

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



**RELACIONES DE LAS PRÁCTICAS DE DISCIPLINA RESTAURATIVA DEL
PROFESORADO CON EL BULLYING LGB. EL ROL MEDIADOR DE LAS
ACTITUDES DEL ALUMNADO HETEROSEXUAL**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

LIC. EN ED. JOSÉ MANUEL DOMÍNGUEZ MEDINA

DIRECTOR

DR. FRANCISCO JOSÉ ÁLVAREZ MONTERO

CO-DIRECTORA

DRA. ANA CAROLINA REYES RODRÍGUEZ

CULIACÁN ROSALES, SINALOA, MÉXICO, ENERO DE 2024.



Dirección General de Bibliotecas
Ciudad Universitaria
Av. de las Américas y Blvd. Universitarios
C. P. 80010 Culiacán, Sinaloa, México.
Tel. (667) 713 78 32 y 712 50 57
dgbuas@uas.edu.mx

UAS-Dirección General de Bibliotecas

Repositorio Institucional Buelna

Restricciones de uso

Todo el material contenido en la presente tesis está protegido por la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

Queda prohibido la reproducción parcial o total de esta tesis. El uso de imágenes, tablas, gráficas, texto y demás material que sea objeto de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente correctamente mencionando al o los autores del presente estudio empírico. Cualquier uso distinto, como el lucro, reproducción, edición o modificación sin autorización expresa de quienes gozan de la propiedad intelectual, será perseguido y sancionado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial
Compartir Igual, 4.0 Internacional



Dedicatoria

A mi mamita Fai †

Este logro va hasta el cielo para que desde allá siga estando orgullosa de su 'Maestro' y de lo que ha logrado.

Pau y One

Gracias por ser mi pilar de vida, por brindarme su amor y su apoyo incondicional en cada una de mis aventuras, lo cual ha permitido llegar hasta este momento. Les amo infinitamente.

Bren

Por todas y cada una de sus enseñanzas que ha compartido conmigo, mismas que han hecho de mí una persona con profesionalismo.

A mis hermanos: Oz y Anna

Siempre orgullosos de lo que he logrado, de quién soy y de dónde estoy. Cada una de sus palabras era mi motivación en los momentos en que pensaba rendirme.

A mis niños

Que este logro sea la evidencia de que lo que deseamos si se puede cumplir. Recuerden que siempre estaré con ustedes.

ADS

De entre tantos universos, el destino permitió que nuestras vidas se unieran en una sola. Hoy podemos decir '*juntos en esta y otras vidas*'.

Agradecimientos

En un primer momento, quiero agradecer al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) por el financiamiento otorgado para continuar con mi formación académica.

En un segundo momento quiero agradecer al Dr. Francisco quien en esta aventura fue mi director de tesis. Dr., gracias por sus sabios consejos que permitieron llegar a este momento cumbre.

Continuando, quiero agradecer a la Dra. Caro y al Dr. Angel, quienes aportaron sus conocimientos y experiencias profesionales en este proyecto. Así mismo, agradecer cada uno de sus consejos, muestras de afecto y empatía por un estudiante que era foráneo. Eternamente agradecido con ustedes.

También agradezco a mis padrinos mis ejemplos de vida y a mi familia. Gracias por siempre interesarse en lo que hago y por hacerme saber que están orgullosos de mí. Tengan la certeza de que nunca olvidare mis orígenes.

Además, agradezco a la familia que el destino me dio: Mar, Mario y Alexis, porque cuando la tristeza tocaba a la puerta, ustedes evitaban que abriera. Gracias por sus ocurrencias, sus chistes y todo cuanto hicieron para evitar que la tristeza se hiciera presente.

A mis hermanas elegidas Mary y Bella. Gracias por la motivación que me impulso a culminar este grado académico.

Por último, agradezco a quienes con su empatía me hicieron sentir como si estuviera en casa, demostrándome que las amistades traspasan fronteras. Les llevo en el corazón Sonora y Sinaloa.

Índice

Capítulo I. Antecedentes.....	1
Profesorado y Bullying LGB	3
Prácticas de Disciplina Restaurativa por parte del profesorado y el bullying LGB	5
El rol mediador de las Actitudes hacia los Estudiantes LGB por sus pares Heterosexuales	6
Planteamiento del Problema.....	8
Pregunta de Investigación.....	9
Objetivo General.....	9
Objetivos Específicos.....	9
Hipótesis	10
Relaciones Directas.....	10
Relación Indirecta	10
Justificación	10
Capítulo II. Marco Teórico.....	13
Bullying.....	13
Tipos de Bullying.....	13
Actores que interviene en el Bullying.....	14
Características de los/as implicados en el Bullying	16
Características asociadas a la victimización	16

Características asociadas a la agresión.....	16
Características asociadas a la observación.....	17
Consecuencias del bullying.....	17
Bullying hacia Estudiantes LGB.....	18
Consecuencias del Bullying LGB.....	19
Intervenciones Escolares para la Atención del Bullying LGB.....	20
Propuestas de Intervención del Bullying LGB basadas en el Currículo.....	21
Propuestas de Intervención del Bullying LGB basadas en Políticas Públicas.....	21
Propuestas de Intervención del Bullying LGB basadas en Teorías.....	21
Disciplina Restaurativa.....	22
Disciplina Restaurativa y el Rol del Profesor.....	26
Disciplina Restaurativa y Bullying hacia las personas LGB.....	28
Disciplina Restaurativa y las Actitudes hacia las personas LGB.....	30
Actitudes.....	32
Funciones de las Actitudes.....	34
Teorías de las actitudes.....	35
Actitudes hacia el alumnado LGB.....	36
Modificación de las actitudes hacia el alumnado LGB.....	38
Actitudes y Bullying LGB.....	39

Actitudes hacia los estudiantes LGB como Mediador entre las Prácticas de Disciplina Restaurativa y el Bullying hacia estudiantes LGB.....	41
Capítulo III. Método.....	43
Tipo de Estudio.....	43
Participantes.....	43
Instrumentos.....	43
Bullying LGB.....	43
Actitudes hacia estudiantes LGB.....	44
Prácticas de Disciplina Restaurativa del Profesorado.....	44
Procedimiento.....	45
Análisis de datos.....	45
Evidencias de validez y fiabilidad de las medidas.....	45
Capítulo IV. Resultados.....	47
Propiedades Psicométricas.....	47
Bullying LGB.....	47
Análisis Descriptivos y de Normalidad.....	47
Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).....	47
Fiabilidad.....	48
Actitudes hacia Estudiantes LGB.....	48
Análisis Descriptivos y de Normalidad.....	48

Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)	49
Fiabilidad.....	50
Prácticas de Disciplina Restaurativa del Profesorado	50
Análisis Descriptivos y de Normalidad.....	50
Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)	51
Fiabilidad.....	52
Descriptivos y Correlacionales	52
Modelo Estructural.....	53
Capítulo V. Discusión.....	55
Relaciones directas.....	55
Relación indirecta	57
Limitaciones.....	58
Recomendaciones.....	58
Referencias	60
Anexos	105
Anexo 1. Escala de Bullying LGB.....	105
Anexo 2. Escala Actitudes hacia estudiantes LGB	105
Anexo 3. Escala Prácticas de Disciplina Restaurativa del Profesorado.....	106

Índice de Tablas

Tabla 1. Características del Alumnado LGB	19
Tabla 2. Media, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis de la ‘Escala de Bullying LGB’	47
Tabla 3. Media, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis de la ‘Escala Actitudes hacia estudiantes LGB’	49
Tabla 4. Media, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis de la ‘Escala Prácticas de Disciplina Restaurativa del Profesorado’	50
Tabla 5. Medias, Desviación Estándar, Correlaciones y Comparaciones de Media de las Variables de Estudio	53

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo Teórico de Investigación	9
Figura 2. Resultados del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Bullying LGB. 47	
Figura 3. Resultados del Análisis Factorial Confirmatorio de la ‘Escala Actitudes hacia Estudiantes LGB’	49
Figura 4. Resultados del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala Prácticas de Disciplina Restaurativa del Profesorado	52
Figura 5. Resultados del Modelo Estructural de Relaciones entre Prácticas de Disciplina Restaurativa del Profesorado, Actitudes hacia Estudiantes LGB y Bullying LGB	54

Resumen

El profesorado es uno de los actores clave para disminuir episodios de bullying hacia estudiantes LGB, mediante la implementación de estrategias que favorezcan la presencia de actitudes positivas hacia estos estudiantes por sus pares heterosexuales. El objetivo fue examinar las relaciones directas e indirectas de las prácticas de disciplina restaurativa del profesorado, las actitudes del alumnado heterosexual y el bullying LGB. Se realizó un estudio cuantitativo no experimental de tipo transaccional con alcance explicativo. La muestra se conformó por 476 estudiantes de seis instituciones del nivel medio superior de un Estado del noroeste de México, con edades que oscilan entre 14 y 19 años ($M= 15.78$ años, $DE= .971$), de los cuales 55% son de sexo masculino, 44.3% del femenino y .7% decidieron no decir. Se administraron tres instrumentos de autoreporte, dos de ellos fueron adaptaciones de escalas previas (Bullying LGB y Actitudes hacia estudiantes LGB) y uno fue desarrollado exprofeso (Prácticas de Disciplina Restaurativa del Profesorado). Los resultados mostraron que las relaciones entre las variables propuestas en el modelo teórico pueden explicar el bullying hacia estudiantes LGB, aunque de forma limitada, pues el valor de la varianza del modelo es pequeño. Por otra parte, la relación de las actitudes positivas hacia estudiantes LGB con el bullying hacia estos estudiantes, así como los efectos indirectos del modelo, no fueron sustentados por los datos. Se concluyó que las prácticas de disciplina restaurativa por parte del profesorado se relacionan con actitudes más positivas del alumnado hacia sus pares LGB y a su vez con la disminución de este tipo de bullying.

Abstract

Teachers are one of the key actors to reduce bullying episodes towards LGB students, through the implementation of strategies that favor the presence of positive attitudes towards these students by their heterosexual peers. The objective was to examine the direct and indirect relationships of teachers' restorative discipline practices, heterosexual students' attitudes and LGB bullying. A non-experimental quantitative study of transactional type with explanatory scope was carried out. The sample consisted of 476 students from six high school institutions in a state in northwestern Mexico, aged between 14 and 19 years ($M=15.78$ years, $SD=.971$), of whom 55% were male, 44.3% female and .7% chose not to say. Three self-report instruments were administered, two of them were adaptations of previous scales (LGB Bullying and Attitudes towards LGB students) and one was developed *exprofeso* (Restorative Teacher Discipline Practices). The results showed that the relationships between the variables proposed in the theoretical model can explain bullying toward LGB students, although in a limited way, since the value of the variance of the model is small. On the other hand, the relationship of positive attitudes toward LGB students with bullying toward these students, as well as the indirect effects of the model, were not supported by the data. It was concluded that restorative discipline practices by teachers are related to more positive attitudes of students towards their LGB peers and in turn to a decrease in this type of bullying.

Capítulo I. Antecedentes

La Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible tiene como meta primordial favorecer el desarrollo integral y armónico de las niñas, niños y adolescentes (NNA) mediante la prevención de conductas de agresión (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2015a). Sin embargo, al interior de las instituciones educativas se presentan conductas agresivas entre estudiantes (pares) (Delgado et al., 2022), fenómeno conocido como ‘bullying’ o ‘acoso escolar’ (Olweus, 1998).

Las investigaciones demuestran que pertenecer a grupos minoritarios aumenta la probabilidad de ser víctima de bullying por las diferencias con el alumnado promedio (Strindberg et al., 2020; Strohmeier et al., 2021). Algunas de estas diferencias se relacionan con la raza, el origen étnico, la clase social, la creencia religiosa, el género y la orientación sexual (Amy et al., 2018; Bos et al., 2021; Earnshaw et al., 2018).

En este sentido, existe un tipo de bullying que se asocia con la orientación sexual, identidad y expresión de género diferente a la aceptada socialmente, denominado ‘Bullying Lésbico, Gay, Bisexual, Transgénero’ o también nombrado ‘Bullying LGBT’ (Unesco, 2013). El ‘bullying LGBT’ es definido como conductas de agresión entre pares (verbal, física o social) hacia el alumnado LGBT. Esta forma de violencia se caracteriza por ser intencional, repetitiva y en relaciones con un desequilibrio de poder entre víctima y agresor (Agustin, 2009). Es de señalar que la diversidad sexual y de género es compleja debido a que involucra aspectos de identidad, expresión, preferencia y orientación sexual (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2022), sin embargo, el presente estudio solo se enfocará en la agresión hacia estudiantes que tiene una orientación sexual diferente, es decir Lesbianas, Gais y Bisexuales.

La presencia de agresión por parte del alumnado heterosexual hacia los estudiantes LGB es constatada en diversos estudios (Larraín & Garaigordobil, 2020; Orue & Calvete, 2018; Rodríguez- Hidalgo & Hurtado-Mellado, 2019). Particularmente son relevantes las agresiones de tipo verbal y físico (Garrido-Hernansaiz et al., 2018; Jackman et al., 2020; Rosen & Nofziger, 2018), aunque no se descarta la agresión psicológica, sexual y el cyberbullying (Espelage et al., 2015; Moliner et al., 2018). Lo anterior es constatado en un informe desarrollado por la Unesco (2021), donde se reporta que a nivel mundial 42% del alumnado LGB es víctima de acoso por sus pares, a través de burlas, insultos, amenazas o conductas de rechazo.

En México el 48% del alumnado LGB es víctima de acoso, siendo las agresiones verbales las más frecuentes (83.9%) (Baruch et al., 2017). Por otra parte, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía ([INEGI], 2021) asegura que algunos de los motivos por los que se agrede a estos estudiantes son los gustos e intereses (27%), la forma en la que se visten o arreglan (24.7%), la forma de hablar o expresión (22.9%) y el comportamiento (24.8%).

El bullying LGB se asocia con la presencia de consecuencias negativas en las víctimas (Bouris et al., 2016; Donahue et al., 2017; Lytle et al., 2014). A nivel personal, algunas de las consecuencias que se identifican son depresión (Donahue et al., 2017; Ferlatte, 2015), ansiedad (Burton et al., 2014; Marchueta, 2014), baja autoestima (Martxueta & Etxberria, 2014; Caminos & Quentrequeo, 2015), trastornos alimenticios (Donahue et al., 2017), consumo de sustancias nocivas (Donahue et al., 2017; Ferlatte, 2015) y en casos extremos ideación e intento suicida (Lytle et al., 2014; Shields et al., 2011; Silenzio et al., 2007). Por otra parte, a nivel escolar, se identifica que las víctimas son diagnosticadas con trastornos por déficit de atención e hiperactividad, problemas de

conducta (Donahue et al., 2017) y ausentismo escolar (Birkett et al., 2009; Bouris et al., 2016; Burton et al., 2014).

Lo expuesto anteriormente deja al descubierto la necesidad de atender el bullying LGB a través del trabajo conjunto de los actores educativos, coadyuvando así a una educación de calidad, segura e inclusiva de Niñas, Niños y Adolescentes (Unesco, 2015a).

Profesorado y Bullying LGB

Las investigaciones sobre el bullying LGBT también han identificado al docente como uno de los actores clave para atender esta problemática (Cornejo, 2018; López et al., 2017). Autores como Greytak y Kosciw (2014) y Milburn y Palladino (2012) reconocen que el conocimiento, las habilidades y la disposición del profesorado son predictores de una intervención efectiva ante episodios de bullying LGB. A pesar de esto, las investigaciones han identificado consistentemente que los profesores no tienen conocimientos para brindar apoyo a las víctimas en especial de este tipo de bullying (Kohlberg et al., 2015), ya que no reciben capacitaciones al respecto durante su formación profesional (Goldstein-Schultz, 2020; Milburn & Palladino, 2012) ni cuando ya están en las aulas (Cornejo, 2018; Wright & Smith, 2013).

Además, en cuanto a las autoridades educativas, los estudios muestran que los docentes se sienten temerosos de tratar de integrar temas relacionados con la inclusión de personas LGBT, sobre todo cuando perciben una administración conservadora (Hsieh, 2016). Asimismo, se ha encontrado que los docentes no reportan los episodios de bullying LGBT (Boyland et al., 2018), ya que sienten incomodidad de hablar con las autoridades educativas de estas problemáticas (Wright & Smith, 2013).

Con relación a los alumnos LGBT, se ha encontrado que los estudiantes sienten incomodidad e inseguridad de reportar episodios de bullying a sus profesores (Crothers et

al., 2017), y una de las razones más recurrentes, es la percepción de una actitud homofóbica por parte de los profesores (Nappa et al., 2017). No obstante, no todos los docentes tienen el mismo comportamiento. Las investigaciones han constatado que también existen profesores que sí interviene ante situaciones de acoso LGBT (McCabe et al., 2013) y estos docentes suelen ser lo que tienen más conocimientos sobre el tema (Hsieh, 2016), confianza en sus habilidades, actitudes positivas (Collier et al., 2015), disposición para ayudar, así como compromiso por reducir el acoso e implementar prácticas antibullying LGBT (Milburn & Palladino, 2012).

Por lo anterior es que se han propuesto prácticas específicas para el abordaje del bullying LGBT como la creación de clubes o eventos académicos en los que se aborde este tipo de agresión (Dresler-Hawke & Whitehead, 2009; Eisenberg et al., 2021), la integración en actividades del aula que promuevan la participación y autorreflexión de este tipo de bullying (Ansary et al., 2015; Nickerson et al., 2019), y la creación de redes de apoyo y elaboración de reglamentos que regulen el comportamiento y las consecuencias en caso presentarse este tipo de situaciones en la escuela (Dresler-Hawke & Whitehead, 2009).

Por otra parte, algunas de las prácticas recomendadas para los profesores para reducir este tipo de acoso son: el abordaje del tema con los alumnos (Boyland et al., 2018), concientización de las consecuencias en las víctimas (Greytak & Kosciw, 2014), implementación de prácticas de apoyo no punitivas (Day et al., 2016; Gower et al., 2018), inclusión de temas LGBT y creación de alianzas con estudiantes heterosexuales (Gower et al., 2018). Asimismo, recientemente en las investigaciones se ha promovido la implementación de las prácticas de ‘Justicia Restaurativa’ para el abordaje de este fenómeno (Darling-Hammond et al., 2020).

Prácticas de Disciplina Restaurativa por parte del profesorado y el bullying LGB

El profesorado debe intervenir ante la presencia de episodios de bullying mediante el uso de estrategias efectivas (Payne & Smith, 2011). Un ejemplo de este tipo de estrategia es la ‘Disciplina Restaurativa’ (DR) enfoque basado en los principios de respeto, tolerancia y solidaridad (Fronius et al., 2019; Richardson, 2022). La ‘DR’ es un enfoque que ha ganado popularidad recientemente por su efectividad para reducir los índices de bullying (Acosta et al., 2019; Darling-Hammond et al., 2020).

La ‘DR’ son acciones que buscan resolver conflictos de manera pacífica, entre quienes resultan involucrados/as (víctima, agresor/a y testigos). La base de las prácticas de DR es generar espacios de reunión entre los involucrados, con el objetivo de que el agresor pueda reconocer el daño ocasionado y asumir su responsabilidad y consecuencias (Braithwaite, 2000; Nascimento et al., 2022). Este tipo de prácticas se caracteriza por generar procesos de restauración y recuperación entre los/as implicados (Nascimento et al., 2022).

Las prácticas de ‘DR’ se han implementado en distintos niveles educativos. En las instituciones de educación básica se han relacionado con la reducción de conductas agresivas o bullying tradicional, la disminución de suspensiones, la mejora del clima del aula, una mejor disciplina escolar, la interacción sin agresión y un mejor rendimiento académico (Richardson, 2022; Ud et al., 2021; Wang & Lee, 2019).

Asimismo, en el nivel medio superior se ha encontrado que este tipo de prácticas se asocian con una mejor disciplina del alumnado (Anyon et al., 2016; Rainbolt et al., 2019) y con la reducción de suspensión escolar o expulsión de los estudiantes por parte del profesorado (Darling-Hammond et al., 2020; Rainbolt et al., 2019). Este tipo de prácticas también se han relacionado con menor absentismo escolar (Darling-Hammond et al., 2020),

mayor aprovechamiento académico, un clima escolar positivo (Darling-Hammond et al., 2020; Wong et al., 2011) y con la reducción del bullying tradicional (Ann & Welch, 2017; Nabors, 2017).

Específicamente con el bullying tradicional, la evidencia empírica reciente reporta resultados favorables en el uso de la ‘DR’ por parte del profesorado como estrategia para atender este tipo de comportamiento en las escuelas (Acosta et al., 2019; Weber et al., 2021). Algunos de sus efectos positivos más evidentes relacionados con el bullying tradicional son el desarrollo de habilidades sociales en el alumnado y la reducción de conductas agresivas (Acosta et al., 2019). Es por lo que se propone utilizar la ‘Disciplina Restaurativa por parte del Profesorado’ (DRP) para reducir la prevalencia del bullying LGBT (Darling-Hammond et al., 2020).

De acuerdo con la evidencia reciente, el uso de la ‘DR’ tiene efectos en la reducción del bullying tradicional (Ayesha et al. 2018; Marshall et al., 2015). Sin embargo, no se han identificado estudios que analicen la implementación de este tipo de prácticas, así como sus efectos en el bullying hacia personas LGB.

El rol mediador de las Actitudes hacia los Estudiantes LGB por sus pares

Heterosexuales

Las actitudes son evaluaciones o juicios de simpatía e idoneidad realizados por las personas (Moral & Valle, 2014, Myers, 2005, 2007). Estas valoraciones son variadas y pueden ser de objetos, lugares, ideas, eventos e inclusive de las mismas personas (Feldman, 1998; Worchel et al., 2003). Las actitudes involucran elementos afectivos, conductuales y cognitivos (Worchel et al., 2003) y pueden ser positivas o negativas (Myers, 2000).

En este sentido, existen también actitudes provocadas por la orientación sexual, las cuales desde un enfoque negativo pueden definirse como prejuicios hacia la

homosexualidad (gais y lesbianas) y bisexualidad (Dodge et al., 2016; Mulik & Writht, 2002). Estas valoraciones negativas son desarrolladas principalmente por quienes se identifican como heterosexuales (MacDonalds et al., 1973) y en muchas ocasiones son detonadas por el contacto directo o indirecto con personas LGBT (Moral & Valle, 2011; Schott-Ceccacci et al., 2009). Las actitudes hacia estudiantes LGB se encuentran asociadas con diferentes factores del contexto (Borja & Núñez, 2015; LaMar & Kite, 1997), como los familiares, sociales, escolares e ideológicos (Higa et al., 2012).

Consistentemente, en los estudios se ha encontrado que el alumnado heterosexual posee actitudes negativas hacia sus compañeros LGB (Aguilera et al., 2012; Moliner et al., 2018), lo que tiene como consecuencia en muchas ocasiones, situaciones de agresión en las escuelas (Camodeca et al., 2018). Algunas actitudes negativas son la poca o nula tolerancia, molestia, poca solidaridad (McHugh & Sedlacek, 1997), incomodidad, hostilidad (McHugh & Sedlacek, 1997; Yoder & Mattheis, 2015), prejuicio (Herek, 1989; Moral & Valle, 2011; Rypley et al., 2015), rechazo (Moral & Valle, 2014), estigma (Cepeda et al., 2021; Dodge et al., 2016), discriminación (Cepeda et al., 2021) e ideales basados en la heteronormatividad (Dodge et al., 2016; Rypley et al., 2015).

Por otra parte, los estudios también han identificado actitudes positivas hacia el alumnado LGB, aunque en menor frecuencia. Por ejemplo, autores como Garretson (2015) y Moral y Valle (2014) reportan actitudes positivas hacia estos estudiantes como la aceptación, conocimiento y apoyo a la diversidad sexual. Estas actitudes se han relacionado con factores del contexto, por ejemplo, el nivel escolar, menor influencia religiosa, la edad (Hinrichs & Rosenberg, 2008), el sexo (Bettinsoli et al., 2019; Saraç, 2015; Uri et al., 2016), el clima escolar (Szalacha, 2004) y las redes de apoyo (Higa et al., 2012).

En las escuelas con el objetivo de favorecer la presencia de actitudes positivas hacia el alumnado LGB a través de la intervención del profesorado (Horowitz & Hansen, 2008) se han implementado diversas prácticas (Swanson & Gettinge, 2016). Algunas de estas son el desarrollo de Alianzas Gay-Heterosexuales (GSA) para favorecer el respeto entre estudiantes independientemente de su orientación sexual (Saewyc et al., 2014). Otras de las acciones son la implementación de políticas escolares antibullying (Swanson & Gettinger, 2016; Szalacha, 2003), la capacitación docente (Swanson & Gettinger, 2016; Szalacha, 2003), establecimiento de redes de apoyo y espacios de diálogo (Swanson & Gettinger, 2016).

A pesar de que las prácticas escolares que se han identificado como efectivas para el desarrollo de actitudes positivas hacia estudiantes LGB parecieran tener cierta afinidad con las prácticas de justicia restaurativa, no se han identificado estudios que analicen la relación de este tipo de prácticas, específicamente sobre las actitudes positivas hacia estudiantes LGB y cómo éstas podrían mediar los efectos de las prácticas de disciplina restaurativa para la reducción de los reportes de bullying LGB.

Planteamiento del Problema

En los últimos años, se han incrementado investigaciones sobre el bullying LGB (Larraín et al., 2020), sin embargo, no se han identificado estudios que analicen el uso de la PDR por parte de los docentes, enfocadas en la atención del bullying hacia estudiantes LGGB. Tampoco se han encontrado investigaciones que analicen la relación entre este tipo de prácticas y las actitudes hacia estudiantes LGB. Finalmente, no existe estudios que indaguen sobre los efectos del uso de las PDR por parte de los docentes, sobre los reportes de bullying hacia estudiantes LGB y cómo las actitudes del alumnado heterosexual hacia estos estudiantes pueden mediar esta relación.

Es importante hacer la aclaración de que el presente estudio se enfocó únicamente en estudiantes Lesbiana (L), Gay (G) y Bisexuales (B), debido a que se considera que son los términos mayormente identificados en la cultura mexicana. Por otra parte, tampoco se incluyeron las minorías relacionadas con la diversidad de género debido a que podrían resultar conceptos confusos para la mayoría de los participantes.

Pregunta de Investigación

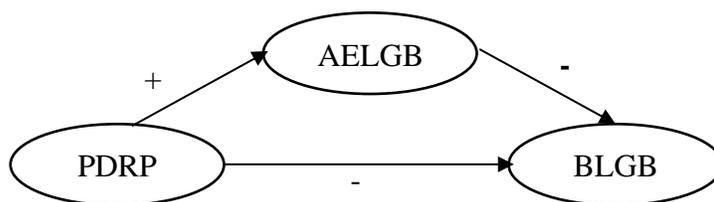
¿Qué relación existe entre las prácticas de disciplina restaurativa del profesorado, las actitudes del alumnado heterosexual y el bullying LGB?

Objetivo General

Examinar las relaciones directas e indirectas de las prácticas de disciplina restaurativa del profesorado, las actitudes del alumnado heterosexual y el bullying LGB (ver Figura 1).

Figura 1

Modelo Teórico de Investigación



Nota. Modelo teórico de las relaciones entre las prácticas de disciplina restaurativa del profesorado (PDRP), las actitudes del alumnado heterosexual (AAH), y el bullying LGB (BLGB).

Objetivos Específicos

- Analizar las propiedades psicométricas de las escalas de medición.
- Conocer el promedio del uso de prácticas de disciplina restaurativa por parte de los docentes.

- Conocer el promedio de las actitudes positivas hacia estudiantes LGB por parte del alumnado heterosexual.
- Conocer el promedio de bullying hacia estudiantes LGB.
- Estimar las relaciones entre las variables del modelo.

Hipótesis

Relaciones Directas

H1. Se anticipa una relación positiva entre las prácticas de disciplina restaurativa del profesorado y las actitudes positivas hacia los estudiantes LGB.

H2. Se anticipa una relación negativa entre las prácticas de disciplina restaurativa del profesorado y el bullying LGB.

H3. Se anticipa una relación negativa entre las actitudes positivas hacia los estudiantes LGB y el bullying LGB.

Relación Indirecta

H1. Las prácticas de disciplina restaurativa del profesorado disminuyen los reportes de bullying LGB a través de favorecer las actitudes positivas hacia estudiantes LGB.

Justificación

El bullying tiene consecuencias negativas no solo en la víctima, sino también en todos aquellos que están involucrados como el agresor/a y observadores (Harlanova et al., 2019). Es por ello que surge la necesidad de reducir este comportamiento y desarrollar programas de prevención e intervención (Bochawer, 2021). Autores como Swanson y Gettinge (2016) concluyen que el profesorado es uno de los principales agentes que puede garantizar un clima escolar sin agresión, incluido el bullying LGB. Es por ello que resulta necesario identificar las prácticas docentes que permiten reducir este fenómeno. Así mismo, es necesario identificar las variables que median los efectos de las prácticas de los docentes,

como lo pueden ser las actitudes de los estudiantes (Higa et al., 2012). Al respecto, los estudios mencionan que para cambiar las actitudes hacia los estudiantes LGB es necesario modificar las prácticas educativas de los docentes (Swanson & Gettinge, 2016).

Las instituciones de educación tienen la responsabilidad de proporcionar a todos los estudiantes una educación de calidad, espacios seguros e inclusivos y fortalecer el desarrollo integral de los mismos (Unesco, 2015a). Sin embargo, la presencia de bullying LGB obstaculiza el logro de este propósito y en gran parte se debe a la carencia de programas o prácticas escolares enfocadas en prevenir y atender este tipo de bullying (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2016). Considerando que el enfoque de DR está basado en el reforzamiento de relaciones y la promoción de empatía entre los involucrados (Seo & Kruis, 2022), esta investigación espera contribuir al conocimiento respecto a si el uso de estas prácticas pueden favorecer las actitudes positivas hacia estudiantes LGB y si estos cambios en las actitudes pueden llegar a relacionarse con la reducción del bullying LGB. Comprobar los efectos de las prácticas docentes de disciplina restaurativa sobre las actitudes y sobre el bullying LGB puede abonar al reforzamiento de esta teoría como un enfoque para el abordaje de este tipo de bullying, lo cual es una necesidad urgente en el área de la intervención (Earnshaw et al., 2018).

Por otra parte, como ya se mencionó, los docentes son un actor clave para la solución de problemas relacionados con las agresiones entre pares (Cornejo, 2018; López et al., 2017) y pueden influir sobre las actitudes de sus estudiantes (Horowitz & Hansen, 2008; Roberts, 2019). Comprobar que los docentes pueden también influir de forma directa en la promoción de actitudes positivas hacia estudiantes LGB y que además, esta influencia puede potenciarse a partir del uso las prácticas de disciplina restaurativa, puede contribuir no solo a la comprensión respecto al funcionamiento de las actitudes hacia los estudiantes

LGB, si no también puede reforzar la importancia del uso de prácticas no punitivas si lo que se desea es promover actitudes positivas hacia las personas LGB en los estudiantes.

Por lo anterior, el aporte teórico de esta investigación radica en la comprensión del rol del docente para la atención del bullying LGB, en particular desde la relevancia del uso de prácticas de disciplina restaurativa para la mejora de las actitudes positivas hacia los estudiantes LGB. Por otra parte, en el aspecto metodológico, la adaptación, elaboración y validación de instrumentos contribuye a la medición de variables en la temática. Por último, desde una perspectiva práctica el estudio puede ser retomado para el desarrollo de políticas públicas basadas en una teoría sustentada para reducir la prevalencia de este tipo de agresión en las instituciones educativas. Por último, la presente investigación contribuye al fortalecimiento de protocolos y acciones escolares para reconocer y visibilizar la diversidad afectivo-sexual en alumnos y profesores.

Capítulo II. Marco Teórico

Bullying

La escuela es considerada el espacio físico donde el alumnado desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje y habilidades sociales (Morrison et al., 2005). Aunque existe la presencia de conductas agresivas que ocasionan daño entre pares (Lodi et al., 2021) convirtiéndose en una problemática que requiere ser atendida (Palacio & Gutiérrez, 2022).

La agresión entre pares comienza a estudiarse a principios de los 70 en Suecia con la finalidad de comprender los factores asociados al mismo (Koger & Francklin, 2003; Mendoza, 2014a). Este fenómeno se denomina 'bullying', 'acoso escolar' o 'acoso en la escuela' (Olweus, 1993; 1998).

El bullying es usado para describir conductas agresivas intencionales de uno o varios estudiantes (agresor/es) hacia uno o varios alumnos (víctima/s) con la intención de provocarle un daño (Olweus, 1991; 1998). Este comportamiento se caracteriza por: a) tener la intención de generar daño, b) repetición (días, meses e incluso años) y c) diferencia de poder (Martínez-Ferrer, & Musitu-Ochoa, 2016; Olweus, 1991).

Se ha identificado que el bullying es una manifestación del incumplimiento a las normas o reglamento escolar que regulan las interacciones entre pares al interior de las instituciones educativas (Aguilera et., al 2013; Mendoza, 2014a).

Tipos de Bullying

El acoso escolar se presenta de dos formas: a) bullying directo, el cual implica la presencia de conductas agresivas por el agresor/a, mientras que en el b) bullying indirecto el agresor/a influye para que otros/a estudiantes ejerzan la conducta (Koger & Francklin, 2003; Olweus, 1998). Algunos autores identifican comportamientos agresivos tales como: provocaciones, burlas, críticas, amenazas, comportamientos gesticulares, exclusión, golpes,

rumores maliciosos, uso de armas y amenaza de usarla y robo de pertenencias (Jackman et al., 2020; Koger & Francklin, 2003; Mendoza, 2014b).

Por su parte, Anggrani (2020), Armendáriz y Quiroz (2017), Beran y Qi (2007), Cervantes et al. (2017), Mendoza (2014b), Riauskina et al. (2005) y Smith et al. (2008) identifican que el bullying se divide en:

- Verbal, es característico por la presencia de burlas, insulto, amenazas, o apodos. Este tipo de bullying tiene la finalidad de denigrar la dignidad de la víctima.
- Físico, implica la presencia de actos de violencia como golpes, pellizcos, y daño de pertenencias de sus pares.
- Cibernético o Cyberbullying, es la agresión que se presenta a través de la virtualidad, a través de envío de mensajería y uso de redes sociales de manera ofensiva.
- Social, son conductas enfocadas a la exclusión del alumnado mediante acciones como ignorar, no dejar participar en las actividades escolares, aislar, marginar, desprestigiar y discriminar.
- Psicológico, son acciones que provocan inestabilidad en la víctima, en donde comportamientos como insultar, humillar, rechazar, chantajear, manipular, amenazar y actuar con indiferencia son algunos ejemplos.

Actores que interviene en el Bullying

Olweus (2003) reconoce la presencia de actores que intervienen en este fenómeno, los cuales son descritos a continuación:

1. Agresor/a o bully: inicia la agresión y es sujeto activo de ella.
2. Seguidor/secuaz: continúa con la agresión de manera activa, una vez que ha iniciado.

3. Partidario/agresivo pasivo: sin participar activamente, intervienen en la agresión riéndose o aprobando la agresión.
4. Espectador ajeno: está consciente de lo que ocurre, observa la agresión, pero no interviene.
5. Defensor pasivo: está consciente de la agresión y considera que debería de intervenir, pero no lo hace.
6. Defensor de la víctima: está consciente de la agresión y defiende a la víctima.
7. Víctima: quien recibe la agresión.
8. Víctima provocativa o bully/víctima: agrede y es agredido.

En cambio, otros autores mencionan que son tres los actores que intervienen en el acoso escolar (Bochawer, 2021; Koger & Francklin, 2003; López & Sabater, 2018).

1. Víctima: Es quien resulta ser objeto de la conducta agresiva ocasionada en la interacción entre pares. Usualmente, muestran inseguridad, sumisión, ansiedad, inmadurez, impulsividad, baja autoestima y depresión, además la mayor parte del tiempo están en silencio.
2. Agresor/a: Es quien practica de forma directa conductas agresivas hacia sus pares. Presenta una ventaja de edad, poder, dominio o diferencia sobre alguien más. Se caracterizan por exhibir satisfacción por el daño ocasionado, por lo que carecen de empatía. Algunas de las conductas que realiza son: dirigir falsos rumores, poner apodosos o sobrenombres ofensivos, gestos despectivos, ridiculizar, chantajear, extorsionar o amenazar.

3. Observador/a: Es el alumnado que se muestra como amigo/o de quien agrede. Se caracterizan por apoyar la agresión e incluso participan en este comportamiento, con la finalidad de no ser ellas/os las nuevas víctimas.

Características de los/as implicados en el Bullying

En el bullying se ha identificado que los/as implicados exhiben las siguientes características:

Características asociadas a la victimización. Son estudiantes que se muestran sumisos (Carrera et al., 2011), temerosos (Dervisi et al., 2019) y constantemente están solos (Carrera et al., 2011; Dervisi et al., 2019), ya que son excluidos del resto del alumnado (Cook et al., 2010; Giang & Graham, 2008). Además, carecen de confianza en sí mismos (Boel-Studt & Renner, 2013; Bradshaw et al., 2009) y son débiles físicamente (Carrera et al., 2011; Cavendish & Salome, 2001) por lo cual son incapaces de defenderse de la agresión (Cavendish & Salome, 2001). Otra de las características es la pertenencia a grupos minoritarios (Berger et al., 2017). Los estudios han permitido identificar estas características en las víctimas, sin embargo, cualquiera de los estudiantes puede sufrir agresión, aunque no cumpla todo lo anteriormente descrito (Cavendish & Salome, 2001).

Características asociadas a la agresión. Son estudiantes físicamente más fuertes (Carrera et al., 2011; Cavendish & Salome, 2021), lo cual les permite ejercer poder, dominio y control sobre las víctimas (Cavendish & Salome, 2021; Dervisi et al., 2019). Tienen la habilidad de excluir, persuadir y manipular a los demás (Carrera et al., 2011; Cavendish & Salome, 2021). Se muestran impulsivos y carentes de sentimientos de culpa y empatía (Carrera et al., 2011; Cavendish & Salome, 2021), por lo que disfrutan humillar y agredir (Dervisi et al., 2019) Su personalidad es agresiva (Dervisi et al., 2019;), aunque también son sociables, populares (Bradshaweick et al., 2009; Salmivalli, 2010) y

extrovertido, además de ser víctimas en el pasado o en el presente (Cavendish & Salome, 2021).

Características asociadas a la observación. Son estudiantes que están en contra de la agresión de sus pares (Mendoza, 2014b); sin embargo, no se involucran por el riesgo de convertirse en víctimas (Salmivalli, 2010), por lo cual presentan sentimientos de culpa y miedo (Dervisi et al., 2019).

Consecuencias del bullying

Las consecuencias de quienes se involucran en el bullying son variadas (Menestrel, 2017). Alunas de las consecuencias están relacionadas con problemas de salud mental, fisicos, problemas cognitivos, académicos y de salud física (Bochawer, 2021; Cavendish & Salome, 2001; Menestrel, 2017)

Algunos autores reconocen que algunas las consecuencias en las víctimas son: problemas de internalización como ansiedad, baja autoestima (Cook et al., 2010; González et al., 2020), sintomatología depresiva (Cavendish & Salome, 2001; González et al., 2020), estrés postraumático (Hourbe et al., 2006), aislamiento y soledad (Bocawer, 2021; Gini & Lereya et al., 2015) y suicidio (Cook et al., 2010; Giang & Graham, 2008). Además de problemas somáticos como dolores físicos o de cabeza (Cavendish & Salome, 2001; Graham, 2016). Con relación a lo académico se identifican problemas de concentración, ausentismo escolar y bajo rendimiento académico (Bochawer, 2021; Glew et al., 2005).

Por otra parte, problemas emocionales de conducta y salud, así como problemas psicossomáticos son algunas de las consecuencias en el agresor (Menestrel, 2017). Mientras que en los observadores las consecuencias son problemas de externalización, rechazo de sus pares, agresión, percepción negativa de sí mismos, habilidades sociales deficientes (Menester, 2017), uso de sustancias nocivas para la salud (Hourbe et al., 2006; Rivers &

Noret, 2013), ansiedad e inseguridad (Rigby & Slee, 1993), por el miedo a ser ellos las nuevas víctimas (Musher-Eizenman et al., 2004).

Bullying hacia Estudiantes LGB

Los estudios han permitido identificar qué factores como una orientación sexual distinta a la establecida como “normal” es un factor de riesgo para ser víctima de bullying (Strindberg et al., 2020; Strohmeier et al., 2021). El ‘bullying LGBT’ es la agresión hacia estudiantes que tienen una orientación sexual, identidad o expresión de género diferentes a la “socialmente aceptada”. Estas conductas involucran conductas de maltrato verbal, físico, psicológico o cibernético, y cumplen con los criterios del bullying tradicional como la intencionalidad, la repetición y la existencia de un desequilibrio de poder (Agustin, 2009; Amnistía Internacional; 2021; Unesco, 2018).

Algunos autores han nombrado a este tipo de agresión como ‘bullying lésbico-gay-bisexual-transfóbico’ (lgbtfobico), ‘bullying homotransfóbico’ (Ferran, 2013), ‘bullying homofóbico’ (Agustin, 2009; Unesco, 2015b), ‘bullying LGBTIQ+’ (Amnistía Internacional; 2021), o ‘bullying transfóbico’ (Unesco, 2015b). Sin embargo, las definiciones son consistentes al concluir que son conductas agresivas hacia personas que pertenecen al grupo minoritario de LGBTQ+, acrónimo que integra los términos de ‘lesbiana’, ‘gay’, ‘bisexual’, ‘transgénero’, ‘travesti’, ‘transexual’, ‘intersexual’, ‘queer’ y otros (Unesco, 2015b; Unesco, 2016). En la Tabla 1 se describen las características del alumnado LGB, que son las minorías en las cuales se enfocará el presente estudio.

Tabla 1

Características del Alumnado LGB

Tipo	Definición
Lesbiana	Mujer que siente atracción erótico-afectiva hacia otras mujeres.
Gay	Persona que siente atracción erótico-afectiva por personas de su mismo sexo. Pero este término se ha utilizado más para referirse a hombres que se sienten atraídos por otros hombres.
Bisexual	Persona (hombre o mujer), que siente atracción erótico-afectiva, tanto por personas de su mismo sexo, como del sexo opuesto.

Nota. Datos tomados de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Jalisco (2021), Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación ([CONAPRED], 2016), Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE, 2017) y Unesco (2013).

Respecto a la prevalencia de bullying LGB, diversos estudios han identificado la presencia de este tipo de agresión tanto de forma verbal, física, social, cibernética (también llamada cyberbullying) y sexual (Esteller-Cano et al., 2021; Moran et al., 2018; Santos & de Jesús, 2020). No obstante, las investigaciones reportan de manera consistente que el bullying LGB de tipo verbal es el que se presenta con mayor frecuencia (Atteberry-Ash et al., 2019; Elipe & Espelage, 2021; Santos & de Jesús, 2020).

En el bullying LGB los/as implicados son similares a los que se participan en el bullying tradicional, reconocimiento la presencia de agresor/a, víctima, doble rol y no implicados (Albaladejo-Blázquez et al., 2019).

Consecuencias del Bullying LGB. El bullying LGB atenta contra la integridad y dignidad de las víctimas (Elipe et al., 2017; Rodríguez-Hidalgo & Hurtado-Mellado, 2019). Algunos de los efectos que se han identificado en quienes sufren este tipo de acoso son niveles bajos de autoestima (Andreous et al., 2021; Lessard et al., 2022), sentimientos de culpa, estrés (Lessard et al., 2022), trastornos alimenticios (Lessard et al., 2022; Donahue et al., 2017), ansiedad (Peng et al., 2022; Seabra et al., 2022; Wright et al., 2022) y depresión

(Clark et al., 2022; Park et al., 2022; Wright et al., 2022), siendo este el efecto que se reporta con mayor frecuencia.

Otros autores también han identificado problemas de conducta (Donahue et al., 2017; Weiss et al., 2021), sentimientos de vergüenza (Seabra et al., 2022), muestras de afecto negativas (Weiss et al., 2021) y soledad (Andreous et al., 2021; Weiss et al., 2021). Además, se ha reportado la presencia de conductas de riesgo como consumo de sustancias nocivas para la salud (Birkett et al., 2009; Shields et al., 2011), autolesiones (Weiss et al., 2021), relaciones coitales forzadas (Atteberry-Ash et al., 2019), ideación e intento suicida (Park et al., 2022; Rivas-Koehl et al., 2021). Por último, en el ámbito académico se ha encontrado que las víctimas presentan bajo sentido de pertenencia con las instituciones educativas (Andreous et al., 2021) y mayor absentismo escolar (Bouris et al., 2016; Burton et al., 2014).

Intervenciones Escolares para la Atención del Bullying LGB. En las escuelas se han implementado diversos programas debido a que es necesario reducir las conductas agresivas y mejorar el clima escolar para los estudiantes (Black et al., 2012; Hillard et al., 2013). En el caso del bullying tradicional, la mayoría de los programas tiene su base en el Programa de Prevención del Bullying (OBPP) desarrollado en Noruega por Dan Olweus (Olweus, 1993). Mientras que en el caso de los programas enfocados en la atención del bullying LGB, las propuestas de intervención están basadas en: políticas públicas, planes curriculares y algunas propuestas teóricas que se presentan a continuación:

Propuestas de Intervención del Bullying LGB basadas en el Currículo. Estas intervenciones se basan en el desarrollo de planes de estudio inclusivos en los que se consideren temas sobre diversidad sexual. Los datos evidencian que sus resultados favorecen la seguridad escolar y reducen la agresión hacia estudiantes LGB (Baams et al., 2017; Meyer et al., 2015; Snapp et al., 2015).

Propuestas de Intervención del Bullying LGB basadas en Políticas Públicas. Algunas de las propuestas de intervención del bullying LGB consisten en establecer planes de acción, normas o reglamentos en las escuelas para atender la prevalencia del acoso LGB (Jacob, 2013; Russell et al., 2015). También dentro de este tipo de propuestas podemos encontrar aquellas que promueven el establecimiento de políticas escolares inclusivas enfocadas en estudiantes con orientación sexual e identidad de género distintas a la socialmente aceptada (SOGI polices) (Day et al., 2019). Así mismo, en este grupo también podemos encontrar las propuestas de intervención cuyo enfoque está en la creación de grupos escolares de Alianza Gay-Heterosexual (GSA) (Heck et a., 2011; Hillard et al., 2013).

Propuestas de Intervención del Bullying LGB basadas en Teorías. Por otra parte, tenemos las intervenciones cuyo desarrollo está basado en alguna teoría, las cuales son menos frecuentes ya que requieren de una estructura más compleja para su diseño e implementación pero al mismo tiempo existe una necesidad de crear más intervenciones de este tipo (Earnshaw et al., 2018). En este sentido, uno de los enfoques más utilizados para la creación de programas e iniciativas de intervención del bullying es la Teoría Socio ecológica (Holt et al., 2013; Khoury, 2014). Esta teoría trata de explicar el comportamiento de una persona a partir de la influencia de diferentes factores externos que el autor llama: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema (Bronfenbrenner, 1994). Estos

sistemas son los factores que pueden promover o disminuir las conductas agresivas de una persona (Espelage & Swearer, 2003). Khoury (2014).

Por otra parte, también se han implementado propuestas de intervención que resultan de una combinación de teorías como es el caso de la *School Wide Positive and Restorative Discipline* (Disciplina Positiva y Restaurativa en toda la escuela) de Vincent et al. (2016) en donde desarrollaron un sistema de intervención basado en la aplicación de prácticas restaurativas para promover relaciones positivas en toda la escuela. Esta intervención tienen sus bases por un lado en las prácticas de ‘Disciplina positiva’ las cuales buscan enseñar al alumnado los comportamientos deseados y promover los comportamientos positivos, a partir del uso de reconocimientos o recompensas y del establecimiento de consecuencias (Sugai & Horner, 2002). Por otra parte, esta propuesta también integra prácticas de ‘Disciplina restaurativa’ las cuales son un enfoque basado en la promoción del reconocimiento del daño, reflexión del mal comportamiento, escucha activa, modificación de la conducta, círculos proactivos y restaurativos para reparar el daño, eliminación de prácticas de exclusión y reintegración de los alumnos (Costello et al., 2009).

Disciplina Restaurativa

La presencia de conductas agresivas resalta la importancia de garantizar el respeto y goce de derechos de todas y todos sin distinción (Ann & Welch, 2017; Rainbolt et al., 2019). Es así como se han tenido que identificar estrategias que atiendan estas problemáticas, una de las más recientes opciones ha sido la ‘Disciplina Restaurativa’ (DR) (Kirkwood, 2022; Rodríguez, 2017).

La DR es un modelo que busca abordar los comportamientos agresivos, enfocando la atención no solo en quien es responsable de la agresión (agresor), sino también en la

víctima y en quienes están en el contexto inmediato de ambas partes (familia, amistades, compañeros y sociedad) (Márquez, 2013; Richardson, 2022; Van & Heetderks, 2010). Este enfoque busca que la resolución de los conflictos sea pacífica, sin vulnerar los derechos humanos y sin utilizar medidas de venganza ni castigo como corrección, además busca brindar la posibilidad al agresor de que el daño causado sea resarcido (Kirkwood, 2022; Márquez, 2013; Seo & Kruis, 2022).

El enfoque de la DR surge como respuesta a las debilidades del tradicional modelo de ‘Justicia Retributiva’ (Wenzel et al., 2008). El enfoque de ‘disciplina retributiva’ desde la justicia penal busca solucionar las problemáticas asignando castigos a los “criminales” que sean proporcionales a la conducta que han cometido, con el objetivo de que al concluir su pena el responsable pueda reincorporarse a la sociedad (Márquez, 2013; Rodríguez, 2017). En otras palabras, busca retribuir a la víctima a partir del castigo aplicado al agresor (Márquez, 2013). Desde este enfoque, la justicia se aplica en el momento en que se castiga al agresor (Rodríguez, 2017). Sin embargo, algunos consideran que este sistema no es efectivo para establecer justicia entre los implicados (Márquez, 2013; Rodríguez, 2017).

Específicamente en el ámbito educativo, la implementación de la disciplina retributiva se refleja a través de la implementación de estrategias de disciplina, como remitir con las autoridades de los centros educativos a los alumnos que han cometido una falta, aplicar medidas excluyentes como la suspensión temporal o definitiva y el uso de castigos severos (Ann & Welch, 2017; Weavr & Swank, 2020; Zakszeski & Rutherford, 2021). Como consecuencias de este enfoque, los estudios demuestran que se genera la exclusión en el agresor/a y que, además, no se modifica su conducta (Darling-Hammond et al., 2020; Morrison et al., 2005; Rainbolt et al., 2019).

De manera opuesta, el enfoque de DR se basa en desarrollar en los estudiantes conocimientos, actitudes y valores que les permitan tener un comportamiento que favorezca su interacción social (Bruxarris et al., 1997; Nucci et al., 2014). En la DR existe una interacción activa entre la víctima y el agresor/a, de tal manera que ninguna de las partes es excluida (Díaz, 2013; Márquez, 2013). En este enfoque, se busca garantizar la seguridad y respecto de los derechos de la víctima, los cuales fueron afectados (Braithwaite & Strang, 2001; Rodríguez, 2017). Y al mismo tiempo, se busca que el agresor/a se responsabilice de las consecuencias de sus actos y repare el daño, a través de la concientización de sus acciones, lo cual le permitirá reivindicarse con la víctima y no identificarse con la etiqueta de ‘agresor’ (Corado, 2017; Kirkwood, 2022; Richardson, 2022). En conclusión, el sistema retributivo se encuentra fundamentado en hacer “pagar” al agresor el daño que se ha ocasionado a la víctima, mientras que el restaurativo busca que el agresor obtenga por sí mismo el perdón por parte de la víctima a partir de un proceso de diálogo y de la reparación del daño (Márquez, 2013).

El objetivo de la DR es lograr interacciones pacíficas, basadas en la conciencia de que tanto víctima como agresor son parte de un grupo social y que sus acciones afectarán positiva o negativamente a otros (Braithwaite, 2002; Teixeira & Custodio, 2017; Vooren et al., 2022). De acuerdo con Márquez (2013) y Rodríguez (2017) la DR es un proceso que debe ser: a) ‘intersubjetivo’, ya que considera a todos/as sin exclusión; b) ‘voluntario’, debido a que brinda la oportunidad de quienes resultaron implicados/as de decidir si participan en el proceso; c) ‘cooperativo’, porque requiere de la participación activa de todas/os los implicados; d) ‘pro-víctima’, ya que se centra en las necesidades, intereses, derechos y afectaciones por la agresión; y e) ‘reflexivo’: porque aborda las causas, magnitud del daño y soluciones, sin afectar a nadie.

Adicionalmente, la DR tiene la característica de ser: f) ‘preventiva’, debido a que evita la reincidencia de la conducta; g) ‘humanística’, pues crea reuniones en las que se relatan los hechos desde la perspectiva de cada persona; h) ‘transparente’, pues brinda información del conflicto (consecuencias y formas de resarcir el daño); y i) ‘complementaria’, ya que puede utilizarse como complemento de otros sistemas de disciplina (Márquez, 2013; Rodríguez, 2017).

La DR busca disminuir la presencia de conductas agresivas eliminando el uso de castigos como medida de corrección (Ann & Welch, 2017; Costello et al., 2009). En este sentido, se basa en tres principales elementos:

- Reconocimiento del Error. Implica la reflexión por parte del agresor/a del daño que ha causado, así como las consecuencias que su conducta tiene sobre la víctima, sobre sí mismo y sobre sus compañeros (Costello et al., 2009; Fronius et al., 2019; Valdés et al., 2018).
- Reparación del Daño. Son compromisos que el agresor/a debe establecer con la víctima para resarcir el daño causado por su conducta (Fronius et al., 2019; Payne & Welch, 2015; Valdés et al., 2018).
- No Estigmatización. Son acciones que permiten reintegrar al agresor/a, evitando asignarle etiquetas negativas por el comportamiento que tuvo previamente (Costello et al., 2009; Valdés et al., 2018; van Ness & Heetderks-Strong, 2003).

En los procesos de DR se identifican tres actores o implicados que deben tener una participación activa para la solución del conflicto (Corado, 2017; Márquez, 2013; Rainbolt et al., 2019). De acuerdo con Rodríguez (2017) estos son:

- Víctima. Es quien recibió la agresión, por lo que requiere atención para resolver el conflicto.

- Agresor/a o infractor/a. Es quien realizó el comportamiento agresivo. Requiere modificar su comportamiento, sin ser señalado, estigmatizado o juzgado.
- Comunidad, familia y amigos. Son quienes están en contacto con la víctima y agresor/a, los/as cuáles tienen un interés en común: encontrar una solución favorable para ambas partes (víctima y agresor/a).

Disciplina Restaurativa y el Rol del Profesor

Autores como Fisher et al. (2008) mencionan que la escuela tiene el deber de brindar al alumnado una educación segura. Este deber se puede lograr mediante acciones que tengan como finalidad disminuir las conductas agresivas entre los alumnos (Walton, 2004). Derivado de lo anterior, sobresale la influencia que tienen los docentes en la prevención e intervención del acoso entre pares (Holly & Casida, 2011; Theodore & Stoke, 2020).

Orpinas y Hurne (2004) establecen que los docentes deben poseer los siguientes cinco elementos: a) conocimiento de las materias, b) habilidades de enseñanza, c) habilidades de motivación, d) habilidades de gestión y e) habilidades de relación. Específicamente las habilidades de relación son las que garantizan espacios sin agresión, climas escolares seguros y el bienestar del alumnado (Kutsyuruba et al., 2015; Walton, 2004). Es por ello, la importancia de que los docentes reconozcan como parte de sus funciones la intervención ante episodios de agresión, incluyendo la agresión hacia estudiantes LGB (Holly & Casida, 2011; Ioverno et al., 2021). Al respecto, las investigaciones han identificado que las intervenciones son más efectivas cuando el docente aprovecha cualquier episodio de agresión como estrategia de enseñanza y cuando atiende toda conducta violenta por mínima que parezca (Theodore & Stoke, 2020).

Bajo el enfoque de DR, los docentes deben implementar estrategias que permitan a los estudiantes que hayan cometido una agresión, ser conscientes de su comportamiento, reparar el daño, reintegrarse y no repetir la conducta (Anfara et al., 2013; Costello et al., 2009; Macready, 2009). De acuerdo con la literatura, las prácticas de DRP por parte de docentes son acciones que se aplican ante la presencia de episodios de violencia escolar, como el bullying (Hostetler, 2014; Strohmeier et al., 2021; Woolflook Hoy & Weinstein, 2006) y que integran los siguientes tres elementos:

- Reconocimiento del error. Es la promoción de la ‘reflexión del daño causado a la víctima’ por parte del agresor, así como las posibles consecuencias de su comportamiento (Valdés et al., 2018; van Ness & Heetderks-Strong, 2003).
- Reparación del daño. Es buscar que el agresor/a establezca compromisos con la víctima para resarcir el daño ocasionado (Valdés et al., 2018; van Ness & Heetderks-Strong, 2003). Se propician las disculpas hacia la víctima, la comunicación de las opiniones de todos/as y el seguimiento del cumplimiento de los compromisos (León, 2021; Reyes, 2022; Roland et al., 2012).
- No estigmatización. Consiste en implementar acciones que reintegren al agresor/a al grupo a partir de la no asignación de etiquetas negativas (Valdés et al., 2018; van Ness & Heetderks-Strong, 2003). Para este elemento, se resaltan: la eliminación del uso de prácticas discriminatorias como suspensión o expulsión del agresor/a, así como la inclusión del agresor en las actividades escolares, favoreciendo el respeto y trato digno (León, 2021; Reyes, 2022; Roland et al., 2012).

La estrategia por excelencia para la aplicación del enfoque de DR en la escuela es el diálogo entre el agresor y la víctima (Richardson, 2022). Este tipo de diálogo se caracteriza por ser respetuoso, brindar la oportunidad para que los sentimientos sean expresados por

parte tanto de la víctima como del agresor y propiciar la reflexión entre los implicados de lo ocurrido (León, 2021; Reyes, 2022; Roland et al., 2012).

Además de lo anterior, este enfoque propone que con la comunidad escolar en general se incluyan complementos como: a) ejemplos, b) discusiones de dilemas; y c) escuelas de comunidad justa (Kohlberg, 1987). Los ‘ejemplos’ hacen referencia a mostrar modelos o patrones ideales a seguir. Por su parte, las ‘discusiones de dilemas’ involucran debates al interior de las aulas sobre problemáticas reales, lo que requiere del razonamiento por parte de los estudiantes (Kruger, 1992; Snarey & Samuelson, 2014). Y, por último las ‘escuelas de comunidad justa’ se refieren a que el docente fomente actitudes de cuidado, justicia y equidad no solo entre los alumnos, sino también con el resto de los agentes educativos como padres, madres, cuidadores, profesorado y personal administrativo (Snarey & Samuelson, 2014).

Disciplina Restaurativa y Bullying hacia las personas LGB

El rol del profesorado es intervenir ante situaciones de bullying (Holly & Casida, 2011; Ioverno et al., 2021) y la DR es una alternativa para reducir estos comportamientos (Morrison et al., 2005) a partir de la aplicación de prácticas no punitivas (Cameron & Thorsborne, 1999; Hostetler, 2014). Las intervenciones basadas en la DR deben promover un cambio en la conducta de los implicados (Stutzman & Mullet, 2015). En este sentido, Blood y Thorsborne (2005) propusieron 11 prácticas para lograrlo: involucrar a todos los implicados, identificar el daño ocasionado, concientizar al alumnado de su comportamiento, fomentar la reflexión personal, sanar y reparar los daños, reintegrar al agresor con sus pares y evitar la estigmatización del agresor (Blood & Thorsborne, 2005; Cameron & Thorsborne, 1999; Morrison et al., 2005).

Las investigaciones han demostrado que la aplicación de las prácticas de DR generan efectos positivos en el aula (Payne & Smith, 2011) como mejora de la disciplina del alumnado (Rainbolt et al., 2019), creación de un clima escolar positivo (Acosta et al., 2019; Darling-Hammond et al., 2020), aumento de las habilidades sociales de los alumnos (Acosta et al., 2019; Crowe, 2017) y reducción de las conductas disruptivas (Smith, 2015). Estos efectos han demostrado también incidir en la reducción del bullying tradicional (Acosta et al., 2019; Ann & Welch, 2017; Ayesha et al. 2018; Darling-Hammond et al., 2020).

Aunque aún no se ha encontrado estudios que evidencien la aplicación y efectividad del uso de prácticas de DR para la atención del bullying LGB, se considera que este enfoque puede ser una opción prometedora para la reducción de este tipo de bullying, ya que las investigaciones sugieren que las personas LGB sufren de altos índices de bullying (Feijóo & Rodríguez-Fernández, 2021), debido a que muchas de estas agresiones son motivadas por prejuicios (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM], 2016). El enfoque de DR al tener como una de sus bases la reflexión por parte del agresor acerca su propio comportamiento con la finalidad de restaurar la relación (Hostetler Mullet, 2014) puede ayudar a la disminución de estos prejuicios.

Asimismo, las investigaciones también han demostrado que los individuos que poseen prejuicios hacia la comunidad LGB han tenido poco o nulo contacto con alguna persona del grupo (Cullen et al., 2002; Norton & Herek, 2013). La DR al incluir como estrategia base de su metodología conversaciones entre el agresor y la víctima (Hostetler Mullet, 2014; Molnar-Main, 2014), con la finalidad de compartir opiniones y sentimientos para comprender la perspectiva del otro, favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía (Lodi et al., 2022). Los estudios han demostrado que

una mayor empatía puede ayudar a la disminución de los prejuicios hacia las personas LGB (Chaux & León, 2016; Ozturk et al., 2023).

Disciplina Restaurativa y las Actitudes hacia las personas LGB

Los prejuicios son opiniones, puntos de vista o creencias negativas que un individuo tiene acerca de una persona o grupo de personas (Dovidio et al., 2010). Asimismo, existen los prejuicios por motivos de la preferencia sexual, los cuales según Garrido-Hernansaiz et al. (2016) son actitudes negativas hacia las personas que son o que son percibidas como personas homosexuales. Por lo tanto, los prejuicios o actitudes negativas hacia las personas LGB se pueden definir como creencias, sentimientos o conductas de rechazo, odio o discriminación hacia las personas con una orientación sexual distinta a la heterosexual (Medeiros et al., 2019; Major & Eccleston, 2005).

Al respecto, se debe considerar que las actitudes son el resultado de procesos de socialización y por este motivo, pueden construirse o modificarse a través del aprendizaje social, el cual consiste en la exposición a una referencia positiva o negativa con el objeto (Rodrigues et al., 1999). El cambio en la actitud toma lugar después de la exposición con el fenómeno u objeto (Neiva & Mauro, 2011). Una vez hecha la construcción o cambio de pensamiento, se presenta la manifestación de dicha actitud a través de una conducta (Rodrigues et al., 1999). Es decir, las actitudes preceden a los comportamientos (Hostetler Mullet, 2014).

En el tema del bullying hacia las personas LGB, la literatura ha evidenciado que la modificación de las actitudes tiene un impacto muy positivo en esta población (Roberts, 2019). Sin embargo, aún se desconocen las estrategias más efectivas para modificar este tipo de actitudes (Rollè et al., 2022; Tartavouille & Landry, 2021). Aunque las investigaciones al respecto son limitadas, se ha encontrado que la aplicación del enfoque de

la DR está relacionada con mejores actitudes hacia la escuela por ejemplo (Huang & Anyon, 2020). A pesar de que no se han identificado estudios que analicen la aplicación de este tipo de prácticas y su repercusión sobre las actitudes hacia las personas LGB en específico, se considera que la implementación de la DR puede mejorar las actitudes hacia los estudiantes LGB al ser un enfoque basado en la reparación de las relaciones, la resolución de problemas y la construcción del sentido de pertenencia en las escuelas (Romero et al., 2020)

Las prácticas de DR, pueden funcionar también para la modificación de las actitudes hacia los estudiantes LGB debido a que están basadas en el contacto y la reflexión (Costello et al., 2009; Richardson, 2022; Wang & Lee, 2019). Las investigaciones han demostrado que el no tener contacto con personas LGB está asociado a este tipo de actitudes (Villas-Boas et al., 2017; Kospavok et al., 2022). Asimismo, se ha demostrado que cuando lo que se busca es la reducción de los prejuicios, son necesarias intervenciones basadas en el contacto y la reducción de los estereotipos (Burn et al., 2017; Plant et al., 2010). Las prácticas de disciplina restaurativa involucran la conversación entre los involucrados (Wang & Lee, 2019), por lo que es una estrategia que permite el contacto, en este caso entre una persona LGB y una persona con prejuicios hacia este grupo. Por otro lado, considerando que las actitudes son pensamientos o creencias impuestos en la mayoría de las ocasiones por la sociedad (Rodrigues et al., 1999), las prácticas de DR, al promover la reflexión (Zehr, 2015), pueden fomentar que los estudiantes que hayan cometido alguna agresión como consecuencia de sus actitudes negativas hacia las personas LGB, detecten y analicen sus creencias respecto a este grupo, así como su origen y grado de acuerdo con dichas creencias, lo que podría llevarlos a una modificación en la actitud.

Adicionalmente, en los estudios sobre el bullying LGB, se ha encontrado que las estrategias enfocadas en la concientización y sensibilización de los alumnos heterosexuales respecto a temas sobre la orientación sexual, promueven las actitudes positivas hacia los estudiantes LGB (Conrad, 2016). Asimismo, Uri et al. (2016) concluye en su estudio que el uso de estrategias de concientización y reconocimiento del daño ocasionado, puede provocar un cambio en las actitudes negativas por parte de estudiantes heterosexuales. Por último, en el estudio de Wang & Lee (2019), el cual se basó en el análisis de los efectos de la aplicación de los círculos restaurativos (una de las estrategias más representativas de este enfoque), se encontró que desde la perspectiva de los docentes, la promoción de la reflexión sobre el propio comportamiento en el alumnado provocó la modificación de sus actitudes.

Actitudes

El concepto de actitudes surge de la psicología social (Bohte et al., 2009). Derivado de la complejidad del concepto, ha sido definido desde diferentes posturas sin llegar a un consenso universal (Bohte et al., 2009; Tripp & Sherrill, 1999). Algunos autores definen a las actitudes como puntos de vista, opinión, disposición o valoración que van a influir en las acciones de los individuos (Liscano, 2016; Kassin et al., 2010). Estas valoraciones serán de un objeto, lugar, idea, evento e inclusive de sus mismos pares (Feldman, 1998; Worchel et al., 2003). Las actitudes pueden ser favorables, desfavorables e inclusive mixtas (Franzoi, 2007; Jones & Gerard, 1992).

Por otra parte, Diccionario de Psicología de la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association [APA], 2022) define a las actitudes como creencias, sentimientos o comportamientos que se producen al estar en contacto con alguien. Esta definición es similar con lo que mencionan Gall et al. (2007) y Myers (2000) quienes definen las actitudes como valoraciones que las personas realizan de otros, situaciones u

objetos y van a comprender elementos afectivos, conductuales y cognitivos. Estas pueden oscilar de muy positivas a muy negativas (Myers, 2005; 2007).

De acuerdo con las definiciones descritas con anterioridad, es posible identificar que existen distintas formas de categorizar y explicar este concepto. Esto también ha generado una controversia respecto a si las actitudes son un constructo unidimensional (Hafer et al., 1983; Yuker et al., 1966) o multidimensional (Harter, 1985; Fox, 1988). En este sentido, se pueden encontrar autores que conceptualizan las actitudes como solo sentimientos o emociones y otros que las consideran el resultado de un conjunto de elementos cognitivos, afectivos y comportamentales (Franzoi, 2007; Garrido-Hernansaiz et al., 2018; Jones & Gerard, 1992; Liscano, 2016; Rosenberg & Hovland, 1960), en donde:

- A. El componente afectivo. Son las respuestas del sistema nervioso e incluye los sentimientos y emociones con relación a lo que se esté valorando (Myers, 2005; Rodrigues, 1990; Tripp & Sherrill, 1999).
- B. El componente cognitivo. Son aquellas creencias, conocimientos o ideas con relación a lo que se esté valorando, las cuales son influenciadas por las experiencias del pasado y el contexto inmediato (Myers, 2005; Rodrigues, 1990; Tripp & Sherrill, 1999).
- C. El componente conductual. Implica acciones y reacciones (comportamientos) que el individuo va a exhibir consciente e inconscientemente, producto del contacto directo con aquello que está evaluando (Myers, 2005; Rodrigues, 1990; Tripp & Sherrill, 1999).

El presente estudio tomaré como referencia este enfoque multidimensional para la medición de las actitudes.

Funciones de las Actitudes

Las actitudes permiten a los individuos dotar de significado las evaluaciones que realizan (León, 2007),. En este sentido, las actitudes tienen las siguientes funciones: a) ‘instrumental o adaptativas’; b) ‘cognoscitivas respecto al medio’; c) ‘defensa del yo contra peligros externos y conflictos internos’; y d) ‘expresivas de valores personales para afrontar la propiedad intelectual del individuo’ (Pallí & Martínez, 2004).

- Instrumental o adaptativa: son actitudes positivas, favorables o agradables cuya función es obtener recompensas, reconocimiento social o alguna meta deseada (Pallí & Martínez, 2004). Evitan la presencia de aspectos desagradables y las conductas como el castigo y la estigmatización (Franzoi; 2007; Jones & Gerard, 1992). Este tipo de función en particular se ve influenciada por experiencias pasadas (Pallí & Martínez, 2004).
- Función cognoscitiva respecto al medio: esta función proporciona sentido y coherencia a las actitudes que los individuos exhiben (Franzoi; 2007; Jones & Gerard, 1992; León; 2007; Worchel et al., 2003). Es decir, son patrones a seguir que permiten comprender e interpretar el entorno en el que se está desarrollando (Pallí & Martínez, 2004).
- Función de la defensa del yo contra peligros externos y conflictos internos: la función de estas actitudes es proporcionar protección a los/as individuos y ayudar a hacer frente a los conflictos y consecuencias (Franzoi; 2007; Jones & Gerard, 1992; León, 2007; Worchel et al., 2003).
- Función expresiva de valores personales para afrontar la propiedad intelectual del individuo: esta función se logra a través de la expresión de valores y creencias de

cada uno/a, es decir, expresarse de acuerdo a los valores y creencias individuales pero colectivas (Pallí & Martínez, 2004).

Teorías de las actitudes

El conflicto por llegar a un consenso universal en la definición de las actitudes surge de las múltiples teorías que tratan de conceptualizar este término (Sulton, 2010; Wenger et al., 2010). Al respecto, Tripp y Sherrill (1991) concluyen que las actitudes pueden ser analizadas desde cuatro teorías principalmente: 1) Teoría del aprendizaje-conducta, 2) Teoría de la integración cognitiva, 3) Teoría de la consistencia, y 4) Teoría de la acción razonada. Según estos autores, cada una de estas teorías está conformada por otras más, las cuales permiten comprender la forma en la que se presenta un cambio en las actitudes:

- La Teoría del comportamiento aprendido. Esta teoría incluye la Teoría de contacto y la Teoría de la generalización mediada.
- La Teoría de la integración cognitiva. Está conformada por la Teoría de la asimilación constante o comunicación persuasiva y la Teoría del prejuicio.
- La Teoría de la consistencia. Las teorías que integra son la Teoría de las relaciones interpersonales, la Teoría de la dinámica de grupos y la Teoría de la disonancia cognitiva.
- La Teoría de la acción razonada.

Es preciso resaltar que todas estas teorías tratan de explicar la forma en las que desarrollan las actitudes (Sulton, 2010). No obstante, específicamente la Teoría del comportamiento aprendido está estrechamente relacionada con los principios del aprendizaje humano y se basa en la idea de que el comportamiento es el producto de emociones y pensamientos aprendidos (Tripp & Sherrill, 1991). La explicación de cómo estos elementos interactúan para dar lugar a las actitudes y posteriormente a los

comportamientos, se puede encontrar de forma más detallada en la subteoría del Contacto, la cual establece que el contacto entre dos personas distintas puede propiciar un cambio positivo en las actitudes hacia el otro y que esto dependerá de que se propicien las condiciones ideales, las cuales son: a) propiciar estatus igualitario entre los involucrados; b) generación de un clima social que fomente el contacto; c) promoción de un contacto más personal que casual; d) promoción de un contacto agradable (Allport, 1954; Amir, 1969). Asimismo, la Teoría de la generalización mediada (que también se desprende de la Teoría del comportamiento aprendido), establece que la actitud puede ser inducida a partir de mediar la recompensa por interactuar con el objeto y que una vez se obtenga la recompensa de la experiencia, el individuo seguirá respondiendo en concordancia (Lott & Lott, 1960).

Es así como, la presente investigación se enmarca en la Teoría del comportamiento aprendido para explicar la posible influencia que podrían tener las prácticas de DR sobre las actitudes hacia los estudiantes LGB.

Actitudes hacia el alumnado LGB

Como consecuencia de la no aceptación a la diversidad sexual, los estudios han identificado que las personas que pertenecen al grupo LGB suelen ser, con bastante frecuencia, víctimas de actitudes negativas o desfavorables en su interacción con otros al interior de los centros educativos (Kamarudin et al., 2020; Moliner et al., 2018; Orue & Calvete., 2018). Al respecto, Brandelli et al. (2013) refieren que estas actitudes negativas están relacionadas con la edad, el nivel educativo y la religión (Acuña-Ruiz & Oyuela, 2006; Ungaretti & Müller, 2018). También, Smith-Millman et al. (2019) aseguran que la nula o poca interacción con personas LGB aumenta este tipo de actitudes. Además, se ha identificado que el ser hombre es otro factor asociado a la presencia de actitudes negativas como la homofobia (Brandelli et al., 2013; Gentry, 2010; Orue & Calvete, 2018).

En el ámbito educativo, se ha encontrado que los estudiantes heterosexuales muestran actitudes negativas hacia sus pares LGB por no adecuarse a los roles y comportamientos sexuales establecidos (Franco-Morales et al., 2016). Las actitudes negativas se reflejan en las interacciones entre pares y tienen como consecuencias en las víctimas el desequilibrio, frustración, alteraciones emocionales y psicológicas (Alonso et al., 2006; Rodríguez, 2016). Bajo el concepto de actitudes como un constructo multidimensional conformado por el componente cognitivo, afectivo y comportamental (Rosenberg & Hovland, 1960), los estudios sobre el bullying hacia estudiantes LGB han encontrado la manifestación de estos tres elementos de la siguiente manera: a) componente afectivo: sentimientos de repudio, asco, incomodidad, vergüenza, rechazo; b) componente cognitivo: sentimientos de superioridad, intolerancia y opresión de derechos y oportunidades; y c) componente conductual o comportamental: conductas violentas (físicas o verbales), actos discriminatorios, exclusión, tratos inhumanos y exclusión (Kamarudin et al., 2020; Ramírez-Díaz & Cabeza-Ruiz, 2020; Vera et al., 2017).

No obstante, algunos estudios también han identificado la presencia de actitudes positivas hacia el alumnado LGB por parte de sus pares heterosexuales (Kamarudin et al., 2020; Moliner et al., 2018). Las actitudes positivas hacia las personas LGB se basan en la aceptación hacia la diversidad sexual (homosexualidad, bisexualidad y lesbianismo) y el reconocimiento de esta como algo natural; se manifiestan a través de un trato igualitario y con respeto como resultado de un mayor conocimiento, sensibilización y simpatía hacia el tema de la diversidad sexual (De la Cruz & Rodríguez, 2017; Franco-Morales et al., 2016; Garrido-Hernansaiz et al., 2018).

Lamentablemente, los estudios acerca de las actitudes hacia las personas LGB han identificado que los estudiantes heterosexuales muestran mayormente actitudes negativas

que positivas (Kroneman et al., 2019) como: incomodidad, evitación, exclusión (Borja & Núñez, 2015), miedo, rechazo (Uri et al., 2016), asco (Camodeca et al., 2018), intolerancia, desestabilidad y sentimientos de superioridad (Mohr & Rochlen, 1999). También se ha identificado que las estudiantes mujeres muestran mayores actitudes positivas hacia sus compañeros LGB en comparación con los varones (Gao et al., 2022; Kroneman et al., 2019, Lara, 2019). Como muestra de ello, las estudiantes suelen establecer relaciones de amistad con alumnos LGB con mayor frecuencia (Camodeca et al., 2018).

Modificación de las actitudes hacia el alumnado LGB. Las actitudes pueden ser aprendidas (Lott & Lott, 1960), por lo tanto, también pueden ser modificadas o reforzadas (Feldman, 1998; Franzoi, 2007; Soto, 2017). No obstante, los estudios indican que el lograr la modificación de una actitud depende de la intención que se tenga para hacerlo, la función bajo la cual se esté desarrollando la actitud y las estrategias que se utilicen para este fin (Barón & Byrne, 2005; Rodrigues, 1990). Adicionalmente, Arias (1980) y Rodríguez (1990) aseguran que, si el componente cognitivo es modificado, el individuo también podría cambiar sus sentimientos, emociones y la forma en la que actúa, aunque para esto será necesaria la presencia de reforzadores o recompensas que fortalezcan el cambio.

En la literatura sobre estudiantes LGB, se ha identificado que aspectos como la hetero normatividad, la moral y los prejuicios son predecesores de las actitudes negativas hacia estos alumnos (Camodeca et al., 2018; Meyer, 2003; Worthen, 2012). Los estudios también han encontrado que para modificar las actitudes hacia los estudiantes LGB, primero es necesaria la presencia de un/a agente externo que actúe como modelador y que ayude a los alumnos a identificar y observar la actitud que se desea modificar o reforzar (Franzoi, 2007; Vera et al., 2017; Worchel et al., 2003), para posteriormente reproducir dicha actitud en su interacción con los pares (Liscano, 2016).

Una estrategia que comprobó empíricamente su efectividad para modificar las actitudes negativas específicamente hacia el alumnado LGB y que considera los tres elementos cognitivo, afectivo y conductual es la propuesta de De la Cruz y Rodríguez (2017) en la que se implementó un taller de tres sesiones (una cada semana) con el objetivo de educar y sensibilizar al alumnado. En la primera sesión se abordaron componentes cognitivo-conductuales a través de casos hipotéticos en donde se presentaban conductas de discriminación. En la segunda sesión se fortaleció la presencia de actitudes enfocadas en los componentes afectivo-actitudinal, como la empatía, el prejuicio, entre otros. Por último, en la tercera sesión los componentes afectivos se fortalecieron mediante técnicas de rol-playing. La aplicación de esta estrategia tuvo como resultados: a) incrementar el nivel de conocimiento sobre temas de diversidad sexual, b) sensibilizar en temas de diversidad sexual y c) reducir los reportes de bullying LGB.

Otra estrategia con resultados similares es la desarrollada por Kroneman et al. (2019) y Uri et al. (2016), quienes aseguran que la implementación de técnicas basadas en la promoción de la aceptación a la diversidad sexual tiene como resultado actitudes positivas como: tolerancia, aceptación y no estigmatización. En conclusión, la literatura muestra evidencia de que es posible modificar las actitudes del alumnado heterosexual hacia sus compañeros LGB y con ello disminuir los reportes de agresión hacia este grupo (Uri et al., 2016).

Actitudes y Bullying LGB

De acuerdo con Rodríguez-Castro et al. (2013), las actitudes negativas hacia adolescentes LGB pueden ser explicadas desde la Teoría del Sexismo (Glick & Raberg, 2018) la cual involucra factores del contexto como las ideas tradicionalistas y estereotipos que limitan el desarrollo de actividades por los roles que se han establecido como

socialmente aceptados provocando la presencia de actitudes hostiles y explícitamente dañinas. La prevalencia de este tipo de actitudes reconoce consecuencias en las víctimas, provocando mayores índices de miedo, rechazo y exclusión (Rodríguez-Castro et al., 2013). Otros autores también identifican que entre las consecuencias se puede identificar actitudes discriminatorias (Pichardo et al., 2007) y de conductas agresivas (Morrison et al., 1997). Asimismo, se ha identificado que el bullying hacia estudiantes LGB está altamente relacionado con actitudes negativas hacia este grupo y que a su vez, estas actitudes negativas están relacionadas de forma positiva con actitudes homofóbicas en casa (Orue & Calvete, 2018) y con la exposición de eventos de agresión hacia estos estudiantes en la escuela (Poteat & DiGiovanni, 2010; Prati, 2012).

Por otra parte, las investigaciones también han analizado los efectos de las actitudes positivas hacia los estudiantes LGB (Garretson, 2015; Raja & Stokes, 1995) y han encontrado que están relacionadas con menores comportamientos hostiles y estereotipos, mayor aceptación y apoyo y menor prevalencia de bullying LGB (Moral & Valle, 2014; Raja & Stokes, 1995). También se ha identificado que factores como ser mujer, tener una ideología política liberal, coincidir con ideas feministas, tener más años de estudios universitarios y menos apego con ideas religiosas está asociado con actitudes más positivas hacia este grupo (Copp & Koehler, 2017; Westwood, 2022; Worthen et al., 2016). Las investigaciones enfocadas en el estudio de estrategias escolares para la disminución del bullying LGB han resaltado la importancia de promover actitudes positivas hacia este grupo, tanto en alumnos como en docentes (Russell et al., 2010).

Actitudes hacia los estudiantes LGB como Mediador entre las Prácticas de Disciplina Restaurativa y el Bullying hacia estudiantes LGB

Las actitudes son aprendidas y desarrolladas con base en la experiencia (Tripp & Sherrill, 1991) y tal y como lo establece Allport (1954) el contacto entre dos individuos diferentes, puede propiciar la modificación de sus actitudes. No obstante, como también ya se mencionó la modificación de una actitud depende de la estrategia que se utilice para este fin (Barón & Byrne, 2005; Rodrigues, 1990). En el tema del bullying LGB, por ejemplo, se ha identificado que las intervenciones escolares basadas solamente en el abordaje en clase de temas relacionados con la sexualidad y la comunidad LGB, no es suficiente para reducir las actitudes negativas hacia este grupo (Shrestha et al., 2019). También se ha detectado que el desconocimiento sobre un tema parece estar asociado a mayores actitudes negativas, ya que por ejemplo las actitudes hacia las personas transexuales son menos positivas que hacia las personas homosexuales (Copp & Koehler, 2017; Worthen et al., 2017). Y por último, se ha identificado que las intervenciones basadas en la interacción con alguien de la comunidad, donde se apliquen estrategias que permitan conocer a la persona y su historia de vida, logran modificar las actitudes sobre las personas LGB (Cramwinckel et al., 2021).

En este sentido, las prácticas de disciplina restaurativas al ser un enfoque basado principalmente en la reflexión de la propia conducta y la comprensión de la perspectiva del otro, más que solo en la presentación de información sobre un tema (Hostetler Mullet, 2014) tiene mayores posibilidades de incidir sobre las actitudes de los alumnos heterosexuales hacia sus compañeros LGB. Asimismo, y en concordancia con las investigaciones que han demostrado que el contacto con personas LGB está asociado con mejores actitudes hacia este grupo (Cullen et al., 2002; Norton & Herek, 2013; Scheer & Poteat, 2016). Las prácticas de DR al incluir como estrategia base las conversaciones entre

el agresor y la víctima y los círculos restaurativos (Hostetler Mullet, 2014; Molnar-Main, 2014), provocará la interacción social entre alumnos heterosexuales con actitudes negativas y alumnos LGB, lo que puede propiciar la modificación de las actitudes negativas (Orue & Calvete, 2018).

Al respecto, las investigaciones han encontrado evidencia de que la modificación en las actitudes hacia los estudiantes LGB está relacionado con menores reportes de bullying hacia estos estudiantes en las escuelas (Orue & Calvete, 2018). Esto tiene su explicación en que tanto las actitudes como los comportamientos de los estudiantes son altamente influenciados por los compañeros (Ryan, 2000). Como ya se ha evidenciado, la exposición a actos violentos está asociado a la reproducción de estos mismos comportamientos a futuro (Calvete et al., 2018; Mrug et al., 2008), por lo que, tal y como lo establece Bandura (1977) los estudiantes imitarán lo que observan de las personas en su entorno. Es así que si los estudiantes agresores modifican sus actitudes negativas hacia los estudiantes LGB y disminuyen o eliminan sus conductas agresivas hacia ellos, los demás estudiantes dejarán de observar estos comportamientos y será menos probable que los reproduzcan.

La teoría establece que las actitudes preceden al comportamiento (Hostetler Mullet, 2014). Por ello, como ya se ha comprobado, la modificación de las actitudes negativas de estudiantes agresores hacia sus compañeros LGB a través de la interacción social es el predecesor para la disminución de conductas como el bullying hacia estos estudiantes y como consecuencia, un entorno escolar con una menor exposición de agresión hacia estudiantes LGB, en el tiempo resulta también en menores reportes de bullying hacia estos estudiantes por parte de otros compañeros (Orue & Calvete, 2018). Es así como la modificación en las actitudes hacia los estudiantes LGB pueden mediar los efectos de las prácticas de disciplina restaurativa sobre los reportes del bullying LGB.

Capítulo III. Método

Tipo de Estudio

Se realizó un estudio cuantitativo no experimental de tipo transaccional con alcance relacional explicativo (Berardi, 2015; Gall et al., 2007).

Participantes

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia (Maldonado, 2018). Se seleccionaron seis instituciones del nivel medio superior de un Estado del noroeste de México. Participaron 476 estudiantes, 262 (55%) se identificaron de género masculino, 211 (44.3%) del femenino y 3 (.6%) decidieron no decir. Sus edades oscilaron entre los 14 y 19 años ($M= 15.78$ años, $DE= .971$). De los participantes, 182 (38.2%) cursaban el primer semestre, 164 (34.5%) el tercer semestre y 130 (27.3%) el quinto semestre de bachillerato.

Los criterios de inclusión fueron que los participantes tuvieran entre 15-18 años, cursan el nivel medio superior y ser heterosexuales. Por otra parte, los criterios de exclusión fueron no estar inscritos en el nivel medio superior, tener más de 18 años de edad y no ser heterosexuales. Por lo cual 166 no fueron considerados parte de la muestra porque se identificaron como lesbianas, gays y bisexuales.

Instrumentos

Bullying LGB

Se desarrolló para el estudio con base en *LGBT Peer Experiences Questionnaire* ([LGBT-PEQ], Koehler & Copp, 2020) y *California Bullying Victimization Scale-Retrospective* ([CBVS-R], Esteller-Cano et al., 2021; ver Anexo 1). Este se conforma de siete ítems que miden agresiones a estudiantes que son o se perciben como LGB (ej., *En los últimos tres meses ¿Con qué frecuencia observaste que un/a estudiante amenazó con herir*

o golpear a otro/a estudiante porque pensó que era Lesbiana, Gay o Bisexual). Se contestó con una escala tipo Likert de siete opciones que van de 1 (*Nunca*) hasta 7 (*Siempre*).

Actitudes hacia estudiantes LGB

Se adaptó la escala *Attitudes Toward Affective-Sexual Diversity Scale* ([ADAS], Garrido-Hernansaiz et al., 2018; ver Anexo 2). El instrumento se compone de ocho ítems descritos en sentido positivo. Tienen como objetivo medir las actitudes de estudiantes heterosexuales hacia sus pares LGB (ej. *Considero que ser lesbiana, gay o bisexual es algo normal*). Las opciones de respuesta están en formato tipo Likert con siete opciones de respuesta que van de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 7 (*Totalmente en desacuerdo*). Es importante considerar que, a mayores puntajes obtenidos, las actitudes serán más positivas.

Prácticas de Disciplina Restaurativa del Profesorado

Se desarrolló exprofeso con base en la revisión de estudios previos (León, 2021; Reyes, 2022; Roland et al., 2012; ver Anexo 3). Mide con 19 ítems la aplicación de PDR por parte del profesorado ante situaciones de bullying LGB. Los reactivos se agruparon en tres dimensiones: a) *reconocimiento del error* (seis ítems), hace referencia a prácticas que promueven que el agresor/a reflexione sobre el daño y las consecuencias de su conducta (ej., *Promueve que el agresor/a reconozca los daños causados en la víctima*); b) *reparación del daño* (seis ítems), incluye prácticas que favorecen que el agresor/a establezca compromisos para resarcir el daño causado (ej., *Promueve que el agresor se disculpe con la víctima*); y c) *no estigmatización* (siete ítems), se refiere a prácticas dirigidas a reintegrar al agresor/a sin etiquetarlo por su comportamiento (ej., *Fomenta la participación del agresor/a en las actividades del aula como la de cualquier otro/a estudiante*). Se contestó con una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta, que van de 1 (*Nunca*) hasta 7 (*Siempre*).

Procedimiento

De acuerdo con las políticas y lineamientos del Instituto Tecnológico de Sonora, se presentó el proyecto al 'Comité de Ética' de dicha institución para su aprobación. Una vez obtenida la respuesta satisfactoria, se acudió a los centros escolares y se programó una reunión con las/os directivos para dar a conocer los objetivos del estudio. En esta reunión se entregaron: a) solicitud de acceso; b) consentimiento informado para padres/madres de familia; y c) requisitos para la aplicación (aulas con ventilación e iluminación adecuadas). Después se llevó a cabo la aplicación de las mediciones en una sola sesión. La participación del alumnado fue voluntaria.

Análisis de datos

Evidencias de validez y fiabilidad de las medidas

En el estudio no se identificaron datos perdidos. Para los análisis de normalidad univariada de las variables se utilizaron valores de asimetría y curtosis, aunque se consideran normales valores entre -1 y 1, es necesario tener presente que valores de asimetría de entre -3 y 3 y valores de curtosis de entre -7 y 7 no afectan de forma considerable las estimaciones multivariadas (Bandalos & Finney, 2018).

Se examinó la estructura interna de las escalas mediante análisis factoriales confirmatorios (AFC). Para garantizar que las estimaciones no fueran afectadas por problemas de normalidad multivariada, se utilizó el método Bootstrap de AMOS (500 repeticiones, IC 95%). Se utilizó el método de estimaciones de máxima verosimilitud (MV) e índices de ajuste propuestos por Blunch (2013) y Byrne (2016): X^2 (chi-cuadrada y probabilidad asociada), TLC (Índice de Tucker-Lewis), SRMR (Residuo cuadrático medio estadístico estandarizado), CFI (Índice de ajuste comparativo) y RMSEA (aproximación de

error de raíz cuadrada con su intervalo de confianza). Los valores de X^2 con $p > .001$; TLI, CFI, AGFI $\geq .95$; RMSEA y SRMR $\leq .08$ (Byrne, 2016; Sharma et al., 2005).

Para evaluar la fiabilidad de las escalas se consideraron el coeficiente Alfa de Cronbach (α), el coeficiente Omega de McDonald (ω), la fiabilidad compuesta (FC) y la varianza media extractada (VME). Se consideraron valores aceptables de Alfa de Cronbach, Omega de McDonald y fiabilidad compuesta puntajes $\geq .70$ y para la VME $\geq .50$ (Green, 2015; Hair et al., 2017; Zumbo et al., 2007).

Capítulo IV. Resultados

Propiedades Psicométricas

Bullying LGB

Análisis Descriptivos y de Normalidad. En la Tabla 2 se reportaron los resultados obtenidos (descriptivos y de normalidad) de la ‘Escala de Bullying LGB’. La versión inicial se conformó por 18 ítems. Después de realizar en AFC se eliminaron 6 ítems (3, 7, 9, 11, 12 y 13) por poseer cargas factoriales menores a .60, manteniendo siete ítems en la versión final (Valdés et al., 2019). Los resultados muestran que las medias de los ítems se sitúan en la categoría casi nunca, lo que indica una baja prevalencia de este problema. El ítem con la media más alta fue el de “Hizo comentarios o bromas de un/a estudiante con sentido sexual por ser Lesbianas, Gais y Bisexuales.” Los resultados de asimetría y curtosis sugieren que algunos ítems no se distribuyen de forma normal (Bandalos & Finney, 2018).

Tabla 2

Media, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis de la ‘Escala de Bullying LGB’ (ver Anexo 1).

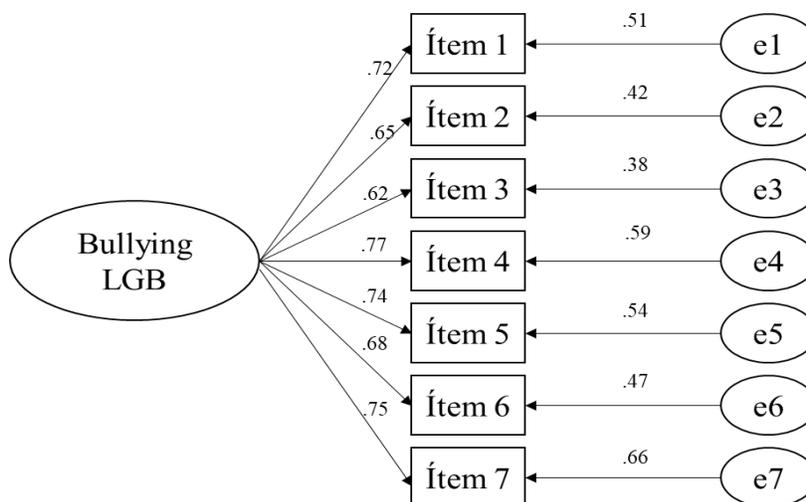
<i>Ítems</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Ítem 1.	1.67	1.11	1	7	1.99	4.05
Ítem 2.	1.18	.62	1	7	4.54	25.57
Ítem 3.	1.15	.54	1	7	4.31	20.01
Ítem 4.	1.59	1.13	1	7	2.30	5.28
Ítem 5.	1.71	1.21	1	7	1.97	3.46
Ítem 6.	1.45	.97	1	7	2.74	8.13
Ítem 7.	1.97	1.37	1	7	1.66	2.37

Nota: Min = Mínimo; Max = Máximo

Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Las cargas factoriales de los ítems fueron significativas ($p < .001$) con valores que oscilan entre .62 a .77. Los índices obtenidos confirman el ajuste de los datos ($X^2 = 21.76$, $p = .005$; SRMR = .02; TLI = .98, CFI = .99; RMSEA = .052, IC 90% [.026, .079]).

Figura 2

Resultados del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Bullying LGB



Fiabilidad. La fiabilidad de la escala es considerada aceptable, debido a que se obtuvieron los siguientes valores: $\alpha = .86$, $\omega = .88$, $FC = .87$, $VME = .50$ (Green, 2015; Hair et al., 2017; Zumbo et al., 2007).

Actitudes hacia Estudiantes LGB

Análisis Descriptivo y de Normalidad. En la Tabla 3 se reportan los datos descriptivos y de normalidad de la escala ‘Actitudes hacia estudiantes LGB’. Originalmente, la escala se conforma por 18 ítems, sin embargo, después de realizar en AFC se eliminaron 10 ítems (1, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 16 y 17) por poseer cargas factoriales menores a .60, por lo que quedó una versión final de ocho ítems (Valdés et al., 2019). Los resultados muestran que las medias de todos los ítems son cercanas a siete, lo que indica que la mayoría de los participantes reportaron actitudes positivas hacia los estudiantes LGB. El ítem con la media más alta fue “Ayudaría a estudiantes lesbianas, gais o bisexuales si tienen algún problema.” Finalmente, los resultados de asimetría y curtosis aluden una distribución normal de todos los ítems (Bandalos & Finney, 2018).

Tabla 3

Media, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis de la 'Escala Actitudes hacia estudiantes LGB' (ver Anexo 2).

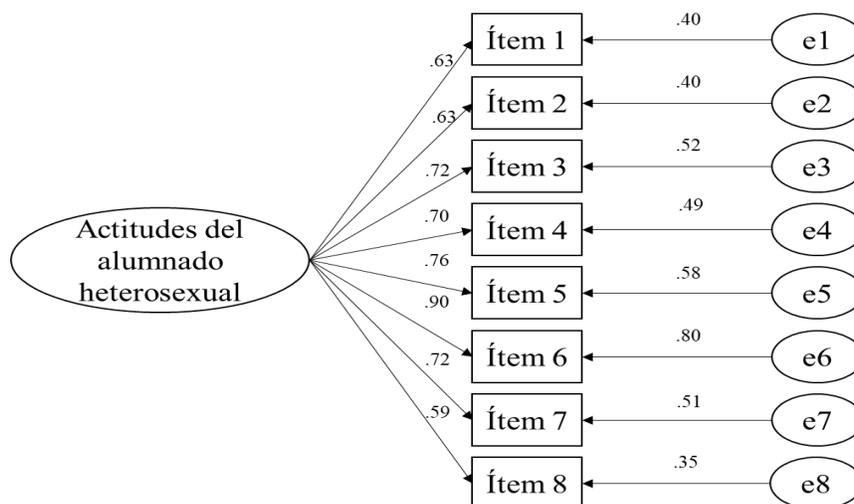
Ítems	M	DE	Min	Max	Asimetría	Curtosis
Ítem 1.	5.81	1.84	1	7	-1.50	.96
Ítem 2.	6.00	1.78	1	7	-1.81	2.00
Ítem 3.	6.15	1.53	1	7	-2.07	3.55
Ítem 4.	6.24	1.50	1	7	-2.28	4.42
Ítem 5.	6.25	1.54	1	7	-2.38	4.77
Ítem 6.	6.25	1.55	1	7	-2.42	4.96
Ítem 7.	6.32	1.50	1	7	-2.59	5.84
Ítem 8.	6.07	1.75	1	7	-1.97	2.71

Nota: Min= Mínimo, Max= Máximo

Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Las cargas factoriales de los ítems son significativas ($p < .001$) con valores entre .59 y .90. Los índices obtenidos confirman el ajuste de los datos al modelo para medir actitudes hacia estudiantes LGB ($X^2 = 41.09$, $gl = 14$, $p < .001$; SRMR = .02; TLI = .98, CFI = .99; RMSEA = .055, IC 90% [.036, .075]).

Figura 3

Resultados del Análisis Factorial Confirmatorio de la 'Escala Actitudes hacia Estudiantes LGB'



Fiabilidad. La fiabilidad de la escala se considera aceptable, debido a que se obtuvieron los siguientes valores: $\alpha = .90$, $\omega = .90$, $FC = .89$, $VME = .50$ (Green, 2015; Hair et al., 2017; Zumbo et al., 2007).

Prácticas de Disciplina Restaurativa del Profesorado

Análisis Descriptivos y de Normalidad. En la Tabla 4 se reportan los datos descriptivos y de normalidad de la ‘Escala Prácticas de Disciplina Restaurativa del Profesorado’. Originalmente, la escala estuvo constituida por 21 ítems, después de realizar el AFC se eliminaron dos (ítem 1 de la primera dimensión e ítem 7 de la segunda dimensión) por poseer cargas factoriales menores a .70, por lo que quedó una versión final de 19 ítems (Valdés et al., 2019). Respecto a las medias de los ítems, los resultados muestran valores cercanos a 4 y 5, lo que indica que los participantes reportan una aplicación moderada de las PDR por parte de los docentes, siendo la práctica de “Promueve que el agresor/a se disculpe con la víctima” la que se presenta con mayor frecuencia. Finalmente, los resultados de asimetría y curtosis muestran una distribución normal de los datos (Bandalos & Finney, 2018).

Tabla 4

Media, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis de la ‘Escala Prácticas de Disciplina Restaurativa del Profesorado’ (ver Anexo 3).

<i>Ítems</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Ítem 1.	4.99	2.01	1	7	-.68	-.81
Ítem 2.	5.28	1.97	1	7	-.95	-.35
Ítem 3.	5.24	2.02	1	7	-.93	-.46
Ítem 4.	5.18	1.95	1	7	-.86	-.48
Ítem 5.	5.21	1.99	1	7	-.89	-.53
Ítem 6.	5.15	2.03	1	7	-.84	-.63
Ítem 7.	5.52	1.94	1	7	-1.15	.04
Ítem 8.	4.86	2.07	1	7	-.58	-1.01
Ítem 9.	4.84	2.10	1	7	-.60	-1.00

Continuación de la Tabla 4. Media, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis de la 'Escala Prácticas de Disciplina Restaurativa del Profesorado' (ver Anexo 3).

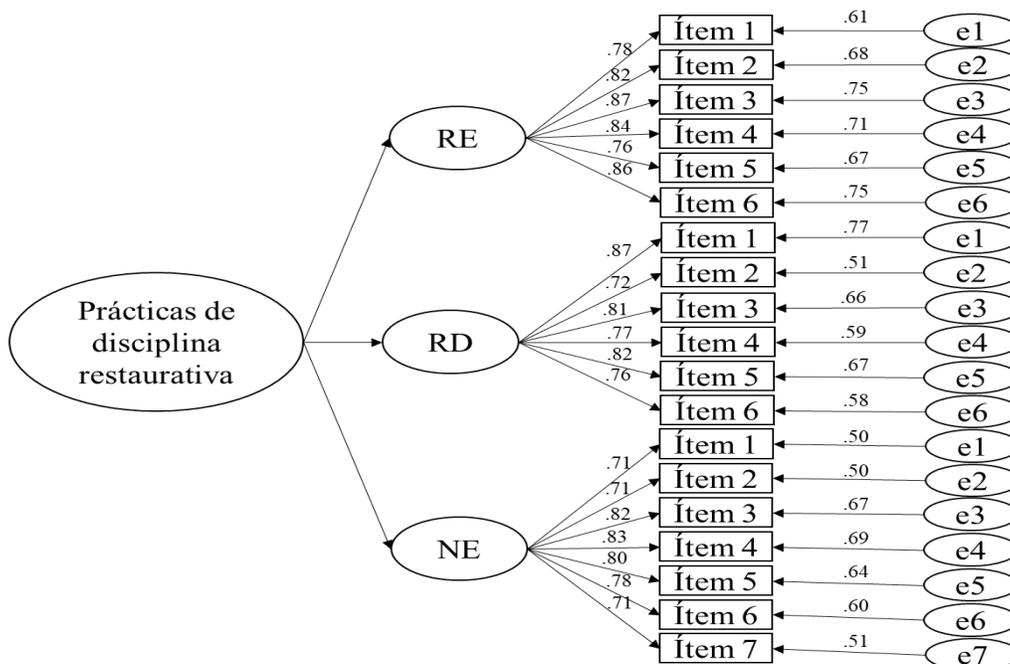
<i>Ítems</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Ítem 10.	4.28	2.21	1	7	-.20	-1.39
Ítem 11.	5.00	2.15	1	7	-.74	-.87
Ítem 12.	4.56	2.18	1	7	-.36	-1.29
Ítem 13.	4.70	2.10	1	7	-.49	-1.12
Ítem 14.	4.14	2.14	1	7	-.07	-1.35
Ítem 15.	4.81	2.07	1	7	-.54	-1.02
Ítem 16.	4.85	2.04	1	7	-.57	-.95
Ítem 17.	4.99	2.04	1	7	-.72	-.75
Ítem 18.	4.94	2.04	1	7	-.99	-.81
Ítem 19.	4.83	2.08	1	7	-.59	-.99

Nota: Min= Mínimo, Max= Máximo

Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El análisis de cargas factoriales fue realizado por dimensión, encontrándose entre .76 y .86 para la primera dimensión, .72 y .87 en la segunda dimensión y .71 y .83 en la tercera dimensión ($p < .001$). Los índices de ajuste confirman una estructura interna del modelo con tres dimensiones ($\chi^2 = 500.33$, $gl = 143$, $p = .001$; SRMR= .04; TLI = .95; CFI = .96; RMSEA= .062, IC 90% [.057, .068]).

Figura 4

Resultados del Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala Prácticas de Disciplina Restaurativa del Profesorado



Fiabilidad. La fiabilidad de la escala es considerada aceptable al obtener de forma global un $\alpha = .95$, $\omega = .95$, $FC = .94$, $VME = .62$. Cada una de sus dimensiones obtuvo valores de fiabilidad aceptables (*F1. Reconocimiento del error* $\alpha = .93$, $\omega = .93$, $FC = .93$ y $VME = .68$; *F2. Reparación del daño* $\alpha = .90$, $\omega = .91$, $FC = .91$ y $VME = .64$; *F3. No estigmatización* $\alpha = .91$, $\omega = .91$, $FC = .91$ y $VME = .56$) (Green, 2015; Hair et al., 2017; Zumbo et al., 2007).

Descriptivos y Correlacionales

Se calcularon las medias (M), desviación estándar (DE) y correlaciones entre las variables del estudio (ver Tabla 5). Las medias indican que el alumnado pocas veces presencia bullying LGB, perciben un uso moderado de PDR por parte del profesorado y

reportan predominantemente actitudes positivas hacia los estudiantes LGB. Finalmente, todas las correlaciones entre las variables fueron significativas (ver Tabla 5).

Tabla 5

Medias, Desviación Estándar, Correlaciones y Comparaciones de Media de las Variables de Estudio

Variab	M	DE	1	2	3
1.- Prácticas de disciplina restaurativa del profesorado	4.96	1.50	-		
2.- Actitudes hacia estudiantes LGB	6.01	1.24	.23**	-	
3.- Bullying LGB	1.45	.68	-.18**	-.15**	-

Nota. ** $p < 0.01$.

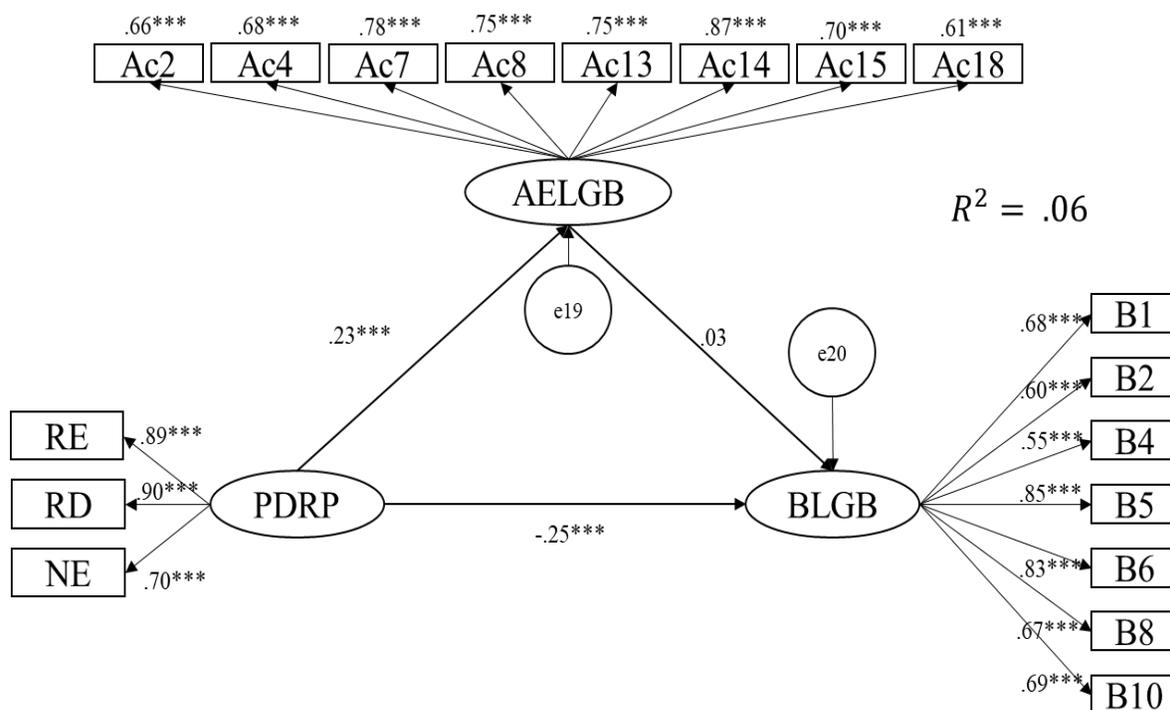
Modelo Estructural

Los resultados del cálculo del modelo estructural de las relaciones entre las PDR del profesorado, las actitudes hacia estudiantes LGB y el bullying LGB muestran adecuados índices de ajuste ($X^2 = 450.60$, $gl = 131$, $p < .001$; SRMR = .03; CFI = .95; TLI = .94; RMSEA = .062, IC 90% [.056, .068]). El modelo explica el 6% de la varianza del bullying LGB (ver Figura 5).

Los resultados del modelo muestran que las PDR del profesorado presentan efectos directos positivos sobre las actitudes hacia estudiantes LGB ($\beta = .23$, IC 5% [.14, .32], $p = .004$) y sobre el bullying LGB de forma negativa ($\beta = -.25$, IC 95% [-.33, -.16] $p = .003$). No obstante, las actitudes hacia estudiantes LGB no presentaron efectos directos sobre el bullying LGB ($\beta = .03$, IC 95% [-.07, .13], $p = .609$). Respecto a los efectos indirectos, los coeficientes beta indican que las PDR del profesorado no presentaron efectos sobre el bullying LGB a través de las actitudes del alumnado heterosexual ($\beta = .54$, IC 95% [-.18, 0.34], $p = .530$ (ver Figura 5).

Figura 5

Resultados del Modelo Estructural de Relaciones entre Prácticas de Disciplina Restaurativa del Profesorado, Actitudes hacia Estudiantes LGB y Bullying LGB



Nota. PDRP = disciplina restaurativa del profesorado; AELGB = actitudes hacia estudiantes LGB; BLGB = bullying LGB.

Capítulo V. Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo examinar las relaciones directas e indirectas de las ‘prácticas de DR del profesorado’, las ‘actitudes del alumnado heterosexual’ y el ‘bullying LGB’. Los resultados mostraron que las relaciones entre las variables propuestas en el modelo teórico pueden explicar el bullying hacia estudiantes LGB, aunque de forma limitada, pues el valor de la varianza del modelo es pequeño. Por otra parte, la relación de las actitudes positivas hacia estudiantes LGB con el bullying hacia estos estudiantes, así como los efectos indirectos del modelo, no fueron sustentados por los datos. A continuación, se discuten estos resultados.

Relaciones directas

Respecto a la primera hipótesis, los datos sustentaron una relación positiva entre el uso de ‘PDRP’ y las actitudes positivas hacia compañeros LGB por parte de los estudiantes heterosexuales. Estos resultados son congruentes con investigaciones de bullying tradicional, donde se ha encontrado que las actitudes negativas hacia las víctimas se pueden modificar a través de estrategias de concientización que fomenten el reconocimiento al daño ocasionado (Baldry, 2004). Asimismo, estos resultados coinciden con estudios específicamente sobre personas LGBT, donde se ha identificado que las actitudes positivas hacia la homosexualidad pueden ser favorecidas a través de estrategias escolares que permitan conocer y empatizar con personas de la comunidad (Uri et al., 2016). Por último, estos hallazgos apoyan los resultados de investigaciones que aseguran que el uso de estrategias de DR por parte de docentes influye positivamente en las actitudes de los estudiantes, ya que promueven la reflexión acerca del comportamiento y sus consecuencias, la expresión de sentimientos y la reparación de las relaciones (Wang & Lee, 2019).

Respecto a la hipótesis de la relación entre las ‘PDRP’ y el bullying LGB, los resultados confirman una relación negativa, lo que significa que el uso de prácticas de DR por parte del profesorado está asociado a la percepción de menores reportes de bullying hacia estudiantes LGBT. Estos hallazgos coinciden con lo reportado en estudios de bullying tradicional, donde el uso de prácticas de DR han reducido los reportes de este fenómeno (Vincent et al., 2016; Wong et al., 2011). Asimismo, estos resultados apoyan la conclusión de Ahmed y Braithewaite (2006) quienes aseguran que el perdón y la reconciliación, que forman parte de los principios de la justicia restaurativa y que suelen darse como consecuencia de la aplicación de este tipo de prácticas, tienen efectos directos en la reducción de los reportes de bullying.

Por último, los datos no sustentaron la hipótesis de que mayores actitudes positivas por parte de alumnos heterosexuales hacia sus compañeros LGB se relacionarían con menores reportes de bullying hacia estos estudiantes. Estos resultados sugieren que la interacción entre las actitudes y el bullying LGB podría comportarse en forma distinta dependiendo de si las actitudes se miden en forma positivas o negativas, ya que en estudios previos se ha comprobado que las actitudes negativas hacia las personas LGB están directamente relacionadas con conductas violentas, de discriminación y de exclusión (Camodeca et al., 2018; Kamarudin et al., 2020; Ramírez-Díaz & Cabeza-Ruiz, 2020; Rodríguez, 2016; Vera et al., 2017), no obstante, los resultados del presente estudio muestran que la relación no es significativa en el caso de las actitudes positivas.

Al respecto, una posible explicación podría ser que en el caso de las actitudes positivas y el bullying LGB, la relación esté mediada por una variable externa como se ha identificado en otros estudios. Por ejemplo, Walters y Espelage (2017) en su investigación observaron que la relación entre empatía y bullying no es significativa, sino hasta incluir la

variable de actitudes pro-bullying como mediadora. Asimismo, McCabe et al. (2013) encontraron en su modelo que la relación entre las actitudes de los docentes hacia la intervención del bullying LGBT y la frecuencia real de sus intervenciones ante estas situaciones, es moderada por la aceptación que perciban por parte de otras figuras escolares hacia este tipo de intervención. Por este motivo, se recomienda que en futuros estudios se analice la relación entre las actitudes positivas hacia estudiantes LGB y el bullying hacia estos estudiantes, incluyendo una variable mediadora como la empatía (Gini et al., 2007; Zych & Llorent, 2018) o la heteronormatividad (Peter et al., 2016), las cuales son variables que la literatura ha sugerido que pueden mediar esta relación.

Relación indirecta

Los resultados no apoyaron la hipótesis indirecta de que las prácticas de DR del profesorado disminuirían la percepción de bullying LGB a través de su influencia sobre las actitudes positivas hacia estudiantes LGB. Se considera que estos hallazgos pueden deberse a la relación no significativa que se encontró en el modelo entre las actitudes positivas y el bullying LGB, y que como ya se ha mencionado, es necesario que en un futuro se estudie de nuevo agregando una variable mediadora de tipo personal (McCabe et al., 2013; Walters & Espelage, 2017). En este sentido, es probable que la relación indirecta entre las prácticas de disciplina restaurativa por parte del profesorado y el bullying LGB mediada por las actitudes positivas hacia estos estudiantes, también pueda estar siendo influenciada por otras variables de tipo familiar, ya que algunos estudios de bullying tradicional han demostrado que variables como el estilo de crianza y las prácticas disciplinarias parentales están relacionadas con el involucramiento de los estudiantes en situaciones de bullying (Gómez-Ortiz et al., 2016; Zottis et al., 2014). Por este motivo, se recomienda que en futuras investigaciones se analice la relación indirecta propuesta en el presente modelo,

agregando la mediación o moderación de algunas de las variables personales y familiares mencionadas en el presente estudio.

Limitaciones

La presente investigación contribuyó a la comprensión de la influencia que tienen las prácticas de los docentes y en especial, las prácticas de disciplina restaurativa sobre las actitudes de los estudiantes heterosexuales hacia sus compañeros LGB y el bullying LGB. Aunque los resultados refuerzan el uso de prácticas de disciplina restaurativa por parte de los docentes como un enfoque efectivo para favorecer las actitudes positivas hacia estudiantes LGB y disminuir los reportes de bullying hacia estos estudiantes, el estudio presenta algunas limitaciones que son importantes de considerar. En primer lugar, aunque todos los instrumentos de medición presentaron evidencias de validez y confiabilidad aceptables, estos pudieron haber sido afectados por la deseabilidad social debido al tema y al formato de auto reporte. Además, la escala de ‘Prácticas de Disciplina Restaurativa por parte del profesorado’ fue contestado por los alumnos, y no por los docentes. Por último, hay que tener en cuenta que la muestra fue conformada por participantes de un mismo contexto geográfico y nivel educativo, por lo que la representatividad y generalización de los resultados es limitada.

Recomendaciones

A partir de los resultados, se recomienda continuar con el estudio de la relación directa y la mediación de las ‘Actitudes positivas hacia los estudiantes LGB’ con el ‘Bullying LGB’ incluyendo otras variables personales y familiares. Asimismo, se sugiere medir el uso de las ‘prácticas de DR del profesorado’ a partir de otras fuentes de información como los docentes. Por último, se sugiere complementar el estudio de las variables involucradas en la presente investigación con diseños cualitativos o mixtos.

En conclusión, el presente estudio aporta evidencia acerca de la efectividad de las prácticas docentes de disciplina restaurativa para la promoción de las actitudes positivas hacia los estudiantes LGB y para la disminución de los reportes del bullying LGB, es decir, que el uso de prácticas docentes enfocadas en promover el reconocimiento del error, la reparación del daño y la no estigmatización, pueden mejorar las emociones, creencias y comportamientos por parte de los estudiantes heterosexuales hacia sus compañeros LGB. Asimismo, el uso de estas prácticas también pueden ayudar de forma directa a disminuir los incidentes de bullying hacia estudiantes LGB.

No obstante, se recomienda que en un futuro se incluyan otras variables mediadoras personales o familiares en el modelo para analizar por un lado, si las prácticas docentes de disciplina restaurativa pueden tener efectos indirectos sobre el bullying LGB a través de las actitudes y por otro lado, para evaluar si el aumento de actitudes positivas hacia estudiantes LGB puede llegar a incidir en los reportes de este tipo de bullying. Asimismo, los resultados de esta investigación invitan a continuar estudiando los efectos de las actitudes positivas o negativas sobre el bullying LGB. Finalmente, y desde un punto de vista práctico, los resultados de la presente investigación constituyen una evidencia para promover el uso de prácticas de DR como modelo para el abordaje de situaciones de bullying hacia estudiantes LGB en los centros escolares, ya que se corrobora que a través del uso de las prácticas de DR por parte del profesorado, las actitudes positivas hacia los estudiantes LGB aumentan y los episodios de bullying hacia estos estudiantes disminuyen.

Referencias

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Evaluation of a Whole-School Change Intervention: Findings from a Two-Year Cluster-Randomized Trial of the Restorative Practices Intervention. *Journal of Youth Adolescence* 48, 876–890. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-019-01013-2>
- Acuña-Ruiz, A., & Oyuela, R. (2006). Diferencias en los prejuicios frente a la homosexualidad masculina en tres rangos de edad en una muestra de hombres y mujeres heterosexuales. *Psicología desde el Caribe*, (18), 58–88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301804>
- Aguilera, S., Hernández, A., & Kababie, S., (2012). Actitudes hacia la homosexualidad en estudiantes de preparatoria en México. *Revista de Psicología Social*, 28(2), 31-43 https://www.researchgate.net/publication/334909353_Actitudes_hacia_la_homosexualidad_en_estudiantes_de_preparatoria_en_Mexico
- Agustin, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico*. Fundación Triangulo.
- Ahmed, E. & Brathwaite, V. (2006). Forgiveness, Reconciliation, and Shame: Three Key Variables in Reducing School Bullying. *Journal of Social Issues*, 62(2), 347–370. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00454.x>
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Ruiz-Robledillo, N., Sánchez-SanSegundo, M., Fernández-Alcántara, M., Delvecchio, E., & Arango-Lasprilla, J. (2019). Health-Related Quality of Life and Mental Health of Adolescents Involved in School Bullying and Homophobic Verbal Content Bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2622), 1–12. <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/14/2622>

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Alonso, M., Navarro, R., & Vicente, L. (2006). *Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios*. Universität Jaume.
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 71(5), 319–342. <https://doi.org/10.1037/h0027352>
- Amnistía Internacional (2021). *Escuelas amigas. Documento de consulta sobre el bullying LGBTIQ+*. DIVERSXS. <https://amnistia.org.pe/descargar/EscuelasAmigas.pdf>
- Amy, L., Nic, G., McMorris, B., & Eisenberg, M. (2018). Bullying victimization among LGBTQ youth: Current and future directions. *Current Sexual Health Reports*, 10(4), 246–254. <http://dx.doi.org/10.1007/s11930-018-0169-y>
- Andreous, E., Plexousakis, S., Georgiadi, M., & Papadopoulos, O. (2021). Mental health problems and bullying victimization among sexual minority adolescents in Greek secondary schools. *The Journal of Genetic Psychology*, 183(5), 399–412
<http://dx.doi.org/10.1080/00221325.2022.2098003>
- Anfara, V., Evans, K., & Lester, E. (2013). Restorative justice in education: What we know so far. *Middle School Journal*, 44(5), 57–63. <http://dx.doi.org/10.1080/00940771.2013.11461873>
- Anggraini, A. (2020). Upaya Hukum Penghinaan (body Shaming) Dikalangan Media Sosial Menurut Hukum Pidana Dan Uu Ite. *Jurnal Lex Justitia*, 1(2), 113–124.
<http://dx.doi.org/10.22303/lex%20justitia.1.2>
- Ann, A. & Welch, K. (2017). The effect of school conditions on the use of restorative justice in schools. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 16(2), 1–17.
<http://dx.doi.org/10.1177/1541204016681414>

- Ansary, N., Elias, M., & Green, S. (2015). Best practices to address (or reduce) bullying in schools. *Sage Journals*, 97(2), 30-35. <http://dx.doi.org/10.1177/0031721715610088>
- Anyon, Y., Gregory, A., Stone, S., Farrar, J., Jenson, J., McQueen, J., Downing, B., Greer, E., & Simmons, J. (2016). Restorative interventions and school discipline sanctions in a large urban school district. *The American Educational Research Journal*, 53(6), 1663–1697. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831216675719>
- Arias, F. (1980). *Actitudes, opiniones y creencias*. Trillas.
- Armendáriz, J. & Quiroz, I. (2017). *Bullying, previniéndolo en mi secundaria*. Lulu Press.
- Atteberry-Ash, B., Eugene, N., Shanna K., Peitzmeier, S., Kattari, L., & Langenderfer-Magruder, L. (2019). Forced sex among youth: accrual of risk by gender identity, sexual orientation, mental health and bullying. *Journal of LGBT Youth*, 17(2), 193–213 <http://dx.doi.org/10.1080/19361653.2019.1614131>
- Ayesha, K., Strunk, K., & Dhaliwal, K. (2018). Justice for All? Suspension bans and restorative justice Programs in the Los Angeles unified school district. *Peabody Journal of Education*, 93(2), 174–189. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1435040>
- Baams, L., Dubas, J., & van Aken, M. (2017). Comprehensive Sexuality Education as a Longitudinal Predictor of LGBTQ Name-Calling and Perceived Willingness to Intervene in School. *Journal Youth Adolescence*, 46, 931–942. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-017-0638-z>
- Baldry, A. (2010). ‘What about bullying?’ An experimental field study to understand students' attitudes towards bullying and victimisation in Italian middle schools. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 583–598. <http://dx.doi.org/10.1348/0007099042376391>

- Bandalos, D. & Finney, S. (2018). Factor analysis. In G. Hancock, L. Stapleton, & R. Mueller (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 98–122). Routledge.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Barón, R. & Byrne, D. (2005). Actitudes. Evaluar el mundo social. En R. Barón & D. Byrne (Eds.), *Psicología social* (10ma ed.) (pp. 121–164). Pearson.
- Baruch, R., Pérez, R., Valencia, J., & Rojas, A. (2017). *2ª. Encuesta Nacional sobre Violencia Escolar basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México*. Editorial Arco iris.
- Beran, T. & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, *1*(2), 16-33.
https://www.researchgate.net/publication/237505515_The_Relationship_between_Cyberbullying_and_School_Bullying
- Berardi, L. (2015). La investigación cuantitativa. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García, & R. Rojas (Eds.), *Investigación Educativa: abriendo puertas al conocimiento* (pp. 48–80). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Berger, C., Poterat, V., & Dantas, J. (2017). Should I report? The role of general and sexual orientation-specific bullying policies and teacher behavior on adolescents' reporting of victimization experiences. *Journal of School Violence*, *18*(1), 107–120.
<http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2017.138713>
- Bettinsoli, M., Suppes, A., & Niper, J. (2019). Predictors of Attitudes Toward Gay Men and Lesbian Women in 23 Countries. *Social Psychological and Personality Science*, *20*(10), 1-12. <https://doi.org/10.1177/1948550619887785>

- Birkett, M., Espelage, D., & Koenig, B. (2009). LGB and Questioning Students in Schools: The Moderating Effects of Homophobic Bullying and School Climate on Negative Outcomes. *Journal of Youth and Adolescents*, 38, 989–1000.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9389-1>
- Black, W., Fedewa, A., & Gonzalez, K. (2012) Effects of “Safe School” Programs and Policies on the Social Climate for Sexual-Minority Youth: A Review of the Literature. *Journal of LGBT Youth*, 9(4), 321-339.
<http://dx.doi.org/10.1080/19361653.2012.714343>
- Blood, P. & Thorsborne, M. (2005, March 3-5). The Challenge of Culture Change: Embedding Restorative Practices in Schools [Conference]. *Sixth International Conference on Conferencing, Circles and other Restorative Practices: ‘Building a Global Alliance for Restorative Practices and Family Empowerment’* Sydney, Australia.
- Blunch, N. J. (2013). *Introduction to structural equation modeling Using IBM SPSS Statistic and AMOS* (2nd ed.). Sage.
- Bochawer, A. (2021). Consequences of School Bullying for Its Participants. *Journal of the School of Economics*, 18(2), 393–409. <http://dx.doi.org/10.17323/1813-8918-2021-2-393-409>
- Boel-Studt, S. & Renner, L. (2013). Individual and familiar risk and protective correlates of physical and psychological peer victimization. *Child Abuse & Neglect*, 37, 1163–1174. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.07.010>
- Bohte, W., Maat, K., & van Wee, B. (2009). Measuring Attitudes in Research on Residential Self-Selection and Travel Behaviour: A Review of Theories and

- Empirical Research. *Transport Reviews*, 29(3), 325–357.
<http://dx.doi.org/10.1080/01441640902808441>
- Borja, F., & Núñez, T. (2015). Actitudes homófobas en adolescentes. Reflexiones para el cambio. *Revista Estudios y Cultura*, 75(72), 1–13. https://www.researchgate.net/publication/280078681_Actitudes_homofobas_en_adolescentes_Reflexiones_para_el_cambio
- Bos, H., Carone, N., Rothblum, E., Koh, A., & Gartrell, N. (2021). Long-Term Effects of Homophobic Stigmatization During Adolescence on Problem Behavior in Emerging Adult Offspring of Lesbian Parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(6), 1114–1125. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-020-01364-1>
- Bouris, A., Everett, B., Heath, R., Elsaesser, C., & Neilands, T. (2016). Effects of victimization and violence on suicidal ideation and behaviors among sexual minority and heterosexual adolescents. *LGBT Health*, 3, 153–161. <http://dx.doi.org/10.1089/lgbt.2015.0037>
- Boyland, L., Kirkeby, K., & Boyland, M. (2018). Policies and Practices Supporting LGBTQ Students in Indiana’s Middle Schools. *SAGE Journal*, 102(2), 111–140. <http://dx.doi.org/10.1177/0192636518782427>
- Bradshaw, C., Sawyer, A., & O’Brennan, L. (2009). A Social Disorganization Perspective on Bullying-Related Attitudes and Behaviors: The Influence of School Context. *American Journal of Community Psychology*, 43(3-4), 204–220. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-009-9240-1>
- Braithewaite, J., & Strang, H. (2001). Introduction: Restorative Justice and Civil Society. In H. Strang, & J. Braithewaite. (Eds.), *Restorative justice and civil society* (pp. 1–13). Cambridge University Press.

- Braithwaite, J. (2000). Repentance rituals and restorative Justice. *Journal of Political Philosophy*, 8(1), 115–131. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9760.00095>
- Brandelli, A., Ruschel, D., & Caetano, H. (2013). Systematic review of instruments measuring homophobia and related constructs. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 1324–1332. <http://dx.doi.org/10.1111/jasp.12140>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 37-43). Oxford.
- Bruxarris, M., Martínez, M, Puig, J., & Trilla, J. (1997). La educación moral en una escuela democrática. En M. Bruxarris, M. Martínez, J. Puig, & J. Trilla. (Eds.), *La educación moral en primaria y secundaria* (pp. 15–28). Biblioteca del normalista.
- Burton, C., Marshal, M., & Chisolm, D. (2014). School absenteeism and mental health among sexual minority youth and heterosexual youth. *Journal of School Psychology*, 52, 37–47. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.001>
- Burns, M. D., Monteith, M. J., & Parker, L. R. (2017). Training away bias: the differential effects of counterstereotype training and self- regulation on stereotype activation and application. *Journal of Experimental Social Psychology*, 73, 97–110. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2017.06.003>.
- Byrne, B. (2016). *Structural equation modeling with Mplus. Basic concepts, applications, and programming* (4th ed.). Routledge.
- Calvete, E., Fernández-González, L., Orue, I., & Little, T. D. (2018). Exposure to family violence and dating violence perpetration in adolescents: Potential cognitive and emotional mechanisms. *Psychology of Violence*, 8(1), 67–75. <https://doi.org/10.1037/vio0000076>

- Camero, L. & Thorsborne, M. (1999, February). Restorative Justice and School Discipline: Mutually Exclusive? A practitioner's view of the impact of Community [Conference]. Reshaping Australian Institutions Conference "Restorative Justice and Civil Society" Australian National University, Canberra.
- Camodeca, M., Baiocco, R., & Posa, O. (2018). Homophobic bullying and victimization among adolescents: The role of prejudice, moral disengagement, and sexual orientation. *European Journal of Developmental Psychology*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1466699>
- Carrera, M., DePalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a More Comprehensive Understanding of Bullying in School Settings. *Educational Psychology Review*, 23, 479–499. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-011-9171-x>
- Cavendish, R. & Salome, C. (2021). Bullying and Sexual Harassment in the School Setting. *The Journal of School Nursing*, 17(1), 25–32. <http://dx.doi.org/10.1177/105984050101700104>
- Cepeda, C., Morquecho, A., & Valdés-García, K. (2021). Discriminación LGBTQ+ en la Educación Media Superior y Superior en la ciudad de Saltillo, Coahuila. En A. Yurrebaso, I. Seixas, & M. Cabezas (Eds.) *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género IV* (pp. 61–72). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Cervantes, L., Estrada, R., & Márquez, B. (2017). El bullying y mobbing: inhibidores para la formación del capital intelectual. En L. Cervantes, R. Estrada, B. Márquez, & R. Rodríguez. (Eds.), *Violencia y competitividad en las organizaciones modernas* (pp. 11–57). CEGE.

- Chaux, E., & León, M. (2016). Homophobic attitudes and associated factors among adolescents: A comparison of six Latin American countries. *Journal of Homosexuality*, 63(9), 1253–1276. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1151697>
- Clark, K., Strissel, D., Demaray, M., Ogg, J., Eldridge, M., & Malecki, C. (2022). Victimization and depressive symptoms in early adolescence: The role of perceived school climate. *School Psychology*, 37(5), 355–366. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000511>
- Collier, K., Bos, H., & Sandfort, T. (2015). Understanding teachers' responses to enactments of sexual and gender stigma at school. *Teaching and Teacher Education*, 48, 34–43. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.002>
- Comisión Estatal de Derechos Humanos de Jalisco (2021). *La población LGTBTTIQ+ también tenemos derechos*. http://historico.cedhj.org.mx/poblacion_LGTTTIQ.asp
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2016). *El Bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos*. UNESCO. <https://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/08-Bullying-homofobico.pdf>
- Consejo Nacional de Población. (27 de septiembre de 2022). *¿Sabes qué es la diversidad sexual y de género?* [Mensaje de un blog]. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/sabes-que-es-la-diversidad-sexual-y-de-genero>
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*. CONAPRED.
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020149>

- Copp, H. L., & Koehler, W. J. (2017). Peer attitudes toward LGBT- identified university students as mediated by demographic factors. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1080/19359705.2017.1320697>
- Corado, M. (2017). La justicia restaurativa en el proceso penal: responsabilidad, restauración, y reintegración. Un enfoque hacia el sistema de justicia penal en México. En J. Torres, R. Danta, E. Torres, J. Sampedro, & V. Mandrolo (Eds.), *La justicia restaurativa en América Latina* (pp. 201–218). Ediciones Nueva Jurídica.
- Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–24. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230031>
- Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2009). *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians, and administrators*. International Institute for Restorative Practices.
- Cramwinckel, F. M., Scheepers, D. T., Wilderjans, T. F., & de Rooij, R.-J. B. (2021). Assessing the Effects of a Real-Life Contact Intervention on Prejudice Toward LGBT People. *Archives of Sexual Behavior*, 50, 3035-3051. <https://doi.org/10.1007/s10508-021-02046-0>
- Crothers, L., Kolbert, J., Barbary, C., Chatlos, S., Lattanzio, L., Tiberi, A., Wells, D., Bundick, M., Lipinski, J., & Meidl, C. (2017). Teachers' LGBTQ students', and student allies' perceptions of bullying of sexually diverse youth. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 972–988. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.134434>
- Crow, K. (2017). *Perceptions of Restorative Justice in Urban High Schools*. [Doctoral Dissertation, Brandman University].

<https://www.proquest.com/openview/6a9a9957a84063002f34ffa3d1111da5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>

- Cullen, J. M., Wright, L. W., Jr., & Alessandri, M. (2002). The personality variable Openness to Experience as it relates to homophobia. *Journal of Homosexuality*, 42(4), 119–134. https://doi.org/10.1300/J082v42n04_08
- Darling-Hammond, S., Fronius, T., Sutherland, H., Guckenburg, S., Petrosino, A., & Hurley, N. (2020). Effectiveness of restorative justice in US K-12 schools: A review of quantitative research. *Contemporary School Psychology*, 1–14. <http://dx.doi.org/10.1007/s40688-020-00290-0>
- Day, J, Snapp, S., & Russell, S. (2016). Supportive, not punitive, practices reduce homophobic bullying and improve school connectedness. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 3(4), 416–425. <http://dx.doi.org/10.1037/sgd0000195>
- De la Cruz, C., & Rodríguez, P. (2017). Programa de prevención del acoso escolar homofóbico. En A. Álvarez-Muelas & C. Calvillo (Eds.), *Avances en psicología clínica* (pp. 72–84). Asociación Española de Psicología Conductual.
- Delgado, M., Urrea, G., & Valencia, J. (2022). Relación entre la presencia de bullying y la ideación suicida en jóvenes de 11 a 15 años de diferentes instituciones educativas de Armenia, Quindío. *Tempus Psicológico*, 5(1), 102–116. <http://dx.doi.org/10.30554/tempuspsi.5.1.3835.2022>
- Dervishi, E., Lara, M., & Ibrahim, S. (2019). School bullying and symptoms of depression. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 2, 48–55. <https://pdfs.semanticscholar.org/11e5/fdb4bdf92a7d8a8f3855c8c2346b92bcb237.pdf>
- f

- Díaz, I. (2013). *La mediación en el sistema de justicia penal: justicia restaurativa en México y España*. Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Dictionary of Psychology Online. (2022). *American Psychological Association*.
<https://dictionary.apa.org/attitude>.
- Dodge, B, Herbenick, D., Friedman, M., Schick, V., Fu, T., Bostwick., W., Bartelt, E., Muñoz-Laboy, M., Pletta, D., Reece, M., & Sandfort, T. (2016). Attitudes toward Bisexual Men and Women among a Nationally Representative Probability Sample of Adults in the United States. *Plos One Collection Psychology*, *11*(10), 1–18.
<http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0164430>
- Donahue, K., Langström, N., Lundström, S., Lichtenstein, P., & Forsman, M. (2017). Familial factors, victimization, and psychological health among sexual minority adolescents in Sweden. *American Journal of Public Health*, *107*, 322–328.
<http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2016.303573>
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (2010). Chapter 1: Prejudice, stereotyping, and discrimination: Theoretical and empirical overview. En J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. M. Esses (Eds.), *The SAGE Handbook of Prejudice, stereotyping and discrimination*. Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781446200919>
- Dresler-Hawke, E., & Whitehead, D. (2009). Interventions: the behavioral ecological model as a framework for school-based anti-bullying health promotion. *Journal of School Nursing*, *25*(3), 195–204. <https://doi.org/10.1177/1059840509334364>
- Earnshaw, V., Reisner, S., Menino, D., Poteat, V., Bogart, L., Barnes, T., & Schuster, M. (2018). Stigma-based bullying interventions: A systematic review. *Developmental Review*, *48*, 178–200. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2018.02.001>

- Eisenberg, M., Gower, A., & Ramirez, M. (2021). School-Based Diversity Education Activities and Bias-Based Bullying Among Secondary School Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(17-18), 1-21.
<https://doi.org/10.1177/08862605211025016>
- Elipe, P. & Espelage, D. (2021). Homophobic verbal and bullying victimization: Overlap and emotional impact. *Sexuality Research and Social Policy*, 19, 1178–1189.
<http://dx.doi.org/10.1007/s13178-021-00613-7>
- Elipe, P., De la Oliva, M., & Del Rey, R. (2017). Homophobic bullying and cyberbullying: Study of a silenced problem. *Journal of Homosexuality*, 65(5), 672–286.
<http://dx.doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>
- Espelage, D. & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(2), 365–383. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Espelage, D., Basile, K., De la Rue, L., & Hamburger, M. (2015). Longitudinal associations among bullying, homophobic teasing, and sexual violence perpetration among middle school students. *Journal of Interpers Violence*, 30(14), 2541–2561.
<https://doi.org/10.1177/0886260514553113>
- Esteller-Cano, A., Buil-Legaz, L., Pérez-Castelló, J., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V., Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Flexas, A., Aguilar-Mediavilla, E., & Adrover-Roig, D. (2021). California Bullying Victimization Scale-Retrospective (CBVS-R): Validation of Spanish Adaptation. *Psicothema*, 33(2), 279–296.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/>

- Feijóo, S., & Rodríguez-Fernández, R. (2021). A Meta-Analytical Review of Gender-Based School Bullying in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), Artículo e12687. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312687>
- Feldman, R. (1998). *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*. McGraw-Hill.
- Ferlatte, O., Dulai, J., Salway, T., Trussler, T., & Marchand, R. (2015). Suicide related ideation and behavior among Canadian gay and bisexual men: a syndemic analysis. *Public Health*, 15(597), 1–9. <http://dx.doi.org/10.1186/s12889-015-1961-5>
- Ferran, B. (2013). *Acoso escolar o bullying: Guía imprescindible de prevención e intervención*. Alfaomega
- Fisher, E., Komosa-Hawkins, K., Saldana, E., Thomas, G., Hsiao, C, Roauld, A., & Miller, D. (2008). Promoting School Success for Lesbian, Gay, Bisexual, Transgendered, and Questioning Students: Primary, Secondary, and Tertiary Prevention and Intervention Strategies. *Contemp School Psychol* 13, 79–91
<http://dx.doi.org/10.1007/BF03340944>
- Fox, K. (1988). The Self-Esteem Complex and Youth Fitness. *Quest*, 40(3), 230-246.
<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.1988.10483903>
- Franco-Morales, F., Correa-Molina, E., Venet, M., & Pérez-Bedoya, S. (2016). Relación actitudes-conocimientos sobre diversidad sexual en una muestra universitaria colombiana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(1), 135–156.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281044437007>
- Franzoi, S. (2007). *Psicología social*. McGRAW-HILL.

- Fronius, T., Darling-Hammond, S., Persson, H., Guckenburg, S., Hurley, N., & Petrosino, A. (2019). *Restorative justice IUS schools: An updated research review*. WestEd Justice & Prevention Training Center.
- Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2007). *Educational research. An introduction* (8th ed.). Pearson.
- Gao, Y., Zhang, Z., Chen, B., & Wang, X. (2022). Bullying Perpetration and Homophobic Teasing: Mediation through Gender Role Attitudes. *Children*, 9(1127), 1–13.
<http://dx.doi.org/10.3390/children9081127>
- Garretson, J. J. (2015). Exposure to the lives of lesbians and gays and the origin of young people's greater support for gay rights. *International Journal of Public Opinion Research*, 27(2), 277–288. <http://dx.doi.org/10.1093/ijpor/edu026>.
- Garrido-Hernansaiz, E., Martín-Fernández, M., Castaño-Torrijos, A., & Cuevas, I. (2018). Development and validation of the ADAS Scale and Prediction of Attitudes Toward Affective-Sexual Diversity among Spanish secondary students. *Journal of Homosexuality*, 1–19. <http://dx.doi.org/10.1080/00918369.2017.136495>
- Gentry, C. (2010). Social distance regarding male and female homosexuals. *The Journal of Social Psychology*, 14(24), 199–208.
<https://doi.org/10.1080/00224545.1987.9713680>.
- Gian, M. & Graham, S. (2008). Using Latent Class Analysis to Identify Aggressors and Victims of Peer Harassment. *Aggressive Behavior*, 34, 203–213.
<http://dx.doi.org/10.1002/ab.20233>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.
<http://dx.doi.org/10.1002/ab.20204>

- Glew, G., Fan, M., Katon, W., Rivara, F., & Kernic, M. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *159*(11), 1026–1031.
<http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026>
- Glick, P. & Raberg, L. (2018). Benevolent sexism and the status of women. In C. B. Travis, J. W. White, A. Rutherford, W. S. Williams, S. L. Cook, & K. F. Wyche (Eds.), *APA handbook of the psychology of women: History, theory, and battlegrounds* (pp. 363-380). United States: American Psychological Association.
<http://dx.doi.org/10.1037/0000059-018>.
- Goldstein-Schultz, M. (2020). Teachers' Experiences with LGBTQ Issues in Secondary Schools: A Mixed Methods Study. *International Quarterly of Community Health Education*, *0*(0), 1–15. <http://dx.doi.org/10.1177/0272684X20972651>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, *51*, 132–143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.025>
- González, A., Pérez, D., Rodríguez-Jiménez, M., & Bernadette-Lupson, K. (2020). Peer bullying in students aged 11 to 13 with and without special educational needs in Extremadura (Spain), *Education* 3-13,
<http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2020.1817965>
- Gower, A., Forster, M., Gloppen, K., Johnson, A., Eisenberg, M., Connett, J., & Borowsky, I. (2018). School Practices to Foster LGBT-Supportive Climate: Associations with Adolescent Bullying Involvement. *Prevention Science* *19*, 813–821.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11121-017-0847-4>

- Graham, S. (2016). Victims of Bullying in Schools. *Theory into Practice*, 55(2), 136–144.
<http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2016.114898>
- Green, S. (2015). Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: Coefficient Alpha and Omega coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practice Winter*, 34(4), 14–20. <http://dx.doi.org/10.1111/emip.12100>
- Greytak, E. & Kosciw, G. (2014). Predictors of US teachers' intervention in anti-lesbian, gay, bisexual, and transgender bullying and harassment. *Teaching Education*, 25(4), 410–426. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2014.92000>
- Hafer, M., Russell, W., & Godley, S. (1983). Dimensionality of the Attitudes toward Disabled Persons Scale Revisited. *Educational and Psychological Measurement*, 43(2), 459–463. <http://dx.doi.org/10.1177/001316448304300215>
- Hair, J., Hult, G., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling* (2nd ed.). Sage.
- Harlanova, E., Sivrikova, N., Popova, I., & Lapaeva, E. (2019). High school students' perception of bullying as a phenomenon of group action. *SHS Web of Conferences*, 70(8017), 1-6. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197008017>
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver.
- Heck, N., Flentje, A., & Cochran, B. (2011). Offsetting Risks: High School Gay-Straight Alliances and Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Youth. *School Psychology*, 26(2), 161–174. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023226>
- Herek, G. (1989). Hate crimes against lesbians and gay men: Issues for research and policy. *American Psychologist*, 44(6), 948–955. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.6.948>

- Higa, D., Hoppe, M., Lindhorst, T., Mincer, S., Beadnell, B., Morrison, D., Wells, E., Todd, A., & Mountz, S. (2012). Negative and Positive Factors Associated with the Well-Being of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, and Questioning (LGBTQ) Youth. *Youth Society*, 20(10), 1–25.
<http://dx.doi.org/10.1177/0044118X12449630>
- Hillard, P., Love, L., Franks, H., Laris, M., & Coyle, K. (2013). “They Were Only Joking”: Efforts to Decrease LGBTQ Bullying and Harassment in Seattle Public Schools. *Journal of School Health*, 84(1), 1–9. <http://dx.doi.org/10.1111/josh.12120>
- Hinrichs, D. & Rosenberg, P. (2008). Attitudes Toward Gay, Lesbian, and Bisexual Persons Among Heterosexual Liberal Arts College Students. *Journal of Homosexuality*, 43(1), 61–84, http://dx.doi.org/10.1300/J082v43n01_04
- Holli, N. & Casida, H. (2011). Preventing Bullying and Harassment of Sexual Minority Students in Schools, The Clearing House: A *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(4), 134–138 <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2011.564975>
- Holt, M., Racznki, K., Frey, K., Hymel, S., & Limber, S. (2013). School and Community-Based Approaches for Preventing Bullying. *Journal of School Violence*, 12(3), 238–252. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.792271>
- Hong, J. & Garbarino, J. (2012). Risk and Protective Factors for Homophobic Bullying in Schools: An Application of the Social–Ecological Framework. *Educational Psychology Review*, 24, 271–285. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-012-9194-y>
- Horowitz, A. & Hansen, A. (2008). Out for equity: School-based support for LGBTQ youth. *Journal of LGBT Youth*, 5, 73–85.
<http://dx.doi.org/10.1080/19361650802092457>

- Hostetler Mullet, J. (2014). Restorative discipline: From getting even to getting well. *Children & Schools, 36*(3), 157–162. <http://dx.doi.org/10.1093/cs/cdu011>
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006), Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 183–208. <https://doi.org/10.1007/BF03173576>
- Hsieh, K. (2016). Preservice Art Teachers' Attitudes Toward Addressing LGBTQ Issues in Their Future Classrooms. *Studies in Art Education, 57*(2), 120–138. <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2016.1133193>
- Huang, F., & Anyon, Y. (2020). The relationship between school disciplinary resolutions with school climate and attitudes toward school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 64*(3), 212-222. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1722940>
- Instituto Mexicano de la Juventud. (05 de julio de 2017). *¿Qué significa LGTBTTTIQ?* [Mensaje de un blog]. <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/que-significa-lgbttti>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género (ENDISEG) 2021: presentación de resultados*. <https://www.inegi.org.mx/programas/endiseg/2021/>
- Ioverno, S., Nappa, M., Russell, S., & Baiocco, R. (2021). Student Intervention Against Homophobic Name-Calling: The Role of Peers, Teachers, and Inclusive Curricula. *Journal of Interpersonal Violence, 37*(21–22), 549–575. <http://dx.doi.org/10.1177/08862605211042817>
- Jackman, K., Kreuze, E., Caceres, B., & Shnall, R. (2020). Bullying and peer victimization of minority youth: intersections of sexual identity and race/ethnicity. *Journal of School Health, 90*(5), 368–377. <http://dx.doi.org/10.1111/josh.12883>

- Jacob, S. (2013). Creating Safe and Welcoming Schools for LGBT Students: Ethical and Legal Issues. *Journal of School Violence, 12*, 98–115.
<http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2012.724356>
- Jones, E. & Gerard, H. (1992). *Fundamentos de psicología social*. Limusa
- Kamarudin, A., Ahmad, R., Mohd, C., Perdani, R., Mahyuddin, M., & Hisham, H. (2020). Exploring college students' acceptance and attitude toward the LGBT Community. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 24*(8), 6321–6331.
https://www.researchgate.net/publication/349042206_Exploring_college_students%27_acceptance_and_attitude_toward_the_LGBT_community
- Kassin, S., Fein, S., & Rose, M. (2010). *Psicología social (7a edición)*. Cengage Learning.
- Khoury, L. (2014). Bullying Prevention and Intervention: Realistic Strategies for Schools. *Journal of LGBT Youth, 11*, 176–181.
<http://dx.doi.org/10.1080/19361653.2013.878859>
- Kirkwood, S. (2022). A practice framework for restorative justice. *Aggression and Violent Behavior, 63*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101688>
- Koehler, W. J., & Copp, H. (2020). Observations of LGBT-specific bullying at a state university. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health, 1–19*. <https://doi.org/10.1080/19359705.2020.1850594>
- Kohlberg, L. (1987). *Child psychology and early childhood education: a view of cognitive development*. Longman.
- Kohlbert, J., Crothers, L., Bundick, M., Wells, D., Buzgon, J., Barbary, C., Simpson, J., & Senko, K. (2015). Teachers' perceptions of bullying of lesbian, gay, bisexual, transgender and questioning (LGBTQ) students in a southwestern Pennsylvania Sample. *Behavioral Sciences, 5*(2), 247–263. <http://dx.doi.org/10.3390/bs5020247>

- Kolbert, J., Crothers, L., Bundick, M., Wells, D., Buzgon, J., Berbary, C., Simpson, J., & Senko, K. (2015). Teachers' Perceptions of Bullying of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning (LGBTQ) Students in a Southwestern Pennsylvania Sample. *Behavioral Sciences, 5*, 247–263. <http://dx.doi.org/10.3390/bs5020247>
- Kospavok, A. M., Kylyshbayeva, B. N., & Uyzbayeva, A. A. (2022). Social attitudes toward LGBT+ in Kazakhstan. *Scientific Journals Al-Farabi Kazakh National University, 83*(4). <https://doi.org/10.26577/jpcp.2022.v82.i4.06>
- Kroneman, M., Admiraal, W., & Ketelaars, M. (2019) A peer–educator intervention: Attitudes towards LGB in prevocational secondary education in the Netherlands. *Journal of LGBT Youth, 16*(1), 62–82. <http://dx.doi.org/10.1080/19361653.2018.1531101>
- Kruger, A. (1992). El efecto de las discusiones transductivas entre pares y adulto/niño en el razonamiento moral. *Merrill Palmer Quarterly, 38*(2), 191–211.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D., & Hussein, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature, *Review of Education, 3*(2), 103-135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
- LaMar, L. & Kite, M. (1997). Sex differences in attitudes toward gay men and lesbians: A multidimensional perspective. *The Journal of Sex Research, 35*(2), 189–196. <http://dx.doi.org/10.1080/00224499809551932>
- Lara, A., (2019). Análisis de la homofobia en un centro de educación secundaria de Granada. *Revista de Ciències Socials Aplicades, 8*(2), 26–48. <https://salutsexual.sidastudi.org/es/registro/a53b7fb370aee452017154f3ae810229>

- Larrain, E., & Garaigordobil, M. (2020). Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health. *Comunicar*, (62), 79–90.
<http://dx.doi.org/10.3916/C62-2020-07>
- Larrain, E., Mollo-Torrico, J., & Garaigordobil, M. (2020). Rasgos de personalidad y bullying LGBT-fóbico: una revisión. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37(2), 7–22. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2020.37.2.1>
- León, M. (2007). *Elementos de la psicología social*. Limusa.
- León, M. (2021). Disciplina parental restaurativa y las intervenciones defensivas de los espectadores en el ciberacoso: el rol mediador de la justicia [Tesis de Doctorado, Instituto Tecnológico de Sonora]. http://biblioteca.itson.mx/dac_new/tesis/2556.pdf
- Lessard, L., Watson, R., Schacter, H., Wheldon, C., & Puhl, R. (2022). Weight enumeration in United States anti bullying laws: associations with rates and risks of weight-based bullying among sexual and gender minority adolescents. *Journal of Public Health Policy*, 43, 27–39. <http://dx.doi.org/10.1057/s41271-021-00322-w>
- Liscano, D. (2016). *Educación para la diversidad. Las representaciones sociales y prácticas culturales frente a la población LGBTI en la universidad* [Doctoral Dissertation].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/393910/dclr1de1.pdf?sequence=1>
- Lodi, E., Perrella, L., Luigi, G., Scarpa, M., & Patrizi, P. (2021). Use of restorative justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(96), 1–34.
<http://dx.doi.org/10.3390/ijerph19010096>

- López, L. & Sabater, C. (2018). *Acoso escolar. Definición, características, causas-consecuencias, familia como agente clave y prevención-intervención ecológica*. Pirámide.
- López, M., Tejero, R., & Fernández, A. (2017). Los conflictos escolares y su gestión en la formación inicial del profesorado, un estudio de caso. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 21(4), 29–314. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/59268>
- Lott, B. & Lott, A. (1960). The formation of positive attitudes toward group members. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 297–300.
<http://dx.doi.org/10.1037/h0045778>
- Lytle, M., De Luca, S., & Blosnich, J. (2014). The influence of intersecting identities on self-harm, suicidal behaviors, and depression among lesbian, gay and bisexual individuals. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 44(4), 384–391.
<http://dx.doi.org/10.1111/sltb.12083>
- MacDonald, A., Huggins, J., Young, S., & Swanson, R. (1973). Attitudes toward homosexuality: preservation of sex morality or the double standard? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(1), 161-161.
<https://doi.org/10.1037/h0033943>
- Macready, T. (2009). Learning social responsibility in schools: a restorative practice. *Educational Psychology*, 25(3), 211–220. <http://dx.doi.org/10.1080/02667360903151767>
- Major, B., & Eccleston, C. P. (2005). Stigma and social exclusion. En D. Abrams, J. Marque & M. A. Hogg (Eds.), *Social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 63-87). New York: Psychol. Press.

- Maldonado, J. (2018). *Metodología de la investigación social. Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la Educación.
- Marchueta, A. (2014). Consecuencias del bullying homofóbico retrospectivo y los factores psicosociales en el bienestar psicológico de sujetos LGB. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 255–271. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.168461>
- Márquez, M. (2013). La mediación penal y la justicia restaurativa. En M. Márquez (Ed.). *Mediación penal en México: una visión hacia la justicia restaurativa* (pp. 1–33). Porrúa.
- Marshall, A., Yarber, W., Sherwood-Laugh, C., Gray, M., & Estell, D. (2015). Coping and survival skills: the role school personnel play regarding support for bullied sexual minority-oriented youth. *Journal of School Health*, 85(5), 334–340. <https://doi.org/10.1111/josh.12254>
- Martínez-Ferrer, B. & Musitu-Ochoa, S. (2016). Violencia entre iguales en la adolescencia: el contexto escolar y las nuevas tecnologías. En J. A. Vera & A. Valdés (Eds.), *La violencia escolar en México: temas y perspectivas de abordaje* (pp. 17–49). Clave.
- Martxueta, A. & Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gays y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), 23–35. <http://dx.doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.1.2014.12980>
- McCabe, P., Rubinson, F., Dragowski, E., & Elizalde, G. (2013). Behavioral intention of teachers, school psychologists, and counselors to intervene and prevent harassment of lgbtq youth. *Psychology in the Schools*, 50(7), 672-688. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21702>

- McHugh, C. & Sedlacek, W. (1997). Attitudes of Heterosexual Students Toward Their Gay Male and Lesbian Peers. *Journal of College Student Development*, 38(6), 536–576.
<http://dx.doi.org/209.41.162.157/publications/articles/attitudes1.pdf>
- Medeiros, E. D., Araújo, L. F., Santos, J. V. O., Souza, T. C., & Monteiro, R. P. (2019). Attitudes towards Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Old Age Scale (EAFV–LGBT): Elaboration and psychometric evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 22, Artículo e14. <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.14>
- Mendoza, B. (2014a). *Asambleas escolares. Estrategias para resolver conflictos a través de competencias*. PAX.
- Mendoza, B. (2014b). *Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar*. PAX.
- Menestel, S. (2017). Preventing Bullying: Consequences, Prevention, and Intervention. *Journal of Youth Development*, 15(3), 8–26. <http://dx.doi.org/10.5195/jyd.2020.945>
- Meyer, E., Taylor, C., & Peter, T. (2015). Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: comparisons between gay/lesbian/bisexual and straight Educators. *Sex Education*, 15(3), 221–234.
<http://dx.doi.org/10.1080/14681811.2014.979341>
- Meyer, I. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129(5), 674–697. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Milburn, W. & Palladino, J. (2012). Preservice teachers' knowledge, skills, and dispositions of LGBTQ Bullying intervention. *The American Association of Behavioral and Social Sciences Journal*, 16, 86–100.
https://www.researchgate.net/publication/272092639_Preservice_teachers'_knowledge_skills_and_dispositions_of_LGBTQ_bullying_intervention

- Mohr, J. & Rochlen, A. (1999). Measuring attitudes regarding bisexuality in lesbian, gay male, and heterosexual populations. *Journal of Counseling Psychology, 46*(3), 353–369. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.46.3.353>
- Moliner, L., Amat, A., & Aguirre, A. (2018). Teenage attitudes towards sexual diversity in Spain. *Sex Education, 18*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1463213>
- Molnar-Main, S. (2014). Integrating Bullying Prevention and Restorative Practices in Schools: Considerations for Practitioners and Policymakers. Center for Safe Schools. <https://www.jcjc.pa.gov/Balanced-Restorative-Mission/Documents/BPRPWhitePaper2014.pdf>
- Moral, J. & Valle, A. (2011). Escala de Actitudes hacia Lesbianas y Hombres Homosexuales en México 1. Estructura factorial y consistencia interna. *Ciencias Humanas y Sociales, 3*(6), 139–157. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203318388008>
- Moral, J. & Valle, A. (2014). Predictive Models of Attitude toward Homosexuality in Heterosexual Men. *Universitas Psychologica, 13*(4), 1395–1407. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.pmah>
- Moran, T., Yung-Chi, C., & Shick, G. (2018). Bully victimization, depression, and the role of protective factors among college LGBTQ Students. *Journal of Community Psychology, 46*(7), 871–884. <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.21978>
- Morrison, B., Blood, P., & Thorsborne, M. (2005). Practicing Restorative Justice in School Communities: Addressing the Challenge of Culture Change. *Public Organization Review, 5*(4), 335–357. <http://dx.doi.org/10.1007/s11115-005-5095-6>
- Morrison, T., McLeod, L., Morrison, M., Anderson, D., & O'Connor, W. (1997). Gender stereotyping, homonegativity, and misconceptions about sexually coercive behavior

- among adolescents. *Youth & Society*, 28(3), 351–382.
<http://dx.doi.org/10.1177/0044118X97028003004>
- Mrug, S., Loosier, P. S., & Windle, M. (2008). Violence exposure across multiple contexts: Individual and joint effects on adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(1), 70–84. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.78.1.70>
- Mulick, P. & Wright, L., Jr. (2002). Examining the existence of biphobia in the heterosexual and homosexual populations. *Journal of Bisexuality*, 2, 45–64.
http://dx.doi.org/10.1300/J159v02n04_03
- Musher-Eizenman, D., Boxer, P., Danner, S., Dubow, E., Goldstein, S., & Heretick, D. (2004). Social-cognitive mediators of the relation of environmental and emotion regulation factors to children's aggression. *Aggressive Behavior*, 30(5), 389–408.
<http://dx.doi.org/10.1002/ab.20078>
- Myers, D. (2000). *Psicología Social*. McGraw Hill.
- Myers, D. (2007). *Exploraciones de la psicología social*. McGRAW-HILL.
- Myers, G. (2005). *Psicología social*. McGRAW-HILL.
- Nabors, L. (2017). *The level of fidelity in restorative practices and its impact on school-level discipline data in middle Tennessee* [Doctoral Dissertation].
<https://www.semanticscholar.org/paper/THE-LEVEL-OF-FIDELITY-IN-RESTORATIVE-PRACTICES-AND-Nabors/41d7d2730e7a3ae3487a63d180d2c451557252ef>
- Nappa, M., Palladino, B., & Menesini, E. (2017). Teachers' Reaction in Homophobic Bullying Incidents: The Role of Self-efficacy and Homophobic Attitudes. *Sexuality Research and Social Policy* 15(2), 1–11. <http://dx.doi.org/10.1007/s13178-017-0306-9>

- Nascimento, A., Andrade, J., & De Castro, A. (2022). The psychological impact of restorative justice practices on victims of crimes: A systematic review. *Review Manuscripts*, 0(34), 1–19. <http://dx.doi.org/10.1177/15248380221082085>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Preventing bullying through science, policy, and practice*. National Academies Press.
- Neiva E. R., & Mauro T. G. (2011). Atitudes e mudança de atitudes [Attitudes: Structure and change]. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Eds.), *Psicologia social: Principais temas e vertentes [Social Psychology: Main Themes and Strands]* (pp. 171– 203). Artmed.
- Nickerson, A., Frederick, S., Allen, K., & Jenkins, L. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology*, 73, 74–88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>
- Norton, A. T., & Herek, G. M. (2013). Heterosexuals' attitudes toward transgender people: Findings from a national probability sample of U.S. adults. *Sex Roles: A Journal of Research*, 68(11-12), 738–753. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0110-6>
- Nucci, L., Narvaez, D., & Krettemauer, T. (2014). Introduction and overview. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettemauer. (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 1–8). Routledge
- Núñez-Fadda, S., Castro-Castañeda, R., Vargas-Jimenes, E., Musitu-Ochoa, G., & Callejas-Jerónimo, J. (2020). Bullying Victimization among Mexican Adolescents: Psychosocial Differences from an Ecological Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Helat*, 17(13), 1–16. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17134831>

- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of school-based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin, K. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Hillsdale
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publisher.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares* (2da ed.). Morata.
- Olweus, D. (2003). A profile of Bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12–17.
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/A-Profile-of-Bullying-at-School.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222918>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015a). *Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015b). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244840>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Call for Action by Ministers inclusive and equitable education for all learners in an environment free from discrimination and violence*.
https://en.unesco.org/sites/default/files/call_for_action_2016_08_05-en.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos taller de sensibilización para su prevención: Guía de facilitación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244841>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377361_spa
- Orpinas, P. & Horne, A. (2004). A teacher-focused approach to prevent and reduce students' aggressive behavior: The GREAT Teacher Program. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(1), 29–38. <http://dx.doi.org/10.1016/j.amepre.2003.09.016>
- Orue, I. & Calvete, E. (2018). Homophobic Bullying in Schools: The Role of Homophobic Attitudes and Exposure to Homophobic Aggression. *School Psychology Review*, 47(1), 95–105. <http://dx.doi.org/10.17105/SPR-2017-0063.V47-1>
- Ozturk, A., & Demirden, A. (2023). Empathic Approach to Reducing the Homophobic Attitudes of Nursing Undergraduate Students Toward Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) Individuals. *International Journal of Caring Sciences*, 16(1), 361-372.
- Palacio, C. & Gutierrez, J. (2022). Estrategias de afrontamiento: habilidades que protegen a los estudiantes frente a situaciones de acoso escolar. En J. Echeverri-Álvarez & M. Castellanos Ascencio (Eds.), *Investigación doctoral en Educación: Propuestas, diálogos y difusión* (pp. 107–118). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Pallí, C. & Martínez, L. (2004). Naturaleza y organización de las actitudes. En T. Ibañez. (Eds.), *Introducción a la psicología social* (pp. 183–56). UOC.

- Park, J., Lee, H., & Kim, S. (2022). Adolescent bullying victimization at secondary school and adult suicidality and depressive symptoms Among 2152 lesbian, gay, and bisexual adults in South Korea. *Asia Pacific Journal of Public Health, 34*(4). <http://dx.doi.org/10.1177/10105395211073283>
- Payne, A. & Welch, K. (2015). Restorative justice in schools: The influence of race on restorative discipline. *Youth & Society, 47*(4), 539–564. <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X12473125>
- Payne, E. & Smith, M. (2011). The Reduction of Stigma in Schools: A New Professional Development Model for Empowering Educators to Support LGBTQ Students. *Journal of LGBT Youth, 8*(2), 174–200. <http://dx.doi.org/10.1080/19361653.2011.563183>
- Peng, C., Wang, Z., Yu, Y., Cheng, J., Qio, X., & Liu, X. (2022). Co-occurrence of sibling and peer bullying victimization and depression and anxiety among Chinese adolescents: The role of sexual orientation. *Child Abuse Neglect, 131*(10). <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105684>
- Peter, T., Taylor, C., & Campbel, C. (2016). “You can't break... when you're already broken”: The importance of school climate to suicidality among LGBTQ youth. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health, 20*(3), 195–213. <http://dx.doi.org/10.1080/19359705.2016.1171188>
- Pichardo, J., Molinuevo, P., Rodríguez, N., & Romero, M. (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población de adolescentes de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. FELGTB.
- Plant, E. A., Devine, P. G., & Peruche, M. B. (2010). Routes to positive interracial interactions: approaching egalitarianism or avoiding prejudice. *Personality and*

- Social Psychology Bulletin*, 36(9), 1135–1147.
<https://doi.org/10.1177/0146167210378018>.
- Poteat, V. P., & DiGiovanni, C. D. (2010). When biased language use is associated with bullying and dominance behavior: The moderating effect of prejudice. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1123–1133. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9565-y>
- Prati, G. (2012). A social cognitive learning theory of homophobic aggression among adolescents. *School Psychology Review*, 41, 413–428.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087497>
- Rainbolt, S., Sutton, E., & Cumings, K. (2019). High school teacher's perceptions of restorative discipline practices. *SAGE*, 103(2), 158–182. <http://dx.doi.org/10.1177/0192636519853018>
- Raja, S. & Stokes, J. (1995). Assessing Attitudes Toward Lesbians and Gay Men: The Modern Homophobia Scale. *Journal of Gay, Lesbian, and Bisexual Identity*, 3(2), 113–134. [http://dx.doi.org/1083-8147/98/0400-0113\\$15.00/0](http://dx.doi.org/1083-8147/98/0400-0113$15.00/0)
- Ramírez-Díaz, A. & Cabeza-Ruiz, R. (2020). Actitudes hacia la diversidad sexual en el deporte en estudiantes de educación secundaria. *Retos*, 38, 654–660.
<http://dx.doi.org/10.47197/retos.v38i38.77934>
- Reyes, A. C. (2022). *Prácticas de disciplina restaurativa del profesorado*. Manuscrito en preparación. México.
- Riauskina, I., Djuwita, R., & Soesetio, S. (2005). Gencet-gencetan” di mata siswa/siswi kelas 1 SMA: Naskah kognitif tentang arti, skenario, dan dampak” gencet-gencetan”. *Jurnal Psikologi Sosial*, 12(01), 1–13.
<https://lib.ui.ac.id/file?file=digital/20300923-JPS-12-1-2005-1.pdf>

- Richardson, J. (2022). An introduction to restorative justice practice in K-12 school: Theory and common practices. *Academia Letters*, 47(42), 1–7.
<http://dx.doi.org/10.20936/AL4742>.
- Rigby, K. & Slee, P. (1993). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry & Human Development*, 23, 273–282. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00707680>
- Ripley, M., Anderson, E., & Rockett, B. (2015). Heteronormativity in the University Classroom: Novelty Attachment and Content Substitution among Gay-friendly Students. *Sociology of Education* 85(2), 121–130.
[http://dx.doi.org/10.1177/00380407114273155\(2\) 121–130](http://dx.doi.org/10.1177/00380407114273155(2) 121-130).
- Rivas-Koehl, M., Valido, A., Espelage, D., Robinson, L., Sung, J., Kuehl, T., Mintz, S., & Wyman, P. (2021). Understanding protective factors for suicidality and depression among U.S. sexual and gender minority adolescents: Implications for school psychologists. *School Psychology Review*, 1–14. <http://dx.doi.org/10.1080/2372966X.2021.1881411>
- Rivers, I., & Noret, N. (2013). Potential suicide ideation and its association with observing bullying at school. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 32–36.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.10.279>
- Roberts, L. (2019). Changing worldwide attitudes toward homosexuality: the influence of global and region-specific cultures. *Social Science Research*, 80, 114–131.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.12.003>
- Rodrigues, A. (1990). Cambio de actitudes. En J. Whitaker. (Ed.), *Psicología social en el mundo de hoy* (pp. 265–287). Trillas.

- Rodrigues A., Assmar E. M. L., & Jablonski B. (1999). *Psicologia social [Social psychology]. Vozes.*
- Rodríguez, L. (2016). Actitudes frente a la diversidad sexual entre los estudiantes de Trabajo Social mexicanos: el contexto regiomontano. *Cuadernos de Trabajo Social, 30*(2), 417–433. <http://dx.doi.org/10.5209/CUTS.52131>
- Rodríguez, R. (2017). La justicia restaurativa como vía de reparación integral de los derechos fundamentales. En R. Rodríguez. (Ed.), *La justicia restaurativa en América Latina* (pp. 41–72). Esentia Juris.
- Rodríguez-Castro, Y., Lamieras-Fernández, M., Carrera-Fernández, V., & Vallejo-Medina, P. (2013). Validación de la Escala de Homofobia Moderna en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología, 29*(2), 523–533. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.137931>
- Rodríguez-Hidalgo, A. & Hurtado-Mellado, A. (2019). Prevalence and psychosocial predictors of homophobic victimization among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(7), 1–14. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph16071243>
- Roland, K., Glenn, R., Geri, S., & Marc F. (2012). Development and use of a restorative justice ideology instrument: assessing beliefs. *Contemporary Justice Review: Issues in Criminal, Social, and Restorative Justice, 15*(4), 435–447. <https://scholar.uwin dsor.ca/educationpub/18>
- Rollè, L., Sechi, C., Santoniccolo, F., Trombetta, T., & Brustia, P. (2022). The Relationship Between Sexism, Affective States, and Attitudes Toward Homosexuality in a Sample of Heterosexual Italian. *Sexuality Research and Social Policy, 19*, 194–206. <http://dx.doi.org/10.1007/s13178-021-00534-5>

- Romero, L. S., Scahill, V., & Charles, S. R. (2020). Restorative approaches to discipline and implicit bias: Looking for ways forward. *Contemporary School Psychology*, 24(3), 309–317. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00314-9>
- Rosen, N., & Nofziger, S. (2018). Boys, Bullying, and Gender Roles: How Hegemonic Masculinity Shapes Bullying Behavior. *Gender Issues*, 36(3), 295–318. <http://dx.doi.org/10.1007/s12147-018-9226-0>
- Rosenberg, M. & Hovland, C. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In C. Hovland, & M. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change* (1–14) Yale Univer. Press.
- Russell, S., Day J., Loverno, S., & Toomey, R. (2015). Are school policies focused on sexual orientation and gender identity associated with less bullying? Teachers' perspectives. *Journal of School Psychology*, 54, 29–3. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.005>
- Russell, S. T., Kosciw, J. G., Horn, S., & Saewyc, E. (2010). Safe schools' policy for LGBTQ students. *Social Policy Report*, 24(4), 1–25.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101–111. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_4
- Saewyc, E., Konishi, C., Rose, H., & Homma, Y. (2014). School-based strategies to reduce suicidal ideation, suicide attempts, and discrimination among sexual minority and heterosexual adolescents in Western Canada. *International Journal of Child, Youth & Family Studies*, 5(1), 89–112. <http://dx.doi.org/10.18357%2Fijcyfs.saewyce.512014>

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112–120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Santos, K., & De Jesus, C. (2020) Prevalence of bullying among LGBT students in Nueva Ecija. *Open Access Library Journal, 7*, e6066. <http://dx.doi.org/10.4236/oalib.1106066>
- Saraç, L. (2015). Relationships Between Religiosity Level and Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Among Turkish University Students. *Journal of Homosexuality, 62*(4), 481–494. <http://dx.doi.org/10.1080/00918369.2014.983386>
- Scheer, J. R., & Poteat, V. P. (2016). Factors associated with straight allies' current engagement levels within Gay–Straight Alliances. *Journal of Applied Developmental Psychology, 43*, 112–119. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.007>
- Schoot-Ceccacci, M., Holland, L., & Todd, M. (2009). Attitudes toward the LGBT Community in Higher Education. *Journal Spaces for Difference: An Interdisciplinary Journal, 2*(1), 36–47. <https://escholarship.org/uc/item/6gz7q7tz>
- Seabra, D., Gato, J., Carreiras, D., Petrocchi, N., & Salvador, M. (2022). Shame-based experiences of homophobic bullying and mental health: The mediating role of self-compassionate actions. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*, e16866. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph192416866>
- Seo, C. & Kruis, N. (2022). The impact of school's security and restorative justice measures on school violence. *Children and Youth Services Review, 13*, 1–8. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106305>
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure

- models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935–943.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.007>
- Shrestha, M., Boonmongkon, P., Peerawaranun, P., Samoh, N., Kanchawee, K., & Guadamuz, T. E. (2019). Revisiting the ‘Thai gay paradise’: Negative attitudes toward same-sex relations despite sexuality education among Thai LGBT students. *Global Public Health*, 15(3), 414-423.
<https://doi.org/10.1080/17441692.2019.1684541>
- Shields, J., Whitaker, K., Glassman, J., Franks, H., & Howard, K. (2011). Impact of victimization on risk of suicide among lesbian, gay, and bisexual high school students in San Francisco. *Journal of Adolescent Health*, 50(4), 418–420.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.07.009>
- Silenzio, V., Pena, J., Duberstein, P., Cerel, J., & Knox, K. (2007). Sexual orientation and risk factors for suicidal ideation and suicide attempts among adolescents and young adults. *American Journal of Public Health*, 97(11), 2017–2019. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2006.095943>
- Smith, A. (2015). *Bullying Resilience: Informing Schools and Communities to Transform Conflict by Using an Anti-Bullying Restorative Justice Campaign*. [Doctoral Dissertation; Capella University].
<https://www.proquest.com/openview/9d8f20796617d88800dc22ae2e61f3a4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

- Smith-Millman, M., Harrison, S., Pierce, L., & Flaspohler, D. (2019). “Ready, willing, and able”: Predictors of school mental health providers’ competency in working with LGBTQ youth. *Journal of LGBT Youth, 16*(4), 380–402. <https://doi.org/10.1080/19361653.2019.1580659>
- Snapp, S., Mguire, J., Sinclair, K., Gabrion, K., & Russell, S. (2015). LGBTQ-inclusive curricula: why supportive curricula matter. *Sex Education, 15*(6), 580–596. <http://dx.doi.org/10.1080/14681811.2015.1042573>
- Snarey, D. & Samuelson, P. (2014). Lawrence Kohlberg’s revolutionary ideas: Moral education in the cognitive-development tradition. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettemauer. T. (Eds.), *Handbook of moral and character education* (61–84). Routledge.
- Soto, F. (2017). Autorregulación del Aprendizaje: Una mirada desde el enfoque. *Actualizaciones en Psicoterapia Integrativa, 9*, 139–154. https://icpsi.cl/wpcontent/uploads/2018/03/AcPI_2017.pdf
- Strindberg, J., Horton, P., & Thornberg R. (2020). The fear of being singled out: pupils’ perspectives on victimisation and bystanding in bullying situations. *British Journal of Sociology of Education, 41*(7), 942–957. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2020.1789846>
- Strohmeier, D., Grading, P., & Yanagida, T. (2021). The role of intrapersonal-, interpersonal-, family-, and school-level variables in predicting bias-based cybervictimization. *The Journal of Early Adolescence 0*(0),1–29. <http://dx.doi.org/10.1177/02724316211010335>
- Stutzman, L. & Mullet, J. (2015). *The Little Books of Restorative Discipline for School: Teaching Responsibility; Creating Caring Climates*. Good Books

- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. In J. Luiselli & C. Diament (Eds.), *Behavior psychology in the schools: Innovations in evaluation, support, and consultation* (pp. 23–50). Haworth.
- Sulton, S. (2010). Testing attitude-behaviour theories using non-experimental data: An examination of some hidden assumptions. *European Review of Social Psychology*, *13*(1), 293–323. <http://dx.doi.org/10.1080/10463280240000019>
- Sutton, S. (2014). Testing attitude-behaviour theories using non-experimental data: An examination of some hidden assumptions. *European Review of Social Psychology*, *13*, 293–323. <http://dx.doi.org/10.1080/10463280240000019>
- Swanson, K. & Gettinger, M. (2016) Teachers' knowledge, attitudes, and supportive behaviors toward LGBT students: Relationship to Gay-Straight Alliances, antibullying policy, and teacher training. *Journal of LGBT Youth*, *13*(4), 326–351, <http://dx.doi.org/10.1080/19361653.2016.1185765>
- Szalacha, L. A. (2003). Safer sexual diversity climates: Lessons learned from an evaluation of Massachusetts safe schools' program for gay and lesbian students. *American Journal of Education*, *110*, 58–88. <http://dx.doi.org/10.1086/377673>
- Szalacha, L. A. (2004). Educating teachers on LGBTQ issues: A review of research and program evaluations. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, *1*, 67–79. http://dx.doi.org/10.1300/J367v01n04_07
- Tartavouille, T. & Landry, J. (2021). Educating nursing students about delivering culturally sensitive care to lesbian, gay, bisexual, transgender, questioning/ queer, intersex, plus patients: The impact of an advocacy program on knowledge and attitudes. *Nursing Education Perspectives*, *42*(4), 15–19. <http://dx.doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000819>

- Teixeira, F. & Custodio, A. (2017). Justicia restaurativa y transmodernidad. En R. Rodríguez (Ed.), *La justicia restaurativa en América Latina* (pp. 77–131). Esentia Juris.
- Theodore, P. & Stoker, A. (2021). Cómo los docentes pueden reducir el acoso hacia estudiantes de diversidad sexual y de género. En: E. Lund, C. Burgess, & A. Johnson (Eds.) *Violencia contra personas LGBTQ+*. Springer, Cham.
http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-52612-2_4
- Tripp, A. & Sherrill, C. (1991). Attitude Theories of Relevance to Adapted Physical Education. *Human Kinetics Journal*, 8(1), 12–27.
<http://dx.doi.org/10.1123/apaq.8.1.12>
- Tripp, A. & Sherrill, C. (1991). Attitude Theories of Relevance to Adapted. Physical Education. *Human Kinetics Journal*, 8(1), 12–27.
<http://dx.doi.org/10.1123/apaq.8.1.12>
- Ud, M., Wisetsri, W., Khan, F., & Pinthapataya, J. (2021). Restorative justice and its impact on primary school's students of Swat, KP-Pakistan: In Psychological Perspective. *Psychology and Education*, 58(2), 5526–5533.
<http://dx.doi.org/10.17762/pae.v58i2.2971>
- Ungaretti, J., & Müller, M. (2018). Estudios sobre el perjuicio hacia diferentes grupos sociales. En M. Barreiro (Ed.), *Representaciones sociales, prejuicio y relaciones on los otros: construcción del conocimiento social y moral* (pp. 233–253). UNIPE.
- Uri, E., Rubinstein, T., Hertz, S., & Slater, A. (2016). Changing attitudes of high school students in Israel toward homosexuality. *Journal of LGBT Youth*, 13(1), 192–206.
<http://dx.doi.org/10.1080/19361653.2015.1087930>

- Uri, E., Rubinstein, T., Hertz, S., & Slater, A. (2016). Changing attitudes of high school students in Israel toward homosexuality. *Journal of LGBT Youth, 13*(2), 192–206. <http://dx.doi.org/10.1080/19361653.2015.1087930>
- Valdés, A., García, F., Torres, G., Urías, M., & Grijalva, C. (2019). *Medición en Investigación Educativa con Apoyo del SPSS y el AMOS*. Clave.
- Valdés, A., Urías, M., & Alonso, E. (2018). Disciplina restaurativa, apoyo escolar, autoeficacia, habilidades sociales y victimización por pares. *Revista Interamericana de Psicología, 52*(1), 93–101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7205945>
- Van Ness & Heetderks-Strong. (2003). *Restoring Justice* (2da ed.). Routledge.
- Vera, M., Romero, C., Orellana, A., & Daza, P. (2017). Bullying homofóbico: Aproximación integrativa a la configuración del Sistema Self en un grupo de jóvenes lesbianas y gay's chilenos. *Actualizaciones en Psicoterapia Integrativa, 9*, 21–43. https://icpsi.cl/wp-content/uploads/2018/03/AcPI_2017.pdf
- Villas-Boas S., Ramos N., Amado J., Oliveira A., & Montero I. (2017). A redução de estereótipos e atitudes negativas entre gerações o contributo da educação intergeracional [The reduction of stereotypes and negative attitudes between generations the contribution of intergenerational education]. *Laplage em Revista, 3*(3), 206–220. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733365p.206-220>
- Vincent, C., English, J., Girvan, E., Sprague, J., & McCabe, T. (2016). School-wide Positive and Restorative Discipline (SWPRD): Integrating School-wide Positive Behavior Interventions and Supports and Restorative Discipline. *Inequality in School. Inequality in School Discipline, 115-134*. http://dx.doi.org/10.1057/978-1-137-51257-4_7

- Vooren, M., Rud, I., Cornelisz, I., Van, C., Groot, W., & Van den Brink, H. (2022). The effects of a restorative justice programmed (Halt) on educational outcomes and recidivism of young people. *Journal of Experimental Criminology*, 19(0), <http://dx.doi.org/10.1007/s11292-022-09502-4>
- Walters, G. & Espelage, D. (2017). Resurrecting the Empathy–Bullying Relationship with a Pro-Bullying Attitudes Mediator: the Lazarus Effect in Mediation Research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(6), 1229-1239. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-017-0355-9>
- Walton, G. (2004). Bullying and Homophobia in Canadian Schools. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 1(4), 23–36. http://dx.doi.org/10.1300/J367v01n04_03
- Wang, E. & Lee, E. (2019). The use of responsive circles in schools: An exploratory study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(3), 181–194. <http://dx.doi.org/10.1177/1098300718793428>
- Weavr, J. & Swank, J. (2020). Case Study of the Implementation of Restorative Justice in a Middle School. *Research in Middle Level Education*, 43(4), 1–9. <http://dx.doi.org/10.1080/19404476.2020.1733912>
- Weber, C., Rehder., M., & Vereenoghe., L. (2021). Whitley, B. (1987). The Relationship of Sex-Role Orientation to Heterosexuals' Attitudes Toward Homosexuals. *Sex Roles* 17, 103–113. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00287903>
- Wegener, D., Petty, R., Blankenship, K., & Detweiler-Bedell, B. (2010). Elaboration and numerical anchoring: Implications of attitude theories for consumer judgment and decision making. *Journal of Consumer Psychology* 20, 5–16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcps.2009.12.003>

- Weiss, J., Colleen, H., Nelson, S., Ellithorpe, C., & Stubbs-Richardson, M. (2021). Behavioral and psychological consequences of social identity-based aggressive victimization in high school youth. *Self and Identity*, 21, 1–25.
<http://dx.doi.org/1080/15298868.2021.1920049>
- Wenzel, M., Okimoto, T., Feather, N., & Platow, M. (2008). Retributive and restorative justice. *Law and Human Behavior*, 32(5), 375–389.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10979-007-9116-6>
- Westwood, S. (2022). Religious-based negative attitudes towards LGBTQ people among healthcare, social care and social work students and professionals: A review of the international literature. *Health & Social Care in the Community*, 30(5), 1449-1470.
<https://doi.org/10.1111/hsc.13812>
- Wong, D., Cheng, C., Ngan, R., & Ma, S. (2011). Program Effectiveness of a Restorative Whole- School Approach for Tackling School Bullying in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55, 846–862. <http://dx.doi.org/10.1177/0306624X10374638>
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. En C. Evertson & C. Weinstein. (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues* (pp. 181–219).
Routledge.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G., & Olson, J. (2003). *Psicología Social*. THOMSON.
- Worthen, M. (2012). Understanding college student attitudes toward LGBT individuals. *Sociological Focus*, 45(4), 285–305.
<http://dx.doi.org/10.1080/00380237.2012.712857>

- Worthen, M. G. F., Lingiardi, V., & Caristo, C. (2017). The roles of politics, feminism, and religion in attitudes toward LGBT individuals: A cross-cultural study of college students in the USA, Italy, and Spain. *Sexuality Research & Social Policy: A Journal of the NSRC*, *14*(3), 241–258. <https://doi.org/10.1007/s13178-016-0244-y>
- Wright, M., Wachs, S., & Gámez-Guadix, M. (2022). The role of perceived gay-straight alliance social support in the longitudinal association between homophobic cyberbullying and LGBTQIA adolescents' depressive and anxiety symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, *51*, 1388–1396. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-022-01585-6>
- Wright, T. & Smith, N. (2013). Bullying of LGBT youth and school climate for LGBT Educators. *Gender, Education, Music, & Society*, *6*(1), 1–12. <https://doi.org/10.5561/5010>
- Yoder, J. & Mattheis, A. (2015). Queer in STEM: Workplace experiences reported in a national survey of LGBTQIA individuals in science, technology, engineering, and mathematics careers. *Journal of Homosexuality*, *63*(1), 1–27. <http://dx.doi.org/10.1080/00918369.2015.1078632>
- Yuker, H. E., Block, J., & Youngg, J. (1996). *The measurement of attitudes toward disabled persons*. Human Resources Center.
- Zakszeski, B., & Rutherford, L. (2021): Mind the Gap: A systematic review of research on restorative practices in schools. *School Psychology Review*, 1–17. <http://dx.doi.org/10.1080/2372966X.2020.1852056>
- Zehr, H. (2015). *The little book of restorative justice*. Good Books.
- Zottis, G. A. H., Salum, G. A., Isolan, L. R., Manfro, G. G., & Heldt, E. (2014). Associations between child disciplinary practices and bullying behavior in

adolescents. *Jornal de Pediatria*, 90, 408–414.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.jpmed.2013.12.009>

Zumbo, B., Gadermann, A., & Zeisser, C. (2007). Ordinal Versions of Coefficients Alpha and Theta for Likert Rating Scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(4), 21–29. <http://dx.doi.org/10.22237/jmasm/1177992180>

Zych, I. & Llorent, V. (2018). Affective Empathy and Moral Disengagement Related to Late Adolescent Bullying Perpetration. *Ethics & Behavior*, 29(79), 547-556. <http://dx.doi.org/10.1080/10508422.2018.1521282>

Anexos

Anexo 1

Escala de Bullying LGB

Ítems	Escala de respuesta						
	1	2	3	4	5	6	7
Ítem 1. Se burló de un/a estudiante para hacerlo/a sentir mal por ser Lesbianas, Gais o Bisexuales.							
Ítem 2. Amenazó con herir o golpear a un/a estudiante porque pensó que era Lesbianas, Gais o Bisexuales.							
Ítem 3. Tomó sin permiso las pertenencias de un/a estudiante por ser Lesbianas, Gais o Bisexuales con la intención de molestarlo/a.							
Ítem 4.- Insultó a un/a estudiante por ser Lesbianas, Gais y Bisexuales.							
Ítem 5.- Habló mal de un/a estudiante por ser Lesbianas, Gais y Bisexuales.							
Ítem 6.- Molestó a otro/a estudiante, porque pensó que ese/a estudiante era Lesbianas, Gais y Bisexuales.							
Ítem 7.- Hizo comentarios o bromas de un/a estudiante con sentido sexual por ser Lesbianas, Gais y Bisexuales.							

Anexo 2

Escala Actitudes hacia estudiantes LGB

Ítems	Escala de respuesta						
	1	1	1	1	1	1	1
Ítem 1.- Me siento totalmente normal al ver a dos estudiantes del mismo sexo besarse y abrazarse como novios/as.							
Ítem 2.- Considero que ser lesbiana, gay o bisexual es algo normal.							
Ítem 3.- Se debería aprobar las relaciones de noviazgo entre estudiantes del mismo sexo.							
Ítem 4.- La relación que tenga con un/a estudiante seguiría siendo la misma si me entero de que es lesbiana, gay o bisexual.							
Ítem 5.- Me parece que convivir con estudiantes lesbianas, gais o bisexuales puede ser igual de agradable que convivir con cualquier otra/a estudiante.							

Ítem 6.- Puedo llegar a apreciar a estudiantes lesbianas, gais o bisexuales como a cualquier otra/o estudiante.							
Ítem 7.- Ayudaría a estudiantes lesbianas, gais o bisexuales si tienen algún problema.							
Ítem 8.- Sería amigo/a de estudiantes que sean lesbianas, gais o bisexuales.							

Anexo 3

Escala Prácticas de Disciplina Restaurativa del Profesorado

Ítems	Escala de respuesta						
	1	1	1	1	1	1	1
1.- Favorece el dialogo respetuoso entre la víctima y el agresor/a, para que el agresor reflexione sobre su actuar ante la situación.							
2.- Promueve que el agresor/a reconozca los daños causados en la víctima.							
3.- Incita a que el agresor/a reflexione sobre las consecuencias que tiene su comportamiento en la víctima.							
4.- Permite que el agresor/a y la víctima expresen sus sentimientos.							
5.- Incita a que el agresor/a reflexione acerca de las consecuencias negativas de su conducta para él mismo.							
6.- Incita a que el agresor/a reflexione acerca de las consecuencias negativas de su conducta para los/as estudiantes y el clima de la escuela.							
7.- Promueve que el agresor/a se disculpe con la víctima.							
8.- Toma en cuenta la opinión de otros/as estudiantes para solucionar los conflictos entre la víctima y agresor/a.							
9.- Propicia que el agresor/a establezca un compromiso con la víctima para reparar el daño causado.							
10.- Realiza reuniones posteriores con el agresor/a y la víctima para dar seguimiento del cumplimiento del compromiso por parte del agresor/a.							
11.- Promueve que el agresor/a se comprometa con los/as estudiantes y docentes a no repetir su conducta.							

12.- Busca que el agresor/a realice actividades que benefician a otros estudiantes (protección, apoyo académico entre otras).							
13.- Fomenta la participación del agresor/a en las actividades del aula como la de cualquier otro/a estudiante.							
14.- Muestra simpatía con el agresor/a.							
15.- Fomenta que tratemos al agresor/a con respeto al igual que a cualquier otro/a estudiante.							
16.- Fomenta que el agresor/a sea tratado con dignidad al igual que cualquier otros/as estudiantes							
17.- Reconoce el esfuerzo del agresor/a de no volver a agredir a otro/a estudiante.							
18.- Trata con respeto al agresor/a.							
19.- Solicita que no etiquetemos al agresor/a por lo que sucedido.							