

revista de **EDUCACIÓN**

Nº 399 ENERO-MARZO 2023

Orientación sexual, autoestima y rendimiento académico en la adolescencia

Alicia Pérez-Albéniz
Beatriz Lucas-Molina
Andrea Gutiérrez
Cristina Elvira-Rey
Javier Ortuño-Sierra
Adriana Díez-Gómez
Eduardo Fonseca-Pedrero



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



Orientación sexual, autoestima y rendimiento académico en la adolescencia¹

Sexual orientation, self-esteem, and academic achievement during adolescence

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-562>

Alicia Pérez-Albéniz

<https://orcid.org/0000-0002-7182-060X>

Universidad de la Rioja

Beatriz Lucas-Molina

<https://orcid.org/0000-0003-4370-4799>

Universitat de València

Andrea Gutiérrez

<https://orcid.org/0000-0002-8922-6115>

Universidad de la Rioja

Cristina Elvira-Rey

<https://orcid.org/0000-0001-9378-4534>

Universidad de la Rioja

Javier Ortuño-Sierra

<https://orcid.org/0000-0003-4867-0946>

Universidad de la Rioja

¹ Esta investigación ha sido apoyada por las Ayudas Fundación BBVA a Equipos de Investigación Científica 2017, Beca Leonardo a Investigadores y Creadores Culturales 2020 de la Fundación BBVA y FEDER, a través del PO FEDER de La Rioja 2014-2020 (SRS 6FRSABC026).

Adriana Díez-Gómez

<https://orcid.org/0000-0003-0276-3012>

Universidad de la Rioja

Eduardo Fonseca-Pedrero

<https://orcid.org/0000-0001-7453-5225>

Universidad de la Rioja

Resumen

A pesar de los cambios sociales producidos en los últimos años, la evidencia pone de manifiesto que la pertenencia a colectivos de minorías sexuales se asocia a desigualdades, discriminaciones y a un estigma que ubica a las personas en situación de vulnerabilidad. Esta vulnerabilidad psicosocial puede tener un impacto especialmente negativo en la adolescencia. En concreto, la evidencia científica ha mostrado una clara relación entre la orientación sexual no heterosexual y la presencia de dificultades en el ámbito de la salud mental. Asociado a este hecho, algunos estudios han indicado también el impacto de la pertenencia a minorías sexuales sobre el rendimiento académico. Sin embargo, los estudios realizados hasta la fecha son escasos, especialmente en la etapa adolescente, donde el ámbito académico es crucial. El objetivo del presente estudio fue examinar, en una muestra representativa de adolescentes, si la pertenencia a un grupo minoritario de orientación sexual (homosexuales, bisexuales o *questioning*) estaba asociada con un peor rendimiento académico. Además, debido a la importancia de la autoestima sobre el rendimiento académico, se pretendía analizar si un adecuado nivel de autoestima podría moderar la relación entre ambas variables. El estudio se condujo con una muestra de 1.777 adolescentes ($M=15,70$ años; $SD=1,26$) seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado por conglomerados. La orientación sexual fue evaluada por la atracción experimentada hacia otras personas. Como indicadores de rendimiento académico se usaron la nota media del curso anterior y el número de asignaturas suspensas en la evaluación anterior. Los resultados no mostraron un efecto principal significativo de la orientación sexual ni de su interacción con la autoestima sobre los indicadores de rendimiento académico utilizados. Los resultados contrastan con los obtenidos en estudios previos e indican que la pertenencia a minorías sexuales por orientación sexual no está asociado a dificultades a nivel académico.

Palabras clave: orientación sexual, rendimiento académico, autoestima, adolescencia, educación

Abstract

Despite the social changes of recent years, the evidence shows that belonging to a sexual orientation minority group is associated with inequality, discrimination and a stigma that places individuals in a situation of vulnerability. This psychosocial vulnerability can have a particularly negative impact on adolescents. Specifically, scientific evidence has shown a clear relationship between non-heterosexual orientation and the presence of mental health issues. In association with this, some studies have also shown the impact of sexual minority status on academic performance. However, research in this area is still lacking, especially with regard to adolescence, when academic development is crucial. The aim of the present study was to examine, in a representative sample of adolescents, whether belonging to a minority sexual orientation group (homosexual, bisexual, or questioning) was associated with poorer academic achievement. In addition, due to the importance of self-esteem in academic achievement, we analyzed whether an adequate level of self-esteem might moderate the relationship between the two variables. The study was conducted with a sample of 1,777 adolescents ($M=15.70$ years; $SD=1.26$) selected by stratified random cluster sampling. Sexual orientation was assessed as one's experience of attraction toward others. Grade point average from the previous school year and the number of failed subjects in the previous grading period were used as indicators of academic achievement. The results showed no significant main effect of sexual orientation or its interaction with self-esteem on these indicators of academic achievement. These results disagree with those obtained in earlier studies and indicate that belonging to sexual orientation minorities is not associated with academic difficulties.

Keywords: sexual orientation, academic achievement, self-esteem, adolescence, educational context

Introducción

La adolescencia es un periodo clave para el desarrollo de la identidad que, aunque resulta todavía tentativa, constituye la base para las posteriores

reformulaciones durante los años adultos (Topolewska y Ciecuch, 2017; Schwartz, 2007). Cada adolescente establece su identificación con un conjunto de categorías entre las que cabe destacar las profesionales, religiosas, políticas, de género o sexuales.

En lo relativo al género y a la sexualidad, a pesar de los avances legislativos y sociales logrados, la evidencia pone de manifiesto que la pertenencia a colectivos de minorías sexuales se asocia a desigualdades y a un estigma que ubica a las personas en situación de vulnerabilidad y ante la necesidad de hacer frente a multitud de obstáculos (Oswalt y Wyatt, 2011; Pachankis, y Bränström, 2018).

Sin embargo, es importante subrayar que cuando se hace referencia aquí a una mayor vulnerabilidad psicosocial no se pretende adscribir a la experiencia LGBTBIQ+ (lesbianas, gais, transexuales, bisexuales, intersexuales, *queer*) un carácter patológico. Por el contrario, lo que se pretende es resaltar el impacto del prejuicio social y la discriminación existente hacia esta población que puede ser especialmente relevante en la etapa adolescente (Espada et al., 2012; Rodríguez-Castro et al., 2013). Siguiendo el modelo de Meyer (2003), es el estrés causado por la expectativa de rechazo social y discriminación experimentada lo que explicaría esta mayor vulnerabilidad. De hecho, la investigación indica que la juventud perteneciente a minorías sexuales afronta, con mayor frecuencia e intensidad, agresiones psicológicas y físicas (Garchitorea, 2009; Kosciw, 2009) en diferentes contextos como el familiar (Baiocco et al., 2015; Castillo, 2010), el de relaciones de pareja (Edwards, 2015; Longobardi Badenes-Ribera, 2017) y el educativo (Birkett et al., 2009; Garaigordobil y Larrain, 2020; Generelo y Pichardo, 2005; Patchin e Hinduja, 2017).

De hecho, la investigación internacional muestra en adolescentes pertenecientes a minorías sexuales una mayor prevalencia de síntomas de depresión (Bostwick et al., 2014; Spittlehouse et al., 2020), ansiedad (Bostwick et al., 2014; Hatzenbuehler et al., 2009), y conducta suicida (Bostwick et al., 2014; Duncan y Hatzenbuehler, 2014; Hatzenbuehler et al., 2014; Plöderl et al., 2010; Raifman et al., 2020; Salway et al., 2019).

El impacto que tiene la discriminación en las minorías sexuales alcanza asimismo el ámbito educativo y requiere de un análisis en profundidad (Poteat et al., 2014). El alumnado perteneciente a estos colectivos que sufre discriminación podría responder no implicándose con el contexto que le estigmatiza y esto tendría consecuencias para su

proceso educativo. Siguiendo la hipótesis explicativa de Johnson et al. (2001) sobre las dificultades educativas de las minorías étnicas, Pearson et al. (2007) proponen que el alumnado de minorías sexuales, al no desarrollar un sentimiento de pertenencia o al tener una expectativa de rechazo por su orientación sexual, podría perder la motivación para el aprendizaje e iniciar una serie de conductas de riesgo como dejar de atender en clase, de hacer las tareas o incluso de ir a clase.

De acuerdo con esta hipótesis, algunos estudios han sugerido que el hecho de pertenecer a alguna minoría sexual puede estar asociado a dificultades en términos académicos. En población universitaria, Rankin (2003) y Rankin et al. (2010) subrayan la baja participación de los y las estudiantes no heterosexuales en actividades o eventos académicos, así como el posible rol inhibitorio de las experiencias estresantes en su potencial académico. Oswalt y Wyatt (2011) y Klein y Dudley (2014) observaron que el alumnado perteneciente a minorías de orientación sexual indicaba haber experimentado con mayor frecuencia sucesos vitales estresantes y sufrido problemas de salud mental. Asimismo, percibían que estos problemas tenían un impacto a nivel académico con mayor frecuencia que sus pares heterosexuales. En ambos estudios el grupo de personas bisexuales presentaba peor situación que otros grupos minoritarios. Desafortunadamente estos estudios no evaluaban el rendimiento académico.

En población adolescente destaca la escasez de estudios que aborden esta cuestión, pero los existentes tienden a mostrar que los y las adolescentes pertenecientes a minorías sexuales por su orientación sexual presentan un rendimiento académico más pobre que sus compañeros y compañeras heterosexuales (Aragon et al., 2014; Birkett et al., 2014; Díaz et al., 2005; Pearson et al., 2007; Poteat et al., 2011; Rostosky et al., 2003; Russell et al., 2001) y una mayor presencia de conductas de riesgo como el absentismo escolar, actitudes negativas hacia la educación, menores expectativas o una menor participación en actividades extraescolares para la mejora del rendimiento escolar (Aragon et al., 2014; Birkett et al., 2014; Departamento de Educación de Massachusetts, 2020; Poteat et al., 2011; Robinson y Espelage, 2011; Russell et al., 2001).

En referencia al rendimiento académico, diversos estudios han observado diferencias estadísticamente significativas comparando grupos de heterosexuales y no heterosexuales en las calificaciones recogidas mediante autoinformes (Aragon et al., 2014; Birkett et al., 2014; Díaz et al.,

2005; Poteat et al., 2011; Rostosky et al., 2003; Russell et al., 2001). Muchos de estos estudios no analizaron el rendimiento de los diferentes grupos de orientación sexual (Aragon et al., 2014; Díaz et al., 2005; Poteat et al., 2011; Rostosky et al., 2003). Birkett et al. (2014) observaron calificaciones significativamente más bajas en los grupos de homosexuales y bisexuales de ambos sexos frente a los heterosexuales, aunque los resultados no indicaron diferencias para los grupos *questioning* o inseguros. Russell et al. (2001) indicaron diferencias entre los grupos de heterosexuales y bisexuales, pero no hallaron que el rendimiento de los homosexuales fuera significativamente inferior.

Pearson et al. (2007) observaron indicadores de peor rendimiento académico entre adolescentes (media de las calificaciones recogida del expediente académico significativamente más baja, mayor probabilidad de repetir cursos y menor número y tipo de cursos adicionales preparatorios para la universidad). Las diferencias desaparecían para las chicas cuando se controlaba el *background*, esto es, si se tenía en cuenta características étnicas, familiares (nivel educativo de los padres y estructura familiar) y la capacidad cognitiva, solo los chicos no heterosexuales mostraban indicadores de rendimiento más pobres. En este estudio tampoco se diferenciaba entre subgrupos de minorías sexuales.

Como puede observarse, las investigaciones desarrolladas en este ámbito asocian diversidad afectivo-sexual con un rendimiento académico más bajo. Pero también es imprescindible considerar los factores que contribuyen a la resiliencia en estos grupos (Poteat et al., 2014) y que permiten un desarrollo saludable a pesar del estigma, la discriminación, el acoso y otros riesgos para la salud (Kosciw et al., 2015; Poteat et al., 2014, 2021; Saewyc, 2011) que se observan en estos grupos. De hecho, la evidencia muestra que muchos jóvenes de minorías sexuales demuestran gran capacidad para revertir los efectos del estigma y del rechazo (Fernández-Rodríguez y Calle, 2013; Savin-Williams, 2005).

Cabe preguntarse, en consecuencia, qué factores están asociados a la resiliencia. Autores como Perpiñà et al. (2022) muestran la relevancia de tener en cuenta las competencias socioemocionales del alumnado para que pueda alcanzar el máximo potencial académico y personal. Una cuestión, desde nuestro punto de vista, especialmente relevante en el alumnado vulnerable. Siguiendo a Herrman et al. (2011), entre los factores personales se incluyen la autoestima, el funcionamiento intelectual, la flexibilidad cognitiva y la regulación emocional. En este

sentido, Espada et al. (2012) coinciden en señalar que una adecuada autoestima puede funcionar como variable moderadora en muchos de los efectos que pudieran derivarse de una situación de vulnerabilidad. Se ha señalado que la autoestima es un indicador relevante en la comprensión de la conducta de los estudiantes (Gutiérrez y Goncalves, 2013) y se ha asociado positivamente al rendimiento académico (Cid-Sillereo et al., 2020). Por tanto, sería interesante analizar el posible rol moderador de la autoestima entre la condición de minoría de sexual y el rendimiento académico.

En conclusión, son escasos los estudios que se han realizado para analizar la hipótesis de que los y las adolescentes pertenecientes a minorías sexuales presentan un peor rendimiento académico. Además, la mayoría de los estudios disponibles no han diferenciado subgrupos de minorías sexuales (i.e., homosexuales, bisexuales) y no han incluido al alumnado *questioning* (o inseguro de su atracción sexual). Por último, es importante analizar asimismo posibles diferencias de género ya que algunos estudios han mostrado diferencias en este sentido (Molborn y Everet, 2015).

En este contexto de investigación, el objetivo principal que se planteó para el presente estudio fue examinar si existe una relación entre orientación sexual y rendimiento académico en una muestra representativa de adolescentes. Asimismo, se pretendía analizar si la relación entre orientación sexual y rendimiento académico podría estar moderada por la autoestima de los y las jóvenes. Por último, se examinaron posibles diferencias de género, ya que estudios previos habían apuntado en este sentido.

Teniendo en cuenta la evidencia previa, la hipótesis de la cual parte este estudio es que la pertenencia a grupos de orientación sexual minoritarios se asociará a un peor rendimiento académico. Asimismo, se espera que la autoestima se muestre como factor moderador en esta relación, actuando como factor protector.

Método

Muestra

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo aleatorio estratificado por conglomerados de una población aproximada de 15.000 estudiantes. Los participantes fueron un total de 1972 estudiantes pertenecientes a 30 centros educativos, de un total de 98 aulas, de la comunidad autónoma de La Rioja. Los y las participantes pertenecían a escuelas públicas (45,2%), y a escuelas concertadas (54,8%) de Educación Secundaria y Formación Profesional, así como a distintos niveles socioeconómicos. Las variables utilizadas para estratificar fueron la zona geográfica y el nivel educativo.

Se eliminaron aquellos participantes con más de dos puntos ($n=146$) en la Escala Oviedo de Infrecuencia de Respuesta-Revisada (Fonseca-Pedrero et al., 2019) o aquellos con una edad superior a 19 años ($n=36$). De los 1790 estudiantes, 816 eran chicos (45,6%), 961 eran chicas (53,7%). Trece participantes presentaban diversidad sexo-genérica (0,7%) que no pudieron incluirse en los análisis por el limitado tamaño muestral, dejando la muestra final en 1777 participantes.

La media de edad fue de 15,70 años ($SD=1,26$) con un rango entre 14 y 18 años. La distribución de los y las participantes por edad fue: 14 años ($n=338$; 19,1%), 15 años ($n=534$; 30,1%), 16 años ($n=409$; 23,1%), 17 años ($n=297$; 16,7%), y 18 años ($n=196$; 11,0%). La distribución por orientación sexual (atracción) fue: heterosexual ($n=1640$; 92,3%), homosexual ($n= 6$; 2,6%), bisexual ($n= 9$; 2,8%), y *questioning* o inseguro/a ($n=42$; 2,5%).

Instrumentos

Escala de orientación sexual

Para examinar la orientación sexual, se utilizó una versión modificada de la escala de Kinsey (Kinsey et al., 1948). Dicha escala es un índice ampliamente utilizado que designa un continuo sexual que va desde la atracción hacia el sexo opuesto hasta la atracción exclusivamente hacia el mismo sexo con grados de no exclusividad entre estos polos. A los participantes se les presentó la frase “Normalmente sientes atracción

física y amorosa por...” y se les pidió que indicaran una opción entre las siguientes: 1) *siempre por los chicos*; 2) *la mayor parte del tiempo por los chicos, y a veces, por las chicas*; 3) *de manera similar por los chicos y las chicas*; 4) *la mayor parte del tiempo por las chicas, y a veces, por los chicos*; 5) *siempre por las chicas*; 6) *no estoy seguro*. Aunque algunos investigadores (e.g., Haslam, 1997; Savin-Williams, 2014) afirman que la orientación sexual está mejor representada por un continuo, por razones metodológicas (demasiadas categorías podrían tener el efecto de limitar la muestra en cada categoría) los análisis se llevaron a cabo definiendo la variable de orientación sexual incluyendo cuatro patrones de atracción sexual: heterosexual (opciones 1 y 2 para chicas, 4 y 5 para chicos), homosexual (1 y 2 para chicos, 4 y 5 para chicas), bisexual (opción 3 para ambos géneros) y *questioning* (6 en ambos géneros).

Escala de autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965)

Consta de 10 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 4 puntos (1 = *totalmente en desacuerdo*; 4 = *totalmente de acuerdo*). En el presente trabajo se utilizó la versión en castellano de la escala (Oliva et al., 2011) que ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas (Vázquez et al., 2004). En el presente estudio, la ω de McDonald para la puntuación total fue de,89.

Rendimiento académico

Para medir el rendimiento académico de los estudiantes se utilizaron dos indicadores autoinformados. En primer lugar, tal y como realizan diversos estudios previos en este ámbito de investigación, se solicitó a los y las participantes que informaran de la nota media del curso anterior (p. ej., Aragon et al., 2014; Birkett et al., 2014; Poteat et al., 2011). En segundo lugar, dado que algunos autores (p. ej., Pearson et al., 2007) analizan indicadores de mal rendimiento (i.e., repetición de cursos o suspensos), se solicitó a los participantes que informaran del número de asignaturas suspendidas en la evaluación anterior.

Escala Oviedo de Infrecuencia de Respuesta-Revisada (INF-OV-R) (Fonseca-Pedrero et al., 2009; Fonseca-Pedrero et al., 2019)

La escala se administró a los participantes para detectar a quienes respondieron de manera aleatoria, pseudoaleatoria o deshonesto. El instrumento INF-OV-R es un autoinforme compuesto por 10 ítems en un formato de escala tipo Likert de 5 puntos que van desde 1 (*completamente en desacuerdo*) a 5 (*completamente de acuerdo*). Los estudiantes con dos o más respuestas incorrectas en la escala INF-OV-R fueron eliminados de la muestra.

Procedimiento

La investigación fue aprobada por la Dirección General de Educación del Gobierno de La Rioja y el Comité Ético de Investigación Clínica de La Rioja (CEICLAR). Se realizó una visita a los equipos directivos de las escuelas seleccionadas al azar, explicando el proyecto de investigación. Se estandarizó el proceso de administración de instrumentos mediante un protocolo para todo el personal investigador. Los cuestionarios fueron administrados, en una sesión de 50 minutos, por ordenador y de manera colectiva durante el horario escolar en un aula especialmente preparada para tal fin. Se solicitó el consentimiento informado de las familias para los participantes menores de 18 años y se garantizó la confidencialidad y el carácter voluntario del estudio.

Análisis de datos

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos para los indicadores de rendimiento académico en función de los subgrupos de orientación sexual, del género y del nivel de autoestima.

En segundo lugar, se llevó a cabo un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA) para conocer el impacto sobre los indicadores de rendimiento académico de la orientación sexual, del género y de la autoestima de los y las participantes. Se utilizó el valor Lambda de Wilks (λ de Wilks) para observar si existían efectos principales significativos e interacciones entre las variables de orientación sexual, género y autoestima. Como

índice del tamaño del efecto se empleó el estadístico eta cuadrado parcial (η^2 *parcial*: pequeño=,01; mediano=,06; grande=,14). A continuación, se condujeron ANOVAS para analizar los efectos individuales sobre los dos indicadores de rendimiento académico. Todos los análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 26).

Resultados

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas) para los indicadores de rendimiento académico (nota media y número de suspensos) en función de la orientación sexual, el género y la autoestima de los participantes (ver Tablas I y II).

TABLA I. Media (Desviación típica) de la nota media del curso anterior en función de la orientación sexual, el género y el nivel de autoestima (baja-media-alta) de los y las participantes

	Género (n)	Autoestima			
		Baja M (DT)	Media M (DT)	Alta M (DT)	Total M (DT)
Heterosexual	Chicos (n=776)	5,61 (1,21)	6,08 (1,12)	6,39 (1,47)	6,28 (1,42)
	Chicas (n=864)	6,09 (1,37)	6,59 (1,30)	6,92 (1,66)	6,67 (1,55)
	Total (n=1640)	5,97 (1,35)	6,41 (1,26)	6,62 (1,58)	6,48 (1,50)
Homosexual	Chicos (n=24)	6,17 (0,98)	6,50 (0,71)	7,21 (1,72)	6,86 (1,52)
	Chicas (n=22)	5,80 (1,23)	6,13 (1,25)	7,83 (1,72)	6,42 (1,56)
	Total (n=46)	5,94 (1,12)	6,20 (1,14)	7,40 (1,70)	6,63 (1,54)
Bisexual	Chicos (n=8)	5,00 (0)	5,33 (0,58)	6,00 (1,73)	5,50 (1,07)
	Chicas (n=41)	6,13 (0,96)	5,83 (1,03)	6,00 (1,29)	6,00 (1,07)
	Total (n=49)	6,00 (0,97)	5,73 (0,96)	6,00 (1,32)	5,92 (1,08)
Questioning	Chicos (n=10)	--	5,67 (1,53)	5,57 (1,27)	5,60 (1,26)
	Chicas (n=32)	6,63 (1,77)	6,40 (0,89)	6,95 (1,61)	6,78 (1,54)
	Total (n=42)	6,63 (1,77)	6,13 (1,13)	6,58 (1,63)	6,50 (1,55)
Total	Chicos (n=816)	5,64 (1,18)	6,06 (1,11)	6,39 (1,48)	6,28 (1,43)
	Chicas (n=961)	6,10 (1,35)	6,54 (1,29)	6,91 (1,65)	6,63 (1,54)
	Total (N=1777)	5,99 (1,33)	6,37 (1,25)	6,62 (1,58)	6,47 (1,50)

TABLA II. Media (Desviación típica) del número de asignaturas suspendidas la evaluación anterior en función de la orientación sexual, el género y el nivel de autoestima (baja-media-alta) de los y las participante

	Género (n)	Autoestima			
		Baja M (DT)	Media M (DT)	Alta M (DT)	Total M (DT)
Heterosexual	Chicos (n=776)	2,66 (2,06)	2,18 (2,21)	1,66 (1,91)	1,81 (2,00)
	Chicas (n=864)	2,01 (2,08)	1,40 (1,77)	1,21 (1,62)	1,42 (1,79)
	Total (n=1640)	2,17 (2,09)	1,67 (1,97)	1,46 (1,80)	1,61 (1,90)
Homosexual	Chicos (n=24)	2,50 (2,43)	0 (0)	1,07 (2,06)	1,36 (2,15)
	Chicas (n=22)	2,50 (1,65)	1,75 (2,12)	1,17 (1,17)	1,92 (1,74)
	Total (n=46)	2,50 (1,90)	1,40 (2,01)	1,10 (1,80)	1,65 (1,95)
Bisexual	Chicos (n=8)	5,50 (2,12)	3,33 (3,51)	1,67 (2,89)	3,25 (3,01)
	Chicas (n=41)	1,87 (2,06)	2,00 (2,76)	0,85 (1,68)	1,59 (2,19)
	Total (n=49)	2,28 (2,32)	2,27 (2,84)	1,00 (1,86)	1,86 (2,39)
Questioning	Chicos (n=10)	--	1,33 (1,53)	2,43 (3,95)	2,10 (3,35)
	Chicas (n=32)	1,00 (1,78)	1,00 (1,00)	0,84 (1,74)	0,91 (1,61)
	Total (n=42)	1,00 (1,77)	1,13 (1,13)	1,27 (2,54)	1,19 (2,17)
Total	Chicos (n=816)	2,72 (2,11)	2,15 (2,22)	1,65 (1,95)	1,82 (2,03)
	Chicas (n=961)	1,98 (2,05)	1,65 (1,95)	1,18 (1,62)	1,42 (1,80)
	Total (N=1777)	2,16 (2,09)	1,82 (2,03)	1,44 (1,82)	1,60 (1,92)

En segundo lugar, para conocer la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas se llevó a cabo un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA) con los indicadores de rendimiento académico como variables dependientes y la orientación sexual, el género y la autoestima de los participantes como factores fijos. El MANOVA reveló efectos principales significativos para la variable género [Wilk's $\lambda=0,99$, $F_{(2, 1753)} = 3,58$; $p<,05$; $partial \eta^2 =,004$], y para la variable autoestima [Wilk's $\lambda=0,99$, $F_{(4, 3506)} =4,00$; $p<,05$; $partial \eta^2 =,003$]. Sin embargo, en contra de lo esperado, el efecto principal de la orientación sexual no fue significativo [Wilk's $\lambda= 0,99$, $F_{(6,3506)} =1,35$; $p>,05$; $partial \eta^2 =,002$].

Ni la interacción entre la orientación sexual y el género, ni entre la orientación sexual y la autoestima, ni la triple interacción entre las tres variables fueron significativas [Wilk's $\lambda=0,99$, $F_{(6,3506)} =1,35$; $p>,05$; $partial$

$\eta^2 = ,002$], [Wilk's $\lambda = 0,99$, $F_{(12,3506)} = 0,96$; $p > ,05$; *partial* $\eta^2 = ,003$], y [Wilk's $\lambda = 0,99$, $F_{(10,3506)} = 0,55$; $p > ,05$; *partial* $\eta^2 = ,002$], respectivamente.

Los ANOVAS individuales arrojaron diferencias estadísticamente significativas en función del género tanto para la nota media [$F(1,1754) = 4,17$, $p < ,05$] como para el número de suspensos [$F(1,1754) = 6,02$, $p < ,05$]. Por consiguiente, los resultados referentes al género indicaron que las chicas mostraban puntuaciones significativamente más altas en la nota media del curso anterior y significativamente más bajas en el número de suspensos en la evaluación anterior.

Los ANOVAS individuales arrojaron asimismo diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de autoestima tanto para la nota media [$F(2,1754) = 4,18$, $p < ,05$] como para el número de suspensos [$F(2,1754) = 6,19$, $p < ,05$]. Los análisis *post-hoc* de Bonferroni revelaron que existían diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de autoestima. En referencia a la nota media del curso anterior, los y las participantes con alta autoestima mostraron un rendimiento significativamente más alto que los y las participantes con un nivel de autoestima medio, que a su vez exhibieron un rendimiento significativamente más alto que los y las participantes con un nivel de autoestima bajo ($p < ,05$). En relación con el número de asignaturas suspensas los resultados del análisis *post-hoc* revelaron que los y las participantes con autoestima alta y media mostraban una puntuación significativamente más baja que los participantes con una autoestima baja.

Conclusiones

Los objetivos del presente estudio fueron examinar, en una muestra representativa de adolescentes, si existía una relación entre orientación sexual y el rendimiento académico y si esta relación estaba moderada por la autoestima.

Respecto al primer objetivo, los resultados obtenidos muestran que la pertenencia de los estudiantes a grupos minoritarios de orientación sexual no se asocia con un peor rendimiento académico. Estos resultados contradicen los hallados en estudios previos con adolescentes (Aragon et al., 2014; Birkett et al., 2014; Díaz et al., 2005; Pearson et al., 2007; Poteat et al., 2011; Rostosky et al., 2003; Russell et al., 2001) que habían

mostrado un rendimiento académico más pobre en los grupos de minorías sexuales que en los grupos de heterosexuales. A pesar de la ausencia de diferencias estadísticamente significativas, el análisis de las medias de las puntuaciones académicas revela que los chicos bisexuales y *questioning* muestran una tendencia a presentar un rendimiento más pobre. El reducido tamaño muestral en ambos grupos puede haber limitado la potencia estadística para exhibir diferencias que, en cualquier caso, parecen estar asociadas a tamaños del efecto muy bajos. No obstante, investigaciones previas con alumnado universitario, aunque no evaluaron el rendimiento académico per se (Klein y Dudley, 2014; Oswalt y Wyatt, 2011), evidenciaron que los participantes de minorías sexuales, en especial el grupo de bisexuales, afirmaban haber experimentado un mayor número de dificultades relacionadas con la salud mental y el ámbito académico. En esta línea, la investigación previa ha indicado con frecuencia peores indicadores de salud mental en el grupo de bisexuales (Denny et al., 2014; Hatzenbuehler, 2011; Hatzenbuehler et al., 2014; Marshal et al., 2013) y en varones (e.g., Moya y Moya-Garófano, 2020; Semlyen et al., 2016).

Es preciso señalar, aunque destacando la ausencia de diferencias estadísticamente significativas, que los chicos homosexuales tienden a presentar las medias en las calificaciones más altas y el nivel de suspensos más bajo. Estos resultados podrían estar en la línea de la hipótesis del *Best little boy in the world* planteada por Pachankis y Hatzenbuehler (2013) por la que explican el alto rendimiento observado en algunos estudios del grupo de chicos de minorías sexuales. Lo que proponen los autores es que, en un intento por compensar su autoestima, buscan sobresalir en el ámbito académico.

En cualquier caso, el presente estudio no arrojó diferencias entre los grupos lo que podría indicar, tal y como otros estudios han señalado (Klein y Dudley, 2014; Oswalt y Wyatt, 2011), que otras variables como las situaciones de discriminación pueden estar mediando la relación entre orientación sexual y dificultades en el rendimiento a nivel académico. Desafortunadamente, el presente estudio no analiza esta variable, ni su posible rol mediador. Por ejemplo, Kosciw et al. (2012, 2014) indicaron que estudiantes de minorías sexuales diferían en sus promedios de calificaciones en función de los niveles de victimización. Birkett et al. (2014) y Aragon et al. (2014) mostraron un efecto directo de la pertenencia a minorías sexuales, pero en ambos estudios se observó

que esta relación también se encontraba mediada por las situaciones de victimización experimentadas por los y las participantes. En esta línea, Edwards (2015) mostró que los estudiantes de todos los grupos de minorías sexuales tenían más probabilidad de ser víctimas de violencia de pareja que sus compañeros heterosexuales y que estas situaciones conllevaban peores resultados académicos.

Respecto al segundo objetivo del estudio, en el que se pretendía analizar si la relación entre orientación sexual y el rendimiento académico podría estar moderada por la autoestima, los resultados no mostraron el efecto interactivo esperado ya que muestran que los niveles de autoestima se encuentran relacionados positivamente con el rendimiento académico independientemente de la orientación sexual. Estos resultados son coherentes con estudios previos sobre la relación entre autoestima y rendimiento (Cid-Sillereo et al., 2020; Parra et al, 2004; Rodríguez et al, 2004), pero no arrojan información de interés para entender el rendimiento académico de los y las participantes pertenecientes a minorías sexuales. Cabe esperar, y la investigación así lo confirma, que estudiantes con una autoestima adecuada confían en sus habilidades y generan altas expectativas de su rendimiento, impulsando así la consecución de mejores resultados tanto en población general (Martín et al., 2012) como en personas pertenecientes a los colectivos de minorías sexuales en particular (Poteat et al., 2014).

Igualmente, los resultados del presente estudio evidenciaron diferencias de género en el rendimiento académico. En concreto, las chicas, en comparación con los chicos, afirmaban haber obtenido notas medias significativamente más altas y un número de suspensos significativamente inferior. Estos resultados son coherentes con estudios previos en muestras de estudiantes de educación secundaria (e.g., Voyer y Voyer, 2014).

A pesar de todo lo anterior, ni el efecto interactivo de la pertenencia a una minoría sexual y la autoestima ni su interacción con el género fueron significativos, dejando al margen los efectos de interés para los objetivos del presente estudio.

Cabe mencionar algunas limitaciones del presente estudio. En primer lugar, aunque la investigación se llevó a cabo con una muestra representativa de una región del norte de España e incluyó en el análisis diferentes grupos de minorías sexuales siguiendo las recomendaciones internacionales (Institute of Medicine, 2011; McDonald, 2018), incluido

el alumnado *questioning*, la muestra presenta una desproporción importante en el tamaño de los grupos.

En segundo lugar, la definición de la orientación sexual en el presente estudio se limitó a la evaluación de la atracción sexual, sin tener en cuenta otros componentes como el emocional, el identitario o el conductual (e.g., Russell y Consolacion, 2003; Saewyc, 2011). Aunque la inclusión de más indicadores habría permitido explorar los resultados desde otras perspectivas, la decisión se basó en que la definición desde una perspectiva no siempre conlleva correspondencia con otra (Savin-Williams, 2001) y que es el indicador más adecuado en la etapa adolescente (Pearson et al., 2007).

En tercer lugar, los indicadores de rendimiento académico fueron autoinformados, debido a la imposibilidad de acceder a los expedientes del alumnado participante. Este hecho introduce cierta subjetividad y limitaciones relacionadas con la memoria y deseabilidad social. Futuros estudios podrían incluir medidas objetivas de rendimiento académico, así como otros indicadores de interés como la existencia de conflictos, el absentismo escolar, el sentimiento de pertenencia, las actitudes hacia la educación o la participación en cursos extraescolares para la mejora del rendimiento (Birkett et al., 2014; Pearson et al., 2007; Rostosky et al., 2003; Russell et al., 2001; Watson y Russell, 2016).

En cuarto lugar, en el presente estudio no se recogió información sobre posibles actuaciones que se puedan estar llevando a cabo como el establecimiento de grupos de apoyo en los centros u otros factores protectores como la pertenencia a los llamados grupos de alianzas gay-heterosexuales o GSA (Goodenow et al., 2006; Kosciw et al., 2012; McCormick, 2015), tan utilizados en EEUU. Autores como McCormick et al. (2015) señalan la necesidad de los grupos de apoyo en contextos educativos de niveles de secundaria y universitarios y Poteat et al. (2021) subrayan el apoyo de los educadores por el efecto protector que han mostrado frente a las situaciones de discriminación. Por consiguiente, estas variables pueden estar ejerciendo un papel protector en el desempeño académico, amortiguando la exposición al estigma y promoviendo un desarrollo saludable entre los y las jóvenes. Por lo tanto, futuros estudios deberían incorporar el efecto moderador de estas variables.

En cualquier caso, lo que parecen indicar los resultados es que la pertenencia a minorías sexuales por orientación sexual no está asociado directamente a dificultades a nivel académico. El vínculo entre la

orientación sexual y los problemas de salud, sociales y académicos no es nuevo, por ello, es importante tener claro que la orientación sexual en sí misma no aumenta el riesgo de dificultades, sino que son las respuestas ambientales y el efecto de factores de estrés social lo que aumenta dicho riesgo (Oswalt y Wyatt, 2011).

En consecuencia, es capital tener en cuenta otras variables, como son las experiencias de discriminación tan prevalentes en estos grupos (e.g., Garaigordobil y Larrain, 2020; Kosciw et al., 2009; Poteat et al., 2021) para explicar las diferencias encontradas en la literatura, tal y como indican estudios realizados con anterioridad (Aragon et al., 2014; Birkett et al., 2014; Edwards, 2015; Kosciw et al., 2012; Poteat et al., 2011) en los que se observa el efecto mediador de diferentes situaciones de victimización entre la condición de minoría sexual y las disparidades en el rendimiento académico. La investigación futura debería tener en cuenta, además de las mencionadas situaciones de rechazo, acoso escolar o discriminación, variables escolares como son el clima escolar, la motivación del alumnado, o su sentimiento de pertenencia al centro escolar y que podrían estar bien mediando o moderando la relación entre la pertenencia a una minoría sexual y el rendimiento. Por consiguiente, es importante que futuros estudios no solo incluyan estas variables, si no examinen su posible rol mediador o moderador en la relación entre pertenencia a una minoría sexual y el rendimiento académico.

Referencias bibliográficas

- Aragon, S.R., Poteat, V.P., Espelage, D.L., & Koenig, B.W. (2014). The influence of peer victimization on educational outcomes for LGBTQ and non-LGBTQ high school students. *Journal of LGBT Youth, 11*(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/19361653.2014.840761>
- Baiocco, R., Fontanesi, L., Santamaria, F., Ioverno, S., Marasco, B., Baumgartner, E., Willoughby, B., & Laghi, F. (2015). Negative parental responses to coming out and family functioning in a sample of lesbian and gay young adults. *Journal of Child and Family Studies, 24*(5), 1490-1500. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9954-z>

- Birkett, M., Espelage, D. L., & 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.
- Birkett, M., Russell, S. T., & Corliss, H. L. (2014). Sexual-orientation disparities in school: the mediational role of indicators of victimization in achievement and truancy because of feeling unsafe. *American Journal of Public Health*, 104(6), 1124–1128. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301785>
- Bostwick, W. B., Meyer, I., Aranda, F., Russell, S., Hughes, T., Birkett, M., & Mustanski, B. (2014). Mental health and suicidality among racially/ethnically diverse sexual minority youths. *American Journal of Public Health*, 104(6), 1129–1136. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301749>
- Castillo, F. J. (2010). ¿Cómo perciben los jóvenes gays, lesbianas, bisexuales y transexuales el suicidio y, cuál es la conexión entre la identidad de género, la sexualidad y la conducta auto destructiva? *Index de Enfermería*, 19(4), 308–309.
- Cid-Sillero, S., Pascual-Sagastizabal, E., & Martínez-de-Morentinca, J.I. (2020). Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico del alumnado de la ESO y FPB. *Revista de Psicodidáctica*, 25, 59–67. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.06.001>
- Departamento de Educación de Massachusetts. (2020). *Sexual Orientation and Gender Identity Among Massachusetts High School Students: Summary of LGBTQ Data in 2020 Annual Report*. <https://archives.lib.state.ma.us/handle/2452/800677>
- Díaz, C. E., Cogollo-Milanés, Z., Bánquez-Mendoza, J., Luna-Salcedo, L., Fontalvo-Durango, K., Arrieta Puello, M., & Campo-Arias, A. (2005). Síntomas depresivos y la orientación sexual en adolescentes estudiantes: un estudio transversal. *Med UNAB*, 8, 183–190.
- Duncan, D. T., & Hatzenbuehler, M. L. (2014). Lesbian, gay, bisexual, and transgender hate crimes and suicidality among a population-based sample of sexual-minority adolescents in Boston. *American Journal of Public Health*, 104(2), 272–278. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301424>
- Edwards, K. M. (2015). Incidence and Outcomes of Dating Violence Victimization Among High School Youth: The Role of Gender and Sexual Orientation. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(9), 1472–1490. <https://doi.org/10.1177/0886260515618943>

- Espada, J. P., Morales, A., Orgilés, M., & Ballester, R. (2012). Autoconcepto, ansiedad social y sintomatología depresiva en adolescentes españoles según su orientación sexual. *Ansiedad y Estrés*, 18(1), 31-41.
- Fernández-Rodríguez, M. C., & Calle, F. (2013). En torno al rechazo, la salud mental y la resiliencia en un grupo de jóvenes universitarios gays, lesbianas y bisexuales. *Revista Griot*, 6(1), 44-65. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1623>
- Fonseca-Pedrero, E., Lemos-Giráldez, S., Paino, M., Villazón-García, U., & Muñiz, J. (2009). Validation of the Schizotypal Personality Questionnaire Brief form in adolescents. *Schizophrenia Research*, 111(1-3), 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2009.03.006>
- Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Díez-Gómez, A., Ortuño-Sierra, J., & Lucas-Molina, B. (2019). *Escala Oviedo de Infrecuencia de Respuesta-Revisada*. [Unpublished document]. Universidad de La Rioja.
- Garaigordobil, M., & Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar*, 62, 77-87. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>
- Garchitorena, M. (2009). *Informe Jóvenes LGTB*. Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales (FELGTB).
- Generelo, J., & Pichardo-Galán, J. (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. COGAM.
- Goodenow, C., Szalacha, L., & Westheimer, K. (2006). School support groups, other school factors, and the safety of sexual minority adolescents. *Psychology in the Schools*, 43(5), 573 – 589. <https://doi.org/10.1002/pits.20173>
- Gutiérrez, M., & Goncalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339–355.
- Haslam, N. (1997). Evidence that male sexual orientation is a matter of degree. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(4), 862–870. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.4.862>
- Hatzenbuehler, M. L., Birkett, M., Van Wagenen, A., & Meyer, I. H. (2014). Protective school climates and reduced risk for suicide ideation in sexual minority youths. *American Journal of Public Health*, 104(2), 279–286. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301508>
- Hatzenbuehler, M. L., Keyes, K. M., & Hasin, D. S. (2009). State-level policies and psychiatric morbidity in lesbian, gay, and bisexual populations. *American Journal of Public Health*, 99(12), 2275–2281.

- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry*, *56*(5), 258-285. <https://doi.org/10.1177/0706743711105600504>
- Institute of Medicine (2011). *The health of lesbian, gay, bisexual and transgender people: building a foundation for better understanding*. National Academies Press.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G.H. (2001). "Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Ethnicity." *Sociology of Education*, *74*, 318-40.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. (1948). *Sexual Behavior in the Human Male*. Saunders.
- Klein, N. A., & Dudley, M. G. (2014). Impediments to Academic Performance of Bisexual College Students. *Journal of American College Health*, *62*(6), 399-406. <https://doi.org/10.1080/07448481.2014.917653>
- Kosciw, J.G., Greytak, E. A., & Diaz, E. M. (2009). Who, what, where, when, and why: demographic and ecological factors contributing to hostile school climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender youth. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(7), 976-988.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A. for the Gay, Lesbian and Straight Education Network (G.L.S.E.N.). (2012). *The 2011 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*. <https://www.glsen.org/sites/default/files/2020-04/2011%20GLSEN%20National%20School%20Climate%20Survey.pdf>
- Kosciw, J. G., Palmer, N. A., & Kull, R. M. (2015). Reflecting resiliency: Openness about sexual orientation and/or gender identity and its relationship to well-being and educational outcomes for LGBT students. *American Journal of Community Psychology*, *55*, 167-178. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-014-9642-6>
- Longobardi, C., & Badenes-Ribera, L. (2017). Intimate partner violence in same-sex relationships and the role of sexual minority stressors: A systematic review of the past 10 years. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(8), 2039-2049. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0734-4>
- Martín, L. J., Carbonero, M. A., & Román, J. M. (2012). Efecto modulador de variables socioemocionales en el entrenamiento de estrategias de elaboración en Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Paráfrasis y aplicaciones. *Psicothema*, *24*(1), 35-41.

- Marshal, M. P., Dermody, S. S., Cheong, J., Burton, C. M., Friedman, M. S., Aranda, F., & Hughes, T. L. (2013). Trajectories of depressive symptoms and suicidality among heterosexual and sexual minority youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(8), 1243–1256. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9970-0>
- McCormick, A., Schmidt, K., & Clifton, E. (2015). Gay-Straight Alliances: Understanding their impact on the academic and social experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning high school students. *Children & Schools*, 37(2), 71-77. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu028>
- McDonald, K. (2018). Social Support and Mental Health in LGBTQ Adolescents: A review of the literature. *Issues in Mental Health Nursing*, 39(1), 16–29. <https://doi.org/10.1080/01612840.2017.1398283>
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin Journal*, 129(5), 674-697. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.674>
- Moya, M., & Moya-Garófano, A. (2020). Discrimination, work stress, and psychological well-being in LGBTI workers in Spain. *Psychosocial Intervention*, 29(2) 93-101. <https://doi.org/10.5093/pi2020a5>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., & Reina, M. C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Oswalt, S. B., & Wyatt, T. J. (2011). Sexual orientation and differences in mental health, stress, and academic performance in national sample of U.S. college students. *Journal of Homosexuality*, 58(9), 1255-1280. <https://doi.org/10.1080/00918369.2011.605738>
- Parra, A., Oliva, A., & Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331–346.
- Pachankis, J. E., & Bränström, R. (2018). Hidden from happiness: Structural stigma, sexual orientation concealment, and life satisfaction across 28 countries. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 86(5), 403. <https://doi.org/10.1037/ccp0000299>

- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2017). Digital Self-Harm Among Adolescents. *Journal of Adolescent Health, 61*(6), 761–766. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.06.012>
- Pearson, J., Muller, C., & Wilkinson, L. (2007). Adolescent same-sex attraction and academic outcomes: the role of school attachment and engagement. *Social Problems, 54*(4), 523-542. <https://doi.org/10.1525/sp.2007.54.4.523>
- Perpiñà, G., Sidera, F., & Serrat, E. (2022). Rendimiento académico en educación primaria: relaciones con la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales. *Revista de Educación, 395*, 291-319. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-515>
- Plöderl, M., Kralovec, K., & Fartacek, R. (2010). The relation between sexual orientation and suicide attempts in Austria. *Archives of Sexual Behavior, 39*(6), 1403-1414. <https://doi.org/10.1007/s10508-009-9597-0>
- Poteat, V. P., Mereish, E. H., DiGiovanni, C. D., & Koenig, B. W. (2011). The effects of general and homophobic victimization on adolescents' psychosocial and educational concerns: The importance of intersecting identities and parent support. *Journal of Counseling Psychology, 58*(4), 597-609. <https://doi.org/10.1037/a0025095>
- Poteat, V. P., Scheer, J. R., & Mereish, E. H. (2014). Factors affecting academic achievement among sexual minority and gender-variant youth. *Advances in Child Development and Behavior, 47*, 261-300. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2014.04.005>
- Poteat, V. P., Watson, R. J., & Fish, J. N. (2021). Teacher support moderates associations among sexual orientation identity outness, victimization, and academic performance among LGBTQ+ youth. *Journal of Youth and Adolescence, 8*, 1634-1648. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01455-7>
- Raifman, J., Charlton, B.M., Arrington-Sanders, R., Chan, P. A., Rusley, J., Mayer, K. H., Stein, M. D., Austin, S. B., & McConnell, M. (2020). Sexual orientation and suicide attempt disparities among US adolescents: 2009–2017. *Pediatrics, 145*(3), e20191658. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-1658>
- Rankin, S. (2003). *Campus climate for gay, lesbian, bisexual, and transgender people: A national perspective*. National Gay and Lesbian Task Force Policy Institute.

- Rankin, S., Weber, G. N., Blumenfeld, W. J., Frazer, S., & Pride, C. (2010). *State of Higher Education for Lesbian, Gay, Bisexual & Transgender People*. Campus Pride.
- Robinson, J. P., & Espelage, D.L. (2011). Inequities in educational and psychological outcomes between LGBTQ and straight students in middle and high school. *Educational Research*, 40(7), 315-330. <https://doi.org/10.3102/0013189X11422112>
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2004). Differences in use of self-handicapping and defensive pessimism and its relation with achievement goals, self-esteem and self-regulation strategies. *Psicothema*, 16(4), 625-631.
- Rodríguez-Castro, Y., Lameiras Fernández, M., Carrera Fernández, M. V., & Vallejo-Medina, P. (2013). Validación de la Escala Moderna de Homofobia en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(2), 523-533. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.137931>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. University Press.
- Rostosky, S. S., Owens, G. P., Zimmerman, R. S., & Riggle, E. D. (2003). Associations among sexual attraction status, school belonging, and alcohol and marijuana use in rural high school students. *Journal of Adolescence*, 26(6), 741-751.
- Russell, S. T., & Consolacion, T. B. (2003). Adolescent romance and emotional health in the United States: Beyond binaries. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(4), 499-508. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3204_2
- Russell, S. T., Seif, H., & Truong, N. L. (2001). School outcomes of sexual minority youth in the United States: Evidence from a national study. *Journal of Adolescents*, 24(1), 111-127. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0365>
- Saewyc, E. M. (2011). Research on adolescent sexual orientation: development, health disparities, stigma and resilience. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 256-272. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00727.x>
- Salway, T., Ross, L. E., Fehr, C. P., Burley, J., Asadi, S., Hawkins, B., & Tarasoff, L. A. (2019). A Systematic Review and Meta-Analysis of Disparities in the Prevalence of Suicide Ideation and Attempt Among Bisexual Populations. *Archives of Sexual Behavior*, 48(1), 89-111. <https://doi.org/10.1007/s10508-018-1150-6>

- Savin-Williams, R. (2001). Suicide attempts among sexual-minority youths: Population and measurement issues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69*(6), 983-991. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.69.6.983>
- Savin-Williams, R. (2005). The new gay teen: Shunning labels. *The Gay and Lesbian Review, 12*(6), 16-19. <https://doi.org/10.1177/1363460714531432>
- Savin-Williams, R. C. (2014). An exploratory study of the categorical versus spectrum nature of sexual orientation. *The Journal of Sex Research, 51*(4), 446-453. <http://doi.org/10.1080/00224499.2013.871691>
- Schwartz, S. J. (2007). The structure of identity consolidation: Multiple correlated constructs or one superordinate construct? *Identity, 7*, 27-49.
- Semlyen, J., King, M., Varney, J., & Johnson, G. H. (2016). Sexual orientation and symptoms of common mental disorder or low wellbeing: Combined meta-analysis of 12 UK population health surveys. *BMC Psychiatry 16*, 67. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0767-z>
- Spittlehouse, J. K., Boden, J. M., & Horwood, L. J. (2020). Sexual orientation and mental health over the life course in a birth cohort. *Psychological Medicine, 50* (8), 1348-1355. <https://doi.org/10.1017/S0033291719001284>
- Topolewska, E., & Ciecuch, J. (2017). Empirical verification of the circumplex of identity formation modes and its potential to integrate different models of identity development in the Erikson-Marcia tradition. *Self and Identity, 16*(2), 123-142. <https://doi.org/10.1080/15298868.2016.1229690>
- Vázquez, A. J., Jiménez, R., & Vázquez, R. (2004). Escala de Autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología, 22*(2), 247-255.
- Voyer, D., & Voyer, S.D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*(4), 1174-1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Watson, R. J., & Russell, S. T. (2016). Disengaged or bookworm: Academics, mental health, and success for sexual minority youth. *Journal of Research on Adolescence, 26*(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/jora.12178>

Información de contacto: Beatriz Lucas-Molina, Universitat de València, Facultat de Psicologia i Logopedia, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 21, C. P. 46010, Valencia. E-mail: beatriz.lucas@uv.es

