. y Treviño, L. (2017). Espacios, protagonistas y causas de la homofobia y lesbofobia en México. Un análisis del armario, los estereotipos de género y la transgresión. *Imagonautas. Revista Interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales*, 9, 93-116. <https://revistas.usc.edu.co/index.php/imagonautas/article/view/44/40>

- Renovell-Rico, S., Vidal, E. D. y Ortega-Leal, M. P. (2022). Homofobia en las aulas valencianas. *Revista De Estudios Socioeducativos, ReSed*, 1(10), 75-91. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/8626>
- Rivera-Osorio, J.F. y Arias-Gómez, M.C. (2020). Acoso escolar contra jóvenes LGBT e implicaciones desde una perspectiva de salud. *Salud UIS*, 52(2), 147-151. <http://dx.doi.org/10.18273/revsal.v52n2-2020008>
- Unesco (2015). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos. Taller de sensibilización para su prevención*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-04/08-Bullying-homofobico.pdf>
- Unesco (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- Unidad de Estadística y Cartografía. *Estadística de la Educación en Andalucía (2022)*. Junta de Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2022-06/Datos%20avance%20alumnado%202021_2022_0.pdf
- Urra, M., Acosta, C., Salazar, V. y Jaime, E. (2018). Bullying. Description of the Roles of Victim, Bully, Peer Group, School, Family and Society. *International Student Journal of Sociology of Education*, 7(3), 278-299. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.3547>
- Valdez-Montero, C., Martínez-Velasco, C., Ahumada-Cortez, J.G., Caudillo-Ortega, L. y Gámez-Medina, M.E. (2018). *Health and Addictions*. 18(2), 101-110. <http://orcid.org/0000-0002-4938-3087>
- Verdejo-Muñoz, M. (2020). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios hacia la diversidad de género y la diversidad sexual en un contexto multicultural. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 42-65. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15866>
- Zequinão, M.A., Medeiros, P., Pereira, B. y Cardoso, F.L. (2016). Association between spectator and other roles in school bullying. *Journal of Human Growth and Development*, 26(3), 352-359. <https://dx.doi.org/10.7322/jhgd.122819>

Contribuciones del autor: A.D.G.R., S.C.V. y E.M.D.P. son responsables de la concepción, diseño, análisis de resultados y redacción del presente manuscrito.

Financiación: Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación "LGTBIofobia: investigación e intervención en alumnado de la Universidad de Huelva", proyecto aprobado en la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente e Investigación Educativa 2022/2023 del Vicerrectorado de Innovación y Empleabilidad de la Universidad de Huelva.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

García-Rojas, A. D., Conde-Vélez, S. y Díaz-Pareja, E. M. (2025). Formación en sexualidad. Un factor asociado a la prevención de la violencia hacia el colectivo LGTBI en estudiantes de bachillerato. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29(1), 131-153. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.30784>