



Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación

ISSN: 2386-7418

reipe@udc.es

Universidade da Coruña
España

Morales-Rodríguez, Francisco Manuel
Educación transversal para la inclusión y diversidad afectivo-
sexual, corporal y de género: un proyecto de innovación docente
Revista de Estudios e Investigación en Psicología y
Educación, vol. 8, núm. 2, 2021, Julio-Diciembre, pp. 261-281
Universidade da Coruña
España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695273823007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGAÇÃO
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

2021, Vol. 8, No. 2, 261-281.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8703>



UDC / UMinho

Educación transversal para la inclusión y diversidad afectivo-sexual, corporal y de género: un proyecto de innovación docente

Transversal education for affective-sexual, bodily and gender inclusion and diversity: a teaching innovation project

Francisco Manuel Morales-Rodríguez  <https://orcid.org/0000-0001-6347-4500>

Universidad de Granada: <https://www.ugr.es/>

Granada, Andalucía – España

Este proyecto de innovación docente, elaborado y coordinado por el autor, recibió una subvención de la *Convocatoria de Proyectos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes 2018/2020* de la Universidad de Granada (FIDO UGR 2018-2020, CÓDIGO 419).

El artículo forma parte del trabajo por el cual Francisco Manuel Morales Rodríguez recibió el *Premio William James de Innovación Psicopedagógica* de la Asociación Científica Internacional de Psicopedagogía, otorgado en el XVI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, celebrado del 1 al 3 de septiembre de 2021 en la Universidade do Minho (Braga, Portugal).

Correspondencia relativa a este artículo: Francisco Manuel Morales-Rodríguez – fmmorales@ugr.es

Resumen

Gracias a esfuerzos de colaboración, se desarrolló con éxito un proyecto de innovación docente dentro del currículo universitario. Este artículo presenta el posterior estudio comparativo de las actitudes y los conocimientos sobre la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género antes y después de su implementación. El estudio también evaluó el nivel de cumplimiento de los objetivos del proyecto y la satisfacción con las actividades relacionadas con la adquisición de competencias interdisciplinarias y la promoción de valores relacionados con la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género, la equidad, la coeducación, la atención a la diversidad y la igualdad de género. El proyecto implicó a 2400 estudiantes, en su mayoría de las facultades de Psicología y Ciencias de la Educación. Se utilizó un diseño de investigación transversal no experimental, con un muestreo de conveniencia de las personas participantes. Los resultados muestran un aumento de las competencias relacionadas con la diversidad, incluyendo la eliminación de ciertos estereotipos y el desarrollo de la empatía. También se contactó con entidades y asociaciones profesionales de fuera de la universidad para examinar formas de mejorar la inclusión y la igualdad de género en otros entornos. Esta ampliación del proyecto puso de manifiesto la necesidad de un Observatorio de la Mujer en las zonas rurales, que fue creado para promover el empleo y las competencias empresariales de las mujeres y los colectivos desfavorecidos como forma de mejorar su inclusión, la atención a la diversidad y la promoción de la igualdad de género.

Palabras clave: diversidad, género, competencias, universitarios, innovación

Abstract

Through collaborative efforts, a teaching innovation project within the university curriculum was successfully developed. This article presents the subsequent comparative study of attitudes and knowledge about affective-sexual, bodily and gender diversity before and after its implementation.. The study also assessed the level of fulfilment of the objectives of the project and satisfaction with activities related to the acquisition of interdisciplinary competences and the promotion of values related to affective-sexual, bodily and gender diversity, equity, co-education, attention to diversity and gender equality. The project involved 2400 students, mostly from the Faculties of Psychology and Educational Sciences. A cross-sectional non-experimental research design was employed, with convenience sampling of participants. The results show an increase in competencies related to diversity, including the elimination of certain stereotypes and the development of empathy. Professional entities and associations from outside the university were also contacted in order to examine ways to improve inclusion and gender equality in other environments. This extension of the project revealed the need for a Women's Observatory in rural areas, which was created to promote employment and entrepreneurial skills for women and disadvantaged groups as a way of improving their inclusion, attention to diversity and the promotion of gender equality.

Keywords: diversity, gender, competences, university students, innovation

Es necesario que desde los centros educativos se promueva una educación para la mejora de la convivencia; y concretamente en lo que se refiere una formación o educación para la diversidad afectivo-sexual (Ballester-Arnal, 2020; Martxueta y Etxeberria, 2014a; Martxueta y Etxeberria, 2014b; Pallarès, 2012; Pichardo-Galán, 2015). En esta línea, otro estudio (Souza et al., 2016) señala la necesidad de incluir en los estudios de grado estos temas relacionados con la diversidad afectivo-sexual. De algún modo, se viene planteando que constituye un reto del siglo XXI reconocer esta diversidad en las actividades cotidianas del aula de clase (Díaz de Greñu y Parejo, 2013). El concepto de diversidad sexual permite una distinción de las diferentes opciones sexuales existentes en la sociedad (Hernández, 2008; Penna, 2012) y en ella se diferencia entre términos como los de sexo, rol de género, orientaciones sexuales e identidades de género y se distingue entre dos modelos teóricos principales que son el del dimorfismo sexual que crea identidades masculinas y femeninas fijas que son de naturaleza innata y la teoría queer en la que de algún modo subyace que las características subjetivas, emocionales e individuales involucradas en el desarrollo de la identidad están más sujetas a cambios ambientales y socioculturales (Ballester-Arnal, 2020).

En un estudio reciente (Gasch-Gallén et al., 2021) se pone de manifiesto la necesidad de incrementar los conocimientos y conciencia de la terminología relacionada con la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género en el ámbito universitario. Otro estudio también reciente (Freitas et al., 2021) examinó los significados atribuidos a la afectividad y vivencia de la sexualidad en jóvenes a través de entrevistas en profundidad y el análisis de sus historias de vida, y a través de estas narrativas encontraron descripciones de violencia psicológica, sexual y física, así como aspectos de abandono y negligencia. Concluyen señalando la necesidad de más proyectos de educación afectivo-sexual y en derechos humanos en las escuelas. En otro trabajo (Sánchez-González y Gonzalez-De-Garay, 2020) se realizó un análisis de contenido de 260 participantes en cuanto a diversidad afectivo-sexual en el programa de televisión *First Dates*, encontrando la presencia de un alto porcentaje de jóvenes LGBT, aunque la representación de bisexuales, transgénero y las lesbianas siguen siendo escasas. Otros autores (Obón-Azuara et al., 2020a; Obón-Azuara et al., 2020b) también insisten en la sesgada perspectiva de género y la diversidad afectivo-sexual, reflexionando sobre la presencia de las mujeres en las campañas de prevención del VIH-sida y las políticas de salud en España.

Desde los modelos socioeducativos y desde la psicología social y la sociología es importante en este ámbito trabajar desde la prevención de los estereotipos de género y conocer las actitudes de exclusión y percepciones por parte del estudiantado hacia la igualdad de género

e inclusión (Cáceres et al., 2010; Martín-Fernández et al., 2014; Matherly et al., 2017) ya que dichos estereotipos y actitudes negativas se pueden traducir en una mayor predisposición hacia conductas violentas, acoso y situaciones de discriminación hacia el colectivo LGBTQ+ (lesbianas, gays, transexuales, bisexuales, intersexuales, queer+) (Hatzenbuehler y Pachankis, 2016; Ruiz-Palomino et al., 2020). En la misma línea, desde una perspectiva psicosocial las investigaciones empíricas encuentran que los estereotipos de género pueden determinar las actitudes positivas o negativas hacia la diversidad afectivo-sexual en general como, por ejemplo, hacia lesbianas y gays (Henry y Wetherell, 2017) que aún en los tiempos que nos toca vivir sigue siendo un motivo de victimización en nuestra sociedad (Ruiz-Palomino et al., 2020) que impacta muy negativamente en la autoestima de estas personas (Martxueta y Etxeberria, 2014b; Morell-Mengual et al., 2020) que tienen más predisposición a la depresión e incluso al suicidio (Cochran, 2001). Otro referente teórico fundamental para el desarrollo de programas educativos para la inclusión y la diversidad afectivo-sexual es el de la teoría sociocognitiva o del aprendizaje social de Alberto Bandura (1987) desde la que la adquisición de los roles de género, así como conductas y comportamientos como la agresión o discriminación hacia este colectivo constituyen un proceso de aprendizaje vicario o aprendizaje a través de la observación.

Desde una teoría del estrés de minorías se evidencia que son aún mayores los prejuicios y factores estresantes añadidos a los cotidianos los que puede sufrir este colectivo (De Oliveira y Callegaro, 2020) lo que hace que sea aún más necesarios el desarrollo de programas socioeducativos que ayuden a la prevención de estereotipos y el incremento del apoyo social y emocional. Además, solo se ha localizado algún programa de educación afectivo-sexual para adultos con diversidad funcional intelectual (Gil-Llario et al., 2019) o algún otro en Educación Secundaria para la igualdad de género (Díaz de Greñu y Parejo, 2013), pero son muy pocos los programas específicos existentes en el ámbito educativo universitario para la atención transversal a la diversidad afectivo-sexual.

Aunque son continuos los avances los que tienen lugar en este ámbito en lo que se refiere a disposiciones legislativas como la Estrategia Valenciana para la Igualdad de Trato, la No discriminación y la Prevención de los Delitos de Odio 2019-2024 (Ley 23/2018) publicada el 6 de febrero de 2019 aún es inmensa la tarea por hacer respecto a la diversidad sexual (Ballester-Arnal, 2020). Como plantea Ballester-Arnal (2020) urge la necesidad de programas socioeducativos y comunitarios para la atención a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género que permita la prevención de estereotipos y una mayor profundización en este tipo de contenidos.

Se considera que el ámbito universitario constituye uno de los principales agentes de dinamización para una educación para la igualdad de género y la atención a la diversidad. En los actuales títulos de grado es necesario la adquisición y/o desarrollo de competencias interpersonales por parte del alumnado, entre las que pueden señalarse, aquellas como las relacionadas con la educación para la solidaridad, la coeducación y la educación para la igualdad de género en coherencia con lo que se plantea en el II Plan de Igualdad de la Universidad de Granada (UGR). Asimismo, dentro del escenario actual de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) era aún más relevante el desarrollo de este proyecto que fomentó el trabajo conjunto en grupos cooperativos y colaborativos de forma interdisciplinar como se recoge en el plan estratégico de la Universidad que de algún modo insiste en una gestión fundamentada en la responsabilidad social.

Se llevó a cabo un programa de innovación que tenía como meta general sensibilizar y fomentar la educación para la diversidad sexual, corporal y de género (orientaciones sexuales, expresión e identidad de género y características diversas), el no sexismo, la coeducación; respetando la identidad de género y la importancia de la prevención y su concienciación en el ámbito universitario. Participaron un grupo multidisciplinar de unos 25 docentes de titulaciones de distintas áreas de conocimiento. El alumnado de sus asignaturas se benefició de actividades transversales y específicas a favor de la educación para la diversidad sexual, corporal y de género y la atención a la misma adaptadas a los contenidos y respectivas programaciones docentes. La implantación y adecuación de metodologías avanzadas de aprendizaje fomentó el aprendizaje autónomo, la participación activa y la utilización de TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) para sensibilizar sobre estas cuestiones en las aulas universitarias. El proyecto se desarrolló durante dos cursos académicos, el primer curso tenía como finalidad sensibilizar y formar a los y las estudiantes con actividades transversales y específicas de cada asignatura. En el segundo curso, junto con las actividades anteriores, se desarrollaron las de carácter conjunto, contando con la participación voluntaria del alumnado formado en el curso académico previo.

Los objetivos del presente estudio fueron: i) Analizar los resultados de los análisis estadísticos, comparando los datos iniciales al principio del programa con los datos finales una vez cursado el programa de innovación en una serie de variables seleccionadas para controlar el efecto del programa; ii) Examinar las relaciones entre la variable actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual y otras variables psicoeducativas (inteligencia emocional, autoestima, empatía, estrés cotidiano, inteligencia emocional percibida, resiliencia y gratitud); iii) Evaluar el grado de satisfacción y el impacto académico y profesional respecto a las actividades del programa de

innovación; iv) Examinar el grado de competencias autopercebidas para el emprendimiento para la mejora de la inclusión y la igualdad de género; y v) Analizar las barreras y dificultades que encuentran las mujeres para el desarrollo de competencias emprendedoras (objetivo también enmarcado en el impacto profesional socioeducativo generado por este programa de innovación).

Método

Participantes

Del proyecto de innovación se beneficiaron 2400 estudiantes universitarios de titulaciones de distintas Facultades (Ciencias de la Educación, Psicología, Trabajo Social, Derecho, Filosofía y Letras, etc) que realizaron las actividades propuestas. En este trabajo, se ha seleccionado una muestra total incidental de 121 estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación y a la Facultad de Psicología de la Universidad de Granada. La mayoría pertenece a primer curso del Grado de Educación Primaria y del Grado en Psicología. De los 121 estudiantes, el 69 % fueron mujeres y el 31 % hombres, la mayoría respecto al estado civil eran solteros/as, con edades comprendidas entre los 18 y 25 años. También se utilizó un grupo control con una muestra de 95 estudiantes (67 % de mujeres) de grupos que no participaron en el programa pertenecientes a las mismas Facultades. Para la parte más relacionada con el impacto socioeducativo fuera del ámbito universitario, para evaluar el grado de competencia que tiene en el desempeño de determinadas tareas y dificultades encontradas por mujeres en el ámbito rural se seleccionó una muestra de 159 mujeres.

Los criterios de inclusión de los participantes en el programa fueron: 1) ser estudiantes universitarios a tiempo completo y 2) tener edades comprendidas entre los 18 y 45 años. El criterio de exclusión fue: no completar correctamente alguno de los instrumentos.

Instrumentos

Instrumentos administrados para examinar el efecto del programa

Escala de Ideología de Género y Transfobia (Hill y Willoughby, 2005). Está formada por 12 ítems con formato de respuesta según escala Likert de siete puntos: *1 = Totalmente en desacuerdo* y *7 = Totalmente de acuerdo*. Esta escala cuenta con una consistencia interna buena ($\alpha = .88$). Las puntuaciones altas son indicativas de un mayor nivel de actitudes negativas hacia las personas trans. Algunos ítems de este instrumento dicen así: “Si viese a un hombre por la calle que sospechara que es una mujer le preguntaría su sexo”; “es inmoral que una mujer se presente en público como un hombre”, etc.

Adaptación de School Doing Gender / Students – Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Coeducación (García-Pérez et al., 2010). Evalúa actitudes del estudiantado hacia la coeducación y la construcción de una nueva cultura de género en centros educativos basada en la igualdad entre las personas según escala tipo Likert de 5 puntos siendo 1= Completamente en desacuerdo y 5= Completamente de acuerdo. Presenta adecuadas propiedades psicométricas. Para el presente estudio la consistencia interna fue de $\alpha = .93$.

Escala de resiliencia (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2015; versión española de la Resilience Scale (RS) de 14 ítems de Wagnild, (2009). Consta de 14 ítems que van desde «1» (totalmente en desacuerdo) a «7» (totalmente de acuerdo). Mide el grado de resiliencia individual, considerado como una característica de personalidad positiva que permite la adaptación del individuo a situaciones adversas relacionadas con la competencia personal (autoconfianza, independencia, decisión, ingenio y perseverancia) y la aceptación de uno mismo y de la vida (adaptabilidad, balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable). Presenta una adecuada consistencia interna ($\alpha = .87$).

Escala de Autoestima de Rosenberg (1989). Se trata de una escala autoinformada que permite evaluar la autoestima globalmente. Los cinco primeros ítems aquí presentados permiten una medida de las evaluaciones positivas y los cinco siguientes ítems una media de las evaluaciones negativas de la persona respecto a sí misma. Este autoinforme tiene un formato de respuesta tipo Likert de cuatro escalones siendo: 1= Muy en desacuerdo y 4= Muy de acuerdo. En esta muestra la consistencia interna fue de $\alpha = .88$.

Inteligencia emocional percibida, Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004). Se midió mediante el TMMS-24, una adaptación al español de la escala Trait Meta-Mood Scale de Salovey et al. (1995). Evalúa el metaconocimiento sobre los estados emocionales y se puntúa utilizando una escala de respuesta tipo Likert de 1, «muy en desacuerdo», a 5, «totalmente de acuerdo». Tiene tres dimensiones, cada una con 8 ítems: 1) Atención emocional, que mide el grado en que una persona experimenta y expresa las emociones correctamente; 2) Claridad emocional, que mide el grado en el que una persona comprende con precisión sus emociones y 3): Reparación emocional, que mide hasta qué punto una persona puede regular sus emociones. La fiabilidad según el modelo de alfa de Cronbach oscila entre .77 y .87.

Estrés cotidiano percibido, Perceived Stress Scale (PSS) (Cohen et al., 1983), adaptada por Remor, 2006). Esta escala es un instrumento de autoinforme que evalúa el nivel de estrés cotidiano percibido durante el último mes. Consta de 14 ítems con un formato de respuesta de

una escala de cinco puntos (0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = de vez en cuando, 3 = a menudo, 4 = muy a menudo) y viene siendo aplicada en numerosos estudios (Remor, 2006; Remor y Carrobbles, 2001). Presenta una adecuada consistencia interna ($\alpha = .80$).

Test de Empatía Cognitiva y Afectiva – TECA (López-Pérez et al., 2008) Consta de 33 ítems que se valoran en una escala Likert de uno (totalmente en desacuerdo) a cinco (totalmente de acuerdo) y esta prueba evalúa las habilidades cognitivo-afectivas relacionadas con el nivel de empatía. La prueba consta de cuatro dimensiones. Dentro del área cognitiva se encuentran las dimensiones de toma de perspectiva y comprensión emocional. El área afectiva incluye el estrés empático y la alegría empática. Presenta adecuadas propiedades psicométricas de fiabilidad y validez ($\alpha = .87$).

Medida de tendencia prosocial revisado (PTM-R) (Carlo et al., 2007): Está compuesto de 21 ítems y fue diseñado para examinar la estructura y funciones de una medida multidimensional de conductas prosociales. Evalúa 6 tipos de comportamiento prosocial: público (intención de beneficiar a otros en presencia de los demás), emocional (intención de beneficiar a otros, pero bajo circunstancias emocionalmente emotivas), emergencia (ayuda bajo situaciones de crisis), altruista (ayuda sin esperar nada a cambio), anónimo (ayuda sin la mirada de nadie) y complacencia u obediencia (ayuda cuando los demás lo solicitan). La consistencia interna oscila entre .67 y .78.

Cuestionario de Gratitud (GQ) (Chamizo-Nieto et al., 2020; McCullough et al., 2002). Consta de cinco ítems según escala de siete escalones. Permite la evaluación de la disposición a estar agradecido. La consistencia interna para la presente muestra fue de .84. Un ejemplo de ítem de la escala es: “Estoy agradecido a muchas personas diferentes”.

Instrumentos de evaluación continua durante el desarrollo del programa

Rúbrica contestada por el alumnado para evaluar el grado de satisfacción que reportan las actividades educativas a favor de la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género realizadas en las asignaturas participantes en el programa, según escala de cinco escalones siendo 1= nada y 5= mucho.

El programa y su metodología (descrito en la introducción). El objetivo general del programa de innovación docente avanzado titulado «Educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género» (Código 419, Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan FIDO UGR 2018-2020) fue sensibilizar y fomentar la educación para la diversidad sexual, corporal y de género (orientaciones sexuales, expresión e identidad de género y características diversas), el no sexismo, la coeducación; respetando la

identidad de género y la importancia de la prevención y su concienciación en el ámbito universitario. Como formación o información más sistemática el alumnado en los seminarios en grupo grande y especialmente en los de grupo reducido durante todas las semanas (sesiones de 4 horas semanales obligatorias presenciales en cada asignatura con propuesta de tareas no presenciales e invitación a talleres, cursos, congresos o jornadas) del semestre realizó las siguientes actividades transversales del programa de innovación: 1) Análisis y uso durante las clases de un lenguaje y guía no sexista (facilitando guías, referencias, recursos y materiales en cada asignatura); 2) Se visibilizó a personalidad LGTB o que trabajan por sus derechos; 3) Debate en los seminarios analizando terminología y cuestionarios sobre diversidad afectivo-sexual, corporal y de género y sobre la importancia de la acción para el respeto a las diversidades afectivo-sexuales, corporales y de género en el mundo de hoy, en la escuela española y andaluza, con actividades reflexivas posteriores y la posibilidad de dar una difusión de los debates en la Educación Primaria, Educación Infantil, Formación Profesional, Escuelas de Idiomas y Educación Secundaria; 4) Diseño de acciones en la vida cotidiana para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género por parte del alumnado participante con elaboración de murales, carteles, por ejemplo, sobre acoso homofóbico; 5) Análisis de casos prácticos sobre diversidad afectivo-sexual; 6) Visionado de un corto sobre acoso homofóbico o de una película y su posterior discusión y diseño de un programa de evaluación/intervención; 7) Charla/conferencia de un experto de este ámbito sobre el que se generó debate y se contestaron preguntas de forma presencial y/o a partir de un cuestionario en el campus virtual diseñado para tal fin, la participación en foros de debate nacionales e internacionales, la construcción de una Wiki, chat, foro de reflexión para la resolución de un problema planteado o sugerencias de ideas cotidianas a favor de la igualdad de las diversidades de género, videoforum, libroforum, elaboración de un glosario de términos sobre estas cuestiones, reflexión crítica en clase de forma continua sobre noticias sobre estos contenidos; 8) Creación de un espacio en la plataforma con fichero bibliográfico, noticias y materiales educativos sobre diversidad, etc.

El alumnado también se benefició de las siguientes actividades conjuntas de las que se les solicitó tareas de evaluación y propuesta de actividades: a) Conmemoración de efemérides (performance, concierto, eslóganes-pegatinas para espacios seguros, etc.); asistencia y participación en las I Jornadas de Atención a la Diversidad Afectivo-sexual celebradas en la Facultad de Psicología y al I Congreso Internacional de Atención a la Diversidad Afectivo-sexual celebrado en Andalucía.; b) Mesas redondas interdisciplinares como para el análisis de las leyes y su desarrollo, acoso lgtbifóbico, despatologización, familias, etc; c) Asistencia y valoración de

distintas mesas redondas sobre investigaciones en educación y salud. Participación de dos personas expertas y otras comunidades autónomas; legislación y políticas públicas. Participación de dos personas expertas y de la comunidad andaluza; experiencias en distintos niveles educativos.

Entrevistas en profundidad y cuestionarios *ad hoc*, para evaluar las dificultades, obstáculos y barreras para el emprendimiento y el grado de competencia autopercebida que tienen en el desempeño ante distintas tareas según escala de 1 = Totalmente en desacuerdo y 7 = Totalmente de acuerdo como, por ejemplo, con ítems como: “Trabajo eficazmente bajo un continuo estrés”.

Procedimiento

Se informó a los participantes sobre los objetivos y procedimientos de este estudio. Se utilizó un diseño *ex post facto*. El programa y estudios derivados del mismo fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada. Se llevaron a cabo evaluaciones antes de comenzar el programa y otras evaluaciones después del término del programa en distintas variables seleccionadas para registrar el efecto del programa. Se solicitó el consentimiento informado de forma individual por escrito y se garantizó el anonimato, la confidencialidad de los datos y el carácter voluntario de la participación. Los cuestionarios se administraron de forma colectiva en los distintos grupos de las diferentes aulas de clase y en el tiempo que necesitaron. Antes de su aplicación se obtuvo el consentimiento informado, se explicaron los objetivos pedagógicos para su aplicación, clarificando preguntas al respecto, recordando sus derechos éticos y la posibilidad de abandonar su participación y cumplimentación en cualquier momento del proceso sin tener que dar ningún tipo de motivo o explicación al respecto. Como se utilizó una muestra por conveniencia durante todo el proceso fue continua la obtención de datos cuantitativos y cualitativos y la retroalimentación o *feedback* sobre el desarrollo de las actividades.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico informatizado SPSS V. 22. Se comprobó en una exploración (estadísticos descriptivos y pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov) de las variables del estudio y el cumplimiento de los supuestos de normalidad, no colinealidad para correlación de Pearson.

Se realizaron análisis descriptivos reflejándose porcentajes, medias y desviaciones típicas de la muestra participante así como también se aplicó la prueba *t* de Student para muestras

relacionadas para ver si existen diferencias estadísticamente significativas en la evaluación de las variables de los cuestionarios: ideología de género y transexualidad, medida de tendencia prosocial pública, medida de tendencia social prosocial altruista, medida de tendencia prosocial emocional, medida de tendencia prosocial de emergencia, comportamiento prosocial anónimo, comportamiento prosocial por complacencia/obediencia y conocimientos sobre igualdad y diversidad afectivo-sexual, corporal y de género.

Para valorar el grado de satisfacción y la utilidad percibida asociado a las principales actividades del programa (Cumplimentación de cuestionarios y reflexión posterior sobre los resultados en los seminarios de clase; Debate sobre la importancia de la educación para la diversidad afectivo-sexual; Elaboración de un listado de acciones cotidianas para realizar a favor de la diversidad afectivo-sexual corporal y de género; Análisis de noticias sobre diversidad; Análisis y valoración de guías sobre lenguaje no sexista; Visionado de película o corto sobre esta línea temática; Recursos proporcionados sobre atención a la diversidad afectivo-sexual corporal y de género; Realización de actividad en grupo (mural, póster, etc) sobre atención a la diversidad; Conferencia o charla) se extrajo la media y la desviación típica.

Se llevaron a cabo análisis de las relaciones entre las variables actitudes para la igualdad de género, diversidad afectivo sexual, resiliencia, estrés cotidiano, empatía (cognitiva y afectiva), autoestima, gratitud e inteligencia emocional, mediante el análisis de correlación de Pearson.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los análisis de los efectos del programa de innovación, comparando la puntuación en las variables empatía, actitudes y conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual, corporal y de género en esta muestra antes y después de su participación en el programa, hallándose diferencias en las puntuaciones en estas variables. Concretamente, se encontró un incremento en las puntuaciones en las variables de empatía, actitudes y conocimientos seleccionadas para su evaluación.

A continuación, en la Tabla 2, se muestran las correlaciones entre las variables de actitudes positivas hacia la igualdad de género en los tres niveles (sociocultural, relacional y personal) y las variables de inteligencia emocional percibida, autoestima, empatía, estrés cotidiano, resiliencia y gratitud. Los resultados muestran la existencia de correlaciones positivas entre el nivel personal y la puntuación total para la variable de resiliencia y su factor de competencia personal. También se encuentran correlaciones positivas entre las actitudes hacia la igualdad de género a nivel sociocultural y la puntuación en la variable gratitud.

Tabla 1

Comparación de las puntuaciones medias antes y después de la participación en el programa de innovación para las variables del estudio

	Antes		Después		t (120)
	M	DT	M	DT	
Ideología de género y transexualidad (actitudes negativas)	15.29	5.08	13.45	2.79	3.88***
Medida de tendencia prosocial pública	5.26	2.81	8.32	2.76	-38.57***
Medida de tendencia prosocial altruista	6.38	2.06	9.25	2.06	-46.91***
Medida de tendencia prosocial emocional	18.35	3.79	21.06	3.38	-20.41***
Medida de tendencia prosocial de emergencia	11.12	4.74	13.38	1.87	-2.78***
Comportamiento prosocial anónimo	10.80	4.79	11.12	4.73	3.78***
Comportamiento prosocial (Complacencia / Obediencia)	8.45	1.58	9.52	0.89	-6.64***
Conocimientos sobre igualdad y diversidad afectivo-sexual	1.78	0.50	3.84	0.37	-18.85***

*** $p < .001$

Tabla 2

Correlación entre actitudes hacia la igualdad de género y otras variables psicoeducativas en alumnado universitario

Variables psicoeducativas	Actitudes hacia la igualdad de género			
	Total	Nivel sociocultural	Nivel relacional	Nivel personal
Atención emocional	-.10	-.07	-.08	-.06
Claridad emocional	-.06	-.05	-.11	-.06
Reparación emocional	-.11	-.07	-.05	-.12
Autoestima	-.11	-.07	-.13	-.06
Adopción de perspectivas	.01	.00	.03	.04
Comprensión emocional	.05	.02	.01	.04
Estrés empático	.27**	.07	.06	.05
Alegría empática	.06	.22	.10	-.01
Estrés cotidiano	-.17*	-.15*	-.28**	-.19*
Resiliencia	.15*	.04	.07	.17*
Competencia personal (resiliencia)	.10	.04	.06	.15*
Aceptación de uno mismo y de la vida (resiliencia)	.12	.07	.11	.15*
Gratitud	.10	.16*	.10	.11

* $p < .05$; ** $p < .01$

Finalmente, en la Tabla 3 se recogen algunos de los datos finales de los participantes en el programa referidos al grado de satisfacción obtenido en las actividades educativas en empleadas en el Programa. Considerando que la valoración era de 1 a 5 puntos, las puntuaciones medias indican que las actividades reportaron un alto grado de satisfacción.

Tabla 3

Grado de satisfacción con las actividades educativas a favor de la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género

Actividades (selección de las más sistemáticas)	M	DT
1. Cumplimentación de cuestionarios	4.33	0.52
2. Debate sobre la importancia de la educación para la diversidad afectivo-sexual	4.66	0.52
3. Elaboración de un listado de acciones cotidianas para realizar a favor de la diversidad afectivo-sexual corporal y de género	4.50	0.55
4. Análisis de noticias sobre diversidad	4.33	0.51
5. Análisis y valoración de guías sobre lenguaje no sexista	4.00	1.09
6. Visionado de película o corto sobre esta línea temática	4.33	0.82
7. Recursos proporcionados sobre atención a la diversidad afectivo-sexual corporal y de género	4.67	0.51
8. Actividades en grupos	4.00	0.89
9. Conferencia, taller o charla	4.00	0.89

El programa también ha tenido impacto profesional contribuyendo a una evaluación de necesidades y competencias para favorecer la inclusión e igualdad de género de la mujer en el ámbito rural. Para ello en las reuniones con las instituciones y asociaciones se acordó que una de las mejores formas de contribuir era con una evaluación de las competencias autopercibidas, barreras y dificultades para facilitar la inclusión que permita la mejora del emprendimiento de la mujer en el ámbito rural. En dicha evaluación se encontró en una muestra de mujeres que es necesaria la mejora del desempeño en tareas que les ayuden, por ejemplo, a hacer frente a la adversidad y a trabajar bajo un continuo de situaciones generadoras de estrés, presión o conflicto en su entorno socioprofesional. Concretamente la puntuación media en el grado de competencia autopercebida para trabajar en tales situaciones fue de 3.90 (*desviación típica* de 2.01) según escala tipo Likert de siete puntos siendo 1= *No me percibo nada competente* y 7= *Me percibo totalmente competente*. Asimismo, en las entrevistas en profundidad y otros instrumentos se les preguntó por los obstáculos para la inclusión y concretamente en lo referido a uno de los aspectos claves para ello como es el desarrollo de la competencia emprendedora señalando el grado en el que consideran que era un obstáculo según escala de siete puntos (1= *Totalmente en desacuerdo* y 7= *Totalmente de acuerdo*) encontrándose que los principales obstáculos fueron por este orden los siguientes: excesivos o complejos trámites administrativos (*media*= 4.85; *desviación típica*= 2.04); dificultades para la financiación (*media*= 4.60; *desviación típica*= 1.92); dificultades para el acceso a los recursos (*media*= 4.40; *desviación típica*= 1.90) y la baja motivación para el emprendimiento (*media*= 4.28; *desviación típica*= 2.02), entre otros aspectos.

Discusión

El ámbito universitario constituye uno de los principales agentes de dinamización para la atención a la diversidad y una educación para la igualdad de género en coherencia con lo que se plantea en el II Plan de Igualdad de Género de la UGR en el que se incluye un eje específicamente relacionado con la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género. Es importante el desarrollo de este tipo de acciones formativas y de innovación a favor de la educación para la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género que contribuyan a la mejora de la convivencia y a la prevención del bullying homofóbico.

El primer objetivo del presente estudio fue evaluar conocimientos, actitudes a favor de la diversidad e igualdad de género, ideología de género, transfobia y desarrollo de la empatía antes y después de la aplicación del programa de innovación. Estos datos son congruentes con otros programas previos sobre educación en valores solidarios y el desarrollo de la empatía y conductas prosociales que resultaron ser exitosos en el ámbito universitario (Morales y Trianes, 2009; Morales et al., 2012), aunque en ellos al igual que en otros son menos los centrados en el desarrollo de competencias para la atención a la diversidad afectivo-sexual y demás aspectos explicados con anterioridad. En esta línea, como indica Franco-Morales et al. (2016) en el ámbito universitario es necesario promover mayores conocimientos que están relacionados con las actitudes sobre diversidad afectivo-sexual.

Otro de los objetivos fue analizar la relación entre actitudes hacia la igualdad de género con otras variables psicoeducativas de autoestima, inteligencia emocional percibida, empatía, gratitud, estrés cotidiano y resiliencia. En esta línea, en algún estudio previo (Nolasco, 2012), indica que las personas de sexo mujer vienen a ser más empáticas que los varones y que las personas menos empáticas son más propensas o tienden a experimentar conductas más violentas en el ámbito escolar y, por lo tanto, cometer acoso escolar.

Respecto al grado de satisfacción percibida con las actividades realizadas, puede señalarse que las mismas reportaron un alto grado de satisfacción al alumnado que las percibe de mucha utilidad. Ayudó al estudiantado a la adquisición de conocimientos y actitudes en esta materia con el desarrollo de variables como la empatía y la resiliencia para el afrontamiento de determinadas situaciones. En ese sentido, tanto el profesorado como el alumnado percibe un alto grado de cumplimiento de los objetivos del programa de innovación.

A nivel del impacto profesional y socioeducativo fuera de las aulas universitarias fue todo un éxito la creación del Observatorio con esos informes sobre el grado competencial y dificultades de emprendimiento como una de las mejores formas detectadas para ayudar a la verdadera inclusión e igualdad de género de las mujeres en el ámbito rural.

Aún queda mucho por hacer para la igualdad de género y para la atención a la diversidad afectivo-sexual. La Ley 8/2017 lucha por los derechos del colectivo LGTBI, así como de sus familiares. Es de gran importancia trabajar sobre la prevención de los estereotipos de género desde las instituciones educativas y el entorno más próximo del alumnado. Por este motivo, se debe trabajar desde unos modelos socioeducativos que tengan como base la empatía y el respeto (Cáceres et al., 2010; Matherly et al., 2017) en coherencia con lo que se viene planteando por distintos estudios y organismos (Barragán y Sánchez, 2018; Gil-Llario et al., 2019; UNESCO, 2019; Vizcaino-Luque y Aciego De Mendoza Lugo, 2015, entre otros). En el ámbito universitario apenas se localizan programas de innovación que trabajen en ese sentido.

En la actualidad, el sesgo de género parece seguir afectando a la brecha de género en carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería o Matemáticas) (Moss-Racusin et al., 2018) siendo además el desconocimiento político uno de los temas en los que existe esa brecha en las actuales sociedades (Roig et al., 2020), para lo que son fundamentales, como se indica en este último estudio, el desarrollo de políticas públicas de igualdad de género para una sociedad cada vez más inclusiva y sostenible en coherencia con la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. En ese sentido, cada vez se localizan más estudios que versan sobre actitudes y estereotipos como variables relevantes al tratar cuestiones de género (Hentschel et al., 2019; Rowe et al., 2017) y diversas investigaciones ponen de manifiesto cómo el pertenecer al colectivo LGTBI es un factor de riesgo a la hora de convertirse en víctima de bullying o violencia escolar (Gallardo-Nieto et al., 2021). Por otro lado, Ferfolja y Ullman (2021) nos llevan a reflexionar sobre la Pedagogía de la Contención, en la que las escuelas tratan de restringir y contener los conocimientos sobre diversidad afectivo-sexual y de género para evitar posibles riesgos por el tratamiento de dichos temas.

Conclusiones

Se evidencia un efecto positivo del programa en lo que se refiere a la existencia de diferencias estadísticamente significativas antes y después de la aplicación del programa en las variables de actitudes y conocimientos hacia la igualdad de género, ideología de género y transfobia y la empatía en sus distintas dimensiones. Se encontraron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre actitudes hacia la igualdad de género y la variable empatía y disposición hacia la gratitud. También se encontraron correlaciones positivas estadísticamente significativas entre actitudes hacia la igualdad de género y la variable resiliencia. Asimismo, se encontraron correlaciones inversas entre la variable actitudes positivas hacia la igualdad de

género en su puntuación total y en los niveles sociocultural, relacional y personal con la variable estrés cotidiano autopercebido.

Se demuestra que el alumnado está sumamente satisfecho y percibe muy útil este programa de innovación en el que han participado. Respecto a otros objetivos relacionados con el impacto profesional de este programa en colaboración con otras instituciones, el programa ha permitido una evaluación de competencias autopercebidas para el emprendimiento y el análisis de dificultades tales como los complejos trámites administrativos con vistas a favorecer la inclusión e igualdad de género en el colectivo que más lo necesitaba. En la actualidad es relevante continuar con este tipo de programas de innovación dirigido a la construcción de la convivencia en lo que se refiere a la promoción transversal e intencional de conocimientos sobre la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género y para evitar situaciones de acoso que aún siguen sufriendo determinados colectivos y que pueden ser más graves por el impacto social y educativo producido por la pandemia y el confinamiento por la enfermedad por coronavirus.

Entre las limitaciones del estudio podría mencionarse el empleo de medidas de autoinforme. No obstante, también se dispone de mucha más información que no se presenta en este estudio en la Plataforma utilizada en las asignaturas, en los informes entregados, participaciones y comentarios en foros, wikis, glosarios de términos, etc., además de las entrevistas realizadas. Otra de las limitaciones es la transversalidad, por lo que sería conveniente utilizar un diseño de corte longitudinal que permita un seguimiento mayor al realizado de forma continua durante los dos años de duración del programa de innovación avanzado. En un futuro se podrían utilizar diseños multivariados más robustos en los que se incluyan más variables o constructos y, en especial, que utilicen cuestionarios con ítems aún más inclusivos en lo que se refiere a la evaluación de la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género.

Referencias

- BALLESTER-ARNAL, Rafael (2020). Diversidad sexual: la triste historia de una feliz realidad. *Informació Psicológica*, 120, 2-19. <https://dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2020.120.7>
- BANDURA, Albert. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez-Roca.
- BARRAGÁN, Lorenzo Miguel; & SÁNCHEZ, Elisa (2018). *Sexualidad, Discapacidad y Educación. Propuesta para una Intervención Integral*. Universidad Pontificia de Comillas.
- CÁCERES, María Pilar; HINOJO, Francisco Javier; AZNAR, Inmaculada; & VILLAR, Lucía (2010). Toward a social change: Restructuring of roles and educational models from a gender's meaning. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(11), 133-148.

- CARLO, Gustavo; MCGINELEY, Meredith; HAYES, Rachel; BATENHORST, Candice; & WILKINSON, Jamie (2007). Parenting Styles or Practices? Parenting, Sympathy, and Prosocial Behaviors among Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 147-176. <https://doi.org/10.3200/GNTP.168.2.147-176>
- CHAMIZO-NIETO, María Teresa; Rey, LOURDES; & SÁNCHEZ-ÁLVAREZ, Nicolás (2020). Validation of the spanish version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire in adolescents. *Psicothema*, 32(1), 153-159. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.156>
- COCHRAN, Susan D. (2001). Emerging issues in research on lesbians' and gay men's mental health: Does sexual orientation really matter? *American Psychologist*, 56(11), 931-947. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.11.931>
- COHEN, Sheldon; KAMARCK, Tom; & MERMELSTEIN, Robin (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 386-396. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2136404>
- DE OLIVEIRA, Fernanda; & CALLEGARO, Juliane (2020). A teoria do estresse de minoria em lésbicas, gays e bissexuais. *Revista da SPAGESP*, 21(2), 41-54. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702020000200004&lng=pt&tlng=
- DÍAZ DE GREÑU, Sofía; & PAREJO, José Luis (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: Bases de un programa de orientación y tutoría para Educación Secundaria. *REOP*, 24, 63-79. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11245>
- FERFOLJA, Tania; & ULLMAN, Jacqueline (2021). Inclusive pedagogies for transgender and gender diverse children: parents' perspectives on the limits of discourses of bullying and risk in schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1912158>
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo; EXTREMERA, Natalio; & RAMOS, Natalia (2004). Validity and reliability of Spanish 458 modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychol. Rep.*, 94, 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- FRANCO-MORALES, Freddy; CORREA-MOLINA, Enrique; VENET, Michèle; & PÉREZ-BEDOYA, Santiago (2016). La relación entre actitudes y conocimientos sobre diversidad sexual. *Culture and Education / Cultura y Educación*, 28(3), 500-538. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1196896>
- FREITAS, Sandra; DÍAZ-BERMÚDEZ, Ximena Pamela; & MÉRCHAN-HAMANN, Edgar (2021). Meanings attributed to affectivity and experience of sexuality by LGBT school youths. *Saúde e Sociedade*, 30(2). <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021190351>
- GALLARDO-NIETO, Elena María; ESPINOSA-SPÍNOLA, María; RÍOS-GONZÁLEZ, Oriol; & GARCÍA-YESTE, Carme (2021). Transphobic Violence in Educational Centers: Risk Factors and

- Consequences in the Victims' Wellbeing and Health. *Sustainability*, 13(4), 1638. <https://doi.org/10.3390/su13041638>
- GARCÍA-PÉREZ, Rafael; REBOLLO, María Ángeles; BUZÓN, Olga; GONZÁLEZ-PIÑAL, Ramón; BARRAGÁN, Raquel; & RUIZ-PINTO, Estrella (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98951>
- GASCH-GALLÉN, Ángel; GREGORI-FLOR, Nuria; HURTADO-GARCÍA, Inma; SUESS-SCHWEND, Amets; & RUIZ-CANTERO, María Teresa (2021). Affective-sexual, bodily and gender diversity beyond binarism in health sciences education. *Gaceta Sanitaria*, 35, 383-388. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.12.003>
- GIL-LLARIO, María Dolores; BALLESTER-ARNAL, Rafael; CABALLERO, Lorena; & ESCALERA, Cinta (2019). *Programa de educación afectivo-sexual para adultos con diversidad funcional intelectual. Programa Saludiversex*. Pirámide.
- HATZENBUEHLER, Mark L.; & PACHANKIS, John E. (2016). Stigma and minority stress as social determinants of health among lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: research evidence and clinical implications. *Pediatric Clinics of North America*, 63, 985-997. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.07.003>
- HENRY, P. J.; & WETHERELL, Geoffrey. (2017). Countries with Greater Gender Equality Have More Positive Attitudes and Laws Concerning Lesbians and Gay Men. *Sex Roles*, 77, 523–532. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0744-0>
- HENTSCHEL, Tanja; HEILMAN, Madeline E.; & PEUS, Claudia V. (2019). The Multiple Dimensions of Gender Stereotypes: A Current Look at Men's and Women's Characterizations of Others and Themselves. *Front. Psychol.*, 10, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00011>
- HERNÁNDEZ, Rosa María (2008). Paradigmas de la diversidad sexual. *Trabajo Social UNAM*, 18, 26-33. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19517>
- HILL, Darryl; & WILLOUGHBY, Brian L. B. (2005). The Development and Validation of the Genderism and Transphobia Scale. *Sex Roles*, 7/8, 531-545. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-7140-x>
- II Plan de Igualdad 2020-2024* Universidad de Granada. https://unidadigualdad.ugr.es/pages/iiplandeigualdad_1/
- Ley 23/2018, de 29 de noviembre, de igualdad de las personas LGTBI. *BOE Núm. 10* de 11 de enero de 2019 de la Comunidad Valenciana. <https://www.boe.es/eli/es-vc/l/2018/11/29/23>
- Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. *BOJA núm. 10* de 15

de enero de 2018, y *BOE núm. 33* de 06 de febrero de 2018. <https://www.boe.es/eli/es-an/l/2017/12/28/8/con>

LÓPEZ-PÉREZ, Belén; FERNÁNDEZ-PINTO, Irene; & ABAD, Francisco José (2008). *TECA: Test de empatía cognitiva y afectiva*. Tea - Hogrefe

MARTÍN-FERNÁNDEZ, Manuel; SANTOS, David; REQUERO, Blanca; & CEDEÑO, Moisés (2014). Cambio de actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual: la reducción de la percepción del intento persuasivo. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 107-118. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/38692>

MARTXUETA, Aitor; & ETXEBERRIA, Juan (2014a). Claves para entender la diversidad afectivo-sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 121-128. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13862>

MARTXUETA, Aitor; & ETXEBERRIA, Juan (2014b). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gais y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), 23-35. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.1.2014.12980>

MATHERLY, Laura L; AL NAHYAN, Sheikha Shamma bint Sultan bin Khalifa; & AMIN, Nadia (2017). An investigation of gender and generational differences in attitudes toward the importance of a college degree in the UAE. *Gender in Management*, 32(8), 535-553. <https://doi.org/10.1108/GM-01-2017-0015>

MCCULLOUGH, Michael E.; EMMONS, Robert A.; & TSANG, Davis J-Ann. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112-127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112>

MORALES, Francisco Manuel; & TRIANES, María Victoria (2009, Julio). Actitudes e intereses en temas morales y hacia actividades de voluntariado social en el ámbito universitario. En *La docencia en el nuevo Escenario del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 503-508). Universidade de Vigo, Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa.

MORALES, Francisco Manuel; TRIANES, María Victoria; & MIRANDA, Jesús (2012). Orientación profesional para la Solidaridad en el ámbito universitario. En CIDUI (Coord.), *La Universitat: una institució de la societat* (pp. 1-19). Universitat Pompeu Fabra.

MORELL-MENGUAL, Vicente; GIL-LLARIO, María Dolores; & GIL-JULIÁ, Beatriz (2020). Prevalencia e influencia de la violencia homofóbica sobre la sintomatología depresiva y el nivel de autoestima. *Informació Psicològica*, 120, 80-92. <https://dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2020.120.6>

- MOSS-RACUSIN, Corinne A.; SANZARI, Christina; CALUORI, Nava; & RABASCO, Helena (2018). Gender bias produces gender gaps in STEM engagement. *Sex Roles*, 79, 651-670. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0902-z>
- NOLASCO, Alberto (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-34. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/88>
- OBÓN-AZUARA, Blanca; GASCH-GALLÉN, Ángel; GUTIÉRREZ-CÍA, Isabel; & TOMÁS-AZNAR, Concepción (2020a). Where are the women in HIV/AIDS prevention campaigns in Spain? The importance of the gender perspective and affective-sexual diversity. *Atención Primaria*, 52(3), 214-217. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2019.03.006>
- OBÓN-AZUARA, Blanca; GASCH-GALLÉN, Ángel; GUTIÉRREZ-CÍA, Isabel; & TOMÁS-AZNAR, Concepción (2020b). Health policies, gender perspective and affective- sexual diversity: An unresolved matter? *Atención Primaria*, 52(2), 123-125. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.12.008>
- PALLARÈS, Marc (2012). La cultura de género en la actualidad: actitudes del colectivo adolescente hacia la igualdad. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 189-209. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2008>
- PENNA, Melani (2012). Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense, Repositorio Institucional de la UCM: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/16718/>
- PICHARDO-GALÁN, José Ignacio; De Stéfano Barbero, Matías (Coords.) (2015). *Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa*. Universidad Complutense de Madrid. E-Prints Complutense, Repositorio Institucional de la UCM: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/34926>
- REMOR, Eduardo (2006). Psychometric properties of a European Spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006004>
- REMOR, Eduardo; & CARROBLES, José Antonio (2001). Versión Española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7(2-3), 195-201.
- ROIG, Rosa; AYBAR, Cristina; & PAVIA, Jose M. (2020). Gender inequalities and social sustainability. Can modernization diminish the gender gap in political knowledge? *Sustainability*, 12(8), 3143. <https://doi.org/10.3390/su12083143>
- ROSENBERG, Morris (1989). *Society and the adolescent self-image*. Wesleyan University Press.
- ROWE, Denise; NG, Yeow Chye; O'KEEFE, Louise; & CRAWFORD, Desiree (2017). Providers' attitudes and knowledge of lesbian, gay, bisexual, and transgender health. *Federal*

- practitioner: for the health care professionals of the VA, DoD, and PHS*, 34(11), 28–34.
<https://europepmc.org/articles/PMC6370394>
- RUIZ-PALOMINO, Estefanía; BALLESTER-ARNAL, Rafael; GIL-LLARIO, M. Dolores; GIMÉNEZ-GARCÍA, Cristina; & NEBOT-GARCÍA, Juan Enrique (2020). Orientación sexual y salud mental en jóvenes universitarios españoles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 199-206. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1776>
- SALOVEY, Peter; MAYER, John D.; GOLDMAN, Susan Lee; TURVEY, Carolyn; & PALFAI, Tibor P. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence using Trait Meta-Mood Scale. En James W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- SÁNCHEZ-GONZÁLEZ, Sofía; & GONZALEZ-DE-GARAY, Beatriz (2020). The sexual-affective diversity on First dates (Cuatro: 2016). Content analysis of the participants' profile. *Masculinities and Social Change*, 9(2), 113-147. <https://doi.org/10.17583/mcs.2020.3629>
- SÁNCHEZ-TERUEL, David; & ROBLES-BELLO, María Auxiliadora (2015). Escala de Resiliencia 14 ítems (RS-14): propiedades Psicométricas de la versión en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(40), 103-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6474694>
- SOUZA, Elaine de Jesús; CANTERA-ESPINOSA, Leonor M.; PEREIRA DA SILVA, Joilson; & SANTOS, Claudiene (2016). Inclusion of sexual diversity in Schools: Teachers' conception. *REMIE, Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 152-175. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.2004>
- UNESCO (2019). *Bringing it out in the open: monitoring school violence based on sexual orientation, gender identity or gender expression in national and international surveys*. UNESCO Health and Education Resource Centre. <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/bringing-it-out-open-monitoring-school-violence-based-sexual-orientation-gender>
- VIZCAINO-LUQUE, Leticia; & ACIEGO DE MENDOZA LUGO, Ramón (2015). Valoración de una experiencia de educación afectivo-sexual para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 46(4), 45-58. <https://doi.org/10.14201/scero20154644558>

Fecha de recepción: 22 de julio de 2021.

Fecha de revisión: 15 de noviembre de 2021.

Fecha de aceptación: 17 de noviembre de 2021.

Fecha de publicación: 1 de diciembre de 2021.