

**DIFERENCIA EN LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DEL NIVEL
GRADUADO EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCATIVOS EN UNA
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR, SEGÚN SU GÉNERO, SOBRE
ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES LESBIANAS, GAYS,
BISEXUALES, TRANSGÉNERO Y QUEER (LGBTQ+)**

Por

Julio V. García González

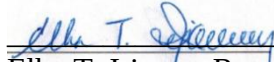
Disertación Doctoral sometida al Programa Doctoral en Educación del Recinto de San
Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico para optar por el grado de
Doctor en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos

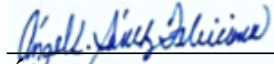
9 de mayo de 2025

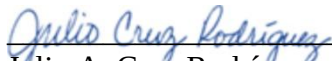
**DIFERENCIA EN LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DEL NIVEL
GRADUADO EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCATIVOS EN UNA
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR, SEGÚN SU GÉNERO, SOBRE
ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES LESBIANAS, GAYS,
BISEXUALES, TRANSGÉNERO Y QUEER (LGBTQ+)**

Nosotros, los miembros del Comité de Disertación Doctoral y del Comité de Defensa del estudiante Julio V. García González, certificamos que la investigación sometida por este cumple con los requisitos para las disertaciones doctorales establecidos por el Programa Doctoral en Educación del Recinto de San Germán, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico y, para que así conste, firmamos, certificando su aprobación.

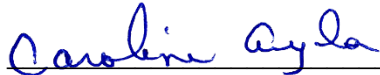
Aprobada: 9 de mayo de 2025
Fecha


Elba T. Irizarry Ramírez, EdD, Presidenta del Comité


Ángel L. Sánchez Feliciano, EdD, Miembro del Comité

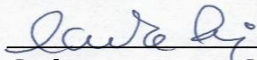

Julio A. Cruz Rodríguez, EdD, Miembro del Comité


Angélica M. Barreto Areizaga, EdD, Lectora de Defensa

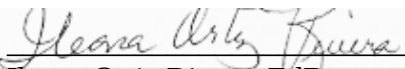

Caroline Ayala Martínez, PhD, Lector de Defensa


Mary L. Martínez Aldebol, EdD, Directora
Departamento de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades

9 de mayo de 2025
Fecha


Carlos E. Irizarry Guzmán, DBA, Director
Escuela de Estudios Graduados e Investigación

9 de mayo de 2025
Fecha


Ileana Ortiz Rivera, EdD
Decana Interina de Asuntos Académicos

9 de mayo de 2025
Fecha

Certificación de Autoría

Yo, Julio V. García González, certifico que la disertación doctoral titulada *Diferencia en la percepción de estudiantes del nivel graduado en Gerencia y Liderazgo Educativos en una institución de educación superior, según su género, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+)*, la cual presento como requisito para optar por el grado de Doctor en Educación en el Programa Doctoral en Educación del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, es el producto de mi labor investigativa. Así mismo, doy fe que este trabajo es uno original e inédito.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Julio V. García González', is centered on the page. The signature is fluid and cursive, with a large, stylized 'J' and 'G'.

Julio V. García González

Prólogo

Dedicatoria

A todos los niños y jóvenes estudiantes del colectivo compuesto por lesbianas, *gays*, transgéneros, transexuales, bisexuales, intersexuales, *queer* y el resto de las identidades y orientaciones incluidas en el *plus* (+).

Agradecimientos

Agradecimiento a todos los que, de una forma u otra, y de manera desinteresada, me ayudaron y guiaron durante el proceso de esta investigación.

Resumen

La investigación *Diferencia en la percepción de estudiantes del nivel graduado en Gerencia y Liderazgo Educativos en una institución de educación superior, según su género, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+)* estuvo sustentada en el modelo de contingencia de Fred E. Fiedler (1967), la teoría del esquema de género de Sandra Bem (1981), la teoría del desarrollo moral desde la ética del cuidado propuesta Carol Gilligan (1982) y la teoría de la atribución social de Fritz Heider (1958). Su propósito fue determinar si existía diferencia significativa en la percepción de estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos en una institución de educación superior (IES) sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género de los participantes del estudio.

El diseño de la investigación fue cuantitativo, transeccional y con un enfoque descriptivo-correlacional. La población del estudio estuvo constituida por estudiantes de maestría y doctorado en Educación, con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos de una IES. Se utilizó un instrumento (diseñado por el investigador) administrado en línea por la plataforma de encuestas *Survey Monkey*. Del total de la población, 63, la muestra final fue de 36;15 participaron en el estudio piloto y 21, en el formal. Para el análisis de diferencias, como la muestra del estudio fue de 21 participantes, se utilizó la estadística no-paramétrica de *U Mann-Whitney* en *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 27. Se realizó un análisis descriptivo de los datos demográficos de la primera parte del instrumento para determinar el perfil de los participantes del estudio. La segunda parte del instrumento, relacionada con las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+, se utilizaron estadísticas descriptivas con medidas descriptivas y de la variabilidad (media, desviación estándar y porcentaje). La significancia de los datos estadísticos que se usó fue $p < 0.05$.

Los resultados reflejaron que las estudiantes de maestría y doctorado en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos percibieron las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+) como excelentes ($\bar{X} = 4.59$). Por otro lado, los estudiantes del programa graduado en Gerencia y Liderazgo Educativos poseían una percepción sobre las estrategias de inclusión de estudiantes LGBTQ+ buena ($\bar{X} = 3.78$). El estudio reveló que la población de participantes femeninas indicaron mayor acuerdo con las premisas del cuestionario que los participantes masculinos. Las diferencias por género, respecto a la percepción, fueron estadísticamente significativas ($p < 0.05$). En consecuencia, se hicieron recomendaciones para el programa de Gerencia y Liderazgo Educativos y para futuros estudios.

Tabla de Contenido

Página de aprobación	ii
Certificación de autoría	iii
Prólogo	iv
Resumen	v
Tabla de contenido	vi
Índice de tablas	viii
Índice de ilustraciones	ix
Índice de apéndices	x

Capítulo I. Introducción: Planteamiento del Problema de Investigación 1

Antecedentes	2
Problema de investigación	17
Propósito del estudio	18
Justificación	19
Marco teórico-conceptual	23
Definiciones operacionales o términos del estudio	31

Capítulo II. Revisión de la Literatura 37

Discriminación hacia estudiantes LGBTQ+	37
Estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ y responsabilidades del gerente y líder educativo	55
Géneros ante la discriminación y estrategias de inclusión de estudiantes LGBTQ+	96
Normativas sobre inclusión de la población LGBTQ+	109
Síntesis de la revisión de literatura	119

Capítulo III. Método 123

Diseño de la investigación	123
Participantes de la investigación	123
Instrumento de medición	130
Procedimiento	133
Análisis estadístico	136

Capítulo IV. Resultados 138

Descripción de los participantes	138
Preguntas de la investigación	139
Resumen de hallazgos	151

Capítulo V. Discusión 156

Conclusiones **156**

Discusión **157**

Limitaciones metodológicas del estudio **176**

Recomendaciones para la gerencia y liderazgo educativos, IES y organizaciones
educativas y profesionales **176**

Recomendaciones para futuras investigaciones **177**

Referencias 179

Apéndices 196

Índice de Tablas

Tabla 1.	<i>Población y muestra del nivel graduado en Educación en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos</i> 124
Tabla 2.	<i>Escala de interpretación de resultados</i> 131
Tabla 3.	<i>Calendario de actividades del Estudio Piloto</i> 134
Tabla 4.	<i>Calendario de actividades del Estudio Formal</i> 135
Tabla 5.	<i>Análisis estadísticos aplicados a las subpreguntas de la investigación</i> 137
Tabla 6.	<i>Números de participantes de acuerdo con el género</i> 139
Tabla 7.	<i>Estadística descriptiva de los participantes del género femenino</i> 140
Tabla 8.	<i>Estadística descriptiva de los participantes del género masculino</i> 143
Tabla 9.	<i>Prueba U de Mann-Whitney: Rangos por Premisa</i> 146
Tabla 10.	<i>Prueba U de Mann-Whitney</i> 148

Índice de Ilustraciones

Figuras

Figura 1. *Diagrama del Marco Teórico-Conceptual* **31**

Gráficas

Gráfica 1. Gráfica de Caja y Bigotes (*Box-Plot*) **149**

Índice de Apéndices

- Apéndice A.** Instrumento estudio formal: Percepción de los estudiantes del nivel graduado de una institución de educación superior sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+) **196**
- Apéndice B.** Carta solicitud de autorización para el estudio a la Rectora del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico **200**
- Apéndice C.** Carta de autorización para la realización del estudio por parte de la Rectora del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico **203**
- Apéndice D.** Autorizaciones de la Junta de Revisión Institucional de Educación Superior de la Universidad Interamericana de Puerto Rico **205**
- Apéndice E.** Consentimiento informado para el estudio formal **210**
- Apéndice F.** Invitación para el estudio formal **215**
- Apéndice G.** Invitación para el estudio piloto **219**
- Apéndice H.** Informe resultados estudio piloto **223**
- Apéndice I.** Requisitos del Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program) del investigador **232**
- Apéndice J.** Carta de colaboración y requisitos del CITI Program del Estadístico **241**
- Apéndice K.** Carta invitación para el Panel de Expertos **246**
- Apéndice L.** Planilla de validación del instrumento **250**
- Apéndice M.** Planilla de validación del instrumento completada por el panel de expertos y autorización **256**
- Apéndice N.** Número de estudiantes de nivel graduado en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos del Recinto de San Germán según la Vicepresidencia de Asuntos Académicos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico **278**
- Apéndice O.** Consentimiento informado para el estudio piloto **281**

- Apéndice P.** Instrumento estudio piloto: Percepción de los estudiantes del nivel graduado de una institución de educación superior sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+) **285**
- Apéndice Q.** Propuesta para el adiestramiento a gerentes y líderes educativos sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+) **290**
- Apéndice R.** Certificación del editor **298**
- Apéndice S.** Informe de Cierre ante la Junta de Revisión Institucional **300**

Capítulo I.

Introducción: Planteamiento del problema de investigación

Este estudio se llevó a cabo con el propósito de determinar si existía diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género de los participantes. La especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos combina las competencias conceptuales, técnicas y actitudinales para preparar profesionales que se desempeñen en posiciones de liderazgo en el área de la educación (Universidad Interamericana de Puerto Rico, UIPR, 2021).

Los líderes educativos tienen el poder y la influencia para mejorar las experiencias de la población de estudiantes LGBTQ (Kosciw, Diaz y Greytak, 2008). Según Lugg y Murphy (2017), los cambios en el péndulo político, entre el apoyo y la oposición a la comunidad LGBTQ, afectan a los burócratas. Estos burócratas o empleados del estado en las escuelas deben “navegar” por estos cambios en medio de mensajes cambiantes y conflictivos del gobierno federal e históricamente del gobierno estatal. Por tanto, las escuelas están sujetas a las leyes y políticas del Estado, y los educadores de las escuelas deben cumplir con las mismas o pueden perder su trabajo (Lugg, 2003).

Tomando en cuenta este planteamiento inicial, el capítulo de introducción aborda las siguientes secciones: antecedentes, problema de investigación, propósito del estudio, justificación y el marco teórico-conceptual. Se termina con las definiciones conceptuales

y operacionales de las variables y la definición de los términos del estudio.

Antecedentes

Por la relación política que existe entre Puerto Rico y los Estados Unidos de América, tanto la Constitución Federal como sus leyes se aplican a la Isla. A lo anterior, se añade la Constitución del Estado Libre Asociado. Por tanto, hay dos bases o marcos legales que dictan cómo deben hacerse las leyes y el cumplimiento de estas.

La Constitución Federal dicta en la Enmienda XIV, que ningún Estado podrá dictar ni dar efecto a cualquier ley que limite los privilegios o inmunidades de los ciudadanos de los Estados Unidos. Tampoco podrá Estado alguno privar a cualquier persona de la vida, la libertad o la propiedad sin el debido proceso legal. También, no podrán negar a cualquier persona que se encuentre dentro de sus límites jurisdiccionales la misma protección de las leyes (CONST. EE.UU. amend. XIV).

La Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (ELA) en su Carta de Derechos, Artículo II, Sección 1, dispone: “La dignidad del ser humano es inviolable. Todos los hombres son iguales ante la Ley. No podrá establecerse discrimen alguno por motivo de raza, color, sexo, nacimiento, origen o condición social, ni ideas políticas o religiosas. Tanto las leyes como el sistema de instrucción pública encarnarán estos principios de esencial igualdad humana” (CONST. PR art. II, § 1.). La Sección 5 del Artículo 2 de la Constitución del ELA, dispone lo siguiente: “Toda persona tiene derecho a una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento del respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales. Habrá un sistema de instrucción pública el cual será libre y enteramente no sectario” (CONST. PR art. II § 2).

Desde 1975, la Asociación Americana de Psicología ha hecho un llamado a los psicólogos para trabajar activamente con el fin de eliminar el estigma de enfermedad mental que ha estado asociado, por muchos años, con las orientaciones lesbianas, *gays* y bisexuales. La disciplina de la psicología se preocupa por el bienestar de las personas y los grupos, por consiguiente, por las amenazas contra dicho bienestar. Se ha demostrado que los prejuicios y la discriminación que sufren regularmente las personas que se identifican como lesbianas, *gays* o bisexuales tienen efectos psicológicos negativos (*American Psychological Association*, 2012).

Las estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transexuales y *queer*, se encuentran entre los jóvenes más vulnerables de las escuelas, ya que sufren acoso y hostigamiento en niveles desproporcionadamente altos (Kosciw, Greytak, Palmer y Boesen, 2014). La victimización que se produce en la escuela pone a los estudiantes LGBT en riesgo de resultados de salud mental negativos y un éxito académico reducido (*National Association of School Psychologists*, 2014). Lomas (2007) señaló que es esencial incorporar y tratar en la educación, además de currículos con lenguaje y materiales didácticos, la equidad, ideas y actitudes que fomenten el diálogo y la convivencia.

Se debe construir un escenario cotidiano en el que sea posible, a través de una adecuada coeducación emocional de los alumnos, para que estos edifiquen sus diferentes identidades sexuales y culturales. Esto sin exclusiones, privilegios, acoso o violencia (Lomas, 2007). Lambda Legal (2008) sostuvo, a través de sus representantes, documentos y su oficina central en New York, que es importante que los jóvenes estudiantes sepan que tienen derechos a no ser molestados por su orientación sexual en la

escuela y que las autoridades escolares están obligadas a protegerlos de cualquier tipo de abuso o discrimin.

Los estudiantes LGBTQ+, si lo desean, pueden conformar una organización estudiantil, como cualquier otra, y velar por sus intereses. Además, que las escuelas que permiten que estudiantes sean molestados por otros o que discriminan en alguna forma contra jóvenes por cualquier razón, incluyendo su orientación sexual, se exponen a que los padres pueden entablar un tipo de demanda o acción constitucional en la Corte Federal en Puerto Rico para que esos derechos sean reconocidos. Según estos padres, todavía hay escuelas que no están respetando las leyes al respecto. Por tanto, cada estudiante tiene derecho a ser quien es, expresarse como siente, y estar seguro y respetado en la escuela (Lambda Legal, 2008).

La investigación realizada por Jiménez, Borrero y Nazario (2011) se enfocó en el proceso de la revelación de identidad sexual en adolescentes *gays* y lesbianas (GL) en Puerto Rico. Este estudio dirigió su atención al impacto que este proceso pueda tener en el desarrollo psicológico de los adolescentes GL. El estudio fue de revisión de literatura. Allí, se encontró que el proceso de desarrollo de la identidad sexual de los adolescentes puede ser uno complicado y difícil, más aún si el adolescente se encuentra en cuestionamiento de su identidad sexual. Además, se indicó que el proceso de desarrollo de la identidad sexual puede estar matizado por elementos de discrimin, marginación, estigmatización y homofobia dentro de una sociedad heterosexista.

En consecuencia, las variables como la familia, relaciones con pares, escuela, religión y espiritualidad pueden jugar un rol determinante en apoyar o victimizar durante el proceso de identidad sexual de los adolescentes *gays* y lesbianas. Según su estudio,

algunos adolescentes se presentaron resilientes y se sienten orgullosos durante su experiencia de divulgar su identidad sexual. En cambio, otros lo experimentan como un proceso lleno de dolor, angustia y ansiedad (Jiménez, Borrero y Nazario, 2011).

Los investigadores en referencia recomendaron que los profesionales de la salud mental que proveen servicios a esta población deben estar en continuo proceso de autoevaluación sobre sus prejuicios, además de continuar desarrollando las destrezas y competencias clínicas para el mejor bienestar de los adolescentes *gays* y lesbianas. Además, identificaron que en Puerto Rico se requiere de investigaciones que sean representativas de la población de adolescentes *gays* en el país. Aunque en Estados Unidos de América, la investigación dirigida a la población de adolescentes *gays* y lesbianas ha aumentado considerablemente, en Puerto Rico las investigaciones y artículos publicados sobre esta población son escasos, señalaron los investigadores (Jiménez et al., 2011).

Según la *American Psychological Association* (2012) las personas lesbianas, *gays* y bisexuales enfrentan gran cantidad de prejuicios, discriminación y violencia debido a su orientación sexual. Además, indicaron que los estudios de opinión pública realizados durante las décadas de 1970, 1980 y 1990 en forma rutinaria mostraron que, entre amplios segmentos de la población, las personas lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer*, eran destinatarias de actitudes negativas fuertemente arraigadas. Por tanto, la discriminación contra la orientación sexual puede tomar muchas formas. Los fuertes prejuicios contra *gays* se manifiestan en la alta tasa de acoso y violencia dirigidos hacia las personas lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer*. Numerosas encuestas indican que el acoso y los abusos verbales son experiencias prácticamente universales

entre las personas lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer*.

Álvarez (2013) realizó una investigación con el propósito de explorar las técnicas de enseñanza, los conocimientos, y las actitudes que tienen los maestros de nivel intermedio y superior, de la Región Educativa de Mayagüez, del Departamento de Educación de Puerto Rico, sobre la diversidad de la orientación sexual de los estudiantes. La investigadora utilizó una encuesta para medir sus variables: técnicas de enseñanza, actitudes y conocimientos. La muestra constó de 295 maestros de nivel intermedio y superior, a los cuales se le administró el instrumento. El estudio concluyó que los maestros no poseen los conocimientos, actitudes y técnicas necesarias para trabajar temas o asuntos relacionados con la orientación sexual de los estudiantes LGBTQ.

En otro estudio por Rivera, Toro-Alfonso y Meléndez (2013) en Puerto Rico, se exploró cuán segura se siente la comunidad LGBT de San Juan, Puerto Rico. El diseño de este estudio fue uno cuantitativo, transversal, no experimental, de tipo exploratorio y descriptivo. En el estudio participaron 103 personas, y se utilizó un cuestionario autoadministrado, que consistía en 47 reactivos divididos en tres partes. Los participantes revelaron sentirse inseguros en 73% de los casos, y un 44% de la muestra manifestó haber temido por su vida en un lugar público, por ser una miembro de la comunidad LGBT. Los autores sostuvieron que la creación e inclusión de políticas públicas enfocadas en proveer seguridad equitativa a los grupos minoritarios, como lo es la comunidad LGBT, es la dirección correcta para demostrar que Puerto Rico es un territorio de vanguardia, en el que se legisla de acuerdo con una sociedad que evoluciona.

López (2014) realizó una investigación en Puerto Rico con enfoque mixto sobre el *bullying* homofóbico. El propósito fue explorar este fenómeno en las escuelas y la

intervención de los programas de trabajo social escolar. Trabajó con grupos focales con personas lesbianas, *gays*, bisexuales y transexuales (LGBT), víctimas de este problema y cuestionarios autoadministrados con profesionales del trabajo social escolar. En los grupos focales se utilizó una guía de preguntas dirigidas a explorar las experiencias de estas personas, el impacto del *bullying* homofóbico en sus vidas, y la ayuda o apoyo que recibieron del programa de trabajo social escolar. En el primer grupo participaron siete personas y cinco personas en el segundo. El cuestionario fue contestado por 51 profesionales de trabajo social escolar, de un universo de 70 escuelas con los criterios de inclusión.

Los hallazgos mostraron las historias de violencia que personas LGBT sufrieron mientras estudiaron en el sistema escolar, describiendo los tipos de *bullying* homofóbico: verbal, físico y psicológico o intimidación. Los profesionales del trabajo social escolar encuestados confirmaron la falta de atención, específicamente, con este problema. Los relatos ilustraron la relevancia de la intervención con este problema en las escuelas en todos los niveles académicos, ya que los mismos detallan el impacto negativo en la vida de las personas LGBT o que son percibidas diferentes sexualmente. Dentro de las recomendaciones, hicieron un llamado al Departamento de Educación para incluir, dentro de los tipos de acoso tipo *bullying*, el acoso por identidad u orientación sexual (López, 2014).

Hutton (2014) realizó un estudio con dos objetivos principales. El primero fue comprender las experiencias únicas de las estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transexuales y cuestionadores (LGBTQ), de una escuela secundaria en un distrito escolar de California. El segundo objetivo fue investigar el impacto de dos intervenciones a

pequeña escala: evento social en todo el distrito por el *Gay-Straight Alliance Club* (GSA) y una campaña de etiquetas de espacio seguro. El autor implementó un diseño de investigación cualitativa y se recopilaron datos a través de entrevistas individuales semiestructuradas, análisis de documentos y observaciones de los participantes.

Se realizaron 31 entrevistas con siete estudiantes participantes, cuatro participantes asesores del *Gay-Straight Alliance* (GSA), tres directores de escuelas y un superintendente de escuelas. Dos preguntas de investigación guiaron el enfoque de este estudio. La primera dirigida a entender las experiencias individuales de estudiantes LGBTQ en este distrito, y la otra, a conocer las perspectivas de los estudiantes sobre el impacto de las dos intervenciones empleadas (Hutton, 2014).

Los hallazgos mostraron que los estudiantes LGBTQ experimentaban más experiencias relacionadas con acoso verbal y discriminación, que físico. También, que estas experiencias negativas provenían de varios grupos de individuos, incluidos otros estudiantes, maestros y personal escolar. La religión fue citada frecuentemente como causa de intolerancia y comportamientos homofóbicos. Sin embargo, también se informaron experiencias positivas como la interacción con líderes escolares de apoyo y la participación en los clubes GSA (Hutton, 2014).

Además, los resultados de este estudio sugirieron que las intervenciones de la campaña de etiquetas de espacio seguro y el evento social en todo el distrito pueden mejorar el clima escolar para los estudiantes LGBTQ. Los investigadores recomendaron que los administradores y maestros aprendan sobre el impacto profundo y duradero de un entorno nulo. Los datos sugirieron que, el hecho de que muchos maestros no demostraran explícitamente el apoyo a las personas LGBTQ, hizo que los estudiantes asumieran que

no los apoyaban. El estudio también recomendó que el personal de la escuela tome conciencia de la influencia de una sociedad heteronormativa. De la misma forma, sugirió mayor apoyo de los administradores escolares para actividades de integración, y que tomen conciencia de los hallazgos de este estudio a través de una capacitación o una reunión de desarrollo del personal (Hutton, 2014).

Beltrán (2015) realizó una investigación que analizó los retos que enfrenta el Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) para incluir, como parte de su programación académica, desde el nivel preescolar, un currículo sobre promoción y respeto a la diversidad, para los estudiantes del sistema público. La investigación fue cualitativa con un enfoque fenomenológico y los datos fueron recopilados de un grupo de participantes intencionado no representativo, a través de entrevistas semiestructuradas. En este estudio, participaron 22 personas, 14 mujeres y ocho hombres. Entre estos, se encontraban funcionarios gerenciales del Departamento de Educación, líderes sindicales, directores escolares, maestros y trabajadores sociales.

Entre los hallazgos, mencionaron lo siguiente: las respuestas de los directores escolares apuntaron a un vago conocimiento o a desconocimiento de la Ley Orgánica del Departamento de Educación y la política educativa de respeto a la diversidad. Los maestros fueron constantes con la premisa sobre el respeto a la igualdad y la prohibición del discrimin en el acceso a la educación, pero uno de los maestros se enfocó en la religión, dejando fuera otras categorías. Los trabajadores sociales entrevistados expresaron un total desconocimiento de la política educativa de respeto a la diversidad. Los líderes sindicales se enfocaron mayormente en la necesidad de definir el tema del respeto a la diversidad en el sistema público de enseñanza, pero no hablaron de lo que

contempla específicamente la Ley (Beltrán, 2015).

En torno al manejo del tema de la tolerancia y el respeto a la diversidad en las escuelas, ninguno de los directores pudo articular una respuesta a tono con la pregunta. Las expresiones de los maestros apuntaron a cómo ellos ven el problema y no a cómo ellos, o el plantel, los maneja. Uno de los trabajadores sociales señaló su preocupación en torno a que los maestros actúen a base de sus creencias particulares y no respeten las “cartas circulares” en torno al respeto a la diversidad. Otra de las trabajadoras sociales reconoció que su desconocimiento del tema es parte del problema (Beltrán, 2015).

Las respuestas de los funcionarios gerenciales fueron diversas. Entre ellas, mencionaron la preocupación de que el personal de los planteles quiera imponer sus ideas personales. Los líderes sindicales coincidieron en que la mayor preocupación gira en torno a la ausencia de directrices específicas de cómo manejar el tema de respeto a la diversidad en los salones de clases. Recomendaron que el sistema público de enseñanza en Puerto Rico dé un paso adelante en el reconocimiento de los derechos humanos, atemperándose a la sociedad actual, y a los profesionales del trabajo social, realizar acciones afirmativas para la promoción del respeto a la diversidad (Beltrán, 2015).

Los resultados reflejaron que los maestros demostraron tener un conocimiento promedio y una actitud neutral sobre la diversidad en la orientación sexual de los estudiantes, entiéndase lesbiana, *gays*, bisexual, transgénero, y *queer* (LGBTQ). Se encontró una relación moderada entre el nivel de conocimiento de los maestros de nivel intermedio sobre la orientación sexual y sus actitudes hacia la diversidad en la orientación sexual de los estudiantes LGBTQ. El estudio también reflejó, que no existe relación estadísticamente significativa entre el nivel de conocimiento de los maestros de

nivel superior sobre la orientación sexual y sus actitudes hacia la diversidad en la orientación sexual de los estudiantes (Beltrán, 2015).

Por último, se encontró relación significativa entre el nivel de conocimiento y las actitudes de los maestros de nivel intermedio y superior, y sus técnicas de enseñanza para estudiantes de diferentes orientaciones sexuales. El estudio concluyó que los maestros no poseen los conocimientos, actitudes y técnicas necesarias para trabajar temas o asuntos relacionados con la orientación sexual de los estudiantes LGBTQ. A raíz del estudio, la investigadora recomendó al Departamento de Educación que desarrolle talleres y actividades para capacitar a los maestros para que atiendan adecuadamente las características de los estudiantes al momento de su enseñanza. Incluir en los currículos de los futuros maestros el tema de la diversidad hacia la orientación sexual de los estudiantes, entre otras recomendaciones (Beltrán, 2015).

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016) indicó que es necesario reconocer que históricamente las personas han sido víctimas de múltiples discriminaciones debido a su orientación sexual e identidad de género en los espacios sociales, entre los que se incluye también la escuela. Cambiar estos imaginarios contribuye a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Por cuanto, se visibilizan y generan acciones para la transformación de las estructuras sociales desiguales. Lo cual busca reconstruir la idea de que solo lo hegemónico, en este caso, la heterosexualidad es digno de existencia y lo único con posibilidad de ejercer derechos plenamente.

La UNESCO (2017) señaló que la educación es un derecho fundamental y habilitador. Según la organización, para lograr este derecho, los países deben garantizar

el acceso en condiciones de igualdad a una educación y un aprendizaje inclusivos, equitativos y de calidad, sin dejar a nadie atrás. Además, que la educación debe aspirar a la plena realización de la personalidad humana y promover el entendimiento mutuo, la tolerancia, la concordia y la paz. También, señalaron que el Estado es el principal responsable de la protección, el respeto y el cumplimiento del derecho a la educación. Por tanto, según la organización internacional, es una tarea compartida con la sociedad, al velar porque la educación posea un proceso inclusivo de formulación y aplicación de políticas públicas. De ahí que, tanto la sociedad civil, docentes, educadores, sector privado, comunidades, familias, jóvenes y niños, desempeñen por igual un papel fundamental para hacer realidad el derecho a una educación de calidad, indicó finalmente la organización.

La organización Lesbiana, Gay, Bisexual, Transgénero y Queer (LGBTQ) en los Estados Unidos de América, la Red de Educación de Gays Lesbianas y Heterosexuales (GLSEN , por sus siglas en inglés), realizó un estudio, titulado *The Puerto Rico School Climate Survey*, que incluyó cinco regiones educativas de Puerto Rico. En el mismo participaron 211 estudiantes entre 13 y 20 años. La investigación reflejó que los estudiantes LGBTQ sentían sus entornos hostiles, inseguros, discriminatorios y experimentaban victimización en las escuelas del país, debido a su orientación sexual o expresión de género. Más de un tercio informó que habían faltado hasta un mes a la escuela porque se sentían incómodos o inseguros (*Gay, Lesbian and Straight Education Network*, 2017).

Este mismo estudio, el cual ha sido el único de este tipo realizado en Puerto Rico hasta la fecha, reflejó que el 88 % de los y las estudiantes LGBTQ afirmó haber

escuchado comentarios homofóbicos en la escuela, y el 35 % afirmó haber escuchado comentarios negativos sobre las personas transgénero. También, escucharon comentarios homofóbicos por parte del personal escolar (29 %) y comentarios negativos sobre la expresión de género por parte del personal (48 %). El 72 % de los estudiantes LGBTQ experimentó acoso verbal a causa de su orientación sexual, y el 65 % experimentó acoso verbal en la escuela a causa de su expresión de género. Casi tres cuartas partes de los estudiantes (71 %) experimentaron al menos una forma de discriminación anti-LGBTQ en su escuela durante el año anterior (GLSEN, 2017).

También, hubo estudiantes LGBTQ (37 %) que fueron sancionados por demostraciones públicas de afecto que no ocasionaron sanciones similares para estudiantes no LGBTQ. Algunos estudiantes LGBTQ afirmaron no poder utilizar ropa que demostrara apoyo a causas LGBTQ (18 %) y no poder llevar a su pareja del mismo género a un baile escolar (16 %). Además, dijeron no poder formar un club *Gender and Sexuality Alliance* (GSA), en español Alianza de Género y Sexualidad (16 %) como alianzas entre heterosexuales y *gays* o alianzas de género y sexualidad (GLSEN, 2017).

Según la UNESCO (2017), todos los estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas deben trabajar por brindar a sus ciudadanos una educación de calidad. Esta debe garantizar una educación inclusiva y equitativa, de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Todas las personas, sin distinción de sexo, edad, raza, color, pertenencia étnica, idioma, religión, ideas políticas o de otra índole, origen nacional o social, patrimonio o nacimiento, así como las personas con discapacidades, migrantes, pueblos indígenas, niños y jóvenes y, especialmente, quienes se encuentran en situaciones vulnerables o excepcionales, deberían tener acceso a

una educación inclusiva y equitativa, de calidad, y a oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico (2018) en su Artículo 9.07 – Acoso Escolar (*Bullying*), expone que “queda terminantemente prohibido todo acto de acoso escolar, hostigamiento e intimidación a estudiantes dentro de la propiedad o predios de las escuelas, en áreas circundantes al plantel, en actividades auspiciadas por las escuelas o en la transportación escolar”.

Dentro de la Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico (2018) en la sección Filosofía del Sistema Educativo Puertorriqueño, dispone que el Departamento de Educación de Puerto Rico tiene la responsabilidad de garantizar que todos los puertorriqueños tengan acceso a una educación liberadora, integral y pertinente que le sirva para desarrollarse plenamente en su vida. Para lograr este fin, la escuela debe crear las condiciones ideales para que el estudiante se apropie de las herramientas que la sociedad le ofrece para su desarrollo; reconocer la diversidad de los estudiantes y elaborar diversas alternativas para lograr que desarrollen al máximo sus capacidades; apoyar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes y permitir que los estudiantes encuentren o construyan un espacio propio en la sociedad.

Esa misma Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico (2018) en el Artículo 2.10 – Deberes y Responsabilidades del Director de Escuela, señala que además de los deberes y responsabilidades que se establezcan mediante reglamento, el Director de Escuela deberá: garantizar las condiciones para el desarrollo educativo y socio-emocional de los estudiantes; propiciar un ambiente educativo seguro, inclusivo y dinámico; implementar las medidas disciplinarias a los estudiantes de conformidad con la política pública,

directrices, normas, reglas y reglamentos promulgados por el Secretario; establecer y mantener estructuras adecuadas para un ambiente de aprendizaje positivo; aplicar los reglamentos de normas de conducta y medidas disciplinarias establecidas por el Departamento al personal docente, no docente y al estudiantado, entre otros.

La investigación de Barreto (2018) estudió las actitudes hacia la comunidad lesbiana, *gays*, bisexual, transgénero, *queer* o intersexual (LGBTQI) de profesores y estudiantes de educación en una universidad privada en Puerto Rico, según género y rol. Los hallazgos reflejaron que no hubo diferencia significativa entre las actitudes hacia la comunidad LGBTQI según el rol de los participantes. En cambio, hubo diferencia significativa entre las actitudes hacia la comunidad LGBTQI según el género de los participantes.

Human Rights Campaign (2018) y la Universidad de Connecticut publicaron un estudio en el cual aplicaron la encuesta más grande de su tipo jamás realizada, pues incluyó más de 12,000 adolescentes LGBTQ en todo el país. A través de la encuesta, los participantes revelaron los desafíos persistentes que muchos de ellos enfrentan en sus vidas diarias en el hogar, en la escuela, y en sus comunidades. *Human Rights Campaign* (HRC) administró una encuesta de más de 150 preguntas entre abril y diciembre de 2017. Los encuestados elegibles identificados como LGBTQ tenían entre 13 y 17 años, provenientes de los 50 estados y Washington, DC; y residentes de los Estados Unidos de América al momento de completar la encuesta.

Los hallazgos indicaron que los adolescentes LGBTQ no solo están experimentando niveles desgarradores de estrés, ansiedad y rechazo, sino también se sienten inseguros en sus propias escuelas. Los jóvenes LGBTQ que participaron en la

encuesta también dejaron en claro que las familias que brindan apoyo y las escuelas inclusivas son clave para su éxito y bienestar. *Human Rights Campaign* y los investigadores de la Universidad de Connecticut encontraron que:

1. El 77 por ciento de los adolescentes LGBTQ encuestados reportaron sentirse deprimidos por los desafíos que deben enfrentar en las escuelas, hogares y la comunidad.
2. El 95 por ciento de los jóvenes LGBTQ reportaron problemas para dormir en la noche.

Según el estudio, los jóvenes LGBTQ afrodescendientes y los adolescentes transgénero experimentan desafíos únicos y estrés elevado. Más del 50 por ciento de los jóvenes trans y de género expansivo dijeron que nunca podrían usar baños escolares que se alineen con su identidad de género. Más del 70 por ciento reportó sentimientos de inutilidad y desesperanza. Solo el 26 por ciento dice que siempre se siente seguro en sus escuelas, y solo el cinco por ciento señaló que todos sus maestros y el personal escolar apoyan a las personas LGBTQ. El 67 por ciento informó que escuchó a miembros de la familia hacer comentarios negativos sobre las personas LGBTQ.

Según el Departamento de Educación de Puerto Rico (2023), dentro de Estándares Profesionales del Maestro de Puerto Rico, el estándar número 8, titulado Identidad Ética y Profesional, el docente orienta su ejecución profesional a la protección de los derechos de sus estudiantes. Debe dar prioridad al derecho a la educación, al aprendizaje y al desarrollo integral de estos, así como la promoción de su bienestar. Debe apoyar sus decisiones basadas en los valores y en los acuerdos éticos de la profesión docente, promoviendo la igualdad de oportunidades para el logro del aprendizaje y reconociendo

la diversidad social y cultural de todos los estudiantes y sus familias. Reconoce el valor de la confianza que la sociedad deposita en su desempeño, ejerciendo un impacto positivo en la vida de sus estudiantes y en la comunidad escolar. Entiende y respeta los derechos, los roles y las responsabilidades que tiene cada integrante de la comunidad escolar y actúa de acuerdo con las leyes, las normativas y las políticas públicas educativas. Por último, la política pública del Departamento de Educación expone, que, no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental, ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2023).

Problema de investigación

El problema de esta investigación fue: ¿Existe diferencia significativa en la percepción de estudiantes de nivel graduado en Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior, según su género, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)? Este fue contextualizado por la revisión de literatura presentada. El tema de la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+) en Puerto Rico, según Jiménez, Borrero y Nazario (2011) es un problema latente en el sistema educativo público. Debido a que la escuela, como una institución social, está matizada por las creencias, valores, actitudes y prejuicios de los miembros que la componen.

En el Artículo 7 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, dispuso que todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Además, que todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que

infrinja esta declaración. Finalmente, las investigaciones, estudios y literatura previamente citados en los antecedentes (Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, 1952; Lomas, 2007; Nazario, 2011; *American Psychological Association*, 2012; Borrero y Rivera, Toro-Alfonso y Meléndez, 2013; Kosciw, Greytak, Palmer & Boesen, 2014; López, 2014; Hutton, 2014; *National Association of School Psychologists*, 2014; Beltrán, 2015; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016; Jiménez, Reyes, Ortiz, Rivera, Purcell y Ruíz, 2016; *The Gay, Lesbian and Straight Education Network*, 2017; UNESCO, 2017; Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, 2018; *Human Rights Campaign*, 2018; Barreto, 2018; Departamento de Educación de Puerto Rico, 2023) señalaron la problemática existente en Puerto Rico sobre la inclusión de los estudiantes LGBTQ+ en las escuelas públicas del país.

Además, no se encontraron muchos estudios relacionados con la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en las escuelas públicas de Puerto Rico. Por ello, esta investigación propuso determinar si existe diferencia en la percepción de estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos en una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género.

Propósito del estudio

El propósito de la investigación fue determinar si existía diferencia significativa en la percepción de estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género de los participantes del estudio. Las preguntas de investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos participantes en el estudio, del género femenino, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)?
2. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos participantes en el estudio, del género masculino, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)?
3. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos participantes en el estudio, de otro género, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)?
4. ¿Existe diferencia significativa ($p < 0.05$) entre la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos participantes en el estudio, según su género, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)?

Justificación

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2018) presentaron un modelo de criterios (conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico, utilidad metodológica) que fue utilizado para justificar el problema de esta investigación (p. 40). Estos se presentan a continuación.

Conveniencia

Según Esteban, Díaz-Medero, Irizarry-Rodríguez y Ramos-Negrón (2020) los estudios e investigaciones dirigidas a la comunidad LGBTQ+ representan una práctica relativamente joven, aunque se ha visto un aumento en el número de publicaciones y disertaciones relacionadas al tema, pero aún no hay suficiente información. Mogrovejo (2008) señaló que la mayor parte de las investigaciones LGBTQ+ realizadas han sido desde enfoques psicológicos o medicinales. También, existen otros estudios relacionados con tema LGBTQ+ que no han sido publicados (Toro-Alfonso, 2008).

No fue hasta alrededor del año 2003 que se publicaron los primeros artículos investigativos sobre la comunidad LGBTQ+ en Puerto Rico (Martínez-Taboas, Jiménez-Colón, Torres, Colón, Méndez, Valdez y González-Jiménez, 2016). La exposición de estudios LGBTQ+, según Toro-Alfonso (2008) podrían contribuir a la disminución de la intolerancia de la sociedad puertorriqueña hacia la comunidad LGBTQ+.

Esta investigación es conveniente porque estudió la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+). Este estudio aportó a la escasa información sobre el tema LGBTQ+ en Puerto Rico, y, a la creación de posibles cursos, currículos y programas dirigidos al manejo de estrategias inclusivas para estudiantes LGBTQ+. Los gerentes y líderes educativos tienen la obligación legal, ética y moral de proporcionar igualdad de acceso a la educación e igual protección ante la ley para todos los estudiantes (Weiler, 2003).

Relevancia social

Un número alarmantemente de estudiantes LGBTQ+ reportan acoso verbal y físico, agresión física y discriminación basada en su orientación sexual o identidad de género (Kosciw, Greytak, Palmer y Boesen, 2014). La creación e inclusión de políticas públicas enfocadas en proveer seguridad equitativa a los grupos minoritarios, como lo es la comunidad LGBTQ, es la dirección correcta para demostrar que somos un territorio de vanguardia, en el que se legisla de acuerdo con una sociedad que evoluciona (Rivera, Toro-Alfonso y Meléndez, 2013).

Los hallazgos de esta investigación ayudaron analizar la percepción de los estudiantes graduados en Gerencia y Liderazgo Educativos, de una institución privada de educación superior, hacia las estrategias inclusivas de estudiantes LGBTQ+. Estos datos ayudaron a visualizar cómo estos estudiantes de Gerencia y Liderazgo Educativos entienden la importancia de la inclusión en las escuelas y cómo fomentar un ambiente de tolerancia y seguridad entre toda la comunidad escolar. Por tanto, se pueden identificar áreas dentro del currículo graduado, donde se pudiera añadir cursos relacionados a las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en las escuelas; lo que beneficiará tanto al líder o futuro líder educativo como a la población estudiantil y docente que dirige.

Implicaciones prácticas

Los estudiantes LGBTQ+ que están en escuelas con políticas contra la intimidación que incluyen orientación sexual o identidad de género en todas sus categorías, también protegen y respaldan un clima escolar más positivo y mejores experiencias escolares. Estos estudiantes reportaron tasas más bajas de victimización y

acoso, personal más efectivo y de apoyo, y mayores sentimientos de seguridad y pertenencia en las escuelas (Kull, Kosciw y Greytak, 2015).

El estudio aportó a la información sobre el tema de las estrategias de inclusión de estudiantes LGBTQ+ en Puerto Rico, al analizar la percepción de los estudiantes graduados en Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución privada de educación superior sobre el tema. Un tema del cual, prácticamente, no existen estudios en Puerto Rico a pesar de la base legal existente. Por tanto, los resultados sugirieron que las instituciones de educación superior deberían crear cursos dentro de sus currículos en educación, dirigidos a la creación, manejo e implantación de estrategias inclusivas de estudiantes LGBTQ+ en las escuelas. Esto podría ayudar a los líderes o futuros líderes educativos a manejar de manera efectiva la problemática que enfrentan los estudiantes LGBTQ+ en sus escuelas y las estrategias para su inclusión.

Valor teórico

Dentro de la literatura científica en Puerto Rico, esta investigación es la primera en estudiar la percepción de los estudiantes graduados en Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución privada de educación superior, sobre las estrategias inclusivas de estudiantes LGBTQ+, según el género de los participantes. La mayoría de las investigaciones LGBTQ+ están dirigidas a la disciplina de la psicología y no a la educación (Toro-Alfonso, 2008). Por tanto, es una investigación relevante y necesaria, según Hernández et al. (2018).

El estudio aportó un marco teórico-conceptual que podría ayudar en otras investigaciones futuras sobre el tema de la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en las escuelas en Puerto Rico. Además, el estudio ofreció la posibilidad, más allá del marco de

la investigación, de exploración fructífera para la puesta en práctica de estrategias de inclusión y el manejo de situaciones relacionadas con la problemática, por parte de los gerentes educativos. También, hace una aportación, pues ausculta resultados que pudieron demostrar las fortalezas y deficiencias, en torno al tema, y en la preparación de los gerentes y líderes educativos. Los resultados generaron nuevas ideas y recomendaciones para futuros estudios.

Utilidad metodológica

La investigación proporcionó un instrumento con el cual se recolectaron datos que luego fueron analizados. Contribuyó al conocimiento de la relación entre la variable de género con relación a las diferencias en la percepción de estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos en una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género. Los hallazgos sugirieron nuevas ideas, hipótesis, preguntas, y variables para futuros estudios relacionados con la inclusión de los estudiantes LGBTQ+ en las escuelas en Puerto Rico por parte de gerentes, líderes educativos, educadores, personal escolar y estudiantes que no se identifican como LGBTQ+. Por tanto, la investigación puede servir de referencia para futuros estudios relacionados al tema.

Marco teórico-conceptual

El estudio que se realizó para determinar si existía diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género de los

participantes, estuvo sustentado en el modelo de contingencia de Fred E. Fiedler (1967), la teoría del esquema de género de Sandra Bem (1981), la teoría del desarrollo moral desde la ética del cuidado propuesta Carol Gilligan (1982) y la teoría de la atribución social de Fritz Heider (1958). A continuación, se resume el modelo y cada una de las teorías. Se termina con una síntesis que constituye el marco conceptual de la investigación.

Modelo de contingencia de Fiedler (1967)

El modelo de contingencia de Fiedler (1967) propone que no hay una forma genérica correcta de administrar una organización y trabajar con las situaciones que se presentan en la misma, sino que dependerá de factores externos e internos del entorno en donde se desarrolla. El modelo plantea que hay una relación funcional entre las condiciones del ambiente y las técnicas administrativas apropiadas para alcanzar los objetivos de la organización. Por tanto, las variables ambientales se consideran variables independientes y las técnicas administrativas como variables dependientes.

Lograr los objetivos dependerá del estilo de liderazgo y del control situacional afirmando que el estilo de liderazgo más adecuado depende de un análisis de la naturaleza de la situación que enfrenta el líder. Expone la distinción entre el liderazgo orientado hacia la tarea y el orientado al empleado. Sugiere que el estilo de liderazgo más adecuado depende de que la situación global sea favorable, desfavorable o se halle en una etapa intermedia respecto del líder.

El modelo sostiene que el rendimiento para lograr los objetivos, la eficacia del grupo es contingente a la relación con el estilo de liderazgo y cuánto permite la situación al líder ejercer su influencia sobre el grupo. Es un modelo flexible que permite adaptarse

a una variedad de grupos, líderes y relaciones entre el grupo y líder. El estilo de liderazgo más adecuado dependerá de un análisis de la naturaleza de la situación que enfrenta el líder. Esto, porque en el modelo no existe una forma genérica para administrar, ya que cada caso que se presenta es diferente y las propuestas para manejar los mismos pueden cambiar según las situaciones internas o externas.

Es un modelo que le permite al gerente y líder educativo la flexibilidad para manejar cualquier situación que se presenta en la escuela. Además, le permite realizar modificaciones en cuanto a las estrategias para lograr los objetivos ya que facilita trabajar con diversos estilos y estrategias que se adapten a la situación, aunque esta pueda variar según las circunstancias.

Teoría del esquema de género de Bem (1981)

La teoría del esquema de género de Bem (1981) consolidó las teorías contemporáneas de la tipificación del sexo al identificar los valores y defectos inherentes de las teorías psicoanalíticas, de aprendizaje social y de desarrollo cognitivo. Bem rechazó las creencias freudianas de "la anatomía es el destino" y propuso, en cambio, que la identificación de género de un individuo surgía de su desarrollo cognitivo y de las influencias sociales. La publicación de Bem, *The Lenses of Gender*, pretendía "render those lenses [of stereotypical and socially accepted masculine and feminine traits] visible rather than invisible, to enable us to look at the culture's gender lenses rather than through them" (Bem, 1993, p. 2).

La teoría del esquema de género de Bem (1981) propone que en la sociedad los individuos se ven forzados a identificarse con uno u otro género, lo que lleva a la creación de estereotipos y conductas esperadas que pueden ser erróneos. Esta teoría

pretende explicar cómo los individuos adoptan un género en la sociedad. Además, cómo las características asociadas socialmente a cada sexo se mantienen y transmiten a otros miembros de una misma cultura.

Hay tres características definitorias de los esquemas de género según la investigación de Bem:

1. Los esquemas de género se desarrollan a través de la observación individual de las clasificaciones sociales de masculinidad y feminidad, que se evidencian en la anatomía, los roles sociales y las características humanas.
2. Hombres y mujeres procesan y clasifican cognitivamente nueva información en su entorno en función de su masculinidad o feminidad.
3. La auto-autoría se muestra mediante la categorización y la conformidad de un individuo con los conjuntos de elementos que pertenecen a cualquier definición de masculinidad o feminidad.

Teoría del desarrollo moral desde la ética del cuidado de Gilligan (1982)

Gilligan (1982) sostuvo que hay una lógica psicológica de las relaciones que contrasta con la lógica formal de imparcialidad del enfoque de la justicia. Las interpretaciones que las mujeres dan a los problemas morales y responsabilidad en las relaciones, y no a los de derechos y reglas, vincula el desarrollo de su pensamiento moral con esas interpretaciones. Como el concepto moral como justicia, vincula el desarrollo con la lógica de la igualdad y la reciprocidad. En cambio, los hombres se moverían por lo racional, ámbito individual y cumplimiento abstracto de derechos y reglas. Por tanto, las personas de diferente sexo piensan de distinto modo. Las mujeres no tienen menor

capacidad para el razonamiento moral, valoran los vínculos con los demás, y valoran el cuidado por encima de los deberes y los derechos.

En su teoría del desarrollo moral desde la ética del cuidado, Gilligan (1982) estableció tres etapas, y dentro de las primeras dos, una etapa de transición. En la primera etapa, señaló que la mujer está orientada hacia el cuidado de sí misma. En la etapa de transición, se produce un cuestionamiento de la primera etapa como una egoísta. En la segunda etapa, la mujer ve la moral como autosacrificio, conectándose con los demás, utilizando para ello el concepto de responsabilidad. Esta se centra en la atención a los demás y se produce una relegación de sí misma, que queda en un segundo plano. En la etapa de transición, reconsidera la relación entre el Yo y los otros. En la última etapa, la tercera, es donde se busca la inclusión del Yo y de los otros en la responsabilidad del cuidado. Por tanto, hay una necesidad de equilibrio entre el poder y el cuidado de sí misma, por una parte, y el cuidado a los demás por la otra. Buscando una respuesta universal en contra de la explotación y el daño.

En otras palabras, la etapa preconventional, una persona solo toma decisiones para su propio beneficio. En la etapa convencional, las decisiones se toman para hacer sentir mejor a otra persona, independientemente de cómo se sienta la persona que toma la decisión. Por último, en la etapa posconvencional, existe un equilibrio entre tomar decisiones que sean mejores para ambas partes y asumir la responsabilidad por las consecuencias.

Teoría de atribución social de Heider (1958)

La teoría de Heider (1958) tiene como objetivo evaluar la explicación que las personas dan a determinadas conductas. Esta considera cómo los individuos interpretan

sus conductas. Postula que la atribución, ya sea que se haga interna o externamente, tiene una gran influencia en cómo las personas se sienten y se relacionan con los demás.

Heider (1958) dijo que se considera que todo comportamiento está determinado por factores internos o externos. La atribución externa (atribución situacional) es cuando la causalidad se asigna a un factor, agente o fuerza externo. Los factores externos quedan fuera del control del individuo y percibe que no tiene otra opción. Por tanto, su comportamiento está influenciado, limitado o incluso completamente determinado por influencias fuera de su control.

La otra atribución es la interna (atribución disposicional) que según Heider (1958) es cuando la causalidad se asigna a un factor, agente o fuerza interna. Los factores internos están bajo el control del individuo. Es cuando el individuo puede elegir comportarse de una manera particular o no. Por tanto, su comportamiento no se ve influenciado, limitado o incluso completamente determinado por influencias fuera de su control.

Heider (1958) también introdujo el concepto de balance cognitivo, que se refiere a la tendencia de las personas a buscar un equilibrio entre las relaciones entre sí mismas, otras personas y los objetos o eventos en su entorno. Según Heider, las personas buscan la consistencia y el equilibrio en sus pensamientos y percepciones.

Síntesis del marco teórico-conceptual

El modelo de contingencia de Fiedler (1967) se utilizó como referencia para determinar la percepción de estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos en una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+). Este modelo

propone dos componentes que interactúan entre sí, para dar como resultado final el alcance de las metas. El primero es el estilo de liderazgo. Este hace referencia a la manera que tiene el líder de conseguir sus propósitos y los del grupo. Se relaciona con su manera de tratar a sus seguidores y cómo consigue lo que se propone.

El segundo componente es el control situacional, el cual tiene que ver con el grado de control de una situación. A mayor control situacional, mayor seguridad por parte del líder de que la tarea en cuestión se realice efectivamente. Se espera que un gerente y líder educativo, que trabaje con la inclusión, posea características relacionadas con respecto a la diversidad, empatía y dignidad humana. Además, que este sea oyente y maneje las situaciones que se presentan, de manera efectiva.

El modelo sugiere que los comportamientos del gerente y líder educativo deben ir dirigidos a trabajar con las situaciones que se presentan en la organización. En este caso, en la escuela, las cuales dependerán de factores externos e internos del entorno en donde se desarrolla. Por tanto, el gerente y líder educativo debería adaptarse, tomar decisiones, establecer estrategias y objetivos de acuerdo con la situación que se presenta al momento. Las cuales pueden variar de acuerdo con los factores ambientales que la afectan o la producen (Fiedler, 1967).

Por otro lado, la teoría de atribución de Heider (1958) postula cómo las personas traducen los acontecimientos que las rodean y cómo sus traducciones afectan su pensamiento y comportamiento. Además, de cómo los individuos perciben la información que reciben, interpretan los eventos y cómo estos forman juicios causales. Por tanto, ningún individuo tomaría una acción o decisión sin atribuirla a una causa o factor.

Desde la variable de género, se analizaron dos teorías: la teoría del esquema de

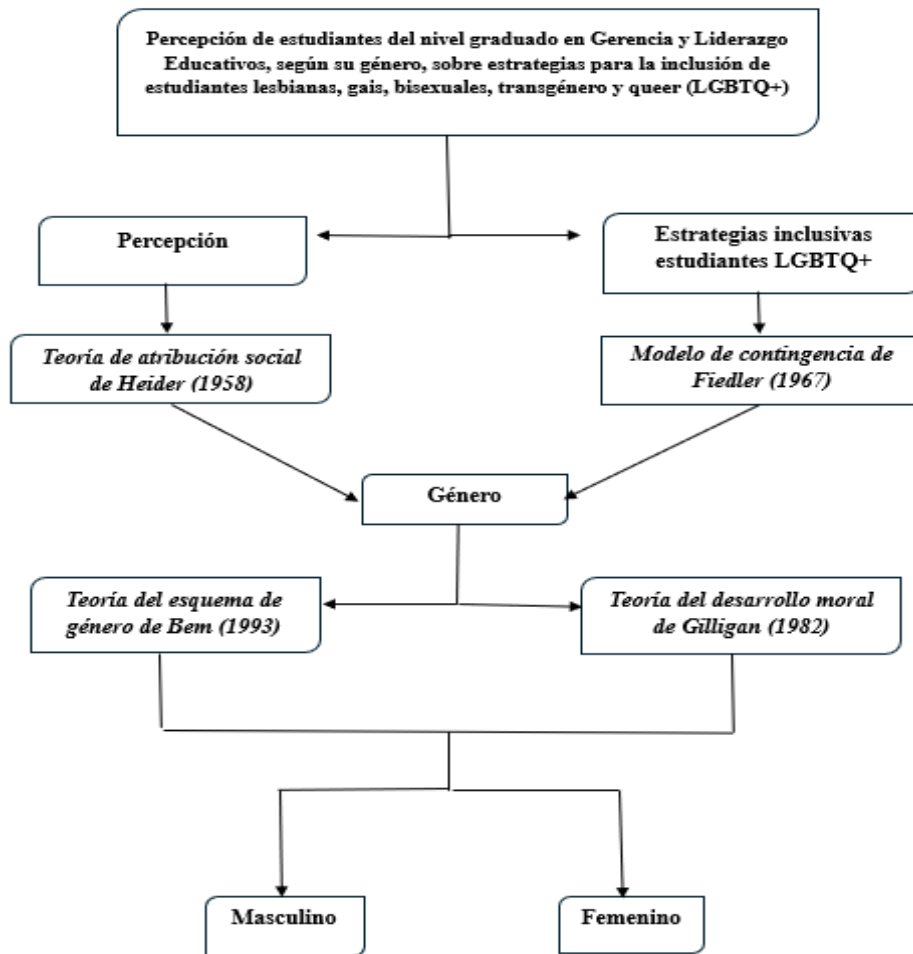
género de Bem (1981) y la teoría del desarrollo moral desde la ética del cuidado de Gilligan (1982). La teoría de Gilligan (1982) plantea que la psicología y los valores femeninos, incluida la forma en que las mujeres llegan a definir la moralidad, difieren de la de los hombres debido a que las niñas se entienden, y se definen a sí mismas, más en términos de sus relaciones y responsabilidades con los demás. De tal manera, priorizan la empatía sobre la lógica en la toma de decisiones.

En cambio, Bem (1981) sostuvo que tanto los niños como las niñas aprenden a ser hombres y mujeres de acuerdo con la cultura donde estos se desarrollan. También, que los individuos son capaces de construir más de una identidad. Por tanto, el individuo podría mostrar una desviación de lo esperado por la sociedad, lo que podría provocar que la sociedad lo vea como algo innatural e inmoral. En consecuencia, la teoría del esquema de género pretende que los individuos puedan sentirse en la libertad de expresarse sin temor a ser juzgados por la sociedad.

La Figura 1 muestra la relación entre las variables que se investigaron. El diagrama expone las teorías o modelos del marco conceptual/marco teórico del estudio: el modelo de contingencia de Fred E. Fiedler (1967), la teoría del esquema de género de Sandra Bem (1981), la teoría del desarrollo moral desde la ética del cuidado propuesta por Carol Gilligan (1982), y la teoría de atribución de Fritz Heider (1958).

Figura 1

Diagrama del marco teórico-conceptual



Definiciones operacionales o términos del estudio

Las variables de esta investigación se presentan y definen conceptual y operacionalmente. Luego se definen los términos del estudio.

Variables

V₁. Percepción sobre las estrategias de inclusión de estudiantes LGBTQ+. La

percepción es una interpretación personal sobre el conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo (Meyer, Harry y Sapon-Shevin, 1997). Para efectos de la investigación, es la interpretación de los participantes sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+, a través de acciones que implementarían en un contexto determinado con el objetivo de lograr la inclusión en la escuela. Esta variable se midió a través de un cuestionario creado por el investigador, con una escala ordinal tipo Likert, donde 5 = Totalmente de acuerdo; 4 = De acuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; y 1 = Totalmente en desacuerdo (Apéndice A). Una percepción positiva fue representada por las respuestas con cuatro y tres y, una percepción negativa, con respuestas con respuestas de dos y uno.

V2. Género. La Organización Mundial de la Salud (2018) indicó que el concepto género se refiere a los roles, las características y oportunidades definidos por la sociedad que se consideran apropiados para los hombres, mujeres, niños, niñas y personas con identidades no binarias. Bourdieu (1997) expuso que mujeres y hombres no son un reflejo de la realidad natural, sino que son el resultado de una producción histórica y cultural, basada en el proceso de simbolización, y como productores culturales desarrollan un sistema de referencias comunes. Para Generelo y Pichardo (2005), el género es el conjunto de contenidos socioculturales que se dan a las características biológicas que diferencian a hombres y mujeres estableciendo comportamientos, actitudes y sentimientos masculinos y femeninos. Esta variable se midió a través del cuestionario creado por el investigador, con una escala nominal de autoidentificación por el participante: masculino, femenino u otro (Apéndice A).

Términos del estudio

T1. Heterosexual. Un término utilizado para describir a las personas que se sienten física y emocionalmente atraídas por el sexo opuesto (Chappell, Richardson y Ketchum, 2018).

T2. Cisheterosexual. Término que se refiere a una persona cuya identidad de género coincide con el sexo asignado al nacer y cuya orientación sexual es heterosexual (Sheikh, 2024).

T3. LGBTQ+. Según la página *CIGNA Healthcare*, las siglas LGBTQ+ es la abreviatura “de "Lesbiana, Gay, Bisexual, Transgénero, *Queer* o que se cuestiona". El signo + significa todas las demás orientaciones sexuales e identidades de género que no son heterosexuales ni cisgénero (la identidad de género coincide con el sexo asignado al nacer)” (<https://www.cigna.com/es-us/knowledge-center/hw/lgbtq-acl7680>).

T4. Lesbiana. Una mujer que se siente atraída sexual y románticamente por otras mujeres (Chappell et al., 2018).

T5. Gay. Un término genérico utilizado para describir a las personas que se sienten atraídas física y emocionalmente por alguien del mismo sexo. A veces, se usa solo para referirse a hombres homosexuales. También, se usa como un insulto despectivo para describir cualquier cosa, cualquier persona o cualquier comportamiento que no cumpla con la aprobación de un individuo o un grupo dado (Chappell et al., 2018).

T6. Bisexual. Un término utilizado para describir a las personas que se sienten física y emocionalmente atraídas tanto por el sexo opuesto como por el mismo (Chappell et al., 2018).

T7. Transgénero. Un término general que describe una amplia gama de

identidades, expresiones y experiencias. Incluye a aquellos cuyo género asignado al nacer no coincide con su sentido interno de identidad de género. Un niño transgénero a menudo afirmará firmemente, con el tiempo, que su identidad de género no es la que le fue asignada al nacer. A menudo insistirán en que están en el cuerpo equivocado. No todas las persona no conformes con el género se consideran transgénero (Chappell et al., 2018).

T8. *Queer*. A menudo se usa para hacer referencia a una visión más flexible de género o sexualidad. Algunas personas todavía encuentran el término ofensivo. Otros lo usan como un término más inclusivo que permite una mayor libertad de expresión de género. También, se usa en campos académicos, como estudios o pedagogía *queer*, lo que indica un interés en cómo se construyen y mantienen las normas y las diferencias (Chappell et al., 2018).

T9. Orientación sexual. A quién le atrae, física, romántica o emocionalmente. La investigación actual indica que la orientación sexual existe a lo largo de un continuo de atracciones emocionales y sexuales y, en algunos casos, puede cambiar a lo largo de la vida de un individuo (Chappell et al., 2018).

T10. Discriminación. Carbonell, Rodríguez, García y Gutiérrez (2007) definieron la discriminación como una conducta, culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) ~~da~~ sus derechos y libertades fundamentales. La Organización de Naciones Unidas (1996-2019) explica que la discriminación tiene que ver con situaciones de distinción, exclusión, restricción o preferencia que atentan (directa o indirectamente) contra los derechos y la igualdad de oportunidades de las personas.

T11. Estrategias. Según Koontz y Weihrich (1991), las estrategias son programas generales de acción que llevan consigo compromisos de énfasis y recursos para poner en práctica una misión básica. Son patrones de objetivos, los cuales se han concebido e iniciado de tal manera, con el propósito de darle a la organización una dirección unificada. Según Morrissey (1995) el término estrategia suele utilizarse para describir cómo lograr algo.

T12. Inclusión. La inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y, en general, en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades. Implica cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común hacia todos los individuos y el convencimiento de que es una responsabilidad lograrlo (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, 2005). La inclusión es un proceso que busca la presencia, la participación y el éxito del individuo. Precisa la identificación y la eliminación de barreras, y pone particular énfasis en aquellos grupos que podrían estar en riesgo de marginalización o exclusión (Ainscow, Howes y Tweddle, 2004).

T13. Homofobia. El término homofobia se utiliza para describir las actitudes negativas hacia la homosexualidad. Al igual que ocurre con algunos conceptos de las ciencias sociales, distintos investigadores aplican el término a formas muy diferentes de discriminación contra *gays* y lesbianas. El marco propuesto para la homofobia postula que las actitudes negativas hacia los *gays* y las lesbianas pueden manifestarse en siete

matices distintos, aunque interrelacionados, a saber, radical, prohibicionista, negacionista, de evitación, morboso, tibio y velado (Lyonga, 2021).

T14. Género binario. Sistema en el que el género se construye en dos categorías estrictas de masculino o femenino. Se espera que la identidad de género coincida con el sexo asignado al nacer y que las expresiones y roles de género se ajusten a las expectativas tradicionales (Human Rights Campaign, 2025).

T15. Género no binario. Adjetivo que describe a una persona que no se identifica exclusivamente como hombre o mujer. Las personas no binarias pueden identificarse como hombre y mujer, en algún punto intermedio, o quedar completamente fuera de estas categorías. Aunque muchos también se identifican como transgénero, no todas las personas no binarias lo hacen. No binario también puede utilizarse como término general que engloba identidades como agénero, bigénero, *genderqueer* o *gender-fluid* (Human Rights Campaign, 2025).

Capítulo II.

Revisión de la Literatura

El interés de este estudio fue determinar si existía diferencia significativa en la percepción de estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género del participante. Según Schneider, Hastorf y Ellsworth (1982), la percepción de las personas constituye un proceso de obtención de información, experiencias previas y del contexto. Además, exige una participación en la organización y procesamiento de los datos por parte del perceptor, el cual forma una impresión integrada, coherente y con sentido del sujeto percibido.

Por ello, en este capítulo, se presentan hallazgos de la revisión de fuentes de información conceptual y empírica, relacionada a las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+). Además, se presentan hallazgos de revisión de literatura con relación a la variable de género sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+). Los estudios y otras fuentes de literatura se presentarán de acuerdo con los subtemas que sugiere el estudio. Por último, se incluye una síntesis de los hallazgos principales de la revisión de literatura.

Discriminación hacia estudiantes LGBTQ+

Para que la educación sea inclusiva, esta debe tener líderes que también lo sean, entendiendo una escuela como inclusiva cuando garantiza el acceso, la participación y el

aprendizaje de todos sus estudiantes, independiente de sus diferencias personales, sociales y culturales (UNESCO, 2008). Tras un análisis de un informe de enero de 2014 realizado por *MENTOR: The National Mentoring Project*, se estima de manera conservadora que hay 1.6 millones de jóvenes LGBTQ en riesgo en los Estados Unidos. Estos jóvenes LGBTQ clasifican a las familias que no los aceptan como el problema más importante en sus vidas. Un 70 % de los jóvenes LGBTQ se sienten inseguros en la escuela debido a su orientación sexual o expresión de género. Los jóvenes LGBTQ tienen casi el doble de probabilidades de considerar abandonar la escuela en comparación con sus compañeros no LGBTQ (Mallory, Sears, Hasenbush y Susman, 2014).

La discriminación por orientación sexual se ha convertido en uno de los problemas más preocupantes de los sistemas escolares contemporáneos, ya sea por los daños psicoemocionales que provoca en las víctimas, como por las consecuencias sociales, que distorsiona las relaciones interpersonales y transforma la escuela en un espacio inseguro y poco gratificante para el aprendizaje y el desarrollo personal (Cornejo, 2018).

La discriminación es el componente comportamental del prejuicio y, por lo tanto, su manifestación externa (Simpson y Yinger, 1986). Los científicos sociales han conceptualizado la discriminación, tradicionalmente, como el tratamiento desigual desfavorecedor a un sujeto o grupo, como consecuencia del prejuicio (Montes, 2008). Crandall y Eshleman (2004) definieron el prejuicio como una evaluación negativa de un grupo social, o una evaluación negativa de un individuo que se basa significativamente en la membresía del grupo del individuo. Un estereotipo, según Dovidio, Evans y Tyler (1986) es una característica asociada a una categoría cognitiva que es usada por los

perceptores para procesar información sobre el grupo o miembros del grupo.

Aguilar-Morales (2011) expuso que, el prejuicio no solo se refiere a una opinión o creencia, sino también a una actitud, que incluye sentimientos como desprecio, disgusto y abominación. El estereotipo, en cambio, es un término que se refiere a generalizaciones acerca de los miembros de un grupo. Las generalizaciones pueden ser positivas, pero en la mayoría de las ocasiones son negativas y resistentes al cambio. Desafortunadamente, los estereotipos facilitan el prejuicio y la discriminación. La discriminación implica poner a miembros de un grupo en desventaja o tratarlos injustamente por pertenecer a un grupo.

Muchos adolescentes *gays* y lesbianas tratarán de parecer invisibles con el propósito de evitar comportamientos ofensivos o sufrir ataques por su condición sexual, lo que los convierte en una presa para aquellos adolescentes que gustan de realizar *bullying*. Una niña que es víctima de *bullying* en su escuela por ser lesbiana, probablemente, encontrará muy difícil hablar sobre el tema con sus padres, hermanos, hermanas e incluso con sus amigos. Muy probablemente, ella no cree que sea atacada por ser o aparentar ser homosexual, ya que quizás ella no quiere que la gente sepa o piense que ella es lesbiana. Probablemente tratará de mantenerse callada al respecto y no buscar ayuda (Gualdi, Martelli, Wilhelm y Biedron, 2008).

Un estudiante que se siente en un ambiente hostil, inseguro y discriminatorio, en muchos casos, está propenso a la inestabilidad emocional. Esta situación adversa podría conducir a este estudiante a tomar decisiones drásticas que atenten contra su integridad física. En un estudio de Ayers, Caputi y Smith (2017) publicado en el *Journal of the American Medical Association (JAMA)*, los autores utilizaron los datos de *The 2015 National Youth Risk Behavior Survey*, para estimar las conductas de riesgo de suicidio de

adolescentes de minorías sexuales. Estos investigadores identificaron el suicidio como la segunda causa de muerte entre jóvenes de 15 a 34 años y la tercera en adolescentes de 10 a 14 años en Estados Unidos de América.

Anzaldúa y Yurén (2011) realizaron una investigación cualitativa sobre el tratamiento que se da en el espacio escolar a la diversidad, a partir del análisis en un caso específico: el de los estudiantes *gays* en una escuela de nivel medio superior. El estudio buscaba conocer las prácticas que encubren actos de discriminación en la escuela, así como de las estrategias para evitar la segregación. El estudio se realizó en una ciudad de un estado ubicado en la región centro sur de la República Mexicana. Dentro de la muestra, había seis maestros, tres hombres y tres mujeres; ocho estudiantes, cuatro hombres y cuatro mujeres; dos directores de escuela; y dos estudiantes *gays*. Las técnicas utilizadas fueron entrevistas en profundidad y grupal, y grupos focales de discusión e historias de vida focalizadas.

La investigación de Anzaldúa y Yurén (2011) reveló que los estudiantes heterosexuales instrumentalizan al otro al verlo como alguien útil, a quien se puede recurrir cuando necesitan algo. El grupo de las mujeres, por su parte, tiende a instrumentalizar al otro al verlo como algo placentero, con quien comparten cosas en común, pero no tienen hacia el estudiante *gay* una verdadera estima. También, que la escuela es una institución normalizadora, refractaria a la diferencia, que busca moldear a los individuos de acuerdo con un perfil determinado. Además, que el discurso que se pronuncia a favor de la diversidad a través de leyes y normativas para evitar la discriminaciones son insuficientes, pues en los hechos se cueban elementos contrarios a lo establecido en tales discursos. Por ello, los investigadores recomendaron que trabajar en

la dimensión jurídica es insuficiente, por tanto, requiere atender la dimensión ética de las interacciones en las escuelas. Los investigadores afirmaron que a pesar de las leyes de México con relación a la discriminación por orientación sexual lesbiana, *gay*, bisexual y transgénero (LGBT); las escuelas continúan fomentando el discrimen (Anzaldúa y Yurén, 2011).

Según Ayers et al. (2017), *The 2015 National Youth Risk Behavior Survey* utilizó tres etapas de muestras agrupadas de los condados de todos los estados, tanto de escuelas públicas como privadas; lo que arrojó una muestra representativa a nivel nacional de estudiantes de secundaria. Los estudiantes respondieron en privado mediante cuestionarios que se podían escanear en computadoras (tasa de respuesta = 60 %). Los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades de los Estados Unidos de América, aprobaron la encuesta y requirió el consentimiento de los padres y el consentimiento del estudiante. Los participantes contestaron las siguientes preguntas: si, en el último año, (1) habían considerado seriamente el suicidio, (2) el suicidio planeado o (3) el intento de suicidio. Los datos confirmaron que los jóvenes de minorías sexuales tienen un mayor riesgo de considerar, planear o intentar suicidarse en comparación con sus pares heterosexuales.

Las recomendaciones señalaron la importancia de realizar más estudios para comprender los mecanismos que subyacen a las conductas de riesgo de suicidio elevado para adolescentes adultos minoritarios. Los riesgos sustanciales de suicidio entre las minorías sexuales merecen una reacción integral. Los formuladores de políticas deberían invertir en investigación para comprender y prevenir el suicidio entre las minorías sexuales. Los clínicos deben discutir la orientación sexual con los pacientes y asignar los

recursos de salud mental apropiados. Por último, que los cuidadores deben estar atentos a los signos de conductas de riesgo de suicidio entre los adolescentes pertenecientes a minorías sexuales y buscar ayuda cuando estén justificados (Ayers et al., 2017). Aunque el suicidio no es una variable en esta investigación, es un factor de riesgo que respalda la importancia de este estudio.

La investigación de Samaniego y Bermúdez (2015) tuvo como propósito explorar las percepciones sobre discriminación hacia los jóvenes homosexuales, en el ambiente educativo de Cuenca, Ecuador. Fue un estudio con un diseño cualitativo en el que se realizaron entrevistas individuales y grupales a estudiantes homosexuales, a padres de familia de estudiantes homosexuales y a directivos de la escuela donde ellos se educaban. Se incluyeron diez participantes: dos estudiantes *gays*, dos estudiantes lesbianas, cuatro padres de familia y dos directivos. Se diseñaron cuatro formularios para entrevista personal semiestructurada con respuestas abiertas, para los estudiantes, padres, y directores; y un formulario para entrevista grupal.

Los hallazgos reflejaron que la victimización verbal y física ocurre principalmente en la escuela, que el maltrato familiar, sobre todo paterno, aunque de menor intensidad, existe y el maltrato institucional se da a través de profesores y directivos. La percepción de todos los entrevistados es que no hay en el estudiante, en la familia y en el sistema educativo una adecuada educación sobre el tema, por tanto, no existe conciencia sobre la diversidad sexual y el ejercicio de sus derechos. La discriminación sufrida en la escuela, por los jóvenes homosexuales está presente, desde una broma sarcástica hasta niveles de agresión física, siendo la escuela un entorno no seguro para el joven homosexual (Samaniego y Bermúdez, 2015).

Los investigadores recomendaron el manejo y trato adecuado de una diversidad sexual, enfocado en un respeto y tolerancia hacia las demás personas. Trabajar en planes o estrategias que reduzcan los índices de discriminación al homosexual, hacer de la escuela un pilar fundamental en el entendimiento de la diversidad sexual, respeto, y el derecho que tienen todas las personas de vivir su sexualidad. Además, proveer información sobre la diversidad sexual para evitar prejuicios, discriminaciones, y enfocarse en el respeto de los derechos que tienen los colectivos LGBT amparados en la ley y el respeto a los derechos humanos, pues, independientemente de nuestra orientación sexual, somos seres humanos en una sociedad que debe primar la equidad y justicia (Samaniego y Bermúdez, 2015).

El estudio de Birkett, Espelage y Koenig (2009) examinó cómo los factores contextuales de la escuela, como la victimización homofóbica y el clima escolar, influyen en los resultados negativos en las estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, y cuestionadores de su sexualidad de escuela secundaria. Los participantes fueron 7,376 estudiantes de 7º y 8º grado del condado de Dane en el medio oeste de los Estados Unidos de América (50.7 % mujeres, 72.7 % blancos, 7.7 % birraciales, 6.9 % negros, 5.2 % asiáticos, 3.7 % hispanos y 2.2 % informaron "otros"). La encuesta fue voluntaria, anónima y constó de 189 ítems. Todas las escuelas tuvieron una tasa de retorno de 90 a 95 % para las encuestas.

Los hallazgos fueron que las estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, y cuestionadores de su sexualidad tenían más probabilidades de reportar altos niveles de acoso escolar que los jóvenes heterosexuales. Los estudiantes que cuestionaban su

orientación sexual reportaron la mayor intimidación, la victimización más homofóbica, el mayor consumo de drogas, la mayor cantidad de sentimientos de depresión y suicidio, y más absentismo escolar que los estudiantes heterosexuales, lesbianas, *gays* y bisexuales. La lección más importante que se pudo extraer de este estudio, según los investigadores, fue que las escuelas tienen la responsabilidad de considerar las necesidades de sus estudiantes de minorías sexuales. Esto porque el estudio reflejó que el 15.1 % de una muestra de casi 7,000 eran estudiantes identificados como lesbianas, *gays*, bisexuales o cuestionadores de su orientación sexual (Birkett et al., 2009).

Los resultados de la investigación de Birkett et al. (2009) también indicaron que las escuelas tienen la capacidad de disminuir los resultados negativos para las estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, y cuestionadores de su sexualidad a través de la creación de climas positivos y la reducción de las burlas homofóbicas. Recomendaron, además, que los administradores escolares se centren no solo en la prevención del acoso escolar entre los jóvenes, sino en la prevención de las burlas homofóbicas. También, abordar las actitudes que tanto los profesores como los estudiantes tienen hacia las minorías sexuales, así como implementar políticas escolares que protejan a los estudiantes del acoso escolar homofóbico, ya que estos factores pueden contribuir a mejorar al clima escolar.

De igual forma, hicieron referencia a las estrategias que los directivos escolares deben implementar en sus escuelas para combatir el discrimin hacia las estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales y transgénero. Señalando directamente a los maestros que adoptan actitudes discriminatorias y que los estudiantes ven como ejemplos o modelos (Birkett et al., 2009). Bandura (1977) expuso que los niños observan y prestan atención a las personas que los rodean imitando la conducta de las personas observadas o modelos.

Romero, Martín y Castañón (2005) realizaron una investigación que tenía como objetivo estudiar la situación de homofobia en los institutos de educación secundaria en España, dando importancia a la invisibilidad de la violencia ejercida sobre los adolescentes homosexuales. Utilizaron un enfoque cualitativo en el análisis de la realidad cotidiana de los adolescentes. Los investigadores realizaron dos entrevistas a dos jóvenes abiertamente homosexuales de 15 y 17 años respectivamente.

Desde una perspectiva antropológica, quisieron visibilizar una problemática que ocurre cada día en los institutos, escuchando a sus protagonistas: estudiantes, profesores y, en la medida de lo posible, aquellos adolescentes que sufren acoso a causa de su orientación sexual. La antropología social trata de poner rostro a los problemas sociales, centrándose en el modo en que los asuntos de carácter estructural afectan y son vividos por individuos concretos. En este caso, el problema que ocupó al estudio fue el de la violencia ejercida en las escuelas y, específicamente, la violencia derivada de la discriminación que sufren los individuos que se salen de las normas establecidas de género e identidad sexual (Romero et al., 2005).

Los resultados del estudio pusieron de manifiesto el desconocimiento en los centros educativos tanto de la realidad homosexual, bisexual y transexual, como la invisibilidad de las situaciones de homofobia. Estas situaciones afectan tanto a adolescentes lesbianas, *gays*, bisexuales y transgénero como a todo aquel que los demás perciben o asocian como tal, e igualmente, a los hijos o hermanos de personas que han hecho explícita su homosexualidad, bisexualidad o transexualidad (Romero et al., 2005).

Como consecuencia de esta homofobia, según los autores, tanto frontal como

latente, muchos adolescentes no se atreven a expresar su orientación homosexual. Aquellos que lo hacen explícitamente, o a los que los demás consideran homosexuales, son víctimas de exclusión, aislamiento y soledad; hasta amenazas y agresiones físicas. También, se observaron actitudes positivas, especialmente, entre aquellas personas que tienen referentes de personas lesbianas, *gays*, bisexuales y transgéneros cercanos; lo cual llevó a concluir que la visibilidad es tanto una causa de rechazo como una fuente de conocimiento de la diversidad que ayuda a eliminar los tópicos más comunes que alimentan la homofobia en nuestra sociedad (Romero et al., 2005).

Romero et al. (2005) recomendaron una labor pedagógica que implique no sólo a la familia y a los profesores, sino también a las instituciones, las autoridades, los medios de comunicación, etc. También, que es necesario aprender a detectar las conductas homóforas y prevenirlas desde una perspectiva de normalización, respeto y tolerancia.

Belén (2005) señaló que España carece de estudios poblacionales sobre las experiencias de los adolescentes lesbianas, *gays*, bisexuales y en cuestionamiento. Su estudio fue uno descriptivo que se alternó con experiencias de jóvenes atendidos desde el servicio psicoeducativo del Colectivo de Lesbianas, *Gays*, Bisexuales y Transexuales de Madrid, de consultas de atención psicológica y de estudios llevados a cabo por investigadores en Canadá, Estados Unidos de América y Reino Unido.

Los hallazgos del estudio indicaron que los adolescentes *gays* y lesbianas proceden de todos los grupos raciales y étnicos, de todos los estratos socioeconómicos y culturales, y de todas las denominaciones religiosas. Además, que viven en las grandes ciudades, en los pueblos y en las comunidades rurales, pero esconden su homosexualidad y permanecen invisibles por miedo a sufrir represalias, lo que desencadena en situaciones

de autoexclusión y baja autoestima. Por tanto, el temor a ser discriminado perpetúa negativamente la creencia de que todos los adolescentes son heterosexuales, lo cual retrasa la construcción de una identidad sana y refuerza la invisibilidad (Belén, 2005).

El autor indicó que acorde con los estudios llevados a cabo en Estados Unidos de América, aproximadamente el 9 % de los estudiantes de las escuelas secundarias se identifica como *gay*, lesbiana o bisexual, y que, según algunos orientadores escolares, la mayoría de las demandas de información y asesoramiento que presentan estos jóvenes no es adecuadamente respondida en el ámbito escolar. También, mencionó que en las escuelas es plenamente conocido el uso de adjetivos discriminatorios hacia alguien que no les gusta por alguna razón, como aquellos niños con comportamientos alejados de lo tradicionalmente masculino o femenino, a adolescentes abiertamente *gays* y lesbianas o a cualquier cosa asociada con ser *gay* (Belén, 2005).

Las recomendaciones fueron que se debía facilitar a los educadores y los implicados en el bienestar de los jóvenes, apoyo y guías para aconsejar y manejar a aquellos estudiantes lesbianas, *gays* y bisexuales en cuestionamiento de su sexualidad y con comportamiento de género atípico. Especialmente, se indicó, en aquellos casos donde los estudiantes tienen miedo a hablar con sus padres por temor a ser rechazados. Por consiguiente, recomendó buscar soluciones e intervenciones para permitir que los jóvenes puedan sentirse a salvo en sus escuelas. Esto debido a que, para muchos de ellos, es el único lugar al cual acudir en busca de apoyo y ayuda. Por último, hizo un reconocimiento de la falta de guías y directrices concretas para enfrentar la realidad social de hoy día. De esta forma, los maestros podrían ayudar a las estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales y transgénero en su desarrollo como personas y estudiantes dentro de un

ambiente escolar saludable (Belén, 2005).

La Corporación Promover Ciudadanía (2006) realizó una investigación de tipo exploratoria. El objetivo central de la investigación consistió en recopilar información que permitiera valorar los grados de homofobia existentes en la escuela, así como las formas como esta se expresaba. Ese trabajo se desarrolló en siete escuelas de la ciudad de Bogotá, pertenecientes a cuatro localidades de sectores más pobres. La metodología articuló instrumentos de investigación cualitativa y cuantitativa. La recopilación de datos se hizo a través de un taller sobre diversidad sexual. También, realizaron tres entrevistas a grupos focales. Por último, elaboraron una encuesta con preguntas. La encuesta fue aplicada a 443 estudiantes, hombres y mujeres, de los grados 8, 9, 10 y 11.

Entre los hallazgos, los investigadores señalaron la persistencia en creencias sobre las causas de la homosexualidad relacionadas especialmente con el abuso sexual, con la falta de relaciones sexuales y afectivas con personas del otro sexo, el maltrato infantil y el abandono. Otros hallazgos fueron la existencia de una homofobia comportamental, expresada principalmente en la burla, el rechazo social, la exclusión de los grupos de pares y de los grupos de amigos. También, la persistencia de una homofobia emocional, es decir, una serie de sentimientos negativos hacia los jóvenes homosexuales, lesbianas y transgéneros, entre los que se destacan: el miedo, el asco y el temor de que estas personas se enamoren de los jóvenes heterosexuales. Por último, una fuerte violación de los derechos sexuales de los jóvenes homosexuales y lesbianas, fundamentalmente el derecho a la autonomía sexual (Corporación Promover Ciudadanía, 2006).

Esta organización señaló que al estudiante hacer visible su orientación sexual, se desata una serie de conflictos que termina afectando a los jóvenes homosexuales y las

jóvenes lesbianas. Además, los profesores y las directivas de la institución lo ven como una anormalidad y citan a los padres a orientación para tratar este asunto como un problema, y para que al estudiante pueda brindársele algún tipo de tratamiento o ayuda terapéutica. Recomiendan una educación sexual que no sea considerada desde una perspectiva adulto-céntrica, sino que reconozca los intereses y los puntos de vista de los estudiantes; y que no esté planificada desde el deber ser, sino del ser. También, que es necesario construir una ética en relación con la sexualidad, pero esa ética debe incluir los seres humanos que viven la sexualidad de manera distinta. Partiendo de una perspectiva de la sexualidad más amplia, que incluya el erotismo, el placer, la orientación sexual, la identidad de género y que se inscriba en el marco de los derechos humanos (Corporación Promover Ciudadanía, 2006).

GLSEN y *Harris Interactive* (2012) realizaron un estudio, donde se les preguntó a estudiantes de escuela primaria sobre el clima de sus escuelas; lo que incluye escuchar comentarios parciales, presenciar y experimentar el acoso escolar, así como las lecciones que recibieron sobre el acoso escolar, los problemas de género y la diversidad familiar. A los maestros de escuelas primarias se les hicieron preguntas similares sobre el clima escolar. También, se le hicieron preguntas sobre actitudes y esfuerzos hacia estudiantes con padres y estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales y transgénero (LGBT) que pueden no cumplir con las normas de género tradicionales, para evitar el acoso escolar en sus escuelas.

El método utilizado por *Harris Interactive* fue una encuesta en línea a estudiantes y maestros de escuelas primarias en nombre de *GLSEN*. Fue una muestra a nivel nacional en los Estados Unidos de América de 1,065 estudiantes de escuela primaria en los niveles

de 3er a 6to grado y 1,099 maestros de escuela primaria de Kindergarten a 6to grado. Los hallazgos indicaron que los estudiantes y maestros de las escuelas primarias informaron que los comentarios sesgados son utilizados, regularmente, por los estudiantes en sus escuelas. Los comentarios negativos más escuchados por los estudiantes en las escuelas primarias son insultos hacia la capacidad intelectual y el uso de la palabra "gay" de manera negativa. El lenguaje sexista y los comentarios sobre los estereotipos de género se escuchaban comúnmente en las escuelas primarias. Un número considerable de estudiantes y maestros de escuelas primarias escucharon comentarios homofóbicos y comentarios negativos sobre raza, etnia y religión.

La mayoría de los estudiantes de escuelas primarias informaron que los estudiantes en su escuela son acosados o llamados con malos nombres en su escuela. Por otro lado, la mitad de los maestros de escuelas primarias consideraron que el acoso escolar era un problema grave en su escuela. Los estudiantes que son acosados regularmente en la escuela reportaron calificaciones más bajas y una calidad de vida más baja que otros estudiantes (*GLSEN y Harris Interactive, 2012*).

En la investigación, se informó que los estudiantes que no se ajustaban a las normas de género tradicionales, tenían más probabilidades de experimentar incidentes de acoso escolar o de insultos, y sentirse menos seguros en la escuela. Adicional, los maestros reconocieron que es su responsabilidad ayudar al desarrollo de un entorno de aprendizaje seguro y de apoyo para los estudiantes con padres lesbianas, *gays*, bisexuales y transexuales (LGBT) u otros miembros de la familia. También, indicaron que la intimidación y el acoso no son frecuentes en el nivel primario de las escuelas, especialmente, para los estudiantes que pueden ser vulnerables debido a características

personales como la apariencia física, la capacidad y no cumplir con las normas de género tradicionales (*GLSEN y Harris Interactive, 2012*).

Las recomendaciones señalaron que, aunque los climas escolares no son especialmente hostiles a esa edad, se puede hacer más para establecer una base para entornos escolares seguros, y de apoyo, que abarquen los años escolares de los estudiantes. Esto porque los maestros de primaria, a menudo, intervienen en incidentes de acoso escolar y hostigamiento, y la mayoría de ellos se sienten cómodos al hacerlo. Sin embargo, la mayoría no se sienten cómodos respondiendo a preguntas sobre personas LGBT y pocos estudiantes de primaria reciben instrucción sobre familias LGBT. Por tanto, se debería fomentar el respeto y el valor a la diversidad en grados primarios, ya que esto puede crear ambientes más seguros en el nivel secundario (*GLSEN y Harris Interactive, 2012*).

En el plano de la convivencia social, la discriminación se expresa claramente a través del *bullying* homofóbico; contenido en maltrato verbal de parte de profesores y compañeros, segregación, humillaciones públicas y burlas. La exposición a través de las redes sociales, si bien mucho menos frecuente, es otro de los medios a través de los cuales se manifiesta la discriminación (Cornejo, 2018).

El estudio de Cerezo (2015) planteó una investigación teórico-práctica sobre los problemas de violencia escolar relacionados con la homofobia a través del análisis de diversos informes e investigaciones. El método utilizado en este estudio fue la revisión de investigaciones e informes sobre el estado de la situación de los colectivos homosexuales en los centros escolares españoles. Luego de revisar 89 trabajos, al final se utilizaron 10 para el estudio que hablaban de la problemática en España. Las principales variables del

estudio se plantearon en términos de niveles de incidencia, diferencias por sexo y edad, así como la percepción que la población normalizada y minorías sexuales tienen sobre la situación (Cerezo, 2015).

Los hallazgos señalaron que existe evidencia de la relación entre *bullying* y homofobia, y que la mayoría de los hostigamientos, proceden de los compañeros, pero también, de los propios maestros. Es significativo que más de la mitad de las agresiones se inician entre los 12 y los 15 años. Todavía son escasos los estudios sobre *bullying* homófobo. Los estudiantes hombres son los que más rechazan la homosexualidad, y a su vez los más expuestos al *bullying* homofóbico (Cerezo, 2015).

La investigadora indicó que algunas condiciones favorecen el *bullying* homofóbico. Esto se manifiesta justificando o permitiendo la violencia entre los chicos como forma de resolver sus conflictos. También, en el tratamiento habitual que se da a la diversidad actuando donde las autoridades escolares lo ignoran como si no existiera, dejando a las víctimas sin ayuda por parte del maestro.

Por lo que recomendaron tomar medidas de actuación preventiva, dado que se trata de un problema “oculto”. Por tanto, las instituciones deben comprometerse a brindar mayor supervisión fuera, y dentro, de los salones de clases. Las medidas deben ser dirigidas y orientadas a la sensibilización ante el problema del *bullying* homofóbico entre escolares, señalando la necesidad de hacer visibles las condiciones de las personas lesbianas, *gays*, bisexuales y transgénero; y su aceptación. Al igual que la política de prevención, debe enfocarse principalmente en estudiantes hombres para informarles bien sobre el fenómeno, y ayudarlos a entender el impacto del *bullying* homófobo, facilitando así, una convivencia plural y democrática. También, se señaló a los maestros como parte

del problema en la discriminación contra las estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, y transgénero (Cerezo, 2015).

Payne y Smith (2018) realizaron un estudio con el propósito de proporcionar una visión de las múltiples formas en que los líderes escolares se resisten, evitan o bloquean el desarrollo profesional LGBTQ para su personal y, por lo tanto, se resisten a las conversaciones en torno a la responsabilidad de la escuela con estos estudiantes y familias. Los datos presentados en el estudio incluyeron entrevistas y notas de campo extraídas de los estudios de evaluación del programa de desarrollo profesional Reducción del Estigma en las Escuelas.

Entre los resultados, señalaron que los líderes escolares que se resistieron al desarrollo profesional LGBTQ alegaron que dicha formación no era relevante para sus contextos escolares, que la formación atraería la reacción de la comunidad. También, indicaron que el consejo escolar no aprobaría la formación, o que el personal escolar no estaría interesado en aprender sobre los estudiantes LGBTQ. Los autores concluyeron que aumentar el contenido LGBTQ en la formación de liderazgo educativo es un paso necesario para convencer a la dirección de la escuela que la competencia LGBTQ es necesaria para crear un clima escolar positivo para todos (Payne y Smith, 2018).

Sousa y Gato (2024) realizaron un estudio que se centró en las percepciones de las políticas y prácticas inclusivas LGBTQ+, y su asociación con la salud mental y el bienestar en una muestra de estudiantes de secundaria en Portugal. La muestra fue una transversal de 989 estudiantes de secundaria LGBTQ+ y cisheterosexuales. Los participantes completaron una encuesta anónima en línea en el período 2020-2021. Se preguntó a los participantes sobre sus percepciones de las políticas y prácticas inclusivas

LGBTQ+ en su escuela, a saber, un currículo inclusivo, políticas integrales e información, y apoyo sobre la orientación sexual y la identidad de género en su escuela. Además, examinaron las asociaciones entre estas percepciones y el bienestar de los estudiantes LGBTQ+.

Los resultados indicaron que las percepciones de la existencia de un currículo escolar inclusivo fueron menores entre los estudiantes LGBTQ+ en comparación con sus pares cisheterosexuales. Además, los estudiantes LGBTQ+, que percibían el currículo como menos inclusivo, tenían más probabilidades de reportar niveles más altos de depresión y niveles más bajos de resiliencia y autoestima. Los hallazgos sugirieron que los estudiantes LGBTQ+ perciben que el currículo escolar es menos inclusivo, y esto se asocia con un menor bienestar. Por tanto, recomendaron que es fundamental contar con políticas y prácticas concretas que mejoren el clima escolar y promuevan el bienestar de los estudiantes LGBTQ+. Estas pueden incluir actividades de sensibilización para los estudiantes y debates sobre cuestiones LGBTQ+ en el aula. Por lo tanto, es esencial capacitar al personal escolar en materia de competencia cultural (Sousa y Gato, 2024).

The Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights (2025) indicó que, en la escuela, los alumnos LGBT se enfrentan a abusos, como la violencia física, el aislamiento social, la humillación y las amenazas de muerte, que provocan sentimientos de inseguridad, pérdida de días de clase y reducción de las posibilidades de éxito académico. Debido a estos abusos en los entornos educativos, los jóvenes LGBT tienen más probabilidades de suicidarse que los demás. Las leyes discriminatorias y las normas socioculturales siguen marginando y excluyendo a las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans y de género diverso de la educación y otros sectores. Este entorno de

exclusión se presta para provocar la violencia y la discriminación. Por consecuencia, la exclusión, también, conduce a la desigualdad de oportunidades y de acceso a los recursos.

En resumen, la discriminación hacia estudiantes LGBTQ+ se ha convertido en uno de los problemas más preocupantes de los sistemas escolares contemporáneos (Cornejo, 2018). Esta es el componente comportamental del prejuicio y, por lo tanto, su manifestación externa (Simpson y Yinger, 1986). Aunque haya un discurso que se pronuncia a favor de la diversidad a través de leyes y normativas para evitar la discriminación es insuficiente, pues en los hechos, se cueban elementos contrarios a lo establecido en tales discursos (Anzaldúa y Yurén, 2011).

Estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ y responsabilidades del gerente y líder educativo

Fuera del hogar, las escuelas son los principales medios para la educación, la socialización y la prestación de servicios para los jóvenes. Aunque las escuelas pueden ser ambientes difíciles para los estudiantes, con independencia de su orientación sexual o identidad de género, suelen ser especialmente hostiles para jóvenes *gays*, lesbianas, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ). Ese ambiente adverso es debido a la ausencia de políticas y prácticas que respalden y apoyen a los jóvenes LGBTQ, y la falta de implementación de las protecciones que sí existen. En consecuencia, los estudiantes LGBTQ en todo el país siguen enfrentando acoso, exclusión y discriminación en las escuelas, y esto, los expone a riesgos físicos y psicológicos, y limita su posibilidad de educación (*Human Rights Watch*, 2016).

"Inclusión" se ha convertido en una palabra de moda en los últimos años, especialmente en el contexto de diversidad, equidad e inclusión en las escuelas. Con la

demografía de los estudiantes cambiando rápidamente, también, lo están las necesidades de aprendizaje que las escuelas deben satisfacer. Por tanto, los líderes educativos se enfrentan a una realidad, cada vez mayor, de que las escuelas y, especialmente, los materiales de aprendizaje actuales, no están diseñados para servir a una amplia variedad de estudiantes. Para los estudiantes de minorías, sin embargo, las escuelas no satisfacen estas necesidades por defecto; satisfacerlas requiere esfuerzos intencionales que muchas escuelas no están haciendo o no pueden hacer, especialmente para los estudiantes de minorías sexuales y de género (Prescott, 2019).

La inclusión es más que solo permitir la igualdad de acceso, también es crear la sensación y la atmósfera de que esas personas excluidas o marginadas pertenecen y son bienvenidas (*American University*, 2019). Según Hoppey y McLeskey (2013) los gerentes educativos no solo tienen la responsabilidad de organizar y administrar sus escuelas; también, tienen el deber de garantizar que su escuela cumpla con las demandas y necesidades de los estudiantes responsablemente, y brinde apoyo a los maestros. Por tanto, se debe enfocar en fomentar relaciones sólidas con los maestros, mientras se trata responsablemente la implementación de prácticas inclusivas en la escuela. Por otro lado, León (2012) expuso que la dirección escolar es fundamental para la construcción de una cultura inclusiva.

El rol más crítico en las escuelas inclusivas exitosas es el rol del gerente y líder educativo. La participación activa del gerente educativo es el factor de predicción más importante del éxito en la implementación de cambios, mejora de los servicios o el establecimiento de un nuevo curso o currículo. El gerente educativo es fundamental para facilitar el cambio sistémico y llevar a los maestros adoptar nuevas actitudes y prácticas

(*Inclusive Schools Network*, 2019). Desafortunadamente, muchos gerenciales y líderes se ven limitados a actuar debido a factores que son necesarios para tener una base legal al momento de poner en práctica cualquier estrategia. Estos factores son la falta de políticas públicas, reglamentos, falta de información, apoyo institucional, leyes, y regulaciones (Hubbartt, 1993).

Los líderes escolares juegan un papel importante en la promoción y el sostenimiento del cambio en las escuelas. Sin sus esfuerzos, las escuelas no pueden cambiar o mejorar para convertirse en lugares donde todos los estudiantes sean bienvenidos. También, donde todos los estudiantes aprendan lecciones académicas, y no académicas, esenciales en preparación para la vida en la sociedad (Salisbury y McGregor, 2005).

Rovere (2016) sostuvo, que cuando los redactores de políticas, los miembros de la comunidad, los educadores y los líderes escolares comprenden plenamente las realidades de la vida de los estudiantes, pueden comprender mejor la urgencia del trabajo. Además de comprender el ambiente hostil y desagradable donde este debe desarrollarse, por pertenecer a una minoría sexual. Cuando el líder educativo comprende esta realidad, podría estar mejor motivado, y apoderarse de la autoridad legal que los ampara para hacer avanzar una agenda inclusiva. Además, se le haría mucho más fácil navegar más a través de la multitud de barreras que impiden la inclusión LGBTQ.

Soria (2020) realizó un estudio de caso cualitativo, con el propósito de examinar si, y cómo, el conocimiento, actitudes, creencias y prácticas de los líderes escolares y del distrito, con respecto a los estudiantes LGBTQ, afectaron las políticas escolares de defensa, antidiscriminación y atención proactiva para esta población marginada. Este

estudio se realizó en un distrito escolar urbano del estado de Massachusetts en los Estados Unidos de América. Se recopilaron y analizaron datos de ocho entrevistas semiestructuradas, revisiones de documentos y observación de una reunión de una organización estudiantil.

Los resultados mostraron que los líderes crearon y mantuvieron entornos seguros en las escuelas para los jóvenes LGBTQ, hicieron esfuerzos para impulsar la normalización de la defensa y el tema LGBTQ. Además, brindaron oportunidades para el activismo, liderado por estudiantes LGBTQ. El estudio, también, encontró que los líderes escolares y del distrito deben promover sus esfuerzos sistémicos para establecer e implementar un plan de estudios e instrucción LGBTQ inclusivos (Soria, 2020).

Las implicaciones de este estudio revelaron que las prácticas de liderazgo escolar y del distrito deben diseñarse, implementarse y mantenerse explícitamente para apoyar de manera efectiva a los jóvenes LGBTQ. Estas deben recomendar que los líderes escolares amplíen sus esfuerzos para incluir la voz de los maestros. También, se debe profundizar intencionalmente en sus sistemas para desarrollar a las personas. Esto, porque según el investigador, cuando los líderes escolares y los maestros comprenden mejor el porqué y el cómo de las estrategias, se podría afirmar que participarán y prosperarán con más voluntad en el aprendizaje profesional que se alinee con la visión de las estrategias del distrito. Finalmente, se debe enfatizar en la importancia del liderazgo escolar, culturalmente receptivo, y su impacto en la creación de escuelas equitativas para los estudiantes marginados (Soria, 2020).

El estudio de Kosciw, Greytak, Zongrone, Clark y Truong (2018) indicó que la enseñanza de un plan de estudios inclusivo LGBTQ tiene un impacto positivo para los

estudiantes LGBTQ. En comparación con los estudiantes en la escuela sin un plan de estudios que incluye temas LGBTQ versus los estudiantes LGBTQ en escuelas con un plan de estudios que incluye temas LGBTQ, se redujeron las probabilidades de escuchar el uso de la palabra "gay" de manera negativa. También, tenían menos probabilidades de escuchar comentarios negativos sobre la expresión de género, tenían un mejor desempeño académico en la escuela; y tenían más probabilidades de continuar estudios postsecundarios. La mayoría de los estudiantes LGBTQ (67.6 %) con un plan de estudios que incluye temas LGBTQ, informaron que sus compañeros aceptaban algo o mucho a las personas LGBTQ, en comparación con el 36 % de los estudiantes LGBTQ en escuelas sin un currículo inclusivo.

Según Mugisha (2015), entre las estrategias LGBTQ inclusivas en las escuelas, está el desarrollo y apoyo de planes de estudios inclusivos. Estos se deberían dividir como formales e informales. Los planes formales, implican contenido instructivo; y los informales, incluyen la presencia de clubes LGBTQ. Además, se deben tomar posturas firmes contra el acoso escolar, y un enfoque hacia la cultura inclusiva. Estos elementos curriculares, según el autor, deberían fomentar cambios positivos en las actitudes de los estudiantes sobre la identidad LGBTQ.

Mercado (2011), en la investigación para su tesis doctoral, entrevista a varios profesionales del Departamento de Educación de Puerto Rico. Uno de los participantes de su estudio, que pertenece al personal docente del sistema educativo público, planteó que el currículo del Departamento de Educación es uno conservador, discriminatorio y cerrado, basado en una sociedad conservadora, excluyente y patriarcal. Las siguientes fueron sus declaraciones:

Lo que planteo es que a veces, el propio currículo que tiene el Departamento de Educación es sumamente conservador y discriminatorio, ¿no? [...] Este... pero volviendo con el currículo cerrado que tiene el Departamento que está basado en una sociedad sumamente conservadora y excluyente, ¿no? No hay nada de inclusivo. Ese currículo no es abierto. [...] Pero los textos que manda el Departamento de Educación para trabajar con los estudiantes son reflejo de una sociedad patriarcal (p. 208).

Human Rights Watch (2016) llevó a cabo varias investigaciones entre noviembre de 2015 y mayo de 2016 en cinco estados de Estados Unidos de América: Alabama, Pensilvania, Dakota del Sur, Texas y Utah. Los lugares se eligieron para obtener una muestra de estados de diversas regiones. Estos estados, al momento de la investigación, no contaban con garantías enumeradas en todo el territorio del estado contra el acoso y la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género en las escuelas.

Para lograr la participación de los individuos, *Human Rights Watch* se puso en contacto con organizaciones no gubernamentales, organizaciones LGBT en escuelas secundarias, y asociaciones LGBT en instituciones de educación superior. La investigación se concentró en escuelas públicas, incluidas escuelas semiautónomas (*charter schools*), en lugar de escuelas privadas que tienen mayor autonomía para actuar según sus convicciones conforme al derecho federal. Los investigadores entrevistaron a 358 estudiantes o exestudiantes y a 145 docentes, directores escolares, padres, proveedores de servicios y defensores de jóvenes LGBT.

Entre los hallazgos, se encontró, que muchas leyes obsoletas contra la homosexualidad en estos estados, provocó que no se debatieran temas LGBTQ en la

escuela. En ocasiones, los maestros no estaban seguros de cómo actuar y temían que hubiera repercusiones entre los padres o administradores si eran demasiado abiertos o brindaban apoyo a los estudiantes. También, las escuelas que aprobaron protecciones no siempre las transmitían claramente a los estudiantes, maestros y el personal escolar. En muchas ocasiones, los estudiantes y maestros expresaron incertidumbre o dieron información contradictoria respecto de si su escuela prohibía el acoso por razón de orientación sexual o identidad de género. Esto incluso en escuelas donde ya existían protecciones explícitas (*Human Rights Watch*, 2016).

El estudio reflejó que, en cada uno de los cinco estados examinados en la investigación, la mayoría de los estudiantes indicó que sus profesores nunca habían planteado ni analizado temas LGBTQ en clase. Algunos estudiantes, también, dijeron que sentían que el personal escolar no tenía la predisposición para reconocer o promover las GSA (*Gay-Straight Alliance*), en relación con otros clubes, lo cual constituía un impedimento para su funcionamiento. Adicional, los eventos extracurriculares y las competencias excluían a los jóvenes LGBT, ya sea en forma explícita o implícita (*Human Rights Watch*, 2016).

A raíz de los hallazgos de este estudio, *Human Rights Watch* (2016) hizo las siguientes recomendaciones a los gerentes escolares para considerar en sus estrategias inclusivas:

1. Garantizar que las políticas escolares contra el acoso escolar y el hostigamiento incluyan garantías enumeradas relativas a orientación sexual e identidad de género.
2. Asegurar que las políticas escolares contra el acoso y el hostigamiento

establezcan, y especifiquen claramente, una definición de qué constituye acoso escolar, procedimientos para que las víctimas presenten quejas, consecuencias para los responsables y protecciones contra las represalias.

Notificar a los estudiantes que el ciberacoso es inadmisible, establecer pautas claras para la presentación de denuncias y capacitar al personal para identificar y responder a incidentes.

3. Implementar sistemas para documentar el ciberacoso, denunciarlo ante las autoridades cuando corresponda y, ofrecer asesoramiento y apoyo para los estudiantes que sean víctimas de esta práctica.
4. Asegurar que las políticas escolares contra el acoso y el hostigamiento se difundan entre la comunidad escolar y sean comprendidas cabalmente por los estudiantes, docentes, personal y terceros proveedores que operan en el ámbito escolar.

Entre otras recomendaciones, mencionó que los gerentes y líderes educativos deberían:

1. Exigir una respuesta a todos los incidentes de acoso escolar y hostigamiento denunciados, con independencia de que las víctimas presenten o no una denuncia por escrito.
2. Requerir que las escuelas documenten todos los incidentes de acoso escolar y hostigamiento, y la manera en que se abordó el incidente.
3. Garantizar que la escuela brinde educación sexual completa que incluya a los jóvenes LGBT y contemplar la actividad sexual con personas del mismo sexo en igualdad de condiciones con cualquier otra actividad

sexual y brinde información precisa desde el punto de vista médico y científico.

4. Garantizar que se permita la formación y el funcionamiento de GSA y otras organizaciones de estudiantes LGBT en igualdad de condiciones con las demás organizaciones estudiantiles.
5. Considerar facilitar y apoyar la formación de GSA y otras organizaciones de estudiantes LGBT a nivel de escuela media. Garantizar que las parejas del mismo sexo puedan tener citas, mostrar afecto y asistir a bailes y otros actos escolares en igualdad de condiciones con las demás parejas de estudiantes.
6. Asegurar que los estudiantes puedan acceder a las instalaciones, expresarse y participar en clases, equipos deportivos y actividades extracurriculares de manera acorde con su identidad de género.

Por último, dentro de las recomendaciones a los gerentes educativos para sus estrategias inclusivas, estuvo considerar:

1. Instalar compartimentos, separaciones y cortinas de privacidad para maximizar la privacidad de los estudiantes en todos los baños, vestidores e instalaciones compartidas.
2. Designar baños para todos los géneros en lugares de fácil acceso en todas las áreas de la escuela siempre que sea posible, sobre todo cuando los baños para un solo usuario estén actualmente destinados a un género en particular.
3. Incorporar baños para todos los géneros y áreas privadas de vestidores y

duchas en la construcción de nuevas instalaciones escolares.

4. Modificar los sistemas de registros escolares para permitir que los estudiantes especifiquen el nombre y los pronombres que desean utilizar en la escuela y asegurar que esos identificadores sean respetados por el personal y los docentes, y se reflejen en los listados de clases, anuarios, diplomas y otra documentación, en la medida en que la ley lo permita.
 5. Crear vías para que los graduados obtengan registros escolares actualizados y diplomas que coincidan con su identidad de género.
- Concluyendo con medidas que aseguren que los estudiantes transgénero o no binarios puedan participar plenamente en todo el ámbito escolar.

Gay, Lesbian and Straight Education Network (2017) realizó un estudio en las escuelas de Puerto Rico para conocer la diferencia entre las escuelas con currículo que abordaban temas LGBTQ versus las escuelas que no lo hacían. Entre los hallazgos, señalaron que las escuelas con un currículo que aborda los temas LGBTQ demostraron el doble de probabilidades de decir que sus compañeros de clase aceptan a las personas LGBTQ. También, indicaron que cuatro de cada 10 (37 %) de los estudiantes LGBTQ en Puerto Rico han faltado a la escuela hasta un mes porque se han sentido incómodos o temían por su seguridad.

La carta circular Núm. 022-2021-2022, ordena al Departamento de Educación (DE) cubrir las vacantes de psicólogos escolares. Además, definió las posiciones y responsabilidades de los psicólogos escolares en las escuelas públicas de Puerto Rico. El Gobierno tenía la responsabilidad de hacerlo desde el año 2000, según la Ley 170, pero nunca se ejecutaron sus disposiciones debido a la alegada falta de fondos y al cambio de

Gobierno. En 2020, la Junta de Control Fiscal aprobó la contratación de un psicólogo escolar por escuela, algo que ya era política pública según la reforma educativa, la Ley 85, aprobada en 2018 (Romero, 2024).

Según Rebore (2014), los gerentes y líderes educativos deben actuar de manera ética y compasiva en nombre de cada estudiante; por lo que los líderes escolares deben centrarse, no solo en el rendimiento académico, también, deben comprender y atender las situaciones que podrían implicar injusticias hacia sus estudiantes. De esta forma, se abonaría a la creación de una sociedad equitativa, respetuosa e inclusiva.

Russell, Kosciw, Horn y Saewyc (2010) señalaron que existen varias políticas y estrategias educativas que pueden promover la seguridad y el bienestar de los jóvenes LGBTQ en las escuelas. Estas incluyen: políticas escolares contra la discriminación y el acoso escolar, que enumeran o incluyen, específicamente, la orientación sexual o la identidad o expresión de género real o percibida; intervención de los maestros cuando ocurre el acoso y capacitación estos sobre estrategias de intervención efectivas; presencia de grupos o clubes de apoyo basados en la escuela (a menudo denominados “alianzas gay-heterosexuales” o GSA); inclusión de personas o problemas LGBTQ en los planes de estudio escolares y acceso a información y recursos a través de la biblioteca, los centros de salud escolares y otras vías.

Johns, Poteat, Horn y Kosciw (2019) señalaron que los estudiantes LGBTQ en escuelas, con un plan de estudios inclusivo, se sienten más seguros en la escuela, tienen mejores resultados académicos y mejor salud mental. Es menos probable que escuche comentarios homofóbicos (42.9 %frente a 64.6 %) y comentarios negativos sobre las personas transgénero (29.9 % frente a 46.3 %). También, tenían menos probabilidades de

faltar a la escuela (23.6 % frente a 37.7 %), mayor autoestima y menores niveles de depresión, más probabilidades de tener GPA más altos (3.3 frente a 3.2 GPA); y menos probabilidad de sentirse inseguros debido a su orientación sexual (41.8 % frente a 63.3 %).

Además, señalaron que los enfoques de la escuela, o programas diseñados para llegar a todos los estudiantes, independientemente de su orientación sexual o identidad de género, son otra alternativa curricular para la escuela. Esto, porque los programas de aprendizaje socioemocional parecen reducir el acoso escolar, mejorar el clima escolar y la salud emocional de los estudiantes en general. Por tanto, también puede ser una alternativa para mejorar el clima para los estudiantes LGBTQ; debido a que los planes de estudio que incluyen temas LGBTQ en las diferentes materias, parecen ser capaces de crear conciencia sobre los problemas LGBTQ, aumentar la visibilidad de los estudiantes LGBTQ, y fomentar el diálogo. En consecuencia, cambiaría la percepción de un clima escolar más seguro (Johns et al., 2019).

Boyland, Swensson, Ellis, Coleman y Boyland (2016) señalaron ocho estrategias inclusivas que los gerentes y líderes educativos pueden, y deberían, adoptar. Estas son:

1. Establecer, divulgar y hacer cumplir una política de acoso que mencione específicamente a LGBTQ, incluyendo el ciberacoso.
2. Modelar y esperar que el personal intervenga en apoyo de los estudiantes LGBTQ. Apoyar el establecimiento de una Alianza Gay-Heterosexual o club de estudiantes similar.
3. Involucrar y comunicar las expectativas a los padres.
4. Asegúrese de que los estudiantes LGBTQ sepan a dónde acudir para

obtener información y apoyo, y que el personal y los servicios de apoyo estén en su lugar. Implementar un plan de estudios inclusivo.

5. Establecer normas para la logística del manejo de los registros de los estudiantes LGBTQ y problemas de las instalaciones como baños y vestuarios.
6. Por último, brindar capacitación al personal sobre cómo prevenir el acoso y la discriminación LGBTQ.

Hart (2013) mencionó en la revista *Principal*, cuatro consejos prácticos para ayudar a los gerentes y líderes educativos de nivel primario y medio a garantizar que los estudiantes y sus padres LGBTQ se sientan seguros y apoyados en la escuela. Primero, reflejar la inclusión en las formas y políticas. La autora indicó que un buen punto de partida para los líderes escolares que buscan crear un entorno inclusivo para familias del mismo sexo es considerar el lenguaje utilizado en los registros y formularios que se envían a casa o que requieren la participación de los padres. Segundo, con el personal, crear un clima de respeto. Por tanto, es fundamental que los educadores trabajen para crear un clima escolar seguro para todos los niños. Esto requiere que los directores de las escuelas eduquen a su personal sobre los efectos del lenguaje homofóbico, las burlas y el acoso, y la necesidad de tolerancia cero para el acoso anti-LGBT, según la autora.

El tercero consejo fue, discutir las políticas contra el acoso con los estudiantes. Lo que requiere que los directores de escuelas deben hablar con todas las clases sobre los términos *antigay* y acoso dentro del marco de comportamientos inaceptables. Por último, el cuarto consejo fue la creación de redes de aliados de apoyo. Lo que, según la autora, los estudiantes con padres del mismo sexo se sentirán más seguros al revelar información

sobre su estructura familiar a otros cuando haya aliados de apoyo en su escuela (Hart, 2013).

Harvey Milk High School (2020) una escuela de educación secundaria del Departamento de Educación de la Ciudad de Nueva York en el barrio East Village de Nueva York, concebida para ser un lugar seguro para estudiantes LGBTQ, con un currículo inclusivo, fue la primera escuela de estas características en el mundo. La escuela fue fundada por el Hetrick-Martin Institute, una organización que proporciona apoyo social a jóvenes en situación de riesgo, especialmente LGBTQ. La misión de la escuela era establecer y promover una comunidad de estudiantes independientes y exitosos mediante la creación de un entorno educativo seguro para todos los jóvenes, del grado 10 al 12. La escuela prepara al estudiante para su ingreso en la universidad y al mundo profesional, enfatizando las habilidades de pensamiento crítico y la colaboración. Por consecuencia, creando un entorno educativo que promueve el éxito académico, fomentando y apoyando la diversidad de sus estudiantes.

Snapp, Burdge, Licon, Moody y Russell (2015) señalaron que la implementación de un plan de estudios que incluya a personas LGBTQ tiene el potencial de crear un entorno de aprendizaje equitativo. Estos investigadores hicieron un estudio para aprender más sobre las experiencias de los estudiantes con el plan de estudios inclusivo LGBTQ. Se reclutaron 26 estudiantes de secundaria con diversas identidades raciales o étnicas, sexuales y de género de la *Red Gay Straight Alliance* (GSA) en California, EUA. Una organización que brinda apoyo a los estudiantes LGBTQ y a los estudiantes heterosexuales a conocer más sobre el tema LGBTQ en las escuelas. Los estudiantes participaron en grupos focales conducidos vía telefónica por el personal de GSA,

compartiendo sus experiencias del plan de estudios inclusivo LGBTQ en la escuela. Se utilizaron métodos de codificación cualitativa, incluida la teoría fundamentada, para identificar temas e interpretar las respuestas de los estudiantes.

Los datos revelaron lo siguiente:

1. El plan de estudios que incluye temas LGBTQ se enseña con mayor frecuencia en los cursos de Ciencias Sociales y Humanidades como lecciones independientes.
2. El plan de estudios inclusivo LGBTQ de la escuela, rara vez cumplía con los estándares de educación en justicia social, aunque surgieron oportunidades para conversaciones críticas sobre la opresión sistémica.
3. Los maestros a menudo no intervenían en el acoso LGBTQ y se perdían momentos de enseñanza propicios para un plan de estudios inclusivo.
4. También, algunos estudiantes aprendieron lecciones LGBTQ positivas y destacaron las formas en que un plan de estudios inclusivo reflejaba sus identidades y creaba un clima escolar de apoyo.

La implementación de un currículo inclusivo para estudiante LGBTQ en las escuelas ha provocado situaciones difíciles para el gerente educativo. Por ejemplo, en el estado de California, USA hubo incidentes en algunos distritos escolares cuando algunos padres conservadores y religiosos protestaron contra el plan de estudios de la clase de historia. El plan de estudios incluía el estudio de personas LGBTQ y ellos lo consideraban ofensivo e inapropiado (Botts, 2019).

GLSEN (2019) en su guía para los líderes escolares, presentó una lista de recomendaciones de políticas y estrategias para apoyar a los estudiantes LGBTQ. Estas

fueron:

1. Establecer y reforzar una declaración de visión y misión que sea acogedora e inclusiva para los estudiantes LGBTQ.
2. Evaluar, fortalecer y monitorear el clima escolar de manera regular y continua.
3. Adoptar e implementar políticas de no discriminación claras, consistentes e integrales que protejan y afirmen la orientación sexual, la identidad de o la expresión de género de los estudiantes, entre otras características; y prohíban la discriminación contra estudiantes, familias y educadores sobre esas bases.
4. Asegurarse de que las políticas contra el acoso y la intimidación enumeren e incluyan específicamente protecciones para los estudiantes LGBTQ.
5. Asegurarse de que las políticas de disciplina se basen en enfoques positivos y restaurativos y no se dirijan de manera desproporcionada a los jóvenes LGBTQ.
6. Asegurarse de que las políticas del distrito y de la escuela se diseñen e implementen para apoyar a los estudiantes transgénero y no conformes con el género, que enfrentan climas escolares aún más hostiles que otros estudiantes de la comunidad LGBTQ.
7. Asegurarse de que el desarrollo profesional y los recursos para educadores incluyan un enfoque en la creación de entornos de aprendizaje inclusivos en los que todos los estudiantes, incluidos los estudiantes LGBTQ, se sientan seguros y bienvenidos.

8. Por último, establecer un ambiente acogedor y positivo para los estudiantes LGBTQ y sus aliados.

El gerente y líder educativo podría enfrentar otros posibles retos y conflictos, entre estos, la resistencia ante sus estrategias de inclusión para estudiantes LGBTQ. Los conflictos persisten en los factores sociales que motivan la forma como evoluciona la sociedad. Surgen en el desarrollo de acciones incompatibles, de sensaciones diferentes; responden a un estado emotivo que produce tensiones, frustraciones; corresponden a la diferencia entre conductas, la interacción social, familiar o personal (Fuquen, 2003). Por ejemplo, Zoepf (2003) informó que el 9 de septiembre de 2003, a las 7:30 am, alrededor de una docena de manifestantes se habían reunido en el lado norte de Astor Place en Manhattan, New York, USA. Estos manifestantes estaban ondeando carteles y biblias, protestando por lo que uno de los manifestantes llamó "la escuela especial para *gays*" en protesta a la filosofía inclusiva LGBTQ de la escuela Harvey Milk High School. Esto provocó que otro grupo de manifestantes a favor de la filosofía inclusiva de la escuela se enfrentara al primero.

También, en la mañana del 8 de septiembre de 2003, un pequeño grupo de hombres y mujeres se reunieron en la esquina de una calle en el centro de Manhattan, New York, USA y comenzaron a gritar "¡Mueran los maricones!" y "¡No se burlan de Dios!" a los estudiantes que entraban a un edificio en la esquina de Astor Place y Broadway. El grupo, que portaba carteles, estaba compuesto por miembros de una iglesia de Topeka, Kansas, USA. Estos protestaban por la apertura de *Harvey Milk High School*, conocida como la primera escuela pública del país para estudiantes LGBTQ (Colapinto, 2005).

The New York Times (2003) en su columna de opinión, señaló que las necesidades de los adolescentes homosexuales pueden satisfacerse mejor asegurándose de que, como todos los estudiantes de Nueva York, puedan asistir a las escuelas secundarias públicas regulares con seguridad y sin acoso. Según la opinión del periódico, una escuela como Harvey Milk High School, también podría servir como un refugio seguro y una solución a corto plazo para los adolescentes homosexuales y otras personas que están más traumatizadas por el maltrato en sus escuelas. Sin embargo, a largo plazo, según la columna de opinión, la historia ha enseñado que la mejor manera de luchar contra la discriminación es desmantelarla donde ocurre.

El propósito de la investigación narrativa de Stroud (2023) fue entender cómo los estudiantes de secundaria experimentan los entornos escolares y cómo sus profesores pueden apoyar y afirmar sus diversas identidades. Las siguientes preguntas de investigación guiaron el estudio: 1) ¿Qué historias cuentan los estudiantes LGBTQ+ sobre sus experiencias educativas? 2) ¿Qué estrategias utilizan los estudiantes LGBTQ+ para sobrevivir en entornos educativos secundarios? Los resultados de este estudio revelaron varios temas que indicaron cómo los profesores pueden trabajar para desarrollar escuelas como espacios seguros para los estudiantes LGBTQ+.

Las implicaciones del estudio subrayaron la importancia de formar a los profesores para que desarrollen estrategias que afirmen a todos los estudiantes independientemente de su identidad. Por tanto, los profesores deberían conocer una breve historia de las identidades LGBTQ. También, deben estar formados en el lenguaje correcto y de afirmación que deben utilizar con los alumnos LGBTQ+, y estar dispuestos a abordar las macro y microagresiones en el entorno escolar. Estas implicaciones

servirían de orientación para que los programas de preparación del profesorado incluyan desarrollar estrategias explícitas de afirmación de la diversidad de géneros y orientaciones sexuales de los estudiantes (Stroud, 2023).

Lin, Horowitz, Hurst y Braga (2024) realizaron una encuesta sobre los debates nacionales sobre lo que se enseña en las escuelas. Preguntaron a maestros de escuelas primarias y secundarias, adolescentes y el público estadounidense cómo ven que los temas relacionados con la raza, la orientación sexual y la identidad de género se desarrollen en la escuela. La encuesta fue una virtual autoadministrada a profesores de centros públicos K-12 de Estados Unidos de América. Se realizó en línea, en inglés, del 17 de octubre al 14 de noviembre de 2023. De los 6.357 profesores incluidos en la muestra, 191 fueron descartados por no cumplir los requisitos.

Un total de 2.531 completaron la encuesta, lo que supone una tasa de cumplimentación del 41,0 %. El margen de error de muestreo para la muestra completa de 2.531 profesores es de más o menos 2,4 puntos porcentuales. La encuesta fue administrada por RAND (*Reasonable And Non-Discriminatory*) en su *American Teacher Panel*, un panel representativo a nivel nacional de profesores públicos de K-12.

Los resultados indicaron que aproximadamente el 41 % de los docentes dijeron que los debates actuales sobre la educación K-12 han tenido un impacto negativo en su trabajo. Solo el 4 % señalaron que estos debates han tenido un impacto positivo, mientras que el 53 % dijeron que el impacto no ha sido ni positivo ni negativo o que estos debates no han tenido ningún impacto. El 71 % de los docentes dijeron que los propios docentes no tienen suficiente influencia sobre lo que se enseña en las escuelas públicas de su área. A su vez, la mayoría de los docentes (58 %) afirmaron que el gobierno de su estado tiene

demasiada influencia sobre este tema.

Por otro lado, fueron más los que señalaron que el gobierno federal, el consejo escolar local y los padres tienen demasiada influencia que los que afirman que no tienen suficiente. El 29 % dijeron que se sienten cómodos cuando se tratan temas relacionados con la orientación sexual o la identidad de género. Entre el público estadounidense, son más los que afirmaron que los padres deberían poder impedir que sus hijos aprendan sobre temas LGBTQ, que los que dijeron lo mismo sobre temas relacionados con la raza, por ejemplo: 54 % frente a 34 %.

Muchos maestros se sienten incómodos al abordar temas de sexualidad en la escuela debido a la posible controversia que puede crearse. Aunque los directores deben ser sensibles a las diferentes perspectivas dentro de su comunidad escolar, deben mantener su liderazgo para garantizar un entorno educativo seguro y afirmativo para todos los estudiantes. Por tanto, es importante desarrollar políticas basadas en la ciencia y la investigación que disipen la información errónea. De esta forma, podría ayudar a los estudiantes, miembros del personal y padres a trabajar juntos para crear un clima escolar en el que se respeten los derechos y la dignidad de todos los estudiantes (Weiler, 2003).

La resistencia y la falta de preparación de los maestros, representa otro reto para el gerente educativo pueda implementar estrategias para la inclusión de los estudiantes LGBTQ en las escuelas. Esto debido a que son los maestros los que imparten las materias a los estudiantes. Se debe preparar la facultad para que puedan abordar efectivamente los problemas de los estudiantes LGBTQ y brindar apoyo a este grupo en las escuelas. También, ampliar su conocimiento y el desarrollo de mejores prácticas, proporcionarle los recursos y la capacitación adecuada para evitar los comportamientos contra la

comunidad LGBTQ e intervenir ante estos casos (*Gay, Lesbian and Straight Education Network*, 2017).

Carlile (2019) realizó un informe sobre las experiencias de los maestros que imparten un programa de educación inclusiva LGBTQ en cuatro escuelas primarias inglesas que sirven a comunidades religiosas. Señaló que los maestros tendían a comenzar la clase desde un punto de vista *anti-bullying*, encontrando que podían comenzar estratégicamente en este punto de partida y luego podrían desarrollar la clase para incorporar aportes inclusivos LGBTQ. Los maestros se atrevieron a tomar esta decisión porque se sentían amparados por la ley.

Los maestros líderes encontraron una variedad de formas de trabajar con otros maestros y, algunos maestros, se basaron en su compromiso religioso para realizar el trabajo. Las respuestas de mente abierta de los niños fueron las que alentaron a sus maestros y las escuelas a comenzar a realizar actividades comunitarias centradas en el tema LGBTQ, incluso, con padres de las comunidades religiosas donde se encontraban las escuelas. Estos enfoques, según la autora, ofrecieron una variedad de puntos de partida para apoyar la educación inclusiva LGBTQ en las escuelas, aun cuando estas se encontraban en comunidades religiosas.

Los problemas de derechos civiles LGBTQ y las expresiones de las relaciones LGBTQ cambian la naturaleza heteronormativa de las escuelas para incluir expresiones de sexualidad LGBTQ. La confianza para enseñar temas LGBTQ surge a través del apoyo de los gerentes educativos y los padres. Es más probable, que los maestros que se sienten apoyados por la comunidad escolar incorporen temas LGBTQ en el contenido de sus materias en el salón de clases (Block, 2019).

Prescott (2018) señaló que los maestros deben estar dispuestos y ser capaces de adaptar los planes de las diferentes clases, donde la cultura de la clase debe valorar la honestidad y el respeto entre los estudiantes. Adicionalmente, las escuelas deben estar ubicadas en jurisdicciones con protecciones legales que permitan a los maestros cubrir los temas LGBTQ en la escuela. Para los maestros, en entornos que no cumplen con estos criterios, podría resultar difícil encontrar y usar materiales inclusivos sobre temas LGBTQ. También, debe existir consenso entre los maestros y los defensores de los derechos LGBTQ al momento de seleccionar material que será expuesto en los cursos.

Basándose en la literatura normativa, empírica y crítica, Riehl (2000) realizó un estudio que exploró el rol de los gerentes educativos en la respuesta a las necesidades de diversos estudiantes. El investigador destacó tres tareas administrativas que el gerente educativo pudiera adoptar para estrategias de inclusión. Estas fueron: fomentar nuevos significados sobre la diversidad, promover una cultura escolar inclusiva y programas de instrucción; y construir relaciones entre la escuela y comunidad. Sostuvo que la práctica administrativa inclusiva tiene sus raíces en los valores de equidad y justicia social. Por tanto, requiere que los gerentes educativos no sean subjetivos en su práctica, e implica la comunicación como un mecanismo clave para la transformación.

Pineda (2015) realizó una investigación, como parte de su tesis doctoral, con el propósito de estudiar el liderazgo, el conocimiento de gestión y las habilidades que los directores deben tener para desarrollar, liderar y mantener la educación inclusiva en sus escuelas. Las preguntas de investigación para este estudio se basaron en los cinco componentes organizacionales de Villa, Thousand, Nevin y Liston (2005) para el cambio

hacia entornos inclusivos. Estos fueron: visión, habilidades, incentivos, recursos y plan de acción.

El estudio investigó si cada una de estas cinco variables eran realmente necesarias para el éxito de la educación inclusiva. En la investigación, se consideraron las siguientes preguntas generales: ¿Cómo desarrollan y mantienen los líderes la educación inclusiva?, y si ¿Es cierto lo que se informa en la literatura sobre el sostenimiento de la educación inclusiva (es decir, cinco componentes para el cambio: visión, habilidades, incentivos, recursos, plan de acción)? Se utilizó un enfoque cualitativo, la fenomenología, para responder a las preguntas de investigación. Los investigadores enfatizaron en las acciones y los comportamientos de los directores que apoyaron la educación inclusiva.

Participaron un total de catorce directores de escuelas de K a 12. De estos directores, siete eran mujeres y siete eran hombres; y nueve eran directores de escuelas primarias, cuatro directores de escuelas intermedias y uno era director de una escuela superior. Los directores fueron entrevistados por teléfono. La duración de la entrevista varió de 30 minutos a 2 horas, y se grabaron y transcribieron digitalmente (Pineda, 2015).

La conclusión fue que los gerentes y líderes educativos juegan un papel clave en el cambio dinámico de un entorno escolar para que sea eficaz e inclusivo. Los programas exitosos no pueden desarrollarse sin el apoyo fuerte, fundamental y activo del líder escolar. Los gerentes y líderes educativos incluyeron desarrollar una visión, establecer un camino detallado a seguir, desarrollar las habilidades de su comunidad escolar y rediseñar completamente la escuela para apoyar a todos los interesados. Los resultados mostraron que se pueden desarrollar escuelas inclusivas, pero lograr el éxito, dependerá de muchas estructuras de apoyo constante. Hubo un consenso entre todos los directores de este

estudio de que el enfoque en las necesidades de todos los estudiantes era un requisito para el establecimiento de estrategias inclusivas efectivas (Pineda, 2015).

La investigación de Parentini (2020) tuvo como objetivo analizar las percepciones de equipos directivos sobre la gestión del proceso de inclusión de estudiantes transgénero en la escuela. El estudio se realizó en dos establecimientos educacionales que cuentan con estudiantes transgéneros en la enseñanza media en Chile. La metodología utilizada fue el estudio de caso múltiple y las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada, aplicada a cada directivo y la revisión documental de los documentos oficiales de cada escuela. Se aplicó análisis de contenidos y codificación abierta, y luego, axial a las entrevistas y análisis de contenidos a los documentos en búsqueda de puntos de concordancia o discordancia.

Los resultados fueron divididos en cinco dimensiones: características de la cultura escolar, características del liderazgo, estrategias, desafíos y actores. Una de las principales conclusiones del estudio fue que liderar el proceso de inclusión resultó complejo para los directivos porque las escuelas no estaban preparadas para hacerlo. También, los resultados reflejaron, que las instituciones escolares tienden a evitar las situaciones de conflicto, lo que no es beneficioso para el proceso de inclusión (Parentini, 2020).

Las sugerencias de la investigadora señalaron:

1. Trabajar hacia la implementación de un uniforme neutro para reducir la diferenciación visual por género.
2. En caso de implementar un baño mixto individual, mantenerlo sin llave para que cualquier persona pueda acceder al mismo.

3. Comprender que los conflictos son un elemento natural y cotidiano en las escuelas para adoptar un estilo de manejo de conflictos integrador.
4. Dejar atrás el estilo evasivo.
5. Capacitar a su personal docente, directivo, administrativo y paradocente en la temática.
6. Capacitar a su personal docente para incorporar el tema en el *currículum*.
7. Implantar un sistema de apoyo psicosocial mediante sus profesionales especialistas. En caso de reclamos de apoderados, respaldar las decisiones tomadas con las leyes vigentes.
8. Eliminar la separación por género en actividades escolares y extracurriculares.
9. Incorporar en sus documentos oficiales la diversidad sexual no solo desde la superficialidad sino desde el concepto que se tiene de la persona y la educación.
10. Contemplar estrategias de supervisión de cualquier política inclusiva que se adopte para reaccionar a tiempo en caso de que esta no sea exitosa.
11. Por último, evaluar las estrategias implementadas con estudiantes beneficiarios, docentes y apoderados (Parentini, 2020).

Un estudio transversal de 53 universidades en los Estados Unidos de América reveló que los temas LGBTQ se integraron, solo marginalmente, en los programas de preparación de los gerentes educativos. En otros casos, no hubo ningún tipo de integración de temas LGBTQ. Esta problemática llevó a los autores a concluir que, las estrategias son claramente necesarias para integrar el liderazgo equitativo LGBTQ en la

preparación de gerentes educativos en los Estados Unidos de América (O'Malley y Capper, 2015).

Gay and Lesbian Equality Network (2016) señaló que las estrategias inclusivas en las escuelas benefician a todos. El acoso homofóbico y transfóbico, y los insultos contra los homosexuales son problemas graves que tienen un gran impacto en los estudiantes LGBT. Esto también impacta a cualquier estudiante que se considere diferente y que sea blanco de este tipo de intimidación. Toda la población escolar se beneficia cuando se promueve la inclusión y el respeto a la diferencia, y se abordan temas relacionados con la orientación sexual, identidad de género, *bullying* homofóbico y transfóbico.

Históricamente, las acciones para asegurar esas condiciones a los jóvenes LGBT en las escuelas han encontrado fuerte resistencia política, legal y cultural. Además, continúan enfrentando esa misma oposición en la actualidad, a menudo argumentando que los adultos estarían “adoctrinando” o “reclutando” a los jóvenes para que sean LGBT (*Human Rights Watch*, 2016). Gualdi, Martelli, Wilhelm y Biedron (2008), por su parte, señalaron que muchas veces lo que parece una broma inocente tiene un fuerte impacto. Las consecuencias del *bullying* en las personas pueden ser devastadoras y no deben ser subestimadas. Cuando el *bullying* va dirigido contra alguien que se cree que es homosexual, la situación se complica más, pasando a ser *bullying* homofóbico. La homofobia es un miedo irracional, una intolerancia, un odio y desprecio a homosexuales, lesbianas y bisexuales.

Cornejo (2018) realizó un estudio dirigido a desarrollar estrategias de manejo y prevención de la discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar, las cuales son fruto del discernimiento teórico y análisis de la situación de discriminación

homofóbica presentes en el sistema escolar chileno. Sus fuentes de información, sobre las cuales se realizó el análisis, destacan: entrevistas en profundidad a estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales y transexuales (LGBT), disidentes sexuales, que han sido objeto de discriminación o *bullying* homofóbico. También, entrevistas a distintos agentes educativos, como profesores, directivos, paradocentes, etc., que han sido testigos o les ha tocado lidiar con este tipo de situaciones en el cumplimiento de sus obligaciones profesionales. Además, registro de denuncias de discriminación homofóbica elaborada por el Ministerio de Educación de Chile; y notas de prensa aparecidas en periódicos de circulación nacional en la presente década.

Cornejo (2018) utilizó las denuncias de discriminación por orientación sexual registradas por el Ministerio de Educación, en el período comprendido entre 2009-2015. El estudio muestra que, de las 95 denuncias por este motivo, el 53,8 % se llevó a cabo en las oficinas regionales del Ministerio en todo el país, que el 46,1 % lo hizo a través de la plataforma diseñada para ese propósito. Del total de las denuncias, la mayor parte de ellas fue realizada por los apoderados de las víctimas (38,6 %), seguida por los padres o madres (21,5 %), y en tercer lugar, por los propios estudiantes (15,3 %). De ese total, el 61,5 % eran mujeres y solo un 38,4 % eran hombres. Del conjunto de las denuncias, se percibe que las estudiantes asumen abiertamente una orientación sexual distinta a la heterosexual, a diferencia de sus compañeros que no solo no asumen una orientación disidente, sino que insisten que fueron confundidos con homosexuales.

Muchas de las denuncias (15,3 %), subrayaron que la sanción o medida disciplinaria adoptada por el establecimiento se debió simplemente al hecho que el estudiante no esconde su orientación sexual. Además, señalaron que los efectos

psicoemocionales en los estudiantes sancionados o acusados de homosexualismo se expresan, como se desprende de las propias denuncias, en depresiones, aislamiento e inclusive en intentos de suicidio. Por otro lado, las quejas guardaron relación con el malestar que ocasiona en los estudiantes el ser objeto de agresiones verbales, humillación pública y burlas motivadas por una orientación sexual distinta a la heterosexual o presunción de ella; ya sea por parte de compañeros, o ya sea por parte de profesores u otros agentes educativos. Sin embargo, las quejas más frecuentes apuntaron a los profesores, inclusive mucho más que a los pares. Por último, el acoso u hostigamiento de los compañeros proviene del maltrato verbal u humillación pública de un profesor (Cornejo, 2018).

El estudio recomendó que se debe construir un proyecto educativo antidiscriminatorio, teniendo los derechos humanos como referencia. Desarrollar una cultura que garantice la igualdad, equidad, y permita el desarrollo armonioso e integral de todos sus miembros en espacios seguros. Además, el establecimiento de protocolos y mecanismos confidenciales para informar, atender y responder a los incidentes de *bullying* homofóbico que tienen lugar en el interior de la escuela. Proporcionar apoyo a los estudiantes violentados, a los agresores y a quienes son testigos de esos hechos. El estudio hizo referencia a un gran número de casos de discriminación hacia los estudiantes LGBTQ por parte de maestros o incentivados por estos (Cornejo, 2018).

Human Rights Watch (2016) expuso que las comunidades LGBT en Estados Unidos de América han alcanzado una serie de logros en la última década. Entre otros hitos, los defensores han conseguido que la orientación sexual y la identidad de género se incluyeran en la legislación federal sobre delitos de odio, que se derogara la política “no

preguntas, no digas” (*Don't Ask, Don't Tell*) que prohibía que las personas LGBT prestaran servicio en las fuerzas armadas estadounidenses. Además, que se prohibiera la discriminación por motivos de orientación sexual e identidad de género en el empleo por el gobierno federal, sus contratistas y subcontratistas. Por otro lado, que la Corte Suprema de Estados Unidos de América, también, reconociera a las parejas del mismo sexo, en todo el país, el derecho constitucional a contraer matrimonio. En contraste con estas tendencias positivas, muchos jóvenes LGBT aún siguen siendo vulnerables a la estigmatización y el abuso.

La discriminación personal se refiere al acto de discriminación llevado a cabo por individuos, mientras que la discriminación institucional se refiere a políticas o prácticas discriminatorias llevadas a cabo por organizaciones y otras instituciones (Aguilar-Morales, 2011). La homofobia ha adoptado diversas formas y tiene muchos orígenes: inventada, fomentada y apoyada a través del tiempo por diferentes agencias de la sociedad, como la religión, el gobierno, la ley y la ciencia. Tiende a hacer erupción con un veneno especial cuando las personas imaginan una amenaza para la seguridad de los papeles que representan los géneros, de la doctrina religiosa o del Estado y la sociedad, o para la seguridad y la salud sexual del individuo (Fone, 2000).

Durante los últimos 15 años, los legisladores y los administradores de escuelas han reconocido, progresivamente, que los jóvenes LGBT son una población vulnerable en el contexto escolar, y muchos han implementado políticas destinadas a garantizar que todos los estudiantes se sientan seguros y aceptados en la escuela. No obstante, los avances no han sido uniformes. En muchos estados y distritos escolares, los estudiantes y docentes LGBT no tienen protecciones frente a la discriminación por motivos de

orientación sexual o identidad de género. En otros, las protecciones que existen son inadecuadas o no se aplican (*Human Rights Watch*, 2016).

La influencia de la iglesia en el Estado siempre ha sido un asunto de controversia dentro de los diferentes sectores de la sociedad. Puerto Rico es un país donde la mayoría de la población profesa la fe cristiana, según un estudio reciente de Krogstad, Sandstrom y Starr (2017) titulado *Key findings about Puerto Rico del Pew Research Center*, el cual reflejó que el 97 % de la población en Puerto Rico se considera cristiana, aunque no todos practican su fe, se consideran creyentes.

Saroglou (2010) señaló que la religión se asocia a la moral espiritual, la estabilidad personal y la social, pero no al crecimiento personal ni al cambio social. La religión podría funcionar en algún aspecto como agente limitador, ya que, a través de esta, se parte de unos supuestos establecidos por la misma religión. En otras palabras, el promover que la masculinidad y la feminidad es un fenómeno natural y biológico, y por lo tanto, incambiable en el ser humano.

Por su parte, Kimball y Knudson-Martin (2002) indicaron que tanto la religión como el género son constructos institucionalizados. Esto median directamente en la identidad, las emociones, los significados y las conductas de las personas. De manera tal que, a través de la religión, estas se perciben a sí mismas y a los demás, en sus procesos de socialización, identidad y roles. A su vez, evocando sentimientos de incomodidad o ansiedad al repensar dichas percepciones del género fuera de lo previamente conocido, **o sea**, masculino y femenino.

Cornejo (2011) identificó siete desafíos que enfrenta el sistema escolar para abordar el tema de la homosexualidad, y de esta forma evitar la discriminación y

fomentar el respeto. Estos desafíos son:

1. El sistema escolar debe enfrentar el silencio de las instituciones educativas ante una realidad que por más que se pretenda ocultar, existe.
2. Profundizar en el tema de la homofobia.
3. Analizar las actitudes y visiones de la homosexualidad en el contexto escolar: lenguaje, estereotipos, transmisión del estigma homosexual, posibilidades de visibilidad o de blindaje del clóset, formas que asume la exclusión, subcategorías de la homofobia y otras discriminaciones transversales, además de los discursos institucionales.
4. Describir las vivencias personales de adolescentes homosexuales y lesbianas, a fin de discutir las posibilidades de inclusión, y reforzar las estrategias y redes de apoyo.
5. Resolver la falta de información y escasez de materiales educativos relativos al tema, especialmente, dirigido para padres y educadores.
6. Discutir las implicaciones del impacto psicológico y emocional que produce el *bullying* antihomosexual en los jóvenes con una orientación no heterosexual.
7. Por último, proyectar escuelas inclusivas, donde el reconocimiento y respeto de las diferencias, cualquiera que estas sean, no sea un problema sino una oportunidad de crecimiento y humanización (Cornejo, 2011).

El estudio de Holguín y Gallego (2018) estuvo orientado a conocer y comprender los imaginarios de género y las prácticas sociales en torno a la diversidad sexual.

Además, investigaron sobre los dispositivos pedagógicos de género que inciden en la

reproducción de relaciones de poder que configuran estereotipos frente a lo femenino y masculino, y que están legitimadas en las relaciones sociales establecidas en el aula y en la escuela. El enfoque fue uno cualitativo, de corte hermenéutico, utilizando el método de estudio de caso.

Se utilizaron técnicas como: cuestionario, entrevista semiestructurada, grupo focal acompañado de un dispositivo pedagógico. El diseño investigativo consideró distintos instrumentos como el cuestionario aplicado a 90 estudiantes, 46 mujeres y 44 hombres, entre 15 a 18 años; grupo focal de estudiantes y de padres, entrevista semiestructurada aplicada al director, psicóloga y algunos maestros. La investigación fue en un colegio público mixto de la ciudad de Manizales del departamento de Caldas, Colombia.

Los hallazgos del estudio fueron los siguientes: el grupo social en el que se desenvuelven los jóvenes incide notablemente en la construcción de imaginarios de género. Dichos sujetos hacen parte de un estereotipo de significación social propuesto para los hombres y mujeres homosexuales, en el cual, a los primeros se les feminiza y, a las segundas, se le masculiniza mediante la postura, el atuendo y, en general, la actuación corporal que adoptan, juzgando, prejuiciosamente, a todo aquél que no siga el parámetro heteronormativo en su praxis corporal.

También, los estudiantes, en su mayoría, demuestran apoyo, comprensión y afectos que modifican su comportamiento, habitual y homofóbico, frente a algunos casos de homosexualidad. Sin embargo, dichas prácticas de respeto son exclusivas y no se despliegan a todo el conjunto social, por lo que sí tienden, a discriminar a quienes no pertenezcan a un grupo afectivo cercano. En las respuestas de los estudiantes es evidente el desconocimiento que tienen frente a temas de género y sexualidad, lo que puede incidir

en ejercicios de discriminación e intolerancia (Holguín y Gallego, 2018).

Las recomendaciones de los investigadores señalaron que la escuela no puede estancarse en una visión tradicional del mundo humano homogéneo y heterosexual. Por el contrario, debe ir transformando su papel hacia la comprensión de nuevas realidades de los sujetos que buscan ser habilitados para insertarse en una sociedad que reconozca su individualidad y subjetividad. La diversidad sexual debe trascender el imperativo constitucional que obliga a las instituciones educativas a cumplir con la legislación que la ampara. Esto, a fin de procurar por el ejercicio de enseñar a convivir en la diferencia, no puede ser un acto aislado y exclusivo para los estudiantes. Se deben seguir capacitando los docentes, administrativos, madres y padres de familia, con el fin de construir un lenguaje común de inclusión y respeto (Holguín y Gallego, 2018).

Los investigadores, do Prado y Miranda (2015), realizaron un estudio basado en estudios posestructuralistas y teoría *queer*, con el objetivo de analizar la construcción del prejuicio homofóbico, por medio de las prácticas pedagógicas escolares, y cuestionar la hetero-orientación que dirige algunas intervenciones sobre educación sexual en las escuelas. La muestra fue de seis individuos homosexuales brasileños, a los cuales se les aplicó una entrevista semiestructurada.

Los hallazgos reflejaron que los sujetos entrevistados mostraron que, en las relaciones establecidas entre los homosexuales y la escuela, se interponían sentimientos de miedo, angustia, desconfianza y soledad. Cuando son víctimas de la homofobia, no cuentan con el apoyo de la comunidad escolar. Es notoria la complicidad de profesores y gestores ante la violencia homofóbica. Esto, porque en situaciones de conflicto que involucraron temas relacionados con la homosexualidad, el equipo pedagógico, mediante

la banalización de la violencia a través de bromas o de la falta de cuestionamiento de los motivos que originaron ciertas situaciones, contribuye a la construcción y al mantenimiento de representaciones negativas sobre los estudiantes LGBT. Además, que en la educación sexual son visibles la heteronormatividad y la negación de las experiencias homosexuales (do Prado y Miranda, 2015).

Recomendaron la necesidad de hacer visible la violencia homofóbica en los diversos espacios sociales, reconocer que existe, oír a sus víctimas, y debatir sobre el asunto. Además, prestar atención a los lugares donde se manifiesta y de qué forma alcanza sus objetivos. También, señalaron que es necesario reconstruir los currículos escolares como estrategias para la transformación social y la práctica crítica. Si no se hace, estarían contribuyendo al mantenimiento de una sociedad que niega la multiplicidad cultural e instauro el miedo a lo diferente, transformando así, algunas expresiones de vida en blancos que deben ser combatidos (do Prado y Miranda, 2015).

Camejo, Torres y Ramírez (2019) realizaron un estudio sobre el terreno, en la Escuela Pedagógica José Martí de la provincia de Holguín en Cuba, con el objetivo de implementar una campaña comunicacional para promover el respeto a la diversidad sexual. El universo estuvo constituido por 100 estudiantes varones mayores de 15 años, pertenecientes a la carrera de maestros de secundaria básica. La muestra fue de tipo intencionada, conformada por 30 estudiantes varones, a los cuales se les aplicó una encuesta. Los hallazgos fueron los siguientes:

1. Las acciones de promoción y educación integral de la sexualidad no están correctamente orientadas al respeto de la diversidad sexual.
2. La formación profesional pedagógica, que actualmente reciben los

estudiantes de la carrera maestro de secundaria básica de la Escuela Pedagógica de Holguín, no promueve el adecuado desarrollo de modos de actuación del profesional de la educación ante estas temáticas.

3. En la realización de una entrevista grupal, los estudiantes manifestaron que las actitudes asumidas hacia condiscípulos homosexuales son en su mayoría negativas y discriminatorias.
4. También, que es común la utilización de burlas, comentarios negativos o rumores e insultos, seguido de las agresiones físicas y el acoso.
5. Se constató la existencia de conductas y manifestaciones de rechazo y de violencia hacia los estudiantes con orientación sexual homosexual en esta escuela.
6. Existe una contradicción entre lo que desde la teoría está establecido a nivel nacional y lo que realmente está sucediendo en la práctica en el contexto educativo (Camejo et al., 2019).

Por ello, los investigadores se motivaron a proponer la realización de una campaña de comunicación para promover la aceptación de la diversidad sexual de dichos estudiantes y así, contribuir a la preparación del profesorado y el estudiantado para la creación de espacios educativos inclusivos y la implementación de las nuevas políticas sobre diversidad sexual con enfoque de género de manera flexible y creativa. El estudio reflejó el contraste entre lo que establece el Estado y lo que se hace en las escuelas.

El proyecto de investigación de Gómez, Ruiz y Velásquez (2017) pretendía realizar un análisis en torno a cómo está configurado el discurso en la escuela, con relación a las manifestaciones homofóbicas. Dicho análisis se realizó en una escuela de

Bogotá, Colombia con 91 estudiantes pertenecientes a al grado décimo, con edades que oscilan entre los 14 y los 17 años. El diseño metodológico fue de enfoque cualitativo con un método de análisis crítico del discurso; especificando fases de acción e instrumentos de recolección de información. Los instrumentos de recolección de información fueron el cuestionario, talleres pedagógicos y relatoría social.

En los hallazgos, los investigadores mencionaron que se evidenció la presencia de manifestaciones homofóbicas en la institución educativa. La educación sexual gira en torno de la planificación, prevención, autocuidado y autoconocimiento desde lo biológico, teniendo un carácter informativo más no educativo, invisibilizando los demás factores que convergen en la construcción de la identidad sexual. Dentro de la institución se evidenció que, explícitamente, existe un discurso a favor de la igualdad y, por tanto, un rechazo hacia la homofobia; pero, implícita e inconscientemente se ignoran las manifestaciones homofóbicas encontradas, naturalizándolas e invisibilizando la diversidad sexual (Gómez et al., 2017).

Los investigadores recomendaron que, desde la práctica educativa como fenómeno condicionado y condicionante de las dinámicas escolares, se debe promover la diversidad sexual. La escuela como institución social referenciada desde el marco de las políticas públicas, se debe empoderar, y asumir como un reto, la creación de estrategias pedagógicas para comprender la diversidad sexual, que no provengan únicamente desde una perspectiva de salubridad. Tampoco que no se inclinen solo al asistencialismo, sino que contribuyan a la prevención de la homofobia y mitiguen la marginación de sujetos con orientación sexual diferente (Gómez et al., 2017).

The Human Rights Campaign Foundation (2021) señaló varios puntos que se deben conocer al momento de desarrollar estrategias inclusivas para estudiantes LGBTQ en las escuelas. Por tanto, el director escolar debe:

1. Buscar formas sencillas de desarrollar salones que incluyan a estudiantes LGBTQ e incluir temas LGBTQ en el plan de estudios.
2. Ser capaz de responder mejor las preguntas de los estudiantes y familiares sobre temas relacionados con LGBTQ.
3. Familiarizarse con la terminología sobre orientación sexual e identidad de género.
4. Aprender la importancia de ver la diversidad familiar representada en su escuela.
5. Entender la diversidad familiar como un medio para enseñar el respeto por uno mismo y por los demás.
6. Ser capaz de fomentar un comportamiento de respeto entre los estudiantes, el personal y otros adultos.
7. Desarrollar un marco para la creación de una escuela con inclusión de género.
8. Responder a preguntas desafiantes relacionadas con el género.
9. Comprender cómo apoyar a los estudiantes transexuales y de género expansivo.
10. También, debe conocer las leyes y políticas a nivel federal, estatal y de su distrito escolar.
11. Familiarizarse con el lenguaje para fortalecer la política actual y abogar

por la protección de todos los estudiantes.

12. Comprender la necesidad crítica de crear escuelas seguras y de apoyo para estudiantes transgénero y no binarios.
13. Comprender las complejidades de la transición y saber cómo ayudar a los estudiantes en esta etapa de su vida.
14. Por último, familiarizarse con las políticas y las mejores prácticas para apoyar a los estudiantes transgénero y no binarios (*Human Rights Campaign Foundation*, 2021).

En resumen, las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ benefician a todos (GLEN, 2016). Dentro de las responsabilidades del gerente y líder educativo, estos deben desarrollar la práctica administrativa inclusiva que tenga sus raíces en los valores de equidad y justicia social. Además, requiere que los gerentes educativos no sean subjetivos en su práctica, e implica la comunicación como un mecanismo clave para la transformación (Riehl, 2000). Es por esto, que debido a la ausencia de políticas y prácticas que respalden y apoyen a los jóvenes LGBTQ y la falta de implementación de las protecciones que sí existen, los estudiantes LGBTQ en todo el país siguen enfrentando acoso, exclusión y discriminación en las escuelas (*Human Rights Watch*, 2016).

También deben adoptar e implementar políticas de no discriminación claras, consistentes e integrales que protejan y afirmen la orientación sexual, la identidad de género o la expresión de género de los estudiantes (GLSEN, 2019). Por tanto, es importante desarrollar políticas basadas en la ciencia y la investigación que disipen la información errónea y ayuden a los estudiantes, miembros del personal y padres a trabajar juntos para crear un clima escolar de respeto (Weiler, 2003).

McBrien, Rutigliano y Sticca (2022) señalaron que, desde una perspectiva basada en los derechos humanos, la inclusión y el apoyo a los estudiantes LGBTQI+ es un mandato ético. Los estudiantes LGBTQI+ a menudo se enfrentan a resultados académicos, de bienestar y económicos negativos, en mayor medida que sus homólogos no LGBTQI+. Además, la falta de apoyo y estímulo puede provocar una gran pérdida de recursos humanos, pérdidas económicas y una reducción de la cohesión social. La creación de entornos inclusivos para los estudiantes LGBTQI+ puede ser, por tanto, un importante objetivo político basado en varios resultados.

Las políticas y prácticas de apoyo a los estudiantes LGBTQI+ son temas delicados, pero también esenciales en el siglo XXI. A medida que aumenta el número de estudiantes que se identifican fuera de las normas tradicionales de las categorías heterosexual y cisgénero, las escuelas y los responsables de la creación de políticas educativas deben reconocer que su seguridad y su rendimiento académico dependen de prácticas equitativas e inclusivas. Estas prácticas ayudarán a estos estudiantes a sentirse atendidos por los miembros de la comunidad educativa. Muchas investigaciones han indicado los retos que estos estudiantes pueden encontrar en términos de rendimiento académico, salud mental, aceptación social y prosperidad económica cuando son discriminados o excluidos de las actividades educativas y extracurriculares (McBrien, Rutigliano y Sticca, 2022).

Russell, Bishop, Saba, James y Ioverno (2021) señalaron que las escuelas son, a menudo, inseguras para las estudiantes LGBTQ. Estos estudiantes con frecuencia experimentan climas escolares negativos u hostiles, incluido el acoso y la discriminación basados en la orientación sexual y la identidad de género en la escuela. Los climas

escolares negativos y las experiencias discriminatorias pueden amenazar el bienestar de los alumnos LGBTQ.

Según Russell et al. (2021), un conjunto coherente de investigaciones identificó estrategias para apoyar a los estudiantes LGBTQ y a todos los estudiantes para que estén seguros y prosperen en la escuela. En primer lugar, las políticas que identifican o enumeran específicamente a los grupos protegidos, como los estudiantes LGBTQ, crean contextos de apoyo para todos los jóvenes. En segundo lugar, el desarrollo profesional prepara a los educadores y demás personal escolar con herramientas para apoyar y proteger a todos los estudiantes.

La tercera estrategia fue el acceso a la información y el apoyo relacionados con la orientación sexual, identidad de género y expresión de género (SOGIE), incluidos los planes de estudio que incluyen SOGIE, proporciona a los estudiantes recursos, apoyo e inclusión, creando un clima escolar. En cuarto lugar y última, la presencia de clubes u organizaciones dirigidas por estudiantes, como las alianzas de género-sexualidad (es decir, las GSA), mejoran las experiencias escolares y el bienestar de los estudiantes, y contribuyen a un clima escolar positivo.

Según *Park University* (2025), la diversidad en la educación es importante para crear un entorno acogedor para todos los estudiantes, y puede ayudarlos a desarrollar un mayor sentido de sí mismos. La inclusión del colectivo LGBTQ+ en las escuelas puede ayudar a los alumnos a sentirse seguros y apoyados, y a prevenir la discriminación y el acoso. Por tanto, señalaron que el rol del líder educativo es:

1. Crear políticas inclusivas: elaborar y aplicar políticas que apoyen la diversidad y la inclusión.

2. Fomentar una cultura inclusiva: crear una cultura escolar que valore y respete todas las identidades y experiencias.
3. Proporcionar apoyo: garantizar que los alumnos se sientan apoyados y valorados, y que tengan acceso a recursos y servicios de apoyo.
4. Formar al personal: impartir formación al personal sobre cómo apoyar a los estudiantes LGBTQ+ y hacer frente al acoso discriminatorio.

También, recomendaron varias estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+. Entre las estrategias recomendadas se señalaron las siguientes:

1. Utilizar un lenguaje inclusivo: utilizar lenguaje y pronombres inclusivos, y evitar revelar la orientación sexual o identidad de género de una persona LGBTQ+ sin su consentimiento o el uso del nombre de nacimiento de una persona transgénero o no binaria después de que haya elegido un nuevo nombre.
2. Celebrar la diversidad: celebrar a las personas a través de todas las identidades, incluyendo la orientación sexual, identidad y expresión de género.
3. Proporcionar servicios de apoyo: proporcionar acceso a recursos y servicios de apoyo, como servicios de asesoramiento y salud mental.
4. Promover la aceptación: promover la aceptación de los estudiantes LGBTQ+ y sus identidades.
5. Crear un espacio seguro: crear un espacio seguro para que los estudiantes salgan del armario y se sientan apoyados.
6. Proporcionar desarrollo profesional: proporcionar desarrollo profesional

para el personal de la escuela sobre cómo apoyar a los estudiantes LGBTQ+.

Géneros ante la discriminación y estrategias de inclusión de estudiantes LGBTQ+

Chodorow (1989) expuso que el rol de las mujeres en la reproducción humana genera diferencias que caracterizan la personalidad y, los papeles masculinos y femeninos. Además, atribuye estas diferencias, no a cuestiones de anatomía, sino al hecho de que las mujeres, en la gran mayoría, son responsables, en gran parte, del cuidado de los recién nacidos. El resultado es que la personalidad femenina llega a definirse en relación y conexión con otras personas más de lo que suele hacerlo la personalidad masculina. Esto, porque para ambos sexos, los cuidados durante los primeros años de la vida, en la mayoría de los casos, son por parte de la mujer. Por tanto, la dinámica interpersonal de formación de identidad es distinta para niños y niñas.

Por otra parte, el Instituto Nacional de las Mujeres (2007) señaló que cuando se habla de perspectiva de género, se hace alusión a una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan no solo por su determinación biológica, sino también por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos. El esquema de género propone que, en la sociedad, los individuos se ven forzados a identificarse con uno u otro género, lo que lleva a la creación de estereotipos y conductas esperadas que pueden resultar erróneos. Los esquemas de género tienen un impacto no solo en cómo las personas procesan la información, sino también en las actitudes y creencias que dirigen el comportamiento considerado como “apropiado para el género”. De hecho, la mayoría de las sociedades tratan la heterosexualidad como el punto de referencia para la definición de la masculinidad y la feminidad apropiadas. O lo que es lo

mismo: la norma, en muchas sociedades, es la heterosexualidad (Rodríguez, 2019).

No todas las personas se identifican bajo el género masculino o femenino.

También, están las personas que no se identifican bajo el sistema binario, entiéndase ser del género masculino o ser del género femenino. La identidad de género es la percepción que tenemos de nosotros mismos como mujer, hombre, género *queer* o género diferente. Por tanto, las personas trans tienen una identidad de género distinta del género que se les asignó al nacer (Cosker-Rowland, 2023).

En consecuencia, los participantes de esta investigación tuvieron la oportunidad de identificarse como masculino, femenino u otro. Según Frohard-Dourlent, Dobson, Clark, Doull y Saewyc (2017) el problema del sistema binario de género es doble. En primer lugar, al tratar el género como una variable categórica, sin operacionalización, se corre el riesgo de cometer errores de medición. Por ejemplo, la diversidad en las identidades de género no se capta con opciones de respuesta binarias, lo que significa que las medidas estándar no reconocen los hallazgos relacionados con otras identidades que no sean los géneros tradicionales de mujer/hombre. Lo peor es que los resultados de la investigación son inexactos o, al menos, están mal representados.

En segundo lugar, incluir el género como una variable con solo dos opciones de respuesta es una práctica que discrimina a los individuos que no se definen a sí mismos como una de esas opciones (Nowakowski, Sumerau, y Mathers, 2016). Un individuo debería poder autodefinir su identidad de género sin ser discriminado en la investigación. Por ello, el uso de una categoría binaria de género plantea problemas éticos (Frohard-Dourlent et al., 2017).

Según *The Oxford Review* (2025), el sistema binario de género, también conocido

como género binario, es un sistema que clasifica el género en dos opciones fijas y mutuamente excluyentes: masculino y femenino. Esta clasificación suele basarse en características biológicas como los órganos reproductivos, los cromosomas y las hormonas. En los sistemas binarios de género, se espera que los individuos se ajusten a las normas sociales asociadas con el género que se les asignó al nacer.

Poco después de que *genderqueer* comenzara a utilizarse ampliamente, también empezó a aparecer el término "no binario" (Richards, Bouman y Barker, 2017). Una de las primeras menciones del término "no binario" fue en Richards y Barker (2015) *The Palgrave Handbook of the Psychology of Sexuality and Gender - Chapter 10, Further Genders*. Esta aparición del identificador "no binario" lo sitúa a casi una década de distancia de la primera aparición de *genderqueer* (Wilchins y Serano, 1997). Los resultados de la revisión parecen indicar que "no binario" es un término relativamente reciente en los trabajos académicos (Richards et al., 2017).

"No binario", también tiene una serie de limitaciones en su uso. La palabra puede dar la impresión de alguien "en medio" de lo masculino y lo femenino, aunque, para muchos, esta definición estricta no es el caso. La propia naturaleza de la palabra también denota la existencia de un binario del que la persona con diversidad de género está separada. En algunos casos, una persona con diversidad de género puede estar en desacuerdo con la palabra "no binario", ya que significa que su identidad de género sigue describiéndose en relación con el binario: el binario debe existir para que exista su propia identidad. Además, se puede considerar que el prefijo construye un sentido de "otro" (Boréus, 2006).

"No binario" establece al binario como la norma que quienes no se identifican de

esta manera no son una identidad en sí misma, sino algo distinto de la norma. Ser "el otro" devalúa la experiencia de quienes no se sienten identificados con el binario y los problematiza dentro del discurso de género (Boréus, 2006). Un ejemplo de ello sería describir a un homosexual como "no heterosexual", lo que sitúa al poder dominante en la sociedad como la norma y a los "otros" como los menos poderosos socialmente mediante el uso de un discurso involuntariamente destructivo (Rothmann y Simmonds, 2015).

Ayuso (2020) señaló que son muchos los mitos y prejuicios que giran en torno a las personas no binarias: desde que todas son andróginas hasta que “se trata de una etapa”, por solo nombrar algunos. De hecho, dentro de la población LGBTIQA+, coinciden en que se trata de una de las identidades más invisibilizadas y sobre las que pesa un mayor desconocimiento. Las personas no binarias son aquellas que no necesariamente se identifican con los géneros masculino o femenino. Pueden fluctuar en su género, ser ambos, ninguno u otros que rompen con el binario. No hay una sola forma de serlo: el abanico es enorme.

Según Monro (2019) las personas que no se identifican como hombre o mujer usan una variedad de términos para describir su identidad de género, incluidos no binario, género *queer*, *agender*, *bigender* y *genderfluid*. Estos términos se utilizan para describir a personas cuya identidad de género queda fuera del binario de género masculino o femenino. También las personas no binarias sufren de discriminación. Guaitamacchi (2022) la *no binaryfobia* es la discriminación y el prejuicio contra las personas que identifican su género fuera del binario masculino/femenino. A veces, se la denomina "enbifobia" o simplemente se incorpora a la "transfobia".

Gay and Lesbian Alliance Against Defamation (2025) señaló que “no binario” es

un término general. También, indicaron que no binario es una palabra utilizada por las personas que experimentan su identidad de género o expresión de género como algo que cae fuera de las categorías binarias de género de "hombre" y "mujer". Además, que muchas personas no binarias, también se autodenominan transgénero y se consideran parte de la comunidad transgénero. Otras no. Según esta organización, “no binario” es un término paraguas que engloba muchas formas diferentes de entender el propio género. Algunas personas “no binarias”, también pueden utilizar palabras como agénero, bigénero, demigénero, pangénero, etc. para describir la forma específica en que son no binarias. No binario a veces se abrevia como “enby”.

El género binario se refiere a la clasificación del género en dos categorías distintas: masculino y femenino. Si bien este concepto está profundamente arraigado en muchas sociedades, no logra abarcar la diversidad de identidades de género más allá del espectro binario. Aceptar la diversidad de género y desafiar el paradigma binario de género son pasos esenciales para fomentar la inclusión y la equidad en todos los aspectos de la vida. Al reconocer y afirmar las diversas identidades de género de las personas, podemos crear un mundo más inclusivo y equitativo para todos (Hughes y Dvorsky, 2008; Hyde, Bigler, Joel, Tate y van Anders, 2019; Thorne, Yip, Bouman, Marshall, y Arcelus, 2020).

El estudio de Reyes, Ortiz, Rivera, Purcell y Ruíz (2016) sobre el paradigma de la perspectiva de género se efectuó porque, según los investigadores, el paradigma educativo de formación en la psicología no se ha movido a desarrollar experiencias de formación y capacitación, de acuerdo con el pensamiento social actual de la equidad de género. Este estudio fue una investigación cuantitativa de diseño no-experimental

descriptivo, el cual se realizó por medio del análisis de datos secundarios.

La muestra consistió en 144 participantes con un promedio de edad de 27 años. Incluyó estudiantes provenientes de 27 pueblos, de tres universidades de Puerto Rico. Los resultados reflejaron:

1. A mayor preparación sobre cursos y adiestramientos del género, mayor es la (disposición, apertura) que tienen los estudiantes graduados para trabajar con estas diferencias.
2. A mayor cantidad de cursos sobre la transgresión del género y transexualismo, mejor preparados se sienten los estudiantes graduados.
3. También, que existe una diferencia significativa entre los participantes afiliados a alguna religión y los que no están afiliados, o no tienen ninguna religión. Las personas no afiliadas, se perciben más preparados para explorar, discutir y trabajar con asuntos sobre las diferencias de género.
4. Además, sugieren que el género de las personas influye en la percepción que demuestran hacia trabajar con temas de diversidad de género y su transgresión.
5. Por otro lado, se evidenció, que las personas participantes que se identificaron con el género masculino en este estudio parecieron demostrar mayor flexibilidad y apertura ante el proceso de obtener las competencias en cursos relacionados a estos temas que las personas que se identificaron con el género femenino.

Los autores señalaron que el género de las personas influyó en la percepción de

trabajar con temas relacionados a la diversidad de género y su transgresión. Además, que la mayoría de los estudiantes graduados están de acuerdo con que se deberían desarrollar cursos compulsorios e integrar en los cursos actuales un énfasis en las diferencias de género e incluir los temas de la transgresión del género. Por último, recomendaron que, para futuras investigaciones, se incluyan datos sociodemográficos que puedan recopilar información sobre la etnia, el estatus socioeconómico y la orientación sexual de las personas participantes (Reyes et al., 2016).

Herek y Gonzalez-Rivera (2006) realizaron un estudio que examinó las actitudes hacia lesbianas y hombres homosexuales en una muestra de residentes del norte de California, USA, de ascendencia mexicana (N = 616), utilizando versiones de 3 ítems de las escalas “actitudes hacia los hombres homosexuales” (ATG) y “actitudes hacia las lesbianas” (ATL) presentadas simultáneamente en español e inglés. Las actitudes de los varones hacia los hombres homosexuales fueron significativamente más negativas que las de las mujeres, mientras que las mujeres expresaron actitudes relativamente negativas hacia las lesbianas.

En general, los encuestados que expresaron actitudes negativas apoyaron actitudes de género más tradicionales que los encuestados con actitudes positivas, tendían a ser mayores y menos educados, tenían más hijos, eran más propensos a pertenecer a una confesión religiosa fundamentalista y a asistir a servicios religiosos con frecuencia. Además, eran más conservadores políticamente, y eran menos propensos a tener contacto personal con personas homosexuales.

Romero y Molinuevo (2005) realizaron un estudio de campo cuantitativo. El cual consistió en pasar un cuestionario a los estudiantes de diferentes escuelas de la

Comunidad de Madrid, a los que asistían los voluntarios de la comisión de educación del Colectivo de Lesbianas, *Guys*, Bisexuales y Transexuales de Madrid (COGAM) a dar una serie de charlas sobre homosexualidad. La selección de la población para este cuestionario no fue aleatoria, ya que pasar este cuestionario por una muestra de todos los Institutos de la Comunidad de Madrid hubiera sido mucho más complicado, según los investigadores.

La muestra fue 869 estudiantes, se les pasó un cuestionario de 10 preguntas que pretendía detectar la actitud de estos ante la homosexualidad, así como sus posibles niveles de homofobia en sus tres vertientes más significativas: la conductual, la afectiva y la cognitiva. La muestra estaba compuesta por 475 mujeres y 386 varones, con ocho casos perdidos, en los que el estudiante no respondió acerca de su sexo. La media de edad de los entrevistados era de 16.03 años.

Los hallazgos reflejaron que el 11.9 % de las personas encuestadas dijeron encontrarse muy poco cómodas en la relación personal con *guys* y lesbianas, un 9 % poco cómodas, un 27 % normal, un 20.6 % bastante cómoda y un 22.7% muy cómoda. Los chicos que dijeron conocer a homosexuales, más del 50 % dijeron conocer solo de vista, frente a un 28.6 % de las chicas. A medida que va aumentando el grado de acercamiento, la proporción de chicos va bajando, y la de las chicas, se mantiene siempre por encima de estos. Los que afirman conocer a alguna persona homosexual un 31.8 % y un 24.2 % dicen hallarse muy cómodos y bastante cómodos respectivamente; frente al 17.4 % y un 20.7 % que se hallan muy cómodos y bastante cómodos, respectivamente, dentro de los que dicen no conocer homosexuales (Romero y Molinuevo, 2005).

En la pregunta de que si te sintieras atraído por las personas de tu mismo sexo qué

pensarías de ti mismo, unos 440 de los chicos y chicas encuestados, un 50.6 %, respondieron que pensarían que sus sentimientos y gustos son respetables como los de cualquier otra persona y la aceptarían. Más del 24 % está de acuerdo o totalmente de acuerdo en identificar la homosexualidad con asumir roles relacionados con el otro género. Si bien las valoraciones más elegidas fueron las de estar en desacuerdo, es relevante que un 26 % eligieron una opción intermedia, ni lo uno ni lo otro, que podría entenderse como que no tienen muy claro qué responder (Romero y Molinuevo, 2005).

La conclusión del estudio señaló que parece haber diferencias de percepción entre los jóvenes que conocen a personas homosexuales y los que no, pues parece que los primeros muestran una actitud más positiva ante la homosexualidad, aunque esto no queda claro en todas las preguntas. También, que a lo largo de todos los resultados de la encuesta, la diferencia de opinión por razón de sexo, las chicas muestran, en sus respuestas, una actitud más positiva y abierta ante la homosexualidad. Finalmente, recomendaron que se deben hacer otros estudios con un enfoque cualitativo y antropológico para obtener más información (Romero y Molinuevo, 2005).

Hirai, Winkel y Popan (2014) realizaron una investigación que examinó las relaciones entre el machismo y las actitudes hacia *gays* y lesbianas en una muestra de universitarios latinos. Se examinó el machismo como predictor de prejuicios hacia lesbianas y *gays*. También, se examinó la posible moderación de las características de género y personalidad. Estudiantes universitarios de una universidad pública del sur de Texas, USA (n = 330) completaron medidas *online* de prejuicio hacia *gays* y lesbianas, machismo, personalidad y demografía. Los varones manifestaron niveles de machismo significativamente superiores a los de las mujeres. No se encontraron diferencias de

género en los niveles de actitudes negativas hacia lesbianas y *gays*.

Se observó una correlación positiva significativa entre el machismo y los prejuicios hacia lesbianas y *gays*. Una serie de análisis de regresión reveló que, en contra de lo previsto, los niveles más altos de apertura a la experiencia reforzaban la relación entre el machismo y los prejuicios hacia los hombres *gays*, y reforzaban, marginalmente, la relación entre el machismo y los prejuicios hacia las lesbianas. Ni la amabilidad ni el género tuvieron un efecto moderador. El machismo parece ser un predictor independiente del género del prejuicio hacia lesbianas y *gays* en latinos. Los esfuerzos para reducir los prejuicios de los latinos deberían tener en cuenta los puntos de vista tradicionales sobre los roles de género (Hirai, Winkel y Popan, 2014).

Moyano (2016) realizó una investigación de tipo cualitativo exploratorio. Incluyó un estudio de caso juntamente con un análisis bibliográfico y un documental referido a conceptos como: género, identidad y discriminación. Como parte del trabajo de campo, realizó entrevistas a 13 docentes y encuestas de carácter anónimo, autoadministradas, a un grupo de 30 estudiantes elegidos al azar. Las edades oscilaban entre 13 y 15 años; y se realizó en la ciudad de Córdoba en Argentina. La encuesta utilizada estuvo compuesta por tres preguntas relacionadas con conceptos como género y discriminación, dejando un espacio final de reflexión y opinión sobre las distintas situaciones de discriminación que los alumnos hubiesen generado o vivido.

Los hallazgos indicaron que muchos estudiantes coincidieron en que existen muchas situaciones de discriminación en la escuela y, a veces, ellos mismos se han sentido discriminados o marginados, inclusive por los propios docentes. Los estudiantes manifestaron que es habitual presenciar actos de discriminación en los entornos sociales

en que se mueven. También, que el escenario que evidencia mayor discriminación es la clase de educación física, donde un pronunciado uso de vocabulario vulgar va dirigido a aquellos alumnos que no son como el resto. Unos pocos hicieron notar que, si bien no sufrieron en particular situaciones de discriminación, sí han advertido, y hasta participado, en escenas de rechazo hacia otros percibidos como distintos (Moyano, 2016).

Estos mismos alumnos consideraron que no solo en la escuela suceden situaciones de burla hacia minorías sexuales, sino que sucede en toda la comunidad. Un porcentaje ínfimo reconoció que en sus familias no discriminan por raza, credo o identidad sexual. Ellos consideran que la escuela hace que los alumnos y el resto de la población educativa respeten los derechos a no ser discriminados por su identidad sexual, tal y como lo plantea, la Ley de Educación Sexual Integral. También, los estudiantes consideraron que no se puede hablar de discriminación en toda la extensión de la palabra con los profesores, porque muchos de ellos se incomodan. La encuesta revela diversas miradas sobre la temática de la discriminación en la escuela, pero es por orientación sexual la más presente (Moyano, 2016).

El autor señaló, en las recomendaciones, que hay que trabajar desde la educación, la inclusión de la perspectiva de género con enfoque en la diversidad sexual como componente curricular y pedagógico, y la enseñanza de valores como la conciencia, la solidaridad y el respeto por el prójimo. La investigación reflejó también, que las mujeres encuestadas son quienes poseen actitudes más abiertas hacia las diferencias sexo genéricas, dentro y fuera de la escuela (Moyano, 2016).

El objetivo de la investigación de Pinos y Pinos (2011) fue el conocer las actitudes de los adolescentes hacia la comunidad de lesbianas, *gays*, bisexuales y

transexuales (LGBT), así como los factores vinculados a estas. El enfoque fue cuantitativo, transversal, descriptivo y comparativo. La variable dependiente fue las actitudes hacia la comunidad LGBT por parte de los adolescentes escolarizados. Las variables independientes fueron: sexo, tipo de colegio, etapa de la adolescencia, lugar de nacimiento, nivel educativo de los padres, religión, religiosidad, nivel de creencias prejuiciadas sobre la minoría LGBT, orientación sexual, tipo de familia, nivel de comunicación familiar, conocer a una persona LGBT y las actitudes de sus maestros sobre las personas LGBT.

El instrumento fue un cuestionario que midió tanto datos demográficos como actitudes hacia la diversidad sexual. Participaron 1130 estudiantes y 31 maestros, para determinar la relación entre las actitudes de los adolescentes, factores demográficos, personales y familiares, así como las actitudes de sus maestros. Los hallazgos indicaron que la mayoría de los adolescentes presentan actitudes homofóbicas liberales.

El estudio encontró que existen mitos difundidos en la población adolescente estudiantil, hacia las personas LGBT. También, que los factores que influyen en las actitudes homofóbicas de los adolescentes hacia personas LGBT fueron: asistencia a una escuela del estado, etapa de la adolescencia inicial, sexo masculino, frecuente asistencia a eventos religiosos, nivel educativo primario de la madre, nivel educativo primario del padre, alto nivel de comunicación familiar, alto nivel de creencias prejuiciadas hacia esta minoría y no conocer a una persona con este tipo de orientación sexual (Pinos y Pinos, 2011).

En cuanto a la no-homofobia, los factores estaban relacionados con: el tipo de escuela que asiste el estudiante, adolescencia media, nulo nivel de religiosidad, padres

con instrucción superior, bajo nivel de comunicación familiar, bajo nivel de prejuicios hacia personas LGBT y conocer a una persona LGBT. Se encontró una mayor no-homofobia de mujeres hacia individuos LGBT. Los autores recomendaron el desarrollo de proyectos educativos que involucren a maestros y familiares, para luego proceder a trabajar con adolescentes. Centrando en rescatar el derecho a la diversidad, el respeto por la autodeterminación de los sujetos. Además, considerando que la educación es un proceso que debe trabajar para la sensibilización y concienciación en el respeto a la diversidad afectivo-sexual que favorezca la convivencia de los diversos actores en la sociedad (Pinos y Pinos, 2011).

La investigación de Barreto (2018) estudió las actitudes hacia la comunidad lesbiana, *gays*, bisexual, transgénero, *queer* o intersexual (LGBTQI) de profesores y estudiantes de educación en una universidad privada en Puerto Rico, según género y rol. El diseño del estudio fue uno descriptivo-correlacional. La información relacionada a las variables, actitudes hacia la comunidad LGBTQI, género y rol, fue recopilada por medio de un cuestionario construido por la investigadora. Los participantes fueron profesores y estudiantes del nivel graduado de Educación de dos recintos de una universidad privada en la Isla. En este estudio se utilizó la estadística descriptiva e inferencial.

El estudio reveló que los profesores del Programa de Educación mostraron actitudes positivas de empatía, respeto, inclusión, aceptación e igualdad hacia la comunidad LGBTQI. Además, que los estudiantes del nivel graduado del Programa de Educación mostraron actitudes positivas de empatía, respeto, inclusión, aceptación e igualdad hacia la comunidad LGBTQI. Los hallazgos reflejaron que no existe diferencia significativa entre las actitudes hacia la comunidad LGBTQI según el rol de los

participantes.

Por último, el estudio reveló que hubo diferencia significativa entre las actitudes hacia la comunidad LGBTQI según el género de los participantes (Barreto, 2018). El estudio recomendó la integración de temas relacionados con las actitudes hacia la comunidad LGBTQI en los niveles subgraduado y graduado. Además, de fomentar la empatía, respeto, inclusión, aceptación e igualdad mediante seminarios dirigidos a la facultad de Educación y Educación Física (Barreto, 2018).

En resumen, los géneros, masculino y femenino, ante la discriminación y estrategias de inclusión de estudiantes LGBTQ+, pueden tener una perspectiva diferente. La personalidad femenina llega a definirse en relación y conexión con otras personas más de lo que suele hacerlo la personalidad masculina (Chodorow, 1989). Existen estudios que indicaron que el género de las personas influyó en la percepción de trabajar con temas relacionados a la diversidad de género y su transgresión (Reyes et al., 2016). Por tanto, las chicas muestran en sus respuestas una actitud más positiva y abierta ante la homosexualidad que los chicos (Romero y Molinuevo, 2005).

Normativas sobre inclusión de la población LGBTQ+

La Constitución Federal dicta en la Enmienda XIV, que ningún estado podrá dictar ni dar efecto a cualquier ley que limite los privilegios o inmunidades de los ciudadanos de los Estados Unidos; tampoco podrá estado alguno privar a cualquier persona de la vida, la libertad o la propiedad sin el debido proceso legal; ni negar a cualquier persona que se encuentre dentro de sus límites jurisdiccionales la misma protección de las leyes (CONST. EE.UU. amend. XIV).

La Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (ELA) en su Carta de

Derechos, Artículo II, Sección 1 dispone: “La dignidad del ser humano es inviolable. Todos los hombres son iguales ante la Ley. No podrá establecerse discrimen alguno por motivo de raza, color, sexo, nacimiento, origen o condición social, ni ideas políticas o religiosas. Tanto las leyes como el sistema de instrucción pública encarnarán estos principios de esencial igualdad humana” (CONST. PR art. II, § 1.). La Sección 5 del Artículo 2 de la Constitución del ELA, dispone lo siguiente: “Toda persona tiene derecho a una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento del respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales. Habrá un sistema de instrucción pública el cual será libre y enteramente no sectario” (CONST. PR art. II § 2.).

La Organización de Naciones Unidas (1948), en el Artículo 7 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, dispuso que todos son iguales ante la ley. Además, que todos tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Por otro lado, que todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Según la UNESCO (2017), la educación es un derecho fundamental y habilitador. Para lograr este derecho, los países deben garantizar el acceso en condiciones de igualdad a una educación y un aprendizaje inclusivo, equitativo y de calidad, sin dejar a nadie atrás. La educación ha de aspirar a la plena realización de la personalidad humana y promover el entendimiento mutuo, la tolerancia, la concordia y la paz. La educación es un bien público. El Estado es el principal responsable de la protección, el respeto y el cumplimiento del derecho a la educación.

Dado que es una tarea compartida por el conjunto de la sociedad, la educación

precisa de un proceso inclusivo de formulación y aplicación de políticas públicas. De ahí que tanto la sociedad civil como las y los docentes y educadores, el sector privado, las comunidades, las familias, los jóvenes y los niños, desempeñen por igual un papel fundamental para hacer realidad el derecho a una educación de calidad. El papel de los Estados es esencial a la hora de establecer los parámetros y regular las normativas (UNESCO, 2017).

La Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico (2018) en su Artículo 9.07 – Acoso Escolar (*Bullying*), expone que “queda terminantemente prohibido todo acto de acoso escolar, hostigamiento e intimidación a estudiantes dentro de la propiedad o predios de las escuelas, en áreas circundantes al plantel, en actividades auspiciadas por las escuelas y/o en la transportación escolar”. Por otra parte, en la sección Filosofía del Sistema Educativo Puertorriqueño, dispone que el Departamento de Educación de Puerto Rico tiene la responsabilidad de garantizar que todos los puertorriqueños tengan acceso a una educación liberadora, integral y pertinente que le sirva para desarrollarse plenamente en su vida. Para lograr este fin, la escuela debe crear las condiciones ideales para que el estudiante se apropie de las herramientas que la sociedad le ofrece para su desarrollo; reconocer la diversidad de los estudiantes y elaborar diversas alternativas para lograr que desarrollen al máximo sus capacidades; apoyar el desarrollo socioemocional de sus estudiantes y permitir que los estudiantes encuentren o construyan un espacio propio en la sociedad.

Esa misma Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico (2018) en el Artículo 2.10 – Deberes y Responsabilidades del Director de Escuela, señala que además de los deberes y responsabilidades que se establezcan mediante reglamento, el director de escuela deberá:

garantizar las condiciones para el desarrollo educativo y socio-emocional de los estudiantes. También, propiciar un ambiente educativo seguro, inclusivo y dinámico. Implementar las medidas disciplinarias a los estudiantes de conformidad con la política pública, directrices, normas, reglas y reglamentos promulgados por el secretario. Además, establecer y mantener estructuras adecuadas para un ambiente de aprendizaje positivo. Por último, aplicar los reglamentos de normas de conducta y medidas disciplinarias establecidas por el Departamento al personal docente, no docente y al estudiantado, entre otros.

Según el Departamento de Educación de Puerto Rico (2023) dentro de Estándares Profesionales del Maestro de Puerto Rico, el estándar número 8, titulado Identidad Ética y Profesional, el docente orienta su ejecución profesional a la protección de los derechos de sus estudiantes. Dando prioridad al derecho a la educación, al aprendizaje y al desarrollo integral de éstos, así como la promoción de su bienestar. Debe apoyar sus decisiones basadas en los valores y en los acuerdos éticos de la profesión docente, promoviendo la igualdad de oportunidades para el logro del aprendizaje y reconociendo la diversidad social y cultural de todos los estudiantes y sus familias. Reconoce el valor de la confianza que la sociedad deposita en su desempeño, ejerciendo un impacto positivo en la vida de sus estudiantes y en la comunidad escolar. Entiende y respeta los derechos, los roles y las responsabilidades que tiene cada integrante de la comunidad escolar y actúa de acuerdo con las leyes, las normativas y las políticas públicas educativas.

Por último, la política pública del Departamento de Educación expone, que, no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento. Tampoco por condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social,

orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental. Además, no discrimina ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2023).

La Carta Circular 07-2020-2021 del DEPR establece que todos los estudiantes tienen el derecho a: ser respetados, ser tratados con dignidad y tener acceso al Programa de Consejería Profesional en el Escenario Escolar (PCPEE) que defienda y reafirme a todos los estudiantes de diversas poblaciones incluyendo, pero sin limitarse a: identidad étnica/racial, nacionalidad, edad, clase social, estatus económico, capacidades/discapacidades, idioma, estatus migratorio, orientación sexual, género, identidad/expresión de género, tipo de familia, identidad religiosa/espiritual, menores emancipados, menor en libertad probatoria, jóvenes sin hogar y jóvenes encarcelados. Los CPE, como defensores de la justicia social, apoyan a estudiantes provenientes de todo tipo de antecedentes y circunstancias y consultan cuando sus niveles de competencia requieren apoyo adicional.

El Código de Ética de la Asociación Americana de Consejería (ACA) establece los valores éticos y las responsabilidades de los consejeros profesionales. En cuanto a la inclusión, el código de ética de la ACA promueve la sensibilidad a la diversidad cultural de las familias. El principio de evaluación e interpretación establece que los consejeros realizarán, administrarán e interpretarán las evaluaciones, teniendo como meta el bienestar de los clientes y considerando sus circunstancias de vida desde el área personal hasta cultural (American Counseling Association, 2014).

Las políticas gubernamentales pueden influir en las políticas de inclusión en las escuelas proporcionando recursos, financiación y apoyo. Las políticas inclusivas pueden

ayudar a los alumnos a sentirse seguros y apoyados, y a desarrollarse académica, social y emocionalmente (du Plessis, 2013). Recientemente, con los cambios políticos en Puerto Rico y Estados Unidos, están redactando nuevas leyes y órdenes ejecutivas que impactarán, de una forma u otra las políticas inclusivas.

Recientemente, se ha aprobado una ley en Puerto Rico conocida como Ley Núm. 95 de 2024 Ley de Libertad Religiosa de los Estudiantes del Sistema Público de Enseñanza. La cual dispone que el Departamento de Educación de Puerto Rico no puede discriminar a un estudiante por motivos de este brindar un punto de vista o expresión religiosa en una escuela. El Departamento tratará la expresión voluntaria de un punto de vista religioso de un estudiante de la misma forma y manera que trataría la expresión voluntaria de un punto de vista secular de otro estudiante.

Esta ley permite que un estudiante pueda expresar sus creencias religiosas en trabajos escolares, obras de arte y literarias y en otras tareas escritas y orales sin ser discriminado. Las tareas y asignaciones de un estudiante en el salón de clases se evaluarían, independientemente de su contenido religioso, de acuerdo con los parámetros académicos contemplados con el plan de estudios y los requisitos del curso escolar. De igual manera, se dispone que un estudiante puede usar ropa, accesorios y prendas que muestren un mensaje o símbolo religioso, de la misma forma y manera que, se permite a otros estudiantes usar accesorios que muestren mensajes o símbolos seculares.

Por otro lado, la ley señala que un estudiante puede orar o participar en actividades o expresiones religiosas antes, durante y después del día escolar, de la misma forma y manera que otro estudiante puede participar en actividades escolares o realizar expresiones seculares. Cabe señalar, que hacen una salvedad en su Artículo 5, que dice

que si cualquier palabra, inciso, sección, artículo o parte de esta ley fuese declarado inconstitucional o nulo por un tribunal, tal declaración no afectará, menoscabará o invalidará las restantes disposiciones y partes de esta ley, sino que su efecto se limitará a la palabra, inciso, oración, artículo o parte específica y se entenderá que no afecta o perjudica en sentido alguno su aplicación o validez en el remanente de sus disposiciones. Lo que podría indicar que la ley podría generar algunas diferencias o conflictos que llevarían a la misma a la interpretación por parte de los tribunales del país para determinar su constitucionalidad.

Por otra parte, el 20 de enero de 2025, el presidente Donald Trump emitió una serie de órdenes ejecutivas, incluida la Orden Ejecutiva (EO) 14168, “*Defending Women from Gender Ideology Extremism and Restoring Biological Truth to the Federal Government.*” En español, “Defendiendo a las mujeres del extremismo de la ideología de género y restaurando la verdad biológica en el gobierno federal”. La orden ejecutiva exige que todas las agencias federales reemplacen el término “género” por “sexo” en todos los materiales y políticas oficiales. Exige explícitamente el reconocimiento de solo dos sexos biológicos “inmutables”, determinados en el momento de la concepción. Esta directiva se extiende a la suspensión de toda financiación federal para la atención de afirmación de género, la prohibición de la autoidentificación de género en documentos de identificación federales como los pasaportes y el cese de la promoción de lo que la orden denomina “ideología de género” (Mirsch, Houlis y Yu, 2025).

Esta ideología, según la orden, se considera un intento de reemplazar la realidad biológica del sexo con un concepto fluido de identidad de género. La orden, también ordena a las agencias rescindir cualquier política o guía anterior que entre en conflicto

con esta nueva postura. En consecuencia, afectando especialmente áreas como las políticas federales en el lugar de trabajo, la educación y la atención médica (Mirsch, Houlis y Yu, 2025).

Esta acción del presidente Trump provocó una acción legal contra este decreto por parte de la *American Civil Liberties Union* (ACLU, por sus siglas en inglés) de Massachusetts y el bufete de abogados *Covington & Burling LLP*, en nombre de siete personas que no han podido obtener pasaportes que coincidan con su identidad. Esto debido a la nueva Política de Pasaportes del Departamento de Estado o que es probable que se vean afectadas por la nueva política en su próxima renovación. La demanda fue presentada en el Tribunal de Distrito Federal del Distrito de Massachusetts (American Civil Liberties Union, 2025).

También, existe otra orden ejecutiva del presidente Trump que busca prohibir que las escuelas ayuden a los estudiantes en transición social. Esta nueva orden ejecutiva pretende frenar el "adoctrinamiento radical" en el sistema escolar del país, según Trump. Pide al Departamento de Educación que elabore una política que impida a las escuelas utilizar fondos federales para ayudar a los estudiantes que están en transición social o utilizar su plan de estudios para promover la idea de que el género puede ser fluido, junto con ciertas enseñanzas sobre la raza. La orden impediría a las escuelas exigir a los profesores y demás personal escolar que utilicen nombres y pronombres que se ajusten a la identidad de género de los estudiantes transgénero en lugar del sexo que se les asignó al nacer. Algunos distritos y estados han aprobado esos requisitos para evitar el *deadnaming*, la práctica de referirse a las personas transgénero que han cambiado su nombre por el que usaban antes de su transición. En general, se considera insensible,

ofensivo o traumatizante (Associated Press, 2025).

Según *The Williams Institute* (2025) la orden ejecutiva del presidente Trump relativa a la educación K-12 tiene como objetivo eliminar las protecciones para los estudiantes transgénero en las escuelas K-12, ordenando a las agencias federales que rescindan la financiación federal o tomen medidas coercitivas contra las escuelas y el personal escolar que afirmen a los estudiantes transgénero. Las directivas de la orden entran en conflicto con otras leyes federales y disposiciones constitucionales y probablemente exceden la autoridad del presidente. La orden, independientemente de su legalidad, puede tener un impacto negativo en la salud y el bienestar de los estudiantes transgénero, así como crear confusión y la amenaza de un aumento de los litigios para las escuelas.

En resumen, existen normativas sobre la inclusión de la población LGBTQ+. La Constitución del ELA dispone que la dignidad del ser humano es inviolable. Por tanto, las leyes como el sistema de educación pública encarnarán estos principios de esencial igualdad humana. La Organización de Naciones Unidas dispuso que todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Por lo que todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

También, la Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico expone que queda terminantemente prohibido todo acto de acoso escolar, hostigamiento e intimidación a estudiantes dentro de la propiedad o predios de las escuelas. La escuela debe, a través del director escolar, crear las condiciones ideales para que el estudiante se apropie de las herramientas que la sociedad le ofrece para su desarrollo; reconocer la diversidad de los

estudiantes y elaborar diversas alternativas para lograr que desarrollen al máximo sus capacidades (Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, 2018). Esto a tono con la política pública del Departamento de Educación de Puerto Rico (2023).

Por otro lado, debido a los nuevos acontecimientos políticos, han surgido nuevas leyes y directrices que retroceden los avances en los derechos adquiridos por la comunidad LGBTQ+ (Mirsch, Houliis y Yu, 2025; American Civil Liberties Union, 2025). Se trata de una drástica inversión de las políticas de la administración del expresidente Joe Biden y de las principales organizaciones médicas que apoyaban la atención a la afirmación del sexo (Associated Press, 2025). Habrá que esperar como estos cambios podrían afectar las libertades y derechos de esta comunidad, ya que ha comenzado una batalla legal entre el gobierno y sus nuevas políticas con las organizaciones civiles de derechos humanos.

American Psychological Association (2025) señaló que, en vista de la diversidad de género y orientación sexual dentro de la raza humana, y en vista del estigma asociado con ser una minoría de orientación sexual o identidad de género, el Consejo de Representantes de la APA adoptó la Resolución sobre la Diversidad de Género y Orientación Sexual en Niños y Adolescentes en las Escuelas. La resolución exige que las escuelas públicas K-12 sean lugares seguros y de apoyo para todos los estudiantes, y ofrece recomendaciones para políticas, programas, capacitación y prácticas.

La resolución dictó que el estrés y el estigma de pertenecer a una minoría por orientación sexual o identidad de género pueden aumentar los riesgos de desarrollo para los niños y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, *queer*, asexuales o intersexuales. En particular, todavía son muy comunes las preocupaciones en torno al

acoso escolar y a que las escuelas no abordan plenamente las necesidades educativas de los niños y jóvenes que pertenecen a minorías sexuales o de género, o de aquellos que cuestionan su identidad sexual y de género. Muchos niños y jóvenes pertenecientes a minorías sexuales y de género experimentan ausentismo escolar, abandonan la escuela o, a veces, son expulsados de la escuela, de manera sutil o explícita (*American Psychological Association*, 2025).

Por tanto, la resolución pidió promover políticas escolares seguras y de apoyo para todos los niños y jóvenes: Proteger el derecho a la privacidad en torno al sexo, la orientación sexual y la identidad de género de los niños y jóvenes en las escuelas. Recopilación de datos sobre orientación sexual e identidad de género en las escuelas. Desarrollar esfuerzos contra el acoso escolar dentro de las escuelas. Desarrollar programas para aumentar la participación escolar de niños y jóvenes de minorías de orientación sexual e identidad de género. Por último, aumentar el acceso a instalaciones y programas para jóvenes y niños en función de su identidad de género, no de su género asignado (*American Psychological Association*, 2025).

Síntesis de la revisión de literatura

La revisión de la literatura para esta investigación se realizó por temas, específicamente cuatro temas en particular, los cuales fueron: discriminación hacia estudiantes LGBTQ+; estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ y responsabilidad del gerente y líder educativo; géneros ante la discriminación y estrategias de inclusión de estudiantes LGBTQ+ y normativas sobre inclusión de la población LGBTQ+. En el primer tema, discriminación hacia estudiantes LGBTQ+, los autores hicieron énfasis en las consecuencias que sufren estos estudiantes por motivo de acoso,

discriminación y rechazo por parte de otros estudiantes y la comunidad escolar en general. Consecuencias que se reflejaron en problemas de salud mental, bajo aprovechamiento académico, e inseguridad para los estudiantes LGBTQ+ (UNESCO, 2008; Mallory, Sears, Hasenbush y Susman, 2014; Gualdi, Martelli, Wilhelm y Biedron, 2008; Ayers, Caputi y Smith, 2017; Anzaldúa y Yurén, 2011). Por tanto, la discriminación por orientación sexual se ha convertido hoy día, en un problema preocupante que afecta el ambiente escolar tornándolo en uno hostil e inseguro para estos estudiantes (Cornejo, 2018; Anzaldúa y Yurén, 2011; Ayers et al., 2017; Samaniego y Bermúdez, 2015; Birkett, Espelage y Koenig, 2009; GLEN y Harris Interactive, 2012; Payne y Smith, 2018).

El segundo tema abordado en la revisión de literatura del estudio fue el de estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ y responsabilidad del gerente y líder educativo. Varios autores señalaron la ausencia de políticas, protecciones y prácticas que apoyen a los estudiantes LGBTQ+ en las escuelas (Human Rights Watch, 2016; American University, 2019; Inclusive Schools Network, 2019; Soria, 2020; Rovere, 2016). En consecuencia, es importante que los gerentes y líderes educativos desarrollen estrategias de inclusión para los estudiantes LGBTQ+ en las escuelas y crear un ambiente inclusivo y seguro para todos los estudiantes (Hoppey y McLeskey, 2013; Leó, 2012; Salisbury y McGregor, 2005; Kosciw, Greytak, Zongrone, Clark y Truong, 2018; Mugisha, 2015; Rebore, 2014; Johns, Poteat, Horn y Kosciw, 2019; GLEN, 2019, Human Rights Campaign Foundation, 2021).

El tercer tema que se presentó en la revisión de literatura fue el de género ante la discriminación y estrategias de inclusión de estudiantes LGBTQ+. Según los hallazgos de

varios estudios e investigaciones estudiadas en la revisión de literatura, los autores, en general, señalaron que las mujeres reaccionaron de manera más positiva que los hombres ante la discriminación y las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+. Aunque hubo algunos estudios que demostraron lo contrario (Chodorow, 1989; Reyes, Ortiz, Rivera, Purcell y Ruíz, 2016; Romero y Molinuevo, 2005; Moyano, 2016; Pinos y Pinos, 2011; Barreto, 2018).

El cuarto y último tema dentro de la revisión de literatura de esta investigación fueron las normativas sobre inclusión de la población LGBTQ+. Tanto la Constitución Federal de los Estados Unidos como la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, dictan que todo ciudadano tiene derecho a que no se le limite de sus derechos y privilegios como la libertad, la dignidad, y la no discriminación (CONST. EE.UU. amend. XIV; CONST. PR art. II, § 1). Por tanto, todos son iguales ante la ley y tienen derecho a igual protección contra la discriminación (Naciones Unidas, 1948). Por último, la educación es un derecho fundamental. En consecuencia, la escuela debe brindar un ambiente seguro, libre de discriminación, acoso y hostilidades (UNESCO, 2017; Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, 2018; Departamento de Educación de Puerto Rico, 2023).

Todas estas normativas podrían sufrir cambios radicales por las recientes políticas del nuevo gobierno de Trump en los Estados Unidos y el gobierno Puerto Rico. Por lo que, han surgido nuevas leyes y directrices que retroceden los avances en los derechos adquiridos por la comunidad LGBTQ+ (Mirsch, Houllis y Yu, 2025; American Civil Liberties Union, 2025; Associated Press, 2025). Habrá que esperar la determinación por parte de los tribunales federales y estatales con relación a si existe la posibilidad de

alguna violación a los derechos civiles de los miembros de la comunidad LGBTQ+.

Es preciso señalar que no se encontró literatura alguna sobre las perspectivas de estudiantes graduados en Educación, en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos, y en ninguna otra especialidad sobre estrategias inclusivas de estudiantes LGBTQ+. Tampoco se encontró literatura dirigida a estrategias inclusivas de estudiantes LGBTQ+, por parte de los directores de escuela en Puerto Rico. La literatura, investigaciones y estudios dirigidos al tema de la inclusión en las escuelas de los estudiantes LGBTQ+, tanto en Puerto Rico, Estados Unidos **de América** y otras partes del mundo, no fue extensa. Los estudios e investigaciones no han sido tan prolíferos como se esperaba. Solo las grandes organizaciones de derechos humanos y derechos LGBTQ+, son los que han liderado estos estudios, particularmente en los Estados Unidos de América y España. Esta escasez de estudios y literatura, particularmente en Puerto Rico, hizo pertinente este estudio.

Capítulo III.

Método

Este capítulo expone la metodología que se utilizó en la investigación sobre si existía diferencia significativa en la percepción de estudiantes del nivel graduado en Educación en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior respecto a estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género de los participantes. Se describe el diseño de investigación, los participantes del estudio, el instrumento utilizado, incluyendo el estudio piloto y el procedimiento aplicado. Se concluye con la descripción de los análisis estadísticos utilizados.

Diseño de investigación

El diseño de investigación para el estudio fue cuantitativo, transeccional y con una amplitud descriptivo-correlacional. Se utilizó un instrumento diseñado por el investigador (Apéndice A) administrado en línea por la plataforma de encuestas *Survey Monkey*, previa solicitud (Apéndice B) y autorización de la rectora de la Institución de Educación Superior (IES) sede del estudio (Apéndice C) y de la Junta de Revisión Institucional de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, IRB por sus siglas en inglés (Apéndice D). Los participantes del estudio fueron estudiantes de maestría y doctorado en Educación, en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos.

Participantes de investigación

Participantes primarios

La población de estudiantes de maestría y doctorado en Educación, con especialidad

en Gerencia y Liderazgo Educativos (N), según la Vicepresidencia de Asuntos Académicos de la IES sede del estudio, para marzo de 2022, era de 63 estudiantes. Por ello, la muestra fue una no probabilística o dirigida. La Tabla 1 presenta la cantidad de participantes en la investigación.

Tabla 1

Población y muestra del nivel graduado en Educación en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos en la IES sede del estudio

Tipo de estudio	Población estudiantes (N)	Muestra de estudiantes (n)
piloto	15	15 (100%)
formal	48	21 (43.8%)
total	63	36 (57.1%)

Criterios de inclusión. Los criterios de inclusión para el estudio formal fueron los siguientes:

1. Ser estudiante del programa graduado en Educación (maestría/doctorado) en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos en la IES sede del estudio al momento de efectuar la recolección de datos.
2. Contar con acceso y conocimiento tecnológico (internet) para poder participar en la investigación de forma virtual.
3. No tener algún tipo de relación personal, de estudios o profesional con el investigador.
4. No haber participado en el estudio piloto de esta investigación.
5. Ser mayor de 21 años.

Una vez cada participante marcaba sí en todos los criterios de inclusión, se le dio acceso al consentimiento informado (Apéndice E). Al marcar que aceptaba participar, se le

daba acceso al instrumento (cuestionario). A los participantes, también se le ofreció la oportunidad de descargar el consentimiento informado si así lo deseaba.

Protección de los participantes. Una vez el participante completaba el cuestionario en su totalidad, debía someterlo (*submit*). Todo cuestionario que no fue sometido tampoco fue guardado en la plataforma *Survey Monkey* ni fue tabulado.

Los participantes del estudio fueron protegidos por la reglamentación de la Junta de Revisión Institucional, IRB por sus siglas en inglés, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR, 2014). Por tanto, cada participante:

1. Tuvo la opción de descargar el consentimiento informado.
2. Tuvo el derecho de participar o no en el estudio, o de abandonarlo en caso de que lo decidiera una vez comenzado.
3. No tuvo que identificarse con su nombre ni con otra descripción que no fuera su género.

Riesgos para el participante. Esta investigación representó un riesgo mínimo para el participante. Al considerar su participación en este estudio, fue importante considerar los siguientes puntos:

1. Participación voluntaria y libre de coacción.
2. Conllevó riesgos mínimos por ser adultos.
3. Las respuestas e identidad del participante fueron anónimas, porque el cuestionario no identificaba el nombre del participante.
4. No se aseguró el 100% de confidencialidad dado que se utilizó una plataforma virtual.
5. El participante pudo haber experimentado cansancio o incomodidad al

continuar con el estudio.

6. También, el protocolo pudo haber ocasionado estrés para algunos participantes que se identifican o tienen familiares LGBTQ+, o para participantes que no apoyaran al grupo LGBTQ+.

Beneficios para el participante. Aunque no hubo un beneficio económico, el participante tuvo la satisfacción de haber contribuido a conocer la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una IES, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), y si existe diferencia según el género. Este estudio fue uno con fines educativos.

Los resultados del estudio estarán disponibles para su estudio en la Sala de Puerto Rico del Centro de Acceso a la Información (CAI) y en la biblioteca de la Escuela de Estudios Graduados e Investigación de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán. Además, si el participante desea recibir copia de los resultados de la investigación, podrá contactar al investigador a través de su correo electrónico. Por tanto, el participante tuvo la oportunidad de conocer y reflexionar sobre la percepción en general de los estudiantes graduados en Gerencia y Liderazgo Educativos de su IES sobre el tema del estudio.

Oportunidad para participar. Todos los estudiantes graduados de la población del estudio tuvieron la misma oportunidad de participar en la investigación. Se envió una invitación de manera electrónica a todos los estudiantes graduados de la IES, con la colaboración del Centro de Informática y Telecomunicaciones de la IES. La invitación incluía una descripción general del estudio y los criterios de inclusión para participar en el estudio, además del enlace para acceder al estudio a través de la plataforma *Survey Monkey* (Apéndice F).

Plan para atender posibles riesgos que pudieron suceder. Este estudio presentó riesgos mínimos para la salud y seguridad del participante. En caso de presentar cansancio, el participante pudo recesar sin irse del instrumento y dejar la pantalla abierta, para luego seguir contestando el instrumento hasta completarlo. Si durante el proceso de contestar el cuestionario, sintió incomodidad y la necesidad de abandonar el estudio, pudo haberlo hecho en cualquier momento sin ningún perjuicio. Además, el participante se podía comunicar mediante correo electrónico o por teléfono con el investigador y, de retirarse o negarse a participar en cualquier momento, no habría penalidad alguna, ni cuestionamientos o discusiones.

Plan para atender posibles eventos adversos que puedan suceder. El participante pudo completar el instrumento de forma virtual, en cualquier lugar donde se sintiera más cómodo para realizar el mismo. Al llevar a cabo el estudio, podrían haber surgido algunos eventos adversos. A continuación, se exponen los eventos adversos considerados y las formas en que estaba previsto manejarlos:

1. Falla o ausencia del servicio eléctrico. De haber una interrupción del servicio de energía eléctrica y el participante haber comenzado a contestar el instrumento, puede continuar contestándolo con la batería del dispositivo electrónico que se encuentre utilizando. De no contar con batería en el dispositivo, el participante deberá comenzar otra vez a completar los documentos del estudio, incluyendo el instrumento, una vez se reestablezca el servicio eléctrico, si así lo desea. Las contestaciones parciales que se hayan completado y que no hayan sido sometidas no se guardarán para evitar

conflictos de duplicidad entre participantes, además, porque el acceso al instrumento está restringido por la dirección de “IP”.

2. Uso de la internet. Era necesario contar con conexión de internet como criterio de inclusión. El no tener identificado un lugar que le provea este servicio para poder tener acceso al instrumento y documentos previos en formato digital, impedirá su participación en el estudio. Por lo tanto, se da la libertad de seleccionar el lugar y la hora que mejor le convenga para contestar el cuestionario.

El investigador no fue informado de algún incidente relacionado con los riesgos antes mencionados ni de los posibles eventos adversos. Por tanto, no surgió un evento adverso alguno con los participantes. Si hubiera sucedido, el investigador, junto con la presidenta del Comité de Disertación Doctoral, se hubieran comunicado con la Junta de Revisión Institucional, vía telefónica y mediante correo electrónico.

Investigador

El investigador fue la persona a cargo del estudio y quien protegió los derechos y el bienestar de los participantes, diseñó el instrumento, la planilla de validación y fue el responsable de la selección de la muestra, análisis estadístico, interpretación de datos y presentación de los hallazgos. También, fue encargado de coordinar, organizar y proveer la invitación del estudio piloto (Apéndice G) y del estudio formal (Apéndice F), las cuales fueron enviadas por el Centro de Informática y Telecomunicaciones de la IES sede del estudio a los correos electrónicos institucionales de los estudiantes graduados. El investigador completó el requisito del *Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)*, el cual se incluye en el Apéndice I.

Así mismo, el investigador fue quien efectuó el análisis estadístico con la colaboración de un estadístico. También, fue quien interpretó los resultados. Finalmente, el investigador conservará la información del estudio en un disco duro externo protegiendo la confidencialidad de los datos bajo una contraseña. El mismo se conservará en un archivo personal bajo llave por un periodo de tres años, una vez culminada la investigación. Luego de concluido este periodo, se destruirán los datos a través del proceso de formato de disco (*formatting disk*) del disco duro externo.

Colaboradores

Rectora de la IES sede del estudio. La Rectora de la IES sede del estudio otorgó el permiso para la investigación por medio de carta firmada (Apéndice C). La única función de la Rectora de la IES fue la autorización del estudio a través del Centro de Informática y Telecomunicaciones (CIT).

Centro de Informática y Telecomunicaciones (CIT). El CIT de la IES solo envió la invitación tanto para el estudio piloto (Apéndice G) como para el estudio formal (Apéndice F) a todos los estudiantes graduados de la IES, después de que recibió la autorización de la Junta de Revisión Institucional, IRB por sus siglas en inglés (Apéndice D). Previo a iniciar el estudio formal, se envió al IRB el informe de los resultados del estudio piloto (Apéndice H).

Estadístico. Así mismo, se contó con la colaboración de un estadístico, Dr. Lester Torres Rivera, quien también accedió en su rol y completó el requisito de CITI *Program* (Apéndice J). La única función del estadístico fue montar el instrumento, incluyendo criterios de inclusión y consentimiento informado en la plataforma *Survey Monkey* y ayudar al investigador en el manejo de la estadística del estudio.

Instrumento de medición

El instrumento, titulado *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género* (Apéndice A) fue diseñado por el investigador. Fue un cuestionario con escala tipo Likert de reactivos descendentes de valor de cinco a uno.

El instrumento se diseñó tomando como base los aspectos del modelo de contingencia de Fiedler (1967) donde se espera que un líder educativo que trabaje con la inclusión interactúe con los dos componentes que propone el modelo: estilo de liderazgo y control situacional, para obtener los resultados o metas esperadas del grupo. El estilo de liderazgo del líder hace referencia a la manera que tiene el líder de conseguir sus propósitos y los propósitos del grupo. Se relaciona con su manera de tratar a sus seguidores y cómo consigue lo que se propone. El segundo componente es el control situacional. El que tiene que ver con el grado de control de una situación. A mayor control situacional, mayor seguridad por parte del líder de que la tarea en cuestión se realice efectivamente. Aunque todo estilo de liderazgo dependerá del ambiente y las circunstancias presentes.

La primera parte del instrumento, aspectos demográficos, se utilizó para analizar la variable de género, utilizando como referencia las teorías del esquema de género de Bem (1981) y la del desarrollo moral desde la ética del cuidado propuesta Gilligan (1982). La segunda parte del instrumento constó de 10 reactivos, en escala tipo Likert, sobre las estrategias de inclusión de estudiantes LGBTQ+. La escala ordinal de medición fue: 5 = totalmente de acuerdo, 4 = de acuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 = en desacuerdo y 1 = totalmente en desacuerdo. Una percepción positiva fue representada por las respuestas

con cuatro y tres y, una percepción negativa, con respuestas con respuestas de dos y uno.

La interpretación de las respuestas de los participantes se desglosa de la siguiente manera: 5.00-4.50 percibe las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+), como excelentes; 4.49-3.50 percibe las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+), como buenas; 3.49-2.50 percibe las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+), como regulares; 2.49-1.50 percibe las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+), como insuficientes; 1.49–1.00 percibe las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+), como deficientes. La Tabla 2 muestra la escala para interpretar los resultados.

Tabla 2

Escala de interpretación de los resultados

Puntuación	Interpretación
5.00-4.50	Percibe las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, <i>gays</i> , bisexuales, transgéneros y <i>queer</i> (LGBTQ+), como <i>excelentes</i> .
4.49-3.50	Percibe las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, <i>gays</i> , bisexuales, transgéneros y <i>queer</i> (LGBTQ+), como <i>buenas</i> .
3.49-2.50	Percibe las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, <i>gays</i> , bisexuales, transgéneros y <i>queer</i> (LGBTQ+), como <i>regulares</i> .
2.49-1.50	Percibe las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, <i>gays</i> , bisexuales, transgéneros y <i>queer</i> (LGBTQ+), como <i>insuficientes</i> .
1.49-1.00	Percibe las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, <i>gays</i> , bisexuales, transgéneros y <i>queer</i> (LGBTQ+), como <i>deficientes</i> .

Validez del instrumento

La validez es el grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca

medir (Hernández, et al., 2018, p. 201). El instrumento, *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género*, fue diseñado por el investigador (Apéndice A). Un panel de expertos evaluó el instrumento. El mismo estuvo compuesto por tres profesionales especialistas en el área de Gerencia y Liderazgo Educativos. Estos fueron invitados, formalmente, mediante carta electrónica (Apéndice K).

A cada experto se le proveyó el problema de investigación, las subpreguntas del estudio y una planilla de validación con escala tipo escala tipo Likert (Apéndice L). Los resultados de la planilla de validación fueron las siguientes modificaciones (Apéndice M):

1. Dr. Gary A. Castro Cabrera – No hizo ningún señalamiento de modificación o cambio. El único comentario que hizo fue que el cuestionario estaba debidamente estructurado y que estaba de acuerdo con lo que se pretendía realizar en la investigación.
2. Dra. Yolanda M. Martínez Falcón – El único señalamiento fue modificar la palabra involucran por la palabra involucren en el reactivo número tres del instrumento. Recomendación fue aceptada y corregida en el instrumento.
3. Dr. Richard García Jiménez – No hizo ningún señalamiento de modificación o cambio en el instrumento.

Confiabilidad

La confiabilidad es el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes (Hernández Sampieri, et al., 2018). Para esto, se efectuó un estudio piloto en la IES sede del estudio.

Para calcular la confiabilidad del instrumento se calculó el coeficiente de alfa (α) de Cronbach. Cronbach (1951) propuso su coeficiente para medir la fiabilidad de una escala de medida, requiriéndose en una sola administración del instrumento con escalas ordinales. Este se calculó con el programa *Statistical Product of Service Solution* (SPSS). Hernández Sampieri et al. (2018) establecieron los siguientes valores para interpretar los resultados del α de Cronbach: coeficiente 0.25 = baja confiabilidad, coeficiente 0.50 = confiabilidad media, coeficiente 0.75 = confiabilidad aceptable y coeficiente > 0.90 = confiabilidad elevada.

El α de Cronbach calculado de la consistencia interna del instrumento entre los participantes para los 10 reactivos que midieron la percepción sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+) fue de 0.958. Estos resultados demuestran una validez estadística alta del instrumento piloto de investigación en todas sus partes (Apéndice H).

Procedimiento

Procedimiento para Estudio Piloto

Luego de recibida la autorización de la Junta de Revisión Institucional (IRB) para el estudio piloto (Apéndice D), se envió una invitación a todos los estudiantes graduados de la IES con la colaboración del CIT, la cual contenía el enlace correspondiente para acceder a la plataforma *Survey Monkey* (Apéndice G). El estudio piloto consistió en administrar el instrumento diseñado por el investigador y previamente validado por el panel de expertos (Apéndice A), a una muestra de los primeros 15 estudiantes de maestría y doctorado matriculados en la IES sede del estudio que cumplieron con los criterios de inclusión y aceptaron participar en el estudio (Apéndice N). A partir de la tabulación de la muestra de

estudiantes, se calculó la confiabilidad del instrumento y se elaboró el informe ante el IRB.

Los estudiantes enviaron el cuestionario a través de la plataforma *Survey Monkey*.

La invitación para participar en el estudio piloto fue enviada por el CIT de la IES. Los participantes tuvieron 15 días para contestar el cuestionario del estudio piloto. El participante contestó el cuestionario sin intermediarios y las respuestas fueron marcadas por sí mismo. La facultad o los miembros del Comité de Disertación no intervinieron con los participantes debido a que el instrumento fue contestado en línea, sin identificadores personales, y lo completaron fuera de la IES. Luego de finalizado este período, se cerró el enlace y se tabularon los datos. En la Tabla 3, se presenta el calendario del estudio piloto efectuado.

Tabla 3

Calendario de actividades del estudio piloto

Actividad para el estudio piloto	Fecha
1. Radicación de la solicitud para la investigación doctoral ante la Junta de Revisión Institucional (IRB) de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR).	10 de septiembre de 2023
2. Obtención del permiso para enviar la invitación virtual de participación en el estudio piloto a los estudiantes de nivel graduado (maestría y doctorado) en la IES sede del estudio.	5 de octubre de 2023
3. Envío de la invitación electrónica a los posibles participantes del estudio piloto.	6 de octubre de 2023
4. Análisis estadístico para determinar la confiabilidad del instrumento del estudio.	22 de octubre de 2023
5. Envío de los resultados del estudio piloto al IRB (Apéndice Ñ).	24 de octubre de 2023

Procedimiento del Estudio Formal

Luego de recibida la autorización de la Junta de Revisión Institucional (IRB) para el estudio formal (Apéndice D), se procedió a llevar a cabo las actividades para este. Primero, se envió una invitación a todos los estudiantes graduados de la IES con la colaboración del CIT,

la cual contenía el enlace correspondiente para acceder a la plataforma *Survey Monkey* (Apéndice F). Todos los estudiantes graduados de la IES, sede del estudio, tuvieron la misma oportunidad de participar en la investigación siempre y cuando cumplieran con los criterios de inclusión y consintieran en participar. El participante que no cumplió con los criterios de inclusión le salió un mensaje que indicó “gracias por participar” y quedó excluido del estudio. Al estudiante graduado marcar *acepto participar*, estaba consintiendo participar en el estudio. Por tanto, no se solicitó una dispensa de firma.

El instrumento de este estudio formal fue el validado por los expertos (Apéndice M) y al cual se le calculó el coeficiente de confiabilidad (Apéndice H). Contó con 10 reactivos cuya escala ordinal de medición fue tipo Likert por lo que se estimó que le tomaría al participante alrededor de 10 minutos completarlo. El participante contestó el cuestionario sin intermediarios y las respuestas fueron marcadas por sí mismo. La facultad o los miembros del Comité de Disertación no intervinieron con los participantes debido a que el instrumento fue contestado en línea, sin identificadores personales y lo debían completar fuera de la IES sede del estudio. La Tabla 4 presenta el calendario de actividades del estudio formal.

Tabla 4

Calendario de actividades del estudio formal

Actividad para el estudio formal	Fecha
1. Radicación de la solicitud para la investigación doctoral ante la Junta de Revisión Institucional (IRB) de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR).	24 de octubre de 2023
2. Obtención del permiso para enviar la invitación virtual de participación en el estudio formal a los estudiantes de nivel graduado (maestría y doctorado) en la IES sede del estudio.	2 de noviembre de 2023
3. Envío de la invitación electrónica a los posibles participantes del estudio formal.	6 de noviembre de 2023

4. Análisis estadístico e interpretación de los datos del estudio formal.	28 de noviembre de 2023
5. Entrega del primer borrador de la Disertación Doctoral al Comité.	6 de marzo de 2024

Análisis estadístico

El análisis estadístico se desarrolló para contestar el problema de esta investigación que fue: ¿Existe diferencia significativa en la percepción de estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género? Se utilizó el programa de análisis de datos SPSS versión 27 para analizar los datos del estudio.

Se efectuó un análisis descriptivo de los datos demográficos de la primera parte del instrumento para determinar el género de los participantes del estudio. La segunda parte del instrumento estaba relacionado con las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+. Para la segunda parte, se utilizó estadística descriptiva e inferencial no-paramétrica. Las estadísticas descriptivas y de variabilidad utilizadas fueron frecuencia, porcentaje, media y desviación estándar.

Para el análisis de la diferencia, como la muestra del estudio fue de 21 participantes, se utilizó la estadística no-paramétrica de *U* de Mann-Whitney. Según *Laerd Statistics* (2018), esta prueba se utiliza para comparar las diferencias entre dos grupos independientes cuando la variable dependiente es ordinal o continua, pero no está distribuida normalmente. La prueba *U* de Mann-Whitney suele considerarse la alternativa no paramétrica a la prueba *t* de Student para muestras independientes. La Tabla 5 muestra el análisis estadístico para cada subpregunta del estudio.

Tabla 5

Análisis estadísticos aplicados a las subpreguntas de la investigación

Subpreguntas de investigación	Análisis estadístico y representación de los datos
1. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos participantes en el estudio, del género femenino, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, <i>gays</i> , bisexuales, transgénero y <i>queer</i> (LGBTQ+)?	Media, Desviación Estándar y Porcentaje
2. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos participantes en el estudio, del género masculino, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, <i>gays</i> , bisexuales, transgénero y <i>queer</i> (LGBTQ+)?	Media, Desviación Estándar y Porcentaje
3. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos participantes en el estudio, de otro género, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, <i>gays</i> , bisexuales, transgénero y <i>queer</i> (LGBTQ+)?	Media, Desviación Estándar y Porcentaje
4. ¿Existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes de nivel graduado en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre las estrategias de inclusión de estudiantes lesbianas, <i>gays</i> , bisexuales, transgéneros y <i>queer</i> (LGBTQ+), según el género?	Rangos U de Mann-Whitney Gráfica de caja y bigotes (<i>Box-Plot</i>)

Capítulo IV.

Resultados

El propósito de esta investigación fue determinar si existía diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género de los participantes del estudio. Para contestar las subpreguntas de investigación, el investigador desarrolló el instrumento titulado, *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+)* el cual se encuentra en el Apéndice A.

En este capítulo, se presentan los resultados del análisis descriptivo de los datos demográficos de la primera parte del instrumento para determinar el perfil de los participantes del estudio, lo que ayudó en el análisis de la variable de género. También, muestran los resultados de la estadística descriptiva con medidas descriptivas y de variabilidad para la variable percepción sobre estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+. Para el análisis de la diferencia, se utilizó el análisis inferencial no-paramétrico de la *U* de Mann-Whitney.

Descripción de los participantes

En el estudio formal, participaron 21 estudiantes de maestría y doctorado en educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos. Esta muestra equivalió al 43.75 % de los 48 estudiantes matriculados al momento de enviar los cuestionarios y

que no participaron en el estudio piloto. Los datos por género se resumen en la Tabla 6.

Tabla 6

Número de participantes de acuerdo con el género

Género del participante	Frecuencia (n)	Porcentaje
Masculino (n ₁)	9	42.9
Femenino (n ₂)	12	57.1
Otro (n ₃)	0	0.0
Total	21	100.0

Preguntas de Investigación

Primera pregunta de investigación

La primera pregunta de investigación fue: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos participantes en el estudio, del género femenino, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)? Los resultados reflejaron que las estudiantes graduadas de maestría y doctorado en educación, con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos percibieron las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ como excelentes ($\bar{X} = 4.59$). Las participantes tuvieron respuestas más homogéneas sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+). Los resultados de acuerdo con la media se muestran en orden descendente en la Tabla 7.

Tabla 7*Estadísticas descriptivas de los participantes del género femenino*

Premisas	Media	Desviación Estándar	Porcentaje Excelente y Bueno
10. Promovería actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+.	4.83 Excelente	0.389	100.00
2. Facilitaría los servicios de consejería profesional a la comunidad LGBTQ+ en las escuelas.	4.67 Excelente	0.492	100.00
3. Desarrollaría estrategias que involucren a los padres, para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en las escuelas.	4.67 Excelente	0.492	100.00
4. Orientaría a los maestros entorno a la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela.	4.67 Excelente	0.492	100.00
8. Promovería el respeto a la diversidad a través de las estrategias inclusivas para combatir la discriminación hacia estudiantes LGBTQ+.	4.67 Excelente	0.492	91.70
9. Aplicaría medidas correctivas cuando el personal escolar incumple en el ofrecimiento de servicios adecuados a los estudiantes LGBTQ+.	4.67 Excelente	0.492	100.00
6. Aplicaría las disposiciones de la ley vigente en torno a los derechos de la comunidad LGBTQ+.	4.50 Excelente	0.522	100.00
1. Apoyaría las actividades extracurriculares inclusivas de estudiantes lesbianas, <i>gays</i> , bisexuales, transgéneros y <i>queer</i> (LGBTQ+) en las escuelas.	4.42 Buena	0.515	100.00
5. Promovería la creación de asociaciones (clubes) para fortalecer la política de no discriminación hacia estudiantes LGBTQ+.	4.42 Buena	0.669	100.00
7. Divulgaría material educativo sobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela.	4.42 Buena	0.669	91.70
Media	4.59 Excelente	0.400	98.34

Según se presenta en la Tabla 7, la premisa 10, la promoción de actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+, mostró la media más alta ($\bar{X}$ =

4.83). La percepción de las participantes, en torno a la premisa 1, fue una excelente.

Por otro lado, la premisa 1, el apoyo las actividades extracurriculares inclusivas de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+) en la escuela; la premisa 5, la promoción para la creación de organizaciones para fortalecer la política de no discriminación hacia estudiantes LGBTQ+; y, la premisa 7, la divulgación de material educativo sobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela, obtuvieron las medias más bajas ($\bar{X} = 4.42$). La percepción de las participantes en estas tres premisas fue una buena. La única premisa que no obtuvo un 100 % como excelente y buena, fue la premisa 7, la cual obtuvo un 91.70%.

Respecto a las desviaciones estándar, las respuestas de las participantes graduadas en Gerencia y Liderazgo Educativos revelaron que la menor correspondió a la premisa 10, promoción de actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+ ($s = 0.389$). Esta desviación indica mayor acuerdo entre las estudiantes graduadas del estudio en relación con las demás premisas.

Por otro lado, las premisas con mayor desviación estándar fueron, la premisa 5, la promoción para la creación de organizaciones para fortalecer la política de no discriminación hacia estudiantes LGBTQ+, y, la premisa 7, la divulgación de material educativo sobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela ($s = 0.669$). Este dato mostró mayor dispersión en las respuestas de las estudiantes graduadas participantes del estudio.

Finalmente, en términos generales, considerando las desviaciones estándar de los 10 reactivos del cuestionario los datos se desviaron de la media, en promedio 0.400. Tomando esto en cuenta, se puede indicar que la percepción de las participantes fue una

excelente y buena, lo que indica que, en general, las respuestas de las participantes en el estudio fueron homogéneas. Sus contestaciones fueron más parecidas entre sí para la premisa 10, la promoción de actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+, y, más dispares para la premisa 5, la promoción para la creación de organizaciones para fortalecer la política de no discriminación hacia estudiantes LGBTQ+, al igual que para la premisa 7, la divulgación de material educativo sobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela.

Las estudiantes graduadas del estudio mostraron un 100 % de estar totalmente de acuerdo o de acuerdo en ocho de las 10 premisas, según la escala utilizada en el estudio. Las otras dos premisas (8. Promovería el respeto a la diversidad a través de las estrategias inclusivas para combatir la discriminación hacia estudiantes LGBTQ+ y 7. Divulgaría material educativo sobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela) obtuvieron un 91.7 % de estar totalmente de acuerdo o de acuerdo, según la escala utilizada en el estudio.

Aunque no hubo total homogeneidad en las respuestas de estas últimas dos premisas, en general, la percepción de las participantes en ellas fue una buena. En promedio, la percepción de las participantes como excelentes, ante la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela, fue de 98.34. Es decir, aproximadamente el 98 % de las estudiantes graduadas estuvieron en totalmente de acuerdo y de acuerdo con las premisas presentadas en el instrumento del estudio.

Segunda pregunta de investigación

La segunda pregunta de la investigación fue: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos participantes en el

estudio, del género masculino, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)? Los resultados reflejaron que los estudiantes graduados de maestría y doctorado en educación, con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos percibieron las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ como buenas ($\bar{X} = 3.68$). Los participantes tuvieron respuestas más heterogénea sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+). Los resultados se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8

Estadísticas descriptivas de los participantes del género masculino

Premisas	Media	Desviación Estándar	Porcentaje Excelente y bueno
2. Facilitaría los servicios de consejería profesional a la comunidad LGBTQ+ en las escuelas.	3.78 Buena	1.641	66.70
3. Desarrollaría estrategias que involucren a los padres, para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en las escuelas.	3.78 Buena	1.302	55.50
6. Aplicaría las disposiciones de la ley vigente en torno a los derechos de la comunidad LGBTQ+.	3.78 Buena	1.374	66.60
8. Promovería el respeto a la diversidad a través de las estrategias inclusivas para combatir la discriminación hacia estudiantes LGBTQ+.	3.78 Buena	1.394	66.60
1. Apoyaría las actividades extracurriculares inclusivas de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y <i>queer</i> (LGBTQ+) en las escuelas.	3.67 Buena	1.414	55.50
4. Orientaría a los maestros entorno a la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela.	3.67 Buena	1.414	55.50
9. Aplicaría medidas correctivas cuando el personal escolar incumple en el ofrecimiento de servicios adecuados a los estudiantes LGBTQ+.	3.67 Buena	1.581	66.60
10. Promovería actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+.	3.67 Buena	1.803	66.70

Premisas	Media	Desviación Estándar	Porcentaje Excelente y bueno
5. Promovería la creación de asociaciones (clubes) para fortalecer la política de no discriminación hacia estudiantes LGBTQ+.	3.56 Buena	1.590	55.50
7. Divulgaría material educativo sobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela.	3.44 Regular	1.424	44.40
Media	3.68 Buena	1.400	59.96

Según la Tabla 8, la premisa 2, la facilitación de los servicios de consejería profesional a la comunidad LGBTQ+ en la escuela; la premisa 3, el desarrollo de estrategias que involucran a los padres, para la inclusión de LGBTQ+ en la escuela; y la premisa 6, la aplicación de las disposiciones de la ley vigente en torno a los derechos de la comunidad LGBTQ+, mostraron la media más alta ($\bar{X} = 3.78$). Al igual que la premisa 8, la promoción al respeto a la diversidad a través de las estrategias inclusivas para combatir la discriminación hacia estudiantes LGBTQ+ en la escuela. Por el contrario, la premisa 7, la divulgación de material educativo sobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela, tuvo la media más baja ($\bar{X} = 3.44$). La percepción, en general, de los participantes del estudio fue una buena.

Respecto a las desviaciones estándar, la menor correspondió la premisa 3, el desarrollo de estrategias que involucran a los padres para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela ($s = 1.302$), y la mayor desviación estándar correspondió la premisa 10, la promoción de actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+ ($s = 1.803$). Estos resultados mostraron que las contestaciones de los participantes fueron más uniformes para la premisa 3 y más dispares para la premisa 10. La desviación estándar promedio de la percepción de los estudiantes graduados en

Gerencia y Liderazgo Educativos, reveló que los resultados se desvían de la media, en promedio 1.400. Es decir, en general, las respuestas fueron heterogéneas.

Los estudiantes graduados del estudio no mostraron un 100 % totalmente de acuerdo o de acuerdo en ninguna de las premisas del instrumento. En promedio, la percepción de los participantes como buena, ante la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela, fue de 59.96. Es decir, aproximadamente el 60% de los estudiantes graduados estuvieron en totalmente de acuerdo y de acuerdo con las premisas presentadas en el instrumento del estudio.

Tercera pregunta de investigación

La tercera pregunta de la investigación fue: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos participantes en el estudio, de otro género, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)? Los participantes no se identificaron como “de otro género”.

Cuarta pregunta de investigación

La cuarta pregunta de investigación fue: ¿Existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes de nivel graduado en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre las estrategias de inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+), según el género? Para determinar si hubo o no diferencia estadísticamente significativa, se calculó la prueba inferencial no-paramétrica de U de Mann-Whitney. Los datos reflejaron que $U = 0$, siendo la puntuación z de 3.74185 y $p = 0.000$. Por lo tanto, las diferencias por género respecto a la percepción de los estudiantes de nivel graduado en la

especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre las estrategias de inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+), según el género, fueron estadísticamente significativas ($p < 0.05$).

Las estudiantes graduadas participantes en el estudio percibieron las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela como excelentes, y tuvieron mayor homogeneidad en sus respuestas. En cambio, los estudiantes graduados participantes en el estudio percibieron las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela como buenas, pero tuvieron mayor heterogeneidad en sus respuestas sobre las premisas presentadas en el instrumento.

La Tabla 9 muestra los rangos promedios para los dos géneros que participaron en el mismo. Como se observa, los rangos promedios de las estudiantes graduadas fue mayor que el de los estudiantes graduados masculinos.

Tabla 9

Prueba U de Mann-Whitney: Rangos por Premisa

Premisa	Rango Promedio F	Rango Promedio M	Diferencia F-M
1. Apoyaría las actividades extracurriculares inclusivas de estudiantes lesbianas, <i>gays</i> , bisexuales, transgéneros y <i>queer</i> (LGBTQ+) en las escuelas.	12.04	9.61	9.61
2. Facilitaría los servicios de consejería profesional a la comunidad LGBTQ+ en las escuelas.	12.00	9.67	9.67
3. Desarrollaría estrategias que involucren a los padres, para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en las escuelas.	12.67	8.78	8.78

Premisa	Rango Promedio F	Rango Promedio M	Diferencia F-M
4. Orientaría a los maestros entorno a la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela.	12.67	8.78	8.78
5. Promovería la creación de asociaciones (clubes) para fortalecer la política de no discriminación hacia estudiantes LGBTQ+.	12.17	9.44	9.44
6. Aplicaría las disposiciones de la ley vigente en torno a los derechos de la comunidad LGBTQ+.	12.00	9.67	9.67
7. Divulgaría material educativo sobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela.	12.83	8.56	8.56
8. Promovería el respeto a la diversidad a través de las estrategias inclusivas para combatir la discriminación hacia estudiantes LGBTQ+.	12.50	9.00	9.00
9. Aplicaría medidas correctivas cuando el personal escolar incumple en el ofrecimiento de servicios adecuados a los estudiantes LGBTQ+.	12.50	9.00	9.00
10. Promovería actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+.	12.50	9.00	9.00
Rango promedio más alto	12.83	9.67	3.16
Rango promedio más bajo	12.00	8.78	3.22

Los cálculos de la prueba *U de Mann-Whitney* se efectuaron utilizando la página electrónica *Social Sciences Statistics* (<https://www.socscistatistics.com/>). Estos se incluyen en la Tabla 10.

Tabla 10*Prueba U de Mann-Whitney*

Resultados	Muestra femenina (n₁)	Muestra masculina (n₂)	Muestra combinada ((n₁ & n₂))
Suma de rangos	155	55	210
Media de rangos	15.5	5.5	10.5
Desviación estándar			13.2288
Suma esperada de rangos	105	105	210
Media esperada de rangos	10.5	10.5	10.5
Valor de U	0	0	0
Valor esperado de U	50	50	50

La Tabla 10 presenta los resultados de una prueba U de Mann-Whitney, una técnica estadística no paramétrica utilizada para comparar dos grupos independientes. En este caso, se analizan una muestra femenina y una muestra masculina. Los datos revelaron una marcada diferencia entre ambos grupos. La muestra femenina muestra una suma de rangos de 155 y una media de rangos de 15.5, mientras que la muestra masculina presenta una suma de rangos de 55 y una media de 5.5. Esta disparidad sugiere que los valores en la muestra femenina tienden a ser consistentemente más altos que los de la muestra masculina. La muestra combinada, como es de esperar, tiene una suma de rangos de 210 y una media de 10.5, que representa el punto medio entre ambos grupos.

La Tabla 10 también proporciona información sobre los valores esperados si no hubiera diferencias entre los grupos. Tanto la suma esperada de rangos (105 para cada grupo) como la media esperada de rangos (10.5 para cada grupo) son idénticas para ambas muestras. Esto contrasta fuertemente con los valores observados, reforzando la idea de una diferencia significativa entre los grupos.

Un aspecto crucial de la prueba es el valor U, que en este caso es 0 para ambas muestras individuales. Este es el valor mínimo posible para U e indica una separación

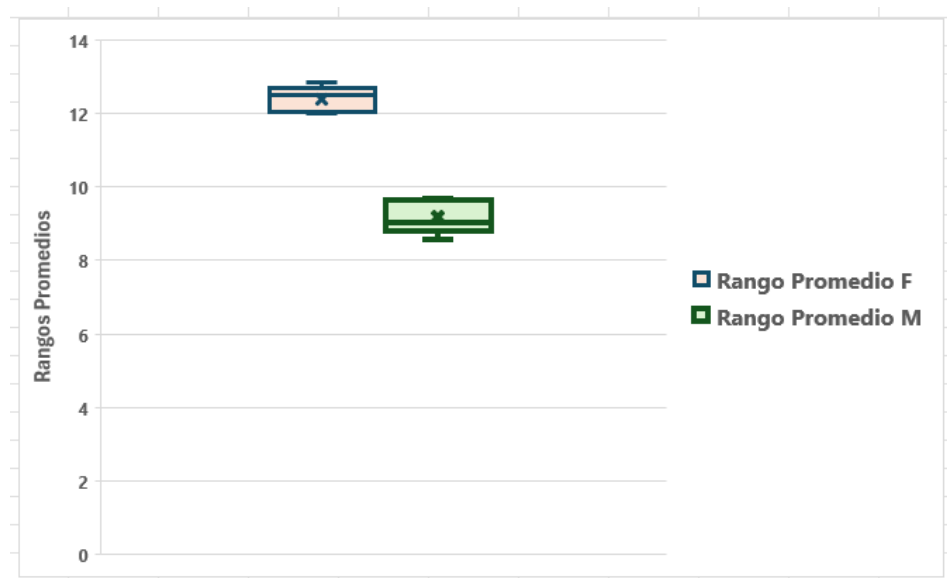
completa entre los rangos de ambos grupos. En otras palabras, todos los valores de un grupo (presumiblemente el femenino) son superiores a todos los valores del otro grupo (el masculino). El valor esperado de U, si no hubiera diferencias, sería 50, lo que subraya aún más la significancia de la diferencia observada.

La desviación estándar de 13.2288 para la muestra combinada proporciona una medida de la variabilidad en la distribución de los rangos. Este valor ayuda a contextualizar la magnitud de las diferencias observadas entre los grupos. Los resultados de esta prueba U de Mann-Whitney indicaron una diferencia estadísticamente significativa y sustancial entre las muestras femenina y masculina. La muestra femenina muestra consistentemente valores más altos que la masculina en la variable medida.

La Gráfica 1 representa los datos incluidos en la Tabla 10. Esta gráfica de caja y bigotes ilustra las diferencias entre ambos grupos participantes en el estudio.

Gráfica 1

Gráfica de caja y bigotes (Box-Plot)



La Gráfica 1 presenta un diagrama de caja y bigotes (*box-plot*) que compara los rangos promedio de dos grupos, representando grupos femenino y masculino respectivamente. Este tipo de gráfico es útil para visualizar la distribución de los datos y las diferencias entre grupos. La gráfica muestra la separación entre las cajas que representan a cada grupo. La caja del grupo femenino se sitúa notablemente más alta en el eje Y que la del grupo masculino, lo que indica que el rango promedio del grupo femenino es consistentemente superior al del grupo masculino. Esta diferencia visual es sustancial y sugiere una distinción significativa entre los dos grupos.

La mediana del grupo femenino, representada por la línea horizontal dentro de la caja, se ubica alrededor de 12.5 en la escala de rangos promedio. En contraste, la mediana del grupo masculino se encuentra cerca de 9.5. Esta diferencia en las medianas refuerza la idea de que el grupo femenino tiende a tener valores más altos que el grupo masculino en la medida que se está evaluando.

La dispersión de los datos, representada por el tamaño de las cajas, también ofrece información interesante. La caja del grupo femenino es ligeramente más grande que la del grupo masculino, lo que sugiere una variabilidad un poco mayor en los datos del grupo femenino. Sin embargo, esta diferencia en la dispersión no es dramática, indicando que ambos grupos muestran un grado similar de consistencia interna en sus rangos.

Los bigotes de ambas cajas, que se extienden desde los bordes superior e inferior, son relativamente cortos. Esto indica que no hay una gran variabilidad en los datos fuera del rango intercuartílico para ninguno de los dos grupos. La ausencia de puntos fuera de los bigotes sugiere que no hay valores atípicos o extremos en ninguno de los grupos.

Este gráfico presenta la falta de superposición entre las cajas y los bigotes de

ambos grupos. Esto es una fuerte indicación visual de que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los rangos promedio de las féminas y los varones. Corroborando los resultados de la prueba U de Mann-Whitney discutida anteriormente.

El diagrama de caja y bigotes proporciona una representación visual clara y convincente de las diferencias en los rangos promedio entre los dos grupos estudiados. El grupo femenino muestra consistentemente rangos más altos, con valores que oscilan aproximadamente entre 12 y 13, mientras que el grupo masculino, presenta rangos más bajos, entre 8.5 y 10. Esta visualización refuerza la conclusión de que existe una diferencia significativa entre los dos grupos en la variable medida.

Resumen de hallazgos

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación para determinar la diferencia en la percepción de estudiantes del nivel graduado en Educación en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos, según su género, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+). Los hallazgos se presentan según las preguntas de investigación.

Primera pregunta de investigación

1. Los resultados reflejaron que las estudiantes de maestría y doctorado en Educación, con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos percibieron las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+) como excelentes (media $\bar{X}$ = 4.59).
2. En general, los resultados reflejaron que las respuestas de las estudiantes graduadas de maestría y doctorado en Educación, con especialidad en

Gerencia y Liderazgo Educativos tuvieron mayor homogeneidad.

3. Respecto a las desviaciones estándar, las respuestas de las estudiantes graduadas en Gerencia y Liderazgo Educativos revelaron que la menor correspondió a la promoción de actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+ ($s = 0.389$). Esta desviación indica mayor acuerdo entre las respuestas de las estudiantes graduadas del estudio.
4. Las premisas con mayor desviación estándar fueron la promoción para la creación de organizaciones para fortalecer la política de no discriminación hacia estudiantes LGBTQ+ y la divulgación de material educativo sobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela ($s = 0.669$). Este dato mostró mayor disparidad en las respuestas de las estudiantes graduadas.
5. Finalmente, los datos se desviaron de la media, en promedio, 0.400.
6. Tomando esto en cuenta, se puede indicar que las respuestas, en general, de las estudiantes graduadas en el estudio fueron homogéneas. Es decir, sus contestaciones fueron más parecidas entre sí para la promoción de actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+ y más dispares para la promoción para la creación de organizaciones para fortalecer la política de no discriminación hacia estudiantes LGBTQ+ al igual que para la divulgación de material educativo sobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela.
7. Las estudiantes graduadas mostraron un total acuerdo (100 %) en ocho de las 10 premisas. En promedio, el porcentaje de excelente y bueno, fue de

98.34 en las participantes del estudio.

8. Las otras dos premisas (8. Promovería el respeto a la diversidad a través de las estrategias inclusivas para combatir la discriminación hacia estudiantes LGBTQ+ y 7. Divulgaría material educativos obre los temas relacionados ala comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela) obtuvieron un 91.7 % de acuerdo.

Segunda pregunta de investigación

1. Los resultados reflejaron que los estudiantes de maestría y doctorado en Educación, con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos percibieron las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+) como buenas (media $\bar{X}$ = 3.68).
2. En general, los resultados reflejaron que las respuestas de los estudiantes graduados en Gerencia y Liderazgo Educativos, con especialidad en gerencia y liderazgo educativos tuvieron mayor heterogeneidad.
3. Respecto a las desviaciones estándar, las respuestas de los estudiantes graduados en Gerencia y Liderazgo Educativos revelaron que la menor correspondió al desarrollo de estrategias que involucran a los padres para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela ($s = 1.302$) y la mayor desviación estándar correspondió a la promoción de actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+ ($s = 1.803$).
4. Estos resultados muestran que las contestaciones de los participantes fueron más similares para el desarrollo de estrategias que involucran a los

padres, para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela y más dispares para la promoción de actividades para el desarrollo de talentos en esta comunidad escolar.

5. Se observa también que la desviación estándar promedio de la percepción de los estudiantes graduados, reveló que los resultados se desvían de la media, en promedio 1.400. Es decir, en general, las respuestas fueron heterogéneas.
6. Los estudiantes graduados no mostraron un total acuerdo (100 %) en las premisas del instrumento.
7. En promedio, el porcentaje de excelente y bueno, fue de 59.96. Es decir, aproximadamente el 60% de los participantes masculinos estuvieron en acuerdo con las premisas presentadas.

Tercera pregunta de investigación

En la investigación, no participaron estudiantes graduados de maestría ni de doctorado que se identificaran como “de otro género”.

Cuarta pregunta de investigación

1. Para determinar si hubo o no diferencia estadísticamente significativa, se calculó la prueba inferencial no-paramétrica U de Mann-Whitney.
2. Los datos de la prueba inferencial no-paramétrica de U de Mann-Whitney reflejaron que $U = 0$, siendo la puntuación z de 3.74185 y $p = 0.000$.
3. Las diferencias por género respecto a la percepción de los estudiantes de nivel graduado en educación en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre las estrategias

de inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgéneros y *queer* (LGBTQ+), según el género, fueron estadísticamente significativas ($p < 0.05$).

Capítulo V.

Discusión

La presente investigación tuvo como propósito determinar si existía una diferencia significativa en la percepción de estudiantes del nivel graduado en Educación, con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos, pertenecientes a una institución de educación superior (IES), en relación con las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género. El estudio fue llevado a cabo de manera virtual durante los meses de noviembre y diciembre del año 2023.

Este capítulo presenta las conclusiones derivadas del estudio, organizadas conforme a las subpreguntas de investigación. Asimismo, se discuten los principales hallazgos a la luz de la literatura revisada en el Capítulo II, y se interpretan con base en el marco teórico-conceptual que fundamentó la investigación. Además, se exponen las limitaciones metodológicas del estudio, se ofrecen recomendaciones generales dirigidas al estudiantado de la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos, la IES y organizaciones educativas y profesionales, y se proponen líneas de investigación futura.

Conclusiones del estudio

Según los hallazgos del estudio, se concluyó lo siguiente:

1. Las estudiantes del nivel graduado, tanto de maestría como de doctorado en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos, percibieron como excelentes las estrategias dirigidas a la inclusión de

estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+).

Sus respuestas se caracterizaron por una mayor homogeneidad.

2. Los estudiantes graduados de nivel de maestría y doctorado en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos percibieron como buenas las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+, siendo sus respuestas heterogéneas.
3. En la investigación no participaron estudiantes graduados de maestría ni de doctorado que se identificaran como “de otro género”.
4. Se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la percepción de las estrategias de inclusión para estudiantes LGBTQ+ según el género de los participantes. En términos generales, las estudiantes graduadas evidenciaron una percepción más favorable y homogénea, en comparación con la de los estudiantes graduados, quienes expresaron una percepción buena y más diversa frente a las premisas planteadas en el instrumento.

Discusión

Tomando como base los resultados obtenidos, junto con los datos provenientes de la revisión de literatura y el marco teórico-conceptual, se discuten a continuación los hallazgos de este estudio, organizados según las subpreguntas de investigación.

Primera pregunta de investigación

La primera subpregunta fue la siguiente: *¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado en Educación, en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos, participantes en el estudio, del género femenino, sobre estrategias para la*

inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+)?

Los resultados reflejaron que las estudiantes graduadas percibieron como excelentes las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+, según las premisas presentadas en el instrumento. Además, sus respuestas mostraron un alto nivel de homogeneidad.

De acuerdo con *Inclusive Schools Network* (2019), el rol del gerente y líder educativo resulta ser el más determinante en el éxito de las escuelas inclusivas, particularmente en la implementación de estrategias dirigidas a la inclusión de estudiantes LGBTQ+. Por tanto, se espera que dicho profesional actúe de manera ética y compasiva en defensa del bienestar de todo el estudiantado. En esa misma línea, diversos autores han planteado que los líderes educativos deben poseer una comprensión crítica de las situaciones que podrían generar injusticias hacia estudiantes LGBTQ+, ya que cuentan con la autoridad y el poder de transformar esas realidades (Riehl, 2000; Weiler, 2003; Kosciw, Diaz & Greytak, 2008; Rebore, 2014).

A la luz de estas posturas, la percepción positiva manifestada por las participantes en esta investigación sugiere una actitud favorable hacia la inclusión de la diversidad sexual en los entornos educativos. Esta percepción podría contribuir a la prevención de prácticas administrativas discriminatorias y fomentar una cultura institucional más inclusiva.

Los hallazgos de esta investigación concuerdan con los de Samaniego y Bermúdez (2015), quienes estudiaron la percepción de la comunidad escolar ante la discriminación de estudiantes LGBTQ+. En dicho estudio, los resultados indicaron homogeneidad en la percepción positiva respecto a la inclusión de esta población dentro del sistema educativo. Esta coincidencia respalda los hallazgos del presente estudio, en el

que las participantes graduadas mostraron respuestas homogéneas ante las premisas presentadas en el instrumento. Según los autores, una percepción positiva y uniforme por parte del personal educativo, puede contribuir al fortalecimiento del conocimiento sobre la diversidad sexual y los derechos de los estudiantes LGBTQ+.

En cuanto a los resultados específicos del instrumento, las respuestas de las estudiantes del nivel graduado en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos revelaron que la premisa con mayor valoración (percepción excelente) fue la relacionada con la promoción de actividades orientadas al desarrollo de talentos del estudiantado LGBTQ+. Por el contrario, la premisa con menor valoración (percepción buena) fue la que proponía la divulgación de material educativo relacionado con la temática LGBTQ+ para su integración en el entorno escolar. Este último hallazgo concuerda con lo planteado por Cornejo (2011), quien, a partir de su investigación, recomendó que uno de los pasos fundamentales para que las escuelas aborden de forma efectiva el tema de la homosexualidad, prevengan la discriminación y fomenten el respeto, consiste en subsanar la falta de información y suplir la escasez de materiales educativos relacionados con la comunidad LGBTQ+. Asimismo, los resultados también se asemejan a lo propuesto por Payne y Smith (2018), quienes argumentaron que el incremento de contenido LGBTQ+ en el currículo escolar es esencial para promover un ambiente educativo positivo y equitativo para todo el estudiantado.

Desde el marco teórico, la teoría de la atribución social desarrollada por Heider (1958) plantea que las personas tienden a interpretar el comportamiento de los demás a partir de causas internas o externas. La atribución interna o disposicional se refiere a factores individuales como la personalidad, creencias o motivaciones; mientras que la

atribución externa o situacional considera las circunstancias del entorno como determinantes del comportamiento. Según esta teoría, las percepciones expresadas por las participantes del estudio, pueden ser explicadas a través de ambos tipos de atribución. Por ejemplo, la percepción más favorable (excelente) hacia la promoción de actividades para el desarrollo de talentos del estudiantado LGBTQ+ podría estar relacionada con una atribución disposicional, como la empatía o el deseo de fomentar espacios de aceptación e integración. Alternativamente, también podría responder a una atribución situacional, como la percepción de que dichas actividades no generan resistencia dentro de la comunidad escolar.

Por otro lado, la premisa con menor valoración (buena), relacionada con la divulgación de material educativo sobre la comunidad LGBTQ+ en las escuelas, podría interpretarse a partir de una atribución disposicional, en la medida en que algunas participantes pudieron haber percibido que esta estrategia podría exponer material que fomentara las identidades o expresiones de género no binarias, lo cual podría generar reservas, incluso dentro de contextos educativos que se consideran inclusivos.

De igual modo, otras dos premisas recibieron una valoración relativamente menor (también catalogadas como buenas): el apoyo a actividades extracurriculares inclusivas dirigidas a estudiantes LGBTQ+ y la promoción para la creación de asociaciones estudiantiles (clubes) orientadas a fortalecer la política de no discriminación. Estos hallazgos coinciden con las recomendaciones emitidas por Human Rights Watch (2016), las cuales enfatizan la necesidad de garantizar la formación y el funcionamiento de organizaciones estudiantiles como los *Gay-Straight Alliance Clubs* (GSA), en igualdad de condiciones con otras agrupaciones escolares. Otros estudios señalaron que la

participación activa en clubes GSA u organizaciones estudiantiles LGBTQ+ contribuye a generar experiencias escolares más positivas y entornos de mayor aceptación (Hutton, 2014; GLSEN, 2017).

De manera general, las participantes del estudio manifestaron estar “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” en 8 de las 10 premisas, lo que evidencia una percepción global excelente en cuanto a las estrategias dirigidas a la inclusión del estudiantado LGBTQ+. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Barreto (2018), quien demostró que estudiantes del nivel graduado del Programa de Educación mostraban actitudes positivas hacia la comunidad LGBTQI+. En este sentido, Russell, Bishop, Saba, James y Ioverno (2021) señalaron que las actitudes positivas hacia la población LGBTQ+ por parte del personal educativo pueden facilitar la implementación de estrategias de inclusión mediante la creación de entornos escolares seguros y de apoyo. Dichas estrategias, a su vez, podrían incidir en un mejor rendimiento académico y en el desarrollo de ambientes más seguros e inclusivos para todo el estudiantado (The Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2025; Johns, Poteat, Horn & Kosciw, 2019; Harvey Milk High School, 2020; McBrien, Rutigliano & Sticca, 2022; Birkett et al., 2009).

En el contexto local, la política pública del Departamento de Educación de Puerto Rico establece expresamente que no se discrimina por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual, identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental, ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acecho (DEPR, 2023). Esta disposición puede entenderse como una atribución situacional según la teoría

de la atribución social de Heider (1958), ya que se trata de un factor externo sobre el cual las participantes no tienen control, pero que pudo haber influido en sus percepciones. En ese sentido, se podría inferir que las participantes del estudio se sintieron respaldadas por las disposiciones reglamentarias del Estado, lo cual valida las expectativas teóricas planteadas por Heider.

Por último, los hallazgos del presente estudio contrastan con los resultados de Parentini (2020), quien, en su investigación sobre la percepción de directores escolares ante la inclusión de estudiantes LGBTQ+, concluyó que las instituciones escolares y sus miembros tienden a evitar situaciones de conflicto, lo cual resulta perjudicial para el proceso de inclusión. En cambio, en esta investigación, el 98.34 % de las participantes expresó estar totalmente de acuerdo o de acuerdo con las estrategias de inclusión, reflejando un nivel significativo de aceptación y compromiso con el bienestar de la comunidad LGBTQ+ en entornos escolares.

Por tanto, se podría inferir que las participantes del estudio no percibieron los posibles conflictos asociados a las estrategias de inclusión de estudiantes LGBTQ+ como obstáculos insuperables. Por el contrario, es posible que interpretaran dichos conflictos como situaciones que deben ser enfrentadas y resueltas mediante el uso de diversas herramientas, en lugar de ser evitadas (Fuquen, 2003). De acuerdo con la teoría de la atribución social de Heider (1958), tanto los factores internos como los externos influyen en la percepción del individuo. En este caso, las participantes podrían no haber temido el conflicto como factor externo, ya que este habría sido contrarrestado por factores internos como la voluntad, la ética profesional y el carácter, elementos que pueden promover una actitud resiliente y proactiva frente a situaciones desafiantes.

Asimismo, Heider (1958) introdujo el concepto de balance cognitivo, el cual alude a la tendencia de las personas a mantener coherencia y equilibrio entre sus pensamientos, percepciones y relaciones interpersonales. Según esta premisa, los individuos buscan alinear sus creencias con sus comportamientos y con su interpretación de los acontecimientos en su entorno. En el contexto de este estudio, las estudiantes graduadas demostraron una percepción altamente positiva respecto a las estrategias de inclusión, lo cual sugiere una propensión hacia ese equilibrio cognitivo planteado por Heider. En otras palabras, las participantes parecieran haber armonizado sus valores, actitudes y respuestas ante la inclusión de estudiantes LGBTQ+, lo que resulta congruente con los principios del balance cognitivo.

De este modo, puede inferirse que la percepción excelente manifestada por las participantes, así como la homogeneidad de sus respuestas, fue el resultado de una interacción entre atribuciones internas y externas. Factores como el compromiso personal, la formación profesional, la política pública y el contexto institucional pudieron haber actuado de forma complementaria en la construcción de su percepción. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Schneider, Hastorf y Ellsworth (1982), quienes afirmaron que la percepción es un proceso complejo influenciado por la información disponible, las experiencias previas y el entorno. En ese sentido, la búsqueda de equilibrio cognitivo, según la teoría de Heider (1958), se refleja en la consistencia y solidez de las percepciones expresadas por las participantes del estudio. Por tanto, los resultados permiten confirmar las expectativas teóricas propuestas en el marco conceptual de esta investigación.

Por otro lado, desde la perspectiva del modelo de contingencia de Fiedler (1967), los hallazgos del presente estudio también podrían interpretarse como indicativos de que las estudiantes graduadas participantes presentan una predisposición hacia un estilo de liderazgo orientado a las relaciones, más que a las tareas. Esta orientación relacional podría facilitar un manejo más efectivo del control situacional, de acuerdo con lo propuesto por dicho modelo. La homogeneidad observada en sus respuestas y la percepción excelente que expresaron ante las estrategias de inclusión de estudiantes LGBTQ+ respaldan esta inferencia. Según Fiedler (1967), no existe un estilo de liderazgo universalmente eficaz, sino que la efectividad depende del grado de adecuación entre el estilo del líder y las características específicas de la situación. Los líderes orientados a las relaciones se destacan por su capacidad para establecer vínculos personales, fomentar la cohesión del equipo y resolver conflictos entre los miembros. Estas habilidades son particularmente valiosas frente a desafíos como la resistencia institucional o la falta de preparación del personal escolar al momento de implementar políticas inclusivas (Gay, Lesbian and Straight Education Network [GLSEN], 2017).

Esta visión se alinea con lo señalado por Rebore (2014), quien sostuvo que los gerentes y líderes educativos no deben limitarse a gestionar el rendimiento académico; también, tienen la responsabilidad ética de identificar y atender situaciones que puedan representar injusticias hacia el estudiantado. En ese sentido, la percepción positiva manifestada por las participantes del estudio podría reflejar una disposición profesional para actuar en favor de un liderazgo empático, proactivo y comprometido con la equidad. Asimismo, Weiler (2003) enfatizó que, si bien los directores escolares deben ser sensibles a las diversas perspectivas existentes dentro de la comunidad educativa, es imperativo

que ejerzan un liderazgo firme para garantizar un entorno seguro y afirmativo para todo el estudiantado. En este contexto, las estrategias de inclusión LGBTQ+ no solo requieren de normativas y recursos, sino también de líderes que comprendan la dimensión relacional del liderazgo como motor del cambio institucional.

Segunda pregunta de investigación

La segunda subpregunta de esta investigación fue la siguiente: *¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado en Educación, en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos, participantes en el estudio, del género masculino, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+)?* Los resultados reflejaron que los estudiantes graduados percibieron las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ como buenas, y sus respuestas fueron heterogéneas ante las premisas presentadas en el instrumento.

Estos hallazgos concuerdan con los resultados obtenidos por Barreto (2018), quien identificó que los estudiantes del nivel graduado en Educación evidenciaron una postura abierta y solidaria hacia la comunidad LGBTQI+. En ambos estudios, se observa una actitud favorable por parte del estudiantado masculino, aunque con matices diferenciados en cuanto a intensidad y homogeneidad.

Las respuestas de los estudiantes del nivel graduado en Educación, con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos, revelaron que la premisa con mejor valoración (buena) fue aquella relacionada con la facilitación de servicios de consejería profesional dirigidos a la comunidad LGBTQ+ como estrategia para su inclusión en el ámbito escolar. Esta medida está respaldada por la *American Counseling Association* (2014), la cual promueve el reconocimiento de la diversidad desde una perspectiva

integral que considera las circunstancias de vida de cada persona, abarcando dimensiones personales, culturales y sociales. De igual manera, la Carta Circular Núm. 07-2020-2021 del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) establece que todos los estudiantes tienen derecho a ser respetados, tratados con dignidad y tener acceso al Programa de Consejería Profesional en el Escenario Escolar (PCPEE). Este programa tiene la responsabilidad de defender y reafirmar a estudiantes de diversas poblaciones, incluyendo, pero sin limitarse a: identidad étnica/racial, nacionalidad, edad, clase social, estatus económico, capacidades/discapacidades, idioma, estatus migratorio, orientación sexual, género, identidad o expresión de género, tipo de familia, identidad religiosa o espiritual, menores emancipados, jóvenes en libertad probatoria, personas sin hogar y estudiantes en instituciones correccionales.

Dado lo anterior, se destaca la importancia de fortalecer la presencia de consejeros profesionales, psicólogos escolares y trabajadores sociales en las escuelas del sistema público de enseñanza. Estos profesionales cumplen un rol esencial en el desarrollo de estrategias que promuevan la inclusión y el bienestar de los estudiantes LGBTQ+. Por otro lado, la premisa con menor valoración (regular) fue la relacionada con la divulgación de material educativo sobre temáticas LGBTQ+ como parte de la vida escolar. Este resultado puede considerarse preocupante si se contrasta con los hallazgos de diversas investigaciones. Cornejo (2011), por ejemplo, identificó que la divulgación de material educativo específico es clave para lograr una inclusión efectiva de esta población estudiantil. En esa misma línea, Romero et al. (2005) argumentaron que el desconocimiento de la realidad LGBTQ+ en las escuelas constituye un factor que alimenta la discriminación estructural. Beltrán (2015) encontró que un mayor

conocimiento sobre temas LGBTQ+ está relacionado con una mejor capacidad para manejar situaciones educativas que involucren a estudiantes con diferentes orientaciones sexuales. Por su parte, Payne y Smith (2018) concluyeron que el aumento del contenido LGBTQ+ en el currículo escolar es esencial para fomentar un clima inclusivo, seguro y positivo para toda la comunidad estudiantil.

Belén (2005) señaló que la ausencia de guías y directrices concretas para abordar las realidades sociales en el contexto escolar limita significativamente la inclusión de estudiantes LGBTQ+. A esto se suma la falta de políticas y prácticas institucionales que respalden y protejan a esta población estudiantil, así como la débil implementación de las protecciones que sí existen. Esta situación continúa perpetuando la exclusión de los estudiantes LGBTQ+ en las escuelas (*Human Rights Watch*, 2016). Desde el marco teórico, la teoría de atribución social propuesta por Heider (1958) sostiene que el comportamiento humano se explica a partir de dos grandes categorías: factores internos (atribución disposicional) y factores externos (atribución situacional). Aplicando esta teoría a los hallazgos de la presente investigación, se podría inferir que la percepción regular mostrada por los estudiantes graduados ante la divulgación de material educativo LGBTQ+ podría estar determinada por atribuciones disposicionales, dado que en las escuelas ya existen normativas que respaldan la inclusión. Por consiguiente, se presume que los factores situacionales no influyeron de manera concluyente en sus respuestas. Una posible atribución interna pudo haber sido la creencia de que la exposición a material educativo relacionado con temas LGBTQ+ podría motivar a otros estudiantes a identificarse como personas no binarias, lo que generaría cierta resistencia ideológica o cultural.

Cabe señalar que las escuelas están sujetas al cumplimiento de leyes y políticas públicas estatales, y que el personal educativo tiene el deber de adherirse a dichas normativas o, en su defecto, puede enfrentar consecuencias laborales (Lugg, 2003). Diversos estudios han documentado que las políticas gubernamentales inciden directamente en la efectividad de las estrategias inclusivas escolares (du Plessis, 2013). En este contexto, se vuelve pertinente mencionar que la administración del presidente Donald Trump firmó decretos ejecutivos que afectaron negativamente los derechos de la comunidad LGBTQ+ en el sistema escolar, en contraposición a las políticas inclusivas promovidas previamente por la administración del presidente Joe Biden (*Associated Press*, 2025). Desde esta perspectiva, se podría anticipar que futuras condiciones situacionales adversas, como políticas estatales restrictivas o falta de apoyo institucional, podrían influir negativamente en la percepción y actuación de los gerentes y líderes educativos. Según la teoría de Heider (1958), tales condiciones externas podrían derivar en estrategias de inclusión poco claras o contradictorias, que alimenten la confusión, la polarización ideológica y la exclusión sistemática.

Con base en los resultados de esta investigación, se podría anticipar que los estudiantes graduados que participan o participarán en roles de liderazgo escolar podrían enfrentar algunos retos en la implementación de estrategias inclusivas dirigidas a la población LGBTQ+. Desde el enfoque del modelo de contingencia de Fiedler (1967), la efectividad del liderazgo no radica en un estilo ideal, sino en la capacidad del líder para adaptarse a las condiciones particulares de cada contexto. Por tanto, se requerirá que estos líderes educativos desarrollen habilidades para ejercer control situacional, interpretar las dinámicas institucionales y responder adecuadamente a normativas,

políticas cambiantes y resistencias culturales (Zoepf, 2003; Colapinto, 2005; The New York Times, 2003; Gay, Lesbian and Straight Education Network [GLSEN], 2017).

Por otro lado, los hallazgos en la percepción de los estudiantes graduados participantes en este estudio concuerdan con los de Samaniego y Bermúdez (2015), quienes reportaron una percepción positiva y homogénea entre los participantes de su investigación respecto a la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en el sistema educativo. En comparación, aunque la percepción general fue buena, por parte de los estudiantes graduados participantes en este estudio, presentaron respuestas heterogéneas ante las premisas del instrumento, lo que contrasta con el segundo hallazgo de Samaniego y Bermúdez (2015),

Sin embargo, se observó mayor similitud en las respuestas de los estudiantes graduados en relación con la premisa que proponía desarrollar estrategias que involucren a los padres como parte del proceso de inclusión. Este hallazgo es consistente con los planteamientos de Romero et al. (2005), quienes enfatizaron la necesidad de una labor pedagógica que trascienda el aula e involucre a diversos actores, como docentes, familias, instituciones, autoridades y medios de comunicación. Asimismo, Boyland, Swensson, Ellis, Coleman y Boyland (2016) identificaron la comunicación y colaboración con los padres como una de las estrategias fundamentales para establecer ambientes escolares inclusivos y seguros. De igual manera, los resultados de esta investigación coinciden con lo propuesto por Weiler (2003), quien destacó que el trabajo conjunto entre padres, estudiantes y personal escolar es esencial para garantizar el respeto a los derechos y la dignidad de toda la comunidad educativa.

Por otro lado, la percepción regular manifestada por los estudiantes graduados respecto a la premisa sobre la divulgación de material educativo relacionado con la comunidad LGBTQ+ contrasta con lo planteado por la *Gay, Lesbian and Straight Education Network* (GLSEN, 2017), la cual identificó que uno de los mayores desafíos en la implementación de estrategias inclusivas es la resistencia del personal escolar y su falta de preparación para abordar estas temáticas. Esta percepción, también se opone a múltiples investigaciones que subrayan la importancia de incluir contenido educativo LGBTQ+ en el currículo escolar como herramienta para la inclusión efectiva (Cornejo, 2011; Parentini, 2020; Holguín & Gallego, 2018; Camejo, Torres & Ramírez, 2019; The Human Rights Campaign Foundation, 2021; Russell et al., 2021; Park University, 2025).

Dichos estudios coinciden en que la divulgación de material educativo sobre diversidad sexual es esencial para fomentar la comprensión, disminuir prejuicios y generar entornos de aprendizaje más equitativos. Por tanto, la reticencia mostrada por algunos participantes en esta investigación ante dicha estrategia podría representar un obstáculo para lograr una inclusión profunda y sostenible dentro del sistema educativo.

Tercera pregunta de investigación

La tercera pregunta de investigación fue: *¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado en Educación en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos participantes en el estudio, de otro género, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+)?* En la investigación no hubo participantes que se identificaran con otro género.

El instrumento del estudio, diseñado por el investigador, tenía una sección de datos demográficos en la que los participantes podían identificarse en cuanto a género

como masculino, femenino u otro. Todos los participantes se identificaron como masculino (42.9 %) o femenino (57.1 %). Ninguno se identificó como “otro” en la sección de género. Por tanto, el 100 % de los participantes se identificó como binario (masculino/femenino).

Los participantes de esta investigación tuvieron la oportunidad de identificarse como masculino, femenino u otro. Este resultado puede explicarse, según Frohard-Dourlent, Dobson, Clark, Doull y Saewyc (2017), quienes indicaron que el problema del sistema binario de género es doble. En primer lugar, al tratar el género como una variable categórica sin operacionalización, se corre el riesgo de cometer errores de medición. Por ejemplo, la diversidad en las identidades de género no se capta con opciones de respuesta binarias, lo que implica que las medidas estándar no reconocen los hallazgos relacionados con otras identidades que no sean los géneros tradicionales de mujer/hombre. En segundo lugar, incluir el género como una variable con solo dos opciones de respuesta es una práctica que discrimina a los individuos que no se definen a sí mismos como una de esas opciones (Nowakowski, Sumerau y Mathers, 2016).

El género binario se refiere a la clasificación del género en dos categorías distintas: masculino y femenino. Si bien este concepto está profundamente arraigado en muchas sociedades, no logra abarcar la diversidad de identidades de género más allá del espectro binario. Aceptar dicha diversidad y desafiar el paradigma binario son pasos esenciales para fomentar la inclusión y la equidad en todos los aspectos de la vida. Al reconocer y afirmar las diversas identidades de género de las personas, se puede contribuir a crear un mundo más inclusivo y justo para todos (Hughes y Dvorsky, 2008;

Hyde, Bigler, Joel, Tate y van Anders, 2019; Thorne, Yip, Bouman, Marshall y Arcelus, 2020).

Heider (1958) sugirió que se desarrollan actitudes en función de lo que se observa. Si se infiere algo basándose en la creencia de que se debe a las características del individuo, entonces se trata de una atribución interna o disposicional. Si se concluye que una causa externa es responsable, entonces se trata de una atribución situacional. Se puede inferir que la ausencia de otros géneros no se debió al miedo de los participantes a identificarse como no binarios, ya que esta investigación utilizó la plataforma de encuestas *SurveyMonkey*, la cual garantiza respuestas anónimas y no registra el correo electrónico ni la dirección IP del participante. Existe la posibilidad de que tanto la atribución interna como la externa hayan influido en los participantes al momento de identificarse como masculino, femenino u otro (Heider, 1958). La atribución disposicional pudo haber sido la causa de que todos los participantes se identificaran y se sintieran como binarios.

Por otra parte, Bem (1981) propuso que, en la sociedad, los individuos se ven forzados a identificarse con uno u otro género (masculino o femenino), lo que conduce a la creación de estereotipos y conductas esperadas que pueden ser erróneas. Los hombres y mujeres procesan y clasifican cognitivamente la nueva información en su entorno en función de su masculinidad o feminidad. Por tanto, la auto-autoría se manifiesta mediante la categorización y la conformidad de un individuo con los elementos que pertenecen a cualquier definición de masculinidad o feminidad. Se podría inferir, que los resultados de la tercera pregunta de investigación confirman las expectativas teóricas de Bem (1981). Dado que según plantea su hipótesis, a pesar de que los niños pueden elegir entre una

gran cantidad de dimensiones relativas al sexo, los esquemas de género conducirán a la adopción de conductas que se ajusten a la definición cultural sobre lo que significa ser hombre o mujer, casi sin posibilidad de elección.

Cuarta pregunta de investigación

La cuarta pregunta de investigación fue: *¿Existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes de educación de nivel graduado en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre las estrategias de inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queer (LGBTQ+), según el género?* Para determinar si hubo o no diferencia estadísticamente significativa, se calculó la prueba inferencial no paramétrica U de Mann-Whitney. Los datos de esta investigación reflejaron que existe diferencia por género, y que dicha diferencia fue estadísticamente significativa ($p < 0.05$).

El resultado de este estudio coincide con los hallazgos de Romero y Molinuevo (2005), quienes indicaron que las féminas en su estudio mostraron una actitud más positiva, abierta y similar ante la homosexualidad. También, los resultados de esta investigación coinciden con el estudio de Moyano (2016), quien encontró que las mujeres encuestadas presentaban actitudes más abiertas y afines hacia las diferencias que caracterizan la variedad de identidades y experiencias sexuales dentro y fuera del entorno escolar.

De igual forma, los resultados obtenidos, donde hubo una diferencia significativa entre los participantes identificados como masculinos y femeninos, coinciden con otras investigaciones y literatura que han indicado que las féminas tienden a mostrar una actitud más abierta y positiva hacia temas LGBTQ+ (Cerezo, 2015; Pinos y Pinos, 2011).

En contraste, los hallazgos de esta investigación difieren de los resultados presentados por Reyes, Ortiz, Rivera, Purcell y Ruíz (2016), en cuyo estudio los participantes identificados como masculinos demostraron mayor flexibilidad y apertura hacia los temas LGBTQ+ en comparación con las participantes femeninas. De igual forma, los resultados de esta investigación no coinciden con los de Hirai, Winkel y Popan (2014), quienes no encontraron diferencia significativa entre géneros en las actitudes hacia temas LGBTQ+.

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación, y considerando la variable de género, se utilizaron dos teorías para su análisis: la teoría del esquema de género de Bem (1981) y la teoría del desarrollo moral desde la ética del cuidado de Gilligan (1982). La teoría del esquema de género de Bem (1981) es una propuesta cognitiva que explica cómo las personas adquieren un género en la sociedad, y cómo las características ligadas al sexo se conservan y transmiten socialmente. Bem sostuvo que cualquier desviación de lo esperado por la sociedad puede hacer que una persona sea percibida como innatural o inmoral. Por tanto, se podría entender que algunos participantes fueron influenciados por su proceso de desarrollo dentro de una sociedad que define lo "correcto", "normal" o "moral" en función de parámetros culturales tradicionales. Esto confirmaría las expectativas teóricas planteadas por Bem.

Los resultados también concuerdan con los hallazgos de Herek y Gonzalez-Rivera (2006), quienes encontraron diferencias de género en las actitudes hacia la comunidad LGBTQ+, siendo las mujeres quienes mostraron posturas más abiertas. Asimismo, los resultados de este estudio, donde se identificó una diferencia significativa entre las percepciones de estudiantes masculinos y femeninos, podrían confirmar las expectativas teóricas de Gilligan (1982), en lo que respecta a las diferencias entre hombres y mujeres

sobre principios universales relacionados con la ética de la justicia. Esta ética se enfoca en la equidad, igualdad, obligación y aplicación de principios morales, promoviendo un trato justo que fomente la empatía, la compasión y la responsabilidad.

Gilligan (1982), también propuso la ética del cuidado, una perspectiva moral que valora las relaciones humanas, la responsabilidad hacia los demás y la empatía. Si bien tanto hombres como mujeres pueden razonar éticamente desde ambas perspectivas, Gilligan indicó que las mujeres tienden a otorgar mayor peso a la ética del cuidado, ya que esta enfatiza la interdependencia y el compromiso en las relaciones humanas, además de la importancia de escuchar con respeto y atención.

Según la teórica, la ética del cuidado forma parte del desarrollo moral, compuesto por tres etapas: preconventional, convencional y postconvencional. En cada una, el individuo evoluciona desde un enfoque centrado en sí mismo hasta uno centrado en la responsabilidad compartida. Los hallazgos de esta investigación permiten inferir que las estudiantes graduadas participantes se encuentran en la tercera etapa, la etapa postconvencional, en la que, de acuerdo con Gilligan (1982), la mujer comprende plenamente su interdependencia con los demás y toma decisiones morales universales, basadas en la responsabilidad de sus actos y en el cuidado hacia los demás. Esto, a su vez, confirma las expectativas teóricas vinculadas al desarrollo moral y a la ética del cuidado.

Finalmente, los resultados de este estudio, que revelan una diferencia significativa entre las perspectivas de género sobre las estrategias de inclusión de estudiantes LGBTQ+, coinciden con el estudio de Chodorow (1989), quien sostuvo que la personalidad femenina tiende a definirse en mayor conexión con los temas LGBTQ+ que la masculina. Chodorow (1989) argumentó que las mujeres tienden a tener una mayor

conexión emocional y de relación con los demás, mientras que los hombres tienden a desarrollar una mayor independencia y autonomía. Además, los resultados podrían estar en consonancia con los hallazgos de Reyes et al. (2016), quienes sugirieron que el género influye en la disposición hacia el trabajo con temas de diversidad de género y su transgresión. De igual forma, estos resultados concuerdan con los de Barreto (2018), quien identificó una diferencia significativa entre las actitudes hacia la comunidad LGBTQI, según el género de los participantes.

Limitaciones metodológicas del estudio

El tamaño de la muestra para el estudio formal fue menor a 30 sujetos ($n=21$). Esto limitó la posibilidad de realizar un análisis paramétrico sobre la percepción de esta población en relación con las estrategias de inclusión de estudiantes LGBTQ+. Además, el tamaño de la muestra restringe la generalización de los resultados, limitando las conclusiones únicamente a los sujetos participantes, sin posibilidad de extrapolarlos a la población general.

Recomendaciones para la Gerencia y Liderazgo Educativos, IES y organizaciones educativas y profesionales

1. Se recomienda el ofrecimiento de talleres y adiestramientos sobre el tema LGBTQ+, dirigidos especialmente a los estudiantes del programa de Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos. El propósito de estos talleres es proveer herramientas adicionales para trabajar con la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en las escuelas y ampliar sus conocimientos en cuanto a términos, teorías, mitos, base legal y

estrategias para su implementación. Por tanto, se incluye una propuesta de adiestramiento sobre la inclusión de estudiantes LGBTQ+ (Apéndice Q).

2. A la institución de educación superior (IES) se recomienda incorporar, en sus programas académicos, un curso dirigido al manejo de la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en el contexto escolar.
3. A todas las organizaciones educativas y profesionales se recomienda que sus miembros tomen un taller dirigido al manejo de la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Como resultado de los hallazgos de esta investigación, titulada *Diferencia en la percepción de estudiantes del nivel graduado en Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior, según su género, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+)*, se presentan las siguientes recomendaciones para futuras investigaciones. Estas podrían realizarse con el propósito de contribuir a la escasez de literatura relacionada con la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en las escuelas en Puerto Rico:

1. Replicar este estudio con estudiantes de Educación en el nivel subgraduado, con el fin de conocer su percepción, como futuros maestros, hacia las estrategias de inclusión de estudiantes LGBTQ+.
2. Ampliar este estudio con todos los estudiantes de Educación de nivel graduado sobre su percepción hacia su perspectiva como maestros hacia las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+, no solamente con los de Gerencia y Liderazgo Educativos.

3. Replicar este estudio sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ con directores escolares.
4. Ampliar la investigación con técnicas de investigación cualitativa como lo es la entrevista.
5. Llevar a cabo una investigación con los directivos del Departamento de Educación de Puerto Rico, sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en las escuelas públicas, y su conocimiento legal sobre el tema.
6. Hacer estudios con estudiantes, maestros y personal escolar de todos los niveles educativos sobre su perspectiva hacia los estudiantes LGBTQ+.
7. Analizar los currículos del Departamento de Educación para conocer si existe algún tema o material sobre el colectivo LGBTQ+.
8. Realizar una investigación sobre el conocimiento legal sobre la protección de los estudiantes LGBTQ+ en las escuelas de Puerto Rico, con maestros, directores, psicólogos, trabajadores sociales y demás personal escolar.
9. Efectuar una investigación cualitativa fenomenológica que explore la experiencia de personas que no se identifican con los géneros tradicionales femenino” o masculino”.

Referencias

- Aarons, D. (2017). Exploring the risk/benefit balance in biomedical research: some considerations. *Revista Bioética*, 25(2), 320-327. <https://dx.doi.org/10.1590/1983-80422017252192>
- Aguilar-Morales, J. (2011) *Prejuicios, estereotipos y discriminación*. Network de Psicología Organizacional. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. https://www.academia.edu/6414302/PREJUICIOS_ESTEREOTIPOS_Y_DISCRIMINACIÓN
- Ainscow, M., Howes, A. & Tweddle, D. (2004). Making sense of the impact of recent education policies: a study of practice. In Emmerich, M. (Ed.), *Public Services Under New Labour*. University of Manchester: The Institute for Political and Economical Governance.
- Alonso, R. y Fombuena, J. (2006). La ética de la justicia y la ética de los cuidados. *Portularia*, 6(1), 95-107.
- Álvarez, T. (2013). *Estudio sobre las técnicas de enseñanza, los conocimientos y las actitudes que tienen los maestros de los niveles intermedio y superior de la Región Educativa de Mayagüez, sobre la diversidad de la orientación sexual de los estudiantes* (Tesis doctoral inédita). Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.
- American Civil Liberties Union. (2025). *Transgender and Nonbinary People Take Trump to Court Over Passport Restrictions*. <https://www.aclu.org/press-releases/transgender-and-nonbinary-people-take-trump-to-court-over-passport-restrictions>
- American Counseling Association. (2014). *ACA Code of Ethics*. <https://www.counseling.org/docs/default-source/default-document-library/ethics/2014-aca-code-of-ethics.pdf>
- American Psychological Association. (2012). *Answers to your questions: For a better understanding of sexual orientation and homosexuality*. Washington, DC: APA. <http://www.apa.org/topics/sexuality/orientacion.pdf>
- American Psychological Association. (2019). *Gender and Sexual Orientation Diversity in Children and Adolescents in Schools*. Washington, DC: American Psychological Association. <https://www.apa.org/pi/lgbt/resources/diversity-schools?item=1>
- American Psychological Association. (2025). *Gender and sexual orientation diversity in*

children and adolescents in schools.
<https://www.apa.org/pi/lgbt/resources/diversity-schools>

American University. (2019). *Resources for Improving LGBTQ+ Inclusivity in the Classroom*. Department of Education. <https://soeonline.american.edu/blog/lgbtq-inclusivity>

Anzaldúa, J. y Yurén, T. (2011). La diversidad en la escuela. Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior. *Perfiles educativos*, 33(133), 88-113. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n133/v33n133a6.pdf>

Ayers, J., Caputi, T. & Smith, D. (2017). Suicide Risk Behaviors Among Sexual Minority Adolescents in the United States. *Journal of the American Medical Association*, 318(23), 2349-2351. Doi:10.1001/jama.2017.16908

Ayuso, M. (5 de noviembre de 2020). No binarios. ¿Cuáles son los mitos vinculados a esta identidad? *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/diversidad/no-binarios-cuales-son-los-mitos-vinculados-a-esta-identidad-nid05112020/>

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barreto, A. (2018). *Actitudes hacia la comunidad LGTTQI de profesores y estudiantes de educación en una universidad privada de Puerto Rico según su género y rol* (Tesis doctoral inédita). Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán.

Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press. Bass, B. & Avolio, B. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International Journal of Public Administration*, 17(3-4), 541-554.

Belén, A. (2005). El impacto de la homofobia y el bullying antigay en los/las jóvenes. En Generelo, J. & Pichardo, J. (Eds.), *Homofobia en el Sistema Educativo* (108-123). <http://felgtb.org/rs/466/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/807/filename/homofobia-en-el-sistema-educativo.pdf>

Bem, S. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354–364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>.

Bem, S. (1993). *The Lenses of Gender*. Connecticut, New Haven: Yale University Press.

Beltrán, M. (2015). Currículo escolar y respeto a la diversidad: Retos en el Departamento de Educación de Puerto Rico. *Ehquidad International Welfare Policies and Social*

Work Journal, 4, 89-102. Doi.10.15257/ehquidad.2015.0011.

- 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 adolescence*, 38(7), 989–1000. Doi:10.1007/s10964-008-9389-1
- Block, C. (2019). Educator Affect: LGBTQ in Social Studies Curriculum. *Critical Questions in Education*, 10(1), 1-16. <https://eric.ed.gov/>
- Boréus K. (2006). Discursive discrimination: A typology. *European Journal of Social Theory*, 9(3), 405–424. doi: 10.1177/1368431006065721
- Botts, J. (May 3, 2019). *ABCs of LGBTQ history mandated for more U.S. public schools*. Reuters. <https://www.reuters.com>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Boyland, L., Swensson, J., Ellis, J., Coleman, L. & Boyland, M. (2016). Principals Can and Should Make a Positive Difference for LGBTQ Students. *Journal of Leadership Education*, 15(4), 117-131. DOI: 1012806/V15/I4/A1
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Boyland, L., Swensson, J., Ellis, J., Coleman, L. & Boyland, M. (2016). Principals Can and Should Make a Positive Difference for LGBTQ Students. *Journal of Leadership Education*, 15(4), 117-131. DOI:1012806/V15/I4/A1
- Carbonell, M., Rodríguez, J., García, R. y Gutiérrez, R. (2007). *Discriminación, Igualdad y Diferencia Política*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. <http://www.corteidh.or.cr/tablas/27899.pdf>
- Carlile, A. (2019). Teacher experiences of LGBTQ- inclusive education in primary schoolsserving faith communities in England, UK, *Pedagogy, Culture & Society*. DOI: 10.1080/14681366.2019.1681496
- Camejo, A., Torres, Y. y Ramírez, A. (2019). La educación de la sexualidad en la formación delos estudiantes de las escuelas pedagógicas. *Opuntia Brava*, 11, 108-117. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/664>

- Carta Circular 07-2020-2021. *Política Pública sobre las Normas y las Directrices del Funcionamiento del Programa de Consejería Profesional en el Escenario Escolar del Departamento de Educación de Puerto Rico*.
https://intraedu.dde.pr/_layouts/mobile/dispsform.aspx?List=fc05824c%2Df373%2D4b77%2Dad1a%2D86b9bdf5b34e&View=9ed2e7b2%2Dfcb7%2D47c9%2D9009%2D53ce22be01c5&ID=455
- Cerezo, F. (2015). Bullying Homofóbico. El papel del profesorado. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 417-424. <https://www.redalyc.org/html/3498/349851779042/>
- Chappell, S., Richardson, L., & Ketchum, K. (2018). *Gender diversity and LGBTQ inclusion in K-12 schools: A guide to supporting students, changing lives*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Chodorow, N. (1989). *Feminism and Psychoanalytic Theory*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Chodorow, N. (1994). *Femininities, masculinities, sexualities: Freud and Beyond*. Lexington, KY: University Press of Kentucky.
- Chodorow, N. (1999). *The Power of Feelings: Personal Meaning in Psychoanalysis; Gender, and Culture*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Colapinto, J. (2005). *The Harvey Milk School Has No Right to Exist*. New York Magazine. <https://nymag.com/nymetro/news/features/10970/>
- CONST. PR art. II, § 1. <https://www.ramajudicial.pr/leyes/Constitucion-Estado-Libre-Asocicado-PR.pdf>
- CONST. PR art. II § 2. <https://www.ramajudicial.pr/leyes/Constitucion-Estado-Libre-Asocicado-PR.pdf>
- Cornejo, J. (2011). “Coming Out” en la escuela. *Bagoas – estudos gays: gênero e sexualidades*, 5(6), 49-68.
<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2327/1760>
- 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://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230031.pdf>
- Corporación Promover Ciudadanía. (2006). *Homofobia en la escuela*.
<http://www.clam.org.br/es/entrevistas/conteudo.asp?cod=2100>

- Cosker-Rowland, R. (2023). Recent Work on Gender Identity and Gender. *Analysis*, 83(4), 801–820. <https://doi.org/10.1093/analys/anad027>
- Crandall, C. & Eshleman, A. (2004). The justification-suppression model of prejudice: An approach to the history of prejudice research. In Crandall, C. & Schaller, M. (Eds.), *Social Psychology of Prejudice: Historical and Contemporary Issues* (pp. 237-267). <https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/4095/237-268.pdf%3Bjsessionid%3D3440C98A0866D09ECCC8D76D5BBBB17A?sequence%3D1>
- Cronbach, L. & Warrington, W. (1951) Time-limit tests: Estimating their reliability and degree of speeding. *Psychometrika* 16, 167–188. <https://doi.org/10.1007/BF02289113>
- Cruz, J. (2018). *Percepción de los estudiantes, según su género y ocupación, sobre los roles de educadores y supervisores de los consejeros profesionales durante el curso de práctica* (Tesis doctoral inédita). Universidad Interamericana de Puerto Rico, San Germán.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2023). *Estándares Profesionales del Maestro de Puerto Rico*.
- Díaz, R. M., Ayala, G., Bein, E., Henne, J., & Marin, B. V. (2001). The impact of homophobia, poverty, and racism on the mental health of gay and bisexual Latino men: Findings from 3 us cities. *American Journal of Public Health*, 91(6), 927–932. <https://dx.doi.org/10.2105%2Fajph.91.6.927>
- Diccionario de la Lengua Española. (2020). *Percepción*. Madrid: Real Academia Española. <https://del.rae.es/percepción>
- do Prado, V. y Miranda, A. (2015). Homofobia y educación sexual en la escuela, percepciones de homosexuales en enseñanza secundaria. *Revista Retratos de la Escuela*, 9(16), 137-152. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/569/644>
- Dovidio, J., Evans, N. & Tyler, R. (1986). Racial stereotypes: The contents of their cognitive representations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 22-37. Doi:10.1016/0022-1031(86)90039-9
- du Plessis, P. (2013). Legislation and policies: Progress towards the right to inclusive education. *De Jure Law Journal*, 46(1), 76-92. http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2225-71602013000100006&lng=en&tlng=en.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Esteban, C. (2015). La mujer lesbiana puertorriqueña: ¿Qué sabemos de ella? *Ciencias de la Conducta*, 30(1), 48-68.
- Esteban, C., Díaz-Medero, L. X., Irizarry-Rodríguez, A., y Ramos-Negrón, D. D. (2020). Estudios de hombres gay en Puerto Rico: Consideraciones para el avance investigativo. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 129-142. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.2029>
- Evans, N., Forney, D., Guido, F., Patton, L. & Renn., K. (2010). *Student development in college: Theory, research, and practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass
- Fernández Rodríguez, M. D. y Calderón Squiabro, J. (2014). Prejuicio y distancia social hacia personas homosexuales por parte de jóvenes universitarios. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 25(1), 52-60.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS* (3th ed.). London: SAGE Publications.
- Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. (1971). Validation and Extension of the Contingency Model of Leadership Effectiveness: A review of empirical finding. *Psychological Bulletin*, 76(2), 128-248.
- Fiedler, F. (1978). The Contingency Model and the Dynamics of the Leadership Process. *Advances in Experimental Social Psychology*, 11, 59-112.
- Fone, B. (2000). *Homofobia una historia*. México: Océano.
- Frohard-Dourlent, H., Dobson, S., Clark, B., Doull, M. & Saewyc, E. (2017). “I would have preferred more options”: Accounting for non-binary youth in health research. *Nursing Inquiry*, 24(1), e12150. <https://doi.org/10.1111/nin.12150>
- Gay and Lesbian Alliance Against Defamation. (2025). *In Focus: Nonbinary People*. <https://glaad.org/reference/nonbinary/#:~:text=Nonbinary%20is%20an%20umbrella%20term,part%20of%20the%20transgender%20community>.
- Gay and Lesbian Equality Network. (2016). *Being LGBT in School*. Dublin: GLEN.
- Gay, Lesbian and Straight Education Network. (2017). *The Puerto Rico School Climate Survey*. New York, NY: GLSEN. <https://www.glsen.org/article/school-experiences-lgbtq-youth-puerto-rico>
- Gay, Lesbian and Straight Education Network. (2019). *Respect for All: Policy Recommendationsto Support LGBTQ Students A Guide for District and School Leaders*. New York: GLSEN. www.glsen.org

- Generelo, J. & Pichardo, J. (2005). *Homofobia en el Sistema Educativo*.
<http://felgtb.org/rs/466/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/807/filename/homofobia- en-el-sistema-educativo.pdf>
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (1986). On "In a Different Voice": An Interdisciplinary Forum. *Journal of Women in Culture and Society*, 11(2), 324-333. Doi.org/10.1086/494226.
- GLSEN and Harris Interactive. (2012). *Playgrounds and Prejudice: Elementary School Climate in the United States, A Survey of Students and Teachers*. New York: GLSEN.
<https://www.glsen.org/sites/default/files/Playgrounds%20%26%20Prejudice.pdf>
- Gómez, T., Ruíz, Y. y Velásquez, L. (2017). *Análisis Discursivo de las Manifestaciones Homofóbicas en la Escuela*. Manuscrito inédito, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2527/TE-21035.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guaitamacchi, J. (2022). *Non-binaryphobia is real. We need to talk about it*.
<https://www.wearequeeraf.com/non-binaryphobia-is-real-we-need-to-talk-about-it/#:~:text=Non%2Dbinaryphobia%20is%20discrimination%20and,simply%20incorporated%20into%20'transphobia'>
- Gualdi M., Martelli M., Wilhelm W. & Biedron, R. (2008). *Bullying en las escuelas: Guía para estudiantes*. Madrid: Schoolmates. https://www.academia.edu/9133463/Bullying_en_las_escuelas_Guía_para_estudiantes
- Hart, J. (2013). Inclusive Tips for LGBT Families. *Principal*, November/December, 32. www.naesp.org
- Harvey Milk High School. (2020). *Mission Statement*. New York: HMHS.
<https://www.hmhsnyc.org/>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relationships*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Herek, G. M., & Gonzalez-Rivera, M. (2006). Attitudes Toward Homosexuality Among U.S. Residents of Mexican Descent. *Journal of Sex Research*, 43(2), 122–135.
<https://doi.org/10.1080/00224490609552307>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2018). *Metodología de la investigación* (6^{ta} ed.). México: McGraw-Hill.
- Hirai, M., Winkel, M. & Popan, J. (2014). The role of machismo in prejudice toward lesbians and gay men: Personality traits as moderators. *Journal of the International Society for the Study of Individual Differences*, 70, 105-110. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.06.028>.
- Holguín, L. y Gallego, G. (2018). *Diversidad sexual en la escuela: estudio de caso colegio público de la ciudad de Manizales* (Tesis de maestría, Universidad de Manizales, Caldas, Colombia). <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/3386>
- Hoppey, D., & McLeskey, L. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46, 245-256. Doi:10.1177/0022466910390507
- Hubbartt, W. S. (1993). *Personnel policy handbook: How to develop a manual that works*. New York, NY: McGraw Hill.
- Hughes, J. & Dvorsky, G. (2008). *Postgenderism: Beyond the gender binary*. <https://philpapers.org/rec/HUGPBT>
- Human Rights Campaign. (2018). *LGBTQ Youth Report*. Washington, DC: The Human Rights Campaign. <https://www.hrc.org/resources/2018-lgbtq-youth-report>
- Human Rights Campaign. (2025). *Glossary of Terms*. <https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms>
- Human Rights Watch. (2016). *“Like Walking Through a Hailstorm” Discrimination Against LGBT Youth in US Schools*. New York: Human Rights Watch. www.hrw.org
- Hume, D. (1986). *A Treatise of Human Nature*. London: Penguin Books, Ltd.
- Hutton, S. (2014). *Understanding School Climate and Interventions for Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Students*. (Doctoral theses, University of Kansas). <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/15170>
- Hyde, J., Bigler, R., Joel, D., Tate, C. & van Anders, S. (2019). The future of sex and gender in psychology: Five challenges to the gender binary. *American Psychologist*, 74(2), 171. <https://psycnet.apa.org/record/2018-32185-001>
- Inclusive Schools Network. (2019). *Leadership for Inclusive Schools*. Inclusive Schools Network. <https://inclusiveschools.org/>

- Inclusive Schools Network. (2019). *What are the Roles of Principals in Successful Inclusive Schools?* Inclusive Schools Network. <https://inclusiveschools.org/>
- Instituto Nacional de las Mujeres (2007). *Glosario de género*. México D.F. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf
- Jiménez, M., Borrero, N. y Nazario, J. (2011). Adolescentes gays y lesbianas en Puerto Rico: Procesos, efectos y estrategias. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 22(1), 147-173. <http://www.repsasppr.net/index.php/rep/article/view/212>
- Johns, M., Poteat, V., Horn, S., & Kosciw, J. (2019). Strengthening Our Schools to Promote Resilience and Health Among LGBTQ Youth: Emerging Evidence and Research Priorities from The State of LGBTQ Youth Health and Wellbeing Symposium. *LGBT health*, 6(4), 146–155. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2018.0109>
- Kimball, L. & Knudson-Martin, C. (2002). A cultural trinity: Spirituality, religion and gender in clinical practice. *Journal of Family Psychotherapy*, 13(1-2), 145–166. https://doi.org/10.1300/J085v13n01_08
- Kosciw, J., Diaz, E., & Greytak, E. (2008). *The 2007 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's school*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network. www.glsen.org
- Kosciw, J., Greytak, E., Palmer, N., & Boesen, M. (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY: GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2013%20National%20School%20Climate%20Survey%20Full%20Report_0.pdf
- Kosciw, J., Greytak, E., Zongrone, A., Clark, C., & Truong, N. (2018). *The 2017 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. New York: GLSEN. <https://www.glsen.org/research/school-climate-survey>
- Koontz, H. & Weihrich, H. (1991). *Administración: una perspectiva global*. New York: Editorial McGraw Hill.
- Krogstad, J., Sandstrom, A. & Starr, K. (2017). *Key findings about Puerto Rico*. Washington, DC: Pew Research Center. <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/03/29/key-findings-about-puerto-rico/>
- Kull, R., Kosciw, J., & Greytak, E. (2015). *From Statehouse to Schoolhouse: Anti-Bullying Policy Efforts in U.S. States and School Districts*. New York, NY: GLSEN. <https://www.glsen.org/sites/default/files/GLSEN%20-%20From%20>

- Laerd Statistics. (2018). *Mann-Whitney U Test using SPSS Statistics*.
<https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/mann-whitney-u-test-using-spss-statistics.php#:~:text=The%20Mann%2Dwhitney%20U%20test,continuous%2C%20but%20not%20normally%20distributed.&text=The%20Mann%2Dwhitney%20U%20test%20is%20often%20considered%20the%20nonparametric,is%20not%20always%20the%20case>
- Lambda Legal. (2008). *Out, Safe & Respected, Your Rights at School*. New York: LambdaLegal. www.lambdalegal.org
- León, M. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Ley Núm. 95 de 2024, Ley de Libertad Religiosa de los Estudiantes del Sistema Público de Enseñanza. <https://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2024/lexl2024095.htm>
- Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico, Ley Núm. 85 de 29 de marzo de 2018, <http://www.oslpr.org/2017-2020/leyes/pdf/ley-85-29-Mar-2018.pdf>
- Ley para derogar el art. 3 de la Ley 289 de 2000: Declaración de mayoría de edad, Ley Núm. 59 del 18 de julio de 2001. <http://www.bvirtual.ogp.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Menores%20de%20Edad/289-2000/289-2000.pdf>
- Lin, L., Horowitz, J., Hurst, K. & Braga, D. (2024). *Race and LGBTQ Issues in K-12 Schools: What teachers, teens and the U.S. public say about current curriculum debates*. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2024/02/22/race-and-lgbtq-issues-in-k-12-schools/>
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela un infierno? Violencia escolar y construcción de la masculinidad. *Revista de Educación*, 3(42), 83-101.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_05.pdf
- López, M. (2014). Bullying homofóbico: desafío para el trabajo social escolar. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(2), 77-98. <http://revistas.uigv.edu.pe/index.php/188ódigo188gía/article/view/74>.
- Lugg, C. (2003). Sissies, faggots, lezzies, and dykes: Gender, sexual orientation, and a new politics of education? *Educational Administration Quarterly*, 39(1), 95-134.
- Lugg, C. & Murphy, J. (2017). The Shifting Political Winds. In S. Russell & S. Horn (Eds.), *Sexual Orientation, Gender Identity, and Schooling* (pp 238-254). New York: Oxford University Press.

- Lyonga, F. (2021). Shades of Homophobia: A Framework for Analyzing Negative Attitudes Toward Homosexuality. *Journal of Homosexuality*, 68(10), 1664-1684. DOI: 10.1080/00918369.2019.1702352
- Martínez-Taboas, A., Jiménez-Colón, G. G., Torres Narváez, M., Colón Laboy, M., Méndez Ruiz, J., Valdez Pimentel, Y. y González-Jiménez, C. J. (2016). LGBT y Sexualidad en Revistas Psicológicas Puertorriqueñas: Un Análisis Bibliométrico. *Ciencias de la Conducta*, 31(1), 73-84.
- Mauch, J & Park, N. (2003). *Guide to the Successful Thesis and Dissertation: A Handbook for Students and Faculty* (5th ed.). New York: Marcel Dekker, Inc.
- McBrien, J., Rutigliano, A. & Sticca, A. (2022). The Inclusion of LGBTQI+ students across education systems: An overview. *OECD Education Working Papers*, 273. <https://doi.org/10.1787/91775206-en>.
- Mercado, M. (2011). *La Perspectiva de Género en la Educación: un Análisis con Método Mixto de las Políticas Educativas de Equidad de Género en Puerto Rico*. (Número de publicación 3473068) [Disertación doctoral, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras]. ProQuest LLC.
- Meyer, L. H., Harry, B., & Sapon-Shevin, M. (1997). School inclusion and multicultural issues in special education. In Banks, J. A., McGee Banks, C. A. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, 3rd ed. (pp. 334–360). Boston: Allyn & Bacon.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Ambientes escolares libres de discriminación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y el Fondo de Población de las Naciones Unidas. https://unicef.org.co/sites/default/files/informes/Ambientes%20escolares%20Libres%20de%20Discriminacion%20May%202016_0.pdf
- Mirsch, D., Houlis, S. & Yu, J. (2025). *Marks Significant Policy Shift and Employment Impact*. <https://www.swlaw.com/publication/president-trumps-executive-order-enforcing-binary-gender-recognition-marks-significant-policy-shift-and-employment-impact/>
- Mallory, C., Sears, B., Hasenbush, A. & Susman, A. (2014). *Ensuring Access to Mentoring Programs for LGBTQ Youth*. Los Angeles, CA: The Williams Institute, UCLA School of Law. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Access-to-Youth-Mentoring-Programs.pdf>
- Mondragón-Barrios, L. (2009). Consentimiento informado: una praxis dialógica para la

- investigación. *Revista Investigación Clínica*, 61(1), 73–82.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2788237/>
- Monro, S. (2019). Non-binary and genderqueer: An overview of the field. *Int J Transgend.* 21(2), 126-131. doi: 10.1080/15532739.2018.1538841. PMID: 32999600; PMCID: PMC6830997.
- Montes, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia del estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Iniciación a la Investigación*, 3.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/download/202/183>
- Morrisey, G. (1995). *Morrisey on Planning, A Guide to Strategic Thinking: Building Your Planning Foundation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Moyano, F. (2016). *La escuela y las minorías de género: una mirada socio antropológica de la realidad escolar en la formación de identidad del sujeto*. Córdoba: Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba.
<http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/1348/1/la%20escuela%20y%20las%20minorias.pdf>
- Mugisha, V. (2015). Fostering tolerance through curricular initiatives: International students contending with LGBT-affirming campus cultures in the US. In J. Aiken, L. Flash, W. Heading-Grant, & F. Miller, (Eds.), *Theory to practice: Fostering diverse and inclusive campus environments* (pp. 192-203). Ypsilanti, MI: National Council of Professors of Educational Administration.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. New York: OHCHR.
https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Naciones Unidas. (1996-2019). *Discriminación*. Santiago de Chile: ACNUDH.
<http://acnudh.org/temas-de-ddhh/discriminacion/>
- National Association of School Psychologists. (2014). *Safe schools for transgender and genderdiverse students*. Bethesda, MD: NASP.
<http://www.nasponline.org/position-statements/Transgender-students>
- Nebeker, C., Simon, G., Kalichman, M., Talavera, A., Booen, E., & Lopez-Arenas, A. (2015). *Building Research Integrity and Capacity (BRIC): An Interactive Guide for Promotores/Community Health Workers*. San Diego, CA: BRIC Academy.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. Northouse, P. (2016). *Leadership: Theory and Practice* (7th ed.). London: SAGE.

- Nowakowski, A., Sumerau, J. & Mathers, L. (2016). None of the above: Strategies for inclusive teaching with “representative” data. *Teaching Sociology*, 44(2), 96–105. <https://doi.org/10.1177/0092055X156226>
- O’Malley, P., & Capper, C. (2015). A measure of the quality of educational leadership programs for social justice: Integrating LGBTQIQ identities into principal preparation. *Educational Administration Quarterly*, 51(2). 290-330. DOI: 10.1177/0013161X14532468
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Género y salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>
- Ortiz-Sánchez, E. J., Rodríguez-Díaz, C. E., Jovet-Toledo, G. G., Santiago-Rodríguez, E. I., Vargas-Molina, R. L., & Rhodes, S. D. (2017). Sexual health knowledge and stigma in a community sample of HIV-positive gay, bisexual and other men who have sex with men in Puerto Rico. *Journal of HIV/AIDS and Social Services*, 16(2), 143–153. <https://doi.org/10.1080/15381501.2016.1169467>
- Parentini, M. (2020). *¿Cómo perciben los equipos directivos la gestión del proceso de inclusión escolar de estudiantes transgénero?* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile). <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/40150>
- Park University. (2025). *Building inclusive educational environments strategies for leaders*. <https://www.park.edu/blog/building-inclusive-educational-environments-strategies-for-leaders/#:~:text=Creating%20an%20educational%20culture%20of,schools%20and%20other%20educational%20settings>.
- Parra, M. y Briceño, I. (2013). Aspectos éticos en la investigación cualitativa. *Enfermería Neurológica*, 12(3), 118-121. <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2013/ene133b.pdf>
- Payne, E. & Smith, M. (2018). Refusing Relevance: School Administrator Resistance to Offering Professional Development Addressing LGBTQ Issues in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 54(2), 183-215. Doi:10.1177/0013161X17723426
- Prescott, S. (2018). *What are the challenges in implementing queer-inclusive curricula?* New America. <https://www.newamerica.org/educationpolicy/edcentral/challenges-in-lgbtq/>
- Pineda, Y. (2015). *A Principal’s Role in Creating and Sustaining an Inclusive Environment*. (Publication No. 10211.3/141877) [Doctoral dissertation, San Diego State University]. CSUN Scholar Works.
- Pinos, V. y Pinos, G. (2011). Actitudes de los adolescentes escolarizados de Cuenca hacia la diversidad sexual. *Maskana Revista Científica*, 2(1), 1-16. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/5381>

- Prescott, S. (2019). *Supporting LGBTQ-Inclusive Learning*. New America.
<https://www.newamerica.org/education-policy/reports/leveraging-open-educational-resources-queer-students/>
- Rebore, R. (2014). *The ethics of educational leadership*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Renn, O. (1998). Three decades of risk research: accomplishments and new challenges. *Journal of Risk Research*, 1(1), 49-71. <https://doi.org/10.1080/136698798377321>
- Reyes, C., Ortíz, C., Rivera, N., Purcell, P. y Ruíz, G. (2016). La educación del género en peligro de extinción: Preparación de psicoterapeutas clínicos en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(1), 80-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891720>
- Riehl, C. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81. <http://www.jstor.org/stable/1170594>
- Richards, C., Bouman, W. & Barker, M. (2017). *Non-binary genders*. London: Palgrave Macmillan.
- Rivera, C., Toro-Alfonso, J. y Meléndez, L. (2013). Minorías frente al alza en la criminalidad: Percepción de seguridad de la comunidad lesbiana, gay, bisexual y transgénero (LGBT) en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 24(2), 1-14. <http://www.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/239/225>
- Rodríguez, E. (2019). *La teoría de esquema de género y roles en la cultura*. <https://lamenteesmaravillosa.com/la-teoria-de-esquema-de-genero-y-roles-en-la-cultura/>
- Romero, E. (2024). *Malas condiciones laborales y problemas para reclutar psicólogos escolares en Educación*. <https://periodismoinvestigativo.com/2024/02/problemas-reclutar-psicologos-escolares/#:~:text=El%20Departamento%20de%20Educaci%C3%B3n%20no,contratados%20denuncian%20malas%20condiciones%20laborales.>
- Romero, M., Martín, N. y Castañón, S. (2005). Vivencia de la homosexualidad y supervivencia a la homofobia en las aulas. En Generelo, J. & Pichardo, J. (Eds.), *Homofobia en el Sistema Educativo* (19-59). <http://felgtb.org/rs/466/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/807/filename/homofobia-en-el-sistema-educativo.pdf>
- Rothmann J. & Simmonds S. (2015). 'Othering' non-normative sexualities through

- objectification of ‘the homosexual’: Discursive discrimination by pre-service teachers. *Agenda*, 29(1), 116–111. doi: 10.1080/10130950.2015.1010288
- Rovere, C. (2016). *Creating inclusive schools for LGBTQ populations – A study exploring strategies elementary school leaders employ for LGBTQ inclusion*. (Publication No. 1807/76404) [Doctoral dissertation, University of Toronto]. <http://hdl.handle.net/1807/76404>
- Russell, S., Bishop, M., Saba, V., James, I. & Ioverno, S. (2021). Promoting School Safety for LGBTQ and All Students. *Policy Insights Behav Brain Science*, 8(2), 160-166. doi: 10.1177/23727322211031938
- Russell, S., Kosciw, J., Horn, S. & Saewyc, E. (2010). Safe Schools Policy for LGBTQ Students. *Social Policy Report*, 24(4), 3-17. www.srcd.org/spr.html
- Salisbury, C. & McGregor, G. (2005). *Principals of Inclusive Schools*. Tempe, AZ: National Institute for Urban School Improvement.
- Samaniego, J. y Bermúdez, D. (2015). *Discriminación hacia jóvenes homosexuales en su entorno educativo*. (Trabajo de titulación, Universidad de Cuenca, Ecuador). <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23311/1/TESIS.pdf>
- Saroglou, V. (2010). Religiousness as a cultural adaptation of basic traits: A five factor model perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 14 (1), 108-125. Doi:10.1177/1088868309352322
- Schneider, D., Hastorf, A. & Ellsworth, P. (1979). *Person perception* (2nd ed.). Massachusetts: Addison-Wesley.
- Sheikh, Z. (2024). *Cisgender*. <https://www.webmd.com/a-to-z-guides/cisgender-overview>
- Simpson, G. & Yinger, J. (1986). *Racial and cultural minorities. An analysis of Prejudices and discrimination*. New York: Plenum Press.
- Snapp, S., Burdge, H., Licona, A., Moody, R. & Russell, S. (2015). *Students’ Perspectives on LGBTQ-Inclusive Curriculum, Equity & Excellence in Education*, 48(2), 249-265. DOI: 10.1080/10665684.2015.1025614
- Soria, L. (2020). *Leadership Practices that Support Marginalized Students: District and School Leaders’ Support for LGBTQ Youth* (Doctoral Thesis). <https://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir%3A108822>
- Sousa, D. & Gato, J. (2024). Inclusive School Policies and Practices and the Well-Being of LGBTQ + Students in Portugal. *Sex Res Soc Policy*. <https://doi.org/10.1007/s13178-024-01059-3>

- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stroud, A. (2023). *Reading the Rainbow: Exploring the Educational Experiences of LGBTQ+ Students*. [PhD Dissertation, University of Tennessee]
https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/8103
- Supreme Court of The United States. (2015). *Obergefell et al. v. Hodges, Director, Ohio Department of Health, et al.* (No. 14–556.).
https://www.supremecourt.gov/opinions/14pdf/14-556_3204.pdf
- The Human Rights Campaign Foundation. (2021). *Creating Safe and Welcoming Schools*. The Human Rights Campaign Foundation.
<https://www.welcomingschools.org/>
- The New York Times. (2003, August 3). Opinion, The Harvey Milk High School. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2003/08/03/opinion/the-harvey-milk-high-school.html>
- The Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2025). *Inclusión efectiva de las personas LGBT*. <https://www.ohchr.org/es/special-procedures/ie-sexual-orientation-and-gender-identity/effective-inclusion-lgbt-persons>
- The Oxford Review. (2025). *Binary Gender – Definition and Explanation*. <https://oxford-review.com/the-oxford-review-dei-diversity-equity-and-inclusion-dictionary/binary-gender-definition-and-explanation/>
- The Williams Institute. (2025). *Impact of Executive Order Imposing Restrictions on Transgender Students in K-12 Schools*.
<https://williamsinstitute.law.ucla.edu/publications/dei-schools-eo-impact/>
- Thorne, N., Yip, A., Bouman, W., Marshall, E. & Arcelus, J. (2020). The terminology of identities between, outside and beyond the gender binary—A systematic review. *Non-Binary and Genderqueer Genders*, 20-36.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003015888-4/terminology-identities-outside-beyond-gender-binary-systematic-review-nat-thorne-andrew-kam-tuck-yip-walter-pierre-bouman-ellen-marshall-jon-arcelus>
- Toro-Alfonso, J. (2008). Ciudadanía condicionada: Percepción de la comunidad gay sobre la tolerancia en Puerto Rico. *Revista De Ciencias Sociales*, 19, 42–69.
 Recuperado a partir de <https://revistas.upr.edu/index.php/rcs/article/view/7417>
- UNESCO. (Noviembre 25-28, 2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* [Sesión de conferencia]. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

UNESCO. (2017). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas. <https://es.unesco.org/sdgs>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2014). *Manual de procedimientos relacionados con la disertación doctoral del Programa Doctoral en Educación*. [http://intersg3.azurewebsites.net/wpcontent/uploads/Documentos/asuntos_academicos/graduados_docs/Apendice_D_Disertacion_Doctoral_Manual_EDD_\(diciembre_2011_y_revision_final_SG_febrero_2014\).pdf](http://intersg3.azurewebsites.net/wpcontent/uploads/Documentos/asuntos_academicos/graduados_docs/Apendice_D_Disertacion_Doctoral_Manual_EDD_(diciembre_2011_y_revision_final_SG_febrero_2014).pdf)

Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2021). *Catálogo Graduado*. Volumen XXVIII. San Juan: Vicepresidencia de Asuntos Académicos y Estudiantiles. <http://www.arecibo.inter.edu/wp-content/uploads/catalogos/catgrad.pdf>

CONST. EE.UU. amend. XIV, § 2.

Vázquez-Rivera, M. y Esteban, C. (2014). La “B” en terapia: Experiencias, modelos y asuntos de la población bisexual en psicoterapia. *Ciencias de la Conducta*, 29(1), 20-40.

Villa, R., Thousand, J., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 3(3), 33-50. <https://www.jstor.org/stable/41064553>

Weiler, E. (2003). Making School Safe for Sexual Minority Students. *Principal Leadership Magazine*, 4(4), 10-13. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?Doi=10.1.1.307.4389&rep=rep1&type=pdf>

Wilchins R. & Serano J. (1997). *Read my lips: Sexual subversion and the end of gender*. Ithaca, NY: Firebrand Books.

Zoepf, K. (2003, September 9). Opinion, The Harvey Milk High School. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2003/09/09/nyregion/protests-mar-opening-of-expanded-harvey-milk-school.html>

Apéndice A.

Instrumento estudio formal: Percepción de los estudiantes del nivel graduado de una institución de educación superior sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)

Estudio Formal: Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes (LGBTQ+), según el género

Favor de marcar los criterios de inclusión:

Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género

* Soy estudiante del programa graduado en Educación en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de SanGermán.

☐ Sí ☐ No

* Cuento con acceso y conocimiento tecnológico para poder participar en la investigación de forma virtual.

☐ Sí ☐ No

* ¿Tiene usted algún tipo de relación personal, de estudios, o profesional con el investigador?

☐ Sí ☐ No

* ¿Usted ha participado en el estudio piloto de esta investigación?

☐ Sí ☐ No

* Soy mayor de veintiún (21) años de edad

☐ Sí ☐ No

Estudio Formal: Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes (LGBTQ+), según el género

Dato demográfico

Género

- ☐ Masculino
☐ Femenino
☐ Otro

Estudio Formal: Percepción de los estudiantes del nivel graduado de gerencia y liderazgo educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes (LGBTQ+), según el género

Cuestionario

A continuación, se presentan varios reactivos sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gay, bisexuales, transgéneros y queer (LGBTQ+) en las escuelas públicas de Puerto Rico. Lea cuidadosamente cada reactivo y conteste escribiendo una X en la opción que mejor represente su percepción.

Utilice la siguiente escala. 5 = Totalmente de acuerdo, 4 = De acuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 1=Totalmente en desacuerdo.

Como estudiante graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos

	5 Totalmente de acuerdo	4 De acuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2 En desacuerdo	1 Totalmente en desacuerdo
1. Apoyaría las actividades extracurriculares inclusivas de estudiantes lesbianas, gay, bisexuales, transgéneros y queer (LGBTQ+) en la escuela.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Facilitaría los servicios de consejería profesional a la comunidad LGBTQ+ en la escuela.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Desarrollaría estrategias que involucran a los padres, para la inclusión de LGBTQ+ en la escuela.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Orientaría a la comunidad escolar en torno a la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Promovería la creación de organizaciones para fortalecer la política de no discriminación hacia estudiantes LGBTQ+.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Aplicaría las disposiciones de la ley vigente en torno a los derechos de la comunidad LGBTQ+.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Divulgaría material educativo sobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Promovería el respeto a la diversidad a través de las estrategias inclusivas para combatir la discriminación hacia estudiantes LGBTQ+ en la escuela.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Aplicaría medidas correctivas cuando el personal escolar incumple en el ofrecimiento de servicios adecuados a los estudiantes LGBTQ+.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Promovería actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+.	☐	☐	☐	☐	☐

Apéndice B.

**Carta solicitud de autorización para el estudio a la Rectora del Recinto de San
Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico**

Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Escuela de Estudios Graduados e Investigación
Programa Graduado en Educación

23 de mayo de 2022

Prof. Agnes Mojica Rectora
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán

Estimada Rectora Mojica:

Saludos cordiales. Soy el estudiante del Programa Doctoral en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Julio V. García González. Actualmente me encuentro en la etapa final de mis estudios. Por tanto, estoy desarrollando mi investigación titulada: *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género.*

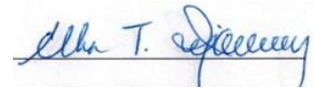
Debido a las circunstancias históricas en que nos encontramos, debido a la pandemia mundial del Covid-19, el estudio ha tenido que ajustarse a esta realidad. Por tanto, tuve que dirigir el mismo hacia los estudiantes de mi propia institución universitaria. Específicamente los estudiantes del programa de doctorado en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos. Es por este motivo que respetuosamente solicito su autorización para realizar el estudio piloto y el estudio formal para mi disertación doctoral con los estudiantes graduados en esta especialidad en su Recinto de San Germán. Una vez la Junta de Revisión Institucional autorice el mismo. Se estima que la investigación pueda ser realizada para el año académico 2021-2022.

Agradeceré toda su ayuda, consideración y colaboración. Para de esta forma, completar mi meta académica con el grado doctoral en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Cordialmente,

A handwritten signature in blue ink, reading "Julio V. García González". The signature is stylized with a large, sweeping initial 'J' and a long horizontal line extending from the end.

Julio V. García González
Estudiante Doctoral
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán 787-548-6050
juliovvgg@gmail.com

A handwritten signature in blue ink, reading "Elba T. Irizarry". The signature is written in a cursive style with a large initial 'E'.

Dra. Elba Irizarry Ramírez
Presidente
Comité de Disertación

Apéndice C.

**Carta de autorización para la realización del estudio por parte de la Rectora del
Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico**



UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
Recinto de San Germán

26 de octubre de 2021

Sr. Julio V. García González Estudiante Doctoral 787-548-6050 juliovgg@gmail.com

Estimado señor García:

Reciba un saludo cordial desde la Oficina de Rectoría.

Nos complace informarle que aprobamos su petición, para llevar a cabo la investigación titulada: Percepción del estudiante del programa doctoral en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos, sobre las estrategias que utiliza el director de la escuela, para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), en las escuelas públicas de Puerto Rico, según el género, con los estudiantes del programa de doctorado en Educación del Recinto, con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos.

Es necesario que nos envíe la aprobación de la Junta de Revisión Institucional (IRB) de la UIPR, antes de comenzar los procesos relacionados a la investigación.

Le deseamos mucho éxito en el logro de su meta académica. Atentamente,


Agnes Mojica
Rectora

Apéndice D.

Autorizaciones de la Junta de Revisión Institucional de Educación Superior de la Universidad Interamericana de Puerto Rico



DATE: September 19, 2023

TO: Julio Garcia

FROM: IAUPR Institutional Review Board

PROJECT TITLE: [1863461-4] PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE DEL PROGRAMA DOCTORAL EN LA ESPECIALIDAD DE GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCATIVOS, SOBRE LAS ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL DIRECTOR DE ESCUELA, PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES LESBIANAS, GAY, BISEXUALES, TRANSGÉNERO Y QUEER (LGBTQ+), EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE PUERTO RICO, SEGÚN EL GENERO

REFERENCE #: SG PH ED

SUBMISSION TYPE: Revision

ACTION: APPROVED WITH CONDITIONS (PILOT PHASE ONLY)

APPROVAL DATE: September 19, 2023

EXPIRATION DATE: September 19, 2024

REVIEW TYPE: Full Committee Review

REVIEW CATEGORY: Expedited review category # D 2 (I)

This letter is to inform you that the IAUPR Institutional Review Board has **APPROVED** your **PILOT PHASE ONLY** submission. This approval is based on an appropriate risk/benefit ratio and a project design wherein the risks have been minimized. All research must be conducted in accordance with this approved submission.

This submission has received Full Committee Review based on the applicable federal regulation.

The following conditions must be taken into account:

1. Remember that informed consent is a process beginning with a description of the project and insurance of participant understanding followed by a signed consent form. Informed consent must continue throughout the project via a dialogue between the researcher and research participant. **Federal regulations require that each participant receives a copy of the consent document.**
2. **A REPORT OF PILOT PHASE RESULTS MUST BE SUBMITTED PRIOR TO CONTINUING TO THE FORMAL PHASE FOR IRB REVIEW.**
3. **THE RESEARCHER IS ADVISED THAT FORMAL PHASE PARTICIPANTS CAN'T BE CONTACTED UNTIL THE IRB APPROVES THE FORMAL PHASE.**

- 1 -



Approved: September 19, 2023
Expires: September 19, 2024

-
4. Please note that any revisions to previously approved materials must be approved by the IAUPR IRB prior to initiation and human subject's inclusion. Please use the appropriate revision forms for this procedure.*
 5. All UNANTICIPATED PROBLEMS involving risks to subjects or SERIOUS and UNEXPECTED adverse events must be reported promptly to this office. Please use the appropriate reporting forms for this procedure. If applicable, all FDA as well as, sponsor reporting requirements should also be followed.
 6. All NON-COMPLIANCE issues or COMPLAINTS regarding this project must be reported promptly to this office.*
 7. The researcher must submit a report of findings within 30 days after the expiration day of the IRB approval if no continuing review is been requested to further continue the protocol.*
 8. This project has been determined to be a MINIMAL RISK project. Based on the risks, this project requires continuing review by this committee on an annual basis. Please use the appropriate forms for this procedure. Your documentation for continuing review must be received with sufficient time for review and continued approval before the expiration date of September 19, 2024.
 9. Please note that all research records must be retained for a minimum of three years after the completion of the project.*

If you have any questions, please contact the IAUPR Institutional Review Board at 787-766-1912 exts. 2432 or jri@inter.edu. Please include your project title and reference number in all correspondence with this committee.

Important notices (Spanish):

Revisión o modificaciones a todo documento o material previamente autorizado por la JRI deberá ser sometido a la Junta para revisión y autorización previo a incluir sujetos humanos o aplicar los procesos a los sujetos humanos.

Cualquier evento adverso o problemas no anticipados deberán ser reportados a la JRI con prontitud.

Será responsabilidad del investigador someter un reporte final de hallazgos dentro de 30 días luego de la fecha de expiración de la autorización del protocolo si no se ha solicitado una revisión de continuación del protocolo a la JRI.

Deberá mantener en archivo todos los documentos relacionados por un periodo de tres años luego de la fecha de expiración del protocolo.

This letter has been electronically signed in accordance with all applicable regulations, and a copy is retained within Inter American University of Puerto Rico's Institutional Review Board records.



DATE: November 2, 2023

TO: Julio García

FROM: IAUPR Institutional Review Board

PROJECT TITLE: [1863461-4] PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE DEL PROGRAMA DOCTORAL EN LA ESPECIALIDAD DE GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCATIVOS, SOBRE LAS ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL DIRECTOR DE ESCUELA, PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES LESBIANAS, GAY, BISEXUALES, TRANSGÉNERO Y QUEER (LGBTQ+), EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE PUERTO RICO, SEGÚN EL GENERO

REFERENCE #: SG PH ED

SUBMISSION TYPE: Revision

ACTION: APPROVED (FORMAL PHASE)

APPROVAL DATE: November 2, 2023

EXPIRATION DATE: November 2, 2024

REVIEW TYPE: Full Committee Review

REVIEW CATEGORY: Expedited review category # D 2 (i) (ii)

This letter is to inform you that the IAUPR Institutional Review Board has **APPROVED** your **FORMAL PHASE** submission. This approval is based on an appropriate risk/benefit ratio and a project design wherein the risks have been minimized. All research must be conducted in accordance with this approved submission.

This submission has received Full Committee Review based on the applicable federal regulation.

The following conditions must be taken into account:

1. Remember that informed consent is a process beginning with a description of the project and insurance of participant understanding followed by a signed consent form. Informed consent must continue throughout the project via a dialogue between the researcher and research participant. **Federal regulations require that each participant receives a copy of the consent document.**
2. Please note that any revisions to previously approved materials must be approved by the IAUPR IRB prior to initiation and human subject's inclusion. Please use the appropriate revision forms for this procedure.*
3. All UNANTICIPATED PROBLEMS involving risks to subjects or SERIOUS and UNEXPECTED adverse events must be reported promptly to this office. Please use the appropriate reporting forms



for this procedure. If applicable, all FDA as well as, sponsor reporting requirements should also be followed.

4. All NON-COMPLIANCE issues or COMPLAINTS regarding this project must be reported promptly to this office.*
5. The researcher must submit a report of findings within 30 days after the expiration day of the IRB approval if no continuing review is been requested to further continue the protocol.*
6. This project has been determined to be a MINIMAL RISK project. Based on the risks, this project requires continuing review by this committee on an annual basis. Please use the appropriate forms for this procedure. Your documentation for continuing review must be received with sufficient time for review and continued approval before the expiration date of November 2, 2024.
7. Please note that all research records must be retained for a minimum of three years after the completion of the project.*

If you have any questions, please contact the IALPR Institutional Review Board at 787-766-1912 exts. 2432 or jri@inter.edu. Please include your project title and reference number in all correspondence with this committee.

Important notices (Spanish):

Revisión o modificaciones a todo documento o material previamente autorizado por la JRI deberá ser sometido a la Junta para revisión y autorización previo a incluir sujetos humanos o aplicar los procesos a los sujetos humanos.

Cualquier evento adverso o problemas no anticipados deberán ser reportados a la JRI con prontitud.

Será responsabilidad del investigador someter un reporte final de hallazgos dentro de 30 días luego de la fecha de expiración de la autorización del protocolo si no se ha solicitado una revisión de continuación del protocolo a la JRI.

Deberá mantener en archivo todos los documentos relacionados por un periodo de tres años luego de la fecha de expiración del protocolo.

This letter has been electronically signed in accordance with all applicable regulations, and a copy is retained within Inter American University of Puerto Rico's Institutional Review Board records.



Apéndice E.

Consentimiento informado para el estudio formal

Estudio Formal: Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes (LGBTQ+), según el género

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la Investigación: Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género

Nombre del Investigador: Julio V. García González

I. Propósito de la Investigación

El propósito de la investigación es determinar si existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género.

II. Procedimientos

El estudio es de forma virtual. El participante que cumpla con los criterios de inclusión y consienta participar, pasará al instrumento de investigación. El cual se estima que le tomaría al participante alrededor de diez (10) minutos completarlo. Una vez el participante consienta participar, tendrá la opción de descargar una copia del consentimiento informado en su dispositivo electrónico. Al marcar *acepto participar*, el estudiante graduado estará consintiendo participar en el estudio. Por tanto, no se estará solicitando una dispensa de firma. El participante contestará el cuestionario sin intermediarios y las respuestas serán marcadas por sí mismo. La facultad y/o los miembros del comité de disertación no intervendrá con los posibles participantes debido a que el instrumento será contestado en línea sin identificadores personales y lo deben completar fuera del Recinto. Tendrá quince (15) días para contestar el cuestionario.

III. Riesgos

Esta investigación representa un riesgo mínimo para el participante. Al considerar su participación en este estudio, es importante que considere los siguientes puntos: su participación es voluntaria libre de coacción. Conlleva riesgos mínimos para su persona. Sus respuestas e identidad serán anónimas, porque el cuestionario no será identificado con el nombre del participante. No se puede asegurar 100% de confidencialidad dado que se está utilizando una plataforma virtual.

IV. Beneficios

Aunque no hay un beneficio económico, el participante tendría la satisfacción de haber contribuido a conocer la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una IES, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), y si existe diferencia según el género. Este estudio es uno con fines educativos.

Una vez finalizada la investigación, los resultados estarán disponibles para su estudio en la Biblioteca Juan Cancio Ortiz de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán. Además, si el participante desea recibir copia de los resultados de la investigación, podrá contactar al investigador a través de su correo electrónico: juliovgg@gmail.com. Por tanto, el participante tendría la oportunidad de conocer y reflexionar sobre la percepción en general de los estudiantes graduados en Educación de su IES sobre el tema del estudio.

V. Cláusula de Confidencialidad

La invitación para participar del estudio será enviada a todos los estudiantes de nivel graduado de la institución de educación superior (IES). Solo participarán de la investigación los que cumplan con los criterios de inclusión, y su participación será voluntaria. El instrumento no expondrá el nombre del participante al igual que datos personales sensitivos. La plataforma a usarse para el estudio en forma virtual es *SurveyMonkey*, la cual garantiza respuestas anónimas y no identifica el correo electrónico ni dirección IP del participante. La información sólo revelará el género del participante. Esto para medir la variable de género dentro del estudio. No se puede asegurar 100% de confidencialidad dado que se está utilizando una plataforma virtual. Los participantes del estudio serán protegidos por la reglamentación del IRB de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, la cual regula la protección a los seres humanos participantes del estudio. Por tanto, el posible participante tendrá la opción de descargar el consentimiento informado. El participante tiene el derecho de participar o no en el estudio, o abandonarlo en caso de que éste lo determine. Cada participante no tendrá que identificarse con su nombre ni con otra descripción que no sea sólo el género. El investigador realizará el análisis estadístico con la colaboración de un estadístico. Es el investigador quien analizará e interpretará los resultados. Por tanto, el investigador conservará esta información en un disco duro externo protegiendo la confidencialidad de los datos bajo una contraseña. El mismo se conservará en un archivo personal bajo llave por un periodo de tres años, luego de llevar a cabo el estudio piloto y el estudio formal. Una vez finalizado este periodo, se destruirán los datos a través del proceso de formato de disco (*formatting disk*) del disco duro externo. El acopio de datos se realizará por el investigador quien aprobó los módulos del *Collaborative Institutional Training Initiative CITI*. La función principal del investigador, como responsable de la investigación, será proteger los derechos y bienestar de los participantes.

VI. Compensación

No habrá ninguna compensación económica ni de otra índole por participar en esta investigación.

VII. Voluntariedad

La investigación es voluntaria, y los participantes pueden abandonar la investigación libremente y sin ser sancionados de ninguna forma.

VIII. Responsabilidades del Participante

Por ser la investigación una de manera virtual, el participante al marcar *acepto participar* en el documento de la investigación, estará consintiendo participar en el estudio. Por tanto, no se estará solicitando una dispensa de firma.

IX. Riesgos De tener alguna duda o pregunta en relación con esta investigación o sus derechos como participante puede comunicarse con: IAUPR Institutional Review Board

PO BOX 363255
SAN JUAN PR 00936-3255
787-766-1912 ext. 2432

De surgir alguna otra duda o pregunta puede comunicarse con el investigador en:

Julio V. García González (787) 548-6050 juliovgg@gmail.com
Teléfono y correo electrónico del Investigador

Dra. Elba Irizarry (787) 383-4939 elba_irizarry_ramirez@intersg.edu
Teléfono y correo electrónico de la Presidenta del Comité de Disertación

Aceptación del participante: Certifico que he leído y entendido este documento el cual explica los procedimientos y condiciones para participar en esta investigación. Entiendo la naturaleza y el propósito de este estudio. Al marcar “**acepto participar en el estudio**” *estoy consintiendo participar en el mismo*. De no acceder a participar en la investigación, podré marcar “**no acepto participar en el estudio**”.

* Favor de marcar su intención a participar:

☐ Acepto participar ☐ No acepto participar

* Descargar Consentimiento Informado

☐ Sí
☐ No

Apéndice F.

Invitación para el estudio formal



Se le invita a participar de la siguiente investigación

Título: *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género*



A través de esta investigación anónima, se pretende determinar si existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer*, según el género.

Para participar en la investigación usted deberá cumplir con los siguientes criterios:

1. Los participantes de la investigación serán estudiantes del programa graduado en Educación (Maestría/Doctorado) en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán, de ambos géneros.
2. La persona participante debe contar con acceso y conocimiento tecnológico (Internet) para poder participar en la investigación de forma virtual.
3. No tener ningún tipo de relación personal, de estudios, o profesional con el investigador.
4. No haber participado en el estudio piloto de esta investigación.
5. Mayores de 21 años.

Aunque no hay un beneficio económico, el participante tendría la satisfacción de haber contribuido a conocer la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una IES, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), y si existe diferencia según el género. Este estudio es uno con fines educativos. Una vez finalizada la investigación, los resultados estarán disponibles para su estudio en la Biblioteca Juan Cancio Ortiz de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán. Además, si el participante desea recibir copia de los resultados de la investigación, podrá contactar al investigador a través de su correo electrónico. Por tanto, el participante tendría la oportunidad de conocer y reflexionar sobre la percepción en general de los estudiantes graduados en Educación de su IES sobre el tema del estudio. El tiempo estimado para contestar el instrumento es de sólo diez (10) minutos. Gracias.

De tener alguna duda o pregunta en relación con esta investigación o sus derechos como participante puede comunicarse con:

IAUPR Institutional Review Board PO Box 363255
San Juan, PR 00936-3255 Tel. (787) 766-1912 Ext. 3432

Julio V. García González, Investigador juliovgg@gmail.com
Tel. (787) 548-6050

Dra. Elba Irizarry, Presidenta Comité Disertación /
elba_irizarry_ramirez@intersg.edu
Tel. (787) 383-4939

Si desea participar en este estudio puede acceder al siguiente enlace URL:

<https://es.surveymonkey.com/r/formal-jvgarcia2022>

Cordialmente,

Julio V. García González
Estudiante Programa Doctoral en Educación Especialidad Gerencia
y Liderazgo Educativos
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán

Apéndice G

Invitación para el estudio piloto



Se le invita a participar del siguiente Estudio Piloto

Título: *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género*



A través de esta investigación anónima, se pretende determinar si existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer*, según el género.

Para participar en la investigación usted deberá cumplir con los siguientes criterios:

1. Ser estudiante del programa graduado en Educación (MA y EdD) en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán, de ambos géneros.
2. Tener acceso y conocimiento tecnológico (Internet) para poder participar en la investigación de forma virtual.
3. No tener ningún tipo de relación personal, de estudios, o profesional con el investigador.
4. Ser mayor de 21 años.

Aunque no hay un beneficio económico, el participante tendría la satisfacción de haber contribuido a conocer la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una IES, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), y si existe diferencia según el género. Este estudio es uno con fines educativos. Una vez finalizada la investigación, los resultados estarán disponibles para su estudio en la Biblioteca Juan Cancio Ortiz de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán. Además, si el participante desea recibir copia de los resultados de la investigación, podrá contactar al investigador a través de su correo electrónico. Por tanto, el participante tendría la oportunidad de conocer y reflexionar sobre la percepción en general de los estudiantes graduados en Educación de su IES sobre el tema del estudio. El tiempo estimado para contestar el instrumento es de sólo diez (10) minutos. Gracias.

De tener alguna duda o pregunta en relación con esta investigación o sus derechos como participante puede comunicarse con:

IAUPR Institutional Review Board
PO Box 363255
San Juan, PR 00936-3255
Tel. (787) 766-1912 Ext. 3432

Julio V. García González,
Investigador
juliovvgg@gmail.com
Tel. (787) 548-6050

Dra. Elba Irizarry
Presidenta Comité Disertación
elba_irizarry_ramirez@intersg.edu
Tel. (787) 383-4939

Si desea participar en este estudio piloto puede acceder al siguiente enlace URL:

<https://www.surveymonkey.com/r/piloto-jvgarcia2022>

Cordialmente,

Julio V. García González
Estudiante Programa Doctoral en Educación
Especialidad Gerencia y Liderazgo Educativos
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán

Apéndice H.

Informe de Resultados Estudio Piloto

INFORME DE RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO



UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
JUNTA DE REVISIÓN INSTITUCIONAL (JRI)
INFORME RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO
REV: 06/2023

Instrucciones:

Es responsabilidad de los investigadores/estudiantes que al finalizar la fase de estudio piloto sometan el informe de resultados del estudio, previo a continuar a la fase formal, a la Junta de Revisión Institucional.

Los investigadores/estudiantes son responsables de incluir con este formulario todos los documentos adicionales que sean necesarios para que la JRI los evalúe y pueda tomar una determinación.

Si como resultado del estudio piloto hay cambios en la metodología o instrumento de investigación, estos documentos modificados deben ser sometidos para evaluación y determinación por parte de la JRI.

El formulario y los documentos deben ser sometidos como documentos adicionales en el protocolo originalmente aprobado por la JRI en IRBNET.

El formulario debe ser firmado con tinta azul y subirse en formato PDF a color en IRBNET. Los espacios se expandirán a medida que escriba el texto.

Toda la información provista en este formulario **debe ser congruente con el protocolo originalmente aprobado por la JRI.**

I. Información General

Número de ID en IRBNET: 1863461-4	
¿Es un protocolo subvencionado con fondos externos? ☒ Si No ☐ Si* (explique abajo)	
*De ser Si la respuesta Provea en Nombre de Entidad Subvencionadora Número de Subvención/Contrato	
Título del Protocolo: PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE DEL PROGRAMA DOCTORAL EN LA ESPECIALIDAD DE GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCATIVOS, SOBRE LAS	

Junta de Revisión Institucional
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Junio 2023
PRC/ajg

INFORME DE RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO

ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL DIRECTOR DE ESCUELA, PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES LESBIANAS, GAY, BISEXUALES, TRANSGÉNERO Y QUEER (LGBTQ+), EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE PUERTO RICO, SEGÚN EL GÉNERO

INFORME DE RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO

Fecha Original de Aprobación de la JRI: September 19, 2023	
Fecha Original de Expiración de la JRI: September 19, 2024	
Información del Investigador	
Nombre del Investigador: Julio García	
Correo Electrónico: julio.gg@gmail.com	
Teléfono: 787-548-6050	
Institución: Universidad Interamericana de Puerto Rico	
Recinto: San Germán	
Departamento: Ciencias Sociales, Educación y Humanidades	
Programa: Doctorado en Educación, Gerencia y Liderazgo Educativos	
Información del Co-Investigador	
Nombre del Co Investigador	N/A
Correo E	
Teléfono	
Institución	
Recinto	
Departamento	
Programa	
Asistentes de Investigación (si aplica)	
Nombre(s)	N/A
Fecha Certificación CITI	

II. Información sobre la Fase Piloto

INFORME DE RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO

Provea un resumen de los resultados de la fase piloto, incluyendo hallazgos preliminares y observaciones a la fecha de preparación de este informe:

Para medir la confiabilidad del instrumento piloto de investigación se utilizó el coeficiente estadístico alfa de Cronbach. El alfa de Cronbach es un coeficiente que varía entre 0 y 1, donde un valor más cercano a 1 indica una mayor consistencia interna entre los ítems de la escala, lo que implica que las preguntas miden de manera coherente el constructo que se está evaluando. Por otro lado, un valor más cercano a 0 indica una menor consistencia interna, lo que puede indicar que los ítems de la escala no están correlacionados entre sí y que la escala puede tener problemas de confiabilidad. Un alfa de Cronbach de 0.70 o superior generalmente se considera aceptable en la investigación científica (Hernández et al., 2014).

El estudio piloto de la investigación obtuvo una participación de 15 estudiantes del programa graduado en Educación (MA y EdD) en la especialidad de Gerencia y Liderazgo. La Tabla 1 presenta el Alfa de Cronbach calculado de la consistencia interna del instrumento entre los participantes. Los diez (10) reactivos, que midieron la percepción sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gay, bisexuales, transgéneros y queer (LGBTQ+) en las escuelas públicas de Puerto Rico, obtuvieron un valor alfa de Cronbach de 0.958. Estos resultados demuestran la validación estadística del instrumento piloto de investigación en todas sus partes.

Tabla 1

Estadística de fiabilidad Alfa de Cronbach para el estudio piloto de investigación

Partes del instrumento	Alfa de Cronbach	N de reactivos
Percepción sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gay, bisexuales, transgéneros y queer (LGBTQ+) en las escuelas públicas de Puerto Rico.	0.958	10

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

	N	%
Casos Válido	14	87.5
Excluido ^a	2	12.5
Total	16	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.958	10

Junta de Revisión Institucional
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Junio 2023
PRC/ajg

INFORME DE RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO

¿Necesita hacer modificaciones o cambios a la metodología original presentada y aprobada por la JRI?		☒ No ☐ Si* (explique abajo)
*De ser Si la respuesta Describa las modificaciones realizadas (incluya los documentos que se afectaron por estas modificaciones en formato PDF)		
¿Se incluyó esta información nueva en los documentos de consentimiento/asentimiento?	☐ No ☐ Si* (añada en IRBNET el documento de consentimiento/asentimiento modificado)	
¿Cuales documentos han sido modificados como resultado del estudio piloto?	☐ Formulario IRB ☐ Documento de Consentimiento/Asentimiento ☐ Instrumentos de Investigación (encuestas, preguntas guía, cuestionarios, etc.) ☐ Cartas de Colaboración Actualizadas ☐ Otros, especifique:	
¿Hay algún otro documento incluido con este reporte?	☐ Documentos de Consentimiento/A14 ☒ Estudio Formal ☒ Resumen de Resultados del Estudio Piloto ☐ Otros, especifique:	

INFORME DE RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO

III. Participantes

¿Cuál fue el número original de participantes aprobado por la JRI? 15	
¿Cuál fue el número de participantes que consintió/asintió a participar en la fase piloto? 14	
El investigador, ¿recibió alguna queja de parte de los participantes de la fase piloto? ☒ No ☐ Si* (explique abajo)	
*De ser Si la respuesta Provea detalles sobre las quejas recibidas Provea detalles sobre cómo el investigador atendió/resolvió las quejas recibidas	
¿Cuántos participantes se retiraron o se dieron de baja del estudio piloto? Ninguno	
¿Cuál(es) fue(ron) las razones para darse de baja o retirarse? <u>(Solo si el investigador tiene esta información)</u> LOS PARTICIPANTES NO ESTAN OBLIGADOS A EXPRESARLE AL INVESTIGADOR POR QUÉ SE RETIRAN O SE DAN DE BAJA DEL ESTUDIO	
¿El investigador le solicitó a algún participante que se retirara o se diera de baja del estudio? ☒ No ☐ Si* (explique abajo)	
*De ser Si la respuesta Explique las razones	

IV. Eventos Adversos/Problemas No Anticipados

¿Ocurrió algún evento adverso durante la fase piloto?	☒ No ☐ Si* (explique abajo)

INFORME DE RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO

*De ser SI la respuesta Provea descripción de los Eventos	
¿Cómo manejó los mismos?	
¿Ocurrió algún problema no anticipado durante la fase piloto?	☒ No ☐ Si* (explique abajo)
*De ser SI la respuesta Describe los problemas no anticipados	
¿Cómo los atendió/resolvió?	

V. Manejo y Almacenamiento de Datos

¿Quién custodiará los datos y documentos recopilados durante la fase piloto? El Investigador	
¿Dónde se guardarán los documentos, datos e información de los participantes recopilados durante la fase piloto? (escoja todas las que apliquen)	☐ Archivo físico bajo llave ☒ USB o disco duro ☐ externo ☐ XXX Disco duro computadora personal ☐ Disco duro o servidor de la Institución ☐ Otro (explique):
¿Cómo se guardarán los datos, documentos e información de los participantes recopilados durante la fase piloto? (escoja todas las que apliquen)	☐ Impresos sin identificadores ☐ Impresos con identificadores ☐ En formato PDF ☐ XXX En formato WORD, EXCEL, SPSS ☐ Encriptado ☐ Datos de identificados ☐ En un repositorio de bioespecímenes ☐ XXX Protegido con una clave de seguridad Otro (explique):

INFORME DE RESULTADOS DEL ESTUDIO PILOTO

¿Qué hizo con la información que recopiló de aquellos participantes que se dieron de baja o se retiraron del estudio? No se recopiló ni guardó información de aquellos participantes del Estudio Piloto que se dieron de baja o se retiraron del estudio.

VI. Certificaciones

Yo certifico que:

- La información incluida en este formulario es cierta, correcta y válida
- El estudio piloto tiene mérito científico
- Se siguieron todas las reglas de protección a los participantes durante la realización del estudio
- Todos los procesos llevados a cabo se condujeron responsable y éticamente, incluyendo los requerimientos de parte de la JRI
- La Institución/Recinto tiene conocimiento de los avances y actividades relacionadas a esta investigación y que la fase piloto ha finalizado
- El investigador está solicitando autorización de la JRI para realizar la fase formal del estudio

NOTA: El Mentor del estudiante graduado debe firmar este formulario.

Nombre del Investigador o
Estudiante:

Julio V. García González

Firma:



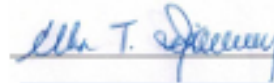
Fecha:

10/25/2023

Nombre del Mentor del Estudiante:

Dra. Elba T. Irizarry Ramirez

Firma:



Fecha:

25 de octubre de 2023

Junta de Revisión Institucional
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Junio 2023
PRQ/igen

Para firmar este documento, usted puede:

1. Seleccionar en la caja azul correspondiente, y subir una imagen de su firma en tinta azul.
2. Exportar o guardar este documento como PDF, y firmarlo en tinta azul en su programa seleccionado, como Adobe Acrobat.
3. Imprimir el documento, firmarlo en tinta azul en la caja correspondiente, y escanearlo.

Recuerde escanear o guardar el documento final como PDF en color antes de subirlo a IRBNET

Apéndice I.

Requisitos del *Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)* del investigador

COMPLETION REPORT - PART 2 OF 2 COURSEWORK TRANSCRIPT**

** NOTE: Scores on this Transcript Report reflect the most current quiz completions, including quizzes on optional (supplemental) elements of the course. See list below for details. See separate Requirements Report for the reported scores at the time all requirements for the course were met.

- **Name:** Julio Garcia (ID: 9461136)
- **Institution Affiliation:** Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
- **Institution Email:** juliovgg@gmail.com
- **Institution Unit:** San German Campus
- **Phone:** +17876408142

- **Curriculum Group:** COVID-19: Back to Campus (Fall 2020)
- **Course Learner Group:** Same as Curriculum Group
- **Stage:** Stage 1 - Basic
- **Record ID:** 38439368
- **Report Date:** 14-Sep-2020
- **Current Score**:** 100

REQUIRED, ELECTIVE, AND SUPPLEMENTAL MODULES	MOST RECENT	SCORE
COVID-19: An Introduction (ID: 20080)	14-Sep-2020	1/1 (100%)
COVID-19: Prevention Strategies (ID: 20081)	14-Sep-2020	1/1 (100%)
COVID-19: Moving Forward (ID: 20082)	14-Sep-2020	3/3 (100%)

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/?k64300f72-210a-4a5c-ab77-a8669b383258-38439368

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)

Email: support@citiprogram.org Phone: 888-529-5929

Web: <https://www.citiprogram.org>



Completion Date 14-Sep-2020

Expiration Date N/A

Record ID 38439368

This is to certify that:

Julio Garcia

Has completed the following CITI Program course:

COVID-19: Back to Campus (Fall 2020) (Curriculum Group)

COVID-19: Back to Campus (Fall 2020) (Course Learner Group)

1 - Basic

(Stage)

Not valid for renewal of certification through CME. Do not use for TransCelerate mutual recognition (see Completion Report).

Under requirements set by:

Inter American University of Puerto Rico

CITI
Collaborative Institutional Training Initiative

Verify at www.citiprogram.org/verify/?w97e584c7-c4a9-4300-a9a8-b2ea634b1227-38439368

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)

COMPLETION REPORT - PART 1 OF 2 COURSEWORK REQUIREMENTS*

* NOTE: Scores on this Requirements Report reflect quiz completions at the time all requirements for the course were met. See list below for details. See separate Transcript Report for more recent quiz scores, including those on optional (supplemental) course elements.

- **Name:** Julio Garcia (ID: 9461136)
- **Institution Affiliation:** Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
- **Institution Email:** juliovgg@gmail.com
- **Institution Unit:** San German Campus
- **Phone:** +17876408142

- **Curriculum Group:** (SBR)
- **Course Learner Group:** Same as Curriculum Group
- **Stage:** Stage 1 - Basic Course
- **Record ID:** 38439366
- **Completion Date:** 16-Sep-2020
- **Expiration Date:** 16-Sep-2023
- **Minimum Passing:** 75
- **Reported Score*:** 88

REQUIRED AND ELECTIVE MODULES ONLY	DATE COMPLETED	SCORE
Belmont Report and Its Principles (ID: 1127)	14-Sep-2020	3/3 (100%)
Students in Research (ID: 1321)	14-Sep-2020	4/5 (80%)
Defining Research with Human Subjects - SBE (ID: 491)	15-Sep-2020	4/5 (80%)
The Federal Regulations - SBE (ID: 502)	15-Sep-2020	5/5 (100%)
Assessing Risk - SBE (ID: 503)	15-Sep-2020	5/5 (100%)
Informed Consent - SBE (ID: 504)	15-Sep-2020	4/5 (80%)
Privacy and Confidentiality - SBE (ID: 505)	15-Sep-2020	4/5 (80%)
Research with Children - SBE (ID: 507)	16-Sep-2020	4/5 (80%)
Inter American University of Puerto Rico (ID: 12851)	16-Sep-2020	No Quiz
Conflicts of Interest in Human Subjects Research (ID: 17464)	16-Sep-2020	5/5 (100%)
Internet-Based Research - SBE (ID: 510)	16-Sep-2020	4/5 (80%)
Records-Based Research (ID: 5)	16-Sep-2020	3/3 (100%)

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/?kdbef7ea-86f8-497f-b6c4-aabbb1a02087-38439366

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)

Email: support@citiprogram.org Phone: 888-529-5929

Web: <https://www.citiprogram.org>

COMPLETION REPORT - PART 2 OF 2 COURSEWORK TRANSCRIPT**

** NOTE: Scores on this Transcript Report reflect the most current quiz completions, including quizzes on optional (supplemental) elements of the course. See list below for details. See separate Requirements Report for the reported scores at the time all requirements for the course were met.

- **Name:** Julio Garcia (ID: 9461136)
- **Institution Affiliation:** Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
- **Institution Email:** juliovgg@gmail.com
- **Institution Unit:** San German Campus
- **Phone:** +17876408142

- **Curriculum Group:** (SBR)
- **Course Learner Group:** Same as Curriculum Group
- **Stage:** Stage 1 - Basic Course
- **Record ID:** 38439366
- **Report Date:** 16-Sep-2020
- **Current Score**:** 88

REQUIRED, ELECTIVE, AND SUPPLEMENTAL MODULES	MOST RECENT	SCORE
Students in Research (ID: 1321)	14-Sep-2020	4/5 (80%)
Defining Research with Human Subjects - SBE (ID: 491)	15-Sep-2020	4/5 (80%)
The Federal Regulations - SBE (ID: 502)	15-Sep-2020	5/5 (100%)
Belmont Report and Its Principles (ID: 1127)	14-Sep-2020	3/3 (100%)
Records-Based Research (ID: 5)	16-Sep-2020	3/3 (100%)
Assessing Risk - SBE (ID: 503)	15-Sep-2020	5/5 (100%)
Informed Consent - SBE (ID: 504)	15-Sep-2020	4/5 (80%)
Privacy and Confidentiality - SBE (ID: 505)	15-Sep-2020	4/5 (80%)
Research with Children - SBE (ID: 507)	16-Sep-2020	4/5 (80%)
Internet-Based Research - SBE (ID: 510)	16-Sep-2020	4/5 (80%)
Conflicts of Interest in Human Subjects Research (ID: 17464)	16-Sep-2020	5/5 (100%)
Inter American University of Puerto Rico (ID: 12851)	16-Sep-2020	No Quiz

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/?kbdbef7ea-86f8-497f-b6c4-aabbb1a02087-38439366

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)

Email: support@citiprogram.org Phone: 888-529-5929

Web: <https://www.citiprogram.org>



Completion Date 16-Sep-2020
Expiration Date 16-Sep-2023
Record ID 38439366

This is to certify that:

Julio Garcia

Has completed the following CITI Program course:

(SBR) (Curriculum Group)
(SBR) (Course Learner Group)
1 - Basic Course (Stage)

Not valid for renewal of certification through CME. Do not use for TransCelerate mutual recognition (see Completion Report).

Under requirements set by:

Inter American University of Puerto Rico

CITI
Collaborative Institutional Training Initiative

Verify at www.citiprogram.org/verify/?w49311ca0-ea2a-46e6-8e33-fdb3a996de0c-38439366

COMPLETION REPORT - PART 1 OF 2 COURSEWORK REQUIREMENTS*

* NOTE: Scores on this Requirements Report reflect quiz completions at the time all requirements for the course were met. See list below for details. See separate Transcript Report for more recent quiz scores, including those on optional (supplemental) course elements.

- **Name:** Julio Garcia (ID: 9461136)
- **Institution Affiliation:** Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
- **Institution Email:** juliovgg@gmail.com
- **Institution Unit:** San German Campus
- **Phone:** +17876408142

- **Curriculum Group:** Responsible Conduct of Research for Graduate Students
- **Course Learner Group:** Same as Curriculum Group
- **Stage:** Stage 1 - RCR
- **Description:**
- **Record ID:** 38439367
- **Completion Date:** 14-Sep-2020
- **Expiration Date:** N/A
- **Minimum Passing:** 75
- **Reported Score*:** 93

REQUIRED AND ELECTIVE MODULES ONLY	DATE COMPLETED	SCORE
Research Misconduct (RCR-Basic) (ID: 16604)	14-Sep-2020	5/5 (100%)
Authorship (RCR-Basic) (ID: 16597)	14-Sep-2020	4/5 (80%)
Research Involving Human Subjects (RCR-Basic) (ID: 13566)	14-Sep-2020	5/5 (100%)

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/?k54336bcf-44e0-42f2-b3ee-f6753b84499c-38439367

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)

Email: support@citiprogram.org Phone: 888-529-5929

Web: <https://www.citiprogram.org>

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)

COMPLETION REPORT - PART 2 OF 2 COURSEWORK TRANSCRIPT**

** NOTE: Scores on this Transcript Report reflect the most current quiz completions, including quizzes on optional (supplemental) elements of the course. See list below for details. See separate Requirements Report for the reported scores at the time all requirements for the course were met.

- **Name:** Julio Garcia (ID: 9461136)
- **Institution Affiliation:** Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
- **Institution Email:** juliovgg@gmail.com
- **Institution Unit:** San German Campus
- **Phone:** +17876408142

- **Curriculum Group:** Responsible Conduct of Research for Graduate Students
- **Course Learner Group:** Same as Curriculum Group
- **Stage:** Stage 1 - RCR
- **Description:**
- **Record ID:** 38439367
- **Report Date:** 14-Sep-2020
- **Current Score**:** 93

REQUIRED, ELECTIVE, AND SUPPLEMENTAL MODULES	MOST RECENT	SCORE
Research Involving Human Subjects (RCR-Basic) (ID: 13566)	14-Sep-2020	5/5 (100%)
Authorship (RCR-Basic) (ID: 16597)	14-Sep-2020	4/5 (80%)
Research Misconduct (RCR-Basic) (ID: 16604)	14-Sep-2020	5/5 (100%)

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/?k54336bcf-44e0-42f2-b3ee-f6753b84499c-38439367

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)

Email: support@citiprogram.org Phone: 888-529-5929

Web: <https://www.citiprogram.org>



Completion Date **14-Sep-2020**
Expiration Date **N/A**
Record ID **38439367**

This is to certify that:

Julio Garcia

Has completed the following CITI Program course:

Responsible Conduct of Research for Graduate Students (Curriculum Group)

Responsible Conduct of Research for Graduate Students (Course Learner Group)

1 - RCR

(Stage)

Not valid for renewal of certification through CME. Do not use for TransCelerate mutual recognition (see Completion Report).

Under requirements set by:

Inter American University of Puerto Rico

CITI
Collaborative Institutional Training Initiative

Verify at www.citiprogram.org/verify/?w5992b4fb-8287-4b92-8b30-04bea9c6ad01-38439367

Apéndice J.

Carta de colaboración y requisitos del *CITI Program* del Estadístico

Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
Escuela de Estudios Graduados e Investigación

Carta de colaboración

11 de mayo de 2022

A quien pueda interesar:

Mi nombre es Lester Torres Rivera y mediante esta carta, certifico que estaré colaborando y ofreciendo mis servicios estadísticos en la investigación del estudiante doctoral Julio V. García González. La investigación se titula **Percepción de estudiantes del nivel graduado de gerencia y liderazgo educativos en una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gay, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género.**

Asistiendo en el diseño y publicación del instrumento en línea utilizando la plataforma SurveyMonkey. Además del asesoramiento estadístico, entre otras de ser necesario. Para cualquier información adicional se pueden comunicar al teléfono (787) 264-1912 ext. 7116 o al correo electrónico lester_torres@intersg.edu.

Atentamente,



Prof. Lester Torres Rivera
Catedrático Asociado

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)

COMPLETION REPORT - PART 1 OF 2 COURSEWORK REQUIREMENTS*

* NOTE: Scores on this [Requirements Report](#) reflect quiz completions at the time all requirements for the course were met. See list below for details. See separate Transcript Report for more recent quiz scores, including those on optional (supplemental) course elements.

- **Name:** Lester Torres Rivera (ID: 3364996)
- **Institution Affiliation:** Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
- **Institution Email:** lester_torres@intersg.edu
- **Institution Unit:** San German Campus
- **Phone:** 787 264-1912 ext 7116

- **Curriculum Group:** Responsible Conduct of Research Sponsored Project PI & Staff
- **Course Learner Group:** Same as Curriculum Group
- **Stage:** Stage 1 - RCR
- **Description:**

- **Record ID:** 9720486
- **Completion Date:** 31-Oct-2016
- **Expiration Date:** N/A
- **Minimum Passing:** 75
- **Reported Score*:** 91

REQUIRED AND ELECTIVE MODULES ONLY	DATE COMPLETED	SCORE
Research Misconduct (RCR-Basic) (ID: 16604)	31-Oct-2016	5/5 (100%)
Data Management (RCR-Basic) (ID: 16600)	31-Oct-2016	5/5 (100%)
Authorship (RCR-Basic) (ID: 16597)	31-Oct-2016	4/5 (80%)
Peer Review (RCR-Basic) (ID: 16603)	31-Oct-2016	5/5 (100%)
Mentoring (RCR-Basic) (ID: 16602)	31-Oct-2016	5/5 (100%)
Using Animal Subjects in Research (RCR-Basic) (ID: 13301)	31-Oct-2016	5/5 (100%)
Conflicts of Interest (RCR-Basic) (ID: 16599)	31-Oct-2016	4/5 (80%)
Collaborative Research (RCR-Basic) (ID: 16598)	31-Oct-2016	5/5 (100%)
Research Involving Human Subjects (RCR-Basic) (ID: 13566)	31-Oct-2016	3/5 (60%)

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/?kc3067632-8282-4b10-b000-b20e8c71a9f7-9720486

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)

Email: support@citiprogram.org

Phone: 888-529-5929

Web: <https://www.citiprogram.org>

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)

COMPLETION REPORT - PART 1 OF 2 COURSEWORK REQUIREMENTS*

* NOTE: Scores on this Requirements Report reflect quiz completions at the time all requirements for the course were met. See list below for details. See separate Transcript Report for more recent quiz scores, including those on optional (supplemental) course elements.

• **Name:** Lester Torres Rivera (ID: 3364996)
• **Institution Affiliation:** Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
• **Institution Email:** lester_torres@intersg.edu
• **Institution Unit:** San German Campus
• **Phone:** 787 264-1912 ext 7116

• **Curriculum Group:** COVID-19: Back to Campus (Fall 2020)
• **Course Learner Group:** Same as Curriculum Group
• **Stage:** Stage 1 - Basic

• **Record ID:** 38485112
• **Completion Date:** 16-Sep-2020
• **Expiration Date:** N/A
• **Minimum Passing:** 100
• **Reported Score*:** 100

REQUIRED AND ELECTIVE MODULES ONLY	DATE COMPLETED	SCORE
COVID-19: An Introduction (ID: 20080)	16-Sep-2020	1/1 (100%)
COVID-19: Prevention Strategies (ID: 20081)	16-Sep-2020	1/1 (100%)
COVID-19: Moving Forward (ID: 20082)	16-Sep-2020	3/3 (100%)

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/7k0ae67bce-8290-4e0f-899a-aeca2f2acc89-38485112

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)

Email: support@citiprogram.org

Phone: 888-529-5929

Web: <https://www.citiprogram.org>

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)

COMPLETION REPORT - PART 1 OF 2 COURSEWORK REQUIREMENTS*

* NOTE: Scores on this [Requirements Report](#) reflect quiz completions at the time all requirements for the course were met. See list below for details. See separate Transcript Report for more recent quiz scores, including those on optional (supplemental) course elements.

• **Name:** Lester Torres Rivera (ID: 3364996)
• **Institution Affiliation:** Inter American University of Puerto Rico (ID: 1370)
• **Institution Email:** lester_torres@intersg.edu
• **Institution Unit:** San German Campus
• **Phone:** 787 264-1912 ext 7116

• **Curriculum Group:** (ER)
• **Course Learner Group:** Same as Curriculum Group
• **Stage:** Stage 1 - Basic Course

• **Record ID:** 35349417
• **Completion Date:** 19-Jul-2020
• **Expiration Date:** 19-Jul-2023
• **Minimum Passing:** 75
• **Reported Score*:** 93

REQUIRED AND ELECTIVE MODULES ONLY	DATE COMPLETED	SCORE
Belmont Report and Its Principles (ID: 1127)	19-Jul-2020	3/3 (100%)
Students in Research (ID: 1321)	19-Jul-2020	5/5 (100%)
History and Ethics of Human Subjects Research (ID: 498)	19-Jul-2020	5/5 (100%)
Defining Research with Human Subjects - SBE (ID: 491)	19-Jul-2020	5/5 (100%)
The Federal Regulations - SBE (ID: 502)	19-Jul-2020	5/5 (100%)
Assessing Risk - SBE (ID: 503)	19-Jul-2020	5/5 (100%)
Informed Consent - SBE (ID: 504)	19-Jul-2020	5/5 (100%)
Privacy and Confidentiality - SBE (ID: 505)	19-Jul-2020	5/5 (100%)
Research with Children - SBE (ID: 507)	19-Jul-2020	5/5 (100%)
Research in Public Elementary and Secondary Schools - SBE (ID: 508)	19-Jul-2020	5/5 (100%)
Inter American University of Puerto Rico (ID: 12851)	19-Jul-2020	No Quiz
Records-Based Research (ID: 5)	19-Jul-2020	3/3 (100%)
Internet-Based Research - SBE (ID: 510)	19-Jul-2020	1/5 (20%)

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/?ke3a29fa6-96f1-4c92-9cfd-7c4fe42f1e4f-35349417

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)

Email: support@citiprogram.org
Phone: 888-529-5929
Web: <https://www.citiprogram.org>

Apéndice K.

Carta invitación para el Panel de Expertos

3 de mayo de 2022

Dr. Gary Castro Cabrera
Director Escolar
Departamento de Educación de Puerto Rico

Estimado Dr. Castro:

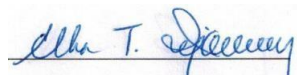
Reciba un cordial saludo. La presente tiene por finalidad solicitar su colaboración en la validación del contenido del instrumento para recopilar los datos para la siguiente investigación: *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género*. Su ayuda consistirá en la evaluación general del documento, para lo cual se adjunta una plantilla de validación.

La Junta de Revisión Institucional (IRB, por sus siglas en inglés), hizo varios señalamientos y recomendaciones con relación a mi propuesta de investigación. Lamentablemente, dos miembros de mi Comité de Disertación se acogieron al retiro el pasado mes de marzo. Esto provocó que mi tercer miembro del comité renunciara al mismo. Por tanto, tuve que darme a la tarea de buscar nuevos miembros para mi Comité de Disertación, lo que atrasó el proceso en el IRB. Es por estas razones, que nuevamente le envío esta invitación de colaboración para la validación de mi instrumento de investigación. Agradeceré sus valiosas aportaciones.

Cordialmente,



Julio V. García González
Investigador



Vo. Bo. Dra. Elba Irizarry Ramírez

3 de mayo de 2022

Dra. Yolanda M. Martínez Falcón
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto Metropolitano

Estimada Dra. Martínez:

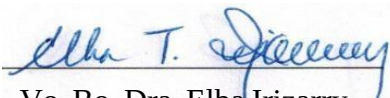
Reciba un cordial saludo. La presente tiene por finalidad solicitar su colaboración en la validación del contenido del instrumento para recopilar los datos para la siguiente investigación: *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género*. Su ayuda consistirá en la evaluación general del documento, para lo cual se adjunta una plantilla de validación.

La Junta de Revisión Institucional (IRB, por sus siglas en inglés), hizo varios señalamientos y recomendaciones con relación a mi propuesta de investigación. Lamentablemente, dos miembros de mi Comité de Disertación se acogieron al retiro el pasado mes de marzo. Esto provocó que mi tercer miembro del comité renunciara al mismo. Por tanto, tuve quedarme a la tarea de buscar nuevos miembros para mi Comité de Disertación, lo que atrasó el proceso en el IRB. Es por estas razones, que nuevamente le envío esta invitación de colaboración para la validación de mi instrumento de investigación. Agradeceré sus valiosas aportaciones.

Cordialmente,



Julio V. García González
Investigador



Vo. Bo. Dra. Elba Irizarry

3 de mayo de 2022

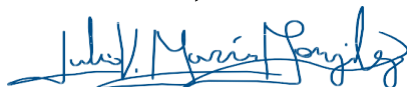
Dr. Richard García
Escuela Ramón Marín
Departamento de Educación de Puerto Rico

Estimado Dr. García:

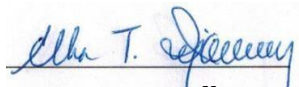
Reciba un cordial saludo. La presente tiene por finalidad solicitar su colaboración en la validación del contenido del instrumento para recopilar los datos para la siguiente investigación: *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género*. Su ayuda consistirá en la evaluación general del documento, para lo cual se adjunta una plantilla de validación.

La Junta de Revisión Institucional (IRB, por sus siglas en inglés), hizo varios señalamientos y recomendaciones con relación a mi propuesta de investigación. Lamentablemente, dos miembros de mi Comité de Disertación se acogieron al retiro el pasado mes de marzo. Esto provocó que mi tercer miembro del comité renunciara al mismo. Por tanto, tuve que darme a la tarea de buscar nuevos miembros para mi Comité de Disertación, lo que atrasó el proceso en el IRB. Es por estas razones, que nuevamente le envío esta invitación de colaboración para la validación de mi instrumento de investigación. Agradeceré sus valiosas aportaciones.

Cordialmente,



Julio V. García González
Investigador



Vo. Bo. Dra. Elba Irizarry Ramírez

Apéndice L.

Planilla de validación del Instrumento

Planilla de Validación del Instrumento

Introducción

La siguiente planilla tiene el propósito de verificar el instrumento del estudio, y conocer las recomendaciones y observaciones que puedan surgir en torno al mismo. Este cuestionario será utilizado en un estudio doctoral del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. El propósito del estudio es: determinar si existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género.

Pregunta principal de la investigación

¿Existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género?

Sub preguntas de la investigación

1. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior, del sexo femenino, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)?
2. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior, del sexo masculino, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)?

Instrucciones

Utilice esta plantilla para determinar la adecuacidad y pertinencia del título del cuestionario, instrucciones, redacción, y contenido. Además, se le provee un espacio para hacer alguna recomendación si estima necesaria. Favor de hacer una X en el espacio que indica su respuesta.

Escala

3 – Retener, 2 – Modificar, 1 – Eliminar

Título: *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género*

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Título				

Instrucciones: A continuación, se presentan varios reactivos sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queer (LGBTQ+). Lea cuidadosamente cada reactivo y conteste escribiendo una X al lado de su contestación.

Utilice la siguiente escala:

- ___ 5 = Totalmente de acuerdo
- ___ 4 = De acuerdo
- ___ 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ___ 2 = En desacuerdo
- ___ 1 = Totalmente en desacuerdo.

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Instrucciones				

Género: ___ Masculino
 ___ Femenino
 ___ Otro

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Datos sociodemográficos				

Evaluación de los reactivos

Premisa: *Como estudiante graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos:*

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Apoyaría las actividades extracurriculares inclusivas de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queer (LGBTQ+) en las escuelas.				
Facilitaría los servicios de consejería profesional a la comunidad LGBTQ+ en las escuelas.				
Desarrollaría estrategias que involucran a los padres, para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en las escuelas.				
Orientaría a los maestros entorno a la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela.				
Promovería la creación de asociaciones (clubes) para fortalecer la política de no discriminación hacia estudiantes LGBTQ+.				
Aplicaría las disposiciones de la ley vigente en torno a los derechos de la comunidad LGBTQ+.				
Divulgaría material educativo sobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela.				

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Promovería el respeto a la diversidad a través de las estrategias inclusivas para combatir la discriminación hacia estudiantes LGBTQ+.				
Aplicaría medidas correctivas cuando el personal escolar incumple en el ofrecimiento de servicios adecuados a los estudiantes LGBTQ+.				
Promovería actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+.				

Información del Experto

Nombre: _____

Preparación académica: _____

Lugar de trabajo: _____

Posición: _____

Años de experiencia: _____

Autorización

Yo, _____, autorizo al estudiante del Programa Doctoral en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos del Recintode San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Julio V. García González, a publicar mi información como miembro del Panel de Expertos en su Disertación Doctoral.

Certifico que he validado el instrumento para la investigación: *Percepción de los estudiantes del nivelgraduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género.*

Firma: _____

Fecha: _____

Apéndice M.

Planilla de validación del Instrumento completada por el Panel de Expertos y Autorización

Planilla de Validación del Instrumento

Introducción

La siguiente planilla tiene el propósito de verificar el instrumento del estudio, y conocerlas recomendaciones y observaciones que puedan surgir en torno al mismo. Este cuestionario será utilizado en un estudio doctoral del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. El propósito del estudio es: determinar si existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género.

Pregunta principal de la investigación

¿Existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género?

Sub preguntas de la investigación

1. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior, del sexo femenino, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)?
2. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior, del sexo masculino, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)?

Instrucciones

Utilice esta plantilla para determinar la adecuacidad y pertinencia del título del cuestionario, instrucciones, redacción, y contenido. Además, se le provee un espacio para hacer alguna recomendación si estima necesaria. Favor de hacer una X en el espacio que indica su respuesta.

Escala

3 – Retener, 2 – Modificar, 1 – Eliminar

Título: *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género*

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Título	X			

Instrucciones: A continuación, se presentan varios reactivos sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queer (LGBTQ+). Lea cuidadosamente cada reactivo y conteste escribiendo una X al lado de su contestación.

Utilice la siguiente escala:

- ___5 = Totalmente de acuerdo
- ___4 = De acuerdo
- ___3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ___2 = En desacuerdo
- ___1 = Totalmente en desacuerdo.

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Instrucciones	X			

Género: ☐ Masculino
☐ Femenino
☐ Otro

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Datos sociodemográficos	X			

Evaluación de los reactivos

Premisa: *Como estudiante graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos:*

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Apoyaría las actividades extracurriculares inclusivas de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queer (LGBTQ+) en las escuelas.	X			
Facilitaría los servicios de consejería profesional a la comunidad LGBTQ+ en las escuelas.	X			
Desarrollaría estrategias que involucran a los padres, para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en las escuelas.	X			

Orientaría a los maestros entorno a la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela.	X			
Promovería la creación de asociaciones (clubes) para fortalecer la política de no discriminación hacia estudiantes LGBTQ+.	X			
Aplicaría las disposiciones de la ley vigente en torno a los derechos de la comunidad LGBTQ+.	X			
Divulgaría material educativo sobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela.	X			
Promovería el respeto a la diversidad a través de las estrategias inclusivas para combatir la discriminación hacia estudiantes LGBTQ+.	X			
Aplicaría medidas correctivas cuando el personal escolar incumple en el ofrecimiento de servicios adecuados a los estudiantes LGBTQ+.	X			

Promovería actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+.	X			

Comentario: El cuestionario está debidamente estructurado y va acorde con lo que se pretende realizar en la investigación.

Información del Experto

Nombre: Dr. Gary Anthony Castro Cabrera

Preparación académica: Ed.D Currículo y Enseñanza. M.A Currículo y Enseñanza Nivel Elemental. M.A Admi, y Supervisión – BA- Educación Elemental 4to a 6to- Educación Especial

Lugar de trabajo: Departamento de Educación –Universidad Interamericana de Puerto Rico (Jornada Parcial)

Posición: Director Escolar III

Años de experiencia: 14 años

Autorización

Yo, Gary A. Castro Cabrera, autorizo al estudiante del Programa Doctoral en Educación con

especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Julio V. García González, a publicar miinformación como miembro del Panel de Expertos en su Disertación Doctoral.

Certifico que he validado el instrumento para la investigación: *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género.*

Firma: 

Fecha: 11 de mayo de 2022

Planilla de Validación del Instrumento

Introducción

La siguiente planilla tiene el propósito de verificar el instrumento del estudio, y conocer las recomendaciones y observaciones que puedan surgir en torno al mismo. Este cuestionario será utilizado en un estudio doctoral del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. El propósito del estudio es: determinar si existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género.

Pregunta principal de la investigación

¿Existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género?

Sub preguntas de la investigación

1. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior, del sexo femenino, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)?
2. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior, del sexo masculino, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)?

Instrucciones

Utilice esta plantilla para determinar la adecuacidad y pertinencia del título del cuestionario, instrucciones, redacción, y contenido. Además, se le provee un espacio para hacer alguna recomendación si estima necesaria. Favor de hacer una X en el espacio que indica su respuesta.

Escala

3 – Retener, 2 – Modificar, 1 – Eliminar

Título: *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género*

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Título	X			

Instrucciones: A continuación, se presentan varios reactivos sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queer (LGBTQ+). Lea cuidadosamente cada reactivo y conteste escribiendo una X al lado de su contestación.

Utilice la siguiente escala:

- ___ 5 = Totalmente de acuerdo
- ___ 4 = De acuerdo
- ___ 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ___ 2 = En desacuerdo
- ___ 1 = Totalmente en desacuerdo.

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Instrucciones	X			

Género: ___ Masculino
 ___ Femenino
 ___ Otro

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Datos sociodemográficos	X			

Evaluación de los reactivos

Premisa: *Como estudiante graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos:*

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Apoyaría las actividades extracurriculares inclusivas de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queer (LGBTQ+) en las escuelas.	X			
Facilitaría los servicios de consejería profesional a la comunidad LGBTQ+ en las escuelas.	X			
Desarrollaría estrategias que involucran a los padres, para la inclusión de estudiantes	X			involucren

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
LGBTQ+ en las escuelas.				
Orientaría a los maestros entorno a la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela.	X			
Promovería la creación de asociaciones (clubes) para fortalecer la política de nodiscriminación hacia estudiantes LGBTQ+.	X			
Aplicaría las disposiciones dela ley vigente en torno a los derechos de la comunidad LGBTQ+.	X			
Divulgaría material educativosobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela.	X			

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Promovería el respeto a la diversidad a través de las estrategias inclusivas para combatir la discriminación hacia estudiantes LGBTQ+.	X			
Aplicaría medidas correctivas cuando el personal escolar incumple en el ofrecimiento de servicios adecuados a los estudiantes LGBTQ+.	X			
Promovería actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+.	X			

Información del Experto

Nombre: Dra. Yolanda Martínez Falcón

Preparación académica: EdD Currículo e Instrucción

Lugar de trabajo: Profesora retirada de la Universidad Interamericana de PR, Recinto Metro

Posición: Catedrática Asociada

Años de experiencia: 38

Autorización

Yo, Yolanda Martínez Falcón, autorizo al estudiante del Programa Doctoral en Educación con

especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Julio V. García González, a publicar mi información como miembro del Panel de Expertos en su Disertación Doctoral.

Certifico que he validado el instrumento para la investigación: *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género.*

Firma: 
Fecha: 15 mayo 2022

Planilla de Validación del Instrumento

Introducción

La siguiente planilla tiene el propósito de verificar el instrumento del estudio, y conocerlas recomendaciones y observaciones que puedan surgir en torno al mismo. Este cuestionario será utilizado en un estudio doctoral del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. El propósito del estudio es: determinar si existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género.

Pregunta principal de la investigación

¿Existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), según el género?

Sub preguntas de la investigación

1. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior, del género femenino, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)?
2. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior, del género masculino, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)?

Instrucciones

Utilice esta plantilla para determinar la adecuacidad y pertinencia del título del cuestionario, instrucciones, redacción, y contenido. Además, se le provee un espacio para hacer alguna recomendación si estima necesaria. Favor de hacer una X en el espacio que indica su respuesta.

Escala

3 - Retener, 2 - Modificar, 1 - Eliminar

Título: *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género*

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Título	X			

Instrucciones: A continuación, se presentan varios reactivos sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queer (LGBTQ+). Lea cuidadosamente cada reactivo y conteste escribiendo una X al lado de su contestación.

Utilice la siguiente escala:

- ___ 5 = Totalmente de acuerdo
- ___ 4 = De acuerdo
- ___ 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- ___ 2 = En desacuerdo
- ___ 1 = Totalmente en desacuerdo.

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Instrucciones	X			

Género: _____ Masculino
 _____ Femenino
 _____ Otro

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Datos sociodemográficos	X			

Evaluación de los reactivos

Premisa: ***Como estudiante graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos:***

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Apoyaría las actividades extracurriculares inclusivas de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros y queer (LGBTQ+) en las escuelas.	X			
Facilitaría los servicios de consejería profesional a la comunidad LGBTQ+ en las escuelas.	X			
Desarrollaría estrategias que involucran a los padres, para la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en las escuelas.	X			

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Orientaría a los maestros entorno a la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela.	X			
Promovería la creación de asociaciones (clubes) para fortalecer la política de no discriminación hacia estudiantes LGBTQ+.	X			
Aplicaría las disposiciones de la ley vigente en torno a los derechos de la comunidad LGBTQ+.	X			
Divulgaría material educativo sobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela.	X			
Promovería el respeto a la diversidad a través de las estrategias inclusivas para combatir la discriminación hacia estudiantes LGBTQ+.	X			

Evaluación	Retener 3	Modificar 2	Eliminar 1	Recomendación
Aplicaría medidas correctivas cuando el personal escolar incumple en el ofrecimiento de servicios adecuados a los estudiantes LGBTQ+.	X			
Promovería actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+.	X			

Información del Experto

Nombre: Richard García Jiménez

Preparación académica: Ed.D

Lugar de trabajo: Escuela Ramón Marín

Posición: Director Escolar

Años de experiencia: 24 años

Autorización

Yo, Richard García Jiménez, autorizo al estudiante del Programa Doctoral en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Julio V. García González, a publicar mi información como miembro del Panel de Expertos en su Disertación Doctoral.

Certifico que he validado el instrumento para la investigación: *Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género.*

Firma:



Fecha:



Apéndice N.

**Número de estudiantes de nivel graduado en Educación con especialidad en
Gerencia y Liderazgo Educativos del Recinto de San Germán según la
Vicepresidencia de Asuntos Académicos de la Universidad Interamericana de
Puerto Rico**

Demographics of TEP and Advanced-Level Programs: Enrollment and Completers, San Germán Campus

Teacher Education Program (Initial-Level program or EPP):

Majors	IAUPR Code	CIP Code	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022* (2022-10)
Enrollment (Estudiantes activos/matriculados)									
B.A. Secondary Education in Mathematics	128	13.1311	10	9	10	12	13	8	7
B.A. Special Education	136	13.1001	26	24	17	15	10	13	7
B.A. Secondary Education in History	144	13.1328	16	17	16	12	8	7	8
B.A. Secondary Education in Spanish	145	13.1330	25	15	18	19	22	19	16
B.A. Teaching English as a Second Language at the Secondary Level	147	13.1401	40	35	35	34	38	24	27
B.A. Secondary Education in Biology	174	13.1322	10	7	6	6	6	4	5
B.A. Secondary Education in Science in the Junior High School*	175	13.1316	2	0	0	0	0	0	0
B.A. Physical Education at the Secondary Level	176	13.1314	24	17	12	5	8	9	5
B.A. Secondary Education in Social Studies	177	13.1318	5	5	4	3	5	5	5
B.A. Physical Education at the Elementary Level	178	13.1314	13	11	15	12	10	8	5
B.A. Secondary Education in Chemistry	187	13.1323	1	1	0	1	0	0	0
B.M. Music Education: Instrumental	191	13.1312	80	71	62	54	45	34	32
B.M. Music Education: General-Vocal	192	13.1312	93	87	79	80	73	57	46
B.A. Teaching English as a Second Language at the Elementary Level	206	13.1401	16	17	14	10	16	9	7
B.A. Adapted Physical Education	207	13.1099	14	15	11	8	8	5	3
B.A. Early Childhood: Elementary Level (K-3)	236	13.1202	35	36	25	24	26	23	15
B.A. Early Childhood: Elementary Level (4-6)	237	13.1202	9	5	7	6	6	5	2
B.A. Early Childhood: Pre-school Level	243	13.1209	17	18	18	20	21	18	17
B.A. Visual Arts: Art Education	254	13.1302	25	24	17	13	9	8	13
B.A. School Health**	267	13.1299	3	1	1	0	1	0	0
TEP Active Students (Admitted and Enrolled, not duplicated)			464	415	367	334	325	256	220
INSTITUTION: San Germán Campus, Undergraduate***			4,075	3,960	3,907	3,772	3,713	3,143	
% TEP in Institution			11.4	10.5	9.4	8.9	8.8		
Completers (Graduados/Egresados)									
B.A. Secondary Education in Mathematics	128	13.1311	0	2	1	2	2	3	
B.A. Special Education	136	13.1001	6	4	2	1	2	4	
B.A. Secondary Education in History	144	13.1328	1	1	1	0	1	1	
B.A. Secondary Education in Spanish	145	13.1330	6	3	5	3	2	1	
B.A. Teaching English as a Second Language at the Secondary Level	147	13.1401	8	5	3	2	8	2	
B.A. Secondary Education in Biology	174	13.1322	0	1	0	1	0	0	
B.A. Secondary Education in Science in the Junior High School*	175	13.1316	0	0	0	0	0	0	

B.A. Physical Education at the Secondary Level	176	13.1314	1	1	1	0	0	1	
B.A. Secondary Education in Social Studies	177	13.1318	1	1	0	0	1	0	
B.A. Physical Education at the Elementary Level	178	13.1314	4	2	0	2	2	4	
B.A. Secondary Education in Chemistry	187	13.1323	0	1	0	0	0	0	
B.M. Music Education: Instrumental*	191	13.1312	2	5	5	6	3	4	
B.M. Music Education: General-Vocal*	192	13.1312	7	6	9	6	9	3	
B.A. Teaching English as a Second Language at the Elementary Level	206	13.1401	1	1	2	0	3	1	
B.A. Adapted Physical Education	207	13.1099	4	1	1	1	2	3	
B.A. Early Childhood: Elementary Level (K-3)	236	13.1202	6	7	2	5	1	3	
B.A. Early Childhood: Elementary Level (4-6)	237	13.1202	1	1	1	1	1	2	
B.A. Early Childhood: Pre-school Level	243	13.1209	3	3	1	2	5	2	
B.A. Visual Arts: Art Education*	254	13.1302	1	5	4	1	1	2	
B.A. School Health**	267	13.1299	0	0	0	0	0	0	
Total of TEP's Completers			52	50	38	33	43	36	

♦ - Major change in Fall, 2014: Eliminated after moratorium accepted by the Council of Education in Puerto Rico.

♦♦ - Major change in Fall, 2015: Moratorium proposed to the Council of Education in Puerto Rico (five-year period).

Completers	IAUPR Code	2019-2020	2020-2021	2021-2022 (2022.10)
Education (Professional Certificates, Post-Baccalaureate):				
Autism Spectrum Disorder	P204	5	3	
Interpretation of Sign Language	P200	8	6	
Education:				
Counseling (M.A.)	309A	6	0	
Special Education (M.A.)	329	8	2	
Educational Management and Leadership (M.A.)	402	5	5	
Education (M.Ed.): Teaching of Chemistry	T451	2	0	
Education (M.Ed.): Teaching of Biology	T452	6	1	
Teaching English as a Second Language (M.A.)	300	4	5	
Education (Ed.D.):				
Education Management and Leadership	520C	0	4	
Curriculum and Teaching	540C	5	7	
Mathematics Education	D001	1	0	
TOTAL		46	33	

Advanced-Level Programs:

Majors	IAUPR Code	CIP Code	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022* (2022-10)
Enrollment (Estudiantes activos/matriculados)									
Education:									
Counseling (M.A.)	309A	13.1101	27	32	24	20	14	10	12
Special Education (M.A.)	329	13.1001	35	25	31	27	13	10	8
Teaching at the Elementary Level (M.Ed.)	395	13.1202	13	9	7	6	3	5	5
Physical Education: Teaching of Physical Education(M.A.)	401	13.1314	5	7	7	7	5	7	3
Educational Management and Leadership (M.A.)	402	13.0401	9	11	6	14	13	12	9
Education (M.Ed.): Teaching of Chemistry	T451	13.1316	N/A	N/A	N/A	2	2	1	1
Education (M.Ed.): Teaching of Biology	T452	13.1316	N/A	N/A	N/A	7	7	2	1
Teaching English as a Second Language (M.A.)	300	13.1401	24	23	24	19	13	12	10
Psychology (M.A.): School Psychology	324	42.280	16	16	14	15	17	18	15
Business Education (M.A.)	339	13.1303	13	8	7	1	1	1	0
Music Education (M.A.)	393	50.0903	21	21	17	12	8	10	7
Art Education (M.A.)									
Education (Ed.D.):									
Education Management and Leadership	520C	13.0401	88	78	71	73	71	71	54
Curriculum and Teaching	540C	13.0301	121	107	104	98	89	73	56
Business Education	587	13.1303	13	10	2	3	2	2	1
Mathematics Education	D001	13.1311	1	20	22	27	26	24	21
Art Education (Ed.D.)									
Total of Active Students in Advanced Programs (Admitted and Enrolled, not duplicated)			386	367	336	331	284	258	203

Nota: Estas tablas fueron provistas por la Vicepresidencia de Asuntos Académicos de la UIPR (marzo de 2022).

Apéndice O.

Consentimiento informado para el Estudio Piloto

Estudio Piloto: Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes (LGBTQ+), según el género.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del Estudio Piloto: Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género

Nombre del Investigador: Julio V. García González

I. Propósito del estudio

El propósito del estudio es determinar si existe diferencia significativa en la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer (LGBTQ+), según el género.

II. Procedimientos

El estudio es de forma virtual. El participante que cumpla con los criterios de inclusión y consienta participar, pasará al instrumento de investigación. El cual se estima que le tomará al participante alrededor de diez (10) minutos completarlo. Una vez el participante consienta participar, tendrá la opción de descargar una copia del consentimiento informado en su dispositivo electrónico. Al marcar acepto participar, el estudiante graduado estará consintiendo participar en el estudio. Por tanto, no se estará solicitando una dispensa de firma. El participante contestará el cuestionario sin intermediarios y las respuestas serán marcadas por sí mismo. La facultad y/o los miembros del comité de disertación no intervendrá con los posibles participantes debido a que el instrumento será contestado en línea sin identificadores personales y lo deben completar fuera del Recinto. Tendrá quince (15) días para contestar el cuestionario.

III. Riesgos

Esta investigación representa un riesgo mínimo para el participante. Al considerar su participación en este estudio, es importante que considere los siguientes puntos: su participación es voluntaria libre de coacción. Conlleva riesgos mínimos para su persona. Sus respuestas e identidad serán anónimas, porque el cuestionario no será identificado con el nombre del participante. No se puede asegurar 100% de confidencialidad dado que se está utilizando una plataforma virtual.

IV. Beneficios

Aunque no hay un beneficio económico, el participante tendría la satisfacción de haber contribuido a conocer la percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una IES, sobre estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+), y si existe diferencia según el género. Este estudio es uno con fines educativos.

Una vez finalizada la investigación, los resultados estarán disponibles para su estudio en la Biblioteca Juan Cancio Ortiz de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán. Además, si el participante desea recibir copia de los resultados de la investigación, podrá contactar al investigador a través de su correo electrónico: juliovgg@gmail.com. Por tanto, el participante tendría la oportunidad de conocer y reflexionar sobre la percepción en general de los estudiantes graduados en Educación de su IES sobre el tema del estudio.

V. Cláusula de Confidencialidad

La invitación para participar del estudio será enviada a todos los estudiantes de nivel graduado de la institución de educación superior (IES). Solo participarán de la investigación los que cumplan con los criterios de inclusión, y su participación será voluntaria. El instrumento no expondrá el nombre del participante al igual que datos personales sensibles. La plataforma a usarse para el estudio en forma virtual, es *SurveyMonkey*, la cual garantiza respuestas anónimas y no identifica el correo electrónico ni dirección IP del participantes. La información sólo revelará el género del participante. Esto para medir la variable de género dentro del estudio. No se puede asegurar 100% de confidencialidad dado que se está utilizando una plataforma virtual. Los participantes del estudio serán protegidos por la reglamentación del IRB de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, la cual regula la protección a los seres humanos participantes del estudio. Por tanto, el posible participante tendrá la opción de descargar el consentimiento informado. El participante tiene el derecho de participar o no en el estudio, o abandonarlo en caso de que éste lo determine. Cada participante no tendrá que identificarse con su nombre ni con otra descripción que no sea sólo el género. El investigador realizará el análisis estadístico con la colaboración de un estadístico. Es el investigador quien analizará e interpretará los resultados. Por tanto, el investigador conservará esta información en un disco duro externo protegiendo la confidencialidad de los datos bajo una contraseña. El mismo se conservará en un archivo personal bajo llave por un periodo de tres años, luego de llevar a cabo el estudio piloto y el estudio formal. Una vez finalizado este periodo, se destruirán los datos a través del proceso de formato de disco (*formatting disk*) del disco duro externo. El acopio de datos se realizará por el investigador quien aprobó los módulos del *Collaborative Institutional Training Initiative CITI*. La función principal del investigador, como responsable de la investigación, será proteger los derechos y bienestar de los participantes.

VI Compensación

No habrá ninguna compensación económica ni de otra índole por participar en esta investigación.

VII Voluntariedad

La investigación es voluntaria, y los participantes pueden abandonar la investigación libremente y sin ser sancionados de ninguna forma.

VIII Responsabilidades del Participante

Por ser la investigación una de manera virtual, el participante al marcar *acepto participar* en el documento de la investigación, estará consintiendo participar en el estudio. Por tanto, no se estará solicitando una dispensa de firma.

De tener alguna duda o pregunta en relación con esta investigación o sus derechos como participante puede comunicarse con:

IAUPR Institutional Review Board
PO BOX 363255
SAN JUAN PR 00936-3255
787-766-1912 ext. 2432

De surgir alguna otra duda o pregunta puede comunicase con el investigador en:

Julio V. García González
Investigador
(787) 548-6050
juliovgg@gmail.com

juliovgg@gmail.com Teléfono y correo .

Elba Irizarry
Presidente Comité Disertación
(787) 383-4939
elba_irizarry_ramirez@intersg.edu

* Descargar Consentimiento Informado:

☐ Sí ☐ No

Aceptación del participante: Certifico que he leído y entendido este documento el cual explica los procedimientos y condiciones para participar en esta investigación. Entiendo la naturaleza y el propósito de este estudio. Al marcar “**acepto participar en el estudio**” *estoy consintiendo participar en el mismo*. De no acceder a participar en la investigación, podré marcar “**no acepto participar en el estudio**”.

* Favor de marcar su intención a participar:

☐ Acepto participar

☐ No acepto participar

Apéndice P.

Instrumento estudio piloto: Percepción de los estudiantes del nivel graduado de una institución de educación superior sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)

Estudio Piloto: Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes (LGBTQ+), según el género.

Favor de marcar los criterios de inclusión:

Percepción de los estudiantes del nivel graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes (LGBTQ+), según el género.

* Soy estudiante del programa graduado en Educación en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán.

☐ Sí ☐ No

* Cuento con acceso y conocimiento tecnológico para poder participar en la investigación de forma virtual.

☐ Sí ☐ No

* ¿Tiene usted algún tipo de relación personal, de estudios, o profesional con el investigador?

☐ Sí ☐ No

* Soy mayor de veintiún (21) años de edad

☐ Sí ☐ No

Estudio Piloto: Percepción de los estudiantes del nivel graduado de gerencia y liderazgo educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes (LGBTQ+), según el género.

Dato demográfico

Género

- ☐ Masculino
- ☐ Femenino
- ☐ Otro

Estudio Piloto: Percepción de los estudiantes del nivel graduado de gerencia y liderazgo educativos de una institución de educación superior sobre estrategias para la inclusión de estudiantes (LGBTQ+), según el género.

Cuestionario

A continuación, se presentan varios reactivos sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, gay, bisexuales, transgéneros y queer (LGBTQ+) en las escuelas públicas de Puerto Rico. Lea cuidadosamente cada reactivo y conteste escribiendo una X en la opción que mejor represente su percepción.

Utilice la siguiente escala. 5 = Totalmente de acuerdo, 4 = De acuerdo, 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 1=Totalmente en desacuerdo.

Como estudiante graduado de Gerencia y Liderazgo Educativos

	5 Totalmente de acuerdo	4 De acuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2 En desacuerdo	1 Totalmente en desacuerdo
1. Apoyaría las actividades extracurriculares inclusivas de estudiantes lesbianas, gay, bisexuales, transgéneros y queer (LGBTQ+) en la escuela.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Facilitaría los servicios de consejería profesional a la comunidad LGBTQ+ en la escuela.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Desarrollaría estrategias que involucran a los padres, para la inclusión de LGBTQ+ en la escuela.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Orientaría a la comunidad escolar en torno a la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Promovería la creación de organizaciones para fortalecer la política de no discriminación hacia estudiantes LGBTQ+.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Aplicaría las disposiciones de la ley vigente en torno a los derechos de la comunidad LGBTQ+.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Divulgaría material educativo sobre los temas relacionados a la comunidad LGBTQ+ a integrarse en la escuela.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Promovería el respeto a la diversidad a través de las estrategias inclusivas para combatir la discriminación hacia estudiantes LGBTQ+ en la escuela.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Aplicaría medidas correctivas cuando el personal escolar incumple en el ofrecimiento de servicios adecuados a los estudiantes LGBTQ+.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Promovería actividades para el desarrollo de talentos de los estudiantes LGBTQ+.	☐	☐	☐	☐	☐

Apéndice Q.

Propuesta para el adiestramiento a gerentes y líderes educativos sobre las estrategias para la inclusión de estudiantes lesbianas, *gays*, bisexuales, transgénero y *queer* (LGBTQ+)

***Propuesta de adiestramiento para estudiantes graduados
en Educación en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos
sobre la inclusión de estudiantes LGBTQ+ en la escuela***



**Por
Julio V. García González
Estudiante Doctoral en Educación
Especialidad Gerencia y Liderazgo Educativos
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto de San Germán
2024**

Necesidades de Adiestramiento



○ La especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos combina las competencias conceptuales, técnicas, y actitudinales para preparar profesionales que se desempeñen en posiciones de liderazgo en el área de la educación. El currículo responde a las corrientes más recientes relacionadas con la preparación de gerentes educativos. Las metas de la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativos son las siguientes: 1. Contribuir al desarrollo y progreso continuo de las organizaciones e instituciones educativas mediante la capacitación de líderes efectivos y transformacionales en el campo de la gerencia. 2. Formar gerentes líderes que manifiesten una práctica moral, ética e intelectual. 3. Desarrollar gerentes líderes en la capacidad investigativa, crítica reflexiva y evaluativa para el tratamiento de los asuntos gerenciales y sus tangencias con el desarrollo educativo, político, tecnológico y socioeconómico. 4. Desarrollar gerentes líderes con una mentalidad amplia, receptivos al cambio y a las innovaciones con una actitud positiva ante la diversidad cultural. 5. Reconocer la importancia del readiestramiento continuo como vehículo de desarrollo profesional (Universidad Interamericana de Puerto Rico, 2021).

○ La Constitución Federal dicta en la Enmienda XIV, que ningún Estado podrá dictar ni dar efecto a cualquier ley que limite los privilegios o inmunidades de los ciudadanos de los Estados Unidos; tampoco podrá Estado alguno privar a cualquier persona de la vida, la libertad o la propiedad sin el debido proceso legal; ni negar a cualquier persona que se encuentre dentro de sus límites jurisdiccionales la misma protección de las leyes (U.S. CONST. amend. XIV).

○ La Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico (ELA) en su Carta de Derechos, Artículo II, Sección 1 dispone: “La dignidad del ser humano es inviolable. Todos los hombres son iguales ante la Ley. No podrá establecerse discriminación alguna por motivo de raza, color, sexo, nacimiento, origen o condición social, ni ideas políticas o religiosas. Tanto las leyes como el sistema de instrucción pública encarnarán estos principios de esencial igualdad humana” (CONST. PR art. II, § 1.). La Sección 5 del Artículo 2 de la Constitución del ELA, dispone lo siguiente: “Toda persona tiene derecho a una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento del respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales. Habrá un sistema de instrucción pública el cual será libre y enteramente no sectario” (CONST. PR art. II § 2.).

○ Desde 1975, la Asociación Americana de Psicología ha hecho un llamado a los psicólogos para trabajar activamente con el fin de eliminar el estigma de enfermedad mental que ha estado asociado por muchos años con las orientaciones lesbianas, gay y bisexuales. La disciplina de la psicología se preocupa por el bienestar de las personas y los grupos, por lo tanto, por las amenazas contra dicho bienestar. Se ha demostrado que los perjuicios y la discriminación que sufren regularmente las personas que se identifican como lesbianas, gay o bisexuales tienen efectos psicológicos negativos (American Psychological Association, 2012).

○ Lomas (2007) indicó que es esencial incorporar a la educación, currículos, lenguaje y materiales didácticos. Además, argumentos de la equidad, otorgar autoridad a los saberes, a las ideas y a las actitudes que fomentan el diálogo y la convivencia entre unos y otras. Por último, construir un escenario cotidiano en el que sea posible, a través de una adecuada coeducación sentimental de las alumnas y de los alumnos, que unas y otros construyan sus diferentes

identidades sexuales y culturales. Esto sin exclusiones y sin privilegios, sin acosos y sin violencias.

○ Lambda Legal (2008) la organización legal de Estados Unidos más antigua y grande, cuya misión es lograr el pleno reconocimiento de los derechos civiles de lesbianas, hombres gay, bisexuales, personas transgénero y todas las personas que viven con el VIH a través de litigios de impacto, educación y trabajo de políticas públicas. La cual también incluye a Puerto Rico, sostuvo a través de sus representantes, documentos y su oficina central en New York, que es importante que los jóvenes estudiantes sepan que tienen derechos a no ser molestados por su orientación sexual en la escuela y que las autoridades escolares están obligadas a protegerlos de cualquier tipo de abuso o discrimen.

○ Álvarez (2013) realizó una investigación con el propósito de explorar las técnicas de enseñanza, los conocimientos, y las actitudes que tienen los maestros de nivel intermedio y superior, de la Región Educativa de Mayagüez, del Departamento de Educación de Puerto Rico, sobre la diversidad de la orientación sexual de los estudiantes. La investigadora utilizó una encuesta para medir sus variables: técnicas de enseñanza, actitudes y conocimientos. La muestra constó de 295 maestros de nivel intermedio y superior, a los cuales se le administró el instrumento. El estudio concluyó que los maestros no poseen los conocimientos, actitudes y técnicas necesarias para trabajar temas o asuntos relacionados con la orientación sexual de los estudiantes LGBTQ.

○ Rivera, Toro-Alfonso y Meléndez (2013) sostuvieron que la creación e inclusión de políticas públicas enfocadas en proveer seguridad equitativa a los grupos minoritarios, como lo es la comunidad LGBT, es la dirección correcta para demostrar que Puerto Rico es un territorio de vanguardia, en el que se legisla de acuerdo con una sociedad que evoluciona.

○ Por último, la política pública del Departamento de Educación expone, que, no discrimina de ninguna manera por razón de edad, raza, color, sexo, nacimiento, condición de veterano, ideología política o religiosa, origen o condición social, orientación sexual o identidad de género, discapacidad o impedimento físico o mental, ni por ser víctima de violencia doméstica, agresión sexual o acoso (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2023).

Objetivos y Contenido del Adiestramiento

1. Describir los conceptos básicos

Comprender cómo se definen la orientación sexual y la identidad de género. En qué se diferencian. Construir un entorno seguro y de apoyo para los estudiantes LGBTQ+.

Orientación sexual

- Definir orientación sexual
- Describir la diversidad de orientación sexual entre adolescentes y adultos jóvenes.
- Describir cómo se forma y evoluciona la orientación sexual durante la adolescencia.

Identidad de género

- Definir identidad de género
- Describir la diversidad de identidad de género entre adolescentes y adultos jóvenes.
- Describir cómo se forma y evoluciona la identidad de género durante la adolescencia.

Lenguaje inclusivo

- Describir las diferencias entre orientación sexual e identidad de género.
- Identificar el lenguaje apropiado, incluidos los pronombres afirmativos, al hablar con o sobre estudiantes LGBTQ+.

2. Identificar las disparidades en salud y sus causas fundamentales

Los estudiantes LGBTQ+ experimentan estigma y discriminación que los ponen en mayor riesgo de sufrir resultados de salud negativos. Comprender qué coloca a los estudiantes LGBTQ+ en mayor riesgo de sufrir resultados de salud negativos puede proporcionar a los maestros y otro personal escolar una base importante para trabajar para mitigar estas disparidades de salud.

Discriminación y estrés

- Describir cómo el estigma, la discriminación, el acoso y las microagresiones afectan a los estudiantes LGBTQ+.
- Describir cómo estas experiencias negativas influyen en los niveles de estrés psicológico y físico de los estudiantes LGBTQ+.

Riesgos y disparidades para la salud

- Definir salud sexual, salud mental, uso de sustancias y violencia
- Describir cómo los estudiantes LGBTQ+ experimentan desproporcionadamente resultados negativos
- Identificar el papel de la discriminación y el estrés en la configuración de resultados de salud negativos para los estudiantes LGBTQ+

3. Reconocer la influencia de los entornos escolares

Estar en un ambiente escolar saludable y de apoyo puede ayudar a los estudiantes LGBTQ+ a prosperar y ayudar a disminuir algunas de los problemas de salud que enfrentan. Los maestros y el personal escolar pueden generar conocimientos y conciencia sobre qué factores dentro de las escuelas tienen el potencial de causar daño y qué factores podrían ayudar a prevenir algunos de estos riesgos para la salud.

Factores de riesgo en las escuelas

- Definir factores de riesgo
- Identificar los factores de riesgo que ocurren principalmente en la escuela.
- Describir cómo los factores de riesgo escolares impactan a los estudiantes LGBTQ+

Factores protectores en las escuelas

- Definir factores protectores
- Identificar los factores protectores que ocurren principalmente en la escuela.
- Describir cómo los factores de protección escolares impactan a los estudiantes LGBTQ+

4. Implementar políticas y prácticas de apoyo

Los maestros y el personal escolar pueden promover cambios positivos dentro de los entornos escolares que ayuden a los jóvenes LGBTQ+ a prosperar en la escuela. Estas políticas y prácticas pueden ser implementadas por maestros dentro de los salones de clase y en toda la comunidad escolar en general.

Plan de estudios

- Describir cuán inclusivo puede ser el lenguaje y el contenido de los planes de estudio y el impacto en los estudiantes LGBTQ+.
- Identificar las características de los planes de estudio inclusivos.

Políticas escolares

- Identificar ejemplos de políticas escolares inclusivas LGBTQ+
- Describir cómo el personal escolar puede implementar cambios dentro de la comunidad escolar.
- Normativas

Referencias y Recursos



- Álvarez, T. (2013). *Estudio sobre las técnicas de enseñanza, los conocimientos y las actitudes que tienen los maestros de los niveles intermedio y superior de la Región Educativa de Mayagüez, sobre la diversidad de la orientación sexual de los estudiantes* (Tesis doctoral inédita). Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.
- American Civil Liberties Union. (2015). *A Guide for Supporting Transgender Students in K-12 Schools*. <https://www.aclu.org/publications/schools-transition>
- American Psychological Association. (2012). *Answers to your questions: For a better understanding of sexual orientation and homosexuality*. Washington, DC: APA. <http://www.apa.org/topics/sexuality/orientacion.pdf>
- American Psychological Association. (2024). *RESPECT Workshop*. <https://www.apa.org/pi/lgbt/programs/safe-supportive/training/respect-workshop#:~:text=Purpose%2C%20Goal%20and%20Objectives%20of%20the%20Respect%20Workshop&text=Goal%3A%20To%20enable%20specialized%20instructional,and%20responsibility%20among%20LGBTQ%20students>.
- Butler, A. (2020). *Creating Safer Spaces for LGBTQ Youth. A Toolkit for Education, Healthcare, and Community-Based Organizations*. <https://www.advocatesforyouth.org/wp-content/uploads/2020/11/Creating-Safer-Spaces-Toolkit-Nov-13.pdf>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). *LGBTQ Inclusivity in Schools: A Self-Assessment Tool*. https://www.cdc.gov/healthyyouth/disparities/mai/pdf/LGBTQ_Inclusivity-508.pdf
- CONST. PR art. II, § 1. <https://www.ramajudicial.pr/leyes/Constitucion-Estado-Libre-Asociado-PR.pdf>
- CONST. PR art. II § 2. <https://www.ramajudicial.pr/leyes/Constitucion-Estado-Libre-Asociado-PR.pdf>
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2023). *Estándares Profesionales del Maestro de Puerto Rico*.
- GLSEN. (2024). *Educator Resources*. <https://www.glsen.org/resources/educator-resources>
- Human Rights Campaign. (2024). *Welcoming Schools. Resources for Gender and LGBTQ+ Inclusive Schools*. <https://welcomingschools.org/resources>

- Lambda Legal. (2008). *Out, Safe & Respected, Your Rights at School*. New York: LambdaLegal.
www.lambdalegal.org
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela un infierno? Violencia escolar y construcción de la masculinidad. *Revista de Educación*, 3(42), 83-101. http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_05.pdf
- Los Angeles LGBT Center (2024). *Out for Safe School Campaign*.
<https://schools.lalgbtcenter.org/out-for-safe-schools/>
- Rivera, C., Toro-Alfonso, J. y Meléndez, L. (2013). Minorías frente al alza en la criminalidad: Percepción de seguridad de la comunidad lesbiana, gay, bisexual y transgénero (LGBT) en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 24(2), 1-14.
<http://www.repsasppr.net/index.php/rep/article/view/239/225>
- Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2021). Catálogo Graduado. Volumen XXVIII. San Juan: Vicepresidencia de Asuntos Académicos y Estudiantiles.
<http://www.arecibo.inter.edu/wp-content/uploads/catalogos/catgrad.pdf>
- U.S. Const. amend. XIV, § 2.

Apéndice R.
Certificación del Editor

18 de mayo de 2025

Comité de Disertación Doctoral

Comité de Defensa

CERTIFICACIÓN

Certifico que he leído y corregido la versión final de los capítulos uno al cinco de la investigación,

DIFERENCIA EN LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DEL NIVEL GRADUADO EN GERENCIA Y LIDERAZGO EDUCATIVOS EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR, SEGÚN SU GÉNERO, SOBRE ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES LESBIANAS, GAYS, BISEXUALES, TRANSGÉNERO Y QUEER (LGBTQ+)

realizada por el doctorando **Julio V. García González**.

La minuciosa revisión del texto se realizó tomando en cuenta las áreas lingüísticas de ortografía, gramática, semántica y sintaxis.

Esta disertación doctoral será sometida al Programa Doctoral en Educación del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, para optar por el grado de Doctor en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativos

Es responsabilidad del doctorando someter la versión editada al Comité de Disertación Doctoral, luego de aclaradas las dudas con el editor.



Héctor Torres Malavé, editor

Catedrático Auxiliar

Departamento de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades

Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de San Germán

Apéndice S.

Informe de Cierre ante la Junta de Revisión Institucional

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS



UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
JUNTA DE REVISIÓN INSTITUCIONAL
INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS
REV: 06/2023

Instrucciones

Los investigadores/estudiantes deben completar este formulario cuando hayan realizado todos los procesos del estudio aprobado o cuando deciden terminar los procesos antes de la fecha de expiración originalmente aprobada por la JRI y someterlo junto con la documentación requerida a la Junta de Revisión Institucional de la Universidad Interamericana de Puerto Rico (JRI) a través de la plataforma IRBNET.

Los **estudiantes graduados** deben someter, además, los capítulos de resultados y discusión (o análisis de datos) finales de su disertación o tesis autorizados por su comité de disertación.

El mentor del estudiante o el supervisor del investigador deben firmar este formulario.

Este formulario debe ser firmado con tinta azul por las partes involucradas y debe subirse a la plataforma IRBNET en formato PDF a colores. La información provista en el mismo debe corresponder al protocolo aprobado por la JRI.

I. Información General

Número de ID de IRBNET	1863461-4
¿Es un proyecto subvencionado?	☒ No ☐ Si* (explique abajo)
* Si contestó Si ¿Cuál es el nombre la agencia subvencionadora? ¿Cuál es el número de la subvención?	
Título del protocolo:	PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE DEL PROGRAMA DOCTORAL EN LA ESPECIALIDAD DE GERENCIA Y

Junta de Revisión Institucional
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Junio 2023
Chicago

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS

	LIDERAZGO EDUCATIVOS, SOBRE LAS ESTRATEGIAS QUE UTILIZA EL DIRECTOR DE ESCUELA, PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES LESBIANAS, GAY, BISEXUALES, TRANSGÉNERO Y QUEER (LGBTQ+), EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE PUERTO RICO, SEGÚN EL GENERO
Fecha original de aprobación	September 19, 2023
Fecha original de expiración	September 19, 2024
Fecha de aprobación de revisión continua, si aplica	September 13, 2024
Fecha de expiración de revisión continua, si aplica	September 13, 2025
Información del investigador	
Nombre del investigador	Julio Garcia
Correo electrónico	juliovgg@gmail.com
Teléfono	787-548-6050
Institución	Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto	San Germán
Departamento	Ciencias Sociales, Educación y Humanidades
Programa	Doctorado en Educación, Gerencia y Liderazgo Educativos
Información del Co-Investigador	
Nombre del investigador	
Correo electrónico	
Teléfono	
Institución	
Recinto	
Departamento	
Programa	

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS

II. Información sobre el Protocolo de Investigación

¿Se realizó la investigación?	☒ Si ☐ No* (continúe en la sección VII)
¿Cuál fue el número original de participantes aprobado por la JRI?	30
¿Cuál fue el número de participantes que consintió/asintió a participar?	21
El número de participantes ¿fue mayor al número aprobado por la JRI?	☒ No ☐ Si* (explique abajo)
* Si contestó Si Explique por qué utilizó un número mayor de participantes	
¿Recibió alguna queja de parte de los participantes?	☒ No ☐ Si* (explique abajo)
* Si contestó Si Describa la o las quejas recibidas Explique cómo las atendió	
¿Cuál es el número de participantes que abandonó el estudio luego de la autorización de la JRI?	0
¿Cuáles fueron las razones para que abandonaran el estudio? <u>(En caso de que las conozca)</u> EL PARTICIPANTE NO ESTA OBLIGADO A EXPRESAR AL INVESTIGADOR RAZONES POR LAS CUALES DESEA DARSE DE BAJA DEL ESTUDIO	
¿Le solicitó a algún participante que abandonara el estudio?	☒ No ☐ Si* (explique abajo)
*Si contestó Si	

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS

¿Cuál es la razón por la que le solicitó al participante que abandonara el estudio?	

III. Documentos de Consentimiento/Asentimiento

Todos los participantes: ¿recibieron copia del documento? o si el protocolo era virtual ¿pudieron descargar el mismo?	☒ Si ☐ No* (explique abajo)
* Si contestó No Explique por qué no	
¿Guardó copia de los documentos de consentimiento/asentimiento completados por los participantes en los expedientes del estudio?	☐ Si ☒ No* (explique abajo)
* Si contestó No Explique por qué no	El Consentimiento Informado era firmado de forma virtual en la plataforma de Survey Monkey y no se guardaron físicamente.

IV. Eventos Adversos / Problemas no anticipados

¿Ocurrió algún evento adverso durante la investigación? Explique	☒ No ☐ Si* (explique abajo)
* Si contestó Si Describa el evento ¿Cómo atendió la situación?	
¿Recibió alguna queja de parte de los participantes?	☒ No ☐ Si* (explique abajo)
*Si contestó Si Describa la o las queja(s) recibida(s)	

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS

¿Cómo las atendió?	
¿Surgió algún problema no anticipado?	☒ No ☐ Si* (explique abajo)
*Si contestó Si Describa el o los problemas no anticipados ¿Cómo los atendió?	

V. Resultados de la Investigación

¿Los resultados obtenidos son productos de una disertación, tesina o tesis?	☒ Si (someter copia capítulos de resultados y análisis de datos, o informe final de su investigación) ☐ No (someter informe final de resultados del estudio)
¿Dónde publicó los resultados?	☐ Biblioteca ☐ Revista Arbitrada ☐ Revista No Arbitrada ☐ Congreso (Presentación oral o afiche) ☐ Informe de Progreso o Final para la Entidad Subvencionadora ☒ Otro En la Escuela de Estudios Graduados e Investigación en un CD-R. El documento está en pdf.

VI. Manejo y Almacenamiento de Datos

¿Quién custodiará los datos y los documentos generados en el estudio?	El investigador
¿Dónde se guardarán los documentos, datos e información de los participantes recopilados?	☐ Archivo físico bajo llave ☒ USB o disco duro externo ☒ Disco duro computadora personal

Junta de Rendición Institucional
 Universidad Interamericana de Puerto Rico
 Junio 2023
 H01090

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS

(escoja todas las que apliquen)	☐ Disco duro o servidor de la Institución ☐ Otro (explique):
¿Cómo se guardarán los datos, documentos e información de los participantes recopilados? (escoja todas las que apliquen)	☐ Impresos sin identificadores ☐ Impresos con identificadores ☒ En formato PDF ☐ En formato WORD, EXCEL, SPSS ☒ Encriptado ☐ Datos de identificados ☐ En un repositorio de bioespecímenes ☒ Protegido con una clave de seguridad ☐ Otro (explique):
¿Por cuánto tiempo almacenará los datos y los documentos generados en el estudio?	3 años
¿Algún participante solicitó copia de los resultados del estudio?	☐ Si* (explique abajo) ☒ No
*Si contestó Si ¿Qué información o documentación le brindó? ¿Cómo los entregó?	

VII. Resumen de estudio no realizado (solo contestar si NO se realizó el estudio aprobado)

¿Por qué no se realizó el estudio?	
¿Recopiló algún documento o data?	☐ No ☐ Si** (explique abajo)
*Si contestó Si ¿Qué documentos o datos recopiló?	

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS

¿Cómo se almacenarán los datos y los documentos recopilados?	
¿Quién custodiará los datos y documentos recopilados?	
¿Por cuánto tiempo almacenará los datos y los documentos generados en el estudio?	

VIII. Certificaciones

Certifico que:

- La información provista en este formulario y en IRBNET está completa y es correcta
- El estudio cumplió con los méritos científicos requeridos
- Que como investigador soy responsable de haber realizado la investigación con conducta ética para asegurar la protección y bienestar de los sujetos humanos participantes
- Que todos los procesos cumplieron con las normas y procedimientos que la JRI de la UIPR requirió.
- Que el estudio cumplió con los méritos científicos requeridos
- Que la Institución/Recinto tiene pleno conocimiento de que todas las actividades de investigación relacionadas a este protocolo han terminado.

Nombre del Investigador/estudiante:	Julio V. García González
Firma:	
Fecha:	20 de mayo de 2025
Nombre del Mentor o Supervisor	Dra. Elba T. Irizarry Ramírez

INFORME DE CIERRE DE PROTOCOLOS

Firma del Mentor o Supervisor



Fecha:

19 de mayo de 2025

Para firmar este documento, usted puede:

1. Seleccionar en la caja azul correspondiente, y subir una imagen de su firma en tinta azul.
2. Exportar o guardar este documento como PDF, y firmarlo en tinta azul en su programa seleccionado, como Adobe Acrobat.
3. Imprimir el documento, firmarlo en tinta azul en la caja correspondiente, y escanearlo.

Recuerde escanear o guardar el documento final como PDF en color antes de subirlo a IRBNET