



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

**Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia**

**D. David Martín Castillo**

**2022**



UNIVERSIDAD DE MURCIA



TESIS DOCTORAL

**Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia**

AUTOR

**D. David Martín Castillo**

DIRECTORES

**Dr. José Antonio Jiménez Barbero**

**Dr. José Joaquín García Arenas**

**Dra. María del mar pastor bravo**

TUTOR

**Dr. José Antonio Jiménez Barbero**

2022



## **Agradecimientos.**

A mis directores de tesis:

El Dr. José Antonio Jiménez Barbero por su implicación, dedicación, tiempo, ayuda y paciencia en la elaboración de esta tesis.

El Dr. José Joaquín García Arenas por su motivación y apoyo durante la realización de esta tesis.

La Dra. M<sup>a</sup> del Mar Pastor Bravo por su ayuda y dedicación tanto en la dirección como en la elaboración de esta tesis.

A la Dra. María Sánchez Muñoz por su ayuda y compromiso tanto en la preparación, organización como en la elaboración de esta tesis.

Sin su ayuda esta tesis no se hubiese podido llevar a cabo.

A los participantes del estudio cualitativo por su entrega y aceptación.

A mi familia y amigos por estar en todos los momentos de mi vida.

A mi madre, por motivarme, confiar en mi y apoyarme siempre en todos los proyectos de mi vida.

Finalmente quería agradecer y dedicar esta tesis a mi abuelo, Pepe Castillo, por ser mi referente y punto de apoyo en todos los proyectos de mi vida, una persona que siempre ha creído en mi y ha sentido la misma o mas ilusión que yo en la realización de esta tesis doctoral.





UNIVERSIDAD DE  
MURCIA

D. José Antonio Jiménez Barbero, Doctor de Universidad del Área de Enfermería en el Departamento de Enfermería, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia", realizada por D. David Martín Castillo, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 24 de enero de 2022

Firmante: JOSÉ ANTONIO JIMÉNEZ BARBERO. Fecha hora: 24/01/2022 16:50:27. Emisor del certificado: CN=AC FNMT Usuarios, OU=Ceres, O=FNMT-RCM, C=ES.



Código seguro de verificación: RUxFMsz/-v6idDqGO-loNdaQ5x-X3xH0eP2

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.um.es/validador/>



UNIVERSIDAD DE  
MURCIA

D. JOSE JOAQUIN GARCIA ARENAS, Doctor de Universidad del Área de TERAPIA OCUPACIONAL en el Departamento de TERAPIA OCUPACIONAL, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "ACTITUDES TRANSFÓBICAS Y VICTIMIZACIÓN DE LAS PERSONAS TRANSGENERO EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA", realizada por D. DAVID MARTIN CASTILLO, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 24 de ENERO de 2022

Mod:T-20





UNIVERSIDAD DE  
**MURCIA**

D<sup>a</sup>. María del Mar Pastor Bravo, Doctora de Universidad del Área de Enfermería en el Departamento de Enfermería, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia", realizada por D. David Martín Castillo, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 24 de enero de 2022



<b>1. RESUMEN.....</b>	<b>5.</b>
<b>1.1. Abstract.....</b>	<b>9.</b>
<b>2. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>13.</b>
<b>2.1</b> Conceptualización y situación actual de las personas trans.....	14.
2.1.1    Definición de conceptos.....	14.
2.1.2    Evolución de la situación de las personas trans.....	16.
2.1.2.1 Situación de las personas trans en Europa.....	21.
2.1.2.2 Situación de las personas trans en España.....	24.
2.1.2.3 Situación de las personas trans en la Región de Murcia...	28.
<b>2.2</b> Violencia escolar y victimización escolar.....	33.
<b>2.3</b> Victimización escolar en personas trans.....	36.
2.3.1    Circunstancias que influyen en la victimización escolar de las personas trans.....	37.
2.3.2    Consecuencias de la victimización escolar en personas trans.....	40.
2.3.3    Actitudes que influyen en la transfobia en el ámbito educativo.....	41.
2.3.4    Estrategias de prevención y afrontamiento ante la victimización escolar de las personas trans.....	48.
<b>3. JUSTIFICACION Y OBJETIVOS.....</b>	<b>51.</b>

3.1. Justificación.....	52.
3.2. Objetivo general.....	52.
3.3. Objetivos específicos.....	54.
3.3.1 Estudiar los factores que influyen en la victimización de niños y adolescentes transgénero durante la etapa escolar.....	54.
3.3.2. Analizar la situación de las personas trans en la escuela desde la perspectiva de los niños trans y sus familias.....	55.
3.3.3. Estudiar las actitudes transfóbicas de los estudiantes universitarios.....	55.
<b>4. MATERIAL Y MÉTODOS.....</b>	<b>57.</b>
4.1. Factores relacionados con la victimización de niños y adolescentes transgénero durante la etapa escolar.....	58.
4.1.1. Metodología.....	58.
4.2. Situación de las personas trans en la escuela desde la perspectiva de los niños trans y sus familias.....	63.
4.2.1. Metodología.....	63.
4.3. Actitudes transfóbicas de los estudiantes universitarios.....	67.
4.3.1. Metodología.....	67.

<b>5. RESULTADOS Y DISCUSIONES.....</b>	<b>75.</b>
5.1. Factores que influyen en la victimización de niños y adolescentes transgénero durante la etapa escolar.....	76.
5.1.1. Resultados.....	76.
5.1.2 Discusión de resultados.....	93.
5.2. Situación de las personas trans en la escuela desde la perspectiva de los niños trans y sus familias.....	100.
5.2.1. Resultados.....	100.
5.2.2. Discusión de resultados.....	113.
5.3. Actitudes transfóbicas de los estudiantes universitarios.....	117.
5.3.1. Resultados.....	117.
5.3.2. Discusión de resultados.....	123.
<b>6. DISCUSIÓN GENERAL.....</b>	<b>127.</b>
6.1. Elementos que influyen en la victimización escolar de las personas trans.....	129.
6.2. Consecuencias de la victimización escolar en personas trans....	132.
6.3. Estrategias de prevención y afrontamiento frente a victimización escolar en personas trans .....	134.

6.4. Aspectos relacionados con la transfobia en el ámbito educativo.....	137.
<b>7. CONCLUSIONES.....</b>	<b>139.</b>
7.1. Factores relacionados con la victimización de niños y adolescentes transgénero durante la etapa escolar.....	140.
7.2. Situación de las personas trans en la escuela desde la perspectiva de los niños trans y sus familias.....	142.
7.3. Actitudes transfóbicas de los estudiantes universitarios.....	144.
<b>8. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....</b>	<b>147.</b>
<b>9. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>149.</b>
<b>10. ANEXOS.....</b>	<b>171.</b>
10.1. Anexo.1.....	172.
10.2. Anexo 2.....	174.

1. **RESUMEN**

## **Objetivo**

La presente tesis doctoral pretendió investigar la victimización de los niños y adolescentes transgénero y su relación con actitudes transfóbicas adquiridas en el proceso educativo. Para ello se llevaron a cabo una investigación que incluyó tres estudios con diferentes metodologías. El desarrollo de los trabajos presentados sigue una secuencia cuyo objeto es que las conclusiones generadas en una investigación sirvan de punto de partida para el estudio siguiente.

## **Metodología**

La tesis se inicia con una revisión sistemática, estructurada en niveles de evidencia, que examina los factores que influyen en la victimización de las personas trans durante la etapa escolar. La metodología empleada fue la búsqueda bibliográfica en bases de datos electrónicas (Pubmed/Medline, PsycINFO, Cochrane, Lilacs y Web of Science), de estudios publicados a partir del 01/01/2000, enfocados a la victimización de las personas trans durante la etapa escolar. Se localizaron inicialmente 3,252 publicaciones. Finalmente se incluyeron en la revisión sistemática 19 artículos.

Posteriormente, se desarrolló un estudio cualitativo fenomenológico, el objetivo de este estudio fue conocer las experiencias de victimización de las personas trans en el ámbito escolar a través de las palabras de los protagonistas y sus familias. La población de este estudio estuvo compuesta por 10 adolescentes trans de entre 11 y 16 años de edad y sus familias residentes en la Región de Murcia y Comunidad Valenciana.

Finalmente se llevo a cabo un estudio cuantitativo transversal observacional, en el que se pretendió estudiar las actitudes transfóbicas de los estudiantes universitarios en función del género. Se utilizó un diseño transversal con una muestra de estudiantes



universitarios pertenecientes a las diferentes universidades españolas. El protocolo empleado incluye un cuestionario compuesto por 148 ítems.

## **Resultados**

Los resultados mas relevantes nos mostraron la existencia de diferentes factores (psicosociales, sociodemográficos, personales, del entorno e individuales) que influyen en la victimización de las personas transgénero durante la etapa escolar. Además, se han destacado numerosas consecuencias negativas derivadas del proceso de victimización. Por otra parte, esta revisión apunta la necesidad de intervención sobre los factores que tienen un impacto psicológico y social en el proceso de victimización.

Por otro lado, los principales resultados del estudio cualitativo ponen de manifiesto la victimización escolar que sufren los estudiantes trans de primaria y secundaria de dos comunidades autónomas de España así como las consecuencias del bullying sufrido a nivel académico y en los diferentes niveles de salud. Además, sugiere la importancia de integrar en la escuela recursos específicos para prevenir y erradicar la victimización escolar en niños y adolescentes trans,

A nivel descriptivo, nuestros resultados indican una mayor actitud transfóbica en chicos que en chicas y personas no binarias. Finalmente se estableció una relación significativa de la variable de estudio con los estilos parentales, destacando una menor transfobia en aquellos estudiantes que recibieron un mayor cuidado por parte de ambos progenitores

Aunque este estudio culmina en cierta medida el trabajo planificado, quedan abiertas varias perspectivas para el desarrollo de futuras líneas de investigación en este ámbito, que son comentadas al final del presente trabajo.

## **Conclusiones**

Esta tesis pone de manifiesto la victimización escolar que sufren los estudiantes trans de primaria y secundaria de dos comunidades autónomas de España así como las consecuencias del bullying sufrido a nivel académico y en los diferentes niveles de salud. En este sentido, se destaca la necesidad de ofrecer información acerca de las personas trans a los estudiantes para fomentar la diversidad de género evitando de esta forma las diferentes formas de victimización en personas trans, y las consecuencias negativas que este proceso ocasiona en los niños y adolescentes dificultando su desarrollo a nivel biopsicosocial.

Palabras clave: Sociología de la educación, Psicología del niño y del adolescente, Organización y planificación de la educación, cambio y desarrollo social.

## **1.1. Abstract.**

### **Objective**

This doctoral thesis sought to investigate the victimization of transgender children and adolescents and its relationship with transphobic attitudes acquired in the educational process. For this, an investigation was carried out that included three studies with different methodologies. The development of the works presented follows a sequence whose purpose is that the conclusions generated in an investigation serve as a starting point for the following study.

### **Methodology**

The thesis begins with a systematic review, structured in levels of evidence, which examines the factors that influence the victimization of trans people during the school stage. The methodology used was the bibliographic search in electronic databases (Pubmed/Medline, PsycINFO, Cochrane, Lilacs and Web of Science), of studies published as of 01/01/2000, focused on the victimization of trans people during the school stage. Initially 3,252 publications were located. Finally, 19 articles were included in the systematic review.

Subsequently, a qualitative phenomenological study was developed, the objective of this study was to know the experiences of victimization of trans people in the school environment through the words of the protagonists and their families. The population of this study was composed of 10 trans adolescents between 11 and 16 years of age and their families residing in the Region of Murcia and the Valencian Community.

Finally, an observational cross-sectional quantitative study was carried out, in which it was intended to study the transphobic attitudes of university students according to gender. A cross-sectional design was used with a sample of university students belonging to different Spanish universities. The protocol used includes a questionnaire made up of 148 items.

## **Results**

The most relevant results showed us the existence of different factors (psychosocial, sociodemographic, personal, environmental and individual) that influence the victimization of transgender people during the school stage. In addition, numerous negative consequences derived from the victimization process have been highlighted. On the other hand, this review points out the need for intervention on the factors that have a psychological and social impact on the victimization process.

On the other hand, the main results of the qualitative study highlight the school victimization suffered by trans primary and secondary students from two autonomous communities in Spain, as well as the consequences of bullying suffered at the academic level and at different levels of health. In addition, it suggests the importance of integrating specific resources in the school to prevent and eradicate school victimization in trans children and adolescents,

At a descriptive level, our results indicate a greater transphobic attitude in boys than in girls and non-binary people. Finally, a significant relationship was established between the study variable and parenting styles, highlighting less transphobia in those students who received more care from both parents.

Although this study completes the planned work to a certain extent, several perspectives remain open for the development of future lines of research in this field, which are commented on at the end of this work.

## **Conclusions**

This thesis highlights the school victimization suffered by trans primary and secondary students in two autonomous communities in Spain, as well as the consequences of bullying suffered at the academic level and at different levels of health. In this sense, the need to offer information about trans people to students is highlighted in order to promote gender diversity, thus avoiding the different forms of victimization of trans people, and the negative consequences that this process causes in children and adolescents. adolescents hindering their development at the biopsychosocial level.

Keywords: Sociology of education, Child and adolescent psychology, Organization and planning of education, social change and development.



## 2.INTRODUCCIÓN

## **2.1 Conceptualización y situación actual de las personas trans**

### **2.1.1. Definición de conceptos**

La identidad de género es la autodenominación como hombre, mujer o género no binario sobre la base de lo que culturalmente se entiende por hombre o mujer. Asimismo, se define como el conjunto de sentimientos y pensamientos que tiene una persona en cuanto miembro de una categoría de género (Yunger et al., 2004).

El término transgénero hace referencia a las personas cuya identidad de género no se ajusta a aquella asociada con el sexo que se les asignó al nacer. La situación de discordancia entre el género sentido y el sexo asignado manifestada por dichas personas, puede afectar considerablemente en las diferentes etapas de la vida de la persona (Meier & Labuski, 2013). De acuerdo con D'Elio et al. (2016), las personas cuyo sexo asignado es femenino, pero que se identifican y viven como hombres, se conocen como hombres trans. Por el contrario, las mujeres trans son personas cuyo sexo asignado es masculino, pero que se identifican y viven como mujeres. Asociado a estos términos, se define a la persona no binaria como aquella que no se ve a sí misma ni como hombre ni como mujer, negando la noción de que la identidad de género es una categoría binaria (Aguirre-Sánchez-Beato, 2018). Por otro lado, se denomina cisgénero aquellas personas en las que la identidad de género se corresponde con su sexo biológico.

El proceso de cambio de las personas trans incluye diversas etapas de transición:

-Transición física: consiste en la adecuación del aspecto físico a la identidad de género sentida. A menudo, las personas transgénero cambian su cuerpo a través de



hormonas, cirugías y otros medios para que éstos coincidan en el mayor grado posible con su identidad de género; este proceso de transición a través de intervenciones médicas generalmente es conocido como reasignación de género (Winter et al., 2016).

-Transición social, que incluye mostrar su identidad de género ante amigos y familia, mediante el uso de vestimenta acorde a su identidad de género sentida, modificar el nombre o reclamar que las personas utilicen el pronombre correspondiente a la identidad de género sentida (White et al., 2018).

Esta etapa de cambio, sobre todo cuando ocurre durante la infancia y adolescencia, supone un proceso complejo debido a la repercusión en el ámbito psicosocial de la persona (Brown, 2018). Dado que la sociedad establece una serie de normas de género para cada sexo, las normas de género son un conjunto de reglas o ideas determinadas por una cultura, sociedad o comunidad acerca de cómo debería comportarse cada sexo (European Institute for Gender Equality, 2019).

## **2.1.2 Evolución de la situación de las personas trans**

La situación de las personas trans ha evolucionado notablemente en los últimos años, en cuanto a terminología científica se refiere (Suess Schwend, 2020). La transexualidad se incluyó en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM) de la Asociación Psiquiátrica Norteamericana (APA) en su tercera edición, la cual data de 1980. Esta inclusión se llevó a cabo debido a la presión ejercida por “*The World Professional Association for Transgender Health*”, asociación estadounidense que fue creada en 1979 por un grupo de profesionales que trabajaban con personas transexuales, que pretendía con ello abrir nuevas posibilidades legales y sociales para las personas trans en Estados Unidos (Matte, Devor y Vladicka 2009). Asimismo, se incluyó en el capítulo “Trastornos mentales y del comportamiento” de la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE) elaborada por la OMS (Ram et al., 2021).

Por otra parte, en el DSM-III, este colectivo se englobó bajo el término “transexualismo”. Los criterios diagnósticos de este nuevo trastorno fueron:

-Que hubieran alcanzado la pubertad; a los niños se les diagnosticaba el “trastorno de la identidad sexual en la infancia”.

-Que sintieran un malestar persistente respecto al propio sexo anatómico.

-Que tuvieran una preocupación de por lo menos dos años de duración sobre cómo deshacerse de las características sexuales primarias y secundarias y de cómo adquirir las características sexuales del otro sexo.

Por último, como criterio diagnóstico definitivo se establecía que la persona tuviera una firme voluntad de someterse a una cirugía genital. En aquellos casos en los

que no se cumplía este requisito se les diagnosticaba con “Trastorno de la identidad sexual en la adolescencia o en la vida adulta”.

Con la publicación del DSM-III aparecen las muestras de disconformidad ya que se aborda este tema desde el ámbito patológico. Es por ello que la APA modifica la denominación en la siguiente edición del manual DSM-IV, estableciendo de esta forma el trastorno de identidad de género, el cual se encontraba incluido en el apartado de los “trastornos sexuales y de la identidad sexual”, que se dividen en cuatro tipos: las “disfunciones sexuales” , las “parafilias”, los “trastornos de la identidad de género”, donde este se encuentra incluido y el “trastorno sexual no especificado”.

Para llevar a cabo el diagnóstico de “Trastorno de identidad de género”, se requiere el cumplimiento de los siguientes criterios:

- Identificación acusada y persistente con el otro sexo.
- Malestar persistente con el propio sexo o sentimiento de inadecuación con este.
- La alteración no coexiste con una enfermedad intersexual.
- La alteración provoca malestar clínicamente significativo o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo (American Psychiatric Association, 2013).

Una de las principales novedades respecto a la edición anterior es la eliminación del trastorno específico para aquellas personas que no muestran un deseo persistente de modificar sus caracteres sexuales. Aun así, los criterios diagnósticos establecidos se relacionan con una patología. Es por ello que en el momento de revisar el manual diagnóstico para la publicación de su nueva edición son muchos los que muestran su

negativa a la inclusión de esta realidad dentro de los trastornos mentales (Grau, 2017). Y, de hecho, a finales de los años 2000, autoridades políticas y organismos internacionales empiezan a posicionarse a favor de la despatologización de esta realidad (Suess Schwend, 2020).

En 2009 el Comisario Europeo de Derechos Humanos, Thomas Hammarberg, solicita mediante un informe la desclasificación de la transexualidad al considerar que la atención sanitaria puede realizarse sin efectuar antes un diagnóstico de trastorno mental (Hammarberg, 2009).

Tras esta serie de reclamaciones la APA realizó un cambio del diagnóstico del “Trastorno de identidad de género” al diagnóstico de incongruencia de género”, determinando que este término reflejaba mejor la definición de esta realidad, destacando la incongruencia existente entre la identidad que uno expresa y el género asignado. Las críticas frente a este cambio en el diagnóstico continuaron debido al estigma que establece el término incongruencia (American Psychiatric Association, 2013)

Posteriormente en la versión definitiva del DSM-V, se realiza otro cambio de denominación en el diagnóstico estableciendo como diagnóstico “Disforia de género”. Según el DSM-V, la disforia de género se define como el desajuste psicológico derivado de la incongruencia entre el género asignado a la persona en el momento del nacimiento por su apariencia sexual y el sentimiento personal de ser hombre o mujer (American Psychiatric Association, 2013). Mediante esta nueva denominación establece no tratarlo como un trastorno mental propiamente dicho sino como el malestar que puede ir asociado a esta realidad.

Los cambios en esta última edición no se limitan al nombre del diagnóstico, sino que también afectan a la ubicación dentro del manual, a los criterios diagnósticos y a los especificadores. En cuanto a la ubicación, el diagnóstico de “disforia de género” forma una nueva clase diagnóstica dentro del DSM-V, siendo separada de las “disfunciones sexuales” y las “parafilias”. En relación a los criterios diagnósticos, se ha decidido tratar separadamente la disforia infantil de la disforia durante la adolescencia y la adultez. Los criterios diagnósticos de la disforia durante la adolescencia y edad adulta son los siguientes (American Psychiatric Association, 2013):

-Una marcada incongruencia entre el sexo que uno siente o expresa y el que se le asigna, de una duración mínima de seis meses, manifestada por un mínimo de dos de las características siguientes:

- Una marcada incongruencia entre el sexo que uno siente o expresa y sus caracteres sexuales primarios o secundarios (o en los adolescentes jóvenes, los caracteres sexuales secundarios previstos).
- Un fuerte deseo por desprenderse de los caracteres sexuales propios primarios o secundarios, a causa de una marcada incongruencia con el sexo que se siente o expresa (o en los adolescentes jóvenes, un deseo de impedir el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios previstos).
- Un fuerte deseo por poseer los caracteres sexuales, tanto primarios como secundarios, correspondientes al sexo opuesto.
- Un fuerte deseo de ser del otro sexo (o de un sexo alternativo distinto del que se le asigna).
- Un fuerte deseo de ser tratado como del otro sexo (o de un sexo alternativo distinto del que se le asigna).

- Una fuerte convicción de que uno tiene los sentimientos y reacciones típicos del otro sexo (o de un sexo alternativo distinto del que se le asigna).

-El problema va asociado a un malestar clínicamente significativo o a un deterioro en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento” (American Psychiatric Association, 2013).

En esta edición del manual se introduce por primera vez el término “transgénero”, definiéndolo como al amplio espectro de sujetos que de forma transitoria o permanente se identifica con un género diferente de su género natal” (American Psychiatric Association, 2013). Igualmente, en los criterios diagnósticos se aprecia el abandono del lenguaje binario, pasando a reconocer la existencia de géneros alternativos a hombre y mujer. Además, no destaca la necesidad de mostrar el deseo de realizar la cirugía de reasignación de género.

Por otra parte, la OMS engloba en su clasificación CIE 10 a las personas trans dentro del capítulo V, Trastornos de la identidad de género. Posteriormente en su última versión publicada en 2021, con el objetivo de despatologizar y desestigmatizar a las personas trans lo excluyeron fuera del capítulo V de Trastornos Mentales y del Comportamiento, catalogándolo como incongruencia de género. Además, se establecieron dos categorías (World Health Organization, 2018):

-“Incongruencia de género en la adolescencia y edad adulta”: una incongruencia marcada y persistente entre la experiencia de género del individuo y el sexo asignado durante la vida adulta,

-“Incongruencia de género en la infancia”: una incongruencia marcada y persistente entre la experiencia/expresión de género individual y el sexo asignado en infantes pre-puberales.

Adicionalmente, se propusieron un par de precisiones diagnósticas en ambas categorías; la condición puede o no acompañarse de malestar o deterioro funcional significativos, particularmente en ambientes sociales de alta desaprobación a la condición y se modifican los tiempos requeridos para establecer el diagnóstico; en el caso de la “Incongruencia de Género en la Adolescencia o Edad adulta” se propone cambiar a varios meses en lugar de esperar a 2 años, con lo que se presta la oportunidad de acceder a servicios de salud de forma temprana y se reducen los riesgos que implica la atención no especializada; para el caso de la “Incongruencia de Género en la Infancia” se hace lo contrario, aumentando el tiempo requerido para establecer el diagnóstico de 6 meses a menos 2 años (World Health Organization, 2018).

#### ***2.1.2.1.Situación de las personas trans en Europa***

En la actualidad, las cifras relativas a la discriminación hacia las personas trans son alarmantes. Según la encuesta realizada por la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea en 2014, el 54% de los trans encuestados informaron de discriminación y acoso. Además, entre 2008 y 2016 se reportaron 2.115 asesinatos de personas trans a nivel mundial (Transgender Europe, 2016).

El marco legal de algunos de los Estados miembros del Consejo de Europa, calificaba la identidad de género como “orientación sexual”, lo que contradice la idea de que la identidad de género y la orientación sexual son dos conceptos diferentes (European

Comission, 2020). La orientación sexual debería entenderse como la capacidad que tiene cada persona para sentir atracción emocional, afectiva y sexual, y para mantener relaciones (heterosexualidad, homosexualidad, bisexualidad y asexualidad) (Kajaerum, 2014). Además, muchas clasificaciones médicas internacionales y nacionales imponían a las personas transgénero el diagnóstico de trastorno mental (Robles et al., 2016). Este diagnóstico es un obstáculo para el disfrute pleno de los derechos humanos de las personas transgénero (Yunger et al., 2004).

En 2012 El Parlamento Europeo emite una resolución, sobre la situación de los derechos fundamentales en la Unión Europea. Mediante esta resolución establece una serie de recomendaciones generales, entre las que se encuentra (Naizen, 2007):

-Recomendación general 98: “Lamenta que en varios Estados miembros todavía se considere que los transexuales son enfermos mentales; insta a los Estados miembros a que introduzcan o revisen los procedimientos de reconocimiento jurídico de género, de acuerdo con el modelo de Argentina, y revisen las condiciones establecidas para el reconocimiento jurídico de género; pide a la Comisión y a la Organización Mundial de la Salud que supriman los trastornos de identidad de género de la lista de trastornos mentales y de comportamiento, y que garanticen una reclasificación de dichos trastornos como trastornos no patológicos en las negociaciones de la undécima versión de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11)”.

Posteriormente, en 2014, la Unión Europea expone mediante su informe de la Comisión de Libertades Civiles, Justicia y Asuntos de Interior de la Unión Europea, la hoja de ruta de la Unión Europea contra la homofobia y la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género, en la que establece una serie de principios generales (Parliamentary Assembly, 2015).



- No discriminación en la atención sanitaria

- La Comisión y la Organización Mundial de la Salud deben seguir trabajando para suprimir los trastornos de identidad de género de la lista de trastornos mentales y del comportamiento, y garantizar una reclasificación de dichos trastornos como trastornos no patológicos en las negociaciones de la undécima versión de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11);

- Los Estados miembros deben tener en cuenta a las personas LGBTI en los planes y políticas nacionales de salud, velando por que los programas de formación, las políticas sanitarias y las encuestas en materia de salud tengan en cuenta de manera específica las cuestiones de salud que afecta a las personas LGBTI

- Los Estados miembros deben establecer o revisar los procedimientos jurídicos de reconocimiento del género a fin de respetar plenamente el derecho a la dignidad y la integridad física de las personas trans (Naizen, 2007).

La Comisión Europea publicó en junio de 2020 un informe sobre los procedimientos legales de reconocimiento de género y su impacto en la vida de las personas trans en la Unión Europea.

En este informe se reconoce, en sintonía con lo dispuesto en la Resolución 2048 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa 2015 (Parliamentary Assembly, 2015) y en los Principios de Yogyakarta de 2007 (Quinn, 2010), que son los procedimientos basados en la autodeterminación de las personas trans, estos son los sustentados únicamente en la voluntad de estas personas a través de una declaración ante la autoridad competente, los que reflejan los más altos estándares de respeto de los derechos humanos. Se les exime así de la necesidad de tener que presentar ningún tipo de

diagnóstico médico ni intervención quirúrgica alguna para lograr adecuar su documentación administrativa a su identidad de género sentida (Consejo de Europa, 2009).

En la Unión Europea, son seis Estados miembros los que hasta ahora han adoptado un enfoque basado en estos principios. Dinamarca fue el primero en 2014, seguido por Malta e Irlanda en 2015. Bélgica en 2017 y Luxemburgo y Portugal en 2018 implantaron procedimientos similares en su legislación nacional (European Commission, 2020).

Asimismo, la OMS, mediante su declaración elaborada en 2018, despatologiza esta realidad, con el fin de que cada día sean más los países que se suman a ello (Organization, 2018).

### ***2.1.2.2. Situación de las personas trans en España***

Las personas trans en España son víctimas de elevados casos de discriminación, el 77% de las mujeres trans ha sufrido discriminación a la hora de buscar empleo, por otro lado, de las personas que se encuentran en situación laboral activa, un 34% ha sufrido discriminación en el entorno laboral, un 47% en el caso de las mujeres y un 58% se oculta y no habla de su identidad en este ámbito de su vida diaria. A tenor de lo anterior, se considera relevante analizar la situación de los menores trans en España ya que en la actualidad se estima una prevalencia de uno de cada mil niños trans en España (Chrysallis, 2018).

En España, se reconoció mediante la Ley 3/2007 a las personas trans, de origen español y mayores de edad, la posibilidad de cambiar su mención registral de sexo en el artículo siguiente de dicha ley (BOE, 2007).

**Artículo 4.** *Requisitos para acordar la rectificación la rectificación registral de la mención del sexo se acordará una vez que la persona solicitante acredite:*

- Que le ha sido diagnosticada disforia de género.

La acreditación del cumplimiento de este requisito se realizará mediante informe de médico o psicólogo clínico, colegiados en España o cuyos títulos hayan sido reconocidos u homologados en España, y que deberá hacer referencia:

-A la existencia de disonancia entre el sexo morfológico o género fisiológico inicialmente inscrito y la identidad de género sentida por el solicitante o sexo psicosocial, así como la estabilidad y persistencia de esta disonancia.

-A la ausencia de trastornos de personalidad que pudieran influir, de forma determinante, en la existencia de la disonancia reseñada en el punto anterior.

- Que ha sido tratada médicamente durante al menos dos años para acomodar sus características físicas a las correspondientes al sexo reclamado. La acreditación del cumplimiento de este requisito se efectuará mediante informe del médico colegiado bajo cuya dirección se haya realizado el tratamiento o, en su defecto, mediante informe de un médico forense especializado.

No será necesario para la concesión de la rectificación registral de la mención del sexo de una persona que el tratamiento médico haya incluido cirugía de reasignación sexual. Los tratamientos médicos a los que se refiere la letra b) del apartado anterior no serán un requisito necesario para la concesión de la rectificación registral cuando concurren razones de salud o edad que imposibiliten su seguimiento y se aporte certificación médica de tal circunstancia.

Ante esta situación, el Tribunal Supremo presento que era un hecho inconstitucional por no incluir en el ámbito subjetivo de la Ley a los menores de 18 años, el Tribunal Constitucional reconoció en su sentencia 99/2019, la inconstitucionalidad del artículo 1 de la Ley 3/2007, puesto que se privaba del ejercicio del derecho de identidad de género a todos los menores, lo que se consideró que afectaba a los derechos a la integridad física y moral, a la intimidad y a la protección de la salud, en relación con la dignidad de la persona y el libre desarrollo de su personalidad., por lo tanto declaro la siguiente sentencia:

“Estimar la cuestión de inconstitucionalidad planteada en relación con el art. 1.1 de la Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas, y, en consecuencia, declararlo inconstitucional, pero únicamente en la medida que incluye en el ámbito subjetivo de la prohibición a los menores de edad con “suficiente madurez” y que se encuentren en una «situación estable de transexualidad”.

El Consejo de Ministros ha aprobado el Informe del Anteproyecto de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. La Ley consolida y garantiza derechos que suponen un gran avance para las personas trans y LGTBI. Por un lado se trata de una Ley despatologizante en la que las personas trans dejan legalmente de ser consideradas enfermas, tal y como ya ha indicado la Organización Mundial de la Salud en la actualización del CIE-11.

Asimismo, el Gobierno se ha comprometido a redactar una Orden Ministerial en el plazo de 6 meses para ampliar este derecho a las personas trans con capacidad de gestar.

Además, mediante este anteproyecto de ley, se prohíben las terapias de conversión, aversión o contracondicionamiento destinadas a modificar la orientación, identidad sexual o la expresión de género de las personas, con independencia de que esta haya dado su consentimiento. La norma aprobada consolida derechos para las personas trans y LGTBI en el ámbito educativo y laboral.

En su artículo 14, capítulo 2, la norma incorpora también medidas de acción positiva para favorecer el acceso de las personas LGTBI al empleo, especialmente de las mujeres trans, así como de otras medidas de igualdad en el ámbito laboral. Asimismo, garantiza que la atención sanitaria a las personas trans se realice conforme a los principios de no patologización, autonomía, codecisión y consentimiento informado. Además, se prevé la inclusión en los currículums educativos del conocimiento y respeto a la diversidad sexual, de género y familiar como un objetivo en todas las etapas, así como formación en la materia para todo el profesorado.

Por otro lado, se regulan dos Estrategias Estatales para el fomento de políticas públicas que tengan como objetivo la igualdad real y efectiva de las personas trans y LGTBI. De esta forma la Estrategia Estatal para la Igualdad de Trato y No Discriminación de las personas LGTBI se erige como instrumento principal de colaboración territorial para el impulso, el desarrollo y la coordinación de las políticas. También se crea con esta ley la Estrategia Estatal para la inclusión social de las personas trans. Ambas tendrán carácter cuatrienal.

El Anteproyecto recoge la libre determinación de la identidad de género de las personas trans mediante una doble comparecencia ante la persona encargada del Registro Civil, sin medios de prueba ni testigos. Cubrirá un formulario en el que manifestará su disconformidad con el sexo mencionado y la petición de cambio. La persona encargada

del Registro Civil informará de las consecuencias legales que tendrá este cambio, solicitando la rectificación.

En el plazo máximo de 3 meses la persona llevará a cabo una nueva comparecencia para ratificar su solicitud y la persistencia de su decisión de cambio de sexo. En el plazo de un mes tras esa segunda comparecencia, la persona encargada del Registro Civil dictará una resolución (España, 2021).

Este procedimiento pueden iniciarlo las personas mayores de 16 años por sí mismas y, siendo mayores de 14 y menores de 16, acompañadas de sus representantes legales. En el caso de los mayores de 12 años y menores de 14, el procedimiento para cambiar de sexo registral será mediante Jurisdicción Voluntaria. El anteproyecto también incluye la posibilidad de que los menores de 12 años puedan cambiarse el nombre en el Registro Civil, lo que permite que se desplieguen numerosos derechos en todas las esferas de su vida privada (España, 2021).

### **2.1.2.3. *Situación de las personas trans en la Región de Murcia***

En 2016 se establece la legislación reguladora de la situación de las personas trans en la Región de Murcia, la Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2016). Dicha normativa pretende reconocer los derechos de las personas trans mediante los siguientes principios:

***Artículo 8. Reconocimiento del derecho a la identidad de género libremente manifestada*** (Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2016).

- Toda persona tiene derecho a construir para sí una autodefinición respecto a su cuerpo, sexo, género y su orientación sexual. La orientación, sexualidad e identidad de género que cada persona defina para sí es esencial para su personalidad y constituye uno de los aspectos fundamentales de su dignidad y libertad. Ninguna persona podrá ser presionada para ocultar, suprimir, negar o revelar su identidad de género, expresión de género, orientación sexual o características sexuales. En el ámbito de aplicación de esta ley, en ningún caso será requisito acreditar la identidad de género manifestada mediante informe psicológico o médico.

- Ninguna persona será objeto de requerimiento alguno de pruebas de realización total o parcial de cirugías genitales, tratamientos hormonales o pruebas psiquiátricas, psicológicas o tratamientos médicos para hacer uso de su derecho a la identidad de género o acceder a los servicios o a la documentación acorde a su identidad de género sentida en las administraciones públicas o entidades privadas de la Región de Murcia.

- Quedan prohibidas en los servicios sanitarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia las terapias de aversión o de conversión de las manifestaciones de identidad de género libremente manifestadas por las personas, así como las cirugías genitales de las personas intersexuales que no obedezcan a la decisión de la propia persona afectada a la necesidad de asegurar una funcionalidad biológica por motivos de salud.

*Artículo 9. No discriminación por motivos de identidad de género, expresión de género o características sexuales. (Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2016).*

*Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia*

- La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia reconoce a todas las personas libres e iguales en dignidad y derechos, con independencia de su orientación sexual, de la identidad y/o expresión de género que manifieste o de sus características sexuales.

- Ninguna persona podrá ser objeto de discriminación, acoso, penalización o castigo por motivo de su orientación sexual, identidad y/o expresión de género. En particular, las personas deben ser tratadas de acuerdo con su identidad de género manifestada, que es como la persona se presenta ante la sociedad, con independencia de su sexo legal, y así obrará la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en todos y cada uno de los casos en los que ésta participe.

- A los efectos de esta ley se considera prohibida toda forma de discriminación por razón de identidad de género, expresión de género o características sexuales incluyendo la discriminación, directa o indirecta, por asociación y por error, la discriminación múltiple, el acoso, la inducción, orden o instrucción de discriminar, las represalias o el incumplimiento de las medidas de acción positiva derivadas de obligaciones normativas o convencionales, así como la victimización secundaria por inacción de quien tiene un deber de tutela.

*Artículo 10. Menores trans.* (Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2016).

- Las personas trans menores de edad tienen derecho a recibir de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia la protección y la atención necesarias para promover su desarrollo integral mediante actuaciones eficaces para su integración familiar y social en el marco de programas coordinados de la Administración sanitaria, laboral, de servicios sociales y educativa.



*Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia*

- Las personas transexuales menores de edad tienen derecho a recibir el tratamiento médico oportuno para garantizar que su desarrollo se corresponda a su sexo sentido, en los términos establecidos en esta Ley.

- Los menores de edad trans tienen derecho a ser oídos y expresar su opinión en atención a su madurez y desarrollo en relación a toda medida que se les aplique.

- Toda intervención de la Administración regional deberá estar presidida por el criterio rector de atención al interés superior del menor y dirigida a garantizar el libre desarrollo de la personalidad del menor conforme a la identidad auto percibida, y a evitar situaciones de sufrimiento e indefensión.

- El amparo de los menores en la presente ley se producirá por mediación de sus tutores o guardadores legales o a través de servicios sociales de protección de los menores cuando se aprecie la existencia de situaciones de sufrimiento e indefensión por negación abusiva de su identidad de género.

Asimismo, en base a la legislación establecida y en colaboración con las asociaciones de personas trans de la Región de Murcia, se elabora en 2020 un protocolo de atención sanitaria a las personas trans en la Región de Murcia.

Dicho protocolo tiene el objetivo principal de ofrecer una atención integral a las personas Trans y a su entorno desde el punto de vista sanitario, así como una serie de objetivos específicos:

-Establecer el proceso de atención sanitaria a las personas trans desde que toman contacto con el sistema sanitario en sus diferentes ámbitos y en función a sus necesidades.

*Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia*

-Garantizar que la atención sanitaria dispensada por el Servicio Murciano de Salud se adecue a la identidad de género de la persona receptora de la misma.

-Ofrecer apoyo y acompañamiento a las personas trans y a sus familias.

-Mejorar la calidad de vida de las personas trans y sus familias.

-Favorecer la aceptación familiar y social.

-Facilitar la transición social de las personas trans que lo demanden.

-Dar una información lo más completa posible acerca de los posibles tratamientos disponibles.

-Mejorar la accesibilidad a los diferentes tratamientos que pueden demandar las personas trans y ser atendidos en proximidad evitando desplazamientos y gastos innecesarios, sin perjuicio del derecho de la persona usuaria a hacer uso de su derecho de la libre elección de médico/a especialista previsto en la Normativa general aplicable.

-Garantizar el derecho a solicitar la derivación voluntaria a los centros de atención especializada.

-Mejorar la coordinación entre los distintos profesionales con los que puede tomar contacto una persona Trans dentro del sistema sanitario.

-Sensibilizar a los profesionales sanitarios con el colectivo de personas Trans.

-Ofrecer a los profesionales sanitarios las herramientas necesarias para mejorar la atención a las personas Trans.

*Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia*

-Proporcionar la formación necesaria a los profesionales sanitarios en la diversidad sexual y capacitarles para la atención de estos usuarios y en los posibles tratamientos disponibles.

-Facilitar los tramites de las personas Trans para la obtención de la documentación sanitaria acorde a su identidad real, una vez se solucionen las actuales limitaciones derivadas de los programas de gestión de la información del SMS (Salud, 2021).

## **2.2. Violencia escolar y victimización escolar**

Los primeros estudios sobre violencia escolar fueron realizados por Heinemann (1969,1972), y Olweus (1973, 1978, 1993, 1996, 2005). Tradicionalmente se ha definido la violencia escolar como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, al que escoge como víctima de repetidos ataques; esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios; la continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos como descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal durante su aprendizaje (Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Esteban, & Waschgler, 2016; Olweus, 1994, 1996).

En la actualidad el bullying es un fenómeno alarmante en el ámbito escolar, según un informe elaborado por la UNESCO en 2018. Aproximadamente uno de cada tres estudiantes ha sido acosado por sus compañeros en la escuela, durante uno o más días en el último mes. El acoso físico y sexual son los tipos más frecuentes de bullying. El bullying físico es el tipo más frecuente; a nivel mundial, el 16,1% de los niños que han sido acosados afirman haber sido golpeados, pateados, empujados o encerrados en algún lugar. Por otro lado, el bullying sexual es el segundo tipo de acoso escolar más frecuente. A nivel mundial, el 11,2% de los niños que son acosados informan que se burlan de ellos con bromas, comentarios o gestos sexuales. Actualmente están surgiendo nuevas formas de violencia sexual, incluido el envío de mensajes e imágenes sexuales online. Los datos revelan que entre el 12% y el 22% de los niños han recibido mensajes con contenido sexual en el último año.

Por otra parte, el acoso mediante internet es menos frecuente pero afecta a uno de cada diez niños. En Canadá y Europa, el 10,1% de los niños ha sido acosado mediante internet a través de mensajes y publicaciones y el 8,2% por imágenes. (López-Castedo et al., 2018; UNESCO, 2018; Velsor-Friedrich et al., 2015)

Este fenómeno puede tener una serie de consecuencias negativas para la salud de los estudiantes, tanto a nivel mental como conductual. Numerosos estudios señalan que el sufrimiento de violencia escolar se relaciona con diversas conductas negativas, como, por ejemplo, depresión, intento autolítico, consumo de sustancias, así como el desarrollo de problemas a nivel emocional. Por otro lado, esta serie de hechos influye negativamente en el rendimiento académico, el cual afectara notablemente en el futuro desarrollo a nivel profesional del individuo (Méndez et al., 2019; Olweus, 2013).

Por otro lado, la victimización escolar entre iguales se define como la experiencia negativa de ser objeto de agresión física, verbal y psicológica realizada por otros compañeros con la finalidad de hacer daño (León-Moreno et al., 2019). Un estudiante está siendo intimidado o victimizado cuando se expone, repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de una o más personas. Esta definición hace énfasis en los actos intencionalmente negativos o agresivos que se llevan a cabo repetidamente y en el tiempo (Olweus, 1994).

### **2.3. Victimización escolar en personas trans**

La victimización escolar es un fenómeno especialmente preocupante en el caso de las personas transgénero, ya que diversos estudios han informado que este colectivo sufre más casos de bullying que el resto de estudiantes (Moran et al., 2018; Walls et al., 2018). En este sentido, según datos reportados por la Encuesta nacional sobre discriminación contra las personas trans, el 78% reportó haber sido víctima de acoso, el 35% víctima de un ataque y el 12% víctima de una agresión sexual (Grant, Mottet, & Tanis, 2011).

En la actualidad, las cifras relativas a la discriminación hacia las personas trans en todo el mundo son alarmantes. Según la encuesta realizada por la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea en 2014, el 54% de los trans encuestados informaron de discriminación y acoso. Además, entre 2008 y 2016 se reportaron 2.115 asesinatos de personas trans a nivel mundial (Transgender Europe, 2016).

Diversos autores señalan que las personas transgénero experimentaban una mayor tasa de victimización que los individuos cisgénero (Day et al., 2018; Gower, Rider, et al., 2018; Hatchel & Marx, 2018; Moran et al., 2018; Myers, Swearer, Martin, & Palacios, 2017; Poteat et al., 2011) y de hecho, Hatchel & Marx (2018) señalaron que en su estudio el 72% de los estudiantes transgénero sufrieron victimización por parte de sus compañeros en los últimos doce meses (Tyler Hatchel & Marx, 2018). En esta línea, Moran et al. (2018) señaló que la victimización más frecuente en personas transgénero era la verbal, seguida de victimización relacional, cibervictimización y por último victimización física (Moran et al., 2018).

Finalmente, algunos autores señalaron que las personas transgénero reportan mayores casos de victimización por bullying (Gower, Rider, et al., 2018; Myers et al., 2017).

### **2.3.1. Circunstancias que influyen en la victimización escolar de las personas trans**

La evidencia científica muestra una serie de circunstancias que influyen en la victimización de las personas transgénero en la etapa escolar (Jones, 2017; Walls et al., 2018).

Entre ellas, se encuentra la inclusión de las población transgénero en el currículum escolar, la cual se ha informado que se relaciona con una mayor percepción de seguridad por parte de las personas trans (Toomey et al., 2012). Por otra parte, otro aspecto a tener en cuenta es el apoyo por parte de compañeros, profesores y padres, el cual se ha relacionado con una reducción de las consecuencias negativas derivadas de la victimización (Moran et al., 2018; Ruiz-Hernández et al., 2019). En este sentido, según Gower, Forster et al. (2018) y Gower, Rider et al. (2018), la percepción de un clima escolar seguro tiene una importante implicación en el rendimiento académico y el desarrollo psicosocial de las personas transgénero (Gower, Forster, et al., 2018; Gower, Rider, et al., 2018).

Entre los aspectos sociodemográficos se encuentran las características de la comunidad, tamaño del distrito, ratio alumnos-personal de apoyo, ratio alumnos-profesor y nivel socioeconómico (Birkett et al., 2015; Clark et al., 2014; Eisenberg et al., 2016; Kosciw et al., 2009; Russell et al., 2011a).

Por otro lado, se han identificado diversas circunstancias que figuran como elementos protectores e influyen en la victimización escolar de las personas transgénero. Entre estas se encuentran el apoyo de los iguales y de la institución escolar como factores protectores relevantes (Walls et al., 2018) que, además, pueden reducir la sintomatología las consecuencias negativas del proceso de victimización en los estudiantes trans (Moran et al., 2018).

Otro elemento protector a reseñar es la implicación de los distintos profesionales del elenco escolar desde el director, profesores, personal de Enfermería y Psicología, así como la existencia de herramientas de prevención y apoyo a las personas transgénero (Tyler Hatchel & Marx, 2018; Poteat et al., 2011; Walls et al., 2018). Igualmente, se señala un beneficio claro del desarrollo de relaciones de apoyo, ya sea desde los compañeros o la institución como un medio para prevenir el trauma a nivel psicológico (Birkett et al., 2015). Asimismo, Wernick, Kulick, & Inglehart (2013), resaltan la figura del profesor como un elemento esencial, indicando que desde su figura de autoridad puede influir positivamente en la creación de comportamientos constructivos hacia las personas transgénero. Finalmente, se ha establecido la necesidad de participación de la estructura organizativa de la escuela en el desarrollo de iniciativas que garantizan el desarrollo adecuado de las personas transgénero durante la infancia y adolescencia (Goodrich & Luke, 2009; Wallien et al., 2010).

Por otra parte, existen diversas circunstancias pertenecientes al entorno personal de los niños y adolescentes trans que influyen en el proceso de victimización en las personas transgénero. Numerosos estudios muestran la relevancia del apoyo por parte de la familia nuclear como factor para asegurar un desarrollo adecuado, así como para reducir el impacto psicológico de la victimización (Moran et al., 2018). De hecho, los



estudiantes transgénero que no tienen apoyo por parte de sus padres reportan mayores tasas de sintomatología depresiva, ideación de suicidio y consumo de sustancias (Walls et al., 2018). Por otro lado, se señala la aceptación social y el sentimiento de pertenencia escolar como factores fundamentales para asegurar la motivación, implicación y desarrollo en dicho ámbito (Day et al., 2018; Poteat et al., 2011; White et al., 2018). Asimismo, según Toomey et al. (2012), aquellas personas que tienen una percepción menor en seguridad fueron más propensas al desarrollo de conductas negativas para su salud.

Asimismo, existen una serie de circunstancias pertenecientes al individuo que influyen en la victimización de las personas transgénero durante la etapa escolar (Goodrich & Luke, 2009; Walls et al., 2018; White et al., 2018). Walls et al. (2018), señalan una serie de factores personales como la edad, la intersección entre identidad de género y la orientación sexual, la cual aumenta considerablemente las posibilidades de sufrir victimización escolar (Walls et al., 2018). Asimismo, se distingue la necesidad de utilizar un lenguaje inclusivo en el ámbito escolar, así como la de utilizar el pronombre correspondiente a la identidad de género sentida y poder usar la vestimenta e instalaciones (baños, habitaciones en excursiones, uniforme), además de tomar parte en las actividades de educación física acorde a la identidad de género sentida (Goodrich & Luke, 2009; White et al., 2018).

Por otro lado, diversos autores concluyen en la necesidad de llevar a cabo actividades que garanticen la seguridad y desarrollo de los estudiantes transgénero, evitando cualquier tipo de acoso escolar mediante la implicación de compañeros, profesores y demás profesionales (Bragg et al., 2018; Clark, 2017). Para ello, la literatura destaca la necesidad de que las escuelas implementen programas de prevención frente al

acoso escolar basado en prejuicios hacia a las personas transgénero (Jiménez-Barbero et al., 2016). Del mismo modo, se indica la necesidad de desarrollar iniciativas que ayuden a prevenir la victimización escolar y el bullying en niños y adolescentes trans (Clark, 2017).

### **2.3.2. Consecuencias de la victimización escolar en personas trans**

El proceso de victimización influye de manera negativa en los individuos transgénero afectando a las diferentes dimensiones de la persona: físico, psicológico y social (McConnell et al., 2016). Se señala una asociación positiva entre la victimización escolar y el aumento de sintomatología depresiva, la cual favorece al absentismo escolar (Moran et al., 2018; Russell et al., 2011b; Walls et al., 2018). Según Day et al. (2018), los adolescentes transgénero tienen seis veces más posibilidades de ausentarse en la escuela, porque se sienten inseguros lo que se traduce en una percepción más negativa del entorno escolar. Además, los estudiantes transgénero que sufrieron victimización escolar obtuvieron calificaciones más bajas e incluso abandonaron la escuela (Day et al., 2018; Poteat et al., 2011). Por otro lado, los estudiantes transgénero que sufrieron victimización escolar mostraron altas tasas de ideación de suicidio (Gower, Forster, et al., 2018; Narang et al., 2018; Poteat et al., 2011; Russell et al., 2011b). Finalmente, se ha señalado que las experiencias de victimización sufridas por los individuos transgénero tienen influencia en su desarrollo personal (Birkett et al., 2015).

La evidencia científica muestra que los adolescentes transgénero tienen el doble de posibilidades de sufrir absentismo escolar debido a las consecuencias derivadas de la victimización en la escuela (Day et al., 2018), Además, se han destacado numerosas consecuencias negativas derivadas del proceso de victimización como depresión, abandono y absentismo escolar, ideación de suicidio, consumo de sustancias y alteración

del proceso de desarrollo personal, lo cual, según otros autores, dificulta su formación y limita su futuro desarrollo profesional (Johns et al., 2019; Poteat et al., 2011).

### **2.3.3. Actitudes que influyen en la transfobia en el ámbito educativo**

#### **2.3.3.1. Empatía**

En términos generales, la empatía es la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona. Asimismo, Hoffman (2000) describió una situación empática como aquella en la que alguien siente y comprende las emociones de otra persona y se enfoca en esas emociones, en lugar de enfocarse solo en sus propios sentimientos como espectador. En otras palabras, la empatía activa los principios morales en las personas; como consecuencia, un espectador, impulsado positivamente por la moralidad, puede optar por ayudar a una víctima (Hoffman, 2000).

La empatía como atributo humano es importante en muchos aspectos de la vida. Como fenómeno multidimensional, la empatía incorpora componentes afectivos, cognitivos, conductuales y morales. Los investigadores identificaron dos tipos de empatía: afectiva y cognitiva. La empatía afectiva son sensaciones y sentimientos en respuesta a las emociones de otra persona. La empatía cognitiva se refiere a la capacidad de identificar y comprender las emociones de los demás. Las personas empáticas pueden identificar y comprender situaciones, sentimientos, motivos y perspectivas y, además, reconocer y apreciar las preocupaciones de otra persona; cultivan la curiosidad por los extraños, desafían los prejuicios y descubren puntos en común, prueban la vida de otra persona, escuchan, se abren, inspiran acciones de masas y cambios sociales (Ratka, 2018).

La empatía ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades afectivas, comportamientos y actitudes, lograr competencias esenciales para promover el desarrollo personal y profesional. Los educadores deben reconocer que muchas habilidades afectivas tienen sus raíces en la empatía. La empatía influye en el logro de habilidades, actitudes y comportamientos afectivos. La literatura describe una correlación positiva entre la empatía y las habilidades afectivas y proporcionan ejemplos de intervenciones educativas para mejorar la empatía. Los programas de educación en las escuelas deben implementar estrategias educativas que desarrollen, refuercen y mantengan la empatía en los estudiantes (Longobardi et al., 2020).

A lo largo de los años se ha establecido una relación entre la empatía y el acoso escolar. En general, se ha establecido que los niveles elevados de empatía están asociados con la conducta prosocial y la conducta antisocial. Tres revisiones han resumido los principales hallazgos sobre este tema, Miller y Eisenberg, en 1988, revisaron 43 estudios sobre la asociación entre empatía y comportamiento antisocial; la empatía se señaló como empatía afectiva y se midió de varias maneras, incluidas presentaciones de imágenes, reacciones faciales y gestuales, respuestas conductuales a la inducción experimental y cuestionarios. Miller y Eisenberg encontraron que la empatía afectiva se asoció negativamente con comportamiento antisocial (Miller & Eisenberg, 1988).

Posteriormente, en 2004, Jolliffe y Farrington revisaron 35 estudios que relacionan la empatía cognitiva y afectiva con una forma más específica de comportamiento antisocial. Los investigadores encontraron una asociación negativa entre la empatía y la ofensa que era más fuerte para la empatía cognitiva que para la afectiva (Jolliffe & Farrington, 2004).

Asimismo, Lovett y Sheffield, en 2007, revisaron la asociación entre la empatía afectiva y el comportamiento agresivo o delictivo específicamente en niños y adolescentes. Distinguieron medidas de comportamiento y medidas de empatía y descubrieron hallazgos incongruentes entre y dentro de los dos tipos de medidas y los dos grupos de edad. Lovett y Sheffield concluyeron que existía una asociación negativa entre la empatía afectiva y la ofensa, pero solo en niños mayores y adolescentes y no en niños más pequeños (Lovett & Sheffield, 2007).

Uno de los estudios de cuestionario en muestras de adolescentes revisados por Lovett y Sheffield (2007) fue realizado por Endresen y Olweus (2001), quienes encontraron una asociación negativa y relativamente débil entre la empatía y el acoso. Su estudio fue el primero en evaluar un vínculo directo entre la empatía y el acoso. Desde 2001, varios otros estudios han examinado la asociación entre la empatía y la participación en el acoso escolar, centrándose en diferentes componentes de la empatía (cognitiva, afectiva), tipos de participación en la intimidación (Intimidación, victimización, defensa, evasión) y formas de acoso (por ejemplo, físico, verbal, relacional, ciberacoso). A tenor de lo anterior, una serie de programas de intervención contra el acoso escolar han incorporado la empatía como un elemento esencial para reducir el acoso (para una descripción general, basándose en la premisa de que los acosadores son deficientes en empatía o incluso carecen de ella por completo (Farrington & Ttofi, 2009; Olweus & Endresen, 1998).

### **2.3.3.2. Estilos parentales**

Existen diversos estudios que apoyan la teoría de que existe una asociación entre los estilos parentales y los problemas de comportamiento en los niños y adolescentes (Monteleone et al., 2020).

Los estilos de socialización parental son entendidos como “las pautas de comportamiento de los padres con los hijos en múltiples y diferentes situaciones” (Gracia et al., 2007). En los estudios realizados acerca de este tema destaca el modelo clásico propuesto por Baumrind (1971), que plantea la existencia de dos dimensiones en la crianza: afecto/ responsabilidad y exigencia/control. A partir de estas dimensiones, Baumrind identificó tres estilos parentales:

- **Autoritario:** que se caracteriza por padres, madres o cuidadores con alta exigencia y baja receptividad/sensibilidad. En este grupo entrarían los padres que exigen mucho a sus hijos y, sin embargo, no ofrecen alternativas u otros puntos de vista. Aplican una educación firme y rígida, por lo tanto los niños no tienen nada que aportar ni decidir. Esto les lleva a ser niños inseguros, que no se relacionan con normalidad en la sociedad y en la escuela tienden a no finalizar sus tareas, además no tienen iniciativa propia ya que necesitan de órdenes para poder avanzar.

- **Permisivo:** presenta baja exigencia y alta receptividad/sensibilidad. Es el que se encuentra en el otro lado de la balanza frente al autoritario. En este caso, el padre permisivo no fija ningún control sobre su hijo, no atiende a reglas ni normas, y deja que su hijo haga todo lo que le plazca en cualquier momento. El gran problema de estos niños es que no entienden que la sociedad sí impone una serie de límites que hay que cumplir, por lo que llegan a ser, casi, unos inadaptados en un mundo que le es hostil. Suelen ser

impulsivos y carecen de autocontrol, por lo que la relación con los demás es bastante complicada.

- **Negligente:** se caracteriza por la misma falta de límites o demandas que se observan en el estilo permisivo-indulgente. Sin embargo, el padre no involucrado, es probable que los niños con padres no involucrados tengan bajos niveles de funcionamiento en muchas áreas. Tienden a tener un mal desempeño en la escuela y, particularmente cuando pasan a la escuela secundaria, tienen más probabilidades de exhibir un comportamiento delincuente y de estar deprimidos.

- **Autoritativo o democrático:** se caracteriza por una alta exigencia y receptividad/sensibilidad. Los padres democráticos son los que animan a sus hijos a ser independientes y valerse por sí mismos, además de ser comunicativos y respetuosos con los demás. Son fieles seguidores de las normas y las reglas que impone la sociedad y la buena educación, pero al mismo tiempo son razonables, escuchan a sus hijos y dan calidez y comprensión a sus razonamientos. Con ello consiguen crear niños maduros, libres y seguros de sí mismos (Kooraneh & Amirsardari, 2015)

Los estilos de socialización parental planteados por Baumrind se basan, por tanto en la combinación de dos dimensiones definidas por Maccoby & Martin (1983): responsabilidad y exigencia.

El término afecto representa el grado en que los padres muestran aceptación a sus hijos, les dan apoyo y se comunican con ellos razonando favoreciendo su autonomía y autoestima. Por otro lado, el término exigencia hace referencia hacia las actitudes de control de los padres sobre sus hijos.

En este sentido, se ha informado que los estilos parentales influyen directamente en la violencia escolar (Escobar et al., 2020). Los estilos parentales autoritarios se han

relacionado con un razonamiento pobre, asociándolos a actitudes inseguras y conductas violentas a manifestaciones de conducta violenta (Hornor, 2019).

### ***2.3.3.3. Actitudes transfóbicas***

La transfobia es un tipo específico de violencia contra las personas trans como resultado de su identidad de género y la forma en que expresan su identidad de género, esta realidad representa un problema que se presenta en la mayoría de centros escolares. Los datos de una muestra nacional de estudiantes transgénero en los Estados Unidos muestran que casi nueve de cada diez jóvenes transgénero han sido victimizados en la escuela, mientras que más de una cuarta parte han sido agredidos físicamente por la forma en que expresan su identidad de género (Robles et al., 2016). Por otra parte se ha demostrado que más de la mitad de todas las personas trans relataron experiencias de rechazo social, mayoritariamente discriminación y agresión física, relacionadas con su identidad de género por parte de compañeros de escuela y amigos, lo que, a su vez, se asoció con niveles más altos de angustia y disfunción social, familiar y laboral / escolar. Además, un estudio reciente mostró que una mayor proporción de quienes buscaban ser tratados como el género deseado por sus compañeros de la escuela reportaron con mayor frecuencia experiencias de violencia y rechazo social debido a su identidad de género que quienes ocultaron su inconformismo de género, siendo la agresión la forma más común de rechazo de los compañeros de la escuela (Domínguez-Martínez & Robles, 2019).

Ser víctima de bullying transfóbico provoca un sufrimiento significativo en la vida de los niños y adolescentes, todo ello influenciado además por las dificultades que puede ocasionar los procesos de cambio propios de la infancia y adolescencia, ya que en esta fase de desarrollo se termina de formar la identidad y la personalidad del individuo. Esto conlleva graves consecuencias a largo plazo para la educación de quienes lo sufren, por



lo que suele haber un descenso del rendimiento escolar y un aumento del absentismo, que en última instancia puede conducir al fracaso e incluso al abandono escolar.

Además, la intolerancia y la violencia hacia la diversidad de género afectan la dinámica familiar y, en casos extremos, pueden incluso causar la muerte por suicidio o por delitos de odio. Las instituciones educativas tienen un papel clave que desempeñar en la prevención del acoso y la promoción del respeto a la diversidad como valor social, porque son los lugares donde los niños, niñas y adolescentes pasan la mayor parte del día y aprenden lo que es o no apropiado y permitido en la sociedad (Botero, 2017).

En la actualidad se ha prestado un mayor interés y una mayor preocupación en relación a la violencia contra las personas trans y los prejuicios dirigidos a los jóvenes como un problema grave de derechos humanos y una barrera para los objetivos de desarrollo global (Kosciw & Pizmony-Levy, 2016). Se ha destacado la necesidad de más investigación en este ámbito a nivel mundial, estableciendo la necesidad de desarrollar intervenciones, programas, proyectos enfocados en prevenir o reducir la transfobia y promover ambientes educativos inclusivos para jóvenes transgénero (Reisner et al., 2015).

Por otra parte, es necesario investigar y desarrollar estrategias para prevenir y afrontar la transfobia no solo en la escuela, sino también en el ámbito universitario. En este sentido, un estudio desarrollado en Austria constató que un 29% de estudiantes universitarios trans afirmaron haberse sentido discriminados en la universidad en el último año (Kajaerum, 2014). Las actitudes transfóbicas en el ámbito universitario cobran especial relevancia si se tiene en cuenta que los futuros profesionales deberán desempeñar su trabajo en un entorno social donde conviven diversas identidades de género (Pichardo & Puche-Cabezas, 2019).

En esta línea, la literatura destaca la necesidad de investigar acerca de las actitudes hacia las personas trans para así garantizar una sociedad libre de prejuicios y formada en el ámbito de identidad de género (Daphne-Fisher et al., 2017; Scandurra et al., 2017).

#### **2.3.4. Estrategias de prevención y afrontamiento ante la victimización escolar de las personas trans**

Tras analizar la literatura científica acerca de la victimización escolar en personas trans, se indica la necesidad de crear recursos específicos en la escuela (Moran et al., 2018; White et al., 2018). Entre ellos se encuentran la inclusión de actividades destinadas a las personas transgénero en el currículum escolar, la interrelación escolar, la participación de este colectivo en la creación de actividades, así como ofrecer información acerca de las personas transgénero dentro de los recursos de la escuela, como por ejemplo en las actividades de educación sexual (Day et al., 2018; Goodrich & Luke, 2009; Gower, Rider, et al., 2018; Tyler Hatchel & Marx, 2018; Russell et al., 2011b; Wernick et al., 2013). Asimismo, se destacó la creación de espacios seguros de expresión acerca de su género donde puedan expresar su opinión y compartir injusticias, como por ejemplo, foros y redes sociales, los cuales han sido consideradas muy importantes para algunos jóvenes y suponen una diferencia tangible para evitar los sentimientos de aislamiento y vulnerabilidad de los jóvenes (Myers et al., 2017). Además, se destaca la creación de estrategias antibullying como, por ejemplo, determinar una persona de referencia para encargada de gestionar los problemas de esta población y la creación de agrupaciones que defiendan los derechos de esta población (Gower, Forster, et al., 2018).

La evidencia sugiere importantes beneficios positivos asociados con la asistencia a escuelas que tienen políticas anti-bullying específicas para las personas trans, como la mejora del bienestar escolar, un clima escolar más positivo, disminución del absentismo

*Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia*

escolar, menores niveles de victimización, disminución del acoso escolar y mayor sensación de seguridad. Finalmente, la transfobia requiere la atención de las políticas públicas en las estrategias educativas diseñadas para reformular los estereotipos de género y erradicar la transfobia entre los adolescentes (Domínguez-Martínez & Robles, 2019).



### **3. JUSTIFICACION Y OBJETIVOS**

### **3.1. Justificación**

La importancia de indagar sobre el tema del presente estudio surge de las propias conclusiones aportadas por los autores expertos en el mismo. Dichos autores han informado que las personas transgénero sufren elevadas tasas de victimización escolar (Day et al., 2018; Gower, Rider, et al., 2018; Hatchel & Marx, 2018; Moran et al., 2018; Myers, Swearer, Martin, & Palacios, 2017; Poteat et al., 2011). De igual forma los estudiantes transgénero experimentan una mayor tasa de victimización que los individuos cisgénero (Day et al., 2018; Gower, Rider, et al., 2018; Hatchel & Marx, 2018; Moran et al., 2018; Myers, Swearer, Martin, & Palacios, 2017; Poteat et al., 2011) y de hecho, Hatchel & Marx (2018) señalaron que en su estudio el 72% de los estudiantes transgénero sufrieron victimización por parte de sus compañeros en los últimos doce meses (Tyler Hatchel & Marx, 2018). Además, los adolescentes transgénero tienen el doble de posibilidades de sufrir absentismo escolar debido a las consecuencias derivadas de la victimización en la escuela (Day et al., 2018), lo cual, según Poteat et al. (2011), dificulta su formación y limita su futuro desarrollo profesional.

A tenor de lo anterior, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de la literatura científica para analizar la situación de las personas trans en el ámbito escolar. Posteriormente realizó un estudio cualitativo mediante entrevistas con los menores trans y sus familias para poder evaluar sus experiencias y situaciones desde una perspectiva mas personal. En vista de los resultados obtenidos en los trabajos mencionados, se procedió a analizar las actitudes transfóbicas en el ámbito universitario con el propósito de abarcar todas las etapas que incluye el sistema educativo y evaluar la influencia de dichas actitudes en la victimización

que sufren los estudiantes transgénero. Para este último estudio, se elaboró un cuestionario a partir de cuestionarios validados para analizar la transfobia y su relación con variables como empatía, estilos parentales y autoestima.

En definitiva, y aunque distintos autores han estudiado la situación de los niños y adolescentes transgénero en el ámbito escolar desde un punto de vista general, no se conoce mucho de la experiencia de los niños trans y sus familias, y las repercusiones emocionales y psíquicas del acoso escolar en ellos. De igual forma, es preciso evaluar las actitudes de los estudiantes hacia las personas trans y su influencia en las relaciones previas y posteriores con estas personas a fin de proponer medidas sociales, educativas y estructurales que puedan paliar la situación de victimización que sufren a diario los niños y adolescentes transgénero.

### **3.2. Objetivo general**

Tras llevar a cabo un análisis exhaustivo de la literatura y en vista de los argumentos plasmados en la justificación del estudio, se estableció como objetivo general de esta tesis *estudiar la victimización de los niños y adolescentes transgénero y su relación con actitudes transfóbicas adquiridas en el proceso educativo.*

### **3.3. Objetivos específicos**

Para desarrollar el objetivo general planteado se establecieron **3** objetivos específicos:

#### **3.3.1 Estudiar los factores que influyen en la victimización de niños y adolescentes transgénero durante la etapa escolar**

Para el desarrollo de este objetivo se plantearon como **objetivos secundarios**:

(a) Conocer la magnitud de los diferentes tipos de victimización en estudiantes transgénero.

(b) Analizar las consecuencias del proceso de victimización escolar en estudiantes transgénero.

(c) Revisar las estrategias de prevención de la victimización en personas transgénero que se emplean en los centros escolares.



**3.3.2. Analizar la situación de las personas trans en la escuela desde la perspectiva de los niños trans y sus familias**

Este objetivo se desarrolló en base a los siguientes **objetivos secundarios**:

- (a) Describir las experiencias de victimización de estudiantes trans en la escuela.
- (b) Conocer las consecuencias del proceso de victimización escolar en estudiantes trans.
- (c) Estudiar el impacto de las estrategias de prevención de la victimización en niños trans y adolescentes aplicados en las escuelas.

**3.3.3. Estudiar las actitudes transfóbicas de los estudiantes universitarios**

Este objetivo se desarrolló en base a los siguientes **objetivos secundarios**:

- (a) Examinar la relación entre variables de personalidad (empatía y autoestima) con las actitudes negativas hacia personas trans en población universitaria.
- (b) Revisar la influencia de los estilos parentales en dichas actitudes.



#### 4. MATERIAL Y MÉTODOS

## **4.1. Factores relacionados con la victimización de niños y adolescentes transgénero durante la etapa escolar**

Con el fin de estudiar los factores que influyen en la victimización de niños y adolescentes transgénero durante la etapa escolar se llevó a cabo una revisión sistemática, publicada en el número 119 de la revista *Children and Youth Services Review*:

Martin Castillo, D., Antonio Jiménez Barbero, J., del Mar Pastor Bravo, M., Sánchez Muñoz, M., Elvira Fernández Espín, M., & Joaquín García Arenas, J. (2020). School Victimization in Transgender People: A Systematic Review. *Children and Youth Services Review*, 119(September), 105480.

### **4.1.1. Metodología**

El protocolo empleado por esta revisión sistemática sigue las recomendaciones de The Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta Analyses guidelines (PRISMA), (Moher et al., 2015). De igual forma, los métodos utilizados en la revisión se especificaron por adelantado y se documentaron en un protocolo, que está disponible en línea:

([https://www.crd.york.ac.uk/PROSPEROFILES/125932\\_PROTOCOL\\_20191020.pdf](https://www.crd.york.ac.uk/PROSPEROFILES/125932_PROTOCOL_20191020.pdf)).

- **Criterios de inclusión y exclusión**

Los estudios se incluyeron en la revisión si cumplían los siguientes criterios: (a) el objetivo de los mismos debía ser estudiar la victimización de personas transgénero durante la etapa escolar; (b) el grupo de edad de población de estudio debía abarcar desde el inicio de la etapa escolar hasta el final de la misma (no se fija una edad predeterminada debido a la variación de las edades establecidas en los sistemas educativos de los diferentes países); (c) los estudios podían presentar un diseño cuantitativo (observacional, experimental o cuasiexperimental), cualitativo o mixto.

Se establecieron los criterios de exclusión: (a) artículos que no plantearan entre sus objetivos el estudio de la victimización en personas transgénero; (b) que la población de estudio se encontrase fuera de la etapa escolar establecida en los criterios de inclusión; (c) estudios secundarios (revisiones narrativas o sistemáticas).

#### ▪ **Estrategia de búsqueda**

Se realizó una búsqueda sistemática en las siguientes bases de datos electrónicas: **Pubmed/Medline, PsycINFO, Cochrane, Lilacs y Web of Science**. Los principales descriptores utilizados fueron: Transgender OR transex\* OR gender incongruence AND school violence OR bullying OR school harassment OR victimization OR transphobia. Dada la escasez de estudios similares no se establecieron restricciones temporales en la estrategia de búsqueda, realizándose el último acceso a las fuentes de información el 27/01/2019. La estrategia completa empleada puede encontrarse en el anexo 1.

La búsqueda se realizó por dos investigadores de forma independiente que confeccionaron sendos listados de artículos potencialmente elegibles. Dichos listados fueron posteriormente consensuados, resolviéndose los desacuerdos mediante la intervención de un tercer revisor. Con el fin de reducir la duplicación no planificada de

comentarios y proporcionar transparencia en el proceso de revisión, así como de minimizar el sesgo de notificación (Booth et al., 2013), este estudio fue registrado en PROSPERO (International Prospective Register of Ongoing Systematic Reviews, <http://www.crd.york.ac.uk/prospere>) desde su inicio donde figura con número de registro: CRD42019125932.

#### ▪ Selección de los estudios

La selección de estudios se realizó en dos fases, siguiendo las indicaciones de la declaración PRISMA (Moher et al., 2015):

- En la primera fase, dos revisores examinaron de forma independiente los estudios potencialmente elegibles mediante la lectura de títulos y abstract, siguiendo una checklist confeccionado previamente, que incluía los criterios de selección que se describen en el protocolo y que se basan en la pregunta de investigación. Los listados de artículos preseleccionados fueron posteriormente consensuados, resolviéndose las discrepancias mediante discusión.

- En una segunda fase, dos revisores examinaron a texto completo los estudios preseleccionados en la fase previa de forma independiente, generándose de nuevo dos listados de artículos potencialmente elegibles. Los desacuerdos se resolvieron mediante discusión y se requirió la intervención de un tercer revisor cuando no fue posible el consenso entre ellos. Los textos completos de los artículos aceptados fueron leídos cuidadosamente, y sus listas de referencias bibliográficas fueron examinadas con el fin de identificar posibles artículos relevantes no localizados en la búsqueda inicial.

#### ▪ Análisis de riesgo de sesgo

Los estudios seleccionados en la fase anterior fueron sometidos posteriormente a análisis de riesgo de sesgo, que se realizó por dos revisores independientes. Los instrumentos utilizados por dichos revisores fueron las herramientas de evaluación y lectura crítica propuestas por Critical Appraisal Skills Programme para estudios cualitativos (Cano Arana et al., 2010), así como la declaración de la iniciativa STROBE para estudios observacionales (Von Elm et al., 2007) y la declaración CONSORT para estudios experimentales y cuasiexperimentales (Grant, 2018). El punto de corte para la elegibilidad de los estudios se estableció en el valor medio de cada escala, es decir, el artículo debía superar el 50% de ítems de la escala de evaluación para ser incluido en la revisión sistemática. En los casos en los que no se halló consenso sobre la aceptabilidad de un artículo se consultó con un tercer revisor. Por último, se calculó la fiabilidad interjueces mediante un análisis de correlación intraclase.

#### ▪ **Tabulación y análisis de la información**

Los estudios finalmente incluidos en la revisión sistemática fueron codificados en una base de datos de Excel por el primer autor. La codificación se revisó por el segundo y tercer autor, y las dudas fueron resueltas a través de la discusión entre todos los autores. Posteriormente, se crearon tablas resumen en las que se registraron los datos de cada estudio seleccionado de acuerdo a las siguientes categorías: fecha y país de estudio, objetivo de la investigación, tamaño y edad de la muestra utilizada, diseño del estudio, seguimiento, medidas de resultado, resultados significativos y conclusiones.

#### ▪ **Síntesis de los datos**

El alto grado de heterogeneidad de las medidas de resultado proporcionadas, así como la falta de detalles estadísticos en muchos estudios impidieron un metanálisis, por

*Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia*

lo que se eligió un enfoque narrativo sistemático para mostrar los resultados (Ioannidis, Patsopoulos, & Rothstein, 2008).



## **4.2. Situación de las personas trans en la escuela desde la perspectiva de los niños trans y sus familias**

### **4.2.1. Metodología**

Para analizar la situación de las personas trans en la escuela desde la perspectiva de los niños trans y sus familias se llevo a cabo un estudio cualitativo de tipo fenomenológico. Se empleó dicha metodología con el fin de conocer las experiencias de victimización de las personas trans en el ámbito escolar a través de las palabras de los protagonistas y sus familias (Umanilo, 2019).

#### **▪ Población de estudio y muestreo**

La población de este estudio estuvo compuesta por 10 adolescentes trans de entre 11 y 16 años de edad y sus familias residentes en la Región de Murcia y Comunidad Valenciana, situadas en el sureste de España.

Los criterios de inclusión para los menores fueron: identificarse como trans, ser menor de edad, estar matriculado en un centro de educación primaria o secundaria de la Región, tener 10 o más años para asegurar una buena comprensión de las preguntas durante la entrevista y que tanto el menor como la madre, padre o tutor legal del mismo autorizase su participación. Los criterios de inclusión para las familias fueron: ser padre, madre o tutor legal de un menor trans de 10-17 años. Se excluyó a los niños y adolescentes cuya madre/padre o tutor legal no quisiera participar en el estudio.

El contacto con las familias se realizó a través de diferentes asociaciones de familias de menores trans. Inicialmente, se realizó la entrevista a dos familias pertenecientes a las asociaciones de la Región de Murcia y Comunidad Valenciana debido a la conveniencia de los investigadores, y el resto de participantes se contactaron mediante muestreo en “bola de nieve”. Se invitó a ambos progenitores, sin embargo, en todos los casos fueron las madres las que decidieron participar.

▪ **Instrumentos y procedimiento para la recolección de datos**

La recogida de información se realizó mediante entrevista abierta a niños y adolescentes que se identifican como trans y a sus madres. Previamente se diseñó un guión de entrevista para padres y otro para los niños y adolescentes trans referente a la experiencia y victimización escolar. Si bien, cada participante recibió una batería de preguntas dependiendo de sus propias experiencias y el orden en que deseaba expresarlas.

Las entrevistas se iniciaron con un cuestionario sociodemográfico diseñado para obtener información relevante de los participantes. El cuestionario consta de información referente a: fecha de nacimiento, edad, sexo asignado al nacer, género con el que se identifica, estructura familiar, curso escolar, nota media del último trimestre, profesión y nivel de estudios de los padres.

Antes de comenzar las entrevistas se explicó a cada participante los objetivos y la metodología del estudio. La información se facilitó de forma oral y escrita, mediante una conversación previa con los participantes, así como una hoja informativa del estudio. Se informó de la voluntariedad como requisito para participar en el estudio y se solicitó permiso para utilizar la grabadora de voz durante la entrevista. Posteriormente

se les facilitó una copia de la “Declaración de Consentimiento Informado” para los padres y otra de “Declaración de Asentimiento Informado” para los menores, las cuales fueron debidamente cumplimentadas y firmadas por los entrevistados. Para proteger la confidencialidad de los participantes se asignó un código para identificar los testimonios de cada entrevistado basado en la letra C si es un niño o adolescente y la letra M si la entrevistada era una madre seguidos de un número que corresponde al orden de las entrevistas y que coincide cuando son de la misma unidad familiar. El estudio cuenta con el informe favorable del Comité ético de la Universidad de Murcia.

Las entrevistas se realizaron de forma individual, de manera presencial tanto para los menores como posteriormente las madres, en un ambiente tranquilo en el lugar seleccionado por los participantes en cada caso. Se llevaron a cabo tres de las diez entrevistas por videollamada debido a las restricciones impuestas por la pandemia de Covid-19.

Durante las entrevistas se utilizó el grabador de voz y un diario de campo en el que se tomaron anotaciones referentes al lenguaje no verbal de los participantes y las principales ideas manifestadas por los y las participantes. Tras las entrevistas, las grabaciones fueron transcritas, añadiendo a estas las anotaciones realizadas en el diario de campo.

#### ▪ **Análisis de datos**

Las transcripciones fueron analizadas en paralelo a la recolecta de más testimonios siguiendo el diseño emergente de la investigación cualitativa. El análisis temático de los datos se ha realizado en tres fases: i) En primer lugar, se pre-codificaron los datos de las primeras entrevistas estableciéndose un índice de conceptos preliminares para guiar el

resto del análisis; (ii) posteriormente se agruparon todos los códigos en categorías; (iii) para finalmente determinar, interpretar y definir un listado de categorías y subcategorías (Bardin, 2002). La codificación se ha realizado por dos de los autores (DMC y MPB) de forma independiente, llegando a consenso en aquellos códigos en que diferían. Se utilizó el software Atlas.Ti-v8.4 como soporte para organizar la información durante el análisis de los datos cualitativos.

## **4.3. Actitudes transfóbicas de los estudiantes universitarios**

### **4.3.1. Metodología**

Con la finalidad de estudiar las actitudes transfóbicas de los estudiantes universitarios se realizó un estudio cuantitativo cuantitativo transversal observacional con una muestra de estudiantes pertenecientes a diferentes universidades españolas:

- **Participantes**

La población de estudio fueron los estudiantes pertenecientes a diferentes universidades españolas. Se realizó una estimación de tamaño muestral, considerando una población de referencia de 1.633.358 estudiantes universitarios censados en España (INE, 2020), y para un nivel de confianza del 99% y una precisión absoluta del 2%, resultando un tamaño muestral estimado de 1143. La muestra final de nuestro estudio fue de 1701 estudiantes pertenecientes a los diferentes ámbitos universitarios, tanto grado como posgrado, por lo que superó la estimación inicial. De ellos, 1261 fueron mujeres (71,1%), 463 varones (27,1%), y 22 personas se definieron como género no binario (1,3%). La edad de la muestra estuvo comprendida entre los 18 y 68 años ( $M = 24.40$ ;  $DT = 6.38$ ). La Tabla 1 muestra que la mayoría de los estudiantes provenían de familias biparentales y que entre los progenitores de los participantes predominaban aquellos que tenían estudios universitarios.

**Tabla 1. Características sociodemográficas**

<i>Variables</i>		<i>n</i>	<i>%</i>
<b>Sex</b>	Male	463	27.1
	Female	1261	71.1
	Gender non binary	22	1.3
<b>Age (years)</b>	<30	1479	86.9
	30-50	202	11.8
	>50	20	1.1
<b>Type of university studies</b>	Degree	1268	74.1
	Postgraduate	433	25.5
<b>Branch of Knowledge of your degree</b>	Art and humanities	336	19.6
	Sciences	248	14.5
	Health sciences	471	27.5
	Social and legal sciences	524	30.6
	Engineering and architecture	82	4.8
	Programming oficial studies	40	2.3

*Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia*

<b>Average grade of the last semester</b>	Fail	62	3.6
	Pass	409	23.9
	Oustanding	990	57.9
	Excellent	240	14.0
<b>Country of origin of your family</b>	Spain	1572	91.9
	Others	129	7.5
<b>People you live with</b>	Father and mother	842	49.2
	Mother	175	10.2
	Father	31	1.8
	Roommates	341	19,9
	None of the aboves	104	6.1
<b>Father's educational level</b>	Primary school	437	25.5
	Secondary school	450	26.3
	Bachelor	358	20.9
	University	456	26.7
<b>Mother's educational level</b>	Primary school	352	20.6
	Secondary school	451	26.4
	Bachelor	395	23.1
	University	503	29.4

▪ **Procedimiento y diseño**

El estudio se llevó a cabo durante el curso 2019-2020. Se utilizó un diseño transversal con una muestra de estudiantes universitarios pertenecientes a las siguientes universidades: Universidad de Murcia (95,67%), Universidad Politécnica de Cartagena (0,05%), Universidad de Castilla La Mancha (1,05%), Universidad Nebrija (0,05%), Universidad de Málaga (0,05%), Universidad de Oviedo (0,05%), Universidad de Zaragoza (0,99%), Universidad Pablo de Olavide (0,05%), Universidad de Valencia (0,05%), y Universidad Miguel Hernández de Alicante (1,87%).

El protocolo empleado incluye un cuestionario compuesto por 148 ítems, que fue cumplimentado por los estudiantes muestreados y que requiere unos 20 minutos en la mayoría de los casos. Este instrumento recogió las variables sociodemográficas, así como las variables del estudio. El cuestionario se cumplimentó mediante formularios online, a través de herramientas proporcionadas por la Universidad de Murcia, en las que se garantizó el anonimato del encuestado mediante la asignación automática de códigos numéricos.

A lo largo de todo el estudio se tuvo en consideración la Ley Orgánica 15/99 de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, así como los principios enunciados en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Esta investigación ha sido asimismo aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Murcia.



▪ **Medidas**

*Variables sociodemográficas.* Se incluyó edad, sexo, nivel educativo de los padres, tipo y rama de estudios universitarios, nota media del último trimestre, país de origen y personas con la que convive. La edad se clasificó en tres grupos: I (menores de 30 años), II (30-50 años) y III (mayores de 50). El ítem “personas con las que convive” se dividió en cuatro categorías: (a) vivo con mi padre y con mi madre, (b) vivo con mi madre, (c) vivo con mi padre, (d) compañeros de piso y (e) vivo solo/sola. El nivel educativo de los padres se clasificó como (a) estudios primarios, (b) estudios secundarios, (c) bachiller y (d) estudios universitarios.

*Genderism.* Se empleó el Genderism and Transphobia Scale (GTS; Hill & Willoughby, 2005), para analizar actitudes negativas hacia personas trans. Evalúa los componentes cognitivo (género), afectivo (transfobia) y conductual (gender bashing) de las actitudes negativas. Es una escala que ha sido traducida y validada en varias culturas (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020). Sin embargo, la dimensionalidad final de la escala está formada por dos factores. Un factor mide Transfobia e incluye 25 ítems ( $\alpha$  de Cronbach=.89). Un segundo factor mide Gender bashing e incluye siete ítems ( $\alpha$  de Cronbach=.82). Las cuestiones se distribuyen en una escala tipo Likert, siendo 1 la puntuación más baja y 7 la puntuación más alta. Todos los ítems, excepto los ítems 5, 8, 23 y 26, tienen puntuación directa.

*Actitudes negativas.* Utilizamos la Escala de Actitudes Negativas hacia las personas Trans (EANT) (Francia Martínez et al., 2017). Este instrumento es unidimensional y está compuesto por 18 ítems, ( $\alpha$  de Cronbach=.93), las cuestiones se

distribuyen en una escala tipo Likert, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

*Empatía.* Se utilizó el Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Keaton, 2017), para este estudio se empleó la versión del cuestionario validado en español (Hojat & Gonnella, 2017; Mestre et al., 2004). Este instrumento está compuesto por 28 ítems y tiene 4 dimensiones que demostraron un adecuado nivel de fiabilidad en la muestra empleada: Perspectiva (7 ítems,  $\alpha$  de Cronbach = .765), Fantasía (7 ítems,  $\alpha$  de Cronbach = .786), Preocupación empática (7 ítems,  $\alpha$  de Cronbach = .735) y Malestar personal (7 ítems,  $\alpha$  de Cronbach = .759). Las cuestiones se distribuyen en una escala tipo Likert, siendo 1 la puntuación más baja y 5 la puntuación más alta. Además, los ítems 3, 4, 7, 12, 13, 14, 15, 18 y 19 tienen puntuación inversa.

*Estilos parentales.* Para analizar esta variable se utilizó el Parental Bonding Instrument (Karim & Begum, 2017; Parker et al., 1979). Este instrumento está compuesto por 50 ítems, dividiéndose en dos subescalas, estilos paternos y estilos maternos de 25 ítems cada una. Consta de 4 dimensiones; Cuidado Materno (12 ítems,  $\alpha$  de Cronbach = .934), Cuidado Paterno (12 ítems,  $\alpha$  de Cronbach = .925), Sobreprotección Materna (13 ítems,  $\alpha$  de Cronbach = .826) y Sobreprotección Paterna (13 ítems,  $\alpha$  de Cronbach = .864). Las cuestiones se distribuyen en una escala tipo Likert, siendo 1 “nunca pasaba” y 4 “siempre pasaba”. Además, algunos ítems tienen puntuación inversa, por lo que la escala se interpreta de forma que puntuaciones bajas indican alto nivel de empatía.

*Autoestima.* Se utilizó el cuestionario de autoestima de Rosenberg (Nemček et al., 2017). Para este estudio se empleó la versión validada en español (García et al., 2019), que se consideró apropiado por ser breve (sólo 10 ítems,  $\alpha$  de Cronbach = .896),

sencillo y de fácil comprensión. Las cuestiones se distribuyen en una escala tipo Likert, siendo 1 “muy de acuerdo” y 4 “muy en desacuerdo”.

▪ **Análisis de datos**

Se empleó el paquete estadístico SPSS IBM v24. Para el estudio sociodemográfico se emplearon análisis de frecuencias relativas y absolutas. Se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson para examinar, una a una, la asociación de las variables psicosociales con nuestra variable dependiente. Utilizamos el análisis de la varianza (ANOVA) con el fin de examinar nuestra variable dependiente (Genderism) en función del género (masculino, femenino, género no binario). Dada la heterogeneidad observada en las tres categorías, se empleó la prueba de Brown-Forsythe (*B-F*) y se llevó a cabo el análisis post hoc GT2 de Horchberg. Finalmente se realizó un análisis de regresión lineal múltiple escalonado con las variables previamente identificadas como relevantes a fin de estudiar su asociación con nuestra variable dependiente (Genderism). El nivel de significancia se definió para valores de  $p < .05$ .



## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

## **5.1. Factores que influyen en la victimización de niños y adolescentes transgénero durante la etapa escolar**

### **5.1.1. Resultados**

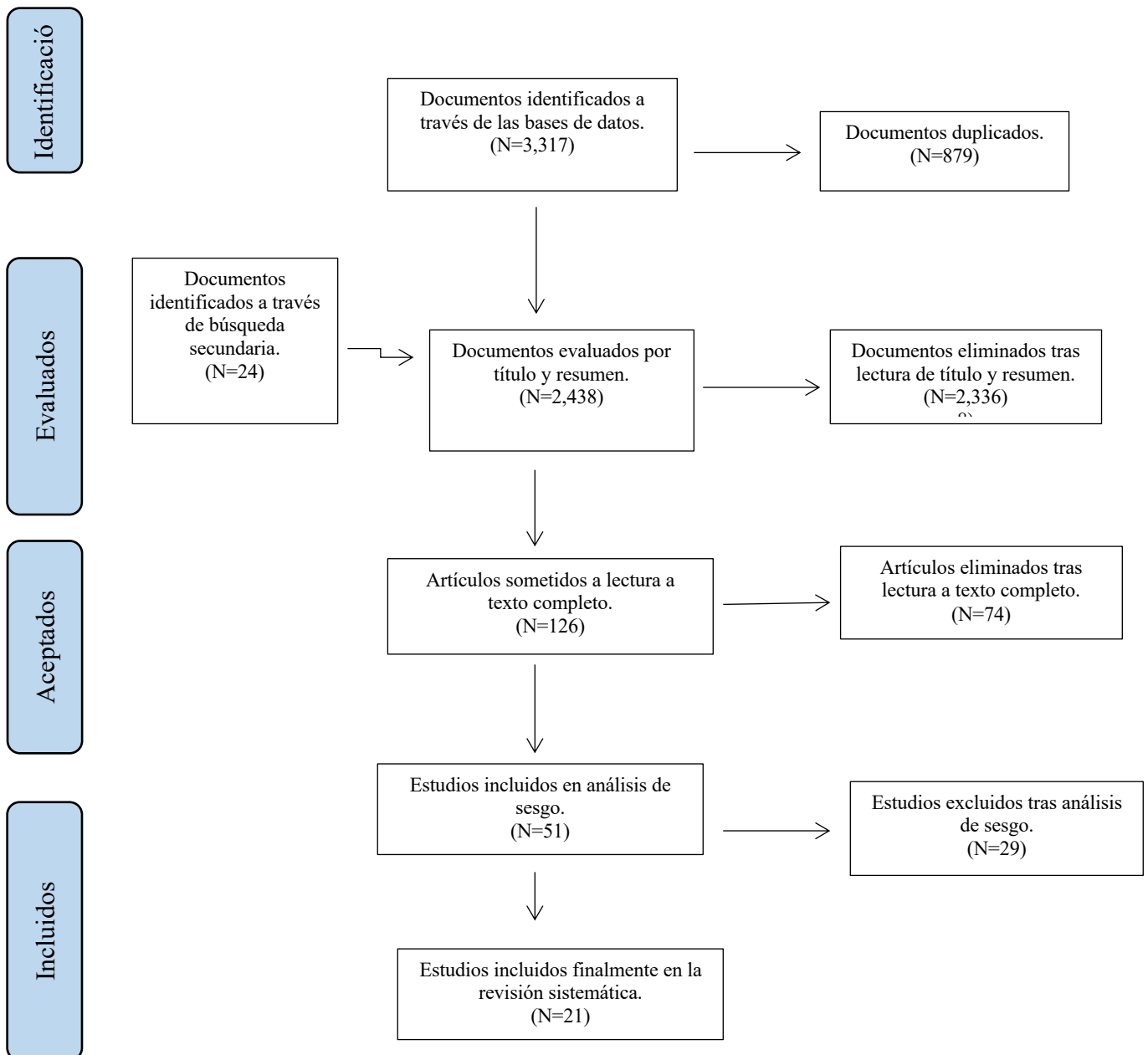
Como se mencionó en el apartado 3.3.1, se pretendió estudiar los factores que influyen en la victimización de niños y adolescentes transgénero durante la etapa escolar, para este objetivo se realizó una revisión sistemática que proporcionó los siguientes resultados:

Tal y como se muestra la figura 1, la búsqueda electrónica localizó inicialmente 3,252 publicaciones, de los que se excluyeron 499 por tratarse de documentos duplicados. Posteriormente se incorporaron 24 trabajos, localizados en una búsqueda secundaria. Tras la lectura de título y abstract se excluyeron 2,651 artículos. En la segunda fase de selección, tras la lectura a texto completo, se excluyeron 75 artículos por no cumplir los criterios de inclusión establecidos en las listas de comprobación (check-list). Posteriormente, tras realizar el análisis de riesgo de sesgo se excluyeron 30 estudios por no cumplir los criterios de calidad metodológica establecidos. Las puntuaciones otorgadas por cada revisor para cada uno de los estudios aceptados, así como la puntuación final obtenida por consenso se encuentran disponibles en el anexo 2.

Finalmente se incluyeron en la revisión sistemática 19 artículos que presentaban un diseño cuantitativo (N=23,749). Aunque la intención original era sintetizar estudios cualitativos mediante el proceso descrito por Williams, Smith, & Papatomas, (2014) este paso se abandonó debido a que únicamente 2 estudios con este diseño superaron el análisis de riesgo de sesgo descrito anteriormente (N=798) (Bragg et al., 2018; Clark,

2017). El coeficiente de correlación intraclase mostró una alta fiabilidad interjueces (CCI= .85,  $p < .001$ ).

Figura. 1. The selection process (Following PRISMA guidelines, Moher et al., 2009).



### **Estudios incluidos en la revisión sistemática.**

Los 19 estudios cuantitativos incluidos fueron publicados entre 2009 y 2018. La muestra de estudio presenta las siguientes características: el rango de edad de la muestra está situada entre 8 y 25 años para estudios realizados con escolares. No se pudo determinar la media de edad de la muestra debido a que muchos estudios omitieron ese dato. De la misma forma, no se pudo precisar con exactitud la proporción por sexo de la muestra debido a que algunos artículos no proporcionaban esa información. Los tamaños de muestra mínimo y máximo fueron de 22 y 4721 respectivamente. El diseño de estudio utilizado con más frecuencia fue el diseño analítico (n=8), seguido de los estudios experimentales o cuasiexperimentales (n=5), descriptivo transversal (n=4) y descriptivo longitudinal (n=2). La duración de las intervenciones varió entre 3 meses y 5,5 años.

Dada la alta heterogeneidad que presentaban las medidas de resultado empleadas en los estudios incluidos, se decidió agruparlas en categorías a fin de permitir su análisis. Se establecieron las siguientes categorías: (1) Magnitud de los diferentes tipos de victimización en individuos transgénero; (2) Consecuencias del proceso de victimización sobre el individuo y su salud; (3) Factores psicosociales que influyen en el proceso de victimización escolar; (4) Factores individuales que influyen en el proceso de victimización, y (5) Estrategias de prevención de victimización de personas transgénero durante la etapa escolar.

- Magnitud de los diferentes tipos de victimización escolar en individuos transgénero.

6 artículos estudiaron la magnitud de los diferentes tipos de victimización escolar en individuos transgénero, de los cuales 2 presentaban un diseño experimental y 4 un



diseño transversal. Diversos autores informaron que las personas transgénero experimentaban una mayor tasa de victimización que los individuos cisgénero (Day et al., 2018; Gower, Rider, et al., 2018; Hatchel & Marx, 2018; Moran et al., 2018; Myers, Swearer, Martin, & Palacios, 2017; Poteat et al., 2011) y de hecho, Hatchel & Marx (2018) señalaron que en su estudio el 72% de los estudiantes transgénero sufrieron victimización por parte de sus compañeros en los últimos doce meses (Tyler Hatchel & Marx, 2018). En esta línea, Moran et al. (2018) señaló que la victimización más frecuente en personas transgénero era la verbal, seguida de victimización relacional, cibervictimización y por último victimización física (Moran et al., 2018).

Por otra parte, en un estudio que llevó a cabo un análisis multivariado se expuso que este colectivo sufría mayores casos de victimización general y cibervictimización (coeficiente de regresión de la variable victimización,  $b=.86$ ;  $p<.001$ ), mostrando además que las personas transgénero tienen seis veces más posibilidades de sufrir bullying por su identidad de género ( $AOR= 3.71$ , 95%  $CI [2.42-5.68]$ ) (Day et al., 2018). Finalmente, algunos autores señalaron que las personas transgénero reportan mayores casos de victimización por bullying, así como también muestran mayores casos de estrés emocional (Gower, Rider, et al., 2018; Myers et al., 2017).

- Consecuencias del proceso de victimización sobre el individuo y su salud.

14 de los estudios revisados analizaron las consecuencias del proceso de victimización sobre las personas transgénero, de los cuales 5 presentaban un diseño experimental, 4 presentaban un diseño observacional (cohortes) y 5 eran estudios transversales. El proceso de victimización influyó de manera negativa en los individuos transgénero afectando a las diferentes dimensiones de la persona: físico, psicológico y

social (McConnell et al., 2016). Se indicó una asociación positiva entre la victimización escolar y el aumento de sintomatología depresiva, la cual favorece al absentismo escolar (Moran et al., 2018; Russell et al., 2011b; Walls et al., 2018). Según Day et al. (2018), los adolescentes transgénero tienen seis veces más posibilidades de ausentarse en la escuela ( $AOR = 1.53$ , 95%  $CI [1.21-1.93]$ ), porque se sienten inseguros ( $AOR = 3.33$ , 95%  $CI [1.91-5.80]$ ) lo que se traduce en una percepción más negativa del entorno escolar. Además, los estudiantes transgénero que sufrieron victimización escolar obtuvieron calificaciones más bajas e incluso abandonaron la escuela (Day et al., 2018; Poteat et al., 2011). Por otro lado, los estudiantes transgénero que sufrieron victimización escolar mostraron altas tasas de ideación de suicidio (Gower, Forster, et al., 2018; Poteat et al., 2011; Russell et al., 2011). Finalmente, se ha señalado que las experiencias de victimización sufridas por los individuos transgénero tienen influencia en su desarrollo personal (Birkett et al., 2015).

#### **Factores psicosociales que influyen en el proceso de victimización escolar.**

- Factores sociodemográficos que influyen en la victimización de las personas transgénero.

5 de los estudios revisados analizaron los factores sociodemográficos que influyen en el proceso de victimización en las personas transgénero de los cuales 1 presentaba un diseño experimental y 4 presentaba un diseño transversal. Entre estos factores se encuentran las características de la comunidad, tamaño del distrito, ratio alumnos-personal de apoyo, ratio alumnos-profesor y nivel socioeconómico (Birkett et al., 2015; Clark et al., 2014; Eisenberg et al., 2016; Kosciw et al., 2009; Russell et al., 2011a). Los estudiantes transgénero con un nivel socioeconómico bajo estuvieron expuestos a una mayor victimización y mayor consumo de drogas que los estudiantes transgénero con un

mayor nivel socioeconómico (Tyler Hatchel & Marx, 2018). Por otra parte, los jóvenes pertenecientes a comunidades con más adultos con educación universitaria, así como los jóvenes que pertenecían a comunidades de mayor pobreza tuvieron menos posibilidades de sufrir comentarios discriminatorios; asimismo, el ratio alumno-profesor fue un predictor significativo de victimización escolar (Kosciw et al., 2009). Además, los jóvenes de colegios en los que la ratio alumno-profesores estaba menos equilibrada tenían más probabilidades de sufrir victimización por su identidad de género (Gower, Rider, et al., 2018; Kosciw et al., 2009). Asimismo, se constató que había una mayor intervención para denunciar los casos de acoso entre los propios alumnos que se identificaron como transgénero. Además, se señaló que visualizar la intervención por parte de los profesores en situaciones de abuso favoreció positivamente la posición de los estudiantes para denunciar dichas situaciones (Wernick et al., 2013).

- Elementos del entorno escolar que influyen en la victimización de las personas transgénero.

10 de los estudios revisados analizaron los elementos del entorno escolar que influyen en el proceso de victimización en las personas transgénero, de los cuales 4 presentaban un diseño experimental, 4 presentaban un diseño observacional (cohortes) y 2 eran estudios transversales. Se han identificado diversos factores protectores que influyen en la victimización escolar de las personas transgénero:

Destacan, por un lado, el apoyo de los iguales y de la institución escolar como factores protectores relevantes (Walls et al., 2018) que, por otra parte, podrían reducir la sintomatología depresiva en estos estudiantes (Moran et al., 2018).

Otro elemento protector a reseñar es la implicación de los distintos profesionales del elenco escolar desde el director, profesores, personal de Enfermería y Psicología, así como la existencia de herramientas de prevención y apoyo a las personas transgénero (Tyler Hatchel & Marx, 2018; Poteat et al., 2011; Walls et al., 2018). Igualmente, se señala un beneficio claro del desarrollo de relaciones de apoyo, ya sea desde los compañeros o la institución como un medio para prevenir el trauma a nivel psicológico (Birkett et al., 2015). Asimismo, Wernick, Kulick, & Inglehart (2013), resaltan la figura del profesor como un elemento esencial, indicando que desde su figura de autoridad puede influir positivamente en la creación de comportamientos constructivos hacia las personas transgénero. Finalmente, se estableció la necesidad de participación de la estructura organizativa de la escuela en el desarrollo de iniciativas que garantizan el desarrollo adecuado de las personas transgénero durante la infancia y adolescencia (Goodrich & Luke, 2009; Wallien et al., 2010).

- Elementos del entorno personal que influyen en la victimización de las personas transgénero.

6 de los estudios revisados analizaron los elementos del entorno personal que influyen en el proceso de victimización en las personas transgénero de los cuales 4 presentaban un diseño experimental, 1 presentaba un diseño observacional (cohortes) y 1 era un estudio transversal. Los diversos estudios analizados mostraron la relevancia del apoyo por parte de la familia nuclear como factor para asegurar un desarrollo adecuado, así como para reducir el impacto psicológico de la victimización (Moran et al., 2018). De hecho, los estudiantes transgénero que no tenían apoyo por parte de sus padres reportaron mayores tasas de sintomatología depresiva, ideación de suicidio y consumo de sustancias (Walls et al., 2018). Por otro lado, se señala en esta revisión la aceptación social y el

sentimiento de pertenencia escolar como factores fundamentales para asegurar la motivación, implicación y desarrollo en dicho ámbito (Day et al., 2018; Poteat et al., 2011; White et al., 2018). Asimismo, según Toomey et al. (2012), aquellas personas que tenían una percepción menor en seguridad fueron más propensas al desarrollo de conductas negativas para su salud.

## Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia

Tabla 2. Estudios cuantitativos incluidos en la revisión sistemática.

Autor / País	Objetivo	Tamaño muestral	Edad	Diseño/ Intervención	Duración/ Seguimiento	Medidas de Resultado/Instrumentos	Resultados significativos	Conclusiones
Moran et al., 2018 /USA.	Proporcionar información sobre: -La prevalencia notificada de los cuatro tipos diferentes de victimización por bullying(física, verbal, relacional y cibernética). -La relación de los tipos de victimización con la sintomatología depresiva. -Los efectos de diferentes tipos de apoyo social (padres, compañeros y escuela) en la mediación de la relación entre los síntomas depresivos y el alcance de la victimización por bullying en los   estudiantes LGBTQ.	N=347 T=58	Edad media 21.30	Estudio experimental/ Ensayo clínico aleatorio.	3 meses.	-Victimización por bullying: verbal, física, relacional, cibervictimización/ 12 de los 14 ítems de la Bullying Victimization Scale (BVS). -Apoyo social: apoyo de la familia, apoyo de los compañeros / 2 subescalas de la Mutidimensional Scale of Percieves Social Support (MSPSS). -Apoyo por parte de la escuela/ 13 de los 59 ítems del cuestionario Campus Pride National Campus Climate Survey(CPNCCS). -Síntomas de depresión/Center for Epidemiologic Studies-Depression Scale(CES-D).	-Las personas transgénero reportaron una mayor tasa de victimización verbal, seguida de relacional, cibervictimización y victimización física. -Las personas transgénero reportaron mayores casos de cibervictimización que la población cisgénero. -Existe una asociación positiva entre las diferentes formas de victimización y el aumento de sintomatología de depresión ( $P<.001$ ). -Los participantes reportaron un mayor apoyo por parte de los compañeros, que de la familia y la escuela. -El apoyo de los compañeros se relaciona con una menor sintomatología de depresión. -Los estudiantes dan mas importancia al apoyo de los compañeros que de la familia.	-Las personas transgénero sufren mayores tasas de victimización que las personas cisgénero. - Existe una asociación positiva entre las diferentes formas de victimización por bullying y la depresión. -El apoyo social reduce las posibilidades de sufrir sintomatología depresiva.
Walls et al, 2018/ USA.	-Estudiar la asociacion de la identidad de genero y la orientacion sexual con la victimizacion por bullying por parte de los compañeros en adolescentes. -Estudiar si existe relacion entre la salud mental y victimizacion por   bullying y violencia fisica.	N=9,352 T=231	Edad media 15.8	Estudio experimental/ Ensayo clínico aleatorio.	1 año.	-Intersección entre las variables identidad de genero y orientación sexual/ cuestionario ad hoc sobre identidad de genero y orientación sexual. -Síntomas de depresión/ Cuestionario ad hoc. -Intentos de suicidio/ Cuestionario ad hoc. -Bullying/ Cuestionario de bullying ad hoc.	- Las tasas de victimización en adolescentes transgénero son mas elevadas que en adolescentes cisgénero (23.9% en transgénero heterosexuales, 38.9% en transgénero LGB). -El 33% de la muestra reportó síntomas de depresión. -El 5.3% reportaron un intento de suicidio y el 5.4% reportaron 2 o mas intentos. -El 22.3 % reportaron haber sido acosados en el recinto escolar, mientras que el 18.2% reportaron acoso online. -La intersección entre identidad de genero y orientación sexual aumenta las posibilidades de sufrir acoso escolar. -Los adolescentes transgénero y de diferente identidad de genero experimentaron mas experiencias negativas que los adolescentes cisgénero. -Los estudiantes cisgenero y	-Las personas transgénero tienen mas probabilidades de sufrir violencia por parte de los compañeros que las personas cisgénero. -Los diferentes factores del ámbito escolar como, por ejemplo, profesores, director, personal de Enfermería y psicología puede ofrecer ayuda y opciones a las personas que son victimas de violencia escolar.
White et al., 2018/ USA.	-Examinar las emociones cotidianas, tanto positivas como negativas y experiencias escolares. -Estudiar las experiencias sociales y académicas. -Comparar a los estudiantes	N=21,678 T=202 Q=452	13-19	Estudio analítico (cohortes)/ Prospectivo.	3 meses.	-Clasificación de emociones / Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). -Experiencias escolares/ Coeficiente de Spearman- Brown. -Identidad de genero/Cuestionario ad	-Los adolescentes transgénero y de diferente identidad de genero experimentaron mas experiencias negativas que los adolescentes cisgénero. -Los estudiantes cisgenero y	-Los adolescentes LGBTQ experimentaron mas experiencias negativas y reportaron mas casos de bullying que los estudiantes cisgénero heterosexuales. -Los estudiantes en los que se da

## Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia

	LGBTQ con sus compañeros no LGBTQ. -Examinar las combinaciones de identidad de género e identidad sexual con el objetivo de abordar cuál de estos dos aspectos de identidad contribuye más a la experiencia de vida de los estudiantes LGBTQ.					hoc. -Identidad sexual/Cuestionario ad hoc. -Intersección de género e identidad sexual/combinación de los cuestionarios ad hoc nombrados anteriormente.	heterosexuales reciben mas apoyo por parte de compañeros, profesores y escuela que los adolescentes transgénero.	la intersección identidad de genero-identidad sexual viven mas experiencias negativas durante el periodo escolar.
Day et al., 2018/ USA.	-Aclarar las desigualdades relacionadas con la identidad de género, independientemente de la orientación sexual, en las experiencias escolares relacionadas con la interrelacion con la escuela y las percepciones del clima escolar.	Sample1(CH KS): N=806,918 T=9,281 Sample 2(CSS): N=31,896 T=398	10-18 Edad media 14.47	Estudio descriptivo (transversal).	2 años.	-Identidad de género/ cuestionario ad hoc. -Absentismo escolar / cuestionario ad hoc. -Victimización general// cuestionario ad hoc. -Orientación sexual y bullying basado en la identidad de genero/cuestionario ad hoc. -Calificaciones/ cuestionario ad hoc. -Clima escolar/ cuestionario ad hoc.	-Los adolescentes transgénero tienen el doble de posibilidades de ausentarse en la escuela porque se sienten deprimidos. -Los adolescentes transgénero tienen seis veces mas posibilidades de ausentarse en la escuela ( <i>AOR</i> = 1.53, 95% <i>CI</i> [1.21–1.93]), porque se sienten inseguros ( <i>AOR</i> = 3.33, 95% <i>CI</i> [1.91–5.80]), o de ser victimas del consumo de sustancias ( <i>AOR</i> = 3.23, 95% <i>CI</i> [1.90–5.51]). -Los estudiantes transgénero tuvieron calificaciones mas bajas y percepciones del entorno escolar mas negativas que los estudiantes cisgénero. -Los estudiantes transgénero experimentaron mayor victimización general ( <i>b</i> = .86, <i>p</i> <.001) y tienen seis veces mas posibilidades de sufrir bullying por su identidad de genero ( <i>AOR</i> = 3.71, 95% <i>CI</i> [2.42–5.68]).	Las conclusiones de este estudio muestran que en comparación con los estudiantes cisgénero, los estudiantes transgénero tienen mas probabilidades de: -Ausentarse de la escuela por diversas razones (depresión, inseguridad, consumo de sustancias). -Experimentar victimización general debido a su identidad de género y orientación sexual. -Obtener calificaciones mas bajas. -Percibir el entorno escolar menos positivo.
Poteat, 2011/ USA.	-Probar un modelo en el que la victimización general y homofóbica, así como el apoyo por parte de los padres pronostiquen lo que engloba el entorno educativo (calificaciones, absentismo y percepciones de los alumnos) así como suicidio y pertenencia al ámbito escolar. -Probar el apoyo de los padres como moderador de estos efectos. -Comparar el modelo objeto de estudio en los diferentes grupos, teniendo en cuenta etnia, orientación sexual e identidad de género.	N=15,923 LGBTQ=923	10-18	Estudio experimental/ Ensayo clinico aleatorio.	1 año.	-Información demográfica/ cuestionario ad hoc. -General victimization/ University of Illinois Victimization Scale. -Homophobic victimization/ cuestionario ad hoc. -Apoyo por parte de los padres/ cuestionario ad hoc. -Intento de suicidio/ cuestionario ad hoc. -Pertenencia escolar/ Psychological Sense of School Membership scale. -Asuntos educativos/ YRBS y cuestionario ad hoc.	-Se realizo un análisis de varianza (ANOVA) de cada una de las variables a medir y se obtuvieron los siguientes resultados: -Los estudiantes LGBTQ reportaron mayores casos de victimización general y homofóbica, ideación de suicidio y absentismo. -Los estudiantes heterosexuales reportaron mayor apoyo por parte de los padres, pertenencia escolar, calificaciones e importancia a graduarse.	-La victimización general tuvo un efecto similar en la ideación de suicidio y pertenencia escolar en los diferentes grupos. -Los elevados casos de ideación de suicidio muestran la necesidad de participación por parte del personal de psicología en los programas de prevención escolares. -El efecto moderador del apoyo por parte de los padres en la victimización e ideación de suicidio fue mas evidente en los estudiantes no pertenecientes al grupo LGBTQ.
Hatchel et al., 2018 /USA.	Investigar la relacion entre victimización por parte de los compañeros, pertenencia escolar y consumo de sustancias en adolescentes transgénero.	N=634,978 T=4721	10-18 Edad media 14.71	Estudio descriptivo (transversal).	2 años.	-Victimización por parte de los compañeros/ cuestionario ad hoc. -Consumo de drogas/ cuestionario ad hoc. -Identidad transgénero/ cuestionario ad hoc.	-El 72% de los estudiantes transgénero sufrieron victimización por parte de sus compañeros en los últimos doce meses. -Los estudiantes transgénero con	-La investigación muestra que el consumo de drogas en adolescentes transgénero aumenta por la influencia de factores como la victimización y el estigma. -La pertenencia escolar es un

## Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia

						-Pertenencia escolar/ cuestionario ad hoc. -Estado socioeconómico/ cuestionario ad hoc. Etnia/ cuestionario ad hoc.	un nivel socioeconómico bajo estuvieron expuestos a una mayor victimización y mayor consumo de drogas que los estudiantes transgénero con un mayor nivel socioeconómico.	mediador en la relación entre victimización por parte de los compañeros y el consumo de drogas.
Myers et al 2017/ USA.	Los principales objetivos de este estudio son: -Explorar si la victimización por bullying tradicional predice la victimización a través del cyberbullying. -Determinar si la frecuencia de autoinforme de la victimización por cyberbullying difiere según el género de los participantes. -Estudiar si identidad de género o la orientación sexual modera la relación entre las experiencias de victimización tradicional y el ciberacoso.	N=1,182 T=25 Q=47	13-25	Estudio analítico (cohortes)/ Prospectivo.	3 meses.	-Bullying tradicional /Verbal and Physical Bullying Scale (VPBS) -Cyberbullying/Peter Smith Cyberbullying Questionnaire.	-Los estudiantes transgénero reportaron una mayor cibervictimización que los estudiantes cisgénero. -La frecuencia de autoinforme de la victimización por ciberacoso y bullying tradicional no difiere en función del género.	-El aumento de la frecuencia de victimización experimentada por los individuos transgénero en comparación con los estudiantes transgénero establecen el cyberbullying como un área importante de estudio e intervención. -Las redes sociales pueden ser un recurso importante de apoyo para las víctimas de bullying mediante el uso de espacios habilitados por estas para dicho fin.
Kosciw et al., 2009/ USA.	Examinar como las variables localización, nivel de la comunidad Y nivel del distrito escolar están relacionadas con los indicadores de clima escolar hostil para la población LGBTQ.	N=5,420 T=245 Q=217	13-21 Edad media =15.9	Estudio analítico (cohortes)/ Prospectivo.	1 año.	-Victimización/ cuestionario ad hoc. -Características demográficas y de localización/ cuestionario ad hoc. -Características del distrito y del nivel de la comunidad/ cuestionario ad hoc.	-Los jóvenes pertenecientes a comunidades con más adultos con educación universitaria y los jóvenes en comunidades de mayor pobreza tuvieron menos probabilidades de escuchar este tipo de comentarios homofóbicos. -El ratio alumno-profesor fue un predictor significativo: los jóvenes de colegios en los que hay un mayor número de alumnos que profesores tienen más probabilidades de sufrir victimización homofóbica.	-Se encontraron tasas elevadas de intolerancia y victimización en estudiantes LGBTQ que no residen en comunidades de áreas rurales. -Recursos escolares como los grupos de estudiantes proveen apoyo para los estudiantes LGBTQ y reducen los efectos de la victimización homofóbica. -Los elementos escolares como el director, trabajador social y demás personal escolar juegan un papel importante el tratamiento del acoso escolar, así como para reducir las consecuencias derivadas de este.
Birkett et al., 2015/ USA.	-Examinar si las medidas de victimización y apoyo total concurrentes y retrasadas median en la relación entre la edad y la angustia psicológica. -Estudiar la relación entre las experiencias de victimización y de apoyo con retraso temporal y la angustia psicológica.	N=231 LGBTQ=231	16-20 Edad media =18.74	Estudio descriptivo (longitudinal).	3 años y medio	-Datos demográficos/ cuestionario ad hoc. -Trauma psicológico/ The Brief Symptom Inventory (BSI 18) -Apoyo social/ The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. -Victimización/ cuestionario ad hoc.	-La edad es un predictor significativo de trauma psicológico ( $\beta = -.07, p < .001$ ). -La victimización fue mucho mayor en estudiantes transgénero ( $\beta = .29, p < .001$ ). -La victimización ( $\beta = .27, p < .001$ ) y un menor apoyo social ( $\alpha = -.18, p < .001$ ) esta asociado a un mayor número de síntomas depresivos.	-Las relaciones de apoyo proveen de protección inmediata frente al trauma psicológico. -Las experiencias de victimización influyen en el desarrollo de la juventud LGBTQ y tienen un gran impacto en su ámbito psicológico.
Wernick et al., 2013/ USA.	Investigar el impacto de los siguientes factores: -Frecuencia percibida de lenguaje homofóbico. -Intervención por parte del profesorado.	N=1171 LGBTQ=100 T=17	15-18	Estudio analítico (cohortes)/ Prospectivo.	2 años.	-Frecuencia de escucha de lenguaje homofóbico / cuestionario ad hoc. -Intervención del profesorado y el alumnado/ cuestionario ad hoc. -Probabilidad de que los estudiantes intervengan/ cuestionario ad hoc.	-La información demográfica influye considerablemente en la intervención por parte de los demás estudiantes para denunciar los casos de acoso en población LGBTQ.	-El impacto de ser testigo de la intervención por parte de los estudiantes fue mayor que por parte de los profesores, por lo que sugiere que el liderazgo estudiantil conducirá a



## Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia

	-Intervención por parte de otros estudiantes para predecir la tasa de los estudiantes que informaran en caso de que sean testigos de acoso homofóbico.						-La frecuencia de escucha de lenguaje homofóbico no se relacionó significativamente con la probabilidad de intención de intervenir al presenciar el acoso en población LGBTQ. -La visualización de la intervención de los profesores y demás personal de la escuela ( $\beta = .11, p b .001$ ) así como de los estudiantes ( $\beta = .22, p b .001$ ) por parte de los demás estudiantes esta significativamente relacionado con la probabilidad de que los estudiantes intervengan.	reducciones más efectivas en el acoso escolar. -Los profesores pueden usar sus posiciones de autoridad para modelar comportamientos constructivos que favorezcan la creación de escuelas más seguras y respetuosas para los jóvenes LGBTQ.
Russell et al., 2012/ USA.	-Evaluar las percepciones de los estudiantes sobre el clima escolar para las personas transgénero. -Examinar cómo la visibilidad de estrategias escolares seguras puede desafiar la heteronormatividad y asociarse con una mayor percepción de seguridad por parte de los compañeros.	N=2560 T=43	11-19	Estudio analítico (cohortes)/ Ambispectivo.	9 sesiones realizadas a lo largo de 3 meses/ sin seguimiento.	-Percepción de seguridad en personas transgénero/cuestionario ad hoc. -Experiencias personales de acoso en personas transgénero/cuestionario obtenido de California Healthy Kids Survey. -Violencia escolar/ cuestionario obtenido de California Healthy Kids Survey. -Estrategias de seguridad escolar/ cuestionario ad hoc. -Heteronormatividad percibida/cálculo de la media de cada estrategia reportada por los estudiantes de cada colegio.	-EL 15,83% de los estudiantes reportaron haber sufrido acoso debido a su identidad de género. -Mas de la mitad de alumnos estaban de acuerdo en que sus colegios son seguros para los estudiantes transgénero. -Los resultados indicaron una gran variación en la percepción de la seguridad entre los diferentes colegios. -La inclusión de la población LGBTQ en el curriculum escolar esta relacionada con una mayor percepción de la seguridad por parte de las personas transgénero.	-La percepción de un clima escolar seguro tiene una importante implicación en el rendimiento académico y el ámbito psicosocial. -Muestra la necesidad de prestar atención a los temas relacionados con las personas transgénero para así poder dirigir los problemas de acoso debido a la identidad de género. Los alumnos cuyos colegios tiene incluidos en su curriculum escolar a la población transgénero manifestaron una mayor percepción de seguridad para dichos individuos.
Russell et al., 2011/ USA.	Examinar la asociación entre los informes de victimización de las personas LGBT y la salud psicosocial de los jóvenes y el comportamiento de riesgo.	N=245 T=245	21-25 13-19	Estudio analítico (cohortes)/ Ambispectivo.	N/A.	-Victimización escolar en adolescentes debido al estatus LGBT real o percibido/escala retrospectiva adaptada del California Healthy Kids Survey. -Depresión en adolescentes/ Center for Epidemiologic Studies-Depression Scale (CES-D). -Ideación de suicidio y comportamiento en jóvenes/cuestionario ad hoc. -Adaptación en jóvenes/ cuestionario ad hoc. -Consumo de drogas/ cuestionario ad hoc. -Riesgo sexual/ cuestionario ad hoc. -Características sociodemográficas/ cuestionario ad hoc.	-Los participantes transgénero reportaron una mayor victimización que los estudiantes LGB ( $F(2,224) = 8.33, p < .001$ ). -Un test de Sobel indicó que la victimización LGBT establecía la asociación entre el género y la depresión en adultos jóvenes ( $z = -3.21, p < .01$ ). -Un test de Sobel estableció una relación entre la victimización y la ideación suicida en jóvenes LGBTQ ( $z = -3.19, p < .001$ ).	-Se estableció una relación entre la victimización LGBT en la escuela, género, depresión, salud mental negativa e ideación suicida.
Goodrich et al., 2009/USA.	-Reflexionar y explorar creencias y prejuicios sobre la orientación	N/A.	N/A.	Estudio descriptivo	( 87 N/A. )	-Currículum. -Planificación estudiantil.	-Este estudio proporciona una plantilla a través de la cual los	-Se establece la necesidad de que los consejeros participen más en

## Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia

	<p>sexual y la identidad de género.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocer la importancia del uso inclusivo del lenguaje y utilizar intencionalmente el vocabulario relacionado con la población LGBTQ.</li> <li>-Familiarizarse con los modelos teóricos de orientación sexual e identidad de género.</li> <li>-Aprender más sobre las necesidades de los estudiantes LGBTQ.</li> <li>-Desarrollar un protocolo para determinar en qué circunstancias intervenir través de asesoramiento individual, diádico, grupal o familiar.</li> </ul>			(transversal).		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Asesoramiento escolar.</li> <li>-Apoyo por parte del sistema.</li> </ul>	<p>consejeros escolares pueden organizar e implementar actividades de apoyo curricular, planificación estudiantil, asesoramiento y sistemas para satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes LGBTQ.</p>	<p>capacitación, defensa y uso de intervenciones positivas, sensibles al desarrollo y de transformación organizativa con jóvenes LGBTQ en la escuela.</p>
Wallien et al., 2010/ Países bajos.	<p>Investigar la posición social de los niños transgénero en un entorno natural.</p>	N=495 T=28	Edad media=10.5	Estudio analítico (cohortes)/ Prospectivo.	2 años.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aceptación y rechazo por parte de los compañeros/cuestionario ad hoc.</li> <li>-Bullying y victimización/Olweus' Bully/Victim questionnaire.</li> <li>-Prosociality/cuestionario ad hoc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El 78.6% de los niños transgénero recibió al menos una de las nominaciones de aversión por parte de sus compañeros masculinos, <math>z(289) = 1.49</math>.</li> <li>-El 57.1% de los niños transgénero recibió al menos una designación de disgusto por parte de sus compañeras, <math>z(289) = -1.39</math>.</li> <li>-La intimidación hacia los niños se relacionó con el rechazo por parte de las niñas (<math>r = .40</math>), mientras que no estaba relacionada con los niños transgénero (<math>-.04</math>). Esta diferencia es significativa, <math>z = 2.26, p = .02</math>.</li> <li>-La victimización por parte de los niños esta relacionado con el rechazo por parte de las niñas (<math>r = .35</math>), mientras que no se relacionó con los niños transgénero (<math>-.03</math>). Esta diferencia es marginalmente significativa, <math>z = 1.93, p = .054</math>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los niños transgénero sufrieron mas rechazo por parte de sus compañeros masculinos.</li> <li>-Los chicos transgénero experimentaron más consecuencias sociales negativas que las chicas transgénero.</li> <li>-El hecho de que los compañeros de clase de los niños transgénero estén familiarizados con ellos desde el inicio de la educación primaria hace que las experiencias personales con el niño anulen sus expectativas, creencias y actitudes negativas más generales con respecto a la variación de la identidad de género.</li> </ul>
Gower et al., 2018/USA.	<p>Examinar asociaciones entre la identidad de género, la victimización por bullying y la angustia emocional.</p>	N=81,885 T=2168	10-17	Estudio analítico (cohortes)/ Prospectivo.	1 año	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identidad de género/cuestionario ad hoc.</li> <li>-Estrés emocional/ Patient Health Questionnaire-2.</li> <li>-Ideación de suicidio/cuestionario ad hoc.</li> <li>-Bullying victimization/cuestionario ad hoc.</li> <li>-Información sociodemográfica/cuestionario ad hoc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Todas las formas de victimización por bullying y estrés emocional fueron más comunes para los adolescentes transgénero.</li> <li>-Las personas transgénero tenían mayor probabilidad de sufrir victimización por bullying e indicadores de estrés emocional.</li> <li>-Se observó una mayor victimización por bullying, depresión e ideación suicida en adolescentes transgénero que en adolescentes cisgénero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La identidad de género percibida esta relacionada con la victimización por bullying y estrés emocional en jóvenes transgénero.</li> <li>-Las escuelas deben implementar simultáneamente programas de prevención del acoso escolar que aborden el acoso escolar basado en prejuicios, al mismo tiempo que brindan apoyo a jóvenes transgénero, mediante grupos de apoyo al colectivo LGBTQ, profesores formados e inclusión de contenido acerca de este tema en el curriculum escolar, además</li> </ul>

## Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia

Eisenberg et al.,2017/USA.	<p>-Investigar la prevalencia y características demográficas en los jóvenes transgénero.</p> <p>-Comparar los comportamientos de riesgo para la salud y los factores de protección entre los jóvenes transgénero y cisgénero.</p> <p>-Investigar cómo varían las conductas de riesgo para la salud y los factores de protección según el sexo asignado al nacimiento en jóvenes transgénero.</p>	N=81,885 T=2168	14-17	Estudio experimental/ Ensayo clínico aleatorio.	1 año	<p>-Sexo asignado al nacimiento/cuestionario ad hoc.</p> <p>-Identidad de género/cuestionario ad hoc.</p> <p>-Características demográficas/cuestionario ad hoc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comportamientos de riesgo.</li> </ul> <p>-Consumo de sustancias/cuestionario ad hoc.</p> <p>-Comportamientos sexuales/cuestionario ad hoc.</p> <p>-Estrés emocional/ Patient Health Questionnaire-2.</p> <p>-Bullying/cuestionario ad hoc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Factores protectores.</li> </ul> <p>-Valores internos/cuestionario ad hoc.</p> <p>-Entorno familiar/cuestionario ad hoc.</p> <p>-Relación profesor-estudiante/escala obtenida del School Engagement Inventory.</p> <p>-Seguridad dentro de la comunidad/ cuestionario ad hoc.</p>	<p>-Todos los tipos de comportamientos de riesgo y experiencias fueron significativamente mayores en los jóvenes transgénero que en los jóvenes cisgénero.</p> <p>-La tasa de ideación de suicidio es tres veces mayor en los jóvenes transgénero que en los jóvenes cisgénero (20.0%, <math>\chi^2 = 1959.9, p &lt; .001</math>).</p> <p>-Los niveles medios de los cuatro factores de protección fueron significativamente más bajos en los jóvenes transgénero que en los jóvenes cisgénero.</p> <p>-El nivel medio de los resultados obtenidos tras analizar el entorno familiar en los jóvenes transgénero fue de 3.53, en comparación con 4.27 en jóvenes cisgénero (<math>t = -35.7, p &lt; .001</math>).</p> <p>Los chicos transgénero tenían niveles medios más altos de factores de protección que las chicas transgénero.</p>	<p>-Mas del 60% de los jóvenes transgénero reportaron suicidio y casi uno de cada tres reportaron un intento, se indica la necesidad de tomar en cuenta estos datos como una llamada de atención para los profesionales de la salud, personal escolar, organizaciones comunitarias, responsables políticos y familias para reconocer, apoyar y proteger a los jóvenes transgénero.</p> <p>-Este estudio presenta una evidencia a gran escala en los jóvenes transgénero en los Estados Unidos y destaca numerosos puntos posibles de intervención a través de factores de protección establecidos en múltiples niveles.</p>
Gloppen et al.,2018/USA.	Examinar la relación entre las prácticas escolares para crear un clima de apoyo para los estudiantes LGBT y los informes de los estudiantes sobre acoso escolar.	N=31,183 LGBTQ=193 1	12-18	Estudio descriptivo (transversal).	1 año	<p>-Nivel de los estudiantes/cuestionario obtenido del California Healthy Kids Survey.</p> <p>-Nivel escolar/cuestionario ad hoc.</p>	<p>-Los estudiantes que asisten a escuelas con un clima más favorable en relación al colectivo LGBT tienen probabilidades significativamente más bajas de victimización por intimidación relacional (<math>OR = .96; CI: .92 - .99</math>), perpetración de bullying físico (<math>OR = .93; CI: .89 - .98</math>) y el acoso por orientación sexual (<math>OR = .95; CI: .91 - .998</math>) en comparación con los estudiantes que asisten a escuelas con un clima en relación al colectivo LGBT menos favorable.</p> <p>-Se observó la disminución de las probabilidades de bullying cuando se agregan estrategias de apoyo al colectivo LGBTQ.</p>	<p>-Este estudio proporciona evidencia prometedora de que los esfuerzos escolares para promover climas seguros y de apoyo para los jóvenes LGBTQ a través de múltiples prácticas se asocian con menores probabilidades de sufrir acoso estudiantil.</p> <p>-Las escuelas deben evaluar los esfuerzos actuales para elaborar las mejores prácticas y determinar qué pasos adicionales se pueden agregar para favorecer el clima escolar.</p>
McConnell et	Examinar cómo coexisten formas	N=232	16-20	Estudio	5 años y 6	-Apoyo social/The Multidimensional	-Se examina la correlación	-Los jóvenes que carecían de

## Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia

al.,2017/USA.	múltiples de apoyo para asegurar el bienestar y cómo las experiencias tempranas de apoyo pueden tener efectos duraderos en la adolescencia.	T=22		descriptivo (longitudinal).	meses.	Scale of Perceived Social Support. -Victimización LGBTQ/escala obtenida de D'Augelli et al. -Estrés psicológico/Brief Symptom Inventory.	intraclase estimada (ICC) para determinar la variación en la angustia psicológica existía en los individuos lo largo del tiempo. Encontramos que el 44.5% de la varianza existió en los individuos (ICC, .445) y el 55.5% existió en los individuos a lo largo del tiempo. Esto indicó que la angustia individual varía sustancialmente con el tiempo y que se puede explicar una mayor variación longitudinalmente en las personas.	apoyo familiar experimentaron mayor angustia en la adolescencia. -Los jóvenes LGBT tienen un mayor riesgo de consecuencias negativas para la salud mental en la adolescencia y en la edad adulta, por lo tanto, son objetivos importantes de intervención temprana.
Terryann et al.,2013/Nueva Zelanda.	Informar la prevalencia de estudiantes en función del género, describir su salud y bienestar.	N=8,166 T=96	8-16	Estudio experimental/ Ensayo clínico aleatorio.	1 año	-Información demográfica/cuestionario ad hoc. -Conciencia de ser transgénero y revelación sobre su identidad de género/ cuestionario ad hoc. -Factores protectores/ cuestionario ad hoc. -Violencia y seguridad personal/ cuestionario ad hoc. -Indicadores de salud y bienestar/ Reynolds Adolescent Depression Scale.	-La mayoría de los estudiantes transgénero no habían revelado a alguien cercano su identidad de género, de los que habían revelado que eran transgénero, casi dos tercios tenían 15 años cuando lo hicieron ( <i>n</i> 1 <i>n</i> 4 21; 65.0%). -Los estudiantes que eran transexuales corrían un mayor riesgo de violencia y veían comprometida su seguridad personal. -El 40% de estos estudiantes tenían síntomas depresivos significativos, se habían dañado a sí mismos y no habían podido acceder a la atención médica cuando la necesitaban.	-Los estudiantes transgénero y tenían un mayor riesgo de ser acosados, sufrir maltrato físico, síntomas depresivos e intentos de suicidio, y no poder acceder a la atención médica en comparación con sus compañeros cisgénero.

vel de significación estadística.  
TQ: lesbiana, gay, bisexual, transgénero, y queer.  
nggénero.  
eer.  
maño de muestra.  
!: odds ratio.  
tribución de probabilidad.  
eficiente de regresión.  
orrelación intraclase.  
lor estadístico.  
correlación intraclase estimada.  
tribución de probabilidad.

▪ **Factores individuales que influyen en el proceso de victimización**

3 estudios destacaron una serie de factores individuales que influyen en la victimización de las personas transgénero durante la etapa escolar (Goodrich & Luke, 2009; Walls et al., 2018; White et al., 2018). Walls et al. (2018), señalan una serie de factores personales como la edad, la intersección entre identidad de género y la orientación sexual, la cual aumenta considerablemente las posibilidades de sufrir victimización escolar (Walls et al., 2018). Por otro lado, en esta revisión se distingue la necesidad de utilizar un lenguaje inclusivo en el ámbito escolar, así como la de utilizar el pronombre correspondiente a la identidad de género sentida y poder usar la vestimenta e instalaciones (baños, habitaciones en excursiones, uniforme), además de tomar parte en las actividades de educación física acorde a la identidad de género sentida (Goodrich & Luke, 2009; White et al., 2018).

▪ **Estrategias de prevención de victimización de personas transgénero durante la etapa escolar**

12 estudios establecieron una serie de iniciativas que podrían favorecer la prevención de la victimización de las personas transgénero durante la etapa escolar. En concreto, en esta revisión se indica la necesidad de crear recursos específicos en la escuela (Moran et al., 2018; White et al., 2018). Entre ellos se encuentran la inclusión de actividades destinadas a las personas transgénero en el currículum escolar, la interrelación escolar, la participación de este colectivo en la creación de actividades, así como ofrecer información acerca de las personas transgénero dentro de los recursos de la escuela, como por ejemplo en las actividades de educación sexual (Day et al., 2018; Goodrich & Luke,

2009; Gower, Rider, et al., 2018; Tyler Hatchel & Marx, 2018; Russell et al., 2011b; Wernick et al., 2013). Asimismo, se destacó la creación de espacios seguros de expresión acerca de su género donde puedan expresar su opinión y compartir injusticias, como por ejemplo, foros y redes sociales, los cuales fueron muy importantes para algunos jóvenes y supusieron una diferencia tangible para evitar los sentimientos de aislamiento y vulnerabilidad de los jóvenes (Myers et al., 2017). Además, se expone la creación de estrategias antibullying como, por ejemplo, determinar una persona de referencia para encargada de gestionar los problemas de esta población y la creación de agrupaciones que defiendan los derechos de esta población (Gower, Forster, et al., 2018).

### **5.1.2 Discusión de resultados**

Con la finalidad de confrontar los resultados obtenidos con los objetivos propuestos en el apartado 3.3.2 se llevó a cabo la siguiente discusión de resultados:

La presente revisión sistemática tenía como objetivo examinar los factores que influyen en la victimización de las personas transgénero durante la etapa escolar. Además, se plantearon como objetivos secundarios, conocer la magnitud de los diferentes tipos de victimización en estudiantes transgénero, analizar las consecuencias del proceso de victimización escolar en estudiantes transgénero, estudiar qué factores que tienen un impacto psicológico y social en el proceso de victimización escolar en estudiantes transgénero, y revisar las estrategias de prevención de la victimización en personas transgénero que se emplean en los centros escolares. Para ello fueron evaluados 19 estudios de metodología cuantitativa.

En nuestra revisión se analizaron los diferentes tipos de victimización por bullying en las personas transgénero y las consecuencias que tiene el acoso sobre la salud, ya que se relaciona con problemas como depresión, absentismo escolar, abandono escolar, bajas calificaciones, ideación de suicidio y consumo de sustancias, informando de algo que la literatura ya había puesto de manifiesto (Bhoopsingh, 2016; Day, Ioverno, et al., 2019; Schneeberger et al., 2014). De acuerdo con COGAM's Educational Group (2015), quien expone que esta situación afecta negativamente a las personas transgénero a través de su análisis de la transfobia en la escuela mediante un ensayo clínico sobre dos muestras, una de alumnos y otra de profesores; se establece además que esta situación podría perjudicar gravemente, no solo al presente y futuro académico de dichos estudiantes, sino también a su desarrollo personal y de su identidad de género, los cuales se verán afectados

sufriendo además consecuencias negativas en los diferentes ámbitos de su vida ( COGAM's Educational Group, 2015).

Se ha puesto de manifiesto la importancia de trabajar sobre una serie de factores que influyen en el proceso de victimización. Por ejemplo, la relación con los padres, profesores y compañeros o el apoyo social, las cuales resultan fundamentales para afrontar y superar las situaciones de victimización escolar, destacando en los casos analizados el apoyo de los compañeros como elemento más determinante para superar estas situaciones. Esto facilitaría a las personas transgénero desarrollar un sentimiento de aceptación social y pertenencia al medio escolar, aumentando su seguridad personal y reduciendo los posibles casos de victimización escolar; al igual que expuso Bhoopsingh (2016), quien analizó los factores protectores en la población LGBTQ en su revisión de la literatura destacando los nombrados anteriormente como protectores frente a situaciones de victimización escolar en personas transgénero.

Además, en nuestro estudio se destaca la necesidad de participación de los miembros del personal escolar desde consejeros, directores, profesores, personal de Enfermería y Psicología en el desarrollo de iniciativas que faciliten la integración de los alumnos transgénero en el ámbito escolar; tal como habían reseñado anteriormente Willging, Green, & Ramos (2016), en su estudio mixto en el que analiza los factores individuales, escolares y comunitarios, su implementación y su resultado en la juventud transgénero indicando la participación del personal escolar como un elemento fundamental para reducir las consecuencias del acoso escolar.

Igualmente, se muestra la obligatoriedad de formar a los profesores en este tema con el fin de que puedan ofrecer información y apoyo, de manera que puedan modelar comportamientos constructivos que favorezcan la creación de escuelas más seguras y



respetuosas hacia las personas transgénero coincidiendo con los siguientes estudios: Bhoopsingh (2016), quién indica que los profesores juegan un papel fundamental en el apoyo individual hacia los alumnos ofreciendo apoyo emocional, motivacional, información, así como herramientas para superar las situaciones de acoso, además señala que promueve el logro de resultados académicos positivos, la integración escolar y el bienestar de dichos alumnos. Day, Ioverno, et al. (2019), quién expone en su estudio que el profesorado es una fuente de apoyo para las personas transgénero en el ámbito escolar aumentando su seguridad escolar. Por último, Kolbert et al. (2015), quién analiza en su estudio la percepción de los profesores acerca del bullying en población LGBTQ, indicando que su implicación es fundamental para prevenir el bullying en este colectivo.

Por otra parte, se ha indicado la importancia de modificar las llamadas “Normas de género” permitiendo el uso de uniforme e instalaciones (baños, vestuarios, habitaciones en las excursiones) correspondientes a la identidad de género sentida, modificando de esta forma la heteronormatividad impuesta por la sociedad, garantizando la integración de las personas transgénero en el ambiente escolar, así como el desarrollo de la persona y su identidad de género, tal como indicaba Jones (2017), donde estudia las iniciativas de apoyo disponibles en el sistema escolar para alumnos transgénero en Australia, destacando las nombradas anteriormente como iniciativas fundamentales para asegurar el desarrollo adecuado de su identidad de género. En este sentido, en nuestra revisión se destaca la necesidad del uso del pronombre y nombre correspondientes a la identidad de género sentida así como la participación en las actividades propias de ésta; este tipo de cambios por parte de las instituciones escolares se ha evidenciado mediante esta revisión, que facilita un mayor sentimiento de seguridad y reduce las consecuencias negativas en las personas transgénero tal como habían señalado varios estudios como Willging et al. (2016), quién en su estudio mixto destaca el uso de un lenguaje inclusivo

como iniciativa para satisfacer las necesidades de este grupo de alumnos, y Jones (2017), quién mostró mediante las experiencias reportadas por los alumnos, que el uso del pronombre correspondiente al género asignado al nacer en lugar del correspondiente a la identidad de género sentida hizo que sintieran depresión y afectó a su rendimiento académico (Jones, 2017; Willging et al., 2016).

Por otro lado, se han identificado una serie de factores sociodemográficos a tener en cuenta para controlar la victimización en personas transgénero, como por ejemplo, las características de la comunidad, tamaño del distrito, ratio de alumnos por profesor y ratio de alumnos por personal de apoyo; todos ellos influyen directamente aumentando los casos de victimización, por lo que se considera necesario intervenir sobre aquellos que dependan de las instituciones escolares como es el caso de los ratios alumno-profesor y alumno-personal de apoyo, los cuales deben estar equilibrados para así garantizar una intervención adecuada por parte del personal educativo en la prevención, apoyo y erradicación de la victimización en las personas transgénero durante la etapa escolar, garantizando la seguridad de estas en la escuela; existen otros estudios como Bhoopsingh (2016), que incluye alguno de los factores tratados en nuestro estudio como edad y orientación sexual, pero además incluye otros como la raza, religión y nivel escolar, los cuales considera necesario tener en cuenta el proceso de victimización de estos estudiantes.

Asimismo, numerosos estudios destacan la escasez de estrategias específicas para afrontar los casos de victimización escolar en personas transgénero, lo que podría indicar la importancia de poner en marcha iniciativas específicas para esta población, tal y como adelantaban algunos autores (Bragg et al., 2018; Clark, 2017; Jiménez Barbero et al., 2012), garantizando su protección y su desarrollo en los diferentes ámbitos de la persona,

biológico, psicológico y social. El principal factor a tener en cuenta es la inclusión de la condición de las personas transgénero en el currículum escolar, de forma que se puedan ofrecer recursos específicos para estos, como ofrecer información al resto del alumnado; otro hecho a considerar podría ser la creación de una figura de referencia a la que dirigirse o incluir contenidos acerca de este tema en las asignaturas y en otras actividades, como por ejemplo, las de educación sexual, asegurando de esta manera su inclusión y la interrelación escolar de estos estudiantes, aumentando así los sentimientos de integración y pertenencia en la escuela, tal como expuso Bragg et al. (2018), en su estudio cualitativo donde explora la diversidad de género en la escuela, donde indica que iniciativas como la inclusión de contenido acerca de la diversidad de género en el currículum escolar contribuyen a fomentar el respeto de los derechos de las personas transgénero, la equidad y la justicia en el ámbito escolar. Además, se señalan otras iniciativas como la creación de grupos de apoyo a las personas transgénero en la escuela, estableciendo que la creación de este tipo de grupos favorece el activismo de los estudiantes, además de generar un clima mas favorable para los individuos transgénero, de forma que puedan defender sus derechos, organizar actividades para prevenir los casos de victimización y asegurar un clima escolar inclusivo para el colectivo. Esto lo recogen estudios como el de Marx & Kettrey (2016), donde en su revisión sistemática y metanálisis analizan la influencia de los grupos de defensa de los derechos del colectivo LGBTQ en la victimización escolar, determinando que los niveles de victimización escolar se reducen ante la presencia de este tipo de grupos. También Clark (2017), en su estudio cualitativo, destaca este tipo de grupos como elemento protector frente al bullying en personas transgénero. Otros autores como Day, Fish, Grossman, & Russell, (2019), señalan mediante un estudio longitudinal a estos grupos como elemento de prevención y actuación frente al bullying en los alumnos LGBTQ. Por último, Deming, Soule, Poulsen, & Walker, (2013), mediante una revisión

de la literatura, destacan la creación de estos grupos como un elemento de apoyo y mejora del ambiente escolar .

Asimismo, se indica la implementación en la organización escolar de actividades en las que se trabaje a favor de los valores personales, para así fomentar un clima escolar respetuoso hacia la diversidad de género tal como expone COGAM's Educational Group (2015), en su ensayo clínico, donde indica la necesidad de educar en valores morales como una herramienta de prevención de la violencia escolar para enseñar a respetar los derechos humanos, de manera que todos los alumnos tengan igualdad de derechos y oportunidades; además, destaca la necesidad de aprendizaje de valores como solidaridad, respeto y tolerancia para así fomentar la diversidad y garantizar la inclusión social.

Por otro lado, se ha señalado el beneficio del desarrollo de espacios seguros de expresión, sobre todo online (foros y redes sociales) para expresar las emociones acerca de la identidad de género, proponer actividades a llevar a cabo, así como aprender más acerca de este tema y compartir injusticias de género, siguiendo las indicaciones de Bragg et al (2018), en su estudio cualitativo y Deming et al. (2013), en su revisión de la literatura, donde exponen estos espacios como lugares de expresión para los estudiantes transgénero donde pueden compartir experiencias, así como relacionarse con los demás compañeros garantizando su seguridad y fomentando el sentimiento de pertenencia escolar. Además, se deben ofrecer lugares donde los estudiantes puedan acudir en busca de información y recursos, todo esto siempre controlado por una persona de referencia en la escuela encargada de asesorar acerca de este tema de forma que se pueda intervenir para prevenir situaciones de victimización y acoso escolar y evitar las consecuencias negativas derivadas de éstas. Bragg et al. (2018) y Jones (2017), exponen esta iniciativa como un recurso relevante para prevenir la victimización escolar mediante la formación

de los estudiantes, lo que favorecerá la integración de las personas transgénero en el ámbito escolar.

Por contraste, se han observado una serie de factores individuales que influyen en este proceso como, por ejemplo, la edad, la intersección ente identidad de género y orientación sexual y el uso del lenguaje. Los resultados de nuestro estudio parecen indicar que la intersección entre identidad de género y orientación sexual aumenta las probabilidades de sufrir victimización escolar. Además, el uso de un lenguaje inclusivo en el ámbito escolar favorece la creación de un clima escolar más respetuoso hacia las personas transgénero favoreciendo una mayor implicación por parte de estas en el ámbito escolar. Otros autores como Bragg., et al.(2018) y Clark (2017), exponen en sus estudios de diseño cualitativo, en los que analizan las experiencias de los estudiantes transgénero a partir de sus propias experiencias y reflexiones, la importancia de tener en cuenta los factores nombrados anteriormente, así como la necesidad de fomentar un lenguaje inclusivo para fomentar la diversidad en las aulas y erradicar la transfobia en el sistema escolar.

Por último, ha quedado de manifiesto la necesidad de intervención sobre los diferentes factores analizados para así luchar contra la transfobia en el sistema educativo, y que requerirían la implicación de todos los profesionales que participan en ella. Además, se establece mediante este estudio que la intervención sobre estos factores supondrá una medida prevención y erradicación de la victimización en personas transgénero creando de esta forma un entorno escolar más seguro para ellos, garantizando que puedan desarrollarse de manera plena en los diferentes ámbitos de su vida tal como establecen COGAM's Educational Group (2015) y Jones (2017) en sus estudios, destacando la necesidad de un mayor activismo e investigación en este ámbito.

## **5.2. Situación de las personas trans en la escuela desde la perspectiva de los niños trans y sus familias**

### **5.2.1. Resultados**

Como se ha señalado anteriormente , el segundo objetivo de la tesis fue analizar la situación de las personas trans en la escuela desde la perspectiva de los niños trans y sus familias, para lo que se llevo a cabo un estudio cualitativo fenomenológico. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

#### **Perfil de las participantes**

Los participantes del estudio son siete chicos trans y tres chicas trans, con una edad entre 11 y 16 años residentes en la Región de Murcia y Comunidad Valenciana (España) y sus madres. Los participantes conviven con sus padres y hermanos. Los participantes están cursando desde 5º de primaria hasta 1º de bachiller (6º grado-11º grado USA), estando la mayoría cursando estudios secundarios. La nota media del último trimestre va desde el aprobado (C +) en uno de los casos, suficiente (C) en dos de ellos, notable (B) en cinco de los casos y sobresaliente (A) en dos de ellos. La mayoría de las madres se encuentran en activo en el mundo laboral, aunque una de las madres es ama de casa y otra de ellas está desempleada. Con respecto al nivel de estudios de sus madres predomina la educación primaria en tres de los casos, seguida de la educación secundaria (2), la formación profesional (2) y la formación universitaria (2). La tabla 3 muestra las principales características sociodemográficas de los participantes.

**Tabla 3. Características sociodemográficas**

Variable	n (%)
<b>Edad</b>	
11	2 (20%)
12	1 (10%)
14	1 (10%)
15	3 (30%)
16	3 (30%)
<b>Identidad de género sentida</b>	
Chico	7(70%)
Chica	3 (30%)
<b>Curso escolar</b>	
5° Primaria	1 (10%)
6° Primaria	1 (10%)
1° ESO	1 (10%)
2° ESO	1 (10%)
3° ESO	3 (30%)
4° ESO	2 (20%)
1° Bachiller	1 (10%)
<b>Estado civil</b>	
Casada	7 (70%)
Divorciada	2 (20%)
Soltera	1 (10%)

### **Nivel de estudios de los padres**

Educación primaria	3 (30%)
ESO	2 (20%)
Bachiller	1 (10%)
Formación profesional	2 (20%)
Formación universitaria	2 (20%)

### **Experiencias de Victimización escolar**

Los participantes del estudio describen las diferentes experiencias de victimización que sufren en la escuela. Para ello mencionan el lugar, los compañeros y las situaciones sufridas, así como la actitud de padres y profesores y sus sentimientos ante estas experiencias de victimización escolar.

#### **▪ Tipos de acoso escolar**

La mayoría de los participantes fueron víctimas de diferentes tipos de acoso escolar, desde acoso verbal, acoso mediante redes sociales, llegando en ocasiones a la violencia física. Por otra parte, también sufrieron victimización escolar por parte del profesorado y reforzadas por algunos padres de compañeros. En la tabla 4 se muestran los testimonios de los participantes.

**Tabla 4. Tipos de acoso escolar**

<b>Código</b>	<b>Testimonios</b>
<b>Acoso físico</b>	“Sí. Me daba más miedo que tristeza, yo que sé. Me daba mucho miedo ir, porque a veces sí me amenazaba con pegarme” (C4). “Pues hombre...un chico marroquí, pues se ha tirado dos años molestando, insultando, agrediendo...incluso, por suerte no ha habido



expulsión hacia mi hijo, pero sí he tenido que ir varias veces al instituto, y varias veces la otra persona sí ha sido expulsada...pero ya con maltrato y todo”(M6).

“Le empujaban y le insultaban”.[...] No, era como empujones y como decirle... Nunca vas a ser un chico porque no tienes lo que tienen los chicos y tal...” (M7).

**Acoso verbal** “Pues, se metían con él porque llevaba el pelo largo. Le han llegado a decir “tú, maricón”. Insultos” (M6).

“En el instituto me decían, que haces disfrazándote de tía, que asco, uy un hombre disfrazado de mujer” (C9).

“Me llamaba como antes, me decía que era un enfermo, por como era yo, se metía conmigo en todas las clases, sin yo decirle nada, cualquier insulto era hacia mí” (C4).

“Recuerdo que estaba en un viaje de estudios y que estábamos en el autobús, y otra chica me dijo que una chica se estaba riendo de mi porque vestía como un chico porque quería sentirme guay, y yo me sentí bastante mal, el viaje lo pase muy mal (C5).

“Un día estábamos en clase de gimnasia y teníamos que ir a asearnos, y cuando entre, ahí estaba una cría que se metía conmigo, y me dijo, de qué vas, entrando aquí al baño de las crías, me empujo y me cerró la puerta en la nariz” (C10).

“Pues diciéndome por Instagram que era maricón, que si travelo, que si no se qué” (C4).

**Acoso por redes sociales**

“Pues hace tiempo estaba en WhatsApp y me metieron a un grupo en el que éramos gente transexual, bisexual o cosas así y pues...había uno que era, no me acuerdo qué era, pero le encantaba molestar a los transexuales y se ponía a meterse con mi cuerpo”(C6).

---

“Había una aplicación en la que tu escribías y era como anónimo y esa persona te escribía y a ti te llegaba el mensaje, pero tú no sabías quien era, y a lo mejor me decían gorila, gorda, pero de qué vas pensándote que eres un chico, todo eso” (C10).

“Por redes sociales supongo te lo habrá contado, una aplicación, le dije que se quitara esa aplicación y su hermana también se lo dijo, porque se metían con ella de una manera brutal, y como no se podía saber quién era porque eso era anónimo, entonces le quitamos esa aplicación en el teléfono, pero es la misma gente que va con ella, lo único es que allí era anónimo, no sabías quien era” (M10).

---

- **Actitud por parte de los padres de los compañeros**

En ocasiones las actitudes de acoso de algunos compañeros pueden verse reforzadas por sus padres tal y como manifiesta el testimonio de M10 en que una de las madres justifica el acoso de su hijo con su religión, expresando que la religión evangelista no acepta a las personas trans.

*“La profesora organizó una reunión con la madre de la otra chiquilla y conmigo, la madre no acudió a la reunión, porque resulta que decía que es que era de otra religión y que en esa religión no veían bien el caso de mi hija y entonces la maestra metía charlas, decía hoy vamos a hablar de esto, de lo que paso a vuestra compañera, de todas formas, en mi clase sois todos iguales, hacia cosas así” (M10).*

- **Actitud por parte del profesorado**

La mayoría de los participantes manifiestan haber recibido un gran apoyo por parte del profesorado, colaborando y facilitando la adaptación y desarrollo del menor dentro del entorno escolar.

*“El apoyo de todos los profesores, en general bastante. Pero hubo una, que se pasó, es la que me ayudó a cambiarme el nombre en las listas del instituto y todo, y la verdad que a ella se lo debo casi todo” (C2).*

*“Tienen muy buena voluntad, el profesorado se implica desde el primer momento, que aparte fui yo a hablar con ella. Desde el minuto uno que surgió todo, el tema de la transición. Yo hablé con el tutor y con la directora, y estuvimos hablando de todo el tema y tal y ellos la voluntad muy buena, enseguida le cambiaron el nombre en las listas (M8)”.*

Sin embargo, también se han dado casos en los que los niños y adolescentes entrevistados describían momentos en los que algunos profesores les hicieron pasar por situaciones embarazosas que dificultaban la expresión de su identidad de género, suponiendo un impedimento para su desarrollo dentro del entorno escolar.

*“El año pasado, con la chiquilla, porque a ella le gustaba llevar los pantalones, de estos que se llevan bajos, y le decía que tienes que ser femenina, le levantaba los pantalones en medio de la clase y entonces un día entré yo en el recreo y le dije que qué problema era el que tenía y que la cría vestía como quería y que no era femenina porque no quería” (M10).*

## **Consecuencias de la victimización escolar**

Los escolares y sus madres describen las diferentes consecuencias que tuvo las experiencias de victimización sufridas en la escuela tanto en su rendimiento académico como en su salud y desarrollo.

▪ **Consecuencias a nivel psicosocial**

Los participantes describieron diversas experiencias negativas que surgieron como consecuencia del acoso sufrido en la escuela. Algunos de ellos indicaron haber sufrido sintomatología depresiva, aislamiento social, incluso llevaron a cabo intentos autolíticos. Por otra parte, algunas madres expresaron que sus hijos habrían llevado a cabo conductas violentas a raíz de sufrir victimización escolar. En la tabla 5 se muestran los testimonios de los participantes.

**Tabla 5. Consecuencias a nivel psicosocial**

<b>Código</b>	<b>Testimonios</b>
<b>Aislamiento social/ Retraimiento</b>	“Pues...no me gusta ni los chicos en general, ni las chicas como son...Sencillamente no hablo mucho con mis compañeros y las clases me las paso sin decir nada hasta que pasa el recreo y estoy con mi pareja, así que...no tengo problema” (C6).  “Sí. Ahora se abre mucho más que antes. Antes no me contaba casi nada. Tampoco tenía muchos amigos, así que tampoco tenía mucho que contar, ni cosas que le hubieran pasado en el cole, ni nada”(M6).

**Conductas violentas** “Pegaba cuando se metían con ella, porque eso era una aplicación que ella se bajó y allí tenía a toda su clase, y a otros, conocidos y amigos, le decían por ahí lo que no se atrevían a decírselo en la cara por si esta les pegaba un leñazo, porque antes su manera de defenderse era pegando, que pasa que se hizo un roble, al hacerse un roble ahora no hay quien se meta con ella, porque su manera es, como me digas esto te pego” (M10).

“Y yo pues me enfadaba súper rápido y lo primero que hacía pues era pegarle puñetazos a la pared, es lo que yo siempre hacía” (C4).

“Incluso, una de las veces, que por lo visto se enfadó mucho... hubo lesión a una profesora, de por medio que intento separarlos” (M4).

### **Depresión**

“Recuerdo una vez que... yo estaba saliendo con un chico, justo antes de darme cuenta del todo que yo era trans, y se lo dije, y pues bueno, me dejó porque... a él supuestamente le gustaban las chicas, y pues a mí me entró como una especie de depresión”, creía que no le gustaba a la gente si yo no era... como debía de ser, como una chica”(C5).

“Hace dos años, cuando yo dije que quería ser... trans, que era trans, en esa época me diagnosticaron depresión, y eso se juntó un poco con lo del cambio de género. Y pues... como que me bajó mucho el ánimo” (C10).

### **Intento autolítico**

Aparte de eso, ha intentado dos veces suicidarse, tomando pastillas. Y entonces pues mucha preocupación, tenía que tener los medicamentos guardados... Pues lo que pasó es que se tomó en dos ocasiones, por la mañana antes de ir al instituto, un montón de pastillas. Entonces claro, el efecto surgió allí, porque empezó a vomitar, se desmayó, que tuvieron que llamar a una ambulancia, que luego me llamaron a mí y la segunda vez exactamente lo mismo porque había discutido con el chico que le gusta y entonces, pues claro están pendientes” (M5).

“Se tomó un blíster de ibuprofeno, fue un intento autolítico, fue relacionado con cuando se metían con él fuera del instituto” (M7).

▪ **Consecuencias a nivel académico**

Los participantes expresaron que las experiencias de victimización escolar sufridas afectaron de manera considerable a su rendimiento académico, obteniendo calificaciones más bajas, así como ausentándose de la escuela (tabla 6).

**Tabla 6. Consecuencias a nivel académico**

<b>Código</b>	<b>Acontecimiento</b>
Evitar ir al instituto/ absentismo escolar	<p>“He evitado ir al instituto muchas veces debido a un chico que se metía conmigo, me insultaba y los demás se reían. O sea, es como que, siempre en las clases se tenía que meter conmigo y yo pues llegaba a un punto en el que llegaba a mi casa y al día siguiente le decía a mi madre “no quiero ir al instituto porque no...”, le ponía siempre la misma excusa de “me duele la cabeza” “me duele el estómago” porque no me apetecía ir por esto. Llegue a estar una semana sin ir, casi dos” (C4).</p> <p>“No tenía ganas de ir al colegio por la situación que estaba sufriendo” (M7).</p> <p>“Se metían con ella. Una vez no la dejaron entrar al aseo, de hecho, me llamó varias veces la maestra porque la cría no rendía, a lo mejor en un mes no quería ir en cuatro días porque lloraba, se metían con ella... A lo mejor intentar engañarme diciendo, me duele la barriga, no iba al colegio y luego estaba toda la mañana normal, y además tenemos una aplicación de padres en la que yo hablo directamente con la maestra y le decía a la profe, hoy no va muy convencida al colegio, si vieras cualquier cosa, y luego decirme a mi la maestra, tu hija esta estupenda, no ha querido venir por la situación que hay” (M10).</p>
Rendimiento académico	<p>“Me sentía incómodo y por eso no quería ir al instituto. No estudiaba casi nada. Yo de tener notables, bienes, pues bajé a suficientes e insuficientes...entonces ahí hubo un cambio que los profesores tuvieron que hablar con mi madre” (C4).</p>

A raíz del bullying sufrido y la afectación de la violencia sufrida en estos niños, algunos padres o el niño se plantean o deciden cambiar de escuela como estrategia para escapar de la violencia.

*“Hombre, sentía preocupación sobre todo por el tema del bullying, la tuvimos que cambiar de instituto y todo, y luego para adaptarse a lo del instituto” (M5).*

*“Este último año estaba deseando acabar el curso, es más se hubiese cambiado de instituto” (M9).*

### **Estrategias para afrontar el acoso escolar en los centros educativos**

Los participantes relataron las estrategias existentes para abordar el bullying en niños y adolescentes trans en sus centros (tabla 7), si bien indicaron una ausencia de protocolos específicos en esta temática. A su vez, destacaron la necesidad de llevar a cabo iniciativas para frenar el acoso en este grupo. Entre las más destacadas se encuentran la existencia de un tutor al que acudir en caso de que cualquier persona desee conocer más información acerca de este tema, y la adjudicación de un alumno mayor como tutor al que puedan acudir en el caso de necesitarlo. Las personas a las que acudirían tanto madres como los niños y adolescentes trans varían entre la orientadora y los tutores. Asimismo, expusieron la necesidad de formar tanto al profesorado como al alumnado acerca de este tema y desarrollar nuevas estrategias que permitan frenar el acoso escolar en personas trans (tabla 8).

Los escolares y sus familias relataron que en algunos centros no se realizaba actividades hasta que los mismos padres las demandaban:

*“Tuvo que ser cuando ya los demás dijimos “mira, hasta aquí hemos llegado”. Entonces no creo que estén preparados, ellos ya actúan cuando ya los padres estamos*

*muy quemados y decimos “no no no”. Es como que no quiero problemas. No sé cómo explicarte, la percepción que yo tengo tanto en el colegio como en el instituto porque normalmente los directores y las directoras tienen ya cierta edad. Y me da esta sensación” (M2).*

*“No, no hemos hecho nada” (C8).*

**Tabla 7. Estrategias existentes para prevenir y abordar el bullying en niños y adolescentes trans**

<b>Códigos</b>	<b>Testimonios</b>
<b>Sensibilización/Formación</b>	<p>“Tienen formación y tienen actividades de formación tanto al profesorado como a los alumnos, y de formación específica en tema trans que viene un equipo de Valencia, esto pertenece ya a la comunidad valenciana, entonces viene un equipo de Valencia a dar educación sexual a los niños y tocan también el tema trans, entonces hay también materiales y cosas en la biblioteca y al principio, cuando mi hijo inició el tránsito, estuvieron haciendo, trabajando fichas y cosas con los niños, porque a ver, entiendo yo que una manera de evitar el bullying o el acoso es a través de la educación de los niños” (M1).</p> <p>“Bueno, en sexto estábamos estudiando en ciencias naturales las identidades de género” (C2).</p> <p>“Los profesores han ido alguna vez a alguna charla sobre identidad de género, porque me lo ha contado varias veces, su profesora, pero algunos también han hecho, que yo recuerde una, sobre identidad de género, que vinieron un montón de chicos de una asociación trans, que vinieron a dar una charla sobre cómo se sentían y todo eso” (M3).</p>



**Tutorización por pares** “Ahora tienen en el colegio la figura de un tutor, pero esto lo tienen para todo, no lo tienen sólo para los niños trans; o sea que un niño de un curso mayor es tutor de un niño de cursos inferiores y digamos que lo vigila para que no haya; y luego también trabajan mucho el acoso, están siempre con el tema del bullying, haciendo actividades y cosas, específicamente trans no, pero con el tema del bullying en general sí” (M1).

**Protocolo** “Ellos tienen como un protocolo que consiste en visualizar a la persona, de saber dónde está, de ponerlo en conocimiento de su tutor/a, de ponerlo en conocimiento del profesorado y, sobre todo, el trabajador este, el trabajador social que también mueve hace cosas, su instituto es muy activo (M3).

---

**Tabla 8. Estrategias propuestas para prevenir y abordar el bullying en niños y adolescentes trans**

<b>Códigos</b>	<b>Testimonios</b>
<b>Sensibilización/ Formación</b>	<p>“Pues más que charlas, algún taller. Lo que es clase clase, no reunir a un montón de personas en un salón de actos y decirle que hacer bullying está mal, porque eso es lo mismo de siempre. Lo haría más tipo taller y que personas trans cuenten su experiencia, con bullying y eso, donde la gente pueda tener un poco de empatía a la hora de insultar a alguien, que tengan un poco de empatía y se lo piensen dos veces” (M3).</p> <p>“Considero que las charlas deberían de hacerse antes, como a los de 1ºESO para que empiecen a entender sobre el tema, no a los de 4º ESO o Bachiller” (M4).</p>

“Pues, no sé, que hubiese alguna charla o ayuda, yo que se ofrezca ayuda” (C6).

“Que se hable también un poquito de las personas no binarias, que, aunque no hagan mucho eco, pero por lo menos que empiecen a escucharse” (M2).

“Dar más charlas, Concienciar a la gente acerca de los baños, los vestuarios en educación física, para cambiarse la camiseta y todo eso” (M8).

“Considero que las charlas son necesarias para personas que tienen la mente cerrada sobre esos temas” (C4).

“Hombre, pues... depende de qué profesor se trate, pero, en general, pues, yo creo que formados formados, pues, quizá tengan la mente abierta, pero formados formados no creo que estén” (M5).

“Los padres son los que tienen que inculcar a sus hijos que tienen que respetar todo y a todos. En el colegio, poco se puede hacer si yo en casa yo estoy escuchando “mira el maricón este..., mira esa es lesbiana”. Yo creo que tiene que ser en casa. En el colegio poco” (M6).

“Yo considero que no están formados, sí que es cierto que con él se han portado muy bien, pero, creo que deberían estar más formados, y también los alumnos tendrían que estar informados” (M7).

“Más formación, formación para el profesorado más sensibilización para los alumnos” (M8).

---

### **5.2.2. Discusión de resultados**

Con la finalidad de confrontar los resultados obtenidos con el objetivo planteado en el apartado 3.3.2, se llevo a cabo la siguiente discusión de resultados:

En este estudio se analizaron los diferentes experiencias de victimización por bullying en las personas transgénero y las consecuencias de estas sobre la salud, desde la perspectiva de los estudiantes trans de primaria y secundaria y de sus madres. Los estudiantes trans experimentan mayores tasas de victimización por bullying que los estudiantes cisgénero (Gower, Rider, et al., 2018; Myers et al., 2017). Nuestros resultados reflejan que los niños y adolescentes trans sufren diversos tipos de acoso, principalmente de tipo físico, verbal y por redes sociales, lo que coincide con lo ya señalado previamente por Moran et al. (2018). Este fenómeno afecta a las víctimas con problemas como depresión, conductas violentas, absentismo escolar, abandono escolar, bajo rendimiento académico e intento autolítico. A su vez, puede generar dificultades para su integración y desarrollo tanto académico como personal, tal como expusieron Earnshaw et al. (2017), Hatchel. et al. (2018) y Moran et al. (2018), cuyos estudios evalúan los diferentes tipos de violencia sufridos por las personas trans en la escuela y las consecuencias en los diferentes ámbitos de su vida. Nuestros resultados vienen a confirmar, por otra parte, las conclusiones aportadas por Matthyse (2017), quien expone que esta situación afecta negativamente en el ámbito psicosocial a las personas trans .

Asimismo, nuestro estudio señala la escasez de estrategias específicas para afrontar los casos de victimización escolar en personas transgénero, lo que indica la necesidad de poner en marcha iniciativas específicas para esta población que favorezcan su protección y su desarrollo en los diferentes ámbitos de la persona, biológico, psicológico y social, tal y como adelantaban algunos autores (Bragg et al., 2018; Clark,

2017; Jiménez-Barbero et al., 2012). Una iniciativa a tener en cuenta podría ser la creación de la figura de tutor tal como señalaban los participantes de nuestro estudio, una figura de referencia a la que dirigirse para exponer sus experiencias sufridas o pedir ayuda en el caso de sufrir acoso escolar (Bragg et al., 2018). De igual forma, se destaca la necesidad incluir la identidad de género en el curriculum escolar, así como llevar a cabo sesiones formativas para alumnos, con el fin de que estos dispongan de la información adecuada, asegurando de esta manera su inclusión y la interrelación escolar de estos estudiantes, aumentando así los sentimientos de integración y pertenencia en la escuela, tal como expuso Bragg et al. (2018).

Otro aspecto a tener en cuenta es la existencia de lugares donde los estudiantes puedan acudir en busca de información y recursos, bajo el control de una persona de referencia en la escuela, algo que ya había sido indicado previamente Bragg et al. (2018) y Jones. 2017, quienes además presentaron esta iniciativa como un recurso relevante para prevenir la victimización escolar y favorecer la integración de las personas transgénero en el ámbito escolar. Por otro lado, se destaca también la necesidad de formar y sensibilizar al profesorado acerca de este tema, así como desarrollar protocolos específicos para afrontar el bullying en niños y adolescentes trans tal como expusieron Martin-Castillo et al. (2020) en su revisión sistemática.

Se ha puesto de manifiesto la importancia de trabajar sobre una serie de elementos que influyen en el proceso de victimización. Por ejemplo, la relación con los padres, profesores y compañeros, o el apoyo social, los cuales resultan fundamentales para afrontar y superar las situaciones de victimización escolar. Esto facilitaría a las personas trans desarrollar un sentimiento de aceptación social y pertenencia al medio escolar,

aumentando su seguridad personal y reduciendo los posibles casos de victimización escolar (Bhoopsingh, 2016).

Cabe señalar que autores como Bhoopsingh. (2016); Day et al. (2019); Kolbert et al. (2015); Bhoopsingh. (2016); Day et al. (2019); Kolbert et al. (2015) han destacado en sus estudios la importancia del profesorado como fuente de apoyo para prevenir y superar el acoso escolar en personas trans, así como facilitar su integración en el ámbito escolar. Sus conclusiones son coherentes con los resultados de nuestro estudio donde se establece la necesidad de que los profesores estén formados con el fin de que sean capaces de ofrecer información y apoyo, así como modelar comportamientos constructivos que favorezcan la creación de escuelas más seguras y respetuosas hacia las personas trans.

Ahondando en esta línea, se ha indicado la importancia de modificar las denominadas “Normas de género”, ya que diversos participantes señalaron haber sufrido experiencias de victimización a raíz del uso de las instalaciones ( baños y vestuarios), permitiendo el uso de estas instalaciones correspondientes a la identidad de género sentida (Jones, 2017). Se insta, por tanto, a modificar la heteronormatividad impuesta por la sociedad que facilite la integración de las personas transgénero en el ambiente escolar, así como el desarrollo de la persona y su identidad de género. En esto coincide con Jones (2017), quien estudió las iniciativas de apoyo disponibles en el sistema escolar para alumnos transgénero en Australia, destacando las nombradas anteriormente como iniciativas fundamentales para asegurar el desarrollo adecuado de su identidad de género.

Un aspecto que se ha echado en falta en los resultados de nuestro estudio es la proposición de crear grupos de apoyo hacia personas trans dentro de la escuela, tal como destacan otros autores como Marx & Kettrey (2016), quien en su metanálisis analizan la influencia de los grupos de defensa de los derechos del colectivo Lesbiana Gay Bisexual

trans queer (LGBTQ) en la victimización escolar, determinando que los niveles de victimización escolar se reducen ante la presencia de este tipo de grupos. También Clark (2017), en su estudio cualitativo, destaca este tipo de grupos como elemento protector frente al bullying en personas transgénero. Otros autores como Day et al. (2019), señalan a estos grupos como elemento de prevención y actuación frente al bullying en los alumnos LGBTQ, mientras que Deming et al. (2013), destacan la creación de estos grupos como un elemento de apoyo y mejora del ambiente escolar .

Asimismo, algunos de los participantes de nuestro estudio exponen la importancia de evitar el trato diferencial respecto a los alumnos cisgénero. En este sentido, estudios como el de COGAM's Educational Group. (2015) han propuesto la implementación en la organización escolar de actividades en las que se trabaje a favor de los valores personales, como por ejemplo, la empatía, para así fomentar un clima escolar respetuoso hacia la diversidad de género. Dicho trabajo indica además la necesidad de educar en valores morales como una herramienta de prevención de la violencia escolar para enseñar a respetar los derechos humanos, de manera que todos los alumnos tengan igualdad de derechos y oportunidades.

Por último, ha quedado de manifiesto la necesidad de un mayor activismo e intervención en el ámbito educativo para así luchar contra la transfobia en el sistema educativo. Además, se establece mediante este estudio las estrategias frente al bullying que tanto los niños y adolescentes trans como sus padres consideran útiles para la prevención y erradicación de la victimización en personas trans con el fin de crear de esta forma un entorno escolar más seguro para ellos.

## **5.3. Actitudes transfóbicas de los estudiantes universitarios**

### **5.3.1. Resultados**

Como se ha señalado en el apartado 3.3.3, el tercer objetivo de la tesis fue estudiar las actitudes transfóbicas de los estudiantes universitarios, para lo que se llevó a cabo un estudio cuantitativo transversal observacional. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

La tabla 9 muestra diferencias significativas en función del sexo de los estudiantes universitarios. Con respecto a la variable dependiente Genderism se obtuvieron diferencias en función del sexo destacando una mayor transfobia en los hombres ( $B-F=49.589$ ,  $p = .000$ ). Asimismo, se observó una mayor relación de Gender bashing) con género masculino que con género femenino ( $B-F=39.346$ ,  $p = .000$ ).

*Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia*

**Table 9** Descriptive statistics and ANOVA of transphobia and attack, Negative Attitudes Towards Trans People, Empathy, Parental Bonding, Self-Esteem by sex.

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Brown Forsythe</i>	<i>Post hoc</i>
<b>Transphobia</b>						
Transphobia	A. Male	463	37.538	17.306	49.589***	CA-B
	B. Female	1216	29.366	10.797		
	C. Non binary gender	22	26.327	14.677		
<hr/>						
Gender bashing	A. Male	463	10.142	6.046	18.117***	CA-B
	B. Female	1216	8.095	2.913		
	C. Non binary gender	22	8.495	7.014		
<hr/>						
<b>Negative Attitudes Towards Trans People</b>						
	A. Male	463	34.594	15.679	15.409***	A-BC
	B. Female	1216	31.101	13.832		
	C. Non binary gender	22	28.681	6.986		
<hr/>						
<b>Empathy</b>						
Perspective	A. Male	463	23.168	3.415	3.536*	CB-A
	B. Female	1216	23.730	3.241		
	C. Non binary gender	22	23.636	4.326		
<hr/>						
Empathetic concern	A. Male	463	20.069	3.230	1.544	CBA
	B. Female	1216	20.315	2.931		
	C. Non binary gender	22	20.727	2.549		
<hr/>						
Fantasy	A. Male	463	21.457	4.276	15.819***	B-AC
	B. Female	1216	22.645	4.009		
	C. Non binary gender	22	22.227	3.491		
<hr/>						
Personal damage	A. Male	463	18.265	3.230	8.096**	C-B-A
	B. Female	1216	18.833	2.931		
	C. Non binary gender	22	20.863	2.549		
<hr/>						
<b>Parental Bonding</b>						
Parental Care	A. Male	463	31.295	8.343	14.613***	BC-A
	B. Female	1216	33.912	8.383		
	C. Non binary gender	22	32.636	9.379		
<hr/>						
Maternal Care	A. Male	463	37.062	6.639	3.764*	BA-C
	B. Female	1216	37.951	6.980		
	C. Non binary gender	22	34.272	9.677		
<hr/>						
Paternal Overprotection	A. Male	463	24.753	6.585	1.059	ABC
	B. Female	1216	24.280	6.954		
	C. Non binary gender	22	23.500	6.574		
<hr/>						
Maternal Overprotection	A. Male	463	27.360	7.705	7.649**	CA-B
	B. Female	1216	25.673	7.801		
	C. Non binary gender	22	27.772	8.530		
<hr/>						
<b>Self-Esteem</b>						
Self-Esteem	A. Male	463	28.851	7.835	7.334**	B-A-C
	B. Female	1216	30.107	7.157		
	C. Non binary gender	22	26.045	7.384		



## *Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia*

Post hoc analysis among the diverse units: \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

N = sample size; M= mean; SD= standard deviation; Brown Forsythe= results of Brown Forsythe test; Post hoc= results of post hoc analysis.

Por otro lado, nuestros resultados indicaron una mayor Actitud negativa hacia las personas trans en varones que en el resto de grupos de comparación ( $B-F=10.142$ ,  $p = .000$ ). Además, se observó un mayor grado de Perspectiva empática en género femenino y en las personas no binarias ( $B-F= 3.536$ ,  $p = .008$ ). Asimismo, se apreció un mayor grado en las dimensiones de Fantasía ( $B-F=15.819$ ,  $p = .000$ ), y Malestar personal ( $B-F=8.096$ ,  $p = .001$ ) en personas no binarias.

En lo que respecta a los estilos parentales, nuestro estudio señaló valores mayores de la dimensión Cuidado paterno ( $B-F=14.613$ ,  $p = .000$ ) y materno ( $B-F=3.764$ ,  $p = .004$ ) en género femenino que en el resto de grupos, así como una mayor Sobreprotección materna en personas no binarias que en género masculino y género femenino ( $B-F=7.649$ ,  $p = .000$ ). Finalmente, se apreció mayor Autoestima en género femenino y una menor autoestima en personas no binarias ( $B-F=7.334$ ,  $p = .000$ ).

En cuanto a la asociación entre las variables, tal y como muestra la tabla 10, el análisis de correlación mostró una correlación inversa de la variable Gender Bashing con la variable Perspectiva empática ( $r = -.122$ ,  $p = .000$ ). Por otro lado, la variable Genderism correlacionó de manera negativa con las variables Fantasía ( $r = -.113$ ,  $p = .000$ ), Preocupación empática ( $r = -.096$ ,  $p = .000$ ) y Cuidado materno ( $r = -.057$ ,  $p = .019$ ). Asimismo, la variable Actitudes negativas hacia personas trans, medidas con la EANT, se correlacionó negativamente con las variables Perspectiva empática ( $r = -.071$ ,  $p = .004$ ), Fantasía ( $r = -.119$ ,  $p = .000$ ) y Cuidado materno ( $r = -.062$ ,  $p = .010$ ), y se correlacionó positivamente con la variable cuidado paterno ( $r = .452$ ,  $p = .000$ ). Además, aunque era de esperar una correlación significativa entre la escala de Actitudes negativas

(EANT) y las dimensiones de la escala GTS, Genderism y Gender Bashing, dicha correlación fue más débil de lo esperado ( $r = .151$ , y  $r = .106$ , respectivamente).

A fin de estudiar la relación de las variables Actitud negativa, Perspectiva empática, Fantasía, Preocupación empática y Cuidado materno con nuestras variables dependientes, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple en el que se incluyeron aquellas que resultaron relevantes tras realizar los anteriores análisis correlacionales. El modelo de regresión proporciona los siguientes resultados para cada una de las dimensiones de *Genderism*, ajustados por género. No se obtuvo un ajuste adecuado en el modelo de regresión para género masculino y femenino, aunque sí para las personas género no binario. En concreto, para personas que se declararon género no binario, Gender Bashing se asoció con la variable Actitudes negativas ( $\beta = .650$ ,  $p = .001$ ), con una bondad de ajuste del modelo, ( $R^2 = .393$ ,  $p = .001$ ), mientras que la variable Genderism se relacionó con Actitudes negativas ( $\beta = .619$ ,  $p = .002$ ;  $R^2$  ajustado =  $.352$ ,  $p = .002$ ).



**Table 10** Correlations between the scores of the variables measured by the Gender and Transphobia Scale, Scale of Negative Attitudes Towards Trans People, Interpersonal Reactivity Index, Parental Bonding Instrument and Rosenberg Self-Esteem Scale in University of Murcia, Miguel Hernandez University and Technical University of Cartagena, Nabrija University, University of Castilla La Mancha, University of Malaga, University of Oviedo, University of Zaragoza, Pablo de Olavide University, University of Valencia.

	Mean	SD	Rank	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>1. Genderism GTS.</b>	31.55	26.248	21-125.14	<b><math>\alpha</math>.89</b>											
<b>2. Gender bashing GTS.</b>	8.65	10.198	7-48.65	.672**	<b><math>\alpha</math>.82</b>										
<b>3. Scale of negative attitudes towards trans people</b>	32.020	14.376	18-90	.151**	.106**	<b><math>\alpha</math>.938</b>									
<b>4. Perspective IRI.</b>	23.576	3.311	13-35	-.127**	-.122**	-.071**	<b><math>\alpha</math>.765</b>								
<b>5. Fantasy IRI</b>	22.316	4.108	9-34	-.113**	-.046	-.119**	.393**	<b><math>\alpha</math>.786</b>							
<b>6. Empathetic concern IRI</b>	20.254	3.011	10-32	-.096**	-.057	-.024	.357**	.434**	<b><math>\alpha</math>.735</b>						
<b>7. Personal damage IRI.</b>	18.705	3.792	8-32	-.008	-.003	-.004	.236**	.380**	.437**	<b><math>\alpha</math>.759</b>					
<b>8. Parental care PBI.</b>	33.183	8.459	11-44	-.020	-.041	.452**	-.001	-.079**	-.070	-.073**	<b><math>\alpha</math>.854</b>				
<b>9. Maternal Care PBI.</b>	37.662	6.946	11-44	-.057*	-.043	-.062**	.044	-.044	-.044	-.084**	.0351**	<b><math>\alpha</math>.919</b>			
<b>10. Paternal overprotection.</b>	24.399	6.850	13-49	.020	.053	.047	.038	.005	.078**	.115**	-.423**	.246**	<b><math>\alpha</math>.854</b>		
<b>11. Maternal overprotection.</b>	7.817	7.817	13-52	.035	.061	.044	.028	.099**	-.044	.129**	-.282**	-.464*	.515**	<b><math>\alpha</math>.696</b>	
<b>12. Rosenberg Self-Esteem Scale</b>	7.378	7.378	10-40	-.011	.021	.021	.027	-.093**	-.140**	-.213**	-.155**	-.016**	-.117**	-.156**	<b><math>\alpha</math>.896</b>

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$

### **5.3.2. Discusión de resultados**

Con el fin de desarrollar el tercer objetivo, enfocado a al estudio de las actitudes transfóbicas en estudiantes universitarios, nuestro último trabajo analizó las actitudes de los estudiantes universitarios hacia las personas trans. Tal y como se había puesto de manifiesto en estudios previos, (Bockting et al., 2020; Lee et al., 2020), las actitudes transfóbicas en el ámbito universitario se relaciona con problemas de depresión, absentismo, abandono de los estudios, bajas calificaciones, ideación de suicidio y consumo de sustancias.

En este sentido, nuestros resultados han puesto de manifiesto que las actitudes negativas hacia personas trans en estudiantes universitarios podrían estar relacionadas con variables psicológicas y sociales como la empatía, la autoestima y los estilos parentales. Algunos autores han analizado previamente este constructo, como, por ejemplo, Sa et al. (2019), quienes establecen una asociación entre autoestima, empatía, e inteligencia emocional. Asimismo, otros autores han propuesto una relación entre estilos parentales y la empatía en sus hijos (Wagers & Kiel, 2019).

Por otro lado, en nuestro estudio se muestra que los estilos parentales tienen una gran influencia en la actitud de los hijos, tal como mostró previamente Amodeo et al. (2017), quien destacó la influencia de los estilos parentales en el desarrollo de la identidad de género de sus hijos trans. Asimismo, otros autores, como Jiménez-Barbero et al. (2016); Ruiz-Hernández et al. (2019), relacionaron los estilos parentales con actitudes negativas, transfobia y falta de empatía. Además, estudios como el de Martín- Castillo et al. (2020), han incidido en la influencia de los padres como elemento protector frente a la

victimización escolar, por lo que tal y como reflejan nuestros resultados, estos tres conceptos podrían ser determinantes en la actitud de los estudiantes universitarios hacia las personas trans.

Nuestro estudio señala una menor actitud transfóbica en mujeres y personas no binarias que en varones, algo que ya se anticipaba en base a lo descrito en estudios previos (Gorrotxategi et al., 2020). Además, nuestros resultados muestran una puntuación superior en empatía en estos dos grupos que en los hombres, lo cual nos lleva a apuntar que la empatía se asocia negativamente con la transfobia. La empatía es, por tanto, un valor esencial en los diferentes ámbitos de la vida de los estudiantes, por lo que se considera esencial trabajar este aspecto ya que será fundamental para su desarrollo profesional favoreciendo una mejor actitud hacia las personas trans (Neumann et al., 2011).

Por otro lado, en nuestro estudio se obtuvieron unas medias más reducidas en cuanto a la aplicación de la escala GTS a diferencia de las mostradas por autores como Willoughby et al. 2010. Esto puede deberse a la heterogeneidad de la población de estudio y a la deseabilidad social, es decir, al hecho de quedar bien con los demás. Además, en nuestro estudio se ha obtenido una baja correlación entre las escalas GTS y EANT a diferencia de lo que indica en su artículo Fernández-Hawrylak et al, 2020. Esta baja correlación puede deberse a las diferencias entre las dimensiones de las escalas destacando la unidimensionalidad de la EANT frente a la pluridimensionalidad de la escala GTS.

Del mismo modo, el modelo de regresión no ajusta adecuadamente por lo que habría que investigar otro tipo de variables distintas a las investigadas en nuestro estudio. En este sentido, consideramos interesante para futuras investigaciones tener en cuenta el

entorno sociocultural, la religiosidad y posicionamiento político como variables independientes relacionadas con las actitudes hacia personas trans (Kanamori, Cornelius-White, et al., 2017; Kanamori, Pegors, et al., 2017; Kanamori & Cornelius-White, 2016).

En lo que respecta a los estilos parentales, se utilizó la escala “Parental Bonding Instrument”, la cual, analiza dos dimensiones, cuidado y sobreprotección en ambos progenitores. En referencia a este aspecto, nuestro estudio señaló una mayor influencia de las dimensiones Cuidado paterno y materno en género femenino que en el resto de grupos, de lo que se podría deducir que un estilo parental óptimo favorece un mayor grado de empatía y actitudes más abiertas. Este argumento abunda en las conclusiones aportadas por otros autores que señalaban la relación entre estilos parentales menos asertivos y conductas disruptivas (Pinquart, 2017; Robles-Estrada et al., 2015).

Por otro lado, se apreció mayor autoestima en chicas, por lo que se consideró que un bajo nivel de autoestima se asocia con una mayor frecuencia de actitudes transfóbicas. Dicho aspecto ha sido desarrollado en estudios anteriores sobre bullying en los que se muestra un perfil de acosador con baja autoestima (Choi & Park, 2018; Olweus, 2013).

El presente estudio constituye, hasta donde sabemos, uno de los primeros trabajos que ha analizado las actitudes hacia las personas transgénero en universidades españolas. Sin embargo, el diseño empleado presenta limitaciones metodológicas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar los resultados; en primer lugar, no pudo llevarse a cabo un muestreo probabilístico lo que podría conllevar un riesgo de sesgo de selección. Por otro lado, al tratarse de un estudio transversal, no permite hacer inferencias causales de los resultados. Asimismo, los cuestionarios fueron enviados a sus destinatarios por correo electrónico. Este método de recogida de datos suele presentar inconvenientes metodológicos como respuestas sesgadas por el factor deseabilidad social o la falta de

certeza sobre la identidad de la persona que responde. Por último, cabe destacar que la escasez de estudios acerca de este tema en población universitaria ha dificultado la discusión de los resultados, que no han podido contrastarse debidamente con estudios previos.



## 6. DISCUSIÓN GENERAL

La presente investigación ha pretendido aportar elementos que permitan la ampliación y desarrollo de los conocimientos científicos existentes respecto al fenómeno de la violencia escolar en personas trans.

Para ello, se trazó desde un principio un esquema de trabajo que sirvió de guía durante todo el proceso.

El punto de partida se ha planteado en los apartados de introducción y objetivos de la tesis, en los que tratamos de desarrollar los elementos que justifican el interés del trabajo y las metas a alcanzar. A continuación, en los apartados de material y métodos, resultados y discusión se han incluido los estudios que componen esta tesis doctoral, tras los que existe un laborioso trabajo de investigación.

En el apartado de Discusión general trataremos de presentar y desarrollar las aportaciones de los diferentes estudios en el aumento del conocimiento sobre la victimización en personas trans, y las posibilidades de desarrollar e implementar programas de intervención dirigidos a prevenir, afrontar y reducir este fenómeno.

La presente tesis doctoral tenía como objetivo estudiar la victimización de los niños y adolescentes transgénero y su relación con actitudes transfóbicas adquiridas en el proceso educativo. Para ello se llevaron a cabo tres estudios.

## **6.1. Elementos que influyen en la victimización escolar de las personas trans**

En nuestra revisión sistemática se analizaron una serie de factores que influyen en el proceso de victimización escolar en personas trans. Entre ellos destaca el apoyo de padres, profesores y compañeros, los cuales resultan fundamentales para afrontar y superar las situaciones de victimización escolar ya que aumenta su confianza y seguridad personal y reduciendo los posibles casos de victimización escolar; al igual que expuso Poteat et al. (2021), quien analizó la influencia del profesorado como elemento protector en la población trans frente a situaciones de victimización escolar, así como también destaca que un mayor apoyo por parte del profesorado influyo positivamente en la mejora del desarrollo tanto académico como de su identidad de genero.

Además, en nuestro estudio se destaca la necesidad de participación de todo el personal escolar desde director, profesores, personal de Enfermería y Psicología en el desarrollo de iniciativas que faciliten la integración de los alumnos transgénero en el ámbito escolar; tal como habían reseñado anteriormente Klemmer et al. (2021), en su estudio en el que analiza elementos individuales y escolares que influyen en la victimización de las personas trans, así como la implantación de modelos educativos que permitan obtener mejores resultados sociales, conductuales y cognitivos de todos los estudiantes para reducir, de esta forma, las consecuencias de la victimización escolar en personas trans.

Por otro lado, se destaca la formación tanto al profesorado como al alumnado como una herramienta fundamental para frenar el acoso escolar en personas trans, de

forma que puedan ofrecer información y apoyo, así como educar al resto del alumnado para así contribuir a la creación de escuelas más seguras y respetuosas hacia las personas trans coincidiendo con los siguientes estudios que indican la importancia del profesorado como elemento motivador y protector frente a las situaciones de victimización escolar en personas trans, mejorando de esta forma la situación de estos estudiantes dentro de la escuela y contribuyendo a su desarrollo tanto a nivel académico como personal (Poteat et al., 2021; Raymond et al., 2015).

Por otra parte, se ha indicado la importancia de modificar las llamadas “Normas de género” permitiendo el uso de uniforme e instalaciones (baños, vestuarios, habitaciones en las excursiones) correspondientes a la identidad de género sentida; además del uso de un lenguaje inclusivo ( el uso del pronombre y nombre correspondientes a la identidad de género sentida), modificando de esta forma la heteronormatividad impuesta por la sociedad, garantizando la integración de las personas trans en el ambiente escolar, asegurando, de este modo, el desarrollo de la persona y su identidad de género, tal como indicaban Day et al. (2017) y Adams et al. (2021) donde analizan el desarrollo de iniciativas para garantizar un clima escolar mas inclusivo para las personas trans, destacando este como un elemento protector frente al acoso escolar así como para asegurar el desarrollo adecuado de su identidad de género.

Por otro lado, se han identificado una serie de factores sociodemográficos a tener en cuenta para controlar la victimización en personas transgénero, como por ejemplo, las características de la comunidad, tamaño del distrito, ratio de alumnos por profesor y ratio de alumnos por personal de apoyo; todos ellos influyen directamente en la victimización escolar., por lo que se considera necesario intervenir sobre aquellos que dependan de las instituciones escolares como es el caso de los ratios alumno-profesor y alumno-personal

de apoyo, los cuales deben estar equilibrados para así garantizar una intervención adecuada por parte del personal educativo en la prevención, apoyo y erradicación de la victimización en las personas transgénero durante la etapa escolar, garantizando la seguridad de estas en la escuela; tal como indica Brittany J. Allen et al. (2016) en su estudio en el que compara las experiencias de victimización escolar de los alumnos cisgénero y transgénero y analiza las intervenciones por parte del entorno escolar para garantizar un mejor clima en la escuela contribuyendo a una mayor seguridad de esta población en el ámbito escolar.

## **6.2. Consecuencias de la victimización escolar en personas trans**

Nuestros resultados tanto de la revisión como del estudio cualitativo reflejan que los niños y adolescentes trans sufren diversos tipos de acoso, principalmente de tipo físico, verbal y por redes sociales, lo que coincide con lo ya señalado previamente por Moran et al. (2018). Este fenómeno afecta a las víctimas con problemas como depresión, conductas violentas, consumo de sustancias, absentismo escolar, abandono escolar, bajo rendimiento académico e intento autolítico. A su vez, puede generar dificultades para su integración y desarrollo tanto académico como personal, tal como expusieron Hughto et al. (2018) y Huebner et al. (2016), en sus estudios donde analizan las experiencias de victimización escolar sufridas por los estudiantes trans si como las consecuencias en los diferentes ámbitos de su vida.

El proceso de victimización influyó de manera negativa en los individuos transgénero afectando a las diferentes dimensiones de la persona: físico, psicológico y social (McConnell et al., 2016). Se indicó una asociación positiva entre la victimización escolar y el aumento de sintomatología depresiva, la cual favorece al absentismo escolar (Moran et al., 2018; Russell et al., 2011b; Walls et al., 2018). Según Day et al. (2018), los adolescentes transgénero tienen seis veces más posibilidades de ausentarse en la escuela, porque se sienten inseguros lo que se traduce en una percepción más negativa del entorno escolar, este hecho ha sido constatado a través de nuestra investigación cualitativa por la totalidad de los participantes. Además, los estudiantes transgénero que sufrieron victimización escolar obtuvieron calificaciones más bajas e incluso abandonaron la escuela (Day et al., 2018; Earnshaw et al., 2017; Poteat et al., 2011). Por otro lado, los estudiantes transgénero que sufrieron victimización escolar mostraron altas

tasas de ideación de suicidio (Gower, Forster, et al., 2018; Poteat et al., 2011; Russell et al., 2011). Finalmente, se ha señalado que las experiencias de victimización sufridas por los individuos transgénero tienen influencia en su desarrollo tanto a nivel académico como a nivel personal (Birkett et al., 2015; Matthyse, 2017).

### **6.3. Estrategias de prevención y afrontamiento frente a victimización escolar en personas trans**

Por otra parte, numerosos estudios destacan la escasez de estrategias específicas para afrontar los casos de victimización escolar en personas transgénero, esta realidad ha sido constatada durante la realización del estudio cualitativo, ya que todos los sujetos de estudio expusieron la importancia de poner en marcha iniciativas específicas para esta población, tal y como adelantaban algunos autores (Bragg et al., 2018; Clark, 2017; Jiménez Barbero et al., 2012), Entre las principales estrategias se encuentran: la inclusión de la condición de las personas transgénero en el currículum escolar, de forma que se puedan ofrecer recursos específicos para estos; otro hecho a considerar podría ser la creación de una figura de referencia a la que dirigirse o incluir contenidos acerca de este tema en las asignaturas y en otras actividades, como por ejemplo, las de educación sexual, asegurando de esta manera su inclusión y la interrelación escolar de estos estudiantes, aumentando así los sentimientos de integración y pertenencia en la escuela, tal como expuso Domínguez-Martínez & Robles, (2019), en su estudio donde explora la diversidad de género en la escuela, donde indica que iniciativas inclusivas respecto a identidad de género en el currículum escolar contribuyen a fomentar el respeto de los derechos de las personas transgénero y a crear un ambiente mas favorable para el desarrollo de su identidad de genero. Además, se señalan otras iniciativas como la creación de grupos de apoyo a las personas transgénero en la escuela, estableciendo que la creación de este tipo de grupos favorece el activismo de los estudiantes, además de generar un clima mas favorable para los individuos trans, de forma que puedan defender sus derechos, organizar actividades para prevenir los casos de victimización y asegurar un clima escolar inclusivo



para el colectivo. Esto lo recogen estudios como el de Marx & Kettrey (2016), donde en su revisión sistemática y metanálisis analizan la influencia de los grupos de defensa de los derechos del colectivo LGBTQ en la victimización escolar, determinando que los niveles de victimización escolar se reducen ante la presencia de este tipo de grupos. También Clark (2017), en su estudio cualitativo, destaca este tipo de grupos como elemento protector frente al bullying en personas transgénero.

Asimismo, se indica la implementación en la organización escolar de actividades en las que se trabaje a favor de los valores personales, para así fomentar un clima escolar respetuoso hacia la diversidad de género tal como expone COGAM's Educational Group (2015), en su ensayo clínico, donde indica la necesidad de educar en valores morales como una herramienta de prevención de la violencia escolar para enseñar a respetar los derechos humanos, de manera que todos los alumnos tengan igualdad de derechos y oportunidades; además, destaca la necesidad de aprendizaje de valores como solidaridad, respeto y tolerancia para así fomentar la diversidad y garantizar la inclusión social.

Por otro lado, se deben ofrecer lugares donde los estudiantes puedan acudir en busca de información y recursos, todo esto siempre controlado por una persona de referencia en la escuela encargada de asesorar acerca de este tema de forma que se pueda intervenir para prevenir situaciones de victimización y acoso escolar y evitar las consecuencias negativas derivadas de éstas. Fantus & Newman, (2021), exponen esta iniciativa como un recurso relevante para prevenir la victimización escolar y ofrecer un clima seguro para los estudiantes trans.

En este estudio se analizaron los diferentes experiencias de victimización por bullying en las personas transgénero y las consecuencias de estas sobre la salud, desde la perspectiva de los estudiantes trans de primaria y secundaria y de sus madres.

Asimismo, nuestro estudio señala la escasez de estrategias específicas para afrontar los casos de victimización escolar en personas transgénero, lo que indica la necesidad de poner en marcha iniciativas específicas para esta población que favorezcan su protección y su desarrollo en los diferentes ámbitos de la persona, biológico, psicológico y social, tal y como adelantaban algunos autores (Bragg et al., 2018; Clark, 2017; Jiménez-Barbero et al., 2012). Una iniciativa a tener en cuenta podría ser la creación de la figura de tutor, tal como señalaban los participantes de nuestro estudio cualitativo, una figura de referencia a la que dirigirse para exponer sus experiencias sufridas o pedir ayuda en el caso de sufrir acoso escolar (Bragg et al., 2018).

Por otro lado, se destaca también la necesidad de formar y sensibilizar al profesorado acerca de este tema, así como desarrollar protocolos específicos para afrontar el bullying en niños y adolescentes trans tal como expusieron Martin-Castillo et al. (2020) en su revisión sistemática. Sus conclusiones son coherentes con los resultados de nuestro estudio cualitativo donde se establece la necesidad de que los profesores estén formados con el fin de que sean capaces de ofrecer información y apoyo, así como modelar comportamientos constructivos que favorezcan la creación de escuelas más seguras y respetuosas hacia las personas trans.

#### **6.4. Aspectos relacionados con la transfobia en el ámbito educativo**

A tenor de lo expuesto anteriormente, y para obtener una mayor información acerca de la transfobia en el sistema educativo, se creyó conveniente investigar las actitudes transfóbicas en el ámbito universitario con el fin de estudiar los aspectos que influyen en esta.

En nuestro estudio cuantitativo, se puso de manifiesto que las actitudes negativas hacia personas trans en estudiantes universitarios están relacionadas con variables psicológicas y sociales como la empatía, la autoestima y los estilos parentales. Algunos autores han analizado previamente este constructo, como, por ejemplo, Choi & Park, (2018) , quienes establecen una asociación entre el bullying y una baja autoestima. Asimismo, otros autores han propuesto una relación entre estilos parentales y la empatía en sus hijos (Raymond et al., 2015; Wagers & Kiel, 2019).

Por otro lado, en nuestro estudio se muestra que los estilos parentales tienen una gran influencia en la actitud de los hijos, tal como mostró previamente Amodeo et al. (2017), quien destacó la influencia de los estilos parentales en el desarrollo de la identidad de género de sus hijos trans. Asimismo, otros autores, como Jiménez-Barbero et al. (2016); Ruiz-Hernández et al. (2019); (Gómez-Ortiz et al. (2016), relacionaron los estilos parentales con actitudes negativas, transfobia y falta de empatía. Además, nuestra revisión sistemática, Martín- Castillo et al. (2020), destacó en la influencia de los padres como elemento protector frente a la victimización escolar, por lo que tal y como reflejan nuestros resultados, estos tres conceptos podrían ser determinantes en la actitud de los estudiantes universitarios hacia las personas trans.

Nuestro estudio señala una menor actitud transfóbica en mujeres y personas no binarias que en varones, algo que ya se anticipaba en base a lo descrito en estudios previos (Gorrotxategi et al., 2020). Además, nuestros resultados muestran una puntuación superior en empatía en estos dos grupos que en los hombres, lo cual nos lleva a apuntar que la empatía se asocia negativamente con la transfobia. La empatía es, por tanto, un valor esencial en los diferentes ámbitos de la vida de los estudiantes, por lo que se considera esencial trabajar este aspecto ya que será fundamental para su desarrollo profesional favoreciendo una mejor actitud hacia las personas trans (Neumann et al., 2011).

Por otro lado, se apreció mayor autoestima en chicas, por lo que se consideró que un bajo nivel de autoestima se asocia con una mayor frecuencia de actitudes transfóbicas. Dicho aspecto ha sido desarrollado en estudios anteriores sobre bullying en los que se muestra un perfil de acosador con baja autoestima (Choi & Park, 2018; Olweus, 2013).

Esta investigación ha sido de gran utilidad para constatar el impacto de las experiencias de victimización escolar sufridas por los estudiantes trans desde diferentes perspectivas y como afecta a su desarrollo tanto a nivel académico como a nivel biopsicosocial.

Tras analizar la victimización escolar desde diferentes puntos de vista, podemos reafirmarnos en la necesidad de investigación en este ámbito, de manera que nos permita desarrollar estrategias de prevención y afrontamiento frente al acoso escolar. La prevención, afrontamiento y erradicación del acoso escolar en personas trans es esencial para construir una sociedad libre de prejuicios garantizar la diversidad en cuanto a identidad de género.

## 7. CONCLUSIONES

## **7.1. Factores relacionados con la victimización de niños y adolescentes transgénero durante la etapa escolar**

En la revisión sistemática realizada se obtuvieron las siguientes conclusiones:

Los estudios recogidos en esta revisión nos permiten establecer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, nuestro estudio ha informado que existen diferentes factores (psicosociales, sociodemográficos, personales, del entorno e individuales) que influyen en la victimización de las personas transgénero durante la etapa escolar.

En segundo lugar, se ha señalado que las personas transgénero experimentan una mayor tasa de victimización que los individuos cisgénero; indicando la victimización verbal como la forma de victimización más prevalente en las personas transgénero seguida de victimización relacional, cibervictimización y por último victimización física.

Además, se han destacado numerosas consecuencias negativas derivadas del proceso de victimización como depresión, abandono y absentismo escolar, ideación de suicidio, consumo de sustancias y alteración del proceso de desarrollo personal.

Por otra parte, esta revisión apunta la necesidad de intervención sobre los factores que tienen un impacto psicológico y social en el proceso de victimización, como por ejemplo, en el ámbito escolar mediante la adaptación de las normas en lo que se refiere al uso de instalaciones y vestimenta garantizando el desarrollo de la identidad de género sentida, facilitando su expresión y su integración en el ámbito escolar lo cual tendrá consecuencias positivas en el desarrollo del alumno tanto a nivel académico como personal.

*Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia*

Por último, ha quedado de manifiesto la obligatoriedad de llevar a cabo estrategias de prevención de la victimización escolar en personas transgénero. Entre ellas se encuentran la inclusión de las personas transgénero en el currículum escolar, mediante el desarrollo de actividades inclusivas acerca de estos, realizando talleres acerca de valores personales y mediante la creación de grupos de apoyo a las personas transgénero lo cual repercutirá positivamente en el desarrollo de los alumnos transgénero en los ámbitos biológico, psicológico y social.

## **7.2. Situación de las personas trans en la escuela desde la perspectiva de los niños trans y sus familias**

En el segundo estudio realizado se obtuvieron las siguientes conclusiones:

Este estudio pone de manifiesto la victimización escolar que sufren los estudiantes trans de primaria y secundaria de dos comunidades autónomas de España así como las consecuencias del bullying sufrido a nivel académico y en los diferentes niveles de salud. El estudio sugiere la importancia de integrar en la escuela recursos específicos para prevenir y erradicar la victimización escolar en niños y adolescentes trans, eliminando así las nefastas consecuencias que esto produce. En este sentido, se destaca la necesidad de ofrecer información acerca de las personas trans a los estudiantes para fomentar la diversidad de género evitando de esta forma las diferentes formas de victimización en personas trans, y las consecuencias negativas que este proceso ocasiona en los niños y adolescentes dificultando su desarrollo biopsicosocial.

Por otra parte, el profesorado, mediante su intervención, deben velar por crear un ambiente respetuoso y tolerante hacia cualquier tipo de diversidad de género en las aulas. Tal y como se muestra en nuestro estudio, se deben llevar a cabo diferentes iniciativas como, por ejemplo, ofrecer sesiones formativas a los alumnos y profesores acerca de este tema, llevar a cabo un seguimiento de los alumnos mediante recursos como la figura del tutor, e incluir contenidos relacionados con las personas trans en el currículum escolar. Además, se deben llevar a cabo actividades para cultivar valores personales como el respeto y la empatía para así contribuir a favorecer el respeto hacia los demás y facilitar la integración de las personas trans en el ámbito escolar. Además, destaca como elemento



fundamental el uso de vestimenta e instalaciones correspondientes a la identidad de género sentida lo que facilitara la integración y desarrollo de dichos estudiantes.

Por último, las propias escuelas deben formar al profesorado en este tema para que así puedan prevenir y afrontar situaciones de victimización en estos alumnos. Además, se establece la necesidad de crear estrategias escolares para afrontar el bullying en niños y adolescentes trans, para así favorecer su integración en el ámbito escolar lo que tendrá un impacto positivo en su desarrollo académico y personal.

### **7.3. Actitudes transfóbicas de los estudiantes universitarios**

En el tercer estudio realizado se obtuvieron las siguientes conclusiones:

Los resultados de nuestro estudio nos permiten sacar las siguientes conclusiones, de acuerdo con los objetivos propuestos:

En primer lugar, nuestro estudio ha informado que existen diferentes elementos (estilos parentales, empatía y autoestima) que influyen en las actitudes transfóbicas hacia las personas trans en la comunidad universitaria. A nivel descriptivo, nuestros resultados indican una mayor actitud transfóbica en chicos que en chicas y personas no binarias.

Por otro lado, se halló una relación inversa de la variable transfobia con autoestima y empatía. En este sentido, podría deducirse que las personas que rechazan o presentan actitudes contrarias hacia las personas trans presentan carencias en los rasgos mencionados.

Finalmente se estableció una relación significativa de la variable de estudio con los estilos parentales, destacando una menor transfobia en aquellos estudiantes que recibieron un mayor cuidado por parte de ambos progenitores.

## 8. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Las investigaciones llevadas a cabo han dejado abiertas algunas cuestiones que podrían ser estudiadas en estudios posteriores. Por una parte, la revisión sistemática ha indicado diversos aspectos a tener en cuenta a la hora de desarrollar estrategias de prevención y afrontamiento en los centros escolares ante el bullying en personas trans:

-La eficacia es mayor cuando se involucra a todos los departamentos del ámbito escolar; profesores, director, orientador escolar, padres y alumnos.

-Se considera fundamental adaptar los distintos programas a las características sociales y culturales de la población, para así garantizar una mayor eficacia de estos. Se cree necesario investigar mas acerca de la influencia de las características de la población en la actitud de los niños y adolescentes frente a las personas trans.

-Además, queda de manifiesto la necesidad de incluir la realidad trans en el curriculum escolar. Asimismo, se señala la necesidad de investigar acerca de la implantación de un protocolo educativo que defina las normas escolares en relación al uso de instalaciones y vestimenta, permitiendo el uso de estas correspondientes a la identidad de género sentida lo que facilitara la integración y desarrollo de dichos estudiantes.

-Por otro lado, se indica la necesidad de investigar acerca de victimización escolar en personas trans desde un punto de vista cualitativo, lo que nos permitirá reflejar en profundidad las experiencias y perspectivas de las personas trans.

El estudio cuantitativo que analiza la influencia de variables psicosociales y familiares en la transfobia en el ámbito universitario ha mostrado la existencia de

asociaciones entre las actitudes de los estudiantes y los estilos de socialización parental, por lo que sería interesante el desarrollo de investigaciones encaminadas a analizar las diferencias entre los estilos parentales en la infancia y adolescencia y sus implicaciones en el posterior desarrollo de determinadas actitudes transfóbicas.

Asimismo, nuestro trabajo ha mostrado la necesidad de conocer mejor las variables que pueden influir en la transfobia en el sistema educativo. Por otro lado, se establece la necesidad de desarrollo de estudios que analicen las estrategias existentes para afrontar el bullying en personas trans, así como estudios que desarrollen estrategias de prevención y afrontamiento específicas que nos ayuden a erradicar el bullying en personas trans y garantizar la seguridad de estas en la escuela.

Finalmente, se determina la necesidad de una mayor investigación acerca de la victimización escolar en personas trans para así contribuir a la creación de una sociedad que fomente y defienda la diversidad de género.



## 9. BIBLIOGRAFÍA

- Adams, B. J., Turner, B., Wang, X., Marro, R., Miller, E., Phillips, G., & Coulter, R. W. S. (2021). Associations Between LGBTQ-Affirming School Climate and Intimate Partner Violence Victimization Among Adolescents. *Prevention Science*, 22(2), 227–236. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01192-6>
- Aguirre-sánchez-beato, S. (2018). *Trans Terminology and Definitions in Research on Transphobia : A conceptual review Terminología y definiciones trans en la investigación sobre transfobia : una revisión conceptual*. 20(3), 295–305.
- American Psychiatric Association. (2013). DSM 5. In *Arlington*.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Amodeo, A. L., Vitelli, R., Scandurra, C., Picariello, S., & Valerio, P. (2017). HHS Public Access. *Physiology & Behavior*, 176(3), 139–148.  
<https://doi.org/10.1080/15532739.2015.1022680>.Adult
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido* (Ediciones Akal (Ed.)).
- Bhoopsingh, T. E. (2016). *Bully victimization , depression , and the role of protective factors among college-age LGBTQ students*. City University of New York.
- Birkett, M., Newcomb, M. E., & Mustanski, B. (2015). Does it get better? a longitudinal analysis of psychological distress and victimization in lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning youth. *Journal of Adolescent Health*, 56(3), 280–285.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.10.275>
- Bockting, W. O., Miner, M. H., Romine, R. E. S., Dolezal, C., Robinson, B. B. E., Rosser, B. R. S., & Coleman, E. (2020). *The Transgender Identity Survey : A Measure of Internalized Transphobia*. 7(1), 15–27.  
<https://doi.org/10.1089/lgbt.2018.0265>



- BOE. (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. *Boletín Oficial Del Estado*, 71, 23 de marzo, 12611–12645. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf>
- Booth, A., Clarke, M., Dooley, G., Gheri, D., Moher, D., Petticrew, M., & Stewart, L. (2013). PROSPERO at one year: an evaluation of its utility. *Systematic Reviews*, 2(4), 1–7. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/2046-4053-2-4>
- Botero, C. H. (2017). El Bullying Homofóbico. *Revista Nuevo Derecho*, 13(20), 1–19.
- Bragg, S., Renold, E., Ringrose, J., & Jackson, C. (2018). ‘More than boy, girl, male, female’: exploring young people’s views on gender diversity within and beyond school contexts. *Sex Education*, 18(4), 420–434. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1439373>
- Brittany J. Allen, M., Andert, B., Botsford, J., Budge, S. L., & Jennifer L. Rehm, M. (2016). HHS Public Access. *Physiology & Behavior*, 176(3), 139–148. <https://doi.org/10.1111/josh.12882>.At
- Brown, M. (2018). *Disforia de género y transexualidad*. <https://www.msmanuals.com/es-es/professional/trastornos-psiquiátricos/sexualidad,-disforia-de-género-y-parafilias/disforia-de-género-y-transexualidad>
- Cano Arana, A., González Gil, T., & Cabello López, J. . (2010). Plantilla para ayudarte a entender un estudio cualitativo. *Guías CASPe de Lectura Crítica de La Literatura Médica*, 3, 3-8.
- Choi, B., & Park, S. (2018). Who Becomes a Bullying Perpetrator After the Experience of Bullying Victimization? The Moderating Role of Self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(11), 2414–2423. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0913-7>

- Chrysallis. (2018). <https://chrysallis.org.es>
- Clark. (2017). Transgender Students ' School Perceptions and Experiences. *Austin Independent School District*, 3(17), 21.
- Clark, T. C., Lucassen, M. F. G., Bullen, P., Denny, S. J., Fleming, T. M., Robinson, E. M., & Rossen, F. V. (2014). The health and well-being of transgender high school students: Results from the New Zealand adolescent health survey (youth' 12). *Journal of Adolescent Health*, 55(1), 93–99.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.11.008>
- COGAM's Educational Group. (2015). *LGBT-PHOBIA IN THE CLASSROOMS 2015 Are we educating in sexual-affective diversity?*
- Collell, J., & Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de La Salud*, 2, 9–14. <https://doi.org/10.1037//1093-4510.4.2.107>
- Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2016). Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de. In *Boletín Oficial del Estado* (p. 45845). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2016-6170>
- Consejo de Europa. (2009). Derechos Humanos e Identidad de Género. *CommDH/IssuePaper*, 29 de julio, 23. [https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/commdh\\_issuepaper\\_2009\\_2\\_esp.pdf](https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/commdh_issuepaper_2009_2_esp.pdf)
- D'Elio, F., Sotelo, J., Santamaría, C., & Recchi, J. (2016). *Guía básica sobre diversidad sexual*. 7–9. <http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000000322cnt->

2016-07\_guia-diversidad-sexual-2016.pdf

- Daphne Fisher, A., Castellini, G., Ristori, J., & Giovanardi, G. (2017). Who has the worst attitudes toward sexual minorities? Comparison of transphobia and homophobia levels in gender dysphoric individuals, the general population and health care providers. *Journal of Endocrinological Investigation*, 40(3), 263–273. <https://doi.org/10.1007/s40618-016-0552-3>
- Day, J. K., Fish, J. N., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2019). Gay-Straight Alliances, Inclusive Policy, and School Climate: LGBTQ Youths' Experiences of Social Support and Bullying. *Journal of Research on Adolescence*, 1–13. <https://doi.org/10.1111/jora.12487>
- Day, J. K., Ioverno, S., & Russell, S. T. (2019). Safe and supportive schools for LGBT youth: Addressing educational inequities through inclusive policies and practices. *Journal of School Psychology*, 74(February 2018), 29–43. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.007>
- Day, J. K., Perez-Brumer, A., & Russell, S. T. (2017). HHS Public Access. *Physiology & Behavior*, 176(3), 139–148. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0866-x>. Safe
- Day, J. K., Perez-Brumer, A., & Russell, S. T. (2018). Safe Schools? Transgender Youth's School Experiences and Perceptions of School Climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(8), 1731–1742. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0866-x>
- Deming, E., Soule, K., Poulsen, N., & Walker, T. (2013). Gay–Straight Alliances Impact on School Climate and Lesbian, Gay, Bisexual, or Transgender Student Well-Being. *VISTAS*, 45, 9. [https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/article\\_45.pdf?sfvrsn=12](https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/article_45.pdf?sfvrsn=12)
- Domínguez-Martínez, T., & Robles, R. (2019). Preventing Transphobic Bullying and

Promoting Inclusive Educational Environments: Literature Review and Implementing Recommendations. *Archives of Medical Research*, 50(8), 543–555.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.arcmed.2019.10.009>

Earnshaw, V. A., Reisner, S. L., Juvonen, J., Hatzenbuehler, M. L., Perrotti, J., & Schuster, M. A. (2017). LGBTQ Bullying: Translating Research to Action in Pediatrics. *Pediatrics*, 140(4), e20170432. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-0432>

Eisenberg, M. E., McMorris, B. J., Gower, A. L., & Chatterjee, D. (2016). Bullying victimization and emotional distress: Is there strength in numbers for vulnerable youth? *Journal of Psychosomatic Research*, 86, 13–19.  
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2016.04.007>

Escobar, D. F. S. S., de Jesus, T. F., Noll, P. R. E. S., & Noll, M. (2020). Family and school context: Effects on the mental health of Brazilian students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 1–13.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17176042>

España, G. de. (2021). *Anteproyecto de ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI*.  
<https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeminstros/Paginas/enlaces/290621-enlace-lgtbi.aspx>

European Commission. (2020). *Legal gender recognition in the EU: The journeys of trans people*.

European Institute for Gender Equality. (2019). *No Title*.  
<https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1194>

Fantus, S., & Newman, P. A. (2021). Promoting a positive school climate for sexual and gender minority youth through a systems approach: A theory-informed qualitative

*Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia*

study. In *American Journal of Orthopsychiatry* (Vol. 91, Issue 1, pp. 9–19).

Educational Publishing Foundation. <https://doi.org/10.1037/ort0000513>

Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1).

<https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>

Fernández Hawrylak, M., Tristán Muñoz, G., & Heras Sevilla, D. (2020). Actitudes hacia la transgeneridad y la transexualidad en el ámbito universitario. Un estudio preliminar. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 393–404.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1796>

Francia Martínez, M., Esteban, C., & Lespier, Z. (2017). Actitudes, conocimiento y distancia social de psicoterapeutas con la comunidad transgénero y transexual. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 28(1), 98–113.

García, J. A., y Olmos, F. C., Matheu, M. L., & Carreño, T. P. (2019). Self esteem levels vs global scores on the Rosenberg self-esteem scale. *Heliyon*, 5(3).

<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01378>

Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, 51, 132–143.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.025>

Goodrich, K. M., & Luke, M. (2009). LGBTQ Responsive School Counseling. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 3(2), 113–127.

<https://doi.org/10.1080/15538600903005284>

Gorrotxategi, M. P., Ozamiz-Etxebarria, N., Jiménez-Etxebarria, E., & Cornelius-

*Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia*

- White, J. H. D. (2020). Improvement in Gender and Transgender Knowledge in University Students Through the Creative Factory Methodology. *Frontiers in Psychology, 11*(March). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00367>
- Gower, A. L., Forster, M., Gloppen, K., Johnson, A. Z., Eisenberg, M. E., Connett, J. E., & Borowsky, I. W. (2018). School Practices to Foster LGBT-Supportive Climate: Associations with Adolescent Bullying Involvement. *Prevention Science, 19*(6), 813–821. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0847-4>
- Gower, A. L., Rider, G. N., Coleman, E., Brown, C., McMorris, B. J., & Eisenberg, M. E. (2018). Perceived Gender Presentation Among Transgender and Gender Diverse Youth: Approaches to Analysis and Associations with Bullying Victimization and Emotional Distress. *LGBT Health, 5*(5), 312–319. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2017.0176>
- Gracia, E., García, F., Lila, M., & Materials, E. L. D. E. (2007). *Socialización familiar y ajuste psicosocial : un análisis transversal*.
- Grant. (2018). The CONSORT-SPI 2018 extension: a new guideline for reporting social and psychological intervention trials. *Addiction, 1–5*. <https://doi.org/10.1111/add.14411>
- Grant, J., Mottet, L., & Tanis, J. (2011). *Injustice at Every Turn: A Report of the National Transgender Discrimination Survey* (Vol. 11, Issue 8). [https://doi.org/10.1016/S0016-7878\(90\)80026-2](https://doi.org/10.1016/S0016-7878(90)80026-2)
- Grau, J. M. (2017). Del transexualismo a la disforia de género en el DSM. Cambios terminológicos, misma esencia patologizante. *Revista Internacional de Sociología, 75*(2). <https://doi.org/10.3989/ris.2017.75.2.15.63>
- Hammarberg, T. (2009). Derechos Humanos E Identidad De Género Issue Paper. *Issue*

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806da528>

Hatchel, T, Espelage, D. , & Huang, Y. (2018). Sexual Harassment victimization, School belonging, and depressive symptoms among LGBTQ adolescents: Temporal insights. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(4), 422–430.  
<https://doi.org/10.1037/ort0000279> LK -  
<http://limo.libis.be/resolver?&sid=EMBASE&issn=19390025&id=doi:10.1037%2Fort0000279&atitle=Sexual+Harassment+victimization%2C+School+belonging%2C+and+depressive+symptoms+among+LGBTQ+adolescents%3A+Temporal+insights&stitle=Am.+J.+Orthopsychiatry&title=American+Journal+of+Orthopsychiatry&volume=88&issue=4&spage=422&epage=430&aualast=Hatchel&aufirst=Tyler&aunit=T.&aufull=Hatchel+T.&coden=AJORA&isbn=&pages=422-430&date=2018&aunit1=T&aunitm=>

Hatchel, Tyler, & Marx, R. (2018). Understanding intersectionality and resiliency among transgender adolescents: Exploring pathways among peer victimization, school belonging, and drug use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph15061289>

Hill, D. B., & Willoughby, B. L. B. (2005). The development and validation of the genderism and transphobia scale. *Sex Roles*, 53(7–8), 531–544.  
<https://doi.org/10.1007/s11199-005-7140-x>

Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice. In *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>

- Hojat, M., & Gonnella, J. S. (2017). What Matters More about the Interpersonal Reactivity Index and the Jefferson Scale of Empathy? Their Underlying Constructs or Their Relationships with Pertinent Measures of Clinical Competence and Patient Outcomes? *Academic Medicine*, *92*(6), 743–745.  
<https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001424>
- Honor, G. (2019). Attachment Disorders. *Journal of Pediatric Health Care*, *33*(5), 612–622. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2019.04.017>
- Huebner, D., Thoma, B., & Neilands, T. (2016). *School Victimization and Substance Use among Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Adolescents*. *15*(5), 477–491.  
<https://doi.org/10.1586/14737175.2015.1028369.Focused>
- Hughto, J. M. W., Pachankis, J. E., Willie, T. C., Sari, L., Health, F., & Haven, N. (2018). *adults : The mediating role of avoidant coping*. *64*(1), 41–51.  
<https://doi.org/10.1037/cou0000184.Victimization>
- INE. (2020). *Estadística de Estudiantes Universitarios*.  
<https://www.ine.es/dyngs/IOE/es/fichaPlan.htm?cid=1259946126891>
- Ioannidis, J. P. A., Patsopoulos, N. A., & Rothstein, H. R. (2008). Reasons or excuses for avoiding meta-analysis in forest plots. *British Medical Journal*, *336*(7658), 1413–1415. <https://doi.org/https://doi.org/10.1136/bmj.a117>
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., & Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, *61*, 165–175.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.015>
- Jiménez-Barbero, José A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B., & Waschler, K. (2016). Influence of attitudes, impulsivity, and parental styles in adolescents'



externalizing behavior. *Journal of Health Psychology*, 21(1), 122–131.

<https://doi.org/10.1177/1359105314523303>

Jiménez Barbero, J. A., Ruiz Hernández, J. A., Llor Esteban, B., & Pérez García, M. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1646–1658.  
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.04.025>

Johns, M. M., Lowry, R., Andrzejewski, J., Barrios, L. C., Demissie, Z., McManus, T., Rasberry, C. N., Robin, L., & Underwood, J. M. (2019). Transgender Identity and Experiences of Violence Victimization, Substance Use, Suicide Risk, and Sexual Risk Behaviors Among High School Students — 19 States and Large Urban School Districts, 2017. *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report*, 68(3), 67–71. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6803a3>

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441–476.  
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.03.001>

Jones, T. (2017). Evidence affirming school supports for Australian transgender and gender diverse students. *Sexual Health*, 14(5), 412–416.  
<https://doi.org/10.1071/SH17001>

Kajaerum, M. (2014). Being trans in the European Union. In *European Union Agency for Fundamental Rights* (Vol. 38, Issue 3). <https://doi.org/10.2811/92683>

Kanamori, Y., & Cornelius-White, J. H. D. (2016). Big changes, but are they big enough? Healthcare professionals' attitudes toward transgender persons. *International Journal of Transgenderism*, 17(3–4), 165–175.  
<https://doi.org/10.1080/15532739.2016.1232628>

- Kanamori, Y., Cornelius-White, J. H. D., Pegors, T. K., Daniel, T., & Hulgus, J. (2017). Development and Validation of the Transgender Attitudes and Beliefs Scale. *Archives of Sexual Behavior, 46*(5), 1503–1515. <https://doi.org/10.1007/s10508-016-0840-1>
- Kanamori, Y., Pegors, T. K., Hulgus, J. F., & Cornelius-White, J. H. D. (2017). A comparison between self-identified evangelical Christians' and nonreligious persons' attitudes toward transgender persons. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, 4*(1), 75–86. <https://doi.org/10.1037/sgd0000166>
- Karim, A. K. M. R., & Begum, T. (2017). The Parental Bonding Instrument: A psychometric measure to assess parenting practices in the homes in Bangladesh. *Asian Journal of Psychiatry, 25*, 231–239. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2016.11.004>
- Keaton, S. A. (2017). Interpersonal Reactivity Index (IRI). *The Sourcebook of Listening Research, August*, 340–347. <https://doi.org/10.1002/9781119102991.ch34>
- Klemmer, C. L., Rusow, J., Goldbach, J., Kattari, S. K., & Rice, E. (2021). Socially Assigned Gender Nonconformity and School Violence Experience Among Transgender and Cisgender Adolescents. *Journal of Interpersonal Violence, 36*(15–16), NP8567–NP8589. <https://doi.org/10.1177/0886260519844781>
- Kolbert, J., Crothers, L., Bundick, M., Wells, D., Buzgon, J., Barbary, C., Simpson, J., & Senko, K. (2015). Teachers' Perceptions of Bullying of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning (LGBTQ) Students in a Southwestern Pennsylvania Sample. *Behavioral Sciences, 5*(2), 247–263. <https://doi.org/10.3390/bs5020247>
- Kooraneh, A. E., & Amirsardari, L. (2015). Predicting early maladaptive schemas using Baumrind's parenting styles. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral*

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., & Diaz, E. M. (2009). Who, what, where, when, and why: Demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(7), 976–988. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9412-1>

Kosciw, J. G., & Pizmony-Levy, O. (2016). International perspectives on homophobic and transphobic bullying in schools. *Journal of LGBT Youth*, 13(1–2), 1–5. <https://doi.org/10.1080/19361653.2015.1101730>

Lee, H., Tomita, K. K., Habarth, J. M., Operario, D., Yi, H., Choo, S., & Kim, S.-S. (2020). Internalized transphobia and mental health among transgender adults: A nationwide cross-sectional survey in South Korea. *International Journal of Transgender Health*, 21(2), 182–193. <https://doi.org/10.1080/26895269.2020.1745113>

León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B., Musitu Ochoa, G., & Moreno Ruiz, D. (2019). Victimization and School Violence. The Role of the Motivation of Revenge, Avoidance, and Benevolence in Adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 88–94. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.12.001>

Longobardi, C., Borello, L., Thornberg, R., & Settanni, M. (2020). Empathy and defending behaviours in school bullying: The mediating role of motivation to defend victims. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 473–486. <https://doi.org/10.1111/bjep.12289>

López-Castedo, A., García, D. A., Alonso, J. D., & Roales, E. A. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30(4), 395–400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.130>

- Lovett, B. J., & Sheffield, R. A. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: a critical review. *Clinical Psychology Review, 27*(1), 1—13. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.03.003>
- Martin Castillo, D., Antonio Jiménez Barbero, J., del Mar Pastor Bravo, M., Sánchez Muñoz, M., Elvira Fernández Espín, M., & Joaquín García Arenas, J. (2020). School Victimization in Transgender People: A Systematic Review. *Children and Youth Services Review, 119*(September), 105480. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105480>
- Marx, R. A., & Kettrey, H. H. (2016). Gay-Straight Alliances are Associated with Lower Levels of School-Based Victimization of LGBTQ+ Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(7), 1269–1282. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0501-7>
- Matthyse, G. (2017). Heteronormative higher education: Challenging this status quo through LGBTIQ awareness-raising. *South African Journal of Higher Education, 31*(4), 112–126. <https://doi.org/10.20853/31-4-890>
- McConnell, E., Birkett, M., Mustanski, B., Andrews, R., & Puckett, J. (2016). The effects of cumulative victimization on mental health among lesbian, gay, bisexual, and transgender adolescents and young adults. *American Journal of Public Health, 106*(3), 527–533. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302976>
- Meier, S. C., & Labuski, C. M. (2013). *International Handbook on the Demography of Sexuality* (A. K. Baumle (Ed.); 1st ed., Vol. 5, Issue February 2013). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5512-3>
- Méndez, I., Jorquera, A. B., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J. P., & Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional intelligence, bullying, and cyberbullying in

adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph16234837>

Mestre, V., Frias, M. D., & Samper, P. (2004). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index [The measure of empathy: Analyses of the Interpersonal Reactivity Index]. *Psicotherma*, 16, 225–260.

Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The Relation of Empathy to Aggressive and Externalizing/Antisocial Behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324–344. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.324>

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1)(January), 148–160. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>

Monteleone, A. M., Ruzzi, V., Patriciello, G., Pellegrino, F., Cascino, G., Castellini, G., Steardo, L., Monteleone, P., & Maj, M. (2020). Parental bonding, childhood maltreatment and eating disorder psychopathology: an investigation of their interactions. *Eating and Weight Disorders*, 25(3), 577–589. <https://doi.org/10.1007/s40519-019-00649-0>

Moran, T. E., Chen, C. Y. C., & Tryon, G. S. (2018). Bully victimization, depression, and the role of protective factors among college LGBTQ students. *Journal of Community Psychology*, 46(7), 871–884. <https://doi.org/10.1002/jcop.21978>

Myers, Z. R., Swearer, S. M., Martin, M. J., & Palacios, R. (2017). Cyberbullying and Traditional Bullying. *International Journal of Technoethics*, 8(2), 42–60. <https://doi.org/10.4018/ijt.2017070104>

Naizen. (2007). *Legislación sobre transexualidad*. 1–3.

- Narang, P., Kaur Sarai, S., Aldrin, S., & Lippmann, S. (2018). Suicide among transgender and gender-nonconforming people. *Primary Care Companion to the Journal of Clinical Psychiatry*, 20(3). <https://doi.org/10.4088/PCC.18nr02273>
- Nemček, D., Kraček, S., & Peráčková, J. (2017). Rosenberg Self-Esteem Scale Analyses among Elite and Competitive Athletes, Recreational Athletes and Inactive Individuals. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(5), 2305. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.s5249>
- Neumann, M., Edelhäuser, F., Tauschel, D., Fischer, M. R., Wirtz, M., Woopen, C., Haramati, A., & Scheffer, C. (2011). Empathy decline and its reasons: A systematic review of studies with medical students and residents. *Academic Medicine*, 86(8), 996–1009. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318221e615>
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (1996). Bullying at school. Knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794, 265–276. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1996.tb32527.x>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(February), 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D., & Endresen, I. M. (1998). The importance of sex-of-stimulus object: Age trends and sex differences in empathic responsiveness. *Social Development*, 7(3), 370–388. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00073>
- Organization, W. H. (2018). *International classification of diseases for mortality and*

Ozamiz-Etxebarria, N., Picaza, M., Jiménez-Etxebarria, E., & Cornelius-White, J. H. D. (2020). Measuring discrimination against transgender people at the university of the basque country and in a non-university sample in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7).

<https://doi.org/10.3390/ijerph17072374>

Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). Parental Bonding Instrument (PBI) Scale and Instructions. *British Journal of Medical Psychology*, 22–25.

Parliamentary Assembly. (2015). Discrimination Against Transgender People.

*American Civil Liberties Union*, 2048, 3–4. <https://www.aclu.org/lgbt-rights/discrimination-against-transgender-people>

Pichardo, J. I., & Puche Cabezas, L. (2019). Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro. *Methaodos Revista De Ciencias Sociales*, 7(1), 10–26. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i1.287>

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

<https://doi.org/10.1037/a0025095>

Poteat, V. P., Watson, R. J., & Fish, J. N. (2021). Teacher Support Moderates Associations among Sexual Orientation Identity Outness, Victimization, and Academic Performance among LGBTQ+ Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(8), 1634–1648. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01455-7>

Quinn, S. (2010). *Guía del activista para usar los Principios de Yogyakarta*. 146.

[https://issuu.com/dhpedia/docs/gu\\_a\\_del\\_activista\\_para\\_usar\\_los\\_principios\\_de\\_yog](https://issuu.com/dhpedia/docs/gu_a_del_activista_para_usar_los_principios_de_yog)

- Ram, A., Kronk, C. A., Eleazer, J. R., Goulet, J. L., Brandt, C. A., & Wang, K. H. (2021). Transphobia, encoded: an examination of trans-specific terminology in SNOMED CT and ICD-10-CM. *Journal of the American Medical Informatics Association*, *ocab200*. <https://doi.org/10.1093/jamia/ocab200>
- Ratka, A. (2018). Empathy and the development of affective skills. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *82*(10), 1140–1143. <https://doi.org/10.5688/ajpe7192>
- Raymond, G., Blais, M., Bergeron, F. A., & Hébert, M. (2015). Les expériences de victimisation, la santé mentale et le bien-être de jeunes trans au Québec. *Sante Mentale Au Quebec*, *40*(3), 77–92. <https://doi.org/10.7202/1034912ar>
- Reisner, S. L., Greytak, E. A., Parsons, J. T., & Ybarra, M. L. (2015). Gender Minority Social Stress in Adolescence: Disparities in Adolescent Bullying and Substance Use by Gender Identity. *The Journal of Sex Research*, *52*(3), 243–256. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.886321>
- Robles, R., Fresán, A., Vega-Ramírez, H., Cruz-Islas, J., Rodríguez-Pérez, V., Domínguez-Martínez, T., & Reed, G. M. (2016). Removing transgender identity from the classification of mental disorders: a Mexican field study for ICD-11. *The Lancet Psychiatry*, *3*(9), 850–859. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30165-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30165-1)
- Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B., & Jiménez-Barbero, J. A. (2019). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: A systematic review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, *11*(1), 9–21. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a11>



- Russell, S., Ryan, C., Toomey, R., Diaz, R., & Sanchez, J. (2011a). Adolescent School Victimization : Implications for Young Adult Health. *Journal of School Health*, *81*(5), 223–230.
- Russell, S., Ryan, C., Toomey, R., Diaz, R., & Sanchez, J. (2011b). Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Adolescent School Victimization: Implications for Young Adult Health and Adjustment. *Journal of School Health*, *81*(5), 223–230.
- Sa, B., Ojeh, N., Majumder, M. A. A., Nunes, P., Williams, S., Rao, S. R., & Youssef, F. F. (2019). The Relationship Between Self-Esteem, Emotional Intelligence, and Empathy Among Students From Six Health Professional Programs. *Teaching and Learning in Medicine*, *31*(5), 536–543.  
<https://doi.org/10.1080/10401334.2019.1607741>
- Salud, S. M. de. (2021). *Protocolo Regional de Atencion a las personas trans*.  
[http://www.murciasalud.es/recursos/ficheros/484712-Prot.\\_Regional\\_At.\\_Sanitaria\\_a\\_Personas\\_Trans\\_DEF\\_v2.pdf](http://www.murciasalud.es/recursos/ficheros/484712-Prot._Regional_At._Sanitaria_a_Personas_Trans_DEF_v2.pdf)
- Scandurra, C., Amodeo, A. L., Bochicchio, V., Valerio, P., & Frost, D. M. (2017). Psychometric characteristics of the Transgender Identity Survey in an Italian sample: A measure to assess positive and negative feelings towards transgender identity. *International Journal of Transgenderism*, *18*(1), 53–65.  
<https://doi.org/10.1080/15532739.2016.1241975>
- Schneeberger, A. R., Dietl, M. F., Muenzenmaier, K. H., Huber, C. G., & Lang, U. E. (2014). Stressful childhood experiences and health outcomes in sexual minority populations: a systematic review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *49*(9), 1427–1445. <https://doi.org/10.1007/s00127-014-0854-8>
- Suess Schwend, A. (2020). Trans health care from a depathologization and human

rights perspective. *Public Health Reviews*, 41(1), 1–17.

<https://doi.org/10.1186/s40985-020-0118-y>

Toomey, R. B., McGuire, J. K., & Russell, S. T. (2012). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescence*, 35(1), 187–196. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.001>

Transgender Europe. (2016). *Actualización TMM IDAHOT 2016 2115 casos registrados de personas trans y de género diverso asesinadas entre enero de 2008 y abril de 2016 Regiones del Mundo / Países África América del Sur y Central*. 1–6.

Umanailo, M. C. B. (2019). *Overview of Phenomenological Research*. August.

<https://doi.org/10.31222/osf.io/4t2fv>

UNESCO. (2018). *and Bullying* :

Velsor-Friedrich, B., Richards, M., Militello, L. K., Deane, K. C., Scott, D., Gross, I. M., & Romero, E. (2015). The impact of community violence on school-based research. In *The Journal of School Nursing* (Vol. 31, Issue 6, pp. 397–401). Sage Publications. <https://doi.org/10.1177/1059840515605362>

Von Elm, E., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C., & Vandembroucke, J. P. (2007). The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) statement: Guidelines for reporting observational studies. *PLoS Medicine*, 4(10), 1623–1627.

<https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0040296>

Wagers, K. B., & Kiel, E. J. (2019). The influence of parenting and temperament on empathy development in Toddlers. *Journal of Family Psychology*, 33(4), 391–400.

<https://doi.org/10.1037/fam0000505>

- Wallien, M. S. C., Veenstra, R., Kreukels, B. P. C., & Cohen-Kettenis, P. T. (2010). Peer group status of gender dysphoric children: A sociometric study. *Archives of Sexual Behavior*, *39*(2), 553–560. <https://doi.org/10.1007/s10508-009-9517-3>
- Walls, N. E., Atteberry-Ash, B., Kattari, S. K., Peitzmeier, S., Kattari, L., & Langenderfer-Magruder, L. (2018). Gender Identity, Sexual Orientation, Mental Health, and Bullying as Predictors of Partner Violence in a Representative Sample of Youth. *Journal of Adolescent Health*, *64*(1), 86–92. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.08.011>
- Wernick, L. J., Kulick, A., & Inglehart, M. H. (2013). Factors predicting student intervention when witnessing anti-LGBTQ harassment: The influence of peers, teachers, and climate. *Children and Youth Services Review*, *35*(2), 296–301. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.11.003>
- White, A. E., Moeller, J., Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Stern, R. (2018). LGBTQ Adolescents' Positive and Negative Emotions and Experiences in U.S. High Schools. *Sex Roles*, *79*(9–10), 594–608. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0885-1>
- Willging, C. E., Green, A. E., & Ramos, M. M. (2016). Implementing school nursing strategies to reduce LGBTQ adolescent suicide: A randomized cluster trial study protocol. *Implementation Science*, *11*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s13012-016-0507-2>
- Williams, T. L., Smith, B., & Papathomas, A. (2014). The barriers, benefits and facilitators of leisure time physical activity among people with spinal cord injury: a meta-synthesis of qualitative findings. *Health Psychology Review*, *4*(8), 404–408. <https://doi.org/10.1080/17437199.2014.898406>

- Willoughby, B. L. B., Hill, D. B., Gonzalez, C. A., Lacorazza, A., Macapagal, R. A., Barton, M. E., & Doty, N. D. (2010). Who hates Gender outlaws? A multisite and multinational evaluation of the Genderism and Transphobia Scale. *International Journal of Transgenderism*, 12(4), 254–271.  
<https://doi.org/10.1080/15532739.2010.550821>
- Winter, S., Diamond, M., Green, J., Karasic, D., Reed, T., Whittle, S., & Wylie, K. (2016). Transgender people: health at the margins of society. *The Lancet*, 388(10042), 390–400. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00683-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00683-8)
- World Health Organization. (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*.
- Yunger, J. L., Carver, P. R., & Perry, D. G. (2004). Does Gender Identity Influence Children's Psychological Well-Being? In *Developmental Psychology* (Vol. 40, Issue 4, pp. 572–582). American Psychological Association.  
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.4.572>

## **10. ANEXOS**

## 10.1. Anexo 1

	Pubmed	Cochrane	PsycINFO	Lilaes.	Web of Science
#1	("transgender persons"[MeSH Terms] OR ("transgender"[All Fields] AND "persons"[All Fields]) OR "transgender persons"[All Fields] OR "transgender"[All Fields] AND ("schools"[MeSH Terms] OR "schools"[All Fields] OR "school"[All Fields]) AND ("violence"[MeSH Terms] OR "violence"[All Fields])	(" Transgender ") AND (" School violence")	(" Transgender ") AND (" School violence")	tw:(transgender AND school violence)	(Transgender and school violence) <b>Timespan:</b> All years. <b>Indexes:</b> SCL-EXPANDED, SSCL, A&HCI, CPCL-S, CPCL-SSH, BKCL-S, BKCL-SSH, ESCL, CCR-EXPANDED, IC.
#2	("crime victims"[MeSH Terms] OR "crime"[All Fields] AND "victims"[All Fields]) OR "crime victims"[All Fields] OR "victimization"[All Fields] AND ("transgender persons"[MeSH Terms] OR ("transgender"[All Fields] AND "persons"[All Fields]) OR "transgender persons"[All Fields] OR "transgender"[All Fields])	(" Victimization") AND (" Transgender")	(" Victimization") AND (" Transgender")	tw:(victimization AND transgender )	(victimization and transgender) <b>Timespan:</b> All years. <b>Indexes:</b> SCL-EXPANDED, SSCL, A&HCI, CPCL-S, CPCL-SSH, BKCL-S, BKCL-SSH, ESCL, CCR-EXPANDED, IC.
#3	("transgender persons"[MeSH Terms] OR ("transgender"[All Fields] AND "persons"[All Fields]) OR "transgender persons"[All Fields] OR "transgender"[All Fields] AND ("bullying"[MeSH Terms] OR "bullying"[All Fields])	(" Transgender") AND ("Bullying")	(" Transgender") AND ("Bullying")	tw:(transgender AND bullying)	(transgender and bullying) <b>Timespan:</b> All years. <b>Indexes:</b> SCL-EXPANDED, SSCL, A&HCI, CPCL-S, CPCL-SSH, BKCL-S, BKCL-SSH, ESCL, CCR-EXPANDED, IC.
#4	("transgender persons"[MeSH Terms] OR ("transgender"[All Fields] AND "persons"[All Fields]) OR "transgender persons"[All Fields] OR "transgender"[All Fields] AND ("schools"[MeSH Terms] OR "schools"[All Fields] OR "school"[All Fields]) AND harassment[All Fields])	("Transgender") AND (" School harassment")	("Transgender") AND (" School harassment")	tw:(transgender AND school harassment)	(transgender and school harassment) <b>Timespan:</b> All years. <b>Indexes:</b> SCL-EXPANDED, SSCL, A&HCI, CPCL-S, CPCL-SSH, BKCL-S, BKCL-SSH, ESCL, CCR-EXPANDED, IC.
#5	("transgender persons"[MeSH Terms] OR ("transgender"[All Fields] AND "persons"[All Fields]) OR "transgender persons"[All Fields] OR "transgender"[All Fields] AND ("child abuse"[MeSH Terms] OR "child"[All Fields] AND "abuse"[All Fields]) OR "child abuse"[All Fields])	("Transgender") AND ("Child abuse ")	("Transgender") AND ("Child abuse ")	tw:(transgender AND child abuse)	(transgender and child abuse) <b>Timespan:</b> All years. <b>Indexes:</b> SCL-EXPANDED, SSCL, A&HCI, CPCL-S, CPCL-SSH, BKCL-S, BKCL-SSH, ESCL, CCR-EXPANDED, IC.
#6	("gender dysphoria"[MeSH Terms] OR ("gender"[All Fields] AND "dysphoria"[All Fields]) OR "gender dysphoria"[All Fields] OR ("gender"[All Fields] AND "incongruence"[All Fields]) OR "gender incongruence"[All Fields] AND ("bullying"[MeSH Terms] OR "bullying"[All Fields])	(" Gender incongruence") AND ("Bullying")	(" Gender incongruence") AND ("Bullying")	tw:(gender incongruence AND bullying)	(gender incongruence and bullying) <b>Timespan:</b> All years. <b>Indexes:</b> SCL-EXPANDED, SSCL, A&HCI, CPCL-S, CPCL-SSH, BKCL-S, BKCL-SSH, ESCL, CCR-EXPANDED, IC.
#7	("gender dysphoria"[MeSH Terms] OR ("gender"[All Fields] AND "dysphoria"[All Fields]) OR "gender dysphoria"[All Fields] AND ("bullying"[MeSH Terms] OR "bullying"[All Fields])	(" Gender dysphoria") AND ("Bullying")	(" Gender dysphoria") AND ("Bullying")	tw:(gender dysphoria AND bullying)	(gender dysphoria and bullying) <b>Timespan:</b> All years. <b>Indexes:</b> SCL-EXPANDED, SSCL, A&HCI, CPCL-S, CPCL-SSH, BKCL-S, BKCL-SSH, ESCL, CCR-EXPANDED, IC.
#8	("gender dysphoria"[MeSH Terms] OR ("gender"[All Fields] AND "dysphoria"[All Fields]) OR "gender dysphoria"[All Fields] AND ("bullying"[MeSH Terms] OR "bullying"[All Fields])	(" Gender dysphoria") AND ("School violence")	(" Gender dysphoria") AND ("School violence")	tw:(gender dysphoria AND school violence)	(gender dysphoria and school violence) <b>Timespan:</b> All years. <b>Indexes:</b> SCL-EXPANDED, SSCL, A&HCI, CPCL-S, CPCL-SSH, BKCL-S, BKCL-SSH, ESCL, CCR-EXPANDED, IC.
#9	("gender dysphoria"[MeSH Terms] OR ("gender"[All Fields] AND "dysphoria"[All Fields]) OR "gender dysphoria"[All Fields] AND ("schools"[MeSH Terms] OR "schools"[All Fields] OR "school"[All Fields]) AND ("violence"[MeSH Terms] OR "violence"[All Fields])	(" Gender dysphoria") AND ("Victimization")	(" Gender dysphoria") AND ("Victimization")	tw:(gender dysphoria AND victimization)	(gender dysphoria and victimization) <b>Timespan:</b> All years. <b>Indexes:</b> SCL-EXPANDED, SSCL, A&HCI, CPCL-S, CPCL-SSH, BKCL-S, BKCL-SSH, ESCL, CCR-EXPANDED, IC.
#10	("gender dysphoria"[MeSH Terms] OR ("gender"[All Fields] AND "dysphoria"[All Fields]) OR "gender dysphoria"[All Fields] AND ("crime victims"[MeSH Terms] OR "crime"[All Fields] AND "victims"[All Fields]) OR "crime victims"[All Fields] OR "victimization"[All Fields])	("Prevention Strategies") AND ("School Victimization") AND ("Transgender")	(" Transsex*") AND ("Bullying")	tw:(transex* AND bullying)	(transex* and bullying) <b>Timespan:</b> All years. <b>Indexes:</b> SCL-EXPANDED, SSCL, A&HCI, CPCL-S, CPCL-SSH, BKCL-S, BKCL-SSH, ESCL, CCR-EXPANDED, IC.

## Actitudes transfóbicas y victimización de las personas transgénero en la infancia y la adolescencia

#11	<p>("prevention and control"[Subheading] OR ("prevention"[All Fields] AND "control"[All Fields]) OR "prevention and control"[All Fields] OR "prevention"[All Fields] AND strategies[All Fields] AND ("schools"[MeSH Terms] OR "schools"[All Fields] OR "school"[All Fields]) AND ("crime victims"[MeSH Terms] OR "crime"[All Fields] AND "victims"[All Fields]) OR "crime victims"[All Fields] OR "victimization"[All Fields] AND ("transgender persons"[MeSH Terms] OR ("transgender"[All Fields] AND "persons"[All Fields]) OR "transgender persons"[All Fields] OR "transgender"[All Fields])</p>	<p>(“Factors”) AND (“Influence”) AND (“School Victimization”) AND (“Transgender”)</p>	<p>(“ Transphobia”) AND (“Bullying”)</p>	<p>tw:(transphobia AND bullying)</p>	<p>(transphobia and bullying)  <b>Timespan:</b> All years. <b>Indexes:</b> SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH, ESCI, CCR-EXPANDED, IC.</p>
#12	<p>factors[All Fields] AND influnce[All Fields] AND ("schools"[MeSH Terms] OR "schools"[All Fields] OR "school"[All Fields]) AND ("crime victims"[MeSH Terms] OR "crime"[All Fields] AND "victims"[All Fields]) OR "crime victims"[All Fields] OR "victimization"[All Fields] AND ("transgender persons"[MeSH Terms] OR ("transgender"[All Fields] AND "persons"[All Fields]) OR "transgender persons"[All Fields] OR "transgender"[All Fields])</p>	<p>(transex[All Fields] OR transexamic[All Fields] OR transexion[All Fields] OR transexplantation[All Fields] OR transexpo[All Fields] OR transexpressed[All Fields] OR transexpressing[All Fields] OR transexpression[All Fields] OR transextracardially[All Fields] OR transexuais[All Fields] OR transexual[All Fields] OR transexuales[All Fields] OR transexualidad[All Fields] OR transexualidade[All Fields] OR transexualism[All Fields] OR transexualisme[All Fields] OR transexualismo[All Fields] OR transexualis[All Fields] OR transexualitat[All Fields] OR transexualidad[All Fields] OR transexualizador[All Fields] OR transexuais[All Fields] OR transexuels[All Fields] OR transexulas[All Fields] OR transexual[All Fields] OR transexualism[All Fields] AND ("transgender persons"[MeSH Terms] OR ("transgender"[All Fields] AND "persons"[All Fields]) OR "transgender persons"[All Fields] OR "transgender"[All Fields])</p>	<p>(“Prevention Strategies”) AND (“School Victimization”) AND (“Transgender”)</p>	<p>tw:(prevention strategies AND school victimization AND transgender)</p>	<p>(Prevention strategies and school victimization and transgender)  <b>Timespan:</b> All years. <b>Databases:</b> WOS, CCC, DIIDW, KJD, MEDLINE, RSCI, SCIELO.            Search language=Auto</p>
#13	<p>(transex[All Fields] OR transexamic[All Fields] OR transexion[All Fields] OR transexplantation[All Fields] OR transexpo[All Fields] OR transexpressed[All Fields] OR transexpressing[All Fields] OR transexpression[All Fields] OR transextracardially[All Fields] OR transexuais[All Fields] OR transexuales[All Fields] OR transexualidad[All Fields] OR transexualidade[All Fields] OR transexualism[All Fields] OR transexualisme[All Fields] OR transexualismo[All Fields] OR transexualis[All Fields] OR transexualitat[All Fields] OR transexualidad[All Fields] OR transexualizador[All Fields] OR transexuais[All Fields] OR transexuels[All Fields] OR transexulas[All Fields] OR transexual[All Fields] OR transexualism[All Fields] AND ("transgender persons"[MeSH Terms] OR ("transgender"[All Fields] AND "persons"[All Fields]) OR "transgender persons"[All Fields] OR "transgender"[All Fields])</p>	<p>(“Factors”) AND (“Influence”) AND (“School Victimization”) AND (“Transgender”)</p>	<p>tw:((tw:(factors)) AND (tw:(influence)) AND (tw:(school victimization)) AND (tw:(transgender)))</p>	<p>(factors and influence and school victimization and transgender)  <b>Timespan:</b> All years. <b>Databases:</b> WOS, CCC, DIIDW, KJD, MEDLINE, RSCI, SCIELO.</p>	
Titles	527	13	1349	526	837

## 10.2. Anexo 2

### *Evaluación de calidad de los estudios.*

Study	Review score 1 / Total scale score	Review score 2 / Total scale score	Final value after consensus of the reviewers and / or consultation with third reviewer
(Graybill & Proctor, 2016)	11/22	12/22	11/22
(Edwards-Leeper, Leibowitz, & Sangganjanavanich, 2016)	11/22	16/22	11/22
(Moran, Chen, & Tryon, 2018)	22/25	21/25	22/25
(Walls et al., 2018)	21/25	20/25	21/25
(Reisner, Gerytak, Parsons, & Ybarra, 2016)	22/25	19/25	22/25
(White, Moeller, Ivcevic, Brackett, & Stern, 2018)	21/22	18/22	21/22
(Formby, 2015)	8/10	7/10	8/10
(Day, Perez-Brumer, & Russell, 2018)	21/22	18/22	21/22
(T Hatchel., Espelage., & Huang., 2018)	20/22	17/22	20/22
(Zeluf et al., 2018)	21/22	19/22	21/22
(Poteat, Mereish, DiGiovanni, & Koenig, 2011)	20/25	21/25	20/25
(Edwards & Sylaska, 2013)	18/22	18/22	18/22
(Villaplana, 2018)	0/10	8/10	0/10
(Tyler Hatchel & Marx, 2018)	20/22	17/22	20/22
(GLSEN, 2012)	13/25	21/25	13/25
(M. E. Eisenberg, McMorris, Gower, & Chatterjee, 2016)	22/25	21/25	22/25
(Gülgöz, Gomez, DeMeules, & Olson, 2018)	20/22	20/22	20/22
(Wiederhold, 2014)	0/10	3/10	0/10
(Myers, Swearer, Martin, & Palacios, 2017)	20/22	20/22	20/22
(Dank., Lachman., Zweig., & Yahner., 2014)	18/22	15/22	18/22
(Kosciw, Greytak, & Diaz, 2009)	20/22	20/22	20/22
(Birkett, Newcomb, & Mustanski, 2015)	19/22	20/22	19/22
(Hoxmeier & Madlem, 2018)	19/22	18/22	19/22
(Jones, 2017)	18/22	18/22	18/22
(Wernick, Kulick, & Inglehart, 2013)	19/22	17/22	19/22
(Deming, Soule, Poulsen, & Walker, 2013)	0/10	6/10	0/10
(Ayuntamiento de Arganda del Rey, 2017)	7/10	6/10	7/10
(Toomey, McGuire, & Russell, 2012)	20/22	20/22	20/22
(Kulick, Wernick, Woodford, & Renn, 2017)	19/22	19/22	19/22
(Willing, Green, & Ramos, 2016)	23/25 4/10	20/25 8/10	23/25 4/10
(Bidell, 2014)	0/10	7/10	0/10
(Russell, Ryan, Toomey, Diaz, & Sanchez, 2011)	19/22	18/22	19/22
(Jauk, 2013)			
(Goodrich & Luke, 2009)	7/10	7/10	7/10
(Bragg, Renold, Ringrose, & Jackson, 2018)	16/22	17/22	16/22
(Robinson & Espelage, 2013)	10/10	6/10	10/10
(Wallien, Veenstra, Kreukels, & Cohen-Kettenis, 2010)	19/22	18/22	19/22
(Gower, Rider, et al., 2018)	19/22	19/22	19/22
(Granero Andújar, Manzano León, Andújar, & León, 2018)	20/22	18/22	20/22
(M. Eisenberg et al., 2017)	7/10	8/10	7/10
(Huebner, Thoma, & Neilands, 2016) (American Psychological Association, 2015)	21/25	20/25	21/25
(Gower, Forster, et al., 2018)	20/22	16/22	20/22
(Mitchell, Ybarra, & Korchmaros, 2014)	0/10	7/10	0/10
(McConnell, Birkett, & Mustanski, 2017)	19/22	15/22	19/22
(Kolbert et al., 2015)	22/25	21/25	22/25
(McConnell, Birkett, Mustanski, Andrews, & Puckett, 2016)	20/22	17/22	20/22
(Clark et al., 2014)	21/22	16/22	21/22
(Lytte, Blossnich, & Kamen, 2016)	22/25	20/25	22/25
(Clark, 2017)	21/25	20/25	21/25
(Langenderfer-magruder, Walls, Whitfield, Brown, & Barrett, 2016)	10/10	9/10	10/10
	8/10	8/10	8/10



