

Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico

Las experiencias de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queers en las escuelas de Puerto Rico



Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico

**Las experiencias de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales,
transgéneros y queers en las escuelas de Puerto Rico**

por Noreen M. Giga, MPH
David J. Danischewski, MA
Emily A. Greytak, PhD
Joseph G. Kosciw, PhD
Samuel Ocasio-Domínguez, MS

Oficina central nacional

110 William St.
New York, NY 10038
Tel.: 212-727-0135 Fax: 212-727-0254

Oficina de Normas de DC

1001 Connecticut Ave NW, Suite 206
Washington, DC 20036
Tel.: 202-347-7780 Fax: 202-347-7781

info@glsen.org
www.glsen.org

© 2017 GLSEN

ISBN 978-1-934092-22-4

Al hacer referencia al presente documento, se recomienda citarlo de la siguiente manera:

Giga, N. M., Danischewski, D. J., Greytak, E. A., Kosciw, J. G., & Ocasio-Domínguez, S. (2017). *The Puerto Rico school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in Puerto Rico's schools. (Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico: Las experiencias de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queers en las escuelas de Puerto Rico.)* Nueva York: GLSEN.

GLSEN es la principal organización educativa nacional dedicada a garantizar que las escuelas sean seguras para todo el estudiantado. Fundada en 1990, GLSEN se imagina un mundo en el que todos los niños y las niñas aprendan a respetar y aceptar a todas las personas, independientemente de la orientación sexual, la identidad o la expresión de género. GLSEN pretende desarrollar ambientes escolares donde se valore la diferencia por la contribución positiva a la creación de una comunidad más vital y diversa. Para obtener más información sobre nuestros recursos para la facultad, las investigaciones, la agenda de políticas públicas, los programas de liderazgo de estudiantes o las iniciativas de desarrollo, visite www.glsen.org.

Diseño gráfico: Adam Fredericks

Las citas incluidas en todo el documento corresponden a respuestas del estudiantado a preguntas abiertas de la encuesta.

Pueden obtenerse versiones electrónicas del presente informe y de todos los demás informes de investigaciones de GLSEN en www.glsen.org/research.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	vi
RESUMEN EJECUTIVO	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
MÉTODOS Y MUESTRA	5
RESULTADOS	9
PARTE UNO: ALCANCE Y EFECTOS DEL AMBIENTE ESCOLAR HOSTIL	10
Seguridad escolar	10
Exposición a lenguaje prejuicioso	12
Experiencias de acoso y agresión en la escuela	17
Denuncias de acoso y agresión en la escuela	21
Experiencias de discriminación en la escuela	27
PARTE DOS: RECURSOS Y APOYO EN LA ESCUELA	30
Recursos curriculares inclusivos.....	30
Personal comprensivo en la escuela.....	33
Políticas escolares para abordar la intimidación, el acoso y la agresión.....	37
Clubes de apoyo para estudiantes.....	38
ANÁLISIS	39
Limitaciones	40
Conclusiones y recomendaciones.....	40
NOTAS Y REFERENCIAS.....	45

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1.1	Características de los y las participantes de la encuesta	7
Tabla 1.2	Características de las escuelas de los y las participantes de la encuesta	7
Tabla 1.3	Motivos por los que los integrantes de la comunidad estudiantil LGBTQ no siempre denunciaron incidentes de acoso o agresión al personal de la escuela.....	22
Tabla 1.4	Denuncias de estudiantes LGBTQ de respuestas del personal de la escuela frente a denuncias de acoso y agresión	25
Tabla 2.1	Políticas de denuncias de estudiantes LGBTQ de agresión, acoso e intimidación escolar	38
Figura 1.1	Estudiantes LGBTQ que sintieron inseguridad en la escuela por características personales reales o percibidas.....	10
Figura 1.2	Porcentaje de estudiantes LGBTQ que evitan espacios escolares porque sienten inseguridad o incomodidad	11
Figura 1.3	Estudiantes LGBTQ que evitaron actividades escolares porque sentían inseguridad o incomodidad	12
Figura 1.4	Frecuencia de ausencias durante el último mes por sensación de inseguridad o incomodidad.....	12
Figura 1.5	Frecuencia con que la comunidad estudiantil LGBTQ escuchan comentarios contra LGBTQ en la escuela	13
Figura 1.6	Grado de fastidio o angustia que sufrió la comunidad estudiantil LGBTQ como consecuencia de escuchar la palabra “gay” con una connotación denigrante.....	13
Figura 1.7	Informes de estudiantes LGBTQ sobre cuántos estudiantes hacen comentarios homofóbicos.....	13
Figura 1.8	Estudiantes LGBTQ que escucharon comentarios prejuiciosos de docentes o personal de la escuela.....	14
Figura 1.9	Informes de estudiantes LGBTQ de intervenciones del personal de la escuela y estudiantes ante comentarios homofóbicos	14
Figura 1.10	Frecuencia con que la comunidad estudiantil LGBTQ escuchó distintos tipos de comentarios sobre expresión de género de los y las estudiantes	15
Figura 1.11	Informes de estudiantes LGBTQ sobre cuántos estudiantes hacen comentarios negativos sobre expresión de género.....	15
Figura 1.12	Informes de estudiantes LGBTQ de intervenciones del personal de la escuela y estudiantes ante comentarios sobre expresión de género	16
Figura 1.13	Frecuencia con que la comunidad estudiantil LGBTQ escuchan otros comentarios prejuiciosos en la escuela	16
Figura 1.14	Frecuencia de acoso verbal sufrido por estudiantes LGBTQ durante el último año escolar.....	17
Figura 1.15	Frecuencia de acoso físico sufrido por estudiantes LGBTQ durante el último año escolar.....	18
Figura 1.16	Frecuencia de agresión física sufrida por estudiantes LGBTQ durante el último año escolar.....	18
Figura 1.17	Frecuencia de otros tipos de acoso sufridos por estudiantes LGBTQ durante el último año escolar.....	19
Figura 1.18	Frecuencia con la que estudiantes LGBTQ denunciaron incidentes de acoso y agresión	21
Figura 1.19	Frecuencia de intervención de familiares de estudiantes LGBTQ	21
Figura 1.20	Percepciones de estudiantes LGBTQ sobre la efectividad de las denuncias de incidentes de acoso y agresión ante el personal de la escuela	26
Figura 1.21	Porcentaje de estudiantes LGBTQ que han padecido políticas y prácticas discriminatorias en la escuela.....	29
Figura 2.1	Representaciones de temas relacionados a la comunidad LGBTQ que se enseñan en el plan de estudios de cualquier clase.....	30
Figura 2.2	Disponibilidad de recursos curriculares relacionados a la comunidad LGBTQ.....	30

Figura 2.3	Plan de estudios inclusivo de LGBTQ y frecuencia de comentarios en contra de la comunidad LGBTQ	31
Figura 2.4	Medida en que la comunidad estudiantil LGBTQ dice que sus pares aceptan a las personas LGBTQ	32
Figura 2.5	Plan de estudios inclusivo de la comunidad LGBTQ y conversaciones de estudiantes LGBTQ con los integrantes de la facultad sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ.....	32
Figura 2.6	Informes de estudiantes LGBTQ sobre la cantidad de integrantes de la facultad y otros integrantes del personal de la escuela que apoyan a la comunidad estudiantil LGBTQ.....	33
Figura 2.7	Informes de estudiantes LGBTQ sobre el nivel de apoyo de la administración de la escuela hacia la comunidad estudiantil LGBTQ	33
Figura 2.8	Comodidad al hablar con personal de la escuela sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ.....	34
Figura 2.9	Frecuencia en que estudiantes LGBTQ hablaron con personal de la escuela sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ.....	35
Figura 2.10	Informes de estudiantes LGBTQ sobre la cantidad de integrantes de la facultad y otros integrantes del personal de la escuela que son LGBTQ abiertamente	36
Figura 2.11	Personal comprensivo en la escuela y sensación de seguridad y ausencias de estudiantes LGBTQ	36

Agradecimientos

Antes que nada, agradecemos a la comunidad estudiantil LGBTQ puertorriqueña por participar en nuestra encuesta y por enriquecernos con sus experiencias en la escuela.

También queremos agradecer a las organizaciones puertorriqueñas que nos ayudaron a difundir información sobre la encuesta. Agradecemos a las siguientes personas, que colaboraron en la enorme tarea de promocionar la Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico entre sus redes de estudiantes LGBTQ: Dra. Joy Lynn Suárez Kindy; Dr. Carlos E. Rodríguez-Díaz; Julio Arnaldo Rolón; Julian Alexis Bonnet; Edgardo Ortiz Sánchez, MPH, CHES; Dra. Souhail Malavé; José Javier Martínez, MPH; Anató Ramos-Izquierdo, JD; Dra. Yadira Sánchez Valentín; Dr. Carmelo Rodríguez; Dra. Teresa Gracia Agenjo, Pedro Julio Serrano, Rafael Enrique Báez y a Yolanda Arroyo Pizarro.

También hubo numerosos integrantes de GLSEN que brindaron una colaboración invaluable. Quisiéramos agradecer anteriores miembros del GLSEN, Ericka Hart y Andrew Peters, por sus valiosos comentarios. Por último, gracias a la Directora Ejecutiva de GLSEN, Eliza Byard, por el continuo apoyo de la Investigación de GLSEN.

Resumen ejecutivo

ACERCA DE LA ENCUESTA SOBRE EL AMBIENTE ESCOLAR DE PUERTO RICO

En 1999, GLSEN descubrió que había poca información sobre las experiencias escolares de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queers (LGBTQ), y que la juventud de LGBTQ estaba prácticamente ausente en los estudios nacionales de adolescentes. Ante esta necesidad de datos a nivel nacional, lanzamos la primera Encuesta sobre el ambiente escolar nacional (National School Climate Survey, NSCS) con la finalidad de documentar los desafíos particulares que la comunidad estudiantil LGBTQ debe afrontar e identificar intervenciones que permitan mejorar el ambiente escolar. Continuamos supliendo esta necesidad de datos actuales realizando el estudio cada dos años en los 50 estados y el Distrito de Columbia. La NSCS sigue siendo uno de los pocos estudios que evalúan las experiencias escolares de los y las estudiantes LGBTQ en todo el territorio de los EE. UU., y sus resultados han sido fundamentales para que GLSEN comprendiera los problemas que afronta la comunidad estudiantil LGBTQ, e informara así nuestro trabajo continuo para garantizar la seguridad y afirmar las escuelas para todos. En los últimos años, GLSEN también ha proporcionado datos de estados específicos sobre las experiencias de los y las estudiantes LGBTQ, y en 2015, realizamos 30 percepciones de estados específicos. No obstante, esta encuesta no se había llevado a cabo anteriormente en territorios de dominio estadounidense, como Puerto Rico.

Ha crecido el interés entre los defensores de jóvenes LGBTQ de Puerto Rico por datos específicos de este país para comprender mejor las experiencias particulares de su población estudiantil LGBTQ. En consecuencia, en 2015, también reunimos datos de estudiantes secundarios LGBTQ en Puerto Rico.

Este informe de la Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico aporta, por primera vez en la historia, un estudio transversal con datos empíricos de estudiantes LGBTQ sobre sus experiencias en Puerto Rico.

En la Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico, examinamos las experiencias de la comunidad estudiantil LGBTQ en relación con los indicadores del ambiente escolar negativo:

- comentarios prejuiciosos, incluyendo comentarios homofóbicos, en la escuela;
- sensación de inseguridad en la escuela a raíz de características personales, tales como orientación sexual, expresión de género, tamaño corporal o peso;
- pérdida de clases o días escolares por motivos de seguridad;
- acoso y agresión en la escuela; y
- políticas y prácticas discriminatorias en la escuela.

Asimismo, demostramos hasta qué punto la comunidad estudiantil LGBTQ tiene acceso a recursos de apoyo en la escuela, y exploramos los posibles beneficios de los siguientes recursos:

- recursos curriculares que incluyen temas relacionados con la comunidad LGBTQ;
- personal de la escuela que brinda apoyo a la comunidad estudiantil LGBTQ;
- políticas escolares contra la intimidación y el acoso;
- clubes de apoyo para estudiantes, como Alianzas Hetero-Gay (Gay-Straight Alliance, GSA).

MÉTODOS

La Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico se llevó a cabo en línea durante la primavera y el verano de 2015. Para obtener una muestra diversa de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queers (LGBTQ) que asistieron a la escuela intermedia o secundaria en Puerto Rico, difundimos la información en todas las organizaciones locales que prestan servicios a la comunidad de jóvenes LGBTQ o la defienden, publicamos anuncios y la promocionamos en las redes sociales, como Facebook.

La muestra final constó de un total de 211 estudiantes de entre 13 y 20 años. Los y las estudiantes pertenecían a las cinco regiones de Puerto Rico. Un poco menos de la mitad de la muestra (44.8%) estaba representada por hombres cisgénero y más de dos tercios se identificaron como gays o lesbianas (69.9%). Si bien los y las estudiantes de nuestra muestra se encontraban entre el 8° y el 12° grado durante el ciclo escolar 2014-2015, la mayoría pertenecía al 12° grado.

HALLAZGOS CLAVE

Ambiente escolar hostil

Para un número preocupante de estudiantes LGBTQ de Puerto Rico, las escuelas son ambientes hostiles: la gran mayoría del estudiantado sufre a diario agresiones verbales contra la comunidad LGBTQ y experimenta victimización y discriminación en la escuela. En consecuencia, muchos estudiantes LGBTQ evitan las actividades escolares o abandonan la escuela por completo.

Seguridad escolar

- Más de dos tercios de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico (69.0%) se sintió insegura en la escuela por su orientación sexual, y el 57.0%, a raíz de su expresión de género.
- Más de un tercio de los y las estudiantes LGBTQ (36.6%) perdieron, al menos, un día entero de clase durante el último mes porque sintieron inseguridad o incomodidad, y más del diez por ciento (13.8%) perdieron cuatro o más días durante el último mes.
- Cerca de un tercio evitaron los baños, las instalaciones o los campos de atletismo de la escuela, y las clases de Educación Física (Physical Education, P.E.) o Gimnasia porque sintieron inseguridad o incomodidad (39.8%, 32.8% y 30.3%, respectivamente).
- La mayoría informó que evadieron las funciones y actividades extracurriculares de la escuela (73.7% y 63.7%, respectivamente) porque sentían inseguridad o incomodidad.

Comentarios contra la comunidad LGBTQ en la escuela

- El 96.2% de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico escuchó la palabra “gay” utilizada con connotación negativa (p. ej., “es tan gay”) en la escuela; el 67.3% fue víctima de estos comentarios a menudo o con frecuencia, y el 88.7% informó que sintió angustia por este lenguaje.
- Casi todos los y las estudiantes de la comunidad LGBTQ (99.5%) fueron víctimas de otro tipo de comentarios homofóbicos (p. ej., “tortillera” o “marica”) y el 83.8% fue víctima de este tipo de lenguaje a menudo o con frecuencia.
- El 95.7% de la comunidad estudiantil LGBTQ fue víctima de comentarios negativos sobre expresiones de género (no actuar de una manera “suficientemente masculina” o “suficientemente femenina”) y el 69.0% fue víctima de estos comentarios a menudo o con frecuencia.

- El 66.3% de la comunidad estudiantil LGBTQ fue víctima de comentarios negativos específicos sobre las personas transgéneros, como “tranny” o “he/she”, y el 30.8% fue víctima de dichos comentarios a menudo o con frecuencia.
- El 78.8% de los y las estudiantes informaron que escucharon comentarios homofóbicos de boca de la facultad u otros integrantes de la escuela, y el 77.2% de los y las estudiantes informaron que escucharon comentarios negativos sobre expresión de género de la facultad u otros integrantes de la escuela.

Acoso y agresión en la escuela

- La gran mayoría de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico (83.8%) fue víctima de acoso verbal (p. ej., insultos o amenazas) en la escuela por una característica personal, más comúnmente la orientación sexual (75.8%) y la expresión de género (67.8%).
- El 31.4% de la comunidad estudiantil LGBTQ sufrió acoso físico (p. ej., apretones o empujones) durante el último año a causa de su orientación sexual y el 24.9%, a raíz de su expresión de género.
- El 13.9% de la comunidad estudiantil LGBTQ sufrió agresión física (p. ej., puñetazos, patadas, lesiones con armas) durante el último año a causa de su orientación sexual y el 12.0%, a raíz de su expresión de género.
- El 42.2% de la comunidad estudiantil LGBTQ fue víctima de acoso electrónico durante el último año (a través de mensajes de texto o publicaciones en Facebook); situación que suele denominarse intimidación virtual.
- El 58.0% de la comunidad estudiantil LGBTQ sufrió acoso sexual (p. ej., manoseo no deseado o comentarios de índole sexual) durante el último año en la escuela.
- El 57.1% de la comunidad estudiantil LGBTQ que sufrió acoso o agresión en la escuela no informó el incidente al personal escolar con frecuencia por temor a que la situación empeorara por la denuncia o por dudas respecto de que se llevara a cabo una intervención efectiva.
- El 70.4% de los y las estudiantes que sí informaron un incidente declararon que el personal de la escuela no tomó ninguna medida al respecto o le dijeron al estudiantado que lo ignoraran.

Prácticas y políticas escolares discriminatorias

La gran mayoría de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico (79.0%) denunció haber sido víctima en carne propia de políticas o prácticas discriminatorias relacionadas con la comunidad LGBTQ en la escuela. Por ejemplo:

- El 50.0% de los y las estudiantes informaron haber sido castigados por demostraciones públicas de afecto que no dieron origen a castigo alguno entre los y las estudiantes que no pertenecían a la comunidad LGBTQ.
- Al 42.4% de los y las estudiantes se les había prohibido que utilizaran prendas que se consideraban inapropiadas por su sexo legal.
- Se había exigido al 30.1% de los y las estudiantes que utilizaran un baño o casillero adecuado para su sexo legal.
- Se prohibió al 24.6% de los y las estudiantes que hablaran o escribieran sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ en evaluaciones escolares, y se prohibió al 23.3% que lo hicieran en actividades escolares extracurriculares.

- Se prohibió al 23.8% de los y las estudiantes que usaran prendas o accesorios en apoyo a asuntos relacionados con la comunidad LGBTQ.
- Se impidió al 23.3% de los y las estudiantes que usaran los nombres o pronombres de su preferencia.
- Se prohibió al 20.0% de los y las estudiantes asistir a un baile o una función con una persona de su mismo género.

Recursos y apoyos escolares en relación con la comunidad LGBTQ

Los y las estudiantes que se sienten seguros y respetados en la escuela tienen mejores resultados educativos. Los miembros de la comunidad estudiantil LGBTQ que cuentan con recursos escolares en relación con dicha comunidad reportan mejores experiencias escolares. Lamentablemente, son demasiadas las escuelas que no brindan estos recursos fundamentales.

Recursos curriculares inclusivos

Disponibilidad

- Solo al 16.3% de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico se le enseñó representaciones positivas sobre miembros, historia o acontecimientos de la comunidad LGBTQ en la escuela; al 37.8% se le había enseñado contenido negativo sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ.
- Menos de un quinto (13.1%) de los y las estudiantes informaron que encontraron información sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ en la biblioteca escolar.
- Menos de un cuarto de los y las estudiantes (22.9%) con acceso a Internet en la escuela informaron haber podido acceder a información relacionada con la comunidad LGBTQ en línea a través de las computadoras de la escuela.

Utilidad

- La comunidad estudiantil LGBTQ de escuelas puertorriqueñas con un plan de estudios abierto a la comunidad LGBTQ:
 - tuvo menos posibilidades de escuchar la palabra “gay” con connotación negativa a menudo o con frecuencia (47.2% frente a 71.4%);
 - tuvo menos posibilidades de escuchar comentarios negativos sobre expresiones de género y personas transgéneros a menudo o con frecuencia (expresiones de género: 52.7% frente a 72.4%; personas transgéneros: 16.7% frente a 33.7%);
 - tuvo más posibilidades de decir que sus pares de clase aceptaban en mayor o menor medida a las personas LGBTQ (66.6% frente a 31.3%);
 - tuvo más posibilidades de haber tenido una conversación positiva o útil con un integrante de la facultad sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ al menos una vez (74.5% frente a 45.6%) y tuvo más posibilidades de decir que se sentían cómodos hablando de estos temas con la facultad que otros y otras estudiantes (66.7% frente a 38.5%); y
 - se sintió más conectada con su comunidad escolar que los demás estudiantes.

Educadores que brindan apoyo

Disponibilidad

- Casi todos los miembros de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico (95.8%) pudieron identificar al menos un integrante que apoyaba a la comunidad de estudiantes LGBTQ en su escuela.
- Un tercio de los y las estudiantes (33.0%) pudieron identificar al menos seis integrantes de apoyo.
- Solo el 15.7% de los y las estudiantes pudieron identificar 11 o más empleados de apoyo.
- El 15.7% de los y las estudiantes informaron que la administración de sus respectivas escuelas apoyaba a la comunidad estudiantil LGBTQ.

Utilidad

- En comparación con la comunidad estudiantil LGBTQ que no contaba con personal escolar de apoyo, los integrantes de la comunidad estudiantil LGBTQ que contaban con numerosos empleados de apoyo (11 o más) en la escuela:
 - tuvieron menos posibilidades de sentir inseguridad que los y las estudiantes por su orientación sexual (60.7% frente a 75.0%) o por la manera de expresar su género (50.0% frente a 75.0%); y
 - tuvieron menos posibilidades de abandonar la escuela por sentir inseguridad o incomodidad (24.1% frente a 62.5%).

Políticas integrales contra el acoso y la intimidación

Disponibilidad

- Menos de la mitad de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico (48.3%) informó que su escuela tenía una política contra la intimidación.
- Solo uno de cada diez estudiantes (10.0%) informó que su escuela tenía una política parcialmente enumerada (es decir, una política que enumera solo la orientación sexual o solo la identidad/expresión de género) y el 4.7% tenía una política integral (es decir, una política que enumera específicamente tanto la orientación sexual como la identidad/expresión de género).

Utilidad

Los y las estudiantes de las escuelas con una política parcialmente enumerada o una política integral contra la intimidación tienen más posibilidades de informar que el personal de la escuela intervino al escuchar comentarios homofóbicos: el 38.4% informó que el personal intervino la mayoría de las veces o siempre frente al 14.6% de los y las estudiantes con una política genérica o al 13.3% de los y las estudiantes sin política.

Alianzas Hetero-Gay

Solo el 1.9% de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico dijo que su escuela tenía una Alianza Hetero-Gay (GSA) o un club de estudiantes similar. Dada la abrumadora ausencia de GSA en las escuelas intermedias y secundarias de Puerto Rico, no pudimos examinar diferencias en el ambiente escolar para estudiantes que informaron tener una GSA respecto de aquellos que no la tenían. No obstante, investigaciones de los 50 estados y D.C., incluida nuestra Encuesta sobre el ambiente escolar nacional, han demostrado que la comunidad estudiantil LGBTQ en las escuelas con GSA informa experiencias

escolares más positivas, incluida una menor victimización y conexiones más positivas con el personal de la escuela y sus compañeros.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico aporta pruebas respecto de que las escuelas suelen ser inseguras para la comunidad estudiantil LGBTQ y que existe, en consecuencia, una necesidad urgente de tomar medidas para crear entornos de aprendizaje seguros y que brinden apoyo para la comunidad estudiantil LGBTQ en Puerto Rico. Los resultados de la Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico demuestran los medios mediante los cuales los distintos tipos de apoyo en la escuela (como el personal de apoyo, las políticas enumeradas contra la intimidación y el acoso, y los recursos curriculares que incluyen a la comunidad LGBTQ) pueden tener un impacto positivo en las experiencias escolares de la comunidad estudiantil LGBTQ. En función de estos hallazgos, se recomienda lo siguiente:

- Aumentar el acceso de los y las estudiantes de nivel intermedio y secundario a información precisa y adecuada sobre la comunidad LGBTQ, su historia y acontecimientos a través de un plan de estudios inclusivo, así como recursos bibliográficos y de Internet.
- Brindar desarrollo profesional para que el personal de las escuelas mejore los niveles de intervención ante comportamientos prejuiciosos y aumentar la cantidad de docentes y otros integrantes del personal de apoyo disponible para la comunidad estudiantil LGBTQ.
- Garantizar que en las políticas y prácticas escolares, como las relacionadas con los códigos de vestimenta y los bailes escolares, no se discrimine a la comunidad estudiantil LGBTQ.
- Adoptar e implementar políticas integrales contra la intimidación y el acoso que enumeren específicamente la orientación sexual, la identidad de género y la expresión de género en cada una de las escuelas, con sistemas claros y efectivos para informar y abordar los incidentes que experimentan los y las estudiantes.
- Brindar apoyo a los clubes de estudiantes, las GSA y otros programas en toda la escuela que brindan apoyo a la comunidad estudiantil LGBTQ, ofrecer oportunidades para el desarrollo del liderazgo de estudiantes LGBTQ y abordar los problemas de la comunidad LGBTQ en la educación.

Tomadas en su conjunto, dichas medidas pueden conducirnos a un futuro en el que todo el estudiantado de Puerto Rico tenga la oportunidad de aprender y tener éxito en la escuela, independientemente de su orientación sexual, identidad de género o expresión de género.

Introducción

Los y las estudiantes de Puerto Rico, en especial la comunidad de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queers (LGBTQ),* experimentan desafíos en lo que respecta a su educación. Actualmente, Puerto Rico afronta una crisis económica que amenaza el financiamiento de la educación pública. Los recortes presupuestarios ya han dado lugar a cierres de escuelas¹ y también podrían provocar una reducción de personal y salarios en las escuelas, lo que podría limitar aún más la implementación de recursos y apoyos escolares fundamentales. Además, la nueva administración del Departamento de Educación de Puerto Rico, derogó las cartas circulares que hubieran permitido a los y las estudiantes transgéneros usar el uniforme escolar o el baño de la escuela que correspondieran con su identidad de género y promovido la inclusión de temas relacionados con la comunidad LGBTQ en el plan de estudios.²

Cada vez hay más bibliografía sobre la comunidad de jóvenes LGBTQ en Estados Unidos, obtenida principalmente de la población de los 50 estados de EE. UU. y del Distrito de Columbia. GLSEN ha estado realizando la Encuesta sobre el ambiente escolar nacional (National School Climate Survey, NSCS), una encuesta de experiencias escolares de estudiantes LGBTQ en los EE. UU., que se lleva a cabo cada dos años desde 1999. Esta investigación, junto con otros estudios académicos, ha demostrado sistemáticamente que la comunidad estudiantil LGBTQ es particularmente vulnerable a la intimidación y al acoso. Estos y estas estudiantes frecuentemente experimentan victimización en la escuela,³ que suele incluir acoso y agresiones tanto físicas como verbales recurrentes,⁴ acoso sexual⁵ y exclusión y aislamiento social.⁶ Estas experiencias de victimización pueden llevar al deterioro del bienestar psicológico⁷ y tener un impacto negativo en el acceso a la educación por el aumento del ausentismo a causa de la sensación de incomodidad o inseguridad en la escuela, el aumento de los problemas de disciplina y la reducción de los niveles de compromiso escolar o logros académicos.⁸ Los hallazgos de la investigación de GLSEN: *From Teasing to Torment: School Climate Revisited, A Survey of*

U.S. Secondary School Students and Teachers (De la provocación al tormento: encuesta de reconsideración del ambiente escolar entre los y las estudiantes y la facultad de la escuela secundaria en EE. UU.), demuestran que la comunidad estudiantil LGBTQ sigue estando en un riesgo significativo de sufrir acoso e intimidación en comparación con sus pares que no pertenecen a la comunidad LGBTQ, y que estas tasas elevadas de victimización contribuyen a disparidades de indicadores educativos entre estudiantes LGBTQ y no LGBTQ, como logros educativos y disciplina escolar.⁹

A pesar de las contundentes pruebas respecto del ambiente escolar hostil y sus efectos nocivos sobre el bienestar educativo de la comunidad de jóvenes LGBTQ en los Estados Unidos en líneas generales, existen escasos datos sobre la comunidad estudiantil LGBTQ en las escuelas de Puerto Rico. No obstante, la bibliografía sobre experiencias de jóvenes LGB en Puerto Rico es escasa pero está en aumento, y la mayoría se ha enfocado específicamente en los hombres gays y bisexuales.¹⁰ Por ejemplo, un estudio contextualizó de qué manera las estructuras familiares, la religión y las normas culturales, especialmente el machismo, influyen en las vidas de los jóvenes puertorriqueños gays, en especial en lo que respecta a su proceso de hacer pública su orientación sexual.¹¹ Otro estudio aportó datos retrospectivos sobre experiencias de estudiantes LGBT en las escuelas de Puerto Rico, así como las actitudes de los trabajadores sociales de las escuelas hacia la comunidad estudiantil LGBT.¹² Más recientemente, la Encuesta sobre los comportamientos de riesgo en adolescentes (Youth Risk Behavior Survey, YRBS), realizada en 2015 en Puerto Rico, incluyó puntos para evaluar la orientación sexual, lo que aportó datos específicos de Puerto Rico sobre estudiantes lesbianas, gays y bisexuales (LGB) en la escuela secundaria con respecto a comportamientos sanitarios. Los datos de esta YRBS permitieron, por primera vez, examinar las potenciales disparidades entre los jóvenes heterosexuales y la comunidad de jóvenes LGB.¹³ De hecho, estos hallazgos demostraron que la comunidad de jóvenes LGB corría un riesgo considerablemente mayor en la escuela.

* Para efectos de simplicidad, a través de este reporte utilizamos el acrónimo "LGBTQ" al referirnos a estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queer, también en referencia a la población LGBTQ en general, así como cuando nos referimos a algunos reactivos en particular de la "Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico", aún cuando esos reactivos de la encuesta usen "LGBT". Cualquier referencia específica hacia "LGBT" en este reporte está hecha para reflejar la terminología que fue utilizada por otros autores en sus trabajos particulares citados.

Específicamente, la comunidad estudiantil LGB tenía más posibilidades de sufrir intimidación (tanto electrónicamente como en las instalaciones de la escuela) y de participar en una pelea física en la escuela, en comparación con sus pares heterosexuales.¹⁴ Además, la comunidad de jóvenes LGB de Puerto Rico demostró tener tres veces más posibilidades de faltar a clase porque sentía inseguridad en la escuela o en el camino de ida o de vuelta hacia o desde la escuela.¹⁵ Estos datos aportaron un panorama de las experiencias y diferencias que existen entre la comunidad estudiantil LGB en Puerto Rico. No obstante, la YRBS incluyó muy pocos puntos concentrados en el entorno escolar y no incluyó un medio para identificar a jóvenes transgéneros o no cisgénero (p. ej., jóvenes genderqueer).

Ha crecido el interés entre los defensores y las defensoras de jóvenes LGBTQ de Puerto Rico por datos específicos de este país para comprender mejor las experiencias particulares de su población de estudiantes LGBTQ. Para abordar esta brecha de conocimiento, en 2015, GLSEN encuestó a estudiantes LGBTQ de Puerto Rico. Este informe aportó, por primera vez en

la historia, datos empíricos sobre las recientes experiencias escolares de estudiantes LGBTQ en las escuelas de Puerto Rico. Al igual que la NSCS, la Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico informa sobre la prevalencia de lenguaje en contra de la comunidad LGBTQ, discriminación y victimización. La encuesta también examina los factores que pueden dar lugar a entornos educativos más seguros y de mayor contención para estudiantes LGBTQ mediante la evaluación de la disponibilidad de recursos y apoyos para estudiantes en las escuelas de Puerto Rico, como recursos curriculares abiertos a la comunidad LGBTQ, integrantes de la facultad que brinden apoyo, políticas contra el acoso y la intimidación que protejan explícitamente a estudiantes LGBTQ y clubes de estudiantes que aborden los problemas de la comunidad LGBTQ (p. ej., Alianzas Hetero-Gay).

Este informe ofrece un panorama amplio sobre las políticas, prácticas y circunstancias que hacen que la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico sea vulnerable a la discriminación y la victimización en la escuela.

Métodos y muestra

Los y las participantes de Puerto Rico completaron una encuesta en línea sobre sus experiencias en la escuela durante el ciclo escolar 2014–2015, incluidos comentarios prejuiciosos, sensación de inseguridad, acoso, sensación de incomodidad en la escuela y padecimiento de acciones discriminatorias; también se les preguntó sobre la disponibilidad de recursos de apoyo en la escuela. Para participar en la encuesta, los y las jóvenes debían ser mayores de 13 años, haber asistido a una escuela K–12 en Puerto Rico durante el ciclo escolar 2014–2015 e identificarse como lesbianas, gays, bisexuales, queers, otra orientación sexual que no sea heterosexual (p. ej., pansexuales, con dudas) o describirse a sí mismos como transgéneros o con una identidad de género distinta a cisgénero (el término “cisgénero” describe a aquellas personas cuya identidad de género coincide con el sexo que se les asignó al momento de su nacimiento). La recolección de datos se llevó a cabo durante la primavera y el verano de 2015.

La encuesta podía responderse en línea a través del sitio web de GLSEN. Se enviaron avisos y anuncios a través de las redes de correo electrónico de GLSEN, así como a través de las organizaciones locales que ofrecen servicios a la comunidad de jóvenes LGBTQ o la defienden en Puerto Rico. También se notificó a las organizaciones locales sobre la encuesta mediante visitas personales de los integrantes de GLSEN. Las organizaciones locales que brindan servicios a la comunidad de jóvenes LGBTQ notificaron a sus participantes sobre la encuesta en línea por correo electrónico, a través de las redes sociales y mediante la distribución de panfletos y autoadhesivos promocionales. Asimismo, para aumentar nuestro alcance a la comunidad de jóvenes LGBTQ, difundimos la información a las universidades y los campus universitarios puertorriqueños durante el verano para captar a los y las estudiantes nuevos de primer año que habían asistido a la escuela secundaria el año anterior. La encuesta y toda la información, así como el material promocional, estaban disponibles tanto en inglés como en español.

Contactar a los y las participantes solo a través de los grupos y las organizaciones que prestan servicios a la comunidad de jóvenes LGBTQ

hubiera limitado nuestra capacidad para llegar a la comunidad estudiantil LGBTQ que no estaban conectados o involucrados de alguna manera con las comunidades LGBTQ. Por lo tanto, para ampliar nuestra llegada a la comunidad estudiantil LGBTQ que tal vez no tuvieran dichas conexiones, realizamos anuncios y difundimos la información de manera orientada a través de las redes sociales. Específicamente, anunciamos la encuesta en Facebook entre los usuarios y las usuarias puertorriqueños de 13 a 18 años que hubieran indicado en su perfil que eran: hombres interesados en hombres, hombres interesados en hombres y mujeres, mujeres interesadas en mujeres o mujeres interesadas en hombres y mujeres. También la anunciamos a los usuarios y las usuarias puertorriqueños de FB de 13 a 18 años que hubieran enumerado intereses relevantes o “Me gusta” como “LGBT”, “queer”, “transgénero” u otros términos o intereses relacionados con la comunidad LGBTQ. Asimismo, promocionamos la encuesta entre los y las jóvenes que estaban conectados a páginas de Facebook relevantes a estudiantes LGBTQ (p. ej., la página de Day of Silence [Día del Silencio]) o amigos y amigas de otros jóvenes conectados a páginas relevantes de Facebook.

La muestra final constó de un total de 211 estudiantes de Puerto Rico de entre 13 y 20 años. La tabla 1.1 presenta las características demográficas de los y las estudiantes y la tabla 1.2 muestra las características de las escuelas a las que asistían los y las participantes. Un poco menos de la mitad (44.8%) estaba representada por hombres cisgénero y más de dos tercios se identificaron como gays o lesbianas (69.9%). Si bien participaron estudiantes de 8° a 12° grado de Puerto Rico, la gran mayoría estaba en 12° grado. Es importante destacar que el informe de la Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico incluye a estudiantes LGBTQ que asistieron a la escuela en Puerto Rico durante el ciclo escolar 2014–2015, pero no incluye a estudiantes puertorriqueños que hayan asistido a escuelas fuera de la isla.¹⁶

Tabla 1.1 Características de los y las participantes de la encuesta

Orientación sexual ¹⁷ (n = 136)		Género ¹⁸ (n = 134)	
Gays o lesbianas	69.9%	Cisgéneros	76.9%
Bisexuales ¹⁹	14.7%	<i>Mujeres</i>	32.1%
Pansexuales ²⁰	10.3%	<i>Hombres</i>	44.8%
Queers	2.2%	Transgéneros	9.7%
Con dudas o inseguros	2.9%	<i>Mujeres</i>	3.0%
		<i>Hombres</i>	4.5%
		<i>No binarios (es decir, se identifican como una categoría ajena a los hombres y a las mujeres)</i>	2.2%
Grado escolar (n = 127)		Genderqueers	9.7%
8°	1.6%	Otros géneros (p. ej., sin género, de género fluido)	3.7%
9°	7.9%		
10°	15.0%		
11°	18.9%		
12°	56.7%		
Edad promedio (n = 211) = 16.7 años			

Tabla 1.2 Características de las escuelas de los y las participantes de la encuesta

Niveles de grado (n = 209)		Tipo de escuela (n = 211)	
Escuela K a 12	17.2%	Escuela pública	75.4%
Escuela primaria (grados elementales e intermedios)	0.5%	<i>Subvencionada</i>	7.1%
Escuela intermedia	6.2%	<i>Especializada</i>	12.2%
Escuela secundaria (grados intermedios y altos)	16.7%	Escuela religiosa	14.2%
Preparatoria	59.3%	Otra escuela independiente o privada	10.4%
Ubicación de la escuela (n = 205)		Región ²¹ (n = 156)	
Urbana	62.9%	Norte	40.4%
Suburbana	18.0%	Este	21.8%
Rural o de pueblo pequeño	19.0%	Oeste	18.6%
		Central	10.9%
		Sur	8.3%

Resultados

PARTE UNO: INDICADORES DEL AMBIENTE ESCOLAR HOSTIL

Seguridad escolar

Seguridad escolar en líneas generales

Para la comunidad de los y las jóvenes LGBTQ de Puerto Rico, la escuela puede ser un lugar inseguro por diversos motivos. Le preguntamos al estudiantado que participó en nuestra encuesta si alguna vez se había sentido inseguro en la escuela por una característica personal, incluyendo las siguientes: orientación sexual, género, expresión de género (es decir, cuán tradicionalmente “masculino” o “femenino” era su aspecto o comportamiento), tamaño corporal o peso, ingresos familiares o situación económica, capacidad académica, estado de ciudadanía, y raza u origen étnico, discapacidad o religión reales o percibidos. La gran mayoría de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico (87.5%) informó que se siente insegura en la escuela por al menos una de estas características personales. Como ilustra la Figura 1.1, los y las estudiantes se sintieron inseguros con mayor frecuencia por su orientación sexual y expresión de género:

- Más de dos tercios de la comunidad estudiantil LGBTQ (69.0%) informó que se sintió insegura en la escuela por su orientación sexual.
- Más de la mitad de los y las estudiantes (57.0%) sintieron inseguridad por la forma de expresar su género.

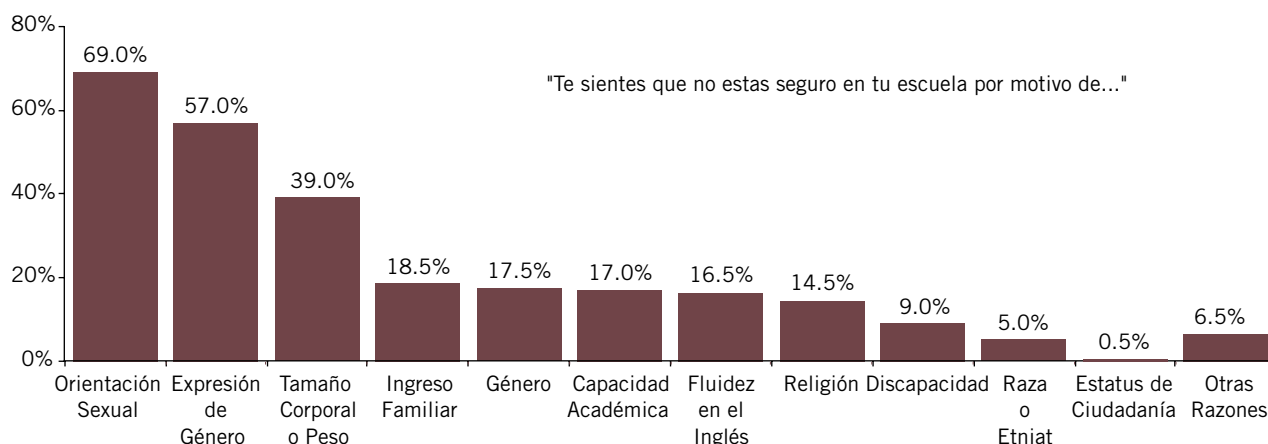
- Un porcentaje considerable de los y las estudiantes LGBTQ también informó que sintieron inseguridad por su tamaño corporal o peso (39.0%).

También les preguntamos a los y las estudiantes si sintieron inseguridad en la escuela por otro motivo no incluido en las características enumeradas y, de ser así, cuál era. Del 6.5% que dijo que sintieron inseguridad por otra razón, los y las estudiantes mencionaron diversos motivos, que incluyeron los siguientes: simplemente por ser quienes son, por problemas de salud mental, etc.

Compromiso escolar y preocupaciones de seguridad

Cuando los y las estudiantes sienten inseguridad o incomodidad en la escuela, es posible que decidan evitar las áreas o actividades particulares donde se sientan peor recibidos o que sientan la necesidad de no asistir a la escuela en su totalidad. En consecuencia, un ambiente escolar hostil puede influir en la capacidad de un o una estudiante de la comunidad LGBTQ para comprometerse íntegramente y participar con la comunidad escolar. Para examinar esta posible restricción del compromiso escolar de la comunidad estudiantil LGBTQ, preguntamos sobre actividades escolares y espacios específicos que evitarían por preocupaciones de seguridad. Tal como ilustra la Figura 1.2, los baños de la escuela, los campos o

Figura 1.1 Estudiantes LGBTQ que sintieron inseguridad en la escuela por características personales reales o percibidas



las instalaciones de atletismo escolares, así como las clases de Educación Física (Physical Education, P.E.)/Gimnasia fueron los espacios evitados más comunes; cerca de un tercio de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico evitó todos estos espacios porque se sentía insegura o incómoda (39.8%, 32.8% y 30.3%, respectivamente). Además, casi uno de cada cinco estudiantes (19.9%) evitó la cafetería o el comedor escolar por inseguridad o incomodidad.

Además de evitar determinados espacios de la escuela por motivos de seguridad, es posible que la comunidad estudiantil LGBTQ también evite otros aspectos más sociales de la vida estudiantil por preocupaciones similares de seguridad personal. Por lo tanto, les preguntamos a los y las estudiantes si evitan asistir a funciones escolares, como bailes o asambleas, o participar en clubes o programas extracurriculares por inseguridad o incomodidad. La mayoría de la comunidad estudiantil LGBTQ informó que evita las funciones escolares y las actividades extracurriculares en cierta medida (73.7% y 63.7%, respectivamente), y cerca de uno de cada tres estudiantes las evitó a menudo o con frecuencia (36.4% y 29.4%, respectivamente; consulte la Figura 1.3).

La participación en las actividades de la comunidad escolar, como clubes o eventos especiales, puede tener un impacto positivo en el sentido de pertenencia a la escuela, la autoestima y el logro académico de los y las estudiantes.²² En consecuencia, es preocupante que un porcentaje tan elevado de los y las estudiantes LGBTQ de Puerto Rico posiblemente no tenga acceso total a los beneficios de participar en estas actividades escolares.

La inseguridad o incomodidad en la escuela puede influir negativamente en la capacidad de los y las estudiantes para progresar y alcanzar el éxito académico, en especial si conlleva al abandono escolar. Al ser interrogados sobre el absentismo, más de un tercio de la comunidad estudiantil LGBTQ (36.6%) informó que perdió, al menos, un día entero de clase durante el último mes porque sentían inseguridad o incomodidad, y más del diez por ciento (13.8%) perdió cuatro o más días durante el último mes (consulte la Figura 1.4).

Figura 1.2 Porcentaje de estudiantes LGBTQ que evitan espacios escolares porque sienten inseguridad o incomodidad

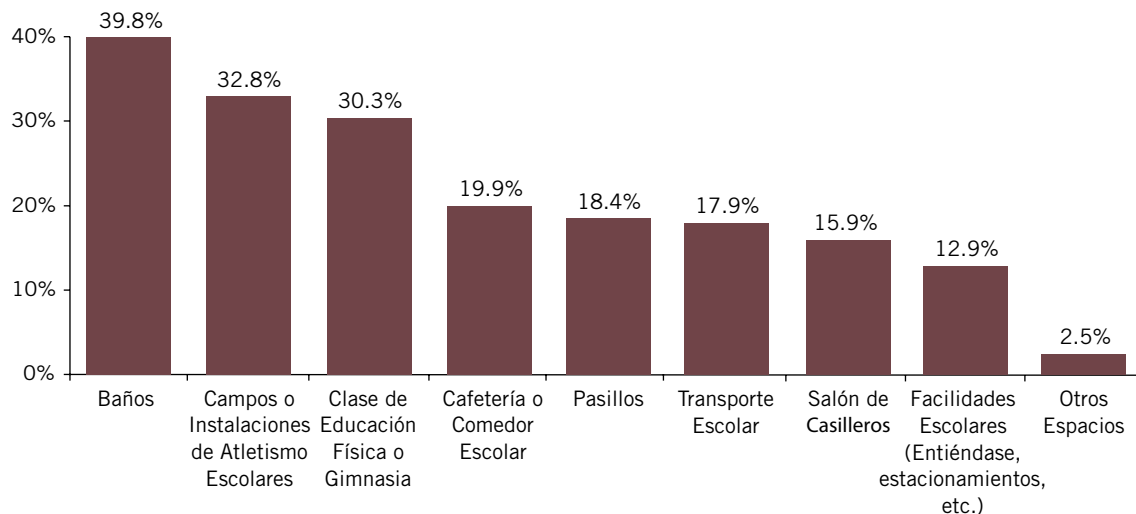


Figura 1.3 Estudiantes LGBTQ que evitaron actividades escolares porque sentían inseguridad o incomodidad

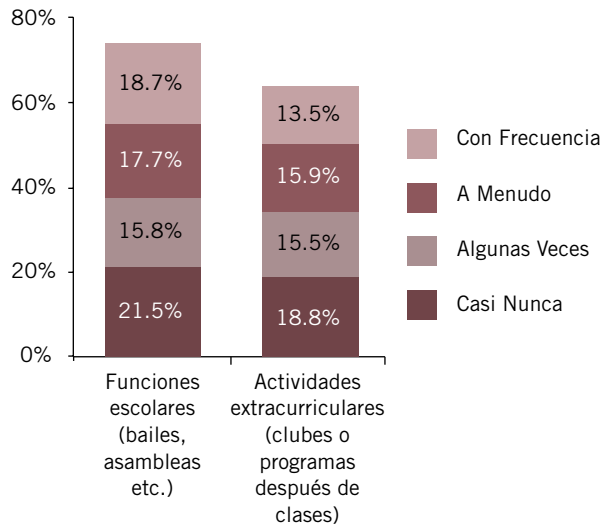
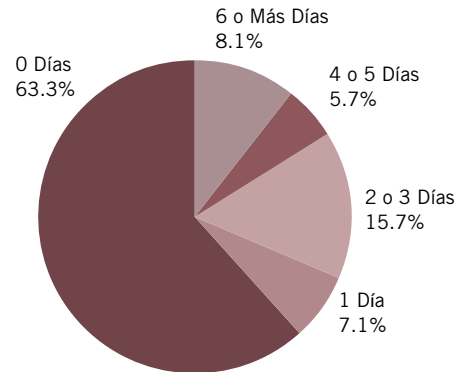


Figura 1.4 Frecuencia de ausencias durante el último mes por sensación de inseguridad o incomodidad



Exposición a lenguaje prejuicioso

GLSEN se esfuerza por hacer de las escuelas lugares seguros y de contención para el estudiantado, independientemente de su orientación sexual, identidad o expresión de género, o de cualquier otra característica que pueda ser motivo de acoso. Evitar el lenguaje homofóbico, sexista, racista y otros tipos de lenguaje prejuicioso en las aulas y los pasillos es un aspecto en la creación de un ambiente escolar más positivo para la comunidad estudiantil. Para evaluar esta característica del ambiente escolar, indagamos a la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico sobre sus experiencias al escuchar comentarios en contra de la comunidad LGBTQ y demás comentarios prejuiciosos en la escuela. Como los comentarios homofóbicos y negativos sobre expresión de género son especialmente relevantes para la comunidad estudiantil LGBTQ, en nuestra encuesta, les hicimos preguntas adicionales a los y las estudiantes de Puerto Rico sobre el uso de este lenguaje por parte del personal de la escuela y sus reacciones ante este tipo de comentarios en contra de la comunidad LGBTQ.

Comentarios contra la comunidad LGBTQ en la escuela

Le preguntamos a la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico sobre la frecuencia con la que escuchaban comentarios homofóbicos (como “marica” y “tortillera”, la palabra “gay”

con connotación negativa o la frase “no homo”). También les consultamos sobre la frecuencia de comentarios negativos sobre la forma en que los y las estudiantes expresan su género en la escuela (como comentarios relacionados con una estudiante cuyo comportamiento no era “lo suficientemente femenino”) y comentarios negativos sobre personas transgéneros (como “tranny” o “he/she”). Además, le preguntamos al estudiantado sobre la frecuencia de este tipo de comentarios por parte del personal de la escuela, así como si alguien intervenía ante este tipo de lenguaje en la escuela.

Comentarios homofóbicos. La forma más habitual de lenguaje homofóbico que escuchó la comunidad estudiantil LGBTQ de nuestra encuesta fueron epítetos homofóbicos como “marica” o “tortillera”.²³ Como ilustra la Figura 1.5, la gran mayoría de la comunidad estudiantil LGBTQ (83.8%) informó que escucha este tipo de comentarios a menudo o con frecuencia en la escuela. La comunidad estudiantil LGBTQ también escuchó regularmente expresiones negativas con la palabra “gay”, como “eso es tan gay” o “eres tan gay”; dos tercios (67.3%) de los y las estudiantes escucharon este tipo de comentarios a menudo o con frecuencia. Este tipo de expresiones suelen utilizarse para dar a entender que algo o alguien es estúpido, estúpida o inútil y, por lo tanto, pueden ser desestimadas como inofensivas por las autoridades escolares y el estudiantado, en comparación con comentarios abiertamente peyorativos, como “marica” o “tortillera”. No obstante, la mayoría del estudiantado LGBTQ no consideró estas expresiones como inofensivas. De hecho, la mayor parte de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico (88.7%) informó que

escuchar la palabra “gay” con connotación negativa les causaba molestia o angustia en cierta medida (consulte la Figura 1.6). Si bien la frase “no homo” fue el comentario homofóbico mencionado con menor frecuencia entre la comunidad estudiantil LGBTQ en la escuela, más de la cuarta parte de los y las estudiantes (28.4%) de nuestra encuesta escucharon esta expresión a menudo o con frecuencia (consulte también la Figura 1.5). “No homo” es una frase utilizada al final de una oración para quitarle una posible connotación homosexual. Por ejemplo, algunos podrían usar la frase luego de elogiar a una persona del mismo género, como “Me gustan tus jeans — no homo”. Esta frase es homofóbica, ya que promueve la noción de que es inaceptable sentir atracción por el mismo género.

También consultamos a la comunidad estudiantil LGBTQ que escuchó comentarios homofóbicos en la escuela cuán generalizado era este comportamiento entre la población estudiantil. Como ilustra la Figura 1.7, casi un tercio (30.8%) informó que la mayoría de sus pares hacía este tipo de comentarios. Además, y de un modo alarmante, más

de tres cuartos de los y las estudiantes (78.8%) informaron que alguna vez escucharon comentarios homofóbicos de la facultad u otros integrantes de la escuela (consulte la Figura 1.8).

Se preguntó a los y las estudiantes que informaron haber escuchado comentarios homofóbicos en la escuela con qué frecuencia se hacían comentarios homofóbicos en presencia de la facultad u otros integrantes del personal de la escuela y si, de estar presente, el personal intervenía. Menos un tercio de los y las estudiantes (26.2%) encuestados informaron que el personal estaba presente siempre que se hacían comentarios homofóbicos, o la mayoría de las veces.²⁴ Ante la presencia del personal de la escuela, el uso de lenguaje prejuicioso y peyorativo por parte del estudiantado siguió siendo mayormente un tema sin discutir. Por ejemplo, menos de un quinto de los y las estudiantes (17.7%) informaron que el personal de la escuela intervino la mayor parte del tiempo o siempre que se hicieron comentarios homofóbicos en su presencia, y el 42.7% informó que el personal nunca intervino al escuchar comentarios homofóbicos (consulte la Figura 1.9).

Figura 1.5 Frecuencia con que la comunidad estudiantil LGBTQ escuchan comentarios contra LGBTQ en la escuela

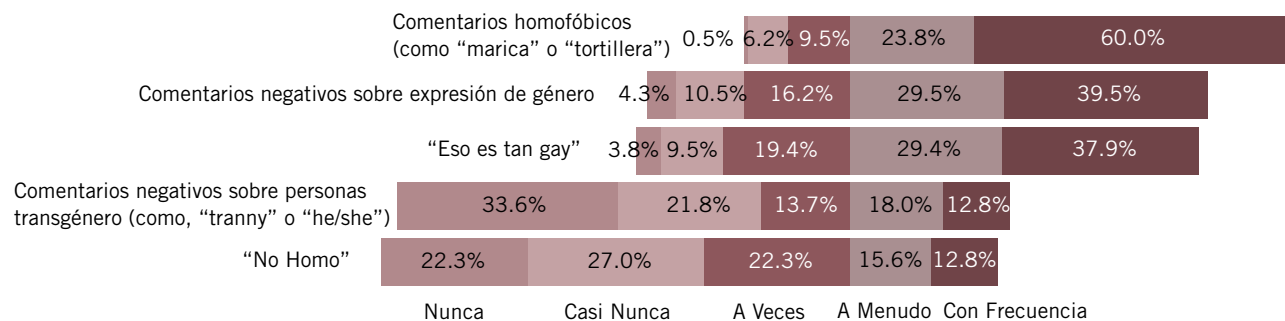


Figura 1.6 Grado de fastidio o angustia que sufrió la comunidad estudiantil LGBTQ como consecuencia de escuchar la palabra “gay” con una connotación denigrante

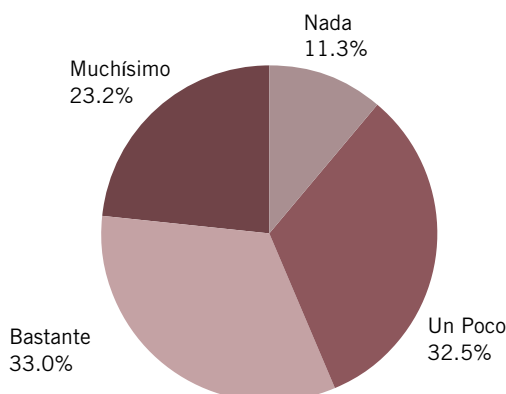
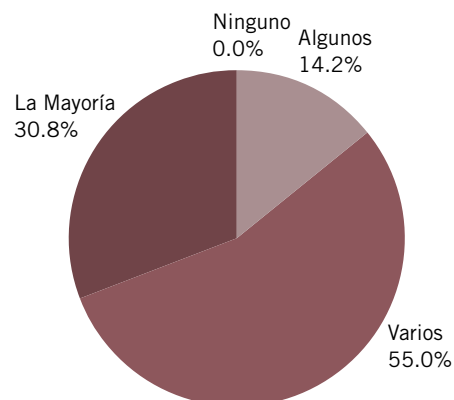


Figura 1.7 Informes de estudiantes LGBTQ sobre cuántos estudiantes hacen comentarios homofóbicos



Uno esperaría que la facultad y el personal de la escuela tengan la responsabilidad de abordar problemas de lenguaje prejuicioso en la escuela. No obstante, es posible que los y las estudiantes también intervengan al escuchar lenguaje prejuicioso, en especial teniendo en cuenta que el personal de la escuela no suele estar presente durante estos incidentes. Por lo tanto, la voluntad de otros integrantes del estudiantado de intervenir al escuchar este tipo de lenguaje puede ser otro indicador importante del ambiente escolar. No obstante, solo el 13.9% informó que sus pares intervinieron siempre o la mayoría de las veces al escuchar comentarios homofóbicos, y más de un tercio (38.1%) dijo que sus pares nunca intervinieron (consulte también la Figura 1.9).

Estos hallazgos indican que la mayoría de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico informa el uso generalizado de comentarios homofóbicos en sus escuelas, lo que contribuye a un ambiente de aprendizaje hostil para esta población. La intervención poco frecuente por parte de las autoridades escolares al escuchar dicho lenguaje en la escuela puede enviar un mensaje al estudiantado respecto de la tolerancia del lenguaje homofóbico. Además, es posible que el personal de la escuela sea un ejemplo de mal comportamiento y legitime el uso de lenguaje homofóbico, teniendo en cuenta que la mayoría del estudiantado escuchó comentarios homofóbicos de boca del propio personal.

Comentarios negativos sobre expresión de género. La sociedad suele imponer normas sobre lo que se considera una expresión adecuada del género de uno. Quienes se expresan de una manera considerada atípica pueden ser víctimas de críticas, acoso y, en ocasiones, violencia. Por lo tanto, le hicimos a la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico dos preguntas independientes sobre comentarios relacionados con la expresión de género de un y una estudiante; una pregunta era con qué frecuencia escuchaban comentarios sobre una persona que no actuaba de una forma “lo suficientemente masculina” y otra pregunta era con qué frecuencia escuchaban comentarios sobre una persona que no actuaba de una forma “lo suficientemente femenina”.

Los datos de esta encuesta demuestran que los comentarios negativos sobre la expresión de género de una persona resultaron prevalentes en las escuelas de Puerto Rico. En líneas generales, como se ilustró anteriormente en la Figura 1.5, más de dos tercios del estudiantado (69.0%) informó haber escuchado alguno de estos comentarios sobre la expresión de género de una persona a menudo o con frecuencia en la escuela. Además, la Figura 1.10 muestra la frecuencia de comentarios sobre otros y otras estudiantes que no actúan de una forma “lo suficientemente masculina” y “lo suficientemente femenina” de manera independiente (no hubo diferencias significativas en la frecuencia con que el estudiantado escuchó comentarios negativos sobre la masculinidad frente a la femineidad del estudiantado).²⁵

Figura 1.8 Estudiantes LGBTQ que escucharon comentarios prejuiciosos de docentes o personal de la escuela

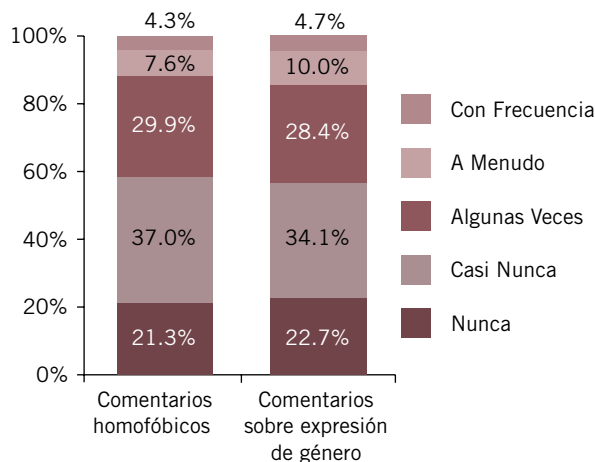
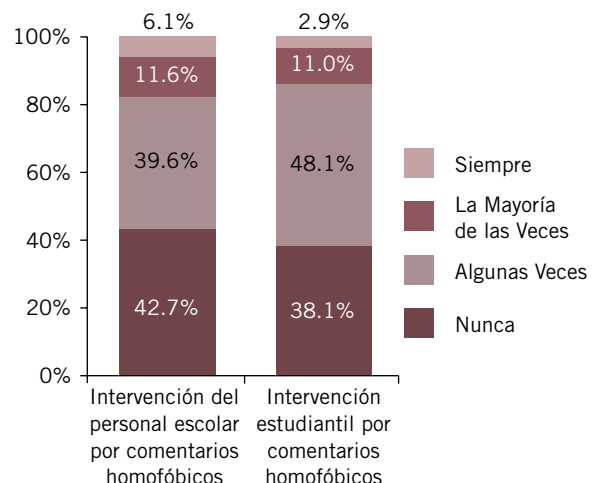


Figura 1.9 Informes de estudiantes LGBTQ de intervenciones del personal de la escuela y estudiantes ante comentarios homofóbicos



Ante la pregunta sobre la cantidad de la población estudiantil que hacía este tipo de comentarios, más de un tercio de los y las estudiantes de Puerto Rico (34.2%) informaron que la mayoría de sus pares hacían comentarios negativos sobre la expresión de género de alguien (consulte la Figura 1.11). Además, más de tres cuartos de los y las estudiantes (77.2%) habían escuchado a la facultad u otros integrantes de la escuela hacer comentarios negativos sobre la expresión de género de un y una estudiante (consulte la Figura 1.8).

Casi una cuarta parte de los y las estudiantes (24.3%) de la encuesta que escucharon comentarios negativos sobre expresión de género informaron que había personal de la escuela presente la mayoría de las veces o siempre que se hicieron estos comentarios.²⁶ Les preguntamos al estudiantado con qué frecuencia el personal de la escuela intervenía al escuchar estos comentarios, así como la frecuencia con que intervenían otros y otras estudiantes. Aproximadamente, uno de cada diez estudiantes LGBTQ informó que el personal de la escuela (11.2%) o que sus pares (12.4%) intervinieron casi siempre o siempre que se hicieron comentarios sobre expresión de género en su presencia (consulte la Figura 1.12). No se hallaron diferencias en la frecuencia de intervención del personal de la escuela ante comentarios negativos sobre expresión de género frente a la intervención ante comentarios homofóbicos. Tampoco hubo alguna diferencia en la frecuencia con que los y las estudiantes intervinieron ante estos dos tipos de comentarios.²⁷

Comentarios negativos sobre personas transgéneros. Al igual que en el caso de los comentarios negativos sobre expresión de género, es posible que las personas hagan comentarios negativos sobre personas transgéneros porque pueden plantear un reto para las ideas “tradicionales” de género. Por lo tanto, les preguntamos al estudiantado con qué frecuencia escuchaba comentarios negativos específicamente sobre personas transgéneros, como “tranny” o “he/she”. Casi dos tercios de la comunidad estudiantil LGBTQ (30.8%) de nuestra encuesta informó haber escuchado estos comentarios a menudo o con frecuencia (consulte la Figura 1.5).

La presencia de los comentarios contra la comunidad LGBTQ es una contribución preocupante a los ambientes escolares hostiles para toda la comunidad estudiantil LGBTQ. Cualquier comentario negativo sobre orientación sexual, identidad de género o expresión de género puede indicar a la comunidad estudiantil LGBTQ que no es bienvenida en sus comunidades escolares, aunque un comentario negativo específico no se aplique directamente al estudiante o a la estudiante que lo escucha. Por ejemplo, los comentarios negativos sobre expresión de género pueden denigrar a personas transgéneros o LGB, aunque no se utilicen insultos homofóbicos o transgéneros específicos.

Figura 1.10 Frecuencia con que la comunidad estudiantil LGBTQ escuchó distintos tipos de comentarios sobre expresión de género de los y las estudiantes

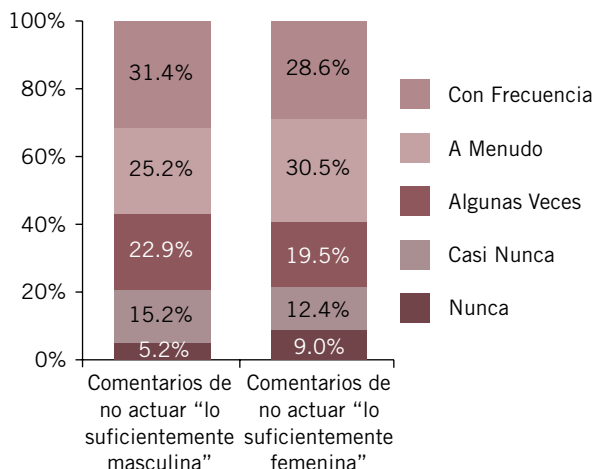


Figura 1.11 Informes de estudiantes LGBTQ sobre cuántos estudiantes hacen comentarios negativos sobre expresión de género

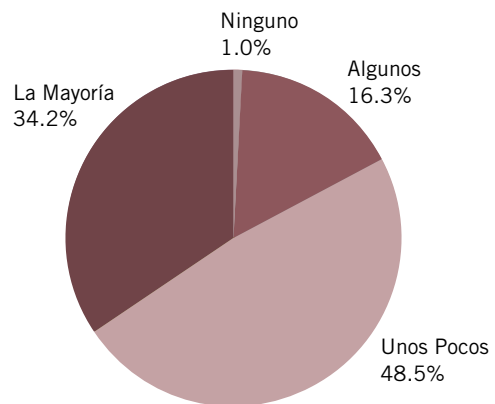
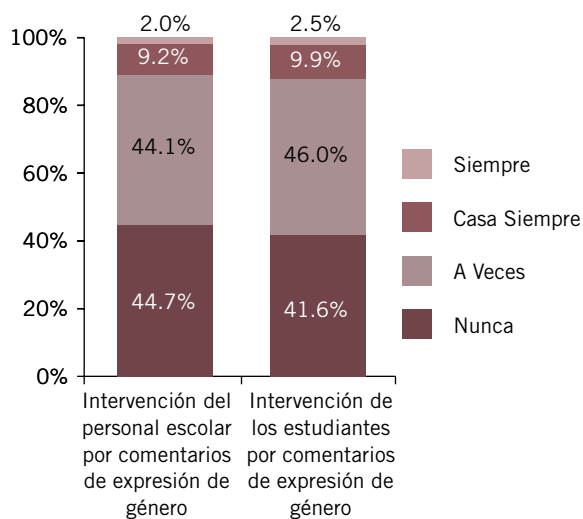


Figura 1.12 Informes de estudiantes LGBTQ de intervenciones del personal de la escuela y estudiantes ante comentarios sobre expresión de género

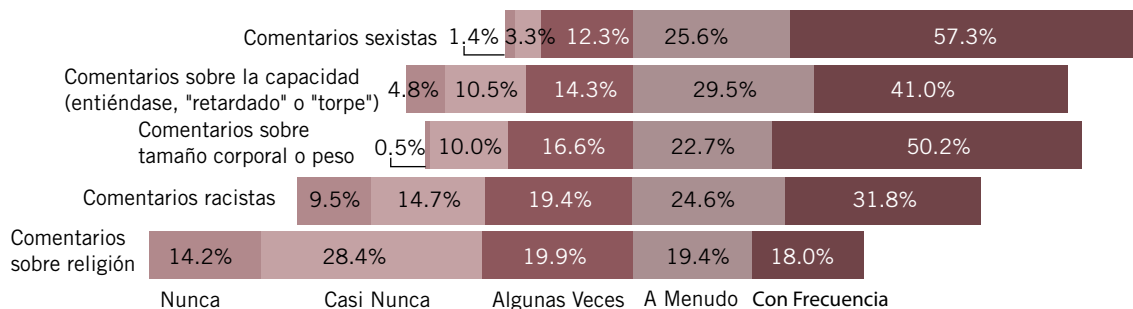


Otros tipos de comentarios prejuiciosos en la escuela

Además de los comentarios contra la comunidad LGBTQ en la escuela, también son importantes indicadores del ambiente escolar para la comunidad estudiantil LGBTQ otros tipos de comentarios prejuiciosos. Les preguntamos a los y las estudiantes de Puerto Rico sobre sus experiencias ante comentarios racistas (como “negro” o “spic”), comentarios sexistas (como llamar “puta” a una persona de una manera

negativa o hablarles a las niñas como si fueran inferiores a los niños), comentarios negativos sobre la capacidad de otros y otras estudiantes (como “spaz”, “retard”), comentarios negativos sobre la religión de otros y otras estudiantes y comentarios negativos sobre el tamaño corporal o el peso de otros y otras estudiantes en la escuela. La comunidad estudiantil LGBTQ de nuestra encuesta informó que la mayoría de este tipo de comentarios eran frecuentes en sus escuelas, aunque algunos comentarios eran más reiterados que otros (consulte la Figura 1.13).²⁸ Los comentarios sexistas, junto con los comentarios homofóbicos, fueron los comentarios prejuiciosos que se escucharon con mayor frecuencia. Más de tres cuartos de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico (82.9%) escuchó comentarios sexistas regularmente (es decir, a menudo o con frecuencia) en su escuela. Los comentarios negativos sobre discapacidades de los y las estudiantes, así como los comentarios sobre peso o tamaño corporal, también formaron parte de los comentarios prejuiciosos más frecuentes; más de dos tercios escuchó este tipo de comentarios regularmente en boca de otros y otras estudiantes (70.5% y 72.9%, respectivamente). Los comentarios sobre raza u origen étnico fueron menos habituales; cerca de la mitad de los y las estudiantes (56.4%) informaron haber escuchado comentarios racistas de otros y otras estudiantes regularmente. Los comentarios negativos menos escuchados fueron sobre la religión de otros y otras estudiantes; apenas más de un tercio (37.4%) informaron haberlos escuchado regularmente en la escuela.

Figura 1.13 Frecuencia con que la comunidad estudiantil LGBTQ escuchan otros comentarios prejuiciosos en la escuela



Experiencias de acoso y agresión en la escuela

Escuchar comentarios en contra de la comunidad LGBTQ en la escuela puede contribuir a una sensación de inseguridad en este ámbito y generar un entorno de aprendizaje negativo. No obstante, las experiencias directas con el acoso y la agresión pueden tener consecuencias incluso más graves sobre las vidas de los y las estudiantes. Les preguntamos a los y las participantes de la encuesta con qué frecuencia (“nunca”, “casi nunca”, “a veces”, “a menudo” o “con frecuencia”) habían sufrido acoso verbal, físico o agresión física en la escuela durante el último año, específicamente por una característica personal, lo que incluye la orientación sexual, el género, la expresión de género (p. ej., no actuar de forma lo suficientemente “masculina” o “femenina”), la raza o el origen étnico reales o percibidos y la discapacidad real o percibida.

Acoso verbal

Una gran mayoría del estudiantado LGBTQ de Puerto Rico (83.8%) denunció haber sufrido acoso verbal (p. ej., insultos, amenazas) en algún momento del año pasado por alguna de estas características y el 42.7% fue víctima de acoso verbal de alta frecuencia (es decir, a menudo o con frecuencia). La comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico denunció con mayor frecuencia haber sufrido acoso verbal en la escuela por su orientación sexual y la forma de expresar su género (consulte la Figura 1.14):²⁹

- Más de tres cuartos de la comunidad estudiantil LGBTQ (75.8%) había sufrido

acoso verbal por su orientación sexual; más de un cuarto (27.7%) sufrió este acoso a menudo o con frecuencia.

- Más de dos tercios de la comunidad estudiantil LGBTQ (67.8%) sufrió acoso verbal por su expresión de género y un cuarto (25.0%) informó haber sufrido acoso por este motivo a menudo o con frecuencia.

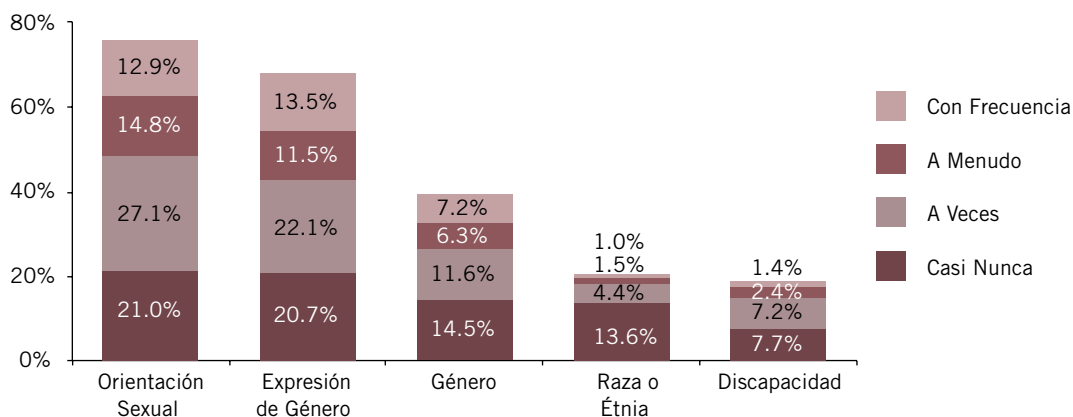
Si bien las denuncias no fueron tan habituales, numerosos integrantes de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico sufrieron acoso en la escuela por su género: casi dos quintos (39.6%) había sufrido acoso verbal en el último año por este motivo y más del diez por ciento (13.5%) sufrió acoso verbal a menudo o con frecuencia. Además, tal como se ilustra en la Figura 1.14, porcentajes medibles de estudiantes LGBTQ informaron ser víctimas de acoso verbal en la escuela por su raza u origen étnico reales o percibidos (20.5%) y por su discapacidad (18.7%).

Acoso físico

Con respecto al acoso físico, más de un tercio de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico (35.7%) había sufrido acoso físico (p. ej., apretones o empujones) en algún momento en la escuela durante el año anterior por alguna característica personal. El estudiantado informó con mayor frecuencia ser víctimas de acoso físico en la escuela por su orientación sexual y, luego, por cómo expresaban su género (consulte la Figura 1.15):³⁰

- Cerca de un tercio de la comunidad estudiantil LGBTQ (31.4%) había sufrido acoso físico en la escuela por su orientación sexual y el 8.1%

Figura 1.14 Frecuencia de acoso verbal sufrido por estudiantes LGBTQ durante el último año escolar



denunció que este acoso se llevaba a cabo a menudo o con frecuencia.

- Un cuarto (24.9%) había sufrido acoso físico en la escuela por su expresión de género y el 7.4% lo padecía a menudo o con frecuencia.

En referencia a otras características personales, cerca de un quinto de los y las participantes de la encuesta (18.8%) habían sufrido acoso físico por su género; 5.9% por su raza/origen étnico; y 7.5% por una discapacidad real o percibida (consulte también la Figura 1.15).

Agresión física

La comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico mostró menos posibilidades de sufrir agresión física (p. ej., puñetazos, patadas o lesiones con armas) que acoso verbal o físico en la escuela; lo que no es sorprendente dada la naturaleza más

grave de la agresión.³¹ No obstante, el 16.3% de los y las estudiantes de nuestra encuesta sufrieron agresión en la escuela durante el año pasado por alguna característica personal, más comúnmente por su orientación sexual o expresión de género (consulte la Figura 1.16):³²

- El 13.9% de la comunidad estudiantil LGBTQ sufrió agresión en la escuela por su orientación sexual.
- El 12.0% sufrió agresión en la escuela por la forma de expresar su género.

Las denuncias de agresión física por género, raza u origen étnico reales o percibidos, o discapacidad fueron menos habituales: el 9.7%, 4.4% y 4.7% de la comunidad estudiantil LGBTQ informó algún hecho durante el último año, respectivamente (consulte también la Figura 1.16).

Figura 1.15 Frecuencia de acoso físico sufrido por estudiantes LGBTQ durante el último año escolar

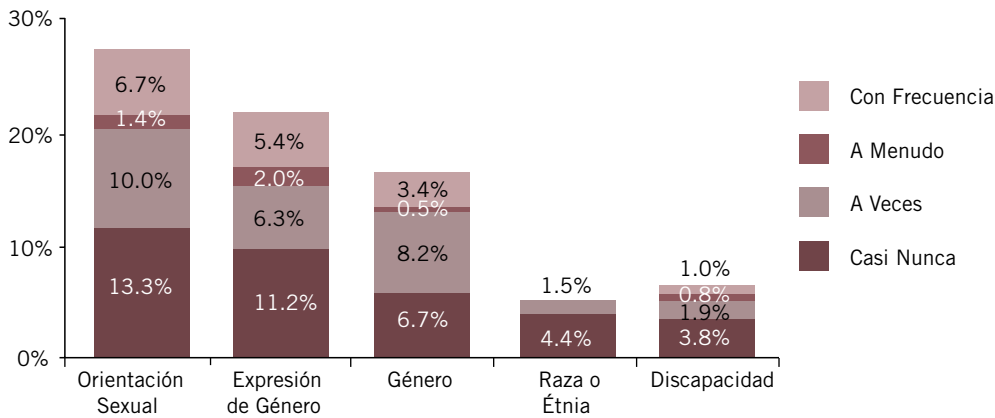
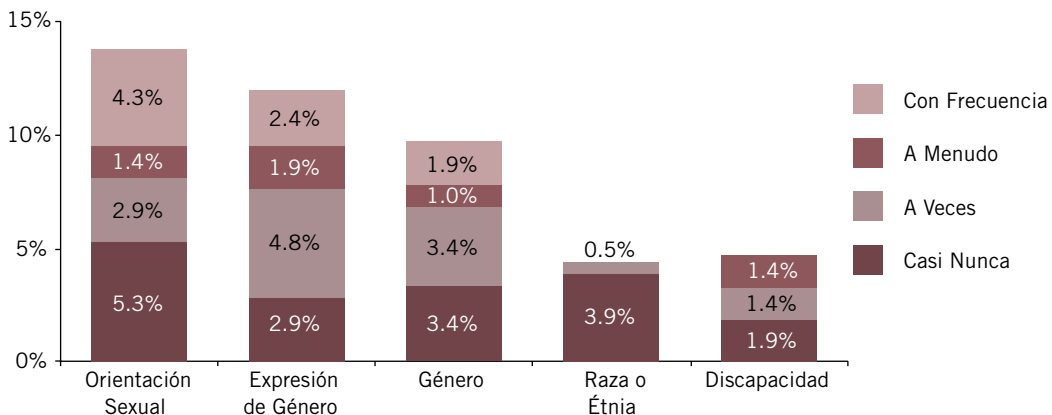


Figura 1.16 Frecuencia de agresión física sufrida por estudiantes LGBTQ durante el último año escolar



Casos de otros tipos de acoso y acontecimientos negativos

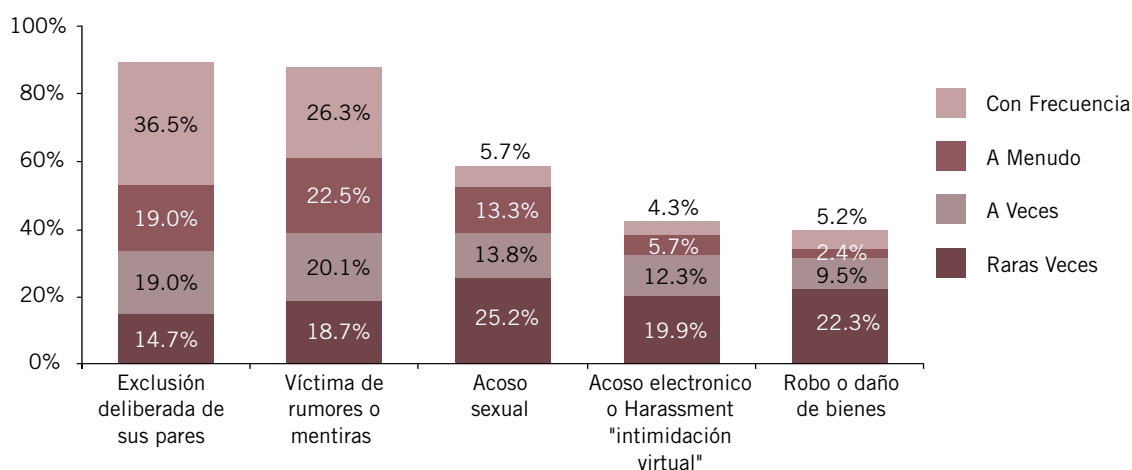
La comunidad estudiantil LGBTQ puede ser víctima de acoso u otros acontecimientos negativos en la escuela por motivos que no están claramente relacionados con la orientación sexual, la expresión de género u otra característica personal. En nuestra encuesta, también le preguntamos a la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico con qué frecuencia experimentaron estos otros tipos de acontecimientos durante el último año, como el acoso sexual o la exclusión deliberada de sus pares.

Agresión relacional. Si bien las investigaciones sobre intimidación y acoso en la escuela suelen concentrarse en actos físicos o manifiestos de comportamiento agresivo, también es importante examinar las formas relacionales de agresión que pueden dañar las relaciones entre compañeros, como la divulgación de rumores o la exclusión de estudiantes de las actividades grupales. Les preguntamos a los y las participantes con qué frecuencia habían experimentado estas dos formas habituales de agresión relacional. Como se ilustra en la Figura 1.17, la gran mayoría de la comunidad estudiantil LGBTQ (89.2%) denunció que se habían sentido deliberadamente excluidos o “dejados de lado” por los y las demás estudiantes y más de la mitad (55.5%) experimentó estas situaciones a menudo o con frecuencia. Asimismo, la gran mayoría del estudiantado (87.6%) había sido víctima de rumores o mentiras en la escuela y casi la mitad (48.8%) había padecido esta situación a menudo o con frecuencia.

Acoso sexual. El acoso sufrido por la comunidad estudiantil LGBTQ en la escuela habitualmente puede ser de naturaleza sexual, en especial en el caso de las lesbianas y las jóvenes bisexuales y transgéneros.³³ Se les preguntó a los y las participantes de la encuesta con qué frecuencia habían experimentado acoso sexual en la escuela, tales como roce no deseado o comentarios sexuales dirigidos a su persona. Como se ilustra en la Figura 1.17, cerca de tres de cada cinco estudiantes LGBTQ (58.0%) habían sufrido acoso sexual en la escuela, y casi un quinto (19.0%) informó que dichos acontecimientos habían tenido lugar a menudo o con frecuencia.

Acoso electrónico o “intimidación virtual”. El acoso electrónico (frecuentemente denominado “intimidación virtual”) consiste en el uso de un medio electrónico, como un teléfono celular o comunicaciones por Internet, para amenazar o dañar a otras personas. Durante los últimos diez años, ha crecido la atención sobre este tipo de acoso, ya que el acceso a Internet, a los teléfonos inteligentes y demás medios de comunicación electrónicos ha aumentado para muchos y muchas jóvenes. Les preguntamos a los y las estudiantes de nuestra encuesta con qué frecuencia sufrían acoso o amenazas por parte de estudiantes de sus escuelas a través de medios electrónicos (p. ej., mensajes de texto, correos electrónicos, mensajes instantáneos, publicaciones o sitios de Internet, como Facebook). Cerca de dos quintos de la comunidad estudiantil LGBTQ (42.2%) informó haber sido víctimas de este tipo de acoso durante el último año. Uno de cada diez (10.0%) lo había padecido a menudo o con frecuencia (consulte también la Figura 1.17).

Figura 1.17 Frecuencia de otros tipos de acoso sufridos por estudiantes LGBTQ durante el último año escolar



Robo o daño de bienes en la escuela. El robo o daño de bienes personales es otra dimensión de un ambiente escolar hostil para el estudiantado. Más de un tercio de la comunidad estudiantil LGBTQ (39.4%) informó que habían sufrido daños

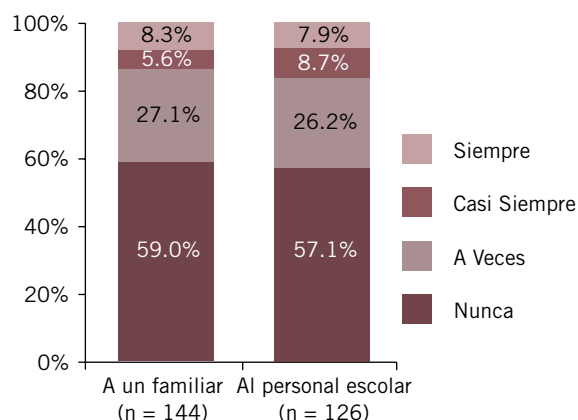
intencionales o robo de bienes durante el último año y 7.6% declaró que dichos acontecimientos habían ocurrido a menudo o con frecuencia (consulte la Figura 1.17).

Denuncias de acoso y agresión en la escuela

GLSEN sostiene que las medidas contra la intimidación y el acoso en la escuela deben incluir procesos claros de denuncia tanto para la población estudiantil como para el personal de la escuela, y que el personal debe estar debidamente capacitado para abordar con eficacia instancias de intimidación y acoso cuando se les informan. En nuestra encuesta, les preguntamos a los y las estudiantes de Puerto Rico que habían sufrido acoso o agresión durante el último año con qué frecuencia habían denunciado los incidentes al personal de la escuela. Como ilustra la Figura 1.18, más de la mitad del estudiantado (57.1%) nunca denunció incidentes de victimización al personal de la escuela, y menos de un quinto de la población estudiantil (16.6%) indicó que informó estos incidentes al personal regularmente (es decir, los informaron “casi siempre” o “siempre”).

Teniendo en cuenta que los familiares podrían actuar como defensores de los y las estudiantes ante el personal de la escuela, también le preguntamos a la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico si había informado el acoso o la agresión a un familiar (es decir, a uno de sus padres o tutor, o a otro familiar). Cerca de dos quintos de los y las estudiantes (41.0%) dijeron que alguna vez le habían contado a un familiar sobre la victimización que sufrieron en la escuela, mientras que el 59.0% indicó que nunca mencionaron el acoso ante sus familias (consulte también la Figura 1.18). Además, también se les preguntó a los y las estudiantes que habían mencionado incidentes a familiares

Figura 1.18 Frecuencia con la que estudiantes LGBTQ denunciaron incidentes de acoso y agresión



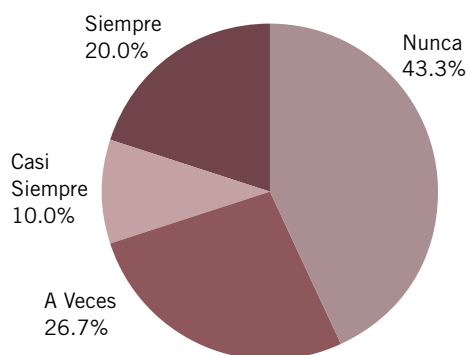
con qué frecuencia los familiares habían hablado con el personal de la escuela sobre el incidente, y más de la mitad de los y las estudiantes que les habían contado a sus familias (56.7%) dijeron que alguna vez un familiar había abordado el problema con el personal de la escuela (consulte la Figura 1.19). No es sorprendente que el estudiantado abiertamente LGBTQ ante al menos uno de sus padres o tutor tenía más posibilidades que aquellos que no habían hablado abiertamente con ninguno de sus padres de contarles a los familiares sobre la victimización que estaban experimentando en la escuela.³⁴

Motivos para no denunciar el acoso o la agresión

Denunciar incidentes de acoso o abuso ante el personal de la escuela puede ser una tarea intimidante para la población estudiantil, en especial cuando no existen garantías de que la denuncia de estos incidentes conlleve a una intervención efectiva. Se le preguntó a la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico que informó que no habían hablado con el personal de la escuela sobre sus experiencias personales con el acoso o la agresión por qué no lo habían hecho (consulte la Tabla 1.3).

Temor a que la situación empeorara. Casi tres cuartos de los y las estudiantes (73.5%) indicaron que no denunciaron las instancias de victimización por temor a empeorar una situación que ya era hostil. Por ejemplo, casi la mitad de los y las estudiantes (49.6%) indicaron que querían evitar ser etiquetados como “soplones” o “chismosos”. Además, numerosos integrantes de la población

Figura 1.19 Frecuencia de intervención de familiares de estudiantes LGBTQ (n = 60)



“El personal me dijo que era mi culpa porque yo iba ‘en contra de la corriente’”.

estudiantil no informaron su acoso o agresión al personal de la escuela por preocupaciones respecto de la confidencialidad. Específicamente, acerca de dos quintos de la comunidad estudiantil LGBTQ (44.2%) de nuestra encuesta les preocupaba que “les sacaran del clóset” ante el personal de la escuela o sus familiares simplemente por denunciar la intimidación por prejuicios que estaban experimentando. Por último, más de un tercio de los y las estudiantes (39.8%) expresaron preocupaciones de seguridad explícitas, como temor a represalias por parte del perpetrador o de la perpetradora si denunciaban el acoso al personal de la escuela.

Dudas respecto de la intervención efectiva. Como ilustra la Tabla 1.3, más de dos tercios de los y las estudiantes victimizados (68.1%) de nuestra encuesta expresaron la creencia de que el personal de la escuela no haría nada respecto del acoso aunque lo denunciaran o creían que las medidas del personal no abordarían efectivamente la victimización que estaban padeciendo.

Preocupación por las reacciones de los integrantes del personal. Casi dos tercios de los y las estudiantes (62.8%) expresaron preocupaciones por cómo podría reaccionar el personal si hubieran denunciado su intimidación y acoso ante ellos.

Tabla 1.3 Motivos por los que los miembros de la comunidad estudiantil LGBTQ no siempre denunciaron incidentes de acoso o agresión al personal de la escuela (n = 113)

	Estudiantes que denunciaron una respuesta específica*	
	%	cant.
Temor a que la situación empeorara	73.5%	83
No querer quedar como “soplón” o “chismosos”.	49.6%	56
No querer que “le sacaran del clóset” ante el personal o sus familiares.	44.2%	50
Preocupación por su seguridad (p. ej., represalias, violencia por parte del perpetrador o de la perpetradora).	39.8%	45
Dudas respecto de la intervención efectiva	68.1%	77
Pensar que el personal de la escuela no haría nada al respecto.	60.2%	68
Pensar que el manejo de la situación por parte del personal de la escuela no sería eficiente.	60.2%	68
Preocupación por las reacciones de los integrantes del personal	62.8%	71
Temor de que le echaran la culpa o meterse en problemas por el acoso.	38.9%	44
Demasiada vergüenza para denunciarlo.	35.4%	40
El personal de la escuela es homofóbico/transfóbico.	33.6%	38
El personal de la escuela participó del acoso.	12.4%	14
No considerar el acoso como lo suficientemente grave	31.9%	36
El o la estudiante lo manejó solo	30.1%	34
Otro motivo	2.7%	3

*Como los y las encuestados podían seleccionar varias respuestas, las categorías no son mutuamente excluyentes.

Más de un tercio del estudiantado (38.9%) expresó que les preocupaba que el personal los culpara específicamente por el incidente o los castigara por denunciar incidentes de acoso, y el 35.4% dijo que estaban demasiado avergonzados por el incidente para denunciarlo ante los integrantes del personal de la escuela. Además, un tercio de los y las estudiantes (33.6%) no se animaron a denunciar acoso o agresión porque sentían que los integrantes del personal de su escuela eran homofóbicos o transfóbicos y, por lo tanto, no los ayudarían a abordar debidamente la victimización que estaban experimentando. No obstante, tal vez lo más preocupante sea que más del diez por ciento de los y las estudiantes victimizados (12.4%) de nuestra encuesta dijeron que los integrantes del personal de la escuela incluso formaban parte del acoso o la agresión que estaban experimentando; lo que hacía sentir al estudiantado que no había recurso alguno para abordar incidentes de victimización en su escuela. La idea de que los integrantes del personal se comporten como perpetradores o perpetradoras de victimización es particularmente abrumadora y enfatiza el ambiente escolar hostil que muchos estudiantes LGBTQ suelen experimentar. El acoso por parte de la facultad, además de ser lo suficientemente preocupante en sí mismo, puede provocar daños adicionales cuando los demás integrantes del estudiantado son testigos del envío de un mensaje de que el acoso es aceptable en el aula o dentro de la comunidad escolar. El acoso del estudiantado por parte del personal de la escuela también permite recordar que los esfuerzos para mejorar la seguridad de la escuela deben abordar a todos los integrantes de la comunidad escolar, no solo al cuerpo estudiantil.

No considerar que la situación fuese tan grave.

Casi un tercio de los y las estudiantes (31.9%) expresaron que no denunciaban incidentes de victimización al personal de la escuela porque no consideraban que el acoso fuera lo suficientemente grave como para denunciarlo. Como no contamos con detalles específicos sobre estos incidentes de victimización en particular, no podemos corroborar si solo los acontecimientos que realmente eran menores fueron percibidos como “no tan graves” para denunciarlos. También es posible que algunos integrantes de la población estudiantil se convengan a sí mismos de que su acoso es insignificante y, en consecuencia, no valga la pena denunciarlo, como consecuencia de los numerosos factores de inhibición analizados en toda esta sección.

El estudiantado aborda los problemas solos. Tres de cada diez estudiantes (30.1%) de nuestra encuesta declararon no denunciar el acoso o la agresión al personal de la escuela porque manejaban las situaciones ellos mismos. Sin más información, no podemos saber qué medidas específicas tomaron estos y estas estudiantes para abordar dichos incidentes. Tal vez hayan confrontado con el perpetrador o la perpetradora directamente, ordenándole que se detenga o tomando algún tipo de represalia. Es posible que las represalias contra los y las responsables de acoso den lugar a medidas disciplinarias para el y la estudiante originalmente victimizado. Como se indica en la siguiente sección sobre cómo actúa el personal frente a incidentes, descubrimos que algunos y algunas estudiantes LGBTQ denunciaron que ellos mismos habían sido sancionados al denunciar que sufrían acoso. Manejar la situación ellos mismos también podría significar que ignoraron la situación. Si bien es posible que ignorar la situación o actuar como si a uno no lo afectara el acoso sea una estrategia efectiva en algunas situaciones, también es posible que no mostrarse afectado impida que algunos y algunas estudiantes accedan a recursos y apoyos ante situaciones de acoso. Deben realizarse más investigaciones para explorar la naturaleza y las posibles consecuencias de las diversas formas de manejar “solos” los incidentes de acoso del estudiantado.

En su conjunto, estas respuestas demuestran un problema generalizado que parece estar plagando las escuelas de Puerto Rico. Ya sea por dudas sobre la toma de medidas efectivas por parte del personal de la escuela, por temor a represalias por parte de los perpetradores y las perpetradoras, por temor a que “le saquen del clóset” o simplemente por sentir demasiada vergüenza para denunciar la victimización que está sufriendo, es claro que la comunidad de jóvenes LGBTQ está luchando para encontrar su voz para denunciar el acoso y la agresión en la escuela.

Para crear un entorno de aprendizaje seguro para todos los y las estudiantes, las escuelas deberían trabajar en pos de responder de manera adecuada y efectiva ante los incidentes de victimización. Muchos de los motivos que mencionaron los y las estudiantes para la falta de denuncias de victimización podrían abordarse mediante políticas y prácticas más intencionales. El personal de la escuela debería actuar frente a cada uno de los

“A los maestros y a las maestras no les importa, y no hacen nada”.

incidentes que se les presentan, así como informar a las víctimas sobre las medidas que se tomaron. Capacitar a todos los integrantes de la comunidad escolar para que sean sensibles a los problemas de la comunidad estudiantil LGBTQ y actúen efectivamente ante la intimidación y el acoso, además de eliminar las políticas de tolerancia cero que podrían dar lugar a sanciones disciplinarias de las víctimas de acoso y agresión, podrían aumentar las denuncias por parte de los y las estudiantes que son victimizados en la escuela. A su vez, dichos esfuerzos podrían mejorar el ambiente escolar para toda la población estudiantil.

Denuncias del estudiantado sobre la naturaleza de las respuestas del personal de la escuela ante el acoso y la agresión

Si bien la mayoría de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico (57.1%, consulte la Figura 1.18) no informó ningún incidente de acoso o agresión a un integrante de la facultad, un director o una directora u otro integrante de la escuela, consultamos a la comunidad estudiantil LGBTQ que habían denunciado incidentes al personal de la escuela sobre las medidas que se habían tomado en respuesta a los incidentes de acoso o agresión más recientes que habían denunciado estos y estas estudiantes (consulte la Tabla 1.4). Las respuestas más habituales sobre lo que hicieron los integrantes del personal fueron las siguientes:

- No hicieron nada o le dijeron al estudiante damnificado que ignorara la victimización (70.4%).
- Intentaron educar a los y las estudiantes sobre la intimidación, educando al perpetrador o a la perpetradora o a toda la clase (48.1%).
- Hablaron con el perpetrador o la perpetradora o le dijeron que se detuviera (46.3%).

Las medidas disciplinarias formales para abordar los incidentes de victimización

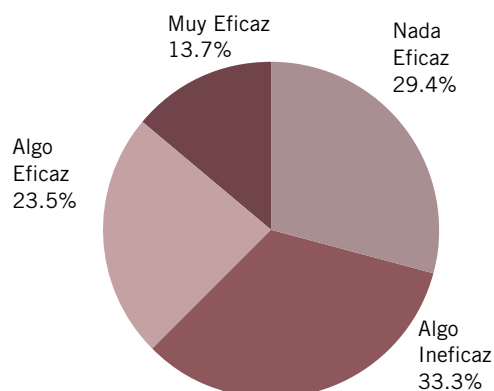
denunciados fueron menos frecuentes y, en ocasiones, las sanciones fueron dirigidas a las víctimas de acoso. Aproximadamente, uno de cada diez estudiantes (11.1%) que denunciaron acoso indicaron que el perpetrador o la perpetradora había recibido una sanción disciplinaria por parte del personal de la escuela y, lamentablemente, el 7.4% de los y las estudiantes informaron que ellos mismos habían sido sancionados al denunciar que eran víctimas (consulte también la Tabla 1.4).

La falta de intervención ante una denuncia de acoso, las sanciones al estudiantado por su propia victimización y demás respuestas inadecuadas ante las denuncias de acoso y agresión son inaceptables y potencialmente perjudiciales para la población estudiantil que las experimenta. Los integrantes del personal que no abordan las denuncias de victimización de estudiantes no solo no ayudan al estudiante o a la estudiante victimizados sino que también desalientan a otros integrantes de la población estudiantil a denunciar casos de agresión y acoso en la escuela.

Efectividad de las respuestas del personal ante el acoso y la agresión

En nuestra encuesta, también le preguntamos a la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico que declaró haber denunciado incidentes de acoso y agresión ante el personal de la escuela cuál era la efectividad de los integrantes del personal al abordar el problema. Como muestra la Figura 1.20, apenas más de un tercio de estos y estas estudiantes (37.2%) creyeron que el personal había actuado con efectividad ante sus denuncias de victimización.

Figura 1.20 Percepciones de estudiantes LGBTQ sobre la efectividad de las denuncias de incidentes de acoso y agresión ante el personal de la escuela (n = 51)



El personal de la escuela tiene la obligación de ofrecer un entorno de aprendizaje seguro para el estudiantado. En esta encuesta, el motivo más habitual por el que la población estudiantil no denunció incidentes de acoso o abuso fue porque temía que la denuncia empeorara la situación. Y, como se analizó anteriormente, incluso en aquellos casos en que los y las estudiantes denunciaron incidentes de victimización, las respuestas más frecuentes del personal de la escuela fueron no hacer nada o simplemente decirles a los y las estudiantes que ignoraran la situación. Al no abordar efectivamente el acoso y el abuso, se niega a los y las estudiantes victimizados una oportunidad adecuada para aprender. Es particularmente preocupante que el personal de

la escuela le haya dicho a una cuarta parte de los y las estudiantes victimizados (25.9%) que cambiaran su comportamiento por motivos como su orientación sexual o expresión de género (consulte la Tabla 1.4); lo que implica que, de alguna manera, cargan con el problema simplemente por ser quienes son. Este tipo de respuestas pueden exacerbar un ambiente escolar ya hostil para la comunidad estudiantil LGBTQ y puede desalentarlos a denunciar otros incidentes de acoso o agresión en el futuro.

Cuando el estudiantado denunció incidentes de acoso o agresión ante los integrantes del personal, las intervenciones tuvieron diversos grados de efectividad. Nuestra investigación anterior ha

Tabla 1.4 Denuncias de estudiantes LGBTQ de respuestas del personal de la escuela frente a denuncias de acoso y agresión
(n = 54)

	Estudiantes que denunciaron una respuesta específica*	
	%	cant.
El personal no hizo nada, no tomó medidas o le dijo al y a la estudiante que ignorara la situación.	70.4%	38
El personal intentó educar a los y las estudiantes sobre la intimidación.	48.1%	26
El personal habló con el perpetrador y la perpetradora o le dijo a este que se detuviera.	46.3%	25
El incidente fue derivado a otro integrante del personal.	38.9%	21
Presentó un informe del incidente.	27.8%	15
Le dijo al y a la estudiante denunciante que cambiara su comportamiento.	25.9%	14
Se comunicaron con los padres (los padres del perpetrador o de la perpetradora o de la víctima).	20.4%	11
Se utilizó el enfoque de resolución de conflictos o mediación de pares.	14.8%	8
El o la estudiante denunciante y el perpetrador o la perpetradora fueron separados.	13.0%	7
Se aplicó una medida disciplinaria al perpetrador y a la perpetradora (p. ej., detención, suspensión).	11.1%	6
Se aplicó una medida disciplinaria al o a la estudiante denunciante (p. ej., detención, suspensión).	7.4%	4
Otras respuestas (p. ej., se le sugirió al o a la estudiante que no realizara la denuncia, amenazas de medidas disciplinarias, etc.).	5.6%	3

*Como los y las encuestados podían seleccionar varias respuestas, las categorías no son mutuamente excluyentes.

“Solo les conté a los maestros y a las maestras en los que podía confiar (cerca de 3) y me dijeron que hablara más sobre mis problemas con ellos y me dieron consejos útiles. Después de todo, me hizo sentir mejor”.

demostrado que es posible que la capacitación general sobre intimidación y acoso no sea suficiente para transmitir a la facultad la capacidad para abordar efectivamente la victimización contra la comunidad LGBTQ.³⁵ Tal vez las capacitaciones de desarrollo profesional para la facultad a nivel escolar o distrital sobre temas específicamente relacionados con estudiantes LGBTQ y acoso e intimidación por prejuicios aporte a la facultad mejores herramientas para intervenir efectivamente ante casos de intimidación de estudiantes LGBTQ. Además, dichas capacitaciones podrían ayudar a la facultad a tomar más conciencia sobre las experiencias de la comunidad estudiantil LGBTQ, incluidos los incidentes de acoso e intimidación, lo que podría tener un rol fundamental en la mejora de las experiencias escolares de la comunidad estudiantil LGBTQ en líneas generales.

Experiencias de discriminación en la escuela

Escuchar comentarios homofóbicos y negativos sobre expresión de género en los pasillos y experimentar de manera directa victimización de otros y otras estudiantes son, sin duda, factores que contribuyen a un ambiente hostil para la comunidad estudiantil LGBTQ. Es posible que determinadas políticas y prácticas de la escuela también contribuyan a las experiencias negativas para la comunidad estudiantil LGBTQ y los hagan sentir que no son valorados por la comunidad escolar. En nuestra encuesta, interrogamos al estudiantado de Puerto Rico sobre varias políticas y prácticas discriminatorias específicas relacionadas con la comunidad LGBTQ que habían experimentado. Cerca de 8 de cada 10 estudiantes (79.0%) indicaron que habían experimentado personalmente al menos una forma de discriminación en la escuela (consulte la Figura 1.21).

Restricción de la expresión LGBTQ en la escuela

Varias de las preguntas sobre políticas y prácticas estaban vinculadas a los esfuerzos para impedir a los y las estudiantes que se identificaran como LGBTQ, que fueran ellos mismos en el entorno escolar y que expresaran apoyo o interés por temas relacionados con la comunidad LGBTQ (consulte la Figura 1.21). Estas políticas no solo reprimen la expresión del estudiantado, sino que también sirven para mantener ocultos los problemas de la comunidad LGBTQ que podrían estigmatizar aún más a las personas LGBTQ.

La mitad del estudiantado (50.0%) dijo que sus escuelas los habían disciplinado para un afecto público para el que no se disciplina de modo similar a los y las estudiantes que no son LGBTQ. Se impidió que uno de cada cinco estudiantes LGBTQ (20.0%) asistieran a bailes acompañados por quienes quisieran. Una cuarta parte del estudiantado (24.6%) declaró que le habían impedido hablar o escribir sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ en tareas y proyectos en clase. Además, casi una cuarta parte del estudiantado (23.8%) indicó que sus escuelas les habían impedido usar prendas o accesorios en apoyo de la comunidad LGBTQ (p. ej., una remera con una bandera de arco iris). Además, el 13.1% del estudiantado denunció haber recibido sanciones más severas que sus pares, simplemente por ser LGBTQ.

Limitar la inclusión de LGBTQ en actividades extracurriculares

La población estudiantil de nuestra encuesta indicó que algunas escuelas también tenían políticas y prácticas que limitaban el contenido LGBTQ en las actividades extracurriculares o restringían la participación de estudiantes LGBTQ en estas actividades. Más de una décima parte de la comunidad estudiantil LGBTQ (16.5%) informó

que no se les permitió formar o promocionar una Alianza Hetero-Gay (Gay-Straight Alliance, GSA) o un club escolar oficial en apoyo de temas relacionados con la comunidad LGBTQ. Y casi una cuarta parte de los y las estudiantes (23.3%) declararon que sus escuelas les habían impedido hablar o escribir sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ en otras actividades extracurriculares.

También le preguntamos a la comunidad estudiantil LGBTQ sobre sus experiencias con los deportes en la escuela, específicamente si el personal de la escuela o los entrenadores y las entrenadoras les habían impedido realizar deportes o los habían desalentado a hacerlo por ser LGBTQ. Una décima parte (11.2%) indicó que esto había sucedido en su escuela. Este dato corrobora la investigación de la sección *Seguridad escolar* de este informe, que menciona que los espacios escolares asociados con los deportes, la clase de PE/Gimnasia y los campos o las instalaciones de atletismo eran algunos de los lugares que evitaba la comunidad estudiantil LGBTQ con mayor frecuencia. Los hallazgos de esta encuesta sobre las barreras que la comunidad estudiantil LGBTQ debe afrontar al participar en actividades de atletismo en la escuela también corroboran nuestra investigación anterior sobre la población general de estudiantes secundarios, en la que descubrimos que la comunidad estudiantil LGBTQ tenía la mitad de las posibilidades que sus pares de participar en deportes interescolares o internos.³⁶

Sin lugar a dudas, algunas escuelas están transmitiendo el mensaje de que los temas relacionados con la comunidad LGBTQ y, en algunos casos, incluso las personas LGBTQ, no son adecuadas para las actividades extracurriculares. Al identificar las actividades escolares oficiales inequívocamente como incompatibles con la comunidad LGBTQ, este tipo de discriminación impide que la comunidad estudiantil LGBTQ participe en la comunidad escolar de una manera tan íntegra y completa como los demás integrantes de la población estudiantil.

Cumplimiento de las normas de género tradicionales

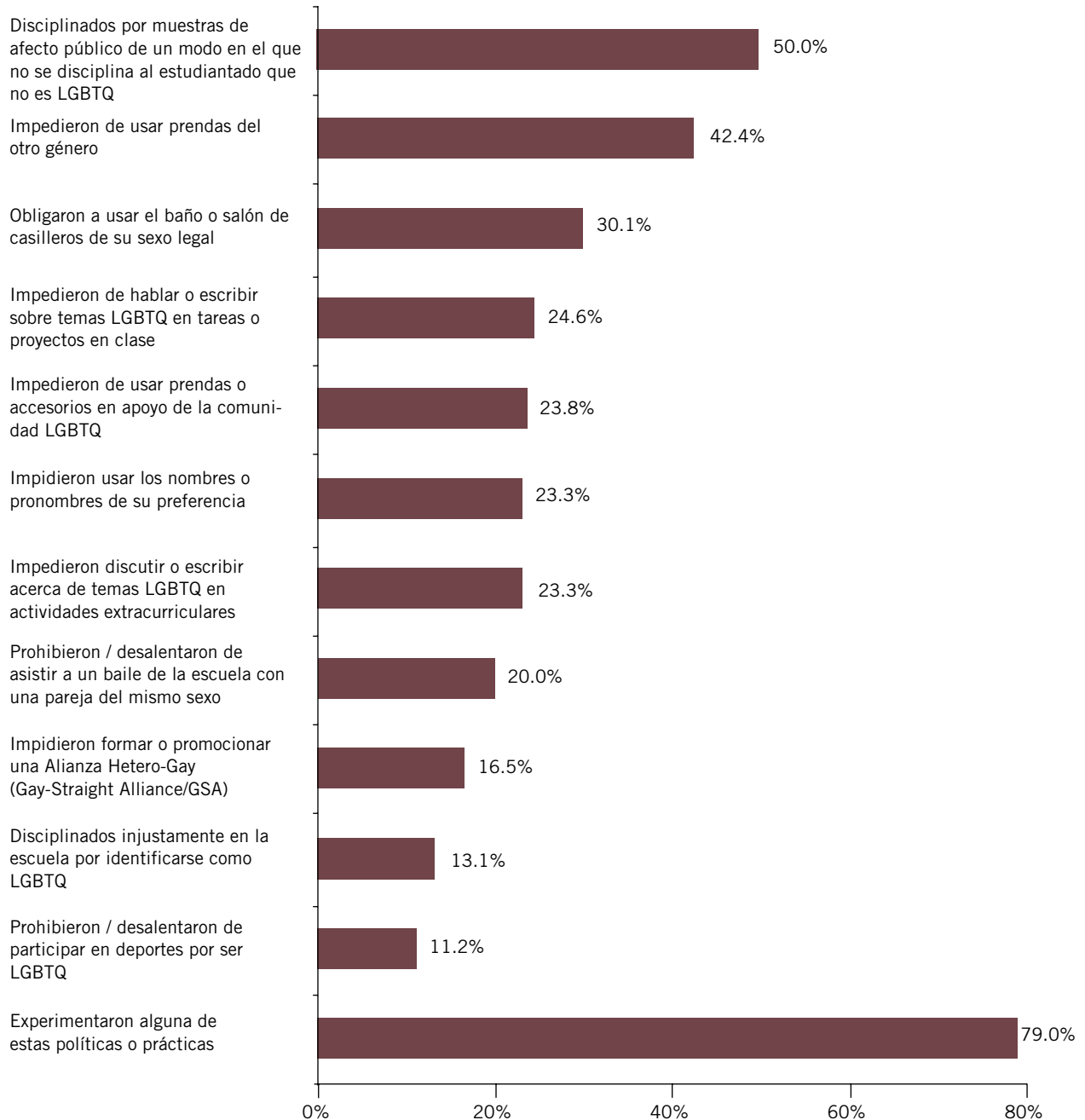
Aparecieron otras políticas para enfocar el género de los y las estudiantes de formas que prescribieron determinadas normas o prácticas basadas en el sexo del estudiante y de la estudiante al momento de su nacimiento, independientemente de su identidad de género o la expresión de género de su preferencia (consulte la Figura 1.21). Más de dos quintos (42.4%) de los y las estudiantes informaron que en sus escuelas les impidieron usar prendas consideradas “inapropiadas” para su género (p. ej., que un niño use vestido).

Casi un cuarto de la población estudiantil (23.3%) dijo que le habían impedido usar los nombres o pronombres de su preferencia, y el 30.1% dijo que los habían obligado a usar el baño que correspondía a su sexo legal en la escuela.

“He tratado de formar un GSA en mi colegio, con el apoyo de muchísimos pares de mi clase y hasta algunos maestros y algunas maestras, pero no me dejaron crear el club. Este próximo año escolar, trataré nuevamente de crearlo”.

“Un estudiante transgénero no pueda usar el uniforme con el que se sienta cómodo”.

Figura 1.21 Porcentaje de estudiantes LGBTQ que han padecido políticas y prácticas discriminatorias en la escuela



PARTE DOS: RECURSOS Y APOYO EN LA ESCUELA

Existen varios recursos clave que podrían ayudar a promover un ambiente más seguro y experiencias escolares más positivas para los y las estudiantes mediante el ofrecimiento de procesos y estructuras formales para abordar problemas relacionados con la comunidad LGBTQ en las escuelas: material curricular abierto a la comunidad LGBTQ, personal de la escuela que apoye a la comunidad estudiantil LGBTQ, políticas escolares para abordar incidentes de acoso y abuso, y clubes de estudiantes que aborden temas para la comunidad estudiantil LGBTQ.³⁷ Por lo tanto, examinamos la disponibilidad de estos recursos y apoyos entre la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico, así como la relación entre el ambiente escolar y estos apoyos escolares relacionados.

Recursos curriculares inclusivos

Muchos expertos en educación multicultural creen que un plan de estudios que es inclusivo de grupos diversos (que incluyen cultura, raza, origen étnico, género y orientación sexual) inculca una convicción en el valor intrínseco de todas las personas y en el valor de una sociedad diversa.³⁸ La inclusión de temas relacionados con la comunidad LGBTQ en el plan de estudios de una manera positiva podría hacer que la población estudiantil LGBTQ se sienta una parte integrante más valorada de la comunidad escolar, y también podría promover sentimientos

más positivos sobre personas y temas relacionados con la comunidad LGBTQ, lo que daría lugar a un ambiente escolar más positivo.³⁹

Les preguntamos a los y las estudiantes de nuestra encuesta si habían estado expuestos a representaciones de personas LGBTQ, su historia o acontecimientos en las clases escolares, y más de la mitad de las personas encuestadas (53.6%) dijeron que no se incluían estos temas en sus clases (consulte la Figura 2.1). Entre quienes informaron haber recibido instrucción sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ, en la mayoría de los casos, de hecho, el tema había sido cubierto de manera negativa (consulte también la Figura 2.1), lo que indica que menos de una quinta parte de la población estudiantil de Puerto Rico de nuestra encuesta (16.3%) recibió instrucción positiva sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ (es decir, plan de estudios inclusivo de la comunidad LGBTQ) y más de un tercio (37.8%) recibieron instrucción negativa sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ. Entre los integrantes de la población estudiantil que habían recibido instrucción positiva sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ en clase, las clases mencionadas con mayor frecuencia como inclusivas de estos temas fueron Historia y Ciencias Sociales.

Figura 2.1 Representaciones de temas relacionados a la comunidad LGBTQ que se enseñan en el plan de estudios de cualquier clase

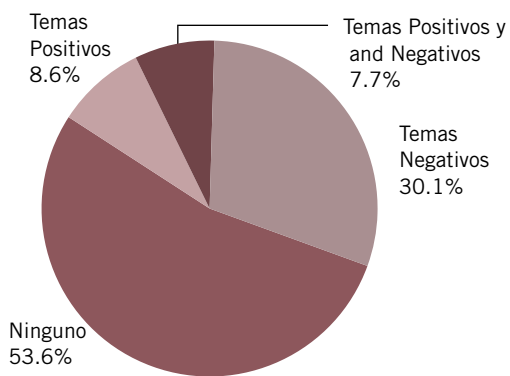
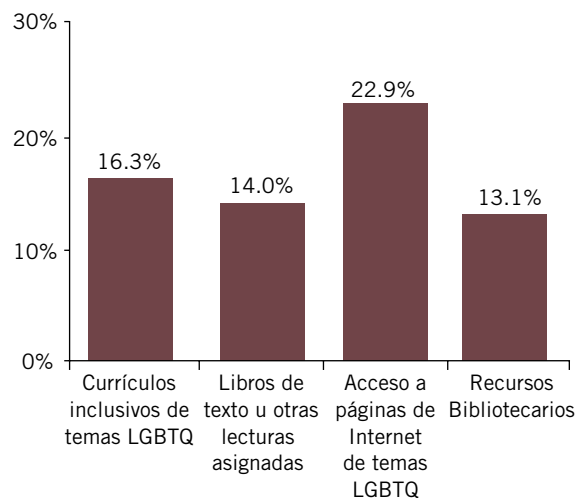


Figura 2.2 Disponibilidad de recursos curriculares relacionados a la comunidad LGBTQ



*Entre los estudiantes LGBTQ con acceso al internet en las computadoras de la escuela.

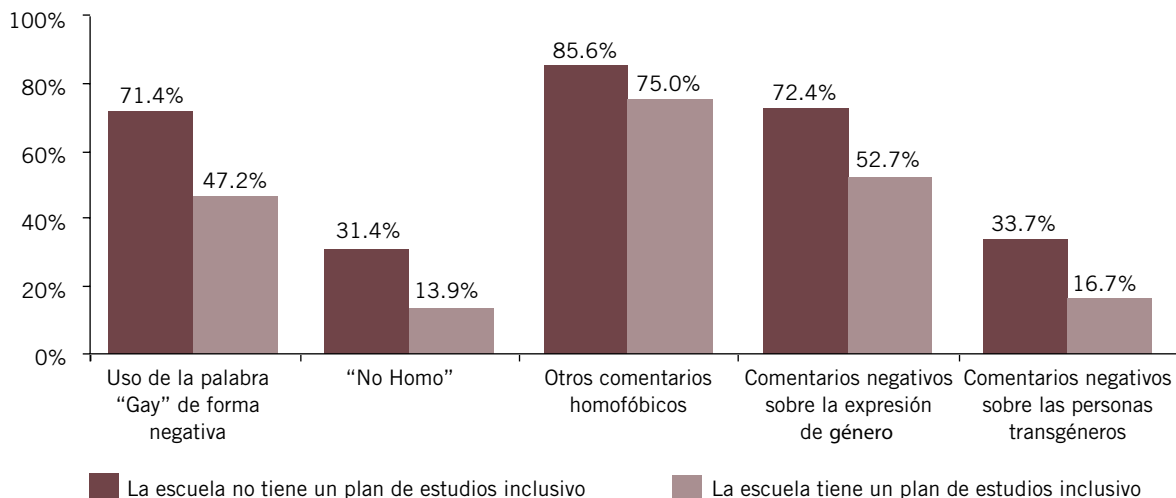
También le preguntamos al estudiantado sobre su capacidad para acceder a información sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ que la facultad no enseñara explícitamente en clase, como material de lectura adicional con información sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ. Este tipo de recursos curriculares relacionados con la comunidad LGBTQ no estaban disponibles para la mayoría de la comunidad estudiantil LGBTQ de nuestra encuesta. Como ilustra la Figura 2.2, el 13.1% de los y las estudiantes informaron que pudieron encontrar libros o información sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ, como historia de personas LGBTQ, en la biblioteca de su escuela. Además, menos de un cuarto (22.9%) de los y las estudiantes con acceso a Internet en la escuela informaron haber podido acceder a información relacionada con la comunidad LGBTQ a través de las computadoras de la escuela. Asimismo, solo el 14.0% informó que los libros de texto u otras lecturas de clase designadas incluyeron temas relacionados con la comunidad LGBTQ.

Plan de estudios inclusivo y ambiente escolar.

Entre la comunidad estudiantil LGBTQ de nuestra encuesta, la asistencia a una escuela que incluyera representaciones positivas de temas relacionados con la comunidad LGBTQ en el plan de estudios se relacionó con un ambiente escolar menos hostil. La comunidad estudiantil LGBTQ de escuelas con un plan de estudios inclusivo escuchó comentarios homofóbicos con menor

frecuencia. Por ejemplo, el 47.2% de los y las estudiantes de escuelas con un plan de estudios inclusivo informaron haber escuchado la palabra “gay” con connotación negativa a menudo o con frecuencia, en comparación con el 71.4% de los y las estudiantes en escuelas sin un plan de estudios inclusivo (consulte la Figura 2.3).⁴⁰ La comunidad estudiantil LGBTQ de escuelas con un plan de estudios inclusivo también escuchó comentarios negativos sobre expresiones de género y personas transgéneros con menos frecuencia. Por ejemplo, cinco de cada diez estudiantes (52.7%) de escuelas con un plan de estudios inclusivo escucharon comentarios negativos sobre expresiones de género a menudo o con frecuencia, frente a siete de cada diez (72.4%) en escuelas sin un plan de estudios inclusivo (consulte también la Figura 2.3).⁴¹ La inclusión de reseñas de temas relacionados con la comunidad LGBTQ en el aula también podría ayudar a educar a la población estudiantil general sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ y a promover el respeto y la comprensión de las personas LGBTQ en general. En líneas generales, solo un tercio de la comunidad estudiantil LGBTQ (37.2%, consulte la Figura 2.4) informó que sus pares aceptaban a las personas LGBTQ (“las aceptan por completo” o “las aceptan un poco”). No obstante, los y las estudiantes que asistieron a escuelas con un plan de estudios inclusivo de temas relacionados con la comunidad LGBTQ exhibieron el doble de posibilidades de informar que sus pares mostraban aceptación por completo o un poco de aceptación por las personas LGBTQ (66.6% frente a 31.3%).⁴²

Figura 2.3 Plan de estudios inclusivo de LGBTQ y frecuencia de comentarios en contra de la comunidad LGBTQ
(Porcentaje de estudiantes LGBTQ que escuchan comentarios a menudo o con frecuencia)



Cuando la facultad incluye temas relacionados con la comunidad LGBTQ en su plan de estudios, es posible que también estén enviando el mensaje de que están abiertos a hablar de temas relacionados con la comunidad LGBTQ con la población estudiantil. Como ilustra la Figura 2.5, los y las estudiantes de escuelas con un plan de estudios inclusivo mostraron más posibilidades de tener al menos una conversación positiva o útil con un integrante de la facultad sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ (74.2% frente a 45.6%).⁴³ También mostraron muchas más posibilidades de decir que se sentían cómodos

hablando de estos temas con la facultad que los y las estudiantes de escuelas sin un plan de estudios inclusivo (66.7% frente a 38.5%; consulte también la Figura 2.5).⁴⁴

Teniendo en cuenta que el plan de estudios inclusivo se relaciona con interacciones más positivas con la facultad y con pares más tolerantes, no es sorprendente que la comunidad estudiantil LGBTQ de las escuelas que tienen un plan de estudios inclusivo se sienta más conectada con la escuela.⁴⁵

Figura 2.4 Medida en que la comunidad estudiantil LGBTQ dice que sus pares aceptan a las personas LGBTQ

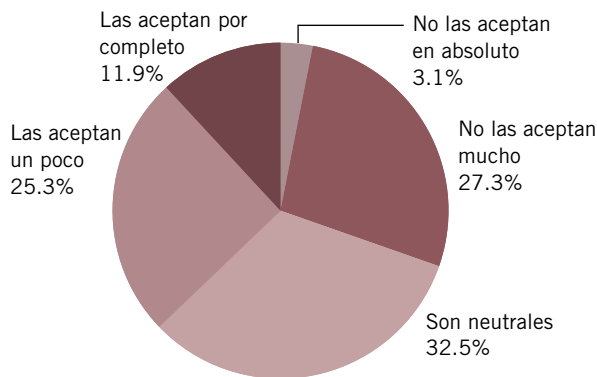
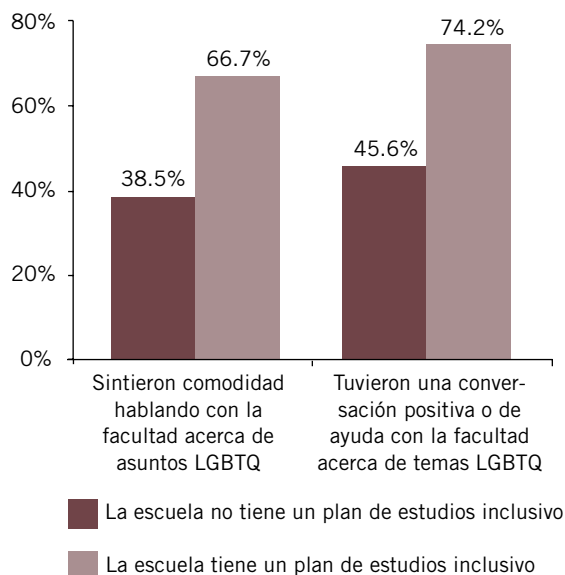


Figura 2.5 Plan de estudios inclusivo de la comunidad LGBTQ y conversaciones de estudiantes LGBTQ con los integrantes de la facultad sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ



“Solo tengo una maestra que diría tiene la mente más abierta y ella nos habla más como una madre nos educa sobre sexualidad y ayuda a entender que todos somos iguales”.

Personal comprensivo en la escuela

Contar con integrantes de la facultad y personal escolar comprensivos puede tener un impacto positivo en la experiencia educativa de cualquier estudiante, aumentar la motivación del estudiante y de la estudiante a aprender y el compromiso positivo en la escuela.⁴⁶ Dado que los integrantes de la comunidad estudiantil LGBTQ suelen sentirse inseguros y poco gratos en la escuela, tener acceso a personal escolar que brinde apoyo puede ser fundamental para crear mejores entornos de aprendizaje para la comunidad estudiantil LGBTQ.⁴⁷ Por lo tanto, examinamos la disponibilidad de personal comprensivo, así como las relaciones entre la presencia de personal comprensivo, y los sentimientos de seguridad y el ausentismo.

En nuestra encuesta, casi todos los y las estudiantes (95.8%) pudieron identificar al menos un integrante del personal de la escuela que consideraban comprensivo con la comunidad estudiantil LGBTQ en la escuela, y un tercio (33.0%) pudo identificar seis o más integrantes comprensivos en la escuela (consulte la Figura 2.6).

Como líderes de la escuela, los integrantes de la administración pueden tener un papel particularmente importante en las experiencias

escolares de la juventud LGBTQ. Pueden desempeñarse no solo como personas adultas comprensivas a quienes pueden acudir los y las jóvenes, sino que también pueden definir el tono de la escuela y determinar tanto las políticas como los programas específicos que pueden influir en el ambiente de la escuela. Como ilustra la Figura 2.7, menos de un quinto de la comunidad estudiantil LGBTQ (15.7%) informó que la administración de su escuela (p. ej., director, directora, vicedirector, vicedirectora) era muy comprensiva o poco comprensiva con la comunidad estudiantil LGBTQ, mientras que dos quintos de los y las estudiantes (43.2%) dijeron que su administración era poco o muy poco comprensiva.

Para comprender si determinados tipos de integrantes de la facultad tenían más posibilidades de ser considerados comprensivos, le preguntamos a la comunidad estudiantil LGBTQ cuán cómoda se sentiría hablando personalmente con diversos integrantes de la escuela sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ. Como muestra la Figura 2.8, el estudiantado informó que se sentiría más cómodo hablando con la facultad y profesionales de salud mental de la escuela (p. ej., consejeros o consejeras escolares, trabajadores o trabajadoras sociales o psicólogos o psicólogas): El 43.2% dijo que se sentirían un poco o muy cómodos hablando

Figura 2.6 Informes de estudiantes LGBTQ sobre la cantidad de integrantes de la facultad y otros integrantes del personal de la escuela que apoyan a la comunidad estudiantil LGBTQ

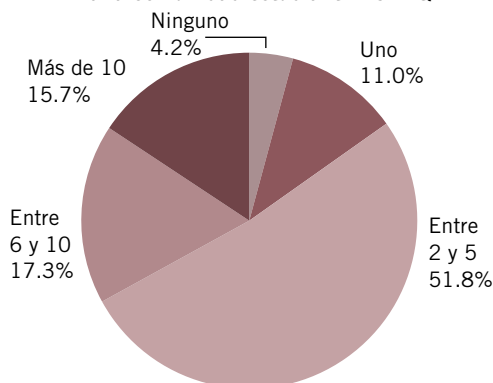


Figura 2.7 Informes de estudiantes LGBTQ sobre el nivel de apoyo de la administración de la escuela hacia la comunidad estudiantil LGBTQ

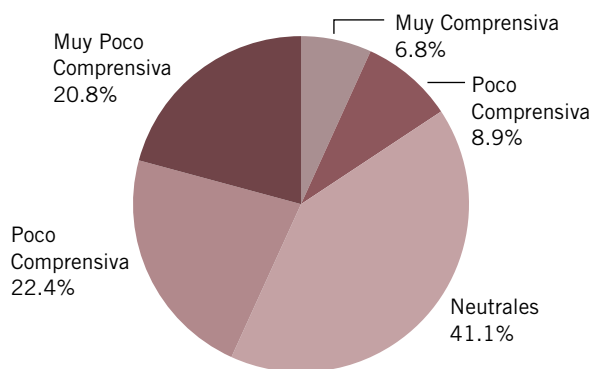
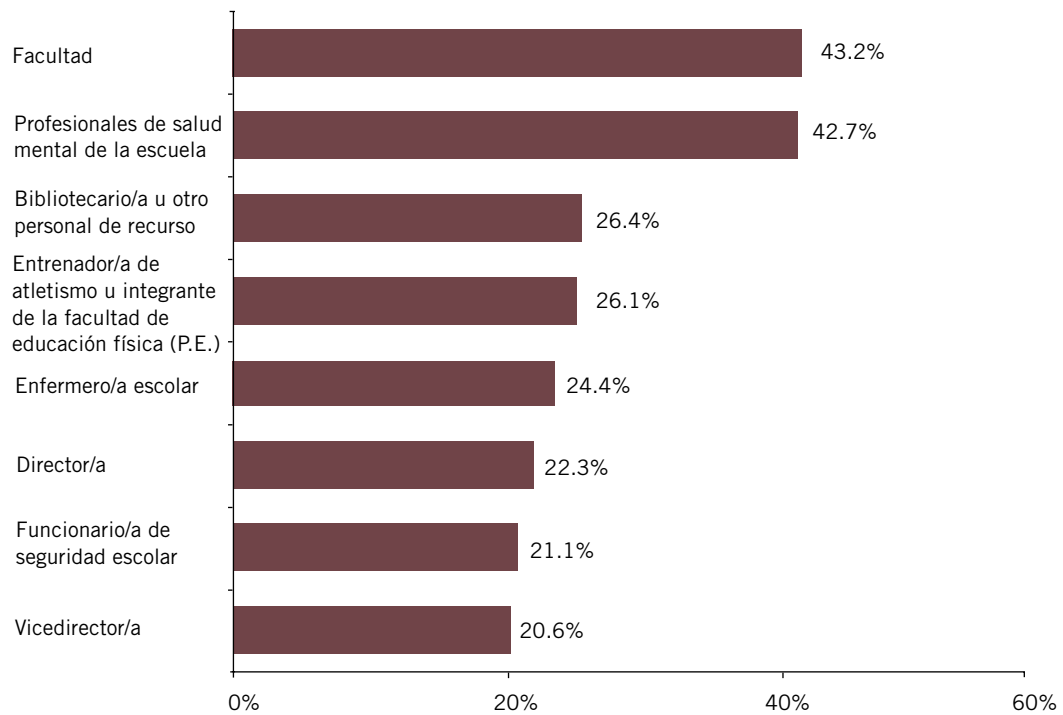


Figura 2.8 Comodidad al hablar con personal de la escuela sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ
(Porcentaje de estudiantes LGBTQ que reportaron que se sentían poco o muy cómodos)



con un integrante de la facultad y el 42.7% dijo que se sentirían un poco o muy cómodos hablando sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ con un integrante del personal de salud mental. Menos estudiantes de nuestra encuesta dijeron que se sentirían cómodos hablando personalmente sobre estos temas con un bibliotecario de la escuela, con el entrenador o la entrenadora de atletismo/el integrante de la facultad de Educación Física (P.E.), el enfermero o la enfermera escolar, el director o la directora o el vicedirector o la vicedirectora, o el funcionario o la funcionaria de seguridad escolar (consulte también la Figura 2.8).⁴⁸

Además del nivel de comodidad, se consultó a los y las estudiantes con qué frecuencia durante el ciclo escolar anterior habían mantenido conversaciones positivas o útiles con personal de la escuela sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ. Si bien cerca de la mitad de la comunidad estudiantil LGBTQ (50.3%) habló con un integrante de la facultad sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ al menos una vez durante el año pasado (consulte la Figura 2.9), solo una minoría de los y las estudiantes informó haber tenido alguna conversación sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ con otros integrantes del

personal escolar. El estudiantado informó mayores niveles de comodidad hablando con integrantes de la facultad y profesionales de salud mental de la escuela sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ en comparación con otros integrantes del personal. Por lo tanto, no es sorprendente que mostraran más posibilidades de hablar con integrantes de la facultad y profesionales de salud mental de la escuela sobre estos temas.⁴⁹ No obstante, los y las estudiantes se mostraron más propensos a hablar con integrantes de la facultad sobre estos temas, incluso en comparación con los y las profesionales de salud mental de la escuela. Como el estudiantado pasa más tiempo con los integrantes de la facultad que con otro tipo de integrantes de la escuela, es posible que tengan más oportunidades de hablar sobre cualquier tema. Es posible que los y las estudiantes tengan menos interacción cotidiana con el personal de la escuela que con los integrantes de la facultad y, por lo tanto, menos oportunidades de tener conversaciones positivas sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ de las que tienen con la facultad. Sin embargo, también es posible que la comunidad estudiantil LGBTQ perciba que estos otros integrantes están menos predispuestos a apoyar a dicha comunidad, en especial teniendo en

cuenta que informan bajos niveles de comodidad con estos integrantes del personal, a excepción de los y las profesionales de salud mental de la escuela.

La presencia de personal escolar que pertenezca a la comunidad LGBTQ abiertamente en la escuela podría aportar otra fuente de apoyo para la comunidad estudiantil LGBTQ. Además, la cantidad de personal que pertenezca a la comunidad LGBTQ abiertamente, podría brindar una señal de un ambiente escolar más comprensivo y tolerante. Más de dos quintos (41.9%) de la población estudiantil de nuestra encuesta dijeron que habían podido identificar al menos un miembro del personal de la escuela que pertenecía a la comunidad LGBTQ abiertamente en su escuela (consulte la Figura 2.10).

Facultad comprensiva, sensación de seguridad y ausencias escolares.

La presencia de miembros del personal escolar que comprenden la comunidad estudiantil LGBTQ se relacionó a una sensación de mayor seguridad en la escuela y la pérdida de menos días de clase. Como ilustra la Figura 2.11, los y las estudiantes que contaron con personal más comprensivo en su escuela tuvieron menos posibilidades de inseguridad por su orientación sexual o expresión de género, y muchas menos posibilidades de faltar a clase por sentirse inseguridad o incomodidad.⁵⁰ Por ejemplo, el 24.1% de los y las estudiantes con 11 o más integrantes del personal comprensivos informaron que perdieron al menos un día de clase durante el último mes porque sentían inseguridad o incomodidad, en comparación con el 62.5% de estudiantes que no contaban con personal comprensivo.

Figura 2.9 Frecuencia en que estudiantes LGBTQ hablaron con personal de la escuela sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ

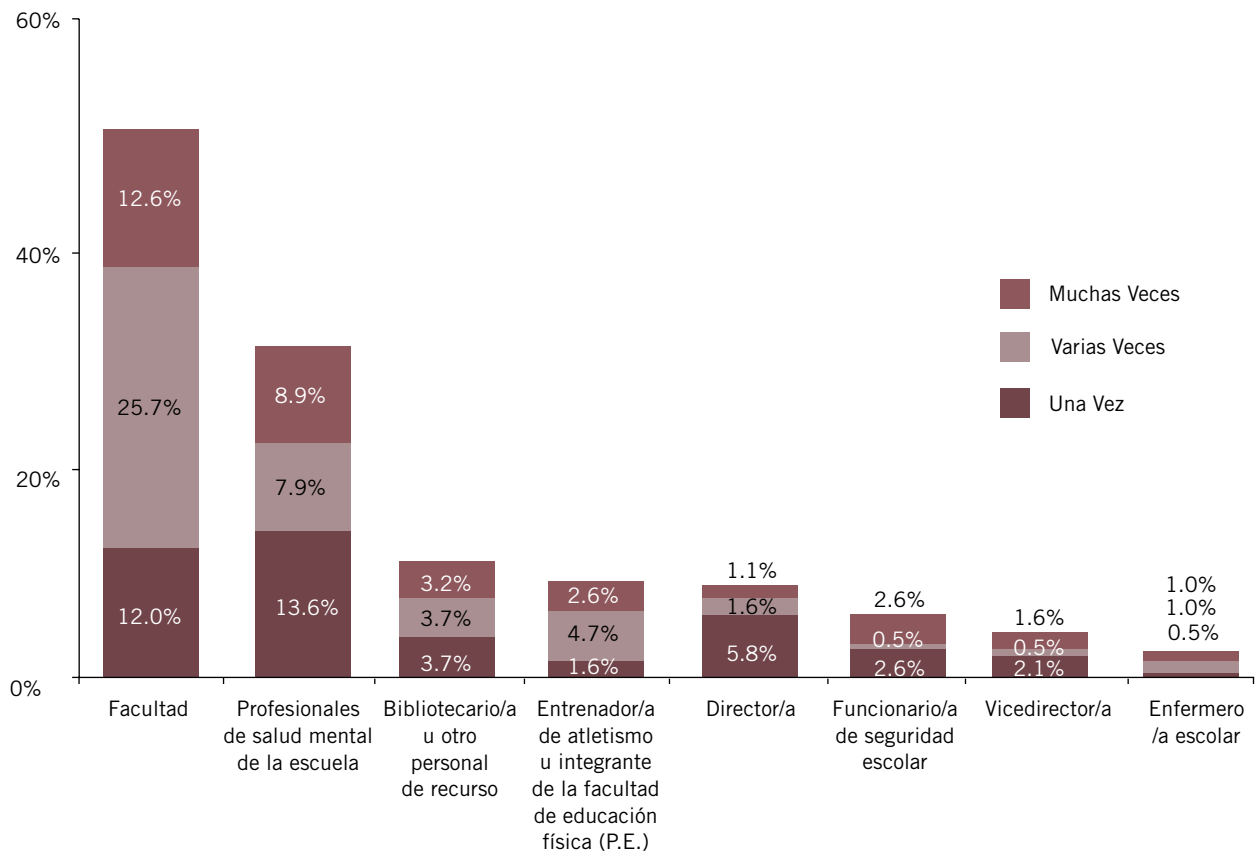
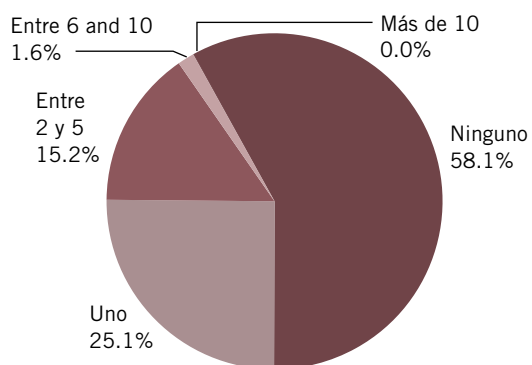
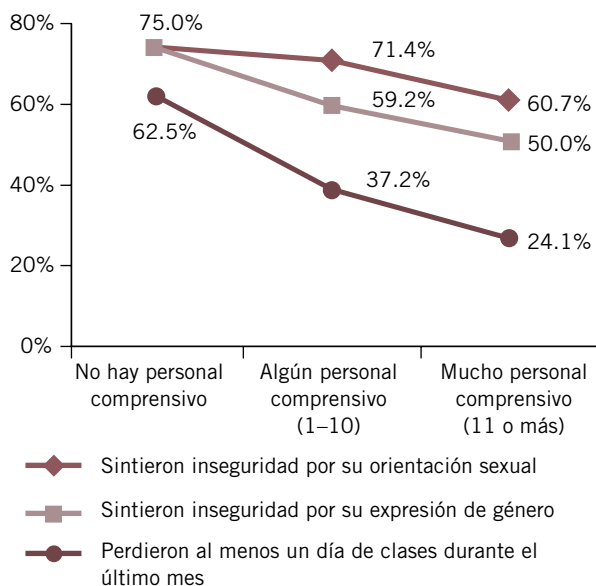


Figura 2.10 Informes de estudiantes LGBTQ sobre la cantidad de integrantes de la facultad y otros integrantes del personal de la escuela que son LGBTQ abiertamente



2.11 Personal comprensivo en la escuela y sensación de seguridad y ausentismo de estudiantes LGBTQ



Políticas escolares para abordar la intimidación, el acoso y la agresión

Las políticas escolares que abordan la intimidación, el acoso y la agresión en la escuela pueden ser herramientas poderosas para crear entornos educativos donde el estudiantado se sienta seguro. Este tipo de políticas pueden establecer protecciones explícitamente en función de características personales, como orientación sexual e identidad/expresión de género, entre otras. En este informe, hacemos referencia a las políticas “integrales” como aquellas que enumeran explícitamente protecciones en función de características personales, incluidas tanto la orientación sexual como la identidad/expresión de género. Cuando una escuela tiene una política integral y la hace cumplir, en especial una que también incluye procedimientos para denunciar incidentes ante las autoridades de la escuela, puede enviar un mensaje respecto de que la intimidación, el acoso y la agresión son inaceptables y no serán tolerados. Las políticas escolares integrales también pueden contribuir a proporcionar al estudiantado más protección, ya que aclaran las diversas formas de victimización que no se tolerarán. Asimismo, pueden demostrar que la seguridad del estudiantado, incluida la seguridad de la comunidad estudiantil LGBTQ, es un tema que los integrantes de la administración de la escuela toman con seriedad. Las políticas “parcialmente enumeradas” mencionan explícitamente la orientación sexual o la identidad/expresión de género, pero no ambas, y es posible que no ofrezcan el mismo nivel de protección para la comunidad estudiantil LGBTQ. Las políticas escolares “genéricas” contra la intimidación o el acoso no enumeran la orientación sexual o la identidad/expresión de género como categorías protegidas.

Le preguntamos a la comunidad estudiantil LGBTQ que participó en nuestra encuesta si su escuela tenía una política interna sobre la intimidación, el acoso o la agresión y si dicha política incluía explícitamente la orientación sexual y la identidad o expresión de género. En líneas generales, muchos integrantes de la población estudiantil (51.7%) informaron que su escuela o distrito no contaba con ningún tipo de política contra la intimidación o el acoso, o que no tenían conocimiento de tal política. Del 48.3% de la comunidad estudiantil

LGBTQ que informó que su escuela tenía algún tipo de política (consulte la Tabla 2.1), solo el 4.7% de los y las estudiantes de nuestra encuesta informaron que su escuela tenía una política integral que mencionara específicamente tanto la orientación sexual como la identidad/expresión de género (consulte también la Tabla 2.1).

Políticas escolares para abordar la intimidación, el acoso y la agresión, e intervención del personal.

La investigación de nuestra Encuesta sobre el ambiente escolar nacional de estudiantes LGBTQ en los 50 estados de los Estados Unidos y el Distrito de Columbia demuestra que las políticas integrales contra el acoso o la intimidación brindan al personal de la escuela la orientación necesaria para intervenir adecuadamente cuando el estudiantado utiliza lenguaje contra la comunidad LGBTQ y cuando la comunidad estudiantil LGBTQ informa incidentes de acoso y agresión.⁵¹ No obstante, dado el pequeño porcentaje de estudiantes LGBTQ que informaron contar con una política integral en su escuela, no pudimos analizar la relación entre los y las estudiantes de escuelas con una política integral y el ambiente escolar. En consecuencia, examinamos la relación entre el estudiantado que contaba con una política parcialmente enumerada o una política integral y el ambiente escolar. De hecho, la población estudiantil de las escuelas que contaba con políticas parcialmente enumeradas o integrales informó que el personal intervenía con más frecuencia ante comentarios homofóbicos en comparación con los y las estudiantes de escuelas que tenían una política genérica contra la intimidación o no tenían ninguna política.⁵² Por ejemplo, más de un tercio del estudiantado (38.4%) de escuelas que contaban con una política parcialmente enumerada o integral informaron que el personal de la escuela intervenía la mayor parte de las veces o siempre que escuchaba comentarios homofóbicos en comparación con poco más del 10% de los y las estudiantes de escuelas con una política genérica (14.6%) o sin ninguna política (13.3%). No se hallaron diferencias entre la población estudiantil de escuelas con una política genérica y las escuelas sin ninguna política respecto de la intervención de la facultad.

Clubes de apoyo para estudiantes

Para todos los y las estudiantes, incluida la comunidad estudiantil LGBTQ, la participación en actividades extracurriculares se relaciona con numerosos resultados positivos, como logros académicos y mayor compromiso escolar.⁵³ Los clubes de apoyo para estudiantes LGBTQ, habitualmente denominados Alianzas Hetero-Gay (GSA) o, en ocasiones, Alianzas de Estudiantes Queers o Alianzas de Género y Sexualidad, pueden ofrecer, en especial a la comunidad estudiantil LGBTQ, un espacio seguro y de apoyo dentro de un entorno escolar que, de otro modo, podrían considerar hostil.⁵⁴ Las GSA también pueden ofrecer oportunidades de liderazgo para los y las estudiantes y posibles caminos para generar un cambio escolar positivo. En nuestra encuesta, solo el 1.9% de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico informó que su escuela contaba con una GSA o un club de estudiantes similar. Dado el valor de las GSA y su prevalencia en las escuelas de los estados de EE. UU. y el Distrito de Columbia (D.C.), resulta sorprendente que estos clubes de apoyo para estudiantes parezcan brillar por su ausencia en las escuelas de Puerto Rico. Es posible que los y las estudiantes de Puerto Rico se enfrenten a mayor resistencia por parte del personal y la administración de la escuela para comenzar con una GSA. Como vimos en la sección sobre *Experiencias de discriminación en la escuela*, el 16.5% de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico informó que

les habían impedido formar o promover una GSA en su escuela. Sin duda, deben realizarse más investigaciones para comprender mejor las posibles barreras para la implementación de clubes de apoyo para estudiantes en las escuelas puertorriqueñas. Además de no tener acceso a GSA en la escuela, más de tres cuartos de la comunidad estudiantil LGBTQ de las escuelas puertorriqueñas (76.6%) informaron que desconocían la existencia de un programa o grupo de jóvenes LGBTQ en su comunidad. En consecuencia, es posible que muchos y muchas jóvenes LGBTQ de Puerto Rico se sientan aislados, al no contar con otro u otra joven LGBTQ o pares de apoyo identificables, así como personas adultas a quienes acudir. Por lo tanto, aumentar la disponibilidad de GSA y clubes de apoyo similares puede resultar extremadamente fundamental para las escuelas puertorriqueñas.

Dada la abrumadora ausencia de GSA en las escuelas intermedias y secundarias de Puerto Rico, no pudimos examinar diferencias en el ambiente escolar para estudiantes que informaron tener una GSA respecto de aquellos que no la tenían. No obstante, investigaciones de los 50 estados y D.C., incluida nuestra Encuesta sobre el ambiente escolar nacional, han demostrado que la comunidad estudiantil LGBTQ en las escuelas con GSA informa experiencias escolares más positivas, incluida una menor victimización y conexiones más positivas con el personal de la escuela y sus pares.⁵⁵

Tabla 2.1 Políticas de denuncias de estudiantes LGBTQ de agresión, acoso e intimidación escolar

Falta de política/Se desconoce	51.7%
Cualquier política	48.3%
Genérica (no enumera orientación sexual ni expresión de género/ falta de certeza sobre la inclusión de enumeración por parte de la política)	33.6%
Enumeración parcial	10.0%
<i>Solo orientación sexual</i>	8.1%
<i>Solo identidad/expresión de género</i>	1.9%
Integral (enumera tanto orientación sexual como identidad/expresión de género)	4.7%

Análisis

Limitaciones

Los métodos utilizados para esta encuesta dieron lugar a una muestra diversa de estudiantes LGBTQ en Puerto Rico. No obstante, es importante destacar que nuestra muestra representa solo a jóvenes que se identifican como lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros o queers (o con otra orientación sexual no heterosexual, o con identidad de género no cisgénero) y que se enteraron de la encuesta de alguna manera, ya sea mediante una conexión con organizaciones que prestan servicios a jóvenes LGBTQ que publicaron la encuesta, o a través de las redes sociales. Tal como se analiza en la sección *Métodos y muestra*, realizamos publicidad de manera orientada en la red social Facebook para ampliar nuestro alcance y obtener una muestra más representativa. La publicidad en Facebook permitió a estudiantes LGBTQ que no necesariamente tenían alguna conexión formal con la comunidad LGBTQ participar en la encuesta. No obstante, los anuncios sobre la encuesta en las redes sociales eran visibles solo para los y las jóvenes que mostraban algún indicio de ser LGBTQ en su perfil de Facebook.⁵⁶ No se mostraba el anuncio sobre la encuesta a jóvenes LGBTQ que no se sintieran cómodos identificándose como LGBTQ de esta manera. En consecuencia, la comunidad de jóvenes LGBTQ que tal vez sea la más aislada (quienes no tienen una conexión formal con la comunidad LGBTQ o no tienen acceso a recursos y apoyo en línea, y quienes que no se sienten cómodos indicando que son LGBTQ en su perfil de Facebook) es posible que esté subrepresentada en la muestra de la encuesta.

Tampoco podemos tomar determinaciones a partir de nuestros datos sobre las experiencias de jóvenes que podrían tener relaciones sexuales con personas del mismo sexo o experimentar atracción por personas del mismo sexo pero no se identifican como LGBTQ. Es posible que estos y estas jóvenes estén más aislados, que desconozcan el apoyo disponible para ellos y ellas o, aunque lo conozcan, es posible que sientan incómodidad acudiendo a dichos recursos. Asimismo, es posible que aquellos y aquellas jóvenes cuya identidad de género no coincide con el sexo asignado al nacer, pero que no se identifican como transgéneros, también estén más aislados y no tengan el mismo acceso a los recursos que los y las jóvenes que participaron de nuestra encuesta. Si bien incluimos a estos y estas jóvenes (p. ej., genderqueer) en nuestra encuesta, esta se anunció principalmente como

dirigida a estudiantes LGBTQ y, por lo tanto, es posible que los y las estudiantes no cisgénero (así como los y las estudiantes no heterosexuales) que no se identifican como LGBTQ hayan tenido menos posibilidades de participar en la encuesta.

También es importante destacar que nuestra encuesta solo refleja las experiencias de estudiantes LGBTQ que asistieron a escuelas de Puerto Rico durante el ciclo escolar 2014–2015. Si bien nuestra muestra permitió la participación de estudiantes que habían abandonado la escuela en algún momento durante el ciclo escolar 2014–2015, no llega a reflejar las experiencias de jóvenes LGBTQ que podrían haber abandonado en años anteriores. Es posible que las experiencias de dichos y dichas jóvenes difieran de las de los y las estudiantes que permanecieron en la escuela, principalmente en lo que respecta al ambiente escolar hostil y al acceso a recursos de apoyo.

Por último, los datos de nuestra encuesta son transversales (es decir, los datos se obtuvieron en un determinado momento), lo que significa que no podemos determinar la causalidad. Por ejemplo, si bien podemos afirmar que hubo una relación entre los y las estudiantes de escuelas con un plan de estudios inclusivo y los comentarios homofóbicos, no podemos afirmar que un factor predice el otro.

Conclusiones y recomendaciones

La Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico muestra que las escuelas suelen ser entornos de aprendizaje inseguros para la comunidad estudiantil LGBTQ. El lenguaje prejuicioso o peyorativo en la escuela, en especial los comentarios sexistas y homofóbicos, fueron habituales. Sin embargo, la facultad y otras autoridades no intervinieron con frecuencia cuando se realizaron comentarios contra la comunidad LGBTQ en su presencia y, en consecuencia, el uso de dicho lenguaje por parte de los y las estudiantes siguió siendo mayormente indiscutido. Tal vez sea incluso más preocupante el hecho de que la mayoría de los y las estudiantes denunció haber escuchado a la facultad u otros integrantes del personal de la escuela hacer comentarios homofóbicos o negativos sobre la expresión de género. La gran mayoría de los y las estudiantes de nuestra encuesta también informó sensación de inseguridad en la escuela por al menos una característica personal, y la orientación sexual y la expresión de género fueron las características

informadas con mayor frecuencia. También informaron habitualmente que evitaban los espacios de sus escuelas que percibían como inseguros, especialmente los baños, los campos de atletismo y las clases de P.E. Numerosos y numerosas estudiantes LGBTQ informaron que habían sufrido acoso verbal en la escuela por su orientación sexual y su expresión de género. Además, muchos y muchas estudiantes denunciaron ser víctimas de incidentes de agresión y acoso físico relacionados con su orientación sexual o expresión de género, así como incidentes de acoso sexual, daños materiales deliberados, intimidación virtual y agresión relacional en la escuela. La mayoría de la comunidad estudiantil LGBTQ también fue víctima de políticas y prácticas discriminatorias en la escuela. Las escuelas prohibieron a la comunidad estudiantil LGBTQ expresarse a través de su vestimenta o sus relaciones, limitaron la inclusión de la comunidad LGBTQ en las actividades curriculares y extracurriculares, y exigieron distintos estándares según el género del estudiantado. Además, existen muchas pruebas en la literatura empírica que demuestran que los indicadores negativos de ambiente escolar, analizados anteriormente, pueden tener consecuencias graves sobre el bienestar y los resultados educativos de la comunidad estudiantil LGBTQ, incluidas la reducción del índice de logro y el aumento del índice de ausentismo escolar.⁵⁷

No obstante, aunque nuestros resultados demuestran que el ambiente escolar es nefasto para muchos y muchas estudiantes LGBTQ en Puerto Rico, también destacan el importante rol que puede tener el apoyo institucional al convertir las escuelas en lugares más seguros para estos y estas estudiantes. El estudiantado de Puerto Rico que contó con integrantes de la facultad comprensivos mostró menos posibilidades de sentirse inseguro y faltar a la escuela por preocupaciones de seguridad. Los y las estudiantes de Puerto Rico que informaron que el plan de estudios de su clase incluía representaciones positivas de temas relacionados con la comunidad LGBTQ fueron víctimas de comentarios contra la comunidad LGBTQ con menor frecuencia y mostraron más posibilidades de tener pares que aceptaran a las personas LGBTQ. Los y las estudiantes de escuelas con políticas contra el acoso o la agresión que incluían protecciones para orientación sexual o identidad/expresión de género informaron mayor frecuencia de intervención

del personal de la escuela ante comentarios homofóbicos.

Lamentablemente, estos recursos y apoyos relacionados con la comunidad LGBTQ no se encontraban disponibles habitualmente para la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico. Si bien la mayoría de los y las estudiantes informó tener al menos un docente u otro miembro del personal de la escuela comprensivos, solo un tercio pudo identificar a seis o más integrantes de la facultad comprensivos. Los recursos curriculares, como los planes de estudios que incluyen la enseñanza de representaciones positivas de temas relacionados con la comunidad LGBTQ y los libros de texto y las lecturas inclusivos de la comunidad LGBTQ, fueron incluso menos frecuentes. Además, la mayoría de los y las estudiantes informó desconocer la existencia de políticas contra la intimidación o el acoso en su escuela. Teniendo en cuenta que en Puerto Rico, todas las escuelas están obligadas a contar con una política contra la intimidación y a informar a los y las estudiantes y padres y madres sobre esta política, es sorprendente que tan pocos y pocas estudiantes hayan informado que sabían que su escuela tenía una política de este tipo. Es posible que esto hable de la falta de su implementación a nivel de las escuelas, ya sea que las escuelas directamente no hayan implementado esta política obligatoria o que no hayan garantizado que los y las estudiantes estuvieran informados al respecto. Debe considerarse de qué manera las escuelas pueden notificar mejor a estudiantes, padres, madres e integrantes de la facultad sobre los derechos y las protecciones de los y las estudiantes según la política de la escuela. De los y las estudiantes de Puerto Rico que indicaron que su escuela tenía una política de este tipo, pocos informaron que dicha política incluía protecciones para estudiantes basadas en su orientación sexual e identidad/expresión de género; lo que tal vez no resulte sorprendente teniendo en cuenta que las políticas no exigen estas protecciones. Queda claro que existe una falta de educación y conciencia generalizada sobre el contenido de las políticas contra la intimidación en las escuelas de Puerto Rico.

Por último, en las escuelas secundarias de Puerto Rico prácticamente no existen las Alianzas Hetero-Gay (Gay-Straight Alliances, GSA) o los clubes de apoyo similares para estudiantes LGBTQ. Esto constituye un problema, ya que sabemos que las GSA pueden ofrecer un espacio

seguro para la comunidad de jóvenes LGBTQ y sus aliados, así como tener un impacto positivo más amplio sobre el ambiente escolar. Como se informó anteriormente, algunos y algunas estudiantes LGBTQ enfrentaron desafíos al intentar implementar una GSA en su escuela. Es necesario realizar más investigaciones para examinar los tipos de barreras que enfrentan los y las estudiantes para formar GSA, a fin de brindar orientación sobre cuál es la mejor manera de ofrecer apoyo y defender a los y las estudiantes interesados en comenzar con una en su escuela. En las escuelas que no tienen GSA, la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico puede tener otros espacios extracurriculares donde se sienten cómodos y apoyados (p. ej., club de teatro, club de diversidad), y las investigaciones futuras también deberían explorar estos otros posible caminos para brindar apoyo y liderazgo a pares. Teniendo en cuenta que más de tres cuartos de la comunidad estudiantil LGBTQ de Puerto Rico informó que no tenían acceso a grupos de jóvenes LGBTQ en sus comunidades, esta falta de clubes de estudiantes comprensivos podría hacer que los y las jóvenes LGBTQ tengan muy pocas oportunidades de obtener el apoyo de pares; lo que haría que otros apoyos escolares resultaran incluso más críticos.

Los resultados de la Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico muestran que es necesario seguir trabajando para crear ambientes de aprendizaje más seguros y de apoyo para la comunidad estudiantil LGBTQ. No hay duda de que existe la necesidad urgente de tomar medidas para crear escuelas más seguras e inclusivas para la comunidad estudiantil LGBTQ. Hay medidas que las partes interesadas preocupadas pueden tomar para reparar la situación. Los resultados de la Encuesta sobre el ambiente escolar de Puerto Rico demuestran de qué manera la presencia de integrantes de la facultad comprensivos, políticas contra el acoso y la intimidación integrales, y otros recursos y apoyos basados en la escuela puede influir positivamente en las experiencias escolares de los y las estudiantes LGBTQ en Puerto Rico. Por lo tanto, se recomienda adoptar las siguientes medidas:

- Preparar a la facultad para que puedan abordar efectivamente los problemas de la comunidad estudiantil LGBTQ y brindar apoyo a este grupo en sus escuelas mejorando su conocimiento de las experiencias de los y las estudiantes, aumentando su conocimiento de mejores

prácticas y proporcionándoles los recursos y la capacitación relevantes para evitar los comportamientos contra la comunidad LGBTQ e intervenir ante estos casos.

- Aumentar la cantidad de integrantes de la facultad y otros integrantes del personal comprensivos disponibles para la comunidad estudiantil LGBTQ. Pueden consultarse recursos sobre cómo puede la facultad apoyar a la comunidad estudiantil LGBTQ en glsen.org/safespace (en inglés y en español).
- Aumentar el acceso de los y las estudiantes a planes de estudios que incorporen a las personas LGBTQ, su historia y temas relacionados con esta comunidad. Proporcionar recursos para que la facultad de todas las materias integren temas de la comunidad LGBTQ en su plan de estudios y aborden efectivamente los prejuicios en su clase. Pueden consultarse recursos para ayudar a la facultad a crear un plan de estudios inclusivo sobre la comunidad LGBTQ en sus clases en glsen.org/educate/resources (en inglés).
- Revisar las políticas y prácticas de la escuela para evaluar si alguna afecta inadecuadamente a la comunidad de estudiantes LGBTQ, como las políticas del código de vestimenta. Considerar alternativas como códigos de vestimenta de género neutro. Brindar capacitación y supervisión para garantizar la implementación justa y equitativa de las políticas. Buscar información sobre cómo evaluar las políticas escolares e implementar políticas integrales en el Kit Espacio Seguro de GLSEN, en glsen.org/safespace (en inglés y en español).
- Adoptar e implementar políticas contra la intimidación y el acoso tanto en el ámbito de la escuela que enumeren explícitamente la orientación sexual y la identidad/expresión de género como categorías protegidas junto con otras, tales como raza/origen étnico, religión y discapacidad. Garantizar la implementación justa y adecuada de estas políticas. Garantizar que los integrantes de la comunidad escolar sean conscientes de la existencia y el contenido de dichas políticas. Las políticas modelo están disponibles en glsen.org/policy (en inglés).

- Respalda la implementación de clubes de estudiantes como Alianzas Hetero-Gay (GSA) que brinden apoyo para estudiantes LGBTQ y aborden los problemas de la comunidad LGBTQ en la educación. Recursos para respaldar las GSA y los clubes de estudiantes similares en glsen.org/gsa (inglés). También puede consultar información sobre cómo los integrantes de la facultad pueden apoyar a estos clubes en el Kit Espacio Seguro de GLSEN, disponible en glsen.org/safespace (en inglés y en español).
- Apoyar la implementación de programas en toda la escuela para respaldar la inclusión y representación de temas relacionados con la comunidad LGBTQ, como Días de acción de GLSEN:
 - Ally Week (La semana de los aliados), que incluye actividades para que los y las estudiantes participen en conversaciones sobre lo que significa ser un aliado y medidas que pueden tomarse para ayudar a amigos o amigas o familiares de personas LGBTQ.
 - Day of Silence (El día del silencio), que es una acción a cargo de estudiantes que despierta consciencia sobre el efecto silenciador de la intimidación, el acoso y la discriminación contra la comunidad LGBTQ.
 - No Name-Calling Week (La semana sin insultos), que se concentra en la creación de escuelas seguras libres de insultos, intimidación y prejuicios de todo tipo, incluidos por orientación sexual, identidad y expresión de género.

Visite glsen.org/participate/programs para obtener más información en inglés sobre estos Días de Acción.

Tomadas en su conjunto, dichas medidas pueden conducirnos a un futuro en el que todos los estudiantes y todas las estudiantes de Puerto Rico tengan la oportunidad de aprender y tener éxito en la escuela, independientemente de su orientación sexual, identidad de género o expresión de género.

Notas

- 1 Coto, D. (17 de mayo de 2015). Puerto Rico struggling to maintain its schools amid cutbacks, exodus (Puerto Rico lucha para mantener sus escuelas entre recortes, éxodo). *The Boston Globe*. Obtenido de <https://www.bostonglobe.com/news/nation/2015/05/16/puerto-rico-closes-dozens-schools-economic-woes-deepen/443kazMI7Vr8EdvpN2NGYN/story.html>
- 2 Departamento de Educación de Puerto Rico. (2017). Carta Circular 32-2016-2017. <http://intraedu.dde.pr/Cartas%20Circulares/Forms/AllItems.aspx>
- 3 Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools* (La Encuesta sobre el ambiente escolar nacional 2015: la experiencia de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queers en las escuelas de nuestro país). Nueva York: GLSEN.
- 4 Bontempo, D.E., & D'Augelli, A.R. (2002). Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay, or bisexual youths' health risk behavior (Efectos de la victimización en la escuela y la orientación sexual sobre el comportamiento de riesgo para la salud de jóvenes lesbianas, gays o bisexuales). *Journal of Adolescent Health, 30*, 364–374.
D'Augelli, A. R., Pilkington, N. W., & Hershberger, S. L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school (Incidencia e impacto sobre la salud mental de la victimización por orientación sexual de jóvenes lesbianas, gays y bisexuales en la escuela secundaria). *School Psychology Quarterly, 17*, 148–167.
Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools* (La Encuesta sobre el ambiente escolar nacional 2015: la experiencia de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queers en las escuelas de nuestro país). Nueva York: GLSEN.
- 5 Gruber, J.E, & Fineran, S. (2008). *Comparing the Impact of Bullying and Sexual Harassment Victimization on the Mental and Physical Health of Adolescents* (Comparación del impacto de la intimidación y la victimización por acoso sexual sobre la salud mental y física de los y las adolescentes). *Sex Roles, 59*, (1–2), 1–13.
Human Rights Watch. (2016). "Like Walking Through a Hailstorm": Discrimination against LGBT youth in US schools (Como caminar en una tormenta de grano: discriminación de jóvenes LGBT en las escuelas de EE. UU.). Nueva York: Human Rights Watch.
- 6 Ueno, K. (2005). Sexual orientation and psychological distress in adolescence: Examining interpersonal stressors and social support processes (Orientación sexual y angustia psicológica en la adolescencia: examen de factores estresantes interpersonales y procesos de apoyo social). *Social Psychology Quarterly 68*(3):258–277.
- 7 Heck, N.C., Lindquist, L.M., Machek, G.R. (2014). School belonging, school victimization, and the mental health of LGBT young adults: Implications for school psychologists (Pertenencia escolar, victimización escolar y la salud mental de jóvenes adultos/as LGBT: repercusiones para los psicólogos y las psicólogas escolares). *School Psychology Forum, 8*(1), 28-37.
Russell, S.T., Ryan, C., Toomey, R.B., Diaz, R.M., & Sanchez, J. (2011). Lesbian, gay, bisexual, and transgender adolescent school victimization: Implications for young adult health and adjustment (Victimización escolar de adolescentes lesbianas, gays, bisexuales y transgénero: repercusiones sobre la salud y adaptación de jóvenes adultos/as). *Journal of School Health, 81*(5), 223-230.
Pearson, J., C. Muller, and L. Wilkinson. (2007). Adolescent same-sex attraction and academic outcomes: The role of school attachment and engagement (Atracción de adolescentes del mismo sexo y resultados académicos: el rol del apego y el compromiso escolar). *Social Problems 54* (4), 523–42.
Poteat, V. P., & Espelage, D. L. (2007). Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle school students (Predicción de las consecuencias psicológicas de la victimización homofóbica en los y las estudiantes de escuela media). *The Journal of Early Adolescence, 27*, 175–191.
- 8 Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools* (La Encuesta sobre el ambiente escolar nacional 2015: la experiencia de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queers en las escuelas de nuestro país). Nueva York: GLSEN.
- 9 Greytak, E. A., Kosciw, J. G., Villenas, C. & Giga, N. M. (2016). *From Teasing to Torment: School Climate Revisited, A Survey of U.S. Secondary School Students and Teachers* (De la provocación al tormento: encuesta de reconsideración del ambiente escolar entre estudiantes e integrantes de la facultad de la escuela secundaria en EE. UU.). Nueva York: GLSEN.
- 10 Fankhanel, E. H. (2010). The identity development and coming out process of gay youth in Puerto Rico (El desarrollo de la identidad y el proceso de hacer pública la elección sexual de los jóvenes gays de Puerto Rico). *Journal of LGBT Youth, 7*(3), 262–283.
Toro-Alfonso, J., Varas Díaz, N., Andújar-Bello, I., & Nieves-Rosa, L. E. (2006). Strengths and vulnerabilities of a sample of gay and bisexual male adolescents in Puerto Rico (Puntos fuertes y débiles de una muestra de adolescentes hombres gays y bisexuales en Puerto Rico). *Interamerican Journal of psychology, 40*(1), 55–64.
Ellen, J. M., Greenberg, L., Willard, N., Stines, S., Korelitz, J., & Boyer, C. B. (2015). Cross-sectional survey comparing HIV risk behaviours of adolescent and young adult men who have sex with men only and men who have sex with men and women in the US and Puerto Rico (Encuesta transversal para comparar los comportamientos de riesgo de VIH de adolescentes y jóvenes adultos hombres que tienen sexo solo con hombres, y hombres que tienen sexo con hombres y mujeres en EE. UU. y Puerto Rico). *Sexually transmitted infections, 91*(6), 458–461.
- 11 Fankhanel, E. H. (2010). The identity development and coming out process of gay youth in Puerto Rico (El desarrollo de la identidad y el proceso de hacer pública la elección sexual de los jóvenes gays de Puerto Rico). *Journal of LGBT Youth, 7*(3), 262–283.
- 12 Ortiz, M. L. (2014). Bullying homofóbico: desafío para el trabajo social escolar. *Revista Peruana de Psicología Y Trabajo Social, 3*.
- 13 Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. (2015). Datos 2015 de Puerto Rico [Archivo de datos]. Obtenido de <https://nccd.cdc.gov/youthonline/App/Results.aspx?LID=PR>
- 14 Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. (2015). Datos 2015 de Puerto Rico [Archivo de datos]. Obtenido de <https://nccd.cdc.gov/youthonline/App/Results.aspx?LID=PR>
El significado estadístico se determinó utilizando un valor p inferior a 0.05 al comparar a jóvenes heterosexuales con jóvenes gays, lesbianas o bisexuales. Las diferencias se analizaron a través del sitio web de CDC.
- 15 Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. (2015). Datos 2015 de Puerto Rico [Archivo de datos]. Obtenido de <https://nccd.cdc.gov/youthonline/App/Results.aspx?LID=PR>
- 16 La raza o el origen étnico se evaluaron mediante una pregunta con varias opciones de respuesta (es decir, afroamericano/a o negro/a; asiático/a; sudasiático/a; nativo/a de Hawái o de otra isla del Pacífico; nativo/a estadounidense, indioamericano/a o nativo/a de Alaska; blanco/a o caucásico/a, hispano/a o latino/a; y de Medio Oriente o árabe americano/a) con una opción para completar en caso de que la raza o el origen étnico no estuvieran enumerados. No obstante, como los temas se basaron en las identidades raciales y étnicas habituales de los y las jóvenes de los 50 estados y el Distrito de Columbia, y los temas no contemplaron cómo se categorizan las identidades raciales y étnicas de los y las jóvenes de Puerto Rico, no incluimos una división de raza/origen étnico en la muestra.
- 17 La orientación sexual se evaluó mediante una pregunta con varias opciones de respuesta (es decir, gay, lesbiana, heterosexual, bisexual, en duda y queer) y una opción para completar para las orientaciones sexuales no enumeradas. Los y las estudiantes de las categorías Queer, Otra orientación sexual y En duda o Inseguro no indicaron también que fueran gays/lesbianas, bisexuales o pansexuales.
- 18 El género se evaluó mediante una pregunta con varias opciones de respuesta (es decir, masculino, femenino, transgénero, transgénero hombre a mujer, transgénero mujer a hombre o genderqueer) y una opción para completar para los géneros no enumerados en combinación con una instancia en la que se preguntaba a los

- encuestados y las encuestadas el sexo asignado al nacer. Los participantes de la categoría Transgénero femenino seleccionaron “hombre a mujer” o seleccionaron “femenino”, “transgénero” e indicaron que el sexo asignado al nacer era masculino; la categoría Transgénero masculino se calculó de una forma similar. Los y las participantes se clasificaron como con Identidad transgénero no binaria si seleccionaron solo “transgénero” y no proporcionaron información adicional sobre sus identidades de género, si seleccionaron las opciones transgénero “hombre a mujer” y “mujer a hombre” o seleccionaron “masculino” y “femenino”, y también indicaron “transgénero”, independientemente del sexo de nacimiento.
- 19 La identidad bisexual suele describirse como la atracción tanto por algunas personas identificadas como hombre como por algunas personas identificadas como mujeres, o por la atracción por algunas personas del mismo género y algunas personas de distintos géneros.
- 20 La identidad pansexual suele definirse como la atracción por algunas personas, independientemente de su identidad de género.
- 21 Los y las estudiantes se ubicaron dentro de una región según su código postal. En aquellos casos en que los y las estudiantes no informaron su código postal, la región se determinó en función del distrito escolar informado por el y la estudiante.
- 22 Darling, N., Caldwell, L. L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment (Participación en actividades escolares extracurriculares y adaptación de adolescentes). *Journal of Leisure Research*, 37(1), 51–76.
- Fredericks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations (¿Existe una relación entre la participación extracurricular y los resultados positivos? Relaciones simultáneas y longitudinales). *Developmental Psychology*, 42(4), 698–713.
- Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N., & Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable and pattern-centered approaches (Evaluación de los roles de la cantidad y calidad de actividad extracurricular en la resiliencia educativa de los y las adolescentes vulnerables: enfoques variables y centrados en patrones). *Journal of Social Issues*, 64(1), 135–155.
- 23 Utilizamos un valor p de menos de 0.05 en las determinaciones de relevancia estadística para nuestros análisis, a menos que se indique lo contrario. Las diferencias medias en las frecuencias de tipos de comentarios prejuiciosos se examinaron mediante un análisis multivariable de la varianza (Multivariate Analysis of Variance, MANOVA) de medidas reiteradas, y se presentan los porcentajes con fines ilustrativos. El efecto multivariable fue significativo. Traza de Pillai = 0.77, $F(9, 199) = 72.45$, $p < 0.05$. Los efectos resultantes univariable se consideraron con un valor p de menos de 0.05. Las diferencias fueron significativas, con las siguientes excepciones: la expresión “eso es tan gay”, comentarios negativos sobre expresión de género y comentarios negativos sobre capacidad; la frase “no homo” y comentarios negativos sobre personas transgéneros; otros comentarios homofóbicos y sexistas; comentarios negativos sobre capacidad y comentarios negativos sobre expresión de género, así como la expresión “eso es tan gay”.
- 24 Cuando los y las estudiantes fueron víctimas de comentarios homofóbicos, el personal de la escuela estaba presente: Siempre = 4.3%; La mayoría de las veces = 22.3%; Algunas veces = 51.2%; Nunca = 22.3%.
- 25 Las diferencias medias de frecuencia entre tipos de comentarios prejuiciosos según la expresión de género se examinaron mediante una prueba t de muestras relacionadas. La diferencia no fue significativa: $p > 0.05$.
- 26 Cuando los y las estudiantes fueron víctimas de comentarios negativos sobre expresión de género, el personal de la escuela estaba presente: Siempre = 4.5%; La mayoría de las veces = 19.8%; Algunas veces = 51.0%; Nunca = 24.8%.
- 27 Las diferencias medias de frecuencia de intervención ante comentarios homofóbicos y comentarios negativos sobre expresión de género se examinaron mediante pruebas t relacionadas; las diferencias no fueron significativas para la intervención de estudiantes ni para la intervención de la facultad, $p > 0.05$.
- 28 Consulte la nota al pie 23.
- 29 Las diferencias medias de frecuencia de acoso verbal entre distintos tipos se examinaron mediante múltiples análisis de la varianza de medidas repetidas: Traza de Pillai = 0.55, $F(4, 199) = 60.94$, $p < 0.05$. Las comparaciones entre pares se consideraron con un valor de $p < 0.05$. Las diferencias fueron significativas con las siguientes excepciones: acoso verbal por orientación sexual y expresión de género; y acoso verbal por raza y discapacidad.
- 30 Las diferencias medias de frecuencia de acoso físico entre distintos tipos se examinaron mediante múltiples análisis de la varianza de medidas repetidas: Traza de Pillai = 0.23, $F(4, 198) = 14.44$, $p < 0.05$. Las comparaciones entre pares se consideraron con un valor de $p < 0.05$. Todas las comparaciones entre pares fueron significativamente distintas.
- 31 Las diferencias medias de frecuencia de cualquier tipo de acoso verbal, acoso físico y agresión física se examinaron mediante múltiples análisis de la varianza de medidas repetidas: Traza de Pillai = 0.67, $F(2, 205) = 209.66$, $p < 0.05$. Las comparaciones entre pares se consideraron con un valor de $p < 0.05$.
- 32 Las diferencias medias de frecuencia de agresión física entre distintos tipos se examinaron mediante múltiples análisis de la varianza de medidas repetidas: Traza de Pillai = 0.09, $F(4, 201) = 5.08$, $p < 0.05$. Las comparaciones entre pares se consideraron con un valor de $p < 0.05$. Las diferencias fueron significativas con las siguientes excepciones: agresión física por orientación sexual y expresión de género; y agresión física por discapacidad, raza y género.
- 33 Greytak, E. A., Kosciw, J. G., Villenas, C. & Giga, N. M. (2016). *From Teasing to Torment: School Climate Revisited, A Survey of U.S. Secondary School Students and Teachers* (De la provocación al tormento: encuesta de reconsideración del ambiente escolar entre estudiantes e integrantes de la facultad de la escuela secundaria en EE. UU.). Nueva York: GLSEN.
- 34 Para evaluar las diferencias de frecuencia de denuncia de victimización a familiares haciendo pública la elección sexual ante familiares, realizamos una prueba t de muestras independientes, donde la denuncia a familiares era la variable dependiente y el hecho de hacer pública la elección sexual era la variable independiente. Los resultados fueron significativos: $t(80.36) = -2.44$, $p < 0.05$.
- 35 Greytak, E. A., Kosciw, J. G., Villenas, C. & Giga, N. M. (2016). *From Teasing to Torment: School Climate Revisited, A Survey of U.S. Secondary School Students and Teachers* (De la provocación al tormento: encuesta de reconsideración del ambiente escolar entre estudiantes e integrantes de la facultad de la escuela secundaria en EE. UU.). Nueva York: GLSEN.
- 36 Greytak, E. A., Kosciw, J. G., Villenas, C. & Giga, N. M. (2016). *From Teasing to Torment: School Climate Revisited, A Survey of U.S. Secondary School Students and Teachers* (De la provocación al tormento: encuesta de reconsideración del ambiente escolar entre estudiantes e integrantes de la facultad de la escuela secundaria en EE. UU.). Nueva York: GLSEN.
- 37 Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. M., & Greytak, E. A. (2013). The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports (El efecto del ambiente escolar negativo sobre los resultados académicos para jóvenes LGBT y el rol del apoyo en la escuela). *Journal of School Violence*, 12(1), 45–63.
- Kull, R. M., Greytak, E. A., Kosciw, J. G., & Villenas, C. (2016). Effectiveness of school district anti-bullying policies in improving LGBT youths' school climate (Efectividad de las políticas del distrito escolar contra la intimidación en la mejora del ambiente escolar para jóvenes LGBT). *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(4), 407-415.
- 38 Definición de educación multicultural. (2003). Asociación nacional para la Educación Multicultural (National Association for Multicultural Education, NAME).
- 39 Style, E. (1996). Curriculum as window and mirror (El plan de estudios como ventana y espejo). *Social Science Record*, 33(2), 21–28.
- Greytak, E., & Kosciw, J. (2013). Responsive classroom curricula for lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning students (Planes de estudios para clases receptivas para estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y en duda). In E. Fisher, & K. Komosa-Hawkins (Eds.) *Creating School Environments to*

Support Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Students and Families: A Handbook for School Professionals. 156–174. Routledge.

- 40 Para evaluar las diferencias en la recepción de comentarios homofóbicos por la presencia de un plan de estudios inclusivo, se llevó a cabo un análisis multivariante de la varianza (MANOVA), con la presencia del plan de estudios inclusivo como variable independiente, y la frecuencia de los comentarios contra la comunidad LGBTQ como variables dependientes. El efecto multivariante fue significativo: Traza de Pillai = 0.08, $F(5, 203) = 3.40$, $p < 0.05$. Los efectos univariante de la presencia de plan de estudios inclusivo fueron significativos para todos los comentarios contra la comunidad LGBTQ, excepto para “otros comentarios homofóbicos”. Uso de la palabra “gay” con connotación negativa: $F(1, 207) = 5.08$, $p < 0.05$, $\eta_p^2 = 0.02$. Uso de la expresión “no homo” con connotación negativa: $F(1, 207) = 6.31$, $p < 0.05$, $\eta_p^2 = 0.03$. Se presentan los porcentajes con fines ilustrativos.
- 41 Para evaluar las diferencias en la recepción de comentarios prejuiciosos sobre identidad de género o expresión de género por la presencia de un plan de estudios inclusivo, se incluyeron estas variables en el análisis MANOVA anteriormente descrito. Los efectos univariante de la presencia de plan de estudios inclusivo fueron significativos en la recepción de comentarios negativos sobre expresión de género: $F(1, 207) = 10.37$, $p < 0.05$, $\eta_p^2 = 0.05$. El efecto univariante de la presencia de plan de estudios inclusivo en la recepción de comentarios negativos sobre personas transgénero fue significativo: $F(1, 207) = 10.30$, $p < 0.05$, $\eta_p^2 = 0.05$. Se presentan los porcentajes con fines ilustrativos.
- 42 Para evaluar las diferencias en el nivel de aceptación de los y las estudiantes por la presencia de un plan de estudios inclusivo, se llevó a cabo una prueba t. El efecto fue significativo: $t(192) = -4.14$, $p < 0.05$. Se presentan los porcentajes con fines ilustrativos.
- 43 Para evaluar las diferencias a la hora de hablar con el personal de la escuela sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ por la presencia de un plan de estudios inclusivo, se llevó a cabo un análisis multivariante de la varianza (MANOVA), con la presencia de plan de estudios inclusivo como variable independiente y las charlas con integrantes de la facultad y la comodidad al hablar con ellos sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ como las variables dependientes. El efecto multivariante fue significativo: Traza de Pillai = 0.09, $F(2, 174) = 8.26$, $p < 0.05$. Ambos efectos univariante fueron significativos – Tener una conversación positiva o útil sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ: $F(1, 175) = 14.41$, $p < 0.05$, $\eta_p^2 = 0.08$; sensación de comodidad al hablar con un integrante de la facultad sobre temas relacionados con la comunidad LGBTQ: $F(1, 175) = 11.09$, $p < 0.05$, $\eta_p^2 = 0.06$. Se presentan los porcentajes con fines ilustrativos.
- 44 Consulte la nota al pie anterior. Se presentan los porcentajes con fines ilustrativos.
- 45 Carol Goodenow desarrolló una medición del sentido psicológico de la pertenencia a la escuela para utilizar con adolescentes: Goodenow, C. (1993). The Psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates (El sentido psicológico de la pertenencia a la escuela entre adolescentes: desarrollo de una escala y correlatos pedagógicos). *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90.
La medición incluye 18 temas de 4 puntos tipo Likert, como “Otros y otras estudiantes de mi escuela toman con seriedad mis opiniones”. Los niveles más altos y más bajos de pertenencia a la escuela están indicados por un corte en el puntaje medio: los y las estudiantes que están por encima de este corte se clasificaron como “Demostración de mayores niveles de pertenencia a la escuela”.
- 46 Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student–teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis (Análisis multinivel: ¿la intimidación en la escuela y las relaciones entre alumnos, alumnas e integrantes de la facultad influyen en los logros académicos?). *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19–39.
Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement (La importancia de las relaciones: vínculo entre el apoyo de integrantes de la facultad y el compromiso y los logros de estudiantes). *Journal of School Health*, 74(7), 262–273.
- 47 Kosciw, J. G., Palmer, N. A., Kull, R. M., & Greytak, E. A. (2013). The effect of negative school climate on academic outcomes for LGBT youth and the role of in-school supports. *Journal of School Violence*, 12(1), 45–63.
- 48 Las diferencias medias en el nivel de comodidad en las charlas con personal de la escuela entre distintos tipos de integrantes del personal de la escuela se examinaron mediante un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) y se presentan los porcentajes con fines ilustrativos. El efecto multivariante fue significativo: Traza de Pillai = 0.39, $F(7, 161) = 14.39$, $p < 0.05$. Los análisis univariante se consideraron significativos en $p < 0.01$. La facultad y los profesionales de salud mental de la escuela tuvieron una actuación significativamente distinta a todos los demás integrantes de la facultad. No se detectaron diferencias entre la facultad y los profesionales de salud mental de la escuela. No se detectó ninguna diferencia más entre los tipos de integrantes de la facultad.
- 49 Las diferencias medias en las charlas con personal de la escuela entre distintos tipos de miembros del personal de la escuela se examinaron mediante un análisis multivariante de la varianza (MANOVA) y se presentan los porcentajes con fines ilustrativos. El efecto multivariante fue significativo: Traza de Pillai = 0.46, $F(7, 176) = 21.42$, $p < 0.001$. Los análisis univariante se consideraron significativos en $p < 0.05$. Las diferencias medias solo fueron significativas entre todos los demás integrantes del personal de la escuela y la facultad y profesionales de salud mental de la escuela. Las medias de frecuencia para los integrantes de la facultad fueron significativamente superiores en comparación con los proveedores de salud mental de la escuela.
- 50 Las relaciones entre la cantidad de personal de apoyo y la sensación de seguridad en la escuela y ausencias por sensación de inseguridad se examinaron mediante correlaciones de Pearson. Sensación de inseguridad por orientación sexual: $r(183) = -0.15$, $p < 0.05$; Sensación de inseguridad por expresión de género: $r(183) = -0.21$, $p < 0.05$; Ausencias: $r(190) = -0.23$, $p < 0.05$.
- 51 Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools* (La Encuesta sobre el ambiente escolar nacional 2015: la experiencia de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queers en las escuelas de nuestro país). Nueva York: GLSEN.
- 52 Dado el tamaño reducido de la muestra y la pequeña cantidad de estudiantes que informaron que en su escuela había una política integral, para el siguiente análisis combinamos a los y las estudiantes que habían informado la presencia de una política parcialmente enumerada con aquellos que habían informado la presencia de una política integral en una categoría.
Las diferencias medias en la intervención del personal ante comentarios homofóbicos por tipo de política se examinaron mediante un análisis de la varianza (Analysis of Variance, ANOVA) unidireccional. El efecto fue significativo: $F(2, 161) = 4.492$, $p < 0.05$. Se presentan los porcentajes con fines ilustrativos.
- 53 Darling, N., Caldwell, L. L., & Smith, R. (2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment (Participación en actividades escolares extracurriculares y adaptación de adolescentes). *Journal of Leisure Research*, 37(1), 51–76.
Farb, A. F., & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development (Avances recientes en investigaciones sobre actividades escolares extracurriculares y desarrollo adolescente). *Developmental Review*, 32(1), 1–48.
Fredericks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations (¿Existe una relación entre la participación extracurricular y los resultados positivos? Relaciones simultáneas y longitudinales). *Developmental Psychology*, 42(4), 698–713.
Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, N., & Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable and pattern-centered approaches (Evaluación de los roles de la cantidad y calidad de actividad extracurricular en la resiliencia educativa de los y las adolescentes vulnerables: enfoques variables y centrados en patrones). *Journal of Social Issues*, 64(1), 135–155.

- 54 Greytak, E. A., Kosciw, J. G., Villenas, C. & Giga, N. M. (2016). *From Teasing to Torment: School Climate Revisited, A Survey of U.S. Secondary School Students and Teachers* (De la provocación al tormento: encuesta de reconsideración del ambiente escolar entre estudiantes e integrantes de la facultad de la escuela secundaria en EE. UU.). Nueva York: GLSEN.
- Heck, N. C., Flentje, A., & Cochran, B. N. (2011). Offsetting risks: High school gay-straight alliances and lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth (Compensación de riesgos: Alianzas Hétero-Gay en la escuela secundaria y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales y transgéneros [LGBT]). *School Psychology Quarterly*, 26(2), 161–174.
- Poteat, V. P., Sinclair, K. O., DiGiovanni, C. D., Koenig, B. W., & Russell, S. T. (2013). Gay-straight alliances are associated with student health: A multischool comparison of LGBTQ and heterosexual youth (Las alianzas Hétero-Gay tienen relación con la salud de los y las estudiantes: una comparación en varias escuelas de jóvenes LGBTQ y heterosexuales). *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 319–330.
- Poteat, V. P., Yoshikawa, H., Calzo, J. P., Gray, M. L., DiGiovanni, C. D., Lipkin, A., ... & Shaw, M. P. (2015). Contextualizing gay-straight alliances: Student, advisor, and structural factors related to positive youth development among members (Contextualización de alianzas hétero-gay: estudiantes, consejeros y factores estructurales relacionados con el desarrollo positivo entre miembros). *Child Development*, 86(1), 176–193.
- 55 Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools* (La Encuesta sobre el ambiente escolar nacional 2015: la experiencia de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queers en las escuelas de nuestro país). Nueva York: GLSEN.
- 56 Se utilizaron diversas estrategias para enfocar la encuesta en adolescentes LGBTQ mediante anuncios de Facebook: se enviaron anuncios a jóvenes de entre 13 y 18 años que indicaban en sus perfiles que eran mujeres en busca de otras mujeres, hombres en busca de otros hombres, u hombres o mujeres en busca tanto de hombres como de mujeres; también se mostraron anuncios a los y las jóvenes de 13 a 18 años en cuyos perfiles se mencionaban de alguna manera las palabras lesbiana, gay, bisexual, transgénero o queer, o que indicaban interés en causas, temas, organizaciones o acontecimientos específicamente relacionados con la comunidad de LGBTQ, general o específicamente en Puerto Rico. Para ser incluidos en la muestra final, los encuestados y las encuestadas debían haberse identificado como lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros, queers o con una orientación sexual o género que encajaran bajo el “denominador común” LGBTQ (p. ej., pansexuales, genderqueers) o debían haber mostrado algún indicio de identificarse como LGBTQ en sus respuestas de la encuesta.
- 57 Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. & Danischewski, D. J. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools* (La Encuesta sobre el ambiente escolar nacional 2015: la experiencia de jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queers en las escuelas de nuestro país). New York: GLSEN.

GLSEN[®]

110 William Street
New York, NY 10038
Ph: 212.727.0135
Fax: 212.727.0254
www.glsen.org

ISBN 978-1-934092-22-4

5 1 5 0 0 >



9 781934 092224