



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Lara Garrido, A. S. (2019)

**"Análisis de la homofobia en un centro de educación
secundaria de Granada"**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 8. Núm. 2: 26-48

Análisis de la homofobia en un centro de educación secundaria de Granada

Adrián Salvador

Lara Garrido¹

Resumen

Los estudios reflejan que la mayoría de jóvenes muestran una tolerancia hacia la diversidad sexual, aunque la realidad es que las instituciones educativas no son completamente espacios inclusivos en cuanto a la diversidad afectivo-sexual. El objetivo de esta investigación ha sido doble. Por un lado, se revisó la documentación y el material didáctico de un centro educativo de la zona metropolitana de Granada para analizar el planteamiento de la diversidad afectivo-sexual y las medidas de prevención e intervención ante el acoso escolar homofóbico. Por otro, se estudiaron las creencias y actitudes del alumnado (N= 95) y del profesorado (N= 17), de ese mismo centro, hacia los gays y las lesbianas. En el primer caso, se diseñaron unos criterios de análisis del contenido. En el segundo caso, se utilizó la Escala de Homofobia Moderna y la Escala de Homonegatividad Moderna como instrumentos de medida para la evaluación de actitudes positivas de los participantes teniendo en cuenta las características sociodemográficas. Los resultados mostraron una reproducción del binarismo sexo-género, encontrando diferencias en cuanto al sexo y compromiso religioso

1. Universidad de Granada. alg93@correo.ugr.es

del alumnado. Si bien, no se encontraron diferencias en el profesorado. Se establece la necesidad de profundizar en el estudio de las actitudes del alumnado y del profesorado, además de los materiales y prácticas educativas en el aula.

Palabras clave: acoso escolar; homofobia; ambiente escolar; estudiantes; docentes

Abstract

Studies show that most young people are tolerant of sexual diversity, although the reality is that educational institutions are not completely inclusive of affective-sexual diversity. The objective of this research has been twofold. On the one hand, the documentation and didactic material of an educational centre in the metropolitan area of Granada were reviewed in order to analyse the approach to affective-sexual diversity and prevention and intervention measures in the face of homophobic school bullying. On the other hand, the beliefs and attitudes of students (N=95) and teachers (N=17) towards gays and lesbians were studied. In the first case, criteria for content analysis were designed. In the second case, the Modern Homophobia Scale and the Modern Homonegativity Scale as measuring instruments were used for the evaluation of positive attitudes of the participants, taking into account sociodemographic characteristics. The results showed a reproduction of sex-gender binarism, finding differences in sex and religious commitment of the students. However, no differences were found in the teaching staff. The need to study in depth the attitudes of students and teachers, as well as the educational materials and practices in the classroom, was established.

Keywords: bullying; homophobia; educational environment; student; teachers

Resum

Els estudis reflecteixen que la majoria de joves mostren una tolerància cap a la diversitat sexual, encara que la realitat és que les institucions educatives no són completament espais inclusius quant a la diversitat afectiva i sexual. L'objectiu d'aquesta investigació ha estat doble. D'una banda, es va revisar la documentació i el material didàctic d'un centre edu-

catiu de la zona metropolitana de Granada per a analitzar el plantejament de la diversitat afectiu- sexual i les mesures de prevenció i intervenció davant l'assetjament escolar homofòbic. De l'altra, es van estudiar les creences i actituds de l'alumnat (N= 95) i del professorat (N= 17), d'aquest mateix centre, cap als gais i les lesbianes. En el primer cas, es van dissenyar uns criteris d'anàlisi del contingut. En el segon cas, es va utilitzar l'Escala d'Homofòbia Moderna i l'Escala d'Homonegatividad Moderna com a instruments de mesura per a l'avaluació d'actituds positives dels participants tenint en compte les característiques sociodemogràfiques. Els resultats van mostrar una reproducció del binarisme sexe-gènere, trobant diferències quant al sexe i compromís religiós de l'alumnat. Si bé, no es van trobar diferències en el professorat. S'estableix la necessitat d'aprofundir en l'estudi de les actituds de l'alumnat i del professorat, a més dels materials i pràctiques educatives a l'aula.

Paraules clau: assetjament escolar; homofòbia; ambient escolar; estudiants; docents

1. Introducción

La heteronormatividad social que caracteriza a nuestra cultura y sociedad origina el binarismo que identifica dos géneros opuestos y diferenciados: femenino y masculino (Carrera- Fernández, Lameiras-Fernández, Rodríguez-Castro y Vallejo-Medina, 2014). En este sentido, se establecen unos roles y comportamientos que se consideran específicos de uno u otro género, asignados desde el nacimiento y perpetuados a partir de los medios de comunicación y campañas publicitarias (Platero, 2008). En consecuencia, en el contexto escolar esta diferenciación se constata siendo un espacio poco afable con la población escolarizada que no cumple con las expectativas de género (FELGTB, 2013), influyendo en la educación que reciben las nuevas generaciones.

La normativa nacional y autonómica establece la necesidad de promover espacios educativos donde se aboga por el respeto a la diversidad, garantizando los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales (en adelante, LGTBI) y sus familiares, intentando promover una educación equitativa basada en la convivencia. En este sentido, a pesar de que varios estudios llevados a cabo (e.g. Pichardo y de Stéfano, 2015; Santoro, Gabriel y Conde, 2010) demuestran que la mayoría de jóvenes toleran la diversidad sexual, otras investigaciones (e.g. British Council, 2010, en el contexto europeo; Sánchez-Sainz, 2015, en el contexto nacional) reflejan que la orientación sexual e identidad de género sigue siendo el principal motivo de acoso escolar entre el alumnado de secundaria. Ante este hecho, cabe preguntarse qué puede estar pasando en nuestras aulas para que las instituciones educativas no sean completamente espacios inclusivos en cuanto a la diversidad afectivo-sexual (en adelante, DAS).

2. Homofobia y acoso escolar

Weinberg (1972) define la homofobia como la fobia o el miedo a estar cerca de una persona homosexual en un espacio cerrado. Esta definición ha evolucionado a lo largo del tiempo, incorporando una discriminación negativa hacia la homosexualidad que Rye y Meaney (2010) acuñan como homonegatividad. No obstante, la incursión de manifestaciones agresivas dirigidas a la diversidad sexual obligó a Herek (2004) a proponer el

término *sexual prejudice*. En esta línea, Platero (2008) anuncia otro tipo de discriminación más perjudicial, refiriéndose a actitudes violentas o agresivas hacia el colectivo LGTBI.

De igual modo que aquellos sujetos que no cumplen con los valores establecidos por la comunidad son objeto de exclusión, aquel alumnado que no responde a las expectativas sociales es víctima de discriminación o acoso escolar. Las razones por las cuales se produce este fenómeno son varias destacando, entre otras, transgredir los roles de género que la sociedad impone, así como el ideal de heteronormatividad (Benítez, 2016). En este sentido, a pesar de prolongarse la discriminación por este motivo a lo largo del sistema educativo (Sánchez-Sainz, 2015), es en educación secundaria donde se percibe una perpetuidad en mayor grado (Pichardo y de Stéfano, 2015), dando lugar a un tipo de acoso escolar que se identifica como homofóbico.

Se habla de *bullying* homofóbico cuando un individuo recibe un trato desfavorable derivado de su orientación sexual o identidad de género (Platero, 2008). Asimismo, a partir de estudios como el realizado por Benítez (2016), se identifican unas características comunes a las situaciones de acoso: a) la invisibilización de las situaciones de *bullying* homofóbico, además de la preferencia de la víctima por no denunciar tales actos; b) la falta de apoyo por parte de las familias, ya que en muchos casos se desconoce que tengan un miembro LGTB; c) el miedo al estigma, considerada una etiqueta social impuesta a una persona o grupo de personas que determina un valor peyorativo; d) la normalización de la LGTB-fobia o del rechazo, provocada por la heteronormatividad hegemónica en la sociedad, originando que el individuo adopte un autoconcepto negativo de su propia sexualidad; e) la existencia del horizonte de la injuria, debido a que la presencia del insulto por orientación sexual está siempre vigente, la víctima es consciente de que su presencia se considera censura y f) la continua exclusión, ya que la víctima puede sufrirlo en todos los ámbitos de su vida.

Según diversas investigaciones (e.g. Morrison, Morrison y Franklin, 2009), la presión normativa de la sociedad para el respeto de la diversidad y la inclinación hacia la igualdad deriva en una variedad de manifestaciones de la homofobia. En esta tesitura, parece que este fenómeno está transitando desde un carácter más tradicional y conductual hasta aterrizar en una dimensión más emotiva-afectiva y moderna, la cual recoge las actitudes de rechazo o discriminatorias derivadas de la relación directa con una persona no

heterosexual. No obstante, Penna (2017) alude a la homofobia cognitiva como un tipo de violencia que se sirve de ideas preconcebidas para la justificación de la LGTB-fobia, fruto de la hegemonía heteronormativa, siendo la más frecuente y la más difícil de abordar.

A partir de lo expuesto, Hong y Garbarino (2012) subrayan la importancia del modelo ecológico ya que promueve un marco útil para examinar los factores de riesgo y de protección para el acoso escolar homofóbico. En esta premisa, el bullying homofóbico es considerado un fenómeno ecológico, el cual ha sido establecido y perpetuado como resultado de interacciones complejas entre los factores intrapersonales e interpersonales, diferenciando cuatro sistemas ecológicos diferentes. El presente trabajo se acoge a esta teoría, por lo que va a estar dirigido al microsistema, centrando el foco de interés en el alumnado y el profesorado, así como el ambiente escolar.

2.1. ¿Cuál es la realidad emergente de las aulas?

El entorno escolar puede convertirse en un espacio inseguro y de discriminación para aquellas personas cuya opción sexual e identidad sexo-género no se adecua a los cánones normativos (FELGTB, 2013). La razón puede residir en la inmersión del alumnado, desde edades tempranas, en un clima binario del sistema sexo-género (Pichardo y de Stéfano, 2015). Igualmente, los libros de texto, así como los proyectos educativos de centro, muestran una invisibilidad hacia la diversidad sexual que dificulta la creación de climas educativos inclusivos (Sánchez-Sainz, Penna y de la Rosa, 2016). De este modo, se agrava a medida que se avanza de edad y curso, como consecuencia de los comportamientos que no responden a la masculinidad tradicional o feminidad (Sánchez-Sainz et al., 2016). En este sentido, Sánchez-Sainz (2015) especifica que a edades más tempranas la discriminación se produce por la existencia de una conducta o aspecto que no se corresponde con el rol de género. Sin embargo, en los últimos ciclos de primaria y educación secundaria el acoso está relacionado con no cumplir el ideal de heteronormatividad.

Un estudio conducido por Pichardo y de Stéfano (2015) expone que el 60% del profesorado de educación secundaria encuestado ha presenciado agresiones verbales de manera recurrente en el tiempo hacia la minoría homosexual y bisexual, así como un 20% en cuanto a las agresiones físicas. Los datos extraídos de una investigación realizada por López, Generelo y Arroyo (2013) son más preocupantes, evidenciando que 76% de los encuestados

LGTB contestaron afirmativamente cuando se les preguntó si habían sido discriminados por su orientación sexual o identidad de género en su centro de estudios, siendo los de carácter público donde más se registra este fenómeno. Asimismo, se percibe una diferencia entre chicos y chicas en la muestra de actitudes positivas hacia las personas homosexuales. Los chicos acosan más, mostrando más actitudes homófobas contra los hombres gays que las chicas (Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina, 2013). No obstante, según refleja Carrera-Fernández et al. (2014), se puede apreciar que el discurso de ellas y ellos se homogeneiza para volverse más crítico al hablar de las personas transexuales y bisexuales. En esta línea, una investigación conducida por Benítez (2016) muestra que alrededor de un 58% del alumnado encuestado afirma haber agredido a transexuales al considerar que tienen una enfermedad. Asimismo, se destaca que según el 60% de las víctimas de comportamientos LGTB-fóbicos, el profesorado no impone medidas ante estas situaciones.

Al hilo de este argumento, la falta de formación docente en cuanto a diversidad sexual se refleja en la ausencia de estrategias para poder intervenir en situaciones de bullying homofóbico, así como mostrar conductas homófobas (FELGTB, 2013). Por consiguiente, sus actitudes hacia la DAS pueden tener una repercusión directa en el estilo educativo que emplean en el aula (Platero y Langarita, 2016). Igualmente, un estudio realizado por FELGTB (2013) manifiesta que un 27% de la población LGTB escolarizada reconoce haber sido discriminadas en algún momento por parte del profesorado debido a su condición sexual. Paralelamente, una investigación realizada por Piedra, Ramírez-Macías y Latorre (2014) expone que un sector del profesorado piensa que la visualización de la homosexualidad no debería de tratarse en el aula, por lo que se perpetúa el heterosexismo y la homofobia entre el alumnado.

La creación de climas educativos inclusivos requiere del conocimiento de las actitudes y creencias tanto del alumnado como del profesorado, así como del análisis de los contenidos impartidos en materia de igualdad. El fin del presente estudio está en evaluar la homofobia en un centro de educación Secundaria de la zona metropolitana de Granada. En primer lugar, se plantea revisar la documentación del centro educativo y el material didáctico que se usa en el aula, de modo que se pueda saber si se trabaja la DAS y cómo lo llevan a cabo. En segundo lugar, se propone estudiar las creencias y actitudes del alumnado y del profesorado hacia la homosexualidad. Para ello, se pretende analizar las diferencias que se puedan encontrar en función de las siguientes variables: a) la edad; b) sexo biológico; c) curso académico y d) compromiso religioso.

3. Método

3.1. Participantes

Se escogió un centro educativo de educación infantil, primaria y secundaria de la zona metropolitana de Granada. Se efectuó un muestreo no probabilístico y de carácter incidental, seleccionando al alumnado perteneciente a los diferentes niveles de educación secundaria ($N= 95$), así como profesorado de diferentes etapas educativas ($N= 17$).

El alumnado encuestado se sitúa en un rango de edad entre los doce y los diecisiete años ($M= 13.8$; $DT= 1.4$). En cuanto al sexo, el 50.5% ($N=48$) se identificaba como mujer, mientras que el 49.5% ($N=47$) se como hombre. En relación al curso o etapa, la distribución fue la siguiente: el 28.4% ($N= 27$) pertenecía al primer curso; el 23.2% ($N=22$) al segundo curso; el 21.1% ($N=20$) al tercer curso y el 27.4% ($N=26$) al cuarto curso. El conjunto de la muestra se ha declarado como heterosexual. En lo que respecta al ámbito religioso, un 43.2% ($N= 41$) ha considerado que tiene nada o poco compromiso con la religión, mientras que un 56.8% ($N=56$) tienen un compromiso medio o alto con la religión identificándose como católicos en su totalidad.

El profesorado participante en el estudio se asigna una orientación heterosexual. Su rango de edad se sitúa entre los veintidós y los cincuenta y cinco años ($M= 43.5$; $DT= 11.4$). El 64.7% ($N=11$) se identificaba como mujer, mientras que el 35.6% ($N=6$) como hombre. En cuanto al origen, un 41.2 % ($N=7$) pertenecían a la etapa de educación infantil y primaria, mientras que un 58.8 % ($N=10$) a la etapa de educación secundaria. Un 41.2% ($N= 7$) declara tener nada o poco compromiso con la religión, mientras que un 58.8% ($N= 10$) reflejan tener un compromiso medio o alto con la religión siendo en su conjunto católico.

3.2. Instrumentos y estrategia de recogida de datos

Se optó por la recopilación de los documentos que regulan el centro educativo y del material didáctico que utiliza el alumnado en clase. En el primer caso, se seleccionaron los materiales de texto que se utilizan en las asignaturas de educación para la ciudadanía, biología y religión. En el segundo caso, se eligió el plan de convivencia del centro. El propio centro facilitó la documentación y los libros de texto.

Asimismo, se seleccionó la Escala de Homofobia Moderna o Modern Homophobia Scale (Raja y Stokes, 1998), adaptada y validada por Rodríguez-Castro et al. (2013), formada por 46 ítems que evalúan las actitudes hacia las personas lesbianas y gays del alumnado. Se contesta con una escala Likert, de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), en la que mayores puntuaciones corresponden con mayores actitudes positivas. Se compone de dos subescalas: una dirigida hacia el colectivo gay (MHS-G) con 22 ítems y otra hacia el colectivo de lesbianas (MHS-L) con 24 ítems. Cada una mide tres variables que, según León, Zambrano y Flores (2005), son las siguientes:

- a) El malestar personal (MHS-G: 9 ítems; $\alpha = .89$; e.g. “No me importa ver a dos chicos cogidos de la mano”; MHS-L: 10 ítems; $\alpha = .88$; e.g. “No me importa ver a dos chicas cogidas de la mano”), entendido como el sentimiento de malestar que tiende a evitar el contacto personal ante su presencia.
- b) La desviación/cambiabilidad (MHS-G: 4 ítems; $\alpha = .52$; e.g. “La homosexualidad masculina es una enfermedad mental”; MHS-L: 3 ítems; $\alpha = .82$; e.g. “La homosexualidad femenina es una enfermedad mental”), definida como la creencia de que las personas homosexuales pueden cambiar su orientación.
- c) La homofobia institucional (MHS-G: 9 ítems; $\alpha = .68$; e.g. “No me importa que las empresas usen homosexuales famosos para anunciar sus productos”; MHS-L: 11 ítems; $\alpha = .82$; e.g. “Creo que los matrimonios entre dos mujeres deben ser legales”), que se relaciona con las prácticas de exclusión de hombres gays y mujeres lesbianas en el plano político, empresarial y religioso.

Igualmente, la Escala de Homonegatividad Moderna o *Modern Homonegativity Scale* (Morrison y Morrison, 2002), traducida para la elaboración de este trabajo, está formada por 24 ítems que evalúan las actitudes lesbóforas y homóforas modernas y más sutiles del profesorado. Se contesta con escala Likert, de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), en la que mayores puntuaciones corresponden con mayores niveles de homonegatividad. Está compuesta por dos subescalas: a) una dirigida hacia las personas gays (MHS-G: 12 ítems; $\alpha = .78$; e.g. “Los gays han ido demasiado lejos en su demanda de derechos”) y b) una dirigida hacia las personas lesbianas (MHS-L: 12 ítems; $\alpha = .85$; e.g. “Muchas lesbianas usan su orientación sexual para obtener derechos y privilegios especiales”).

3.3. Diseño y procedimiento

Se optó por realizar un análisis descriptivo mediante un estudio de caso de tipo instrumental y de carácter transversal. Se realizó un examen de contenido de corte cualitativa, así como una medición y evaluación a través de instrumentos de carácter cuantitativo.

Previamente, se negoció con el órgano directivo del centro las condiciones para la investigación a través de un informe ético. Se desarrolló un consentimiento informado para las familias del alumnado, en el que se especificaba los fines y el procedimiento de recogida de datos para este trabajo. La aplicación del cuestionario se realizó de manera grupal y con la ayuda del investigador. El profesorado, por propia voluntad y sin necesidad de ayuda, cumplimentó el cuestionario.

3.4. Análisis de datos

Respecto al análisis de contenido de los materiales textuales se concretaron los siguientes pasos: 1º) selección del temario de los libros de texto, donde se escogieron los temas que aludieran a la sexualidad biológica humana, a la organización de la sociedad y la educación en valores; 2º) establecimiento de criterios de estudio del contenido; 3º) exploración de unidades de significado, desde la que se seleccionaron y ordenaron los datos en busca de unidades de significado; 4º) agrupaciones de significado, determinando la relación existente entre las unidades relevantes de significado para enlazarlas en categorías y 5º) categorización, sistematizando las agrupaciones de significado en categorías más genéricas. En cuanto al estudio del plan de convivencia, los criterios fueron los siguientes: a) indagar en los apartados que hacían referencia a medidas de actuación y prevención del acoso escolar en todas sus formas; b) búsqueda de un protocolo de actuación contra el acoso escolar homofóbico; c) examinar la existencia de propuestas o medidas de actuación para mejorar el clima en el centro educativo, así como d) prevenir el acoso escolar homofóbico.

Para el análisis de los datos recogidos, se empleó el paquete estadístico SPSS v.22, y se realizaron pruebas estadísticas descriptivas, inferenciales y correccionales, así como el alpha de Cronbach para el estudio de la fiabilidad de los instrumentos. En el estudio del tamaño de efecto, se tomaron los valores proporcionados por Cohen (citado en Morales, 2012): a) $d = .20$ (pequeño); b) $d = .50$ (moderado) y c) $d = .80$ (grande).

4. Resultados

4.1. Resultados del análisis de los libros de texto

a) Binarismo sexo-género

Se han analizado los libros de texto vigentes que el centro educativo utiliza en educación secundaria. En una primera aproximación exploratoria, se observó la falta de tratamiento de la DAS en los materiales de clase. El lenguaje atendía a un binarismo de género en el que sólo se hacía referencia a la feminidad y la masculinidad (a/o). Igualmente, se empleaba el género masculino como la forma genérica para hacer referencia tanto a las personas del género femenino como masculino (e.g. “Los niños, los jóvenes,…”). Además, el contenido mostraba un claro dimorfismo sexual (e.g. “*Los hombres y las mujeres, además de presentar un aparato reproductor diferente, tenemos un marcado dimorfismo sexual*”).

Las imágenes empleadas subrayan aún más la idea de binarismo de género, así como la aparición de elementos visuales que asignan deportes y ocupaciones laborales según sean mujeres u hombres. No se hace alusión a otras formas de expresión de género.

Asimismo, los enunciados marcaban la existencia de diferencias sólo de mujeres y hombres en la dimensión sexual, obviando a las demás variaciones naturales existentes. De este modo, las ilustraciones atendían a representaciones de los aparatos reproductores masculinos y femeninos. No obstante, se suele confundir la terminología referente a la sexualidad, globalizando términos como el sexo biológico y el género (e.g. “*El sexo es una condición biológica por la que se distingue entre individuos masculinos y femeninos*”).

b) DAS y la diversidad familiar

No se identificó ninguna referencia a otras opciones sexuales diferentes a la heterosexualidad como, entre otros, se encuentra la homosexualidad. De igual modo, no apareció ninguna alusión a la diversidad familiar. Las representaciones gráficas muestran un tipo de familia heteronormativa y tradicional, formadas por un padre y una madre heterosexuales con hijas e hijos. Por lo tanto, se obvian otras formas familiares que cada vez más existen en la sociedad (e.g. familias monoparentales y familias de parejas LGTBI).

Sin embargo, hay apartados relacionados con la discriminación y acoso en sus distintas formas, incluyendo la homofobia, aunque no se trata con profundidad. Algunos contenidos contemplados en los libros de texto tratan de introducir valores de respeto que fomenten la igualdad y dignidad entre las personas, al igual que prevenir una utilización del lenguaje de una forma sexista en contra de la mujer.

4.2. Resultados del análisis del plan de convivencia

Una vez realizado el análisis del plan de convivencia del centro, no se halla un protocolo específico de actuación contra el acoso escolar homofóbico. No obstante, si se recoge una serie de medidas protocolarias ante una situación de acoso escolar, similares en todos los casos en los que se puede manifestar. Este protocolo recoge unas actuaciones que aseguran el tratamiento individualizado tanto de la víctima acosada como de las personas acosadoras, incluyendo medidas para la sensibilización hacia el resto del alumnado.

Para la mejora del clima en el centro educativo, se resalta la necesidad de que los tutores inculquen a los familiares las normas de convivencia. A nivel de centro y de aula se establecen unas medidas para promover la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, fomentando el diálogo, la corresponsabilidad y la cultura de paz. En consecuencia, el centro educativo realiza diversas festividades como el “Día de la Paz” o la creación de jornadas para la convivencia, con el propósito de perpetuar los valores cívicos y morales. No obstante, no se ha hallado ningunas actuaciones específicas para la prevención del acoso escolar homofóbico, así como acciones que favorezcan un clima de inclusión respecto a la DAS.

4.3. Resultados de las creencias y actitudes del alumnado

Se comprobaron si existen diferencias significativas, entre chicas y chicos, en la muestra de actitudes positivas hacia la homosexualidad (ver Tabla 1). Los resultados mostraron diferencias significativas según el sexo de los participantes, con un tamaño de efecto grande en la subescala de gays y moderado en la subescala de lesbianas. Las chicas informan tener actitudes más positivas hacia las personas homosexuales que sus compañeros.

Tabla 1. Actitudes del alumnado según sexo.

Variable	Género		t (gl)	P	-d cohen
	Mujer M (DT)	Hombre M (DT)			
MPG	41.98 (3.86)	33.53 (8.20)	6.33 (88)	<.05	1.34
DCG	17.62 (1.79)	15.23 (3.49)	4.18 (93)	<.05	.86
HIG	36.66 (4.06)	31.57 (6.75)	4.42 (92)	<.05	.91
MPL	44.00 (6.60)	40.77 (8.56)	2.02 (91)	<.05	.42
DCL	14.45 (1.56)	13.20 (3.12)	2.44 (93)	<.05	.50
HIL	49.34 (5.63)	43.87 (8.59)	3.63 (90)	<.05	.76

Nota. MPG= Malestar personal con gays; DCG= Desviación/Cambiabilidad con gays; HIG= Homofobia Institucional con gays; MPL= Malestar personal con lesbianas; DCL= Desviación/Cambiabilidad con lesbianas; HIL= Homofobia Institucional con lesbianas

Por otra parte, se analizó si los hombres y las mujeres poseen menos actitudes positivas hacia personas homosexuales de su mismo género, frente a otros. Los resultados reflejaron diferencias en las actitudes de chicos y chicas, según la orientación sexual de la otra persona (gay o lesbiana). Los chicos parecen tener actitudes diferentes hacia personas gays y personas lesbianas. Se encontraron diferencias significativas en la posesión de actitudes positivas de los hombres y las mujeres a favor de las mujeres lesbianas. En cuanto al malestar personal ($t(42) = -8.67$; $p < .001$, $d = .72$), los chicos mostraron menos malestar hacia las chicas lesbianas ($M = 40.81$; $DT = 8.53$) que hacia los chicos gays ($M = 33.53$; $DT = 8.20$). Respecto a la homofobia institucional ($t(43) = -18.81$; $p < .001$, $d = 1.33$), ellos reflejaron poseer más comportamientos de aprobación hacia las mujeres lesbianas ($M = 43.75$; $DT = 8.65$) que hacia sus homólogos homosexuales ($M = 31.47$; $DT = 6.88$). Por el contrario, mostraron más apoyo hacia los cambios de comportamiento en los chicos homosexuales ($M = 15.22$; $DT = 3.49$) que en mujeres lesbianas ($M = 13.20$; $DT = 3.12$) respecto a la variable Desviación/Cambiabilidad ($t(47) = 5.66$; $p < .001$, $d = .49$).

En cuanto a las participantes chicas, los resultados obtenidos son similares. Mostraron menos malestar personal ($t(44) = -2.99$; $p < .05$, $d = .33$) hacia las mujeres lesbianas ($M = 44.00$; $DT = 6.60$) que hacia hombres gays ($M = 42.00$; $DT = 3.87$). En cuanto a la homofobia institucional ($t(46) = -26.05$; $p < .001$, $d = 2.23$), ellas reflejaron poseer más

actitudes positivas hacia sus homólogas homosexuales ($M= 49.34$; $DT= 5.62$) que hacia la homosexualidad masculina ($M=36.65$; $DT= 4.06$). Por el contrario, mostraron más apoyo hacia los cambios de comportamiento en los chicos homosexuales ($M= 17.61$; $DT= 1.78$) que en mujeres homosexuales ($M=14.44$; $DT= 1.52$) en relación a la variable Desviación/Cambiabilidad ($t(46)= 12.25$; $p= <.001$, $d= 1.52$).

El análisis de las correlaciones entre la edad del alumnado y las actitudes hacia las DAS solo muestra una correlación significativa. La edad de los participantes parece estar relacionada significativa y negativamente con la variable “Desviación/Cambiabilidad” de la subescala de lesbianas ($r= -.21$; $p= <.05$). A mayor edad del alumnado, peores son sus actitudes hacia el cambio en la orientación sexual en la que se refleja una correlación negativa y significativa. También se analizaron las actitudes hacia la DAS según el ciclo educativo al que pertenezca el alumnado. Sin embargo, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables de la escala.

Para finalizar, se comprobó si existen diferencias en las actitudes positivas hacia la homosexualidad, según el compromiso con la religión. El alumnado se agrupó entre quienes tenían nada o poco compromiso y quienes tenían medio o mucho compromiso con la religión (ver Tabla 2):

Tabla 2. Actitudes del alumnado según compromiso religioso.

Variable	Compromiso religioso		t (gl)	P	-d cohen
	Nada o Poco M (DT)	Medio o mucho M (DT)			
MPG	39.79 (6.61)	36.60 (8.00)	2.00 (88)	<.05	.43
DCG	17.05 (2.39)	15.93 (3.35)	1.81 (93)	>0.5	.38
HIG	35.59 (5.79)	32.98 (6.15)	2.08 (92)	<.05	.43
MPL	44.23 (6.67)	40.91 (8.33)	2.06 (91)	<.05	.43
DCL	13.98 (2.48)	13.70 (2.58)	.51 (93)	>0.5	.11
HIL	48.17 (7.78)	45.45 (7.48)	1.70 (90)	>0.5	.36

Nota. MPG= Malestar personal con gays; DCG= Desviación/Cambiabilidad con gays; HIG= Homofobia Institucional con gays; MPL= Malestar personal con lesbianas; DCL= Desviación/Cambiabilidad con lesbianas; HIL= Homofobia Institucional con lesbianas

Los resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas y con un tamaño de efecto moderado o bajo. Se hallaron diferencias en la variable de malestar personal en ambas subescalas y homofobia institucional en la subescala de gays a favor de los encuestados que muestran nada o poco compromiso con la religión.

4.4. Resultados de las creencias y actitudes del profesorado

Se examinaron las posibles diferencias en las actitudes positivas hacia hombres gays y mujeres lesbianas según el género y la edad del profesorado. Los datos no arrojaron diferencias significativas entre mujeres (MHS-G: $M= 29.50$; $DT= 5.14$; MHS-L: $M= 28.60$; $DT= 5.56$) y hombres (MHS-G: $M= 30.00$; $DT= 8.45$; MHS-L: $M= 32.20$; $DT= 9.57$). De igual modo, la edad no reflejó una correlación significativa ni en actitudes hacia personas gays ($r= .16$; $p>.05$) ni hacia personas lesbianas ($r= .20$; $p= >.05$).

Se evaluaron las diferencias en las actitudes del profesorado según la etapa educativa que ejercen: infantil, primaria y secundaria. Los resultados no mostraron diferencias entre el profesorado de la etapa de infantil y primaria (MHS-G: $M= 29.00$; $DT= 6.03$; MHS-L: $M= 30.11$, $DT= 6.50$) con respecto al de secundaria (MHS-G: $M= 29.50$; $DT= 5.78$; MHS-L: $M= 30.00$, $DT= 8.06$) en ninguna de las dos subescalas. Finalmente, se comprobó si existen diferencias en la muestra de actitudes positivas del profesorado en relación al grado de compromiso religioso. No se encontró ninguna diferencia significativa entre aquellos que se identifican como poco religiosos (MHS-G: $M= 28.83$; $DT= 7.96$; MHS-L: $M= 30.22$; $DT= 5.01$) respecto a los que presentan un mayor compromiso (MHS-G: $M= 28.00$; $DT= 9.12$; MHS-L: $M= 31.00$; $DT= 5.47$).

5. Discusión y conclusiones

En el presente estudio se ha evaluado la homofobia en el alumnado y el profesorado de un centro de educación secundaria de la zona metropolitana de Granada. En un primer momento, se analizaron los libros de texto utilizados en los cursos de educación secundaria, además del plan de convivencia del centro educativo. Posteriormente, se recogieron datos del alumnado a través de la Escala de Homofobia Moderna o *Modern Homophobia Scale*

(Raja y Stokes, 1998), y del profesorado mediante la Escala de Homonegatividad Moderna o *Modern Homonegativity Scale* (Morrison y Morrison, 2002).

Uno de los objetivos que se plantearon fue revisar la documentación del centro educativo y el material didáctico que se usa en el aula de educación secundaria. Los libros de texto muestran carencias en el uso de un lenguaje inclusivo, atendiendo a un dimorfismo sexual, que tal y como anuncian algunos estudios (e.g. Carrera-Fernández et al., 2014), promueve la inmersión del alumnado en una atmósfera donde impera la heteronormatividad y el binarismo del sistema sexo-género. Por lo tanto, esta puede ser una de las razones que puedan explicar el porqué de los resultados que se han obtenido. No obstante, en el análisis del plan de convivencia, no se contempla algún protocolo o modelo de actuación en referencia al bullying homofóbico, así como algún apartado referente a la DAS. De este modo, se percibe una falta de atención hacia la educación sexual y la diversidad que suele presenciarse, en consonancia, con otros centros educativos (Álvarez-Bernardo, Lara-Garrido y García-Berbén, 2017). Por lo tanto, se estima necesario introducir una serie de medidas de actuación específicas para la prevención del *bullying* homofóbico (e.g. Pichardo y de Stéfano, 2015).

Otro de los objetivos establecidos fue estudiar las creencias y actitudes del alumnado y del profesorado hacia la homosexualidad. A pesar de percibirse pocos comportamientos y creencias negativos hacia ésta, parece que se sigue mostrando como una forma de discriminación (e.g. Pichardo y de Stéfano, 2015; Sánchez-Sainz, 2015). Se encuentran diferencias significativas en cuanto al sexo biológico, estableciendo que las chicas poseen más actitudes positivas hacia el colectivo de homosexuales que los chicos (Benítez, 2016). Además, se dispone que tanto chicas como chicos muestran más actitudes positivas hacia las mujeres lesbianas que hacia los hombres gays (Rodríguez-Castro et al., 2013), exceptuando la variable “Desviación/Cambiabilidad”, donde muestran mejores actitudes hacia la homosexualidad masculina.

Por otro lado, este estudio ha comprobado que a edades tempranas, las actitudes positivas hacia la homosexualidad son mayores que a edades más tardías, tal y como apuntan Pichardo y de Stéfano (2015). No obstante, no existe una correlación significativa salvo en la variable “Desviación/Cambiabilidad”. Paralelamente a la edad, no se han encontrado diferencias relevantes en cuanto al ciclo de procedencia, por lo que parece que el curso no

determina las actitudes positivas del alumnado. Asimismo, se percibe que el alumnado con ninguno o poco compromiso religioso reflejan menos malestar personal y homofobia institucional hacia personas gays o lesbianas, que aquellos con un compromiso medio o alto. En cambio, no se puede concluir lo mismo en la muestra del profesorado, ya que el compromiso religioso del equipo docente no muestra efectos en sus actitudes.

Los datos procedentes de diferentes estudios (e.g. FELGTB, 2013; Morrison et al., 2009) sobre el profesorado recogen niveles más altos de homonegatividad por parte de los docentes varones. Este estudio contradice esta idea, ya que se ha comprobado que el sexo biológico no influye en la muestra de conductas positivas hacia la homosexualidad de hombres y mujeres. Igualmente, la edad no parece influir en mayores niveles de homonegatividad en docentes. Sin embargo, investigaciones realizadas (e.g. Sears, 1992) mostraron que el profesorado de educación infantil y primaria expresaba ser más homófobo que aquel de educación secundaria. No obstante, este estudio no ha hallado alguna diferencia en torno a la etapa educativa en la que imparte clase. La mayoría del equipo docente ha manifestado recibir formación acerca de la DAS, incluso las investigaciones (e.g. Benítez, 2016; Pichardo, 2015) reflejan que el equipo docente es consciente de una mayor DAS en sus aulas, por lo que pueden ser factores a tener en cuenta a la hora de interpretar estos datos.

Esta investigación presenta algunas limitaciones que aconsejan ser cautos en la interpretación de los resultados. Por una parte, algunas subescalas de los instrumentos de recogida de datos (MHS-G: Desviación/Cambiabilidad y Homofobia Institucional) poseen una fiabilidad baja. Se añade que el instrumento escogido no puede ser el idóneo para captar las actitudes sutiles del profesorado. Esto puede deberse a que está influido por la deseabilidad social o a que la traducción y adaptación de la escala pueden no ser adecuadas ya que no han sido validadas. En sucesivos estudios puede ser interesante validar este instrumento o diseñar otro que pueda medir las actitudes sutiles del profesorado.

Por otra parte, el tamaño y la variabilidad de la muestra en docentes pueden explicar la falta de diferencias entre las variables estudiadas. No obstante, esta investigación es un estudio de caso que no pretende la generalización de los resultados. Para futuras investigaciones se plantea realizar un análisis más exhaustivo de los discursos del alumnado y del profesorado, a partir de grupos de discusión, entrevistas o la observación sistemática, además, la accesibilidad al proyecto de centro de la institución educativa.

En conclusión, aunque el profesorado parece mostrar actitudes bastante positiva de la homosexualidad, estos no coinciden con otras investigaciones, por lo que se debería seguir investigando en esta dirección. Sin embargo, en el alumnado se establecen diferencias, de acuerdo con las investigaciones, y que puede deberse a los materiales que se usan en el aula. Se sugiere un análisis más en profundidad de los materiales docentes y de las prácticas educativas en el aula. Sería adecuado que se trabajaran contenidos referentes a esta temática en el aula, con una interdisciplinaridad que provoque la visibilización de las minorías sexuales que no corresponden con las normativas. Como expone Sánchez-Sainz et al. (2016), la diversidad es una fuente de riqueza, y es responsabilidad de los docentes que su alumnado aprenda a respetarla.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Bernardo, G., Lara-Garrido, A.S. y García-Berbén, A.B. (2017). Acoso escolar lgb- fóbico. Implicaciones y estrategias para combatirlo. *Hachetetepé: Diversidad y educación afectiva-sexual*, 15, 65-77.
- Benítez, E. (2016). *LGBT-fobia en las aulas 2015. ¿Educamos en la diversidad afectivo-sexual?* Madrid, España: Grupo de Educación de COGAM.
- British Council (2010). *Inclusion and Diversity in Education Survey*. Descargado de http://cort.as/-JL_m
- Carrera-Fernández, M. V.; Lameiras-Fernández, M.; Rodríguez-Castro, Y., y Vallejo-Medina, P. (2014). Spanish adolescents' attitudes toward transpeople: Proposal and validation of a short form of the Genderism and Transphobia Scale. *The Journal of Sex Research*, 51(6), 654-666.
- F.E.L.G.T.B. (2013). Acoso escolar (y riesgo de suicidio) por orientación sexual e identidad de género: Fracaso del Sistema Educativo. Descargado de http://cort.as/-JL_g
- Herek, G.M. (2004). Beyond "homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research and Social Policy: A Journal of the NSRC*, 1, 6-24.

- Hong, J. S., y Garbarino, J. (2012). Risk and protective factors for homophobic bullying in schools: An application of the social-ecological framework. *Educational Psychology Review*, 24(2), 271-285.
- León, R.; Zambrano, A. y Flores, E. (2005). Un estudio de adaptación de la Escala Moderna de Homofobia (The Modern Homophobia Scale) de Sheela Raja y Joseph P. Stokes en un grupo de universitarios de Arica. *Revista de pedagogía crítica*, 3, 133-153.
- López, A., Generelo, J. y Arroyo, A. (2013). Estudio 2013 sobre discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España. Madrid: FELGTB y COGAM. Descargado de <http://sl.ugr.es/0aoQ>
- Morales-Vallejo, P. (2012). *El tamaño del efecto (effect size): Análisis complementarios al contraste de medias. Estadística aplicada a las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas. Descargado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>
- Morrison, M. A. y Morrison, T. G. (2002). Development and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of Homosexuality*, 43, 15- 37.
- Morrison, M. A., Morrison, T. G. y Franklin, R. (2009). Modern and Old-fashioned Homonegativity Among Samples of Canadian and American University Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 523-542.
- Penna, M. (2017). Propuestas curriculares para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en la atención a las diversidades sexuales y la prevención de la homofobia. *Revista científica de educación y comunicación*, (15), 13-27.
- Pichardo, J. L., y de Stéfano, M. (2015). El alumnado de secundaria ante la diversidad sexual. En Pichardo, J. I., de Stéfano, M., Sánchez-Sainz, M., Puche, L., Molinuevo, B., y Moreno, O., *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa* (63-82). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

- Piedra de la Cuadra, J., Ramírez Macías, G., y Latorre Romero, Á. (2014). Visibilizando lo invisible: creencias del profesorado de educación física sobre homofobia y masculinidades. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 60-66.
- Platero, R. (L.) (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Informació psicològica*, (94), 71-83.
- Platero, R. (L.) y Langarita, J.A. (2016). La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias incómodas. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 5(1), 57-78.
- Raja, S. H y Stokes, J. P. (1998). Assessing Attitudes toward lesbians and Gay men: The modern Homophobia Scale. *Journal of Gay, Lesbian and Bisexual Identity*, 3, 113-134.
- Rodríguez-Castro, Y.; Lameiras-Fernández, M.; Carrera-Fernández, V. y Vallejo-Medina, P. (2013). Validación de la Escala de Homofobia Moderna en una muestra de adolescentes. *Anales de la psicología*, 29(2), 523-533.
- Rye, B.J. y Meaney, G.J. (2010). Measuring Homonegativity: A Psychometric Analysis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(3), 158-167.
- Sánchez-Sainz, M. (2015). Las diversidades y la diferencia en educación infantil y primaria. En Pichardo, J. I., de Stéfano, M., Sánchez-Sainz, M., Puche, L., Molinuevo, B., y Moreno, O., *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa* (46-63). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez-Sainz, M.; Penna, M. y de la Rosa, B. (2016). *Somos como somos: Desconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid, España: Los libros de la Catarata.
- Santoro, P.; Gabriel, C. y Conde, F. (2010). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Madrid: INJUVE. Descargado de <http://www.educadiversa.org/estudios/el-respeto-a-la-diversidad-sexual-entre-jovenes-y-adolescentes-una-aproximacion-cualitativa.pdf>

Sears, J. T. (2006). *Behind the Mask of the Mattachine: The Hal Call Chronicles and the Early Movement for Homosexual Emancipation*. Londres: Routledge.

Weinberg, G. (1972). *Society and the healthy homosexual*. Nueva York, U.S.A.: St.Martin's Griffin.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063