



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

VNIVERSITAT (Ψ)
DE VALÈNCIA
Facultat de Psicologia

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL:

***ACTITUDES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA HACIA
LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL Y FAMILIAR. ESTUDIO
DESCRIPTIVO EN LAS COOPERATIVAS VALENCIANAS Y
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN***

Presentada por:

Sonia Renovell Rico

Directora:

Dra. Dña. Adelina Gimeno Collado

Programa de Doctorado: Psicología de la Educación y Desarrollo Humano en Contextos
Multiculturales (3072)

Valencia, Junio 2017

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis comenzó a gestarse hace cinco años, cuando después de un tiempo dedicada por completo a la orientación profesional un vuelco laboral hizo que me replanteara mi futuro. Así que, tras sopesar mucho los pros y los contras, retomé el contacto con mi profesora y directora del trabajo de investigación de doctorado para plantearle mi propuesta. Entonces era sólo un esbozo de hacia dónde me gustaría encaminar mi investigación y aunque desde entonces muchos giros se han dado, la esencia siempre se ha mantenido: realizar una investigación sobre las familias homoparentales. Llegar hasta aquí ha sido una tarea ardua, en la que muchas personas han colaborado, de forma directa o indirecta, haciendo que hoy sea posible, por ello me gustaría comenzar esta tesis dedicándoles unas líneas de agradecimiento.

En primer lugar, me gustaría reconocer a la Administración educativa su rápida respuesta a la hora de autorizar la presente investigación. En segundo lugar, agradecer la disponibilidad de los centros participantes -cooperativas de enseñanza y centros públicos-, así como su interés y apoyo facilitando tiempos y espacios. De entre estos centros destacar especialmente la colaboración de Florida Secundaria y La Gavina, colaborando en ambas fases de la investigación. Y muy especialmente gracias al equipo que lo ha hecho posible Conxa M., Conxa R., Empar, Charo y Jordi, por su inestimable ayuda a lo largo de todo el proceso. Y en tercer lugar, pero no por ello menos importante, gracias a todas y todos los adolescentes que han colaborado contestando cuestionarios, participando en las sesiones, formulando preguntas... Ellas y ellos son los auténticos protagonistas de esta tesis al permitirme entrar en sus aulas, compartir dudas, inquietudes, miedos pero también muchos momentos de diversión e incluso de carcajadas. Personalmente el contacto directo con las y los adolescentes, especialmente durante el desarrollo de las sesiones del programa, ha sido una de las experiencias más gratificantes. Sin duda lo recibido ha sido mayor que lo ofrecido, así que,

muchísimas gracias por ofrecerme la oportunidad de compartir este tiempo y seguir aprendiendo.

Por otro lado, me gustaría agradecer a Pepe, Rosa, Luisa, Debora, María M., María G. y Xavi, por su ayuda logística durante todo el proceso. A mi compañero Abraham su colaboración en la traducción y adaptación de la Compassion Scale. A mi amiga Marisol, por sus revisiones en inglés en tiempo récord. Y muy especialmente gracias a Loli, Sheila, Marcel.la y Pilar, mis compañeras de trabajo, pero sobre todo mis amigas. Ellas me han soportado durante todo este largo período, ofreciéndome su ayuda, intercambiado conmigo bibliografía, ofreciéndome consejos, pero sobre todo animándome para no perder de vista nunca mi objetivo final.

Adelina, mi directora, ha sido un apoyo indispensable en todo el proceso no sólo por sus lecciones de estadística, su estilo calmado necesario para encontrar el equilibrio necesario en momentos de estrés o sus correcciones al detalle para ir puliendo día a día la tesis, sino sobre todo por ser una de mis motivadoras constantes, aportándome la confianza necesaria para afrontar este laborioso proceso.

Y para finalizar me gustaría agradecer a varias personas que han aceptado estoicamente mi ausencia durante todo este período, aun a sabiendas de que el tiempo no se recupera, pero conscientes de la tesis que era mi “espinita clavada”.

Gracias a mi familia y muy especialmente a mi madre M^a Carmen y a mi padre Eloy que representan una vida de esfuerzos, de luchar frente a las adversidades y seguir en pie, un ejemplo de fuerza y resiliencia para mí. Su confianza y apoyo han sido indispensables para que hoy esté aquí luchando por uno de mis sueños.

Gracias a Daniella, por darme besos y abrazos cuando más los necesitaba aunque no pudiéramos ir juntas al parque. Gracias a Raúl por preguntarme, de vez en cuando, qué es eso de la tesis y cuándo la terminas. Gracias a mi yayo Rafael por ser un ejemplo grabado a fuego

en mi corazón de lo que significa la compasión y la bondad amorosa. Gracias a mi tía Carmen que seguro ya me ha perdonado todas las visitas que le debo “porque tengo que terminar la tesis”.

Y gracias a mi compañero en este largo recorrido, quien me ha visto en mis mejores pero también en mis peores momentos y siempre ha sabido sacarme una sonrisa, encontrar las palabras necesarias para levantarme y motivarme día tras día. Sin duda eres la persona que “ha sufrido” esta tesis conmigo, así que ahora que llega a su fin espero que la disfrutemos juntos, ya que sin tu apoyo no habría sido posible. A ti te la dedico, Javi.



ÍNDICE

RESUMEN	11
ABSTRACT	12
I: JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA	15
II. ANTECEDENTES TEÓRICOS.....	23
CAPÍTULO 1: DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL Y FAMILIAR	25
1.1. Aproximaciones conceptuales	26
1.2. La diversidad afectivo-sexual y familiar en España	46
1.3. La diversidad afectivo-sexual y familiar en la educación española	53
CAPÍTULO 2: LAS FAMILIAS HOMOPARENTALES	61
2.1. Concepto y perfil de las familias homoparentales	63
2.2. Retos pendientes	85
CAPÍTULO 3: HOMOFOBIA	93
3.1. La evolución del concepto homofobia.....	93
3.2. Tipos de homofobia.....	95
3.3. Factores relacionados con la homofobia.....	101
3.4. Consecuencias de la homofobia	106
3.5. La homofobia en los centros educativos.....	110
3.6. Educar a favor de la diversidad afectivo-sexual y familiar	116
CAPÍTULO 4: COMPASIÓN	121
4.1. Aproximación conceptual a la compasión.....	122
4.2. Otros conceptos similares a la compasión	130
4.3. Compasión en la educación secundaria	134
4.4. La medición de la compasión: Compassion Scale de Pommier	144
CAPÍTULO 5: ADOLESCENCIA Y SUS CONTEXTOS DE DESARROLLO: FAMILIA Y CENTRO EDUCATIVO	149
5.1. Adolescencia: tareas propias de la etapa	149
5.2. Contextos de desarrollo adolescente: familia y centro educativo	159
5.3. Retos que afrontar para alcanzar la congruencia educativa entre familia y centro educativo	173
CAPÍTULO 6: OBJETIVOS E HIPÓTESIS	179

III: MÉTODO	185
CAPÍTULO 1: DISEÑO	187
CAPÍTULO 2: PARTICIPANTES	189
2.1. Criterios de selección	189
2.2. Descripción de la muestra	190
CAPÍTULO 3: INSTRUMENTOS Y VARIABLES	201
3.1. Datos sociodemográficos	202
3.2. Escala de Homofobia Moderna (EHM)	204
3.3. Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales o Actitudes hacia la Homoparentalidad (AFH)	209
3.4. Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H)	209
3.5. Escala de Compasión (EC)	210
3.6. Escala de satisfacción con el Programa H-EDUCA	215
3.7. Cuestionario abierto para valorar el Programa H-EDUCA	216
3.8. Relatos	216
CAPÍTULO 4: PROCEDIMIENTO	219
4.1. Fase I: Estudio descriptivo	221
4.2. Fase II: Intervención	222
IV: RESULTADOS	225
CAPÍTULO 1: CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS	227
1.1. Escala de Homofobia Moderna (EHM)	227
1.2. Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales o Actitudes hacia la Homoparentalidad (AFH)	229
1.3. Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H)	234
1.4. Escala de Compasión (ES)	236
CAPÍTULO 2: PERFIL DE LAS ACTITUDES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA	243
2.1. Homofobia: Actitudes hacia Gais y Actitudes hacia Lesbianas	243
2.2. Actitudes hacia las Familias Homoparentales	247
2.3. Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales	249
2.4. Compasión	251
CAPÍTULO 3: ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL Y FAMILIAR: ESTUDIOS DIFERENCIALES	257
3.1. Comparativa en función del Sexo	258
3.2. Comparativa en función del Curso (2º y 4º ESO)	264

3.3.	Comparativa en función del Tipo de Centro.....	270
3.4.	Comparativa en función de la Unidad de Convivencia.....	276
3.5.	Comparativa en función del Perfil del Padre	279
3.6.	Comparativa en función del Perfil de la Madre	284
3.7.	Comparativa en función del Subsistema Fraterno: Número de herman@s y Posición ocupada.....	288
3.8.	Comparativa en función del Conocimiento del Modelo Homoparental.....	292
CAPÍTULO 4: ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL Y FAMILIAR Y COMPASIÓN.....		297
4.1.	Homofobia: Actitudes hacia Gais.....	297
4.2.	Homofobia: Actitudes hacia Lesbianas	298
4.3.	Homoparentalidad: Actitudes hacia las Familias Homoparentales	299
4.4.	Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales.....	301
CAPÍTULO 5: PREDICCIÓN HOMOPARENTALIDAD A PARTIR DE LAS VARIABLES HOMOFOBIA, MITOS Y PREJUICIOS HACIA LA HOMOPARENTALIDAD Y VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS		305
CAPÍTULO 6: PROGRAMA ORIENTADO A PROMOVER ACTITUDES FAVORABLES HACIA LAS FAMILIAS HOMOPARENTALES: PROGRAMA H-EDUCA		307
CAPÍTULO 7: EFICACIA DEL PROGRAMA PILOTO H-EDUCA.....		313
7.1.	Homofobia: Actitudes hacia Gais y Actitudes hacia Lesbianas.....	313
7.2.	Homoparentalidad: Actitudes hacia las Familias Homoparentales	315
7.3.	Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales.....	316
7.4.	Valoración del Programa H-EDUCA según las y los participantes: Escala de satisfacción	316
7.5.	Evaluación Programa H-EDUCA: Cuestionario abierto.....	321
7.6.	Relatos	328
V: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN		335
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		361
VII. ANEXOS		391
ANEXOS EN PAPEL		391
ANEXOS EN FORMATO DIGITAL.....		392

RESUMEN

La diversidad de modelos familiares no se traduce en una igualdad de aceptación, especialmente cuando estos se alejan de la heteronormatividad. La presente tesis aborda el estudio de la aceptación de las familias homoparentales en la etapa de educación secundaria desarrollándose en dos fases.

En la primera se pretende describir las actitudes del alumnado de Educación Secundaria en relación con la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar y en la segunda elaborar un programa de intervención - denominado H-EDUCA-, fundamentado en la literatura científica y adaptado a nuestro contexto para mejorar las actitudes del alumnado hacia este modelo familiar; planteándose valorar su eficacia en un estudio piloto. En la fase descriptiva se contó con 849 alumnas y alumnos de secundaria escolarizados en centros públicos y concertados de Valencia capital y área metropolitana. En la fase de intervención se contó con 89 estudiantes de 2º de la ESO, 70 del centro de intervención y 19 del centro control.

Los instrumentos empleados han sido escalas y la eficacia del programa se llevó a cabo incluyendo tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos –cuestiones abiertas y relatos-. Entre los resultados más relevantes: a) la validación y factorización de: la Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales (AFH), la Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H) y la Compassion Scale (Pommier, 2010); b) el perfil de las y los estudiantes de secundaria: presentan unos índices de homofobia y una actitud tolerante hacia la homoparentalidad, con escasa influencia de mitos y prejuicios, así como una tendencia compasiva; c) se encuentran diferencias significativas en función del sexo, del curso y del conocimiento del modelo homoparental; d) la predicción de la Homoparentalidad a partir de la Homofobia, los Mitos y Prejuicios así como la Ausencia de Compasión y e) el planteamiento de sugerencias para mejorar el programa de intervención elaborado, el Programa H-EDUCA.

Palabras clave: *Diversidad Familiar, Gais, Lesbianas, Familias Homoparentales, Homofobia, Compasión, Educación Secundaria, Programa intervención, Adolescencia.*

ABSTRACT

The diversity of family models is not translated into an equal acceptance, especially when they deviate from heteronormativity. The present thesis deals with the study of the acceptance of the homoparental families in the stage of secondary education developing in two phases.

The first one aims at describing the attitudes of Secondary Education students in relation to Affective-sexual and Family Diversity and in the second one to elaborate an intervention program - called H-EDUCA -, based on the scientific literature and adapted to our context in order to improve students' attitudes towards this family model, considering its effectiveness in a pilot study. In the descriptive phase there were 849 pupils from 2nd CSE (Compulsory Secondary Education) enrolled in state and state-subsidised schools of the city of Valencia and its metropolitan area. In the intervention phase there were 89 students from 2nd CSE (Compulsory Secondary Education), 70 from the intervention centre and 19 from the control centre.

The data collection procedures used have been scales and the effectiveness of the program was carried out including both quantitative and qualitative tools - open questions and stories-. The most relevant results are: a) the validation and factorization of the Homoparental Family Attitudes Scale (AFH), the MyP-H Scale of Myths and Prejudices and the Compassion Scale (Pommier, 2010); b) the profile of high school students: they show homophobia rates and a tolerant attitude towards homoparentality, with little influence of myths and prejudices, as well as a compassionate tendency; c) there are significant differences according to gender, course and knowledge of the homoparental model; d) the prediction of Homoparentality from Homophobia, Myths and Prejudices as well as the Absence of Compassion and e) the

suggestion approach to improve the program of intervention elaborated, the H-EDUCA Program.

Key words: *Family diversity, Gay men, Lesbians, Homoparental Families, Homophobia, Compassion, Secondary Education, Intervention program, Adolescence.*

I: JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

Vivimos en un tiempo convulso en el que el cambio es un paradigma y este se caracteriza por la vertiginosidad. En otras palabras y siguiendo a Fernández Enguita (2006), vivimos en una sociedad transformacional en la que el cambio, ya sea en la vida de las personas, los grupos y las instituciones, es inherente y ubicuo. De esta forma, hemos dado un salto desde la sociedad tradicional en la que el cambio era suprageneracional (apenas perceptible de una generación a otra), hacia una sociedad postmoderna en la que el cambio se ha acelerado hasta el punto de identificarse como intrageneracional y por tanto perceptible en una misma generación.

Se producen una amplia gama de cambios sociales, políticos, económicos, ideológicos, médicos y tecnológicos que tienen una incidencia clara en la vida familiar generando cambios en el mismo concepto de familia, en sus niveles de institucionalización, en la composición y estructura de la vida familiar así como en su dinámica (la organización de estos miembros, los roles, los vínculos). De esta forma, cambios psicosociales tales como: las nuevas relaciones de amor y pareja, la prevalencia del vínculo emocional frente al vínculo legal, el cuestionamiento del patriarcado, la transformación de los roles de género (mayor protagonismo femenino), el aumento de la esperanza de vida, la disminución del número de hijos, el retraso en la maternidad o paternidad, el aumento de hogares pero con menor número de personas, el aumento de separaciones y divorcios o la asunción de funciones propias de la familia por parte del Estado; son algunos ejemplos de transformaciones que han afectado el concepto de familia (Aguado, 2010).

¿Pero qué es la familia? La sencillez de esta pregunta no implica una respuesta simple, ya que definir este concepto de una forma concisa pero inclusiva no es una cuestión banal, sino más bien compleja. Encontrar una definición que recoja todas las características comunes y al mismo tiempo no obvie las peculiaridades resulta todo un reto.

La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común, que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. (Rodrigo y Palacios, 1998, p.33).

Esta definición puede ser un buen punto de partida, para entender el objeto de estudio central de esta investigación: el contexto familiar. Algunas de las ventajas que ofrece esta definición se pueden resumir en que: a) se trata de un concepto amplio y diverso, un término inclusivo, al no centrar la definición en un modelo de familia sino que recoge la diversidad familiar, no se centra en la estructura sino en la dinámica, en la importancia de los vínculos afectivos y la calidad de los mismos y b) el término unión no hace referencia a vínculo legal sino que está primando el vínculo emocional.

En la actualidad una mirada al exterior -la pluralidad- y otra hacia el interior -la tolerancia- hace que no tenga sentido hablar de familia sino de familias. La familia biparental heteronuclear, que representa el modelo de familia tradicional hegemónico en nuestra sociedad occidental convive con otros muchos modelos: familias monoparentales, familias reconstituidas, familias de acogida, familias extensas, familias homoparentales. Por tanto, tal y como indica González “hemos pasado de la familia modelo a los modelos de familia” (2009, p. 382). Y contrariamente a lo que algunas voces claman como el declive de la familia, la muerte de la familia o la crisis de la familia, González, reinterpretando a Lamo de Espinosa, considera que es un momento más en la humanidad, en el que la familia como institución responde a los cambios, a los retos que los nuevos tiempos le van marcando, porque

La historia de la humanidad es, en cierto sentido, la historia de la crisis de la familia, dado que la familia como institución no ha permanecido inmutable, sino que se ha ido modificando a lo largo de la historia y a lo ancho de la geografía para intentar cubrir las necesidades y

aspiraciones de los seres humanos en los distintos contextos y momentos. (González, 2009, p. 383).

De esta forma, a pesar de las peculiaridades y matices actuales de la familia como institución, es necesario un avance, un cambio como respuesta natural y necesaria para cubrir las necesidades que van surgiendo. Entendiendo el cambio como una cuestión innata, un fenómeno habitual, imprescindible para seguir avanzando.

Entonces, ¿qué es lo que caracteriza este cambio actualmente? La diversidad de modelos familiares, la ampliación de este concepto para dar cabida a las múltiples realidades familiares que hasta ahora quedaban fuera “de catalogación”, fuera de los límites, realzando el valor de las mismas, legitimando estas nuevas formas de entender y buscar la felicidad. Por tanto, frente a posiciones alarmistas, que preconizan la pérdida de los valores familiares estamos más bien ante una transformación y renovación de los mismos, nuevas formas de interpretarlos desde una óptica más plural alejada del modelo hegemónico de la familia tradicional.

La coexistencia de diferentes estructuras familiares es una realidad en nuestra sociedad, que se caracteriza por su constante transformación. Durante el siglo XX la familia extensa dio paso a la familia nuclear y el siglo XXI se caracteriza por la diversidad de estructuras familiares. Por tanto en la actualidad tenemos que realizar el paso del singular familia al plural familias, lo que implica además un síntoma de salud social, siguiendo la metáfora de la ecología planteada por Scanzoni (2004, citado por González, 2009, p.383), “al igual que la diversidad de especies es un indicador de la salud del ecosistema, la diversidad familiar debería ser contemplada como evidencia de la salud de la sociedad”, de esta forma la diversidad familiar es una manifestación de la libertad de las personas para elegir la forma de configurar una familia que más feliz les hace. Por tanto, defender la diversidad familiar es apostar por la riqueza en las formas de organizar la vida social, “la diversidad familiar debe

ser entendida como una fuente de riqueza para una sociedad, que cuenta así con una pluralidad de recursos y referentes para organizar la vida social” (González, 2009, p.383).

Y, ¿qué supone esta diversidad familiar? Una respuesta multidimensional que incluya desde las políticas sociales y sanitarias hasta la visibilización en medios de comunicación y sobre todo en la educación. De esta forma la diversidad familiar se convierte en un reto a afrontar desde las instituciones educativas, partiendo desde la Educación Infantil y extendiéndose hasta la Universidad. En las primeras etapas educativas, implica que la escuela tiene que ser reflejo y ventana de la diversidad familiar, es necesario que esta esté presente en las aulas tanto de forma implícita como, y muy especialmente, de forma explícita. Es decir, hay que realizar un esfuerzo para que la diversidad familiar “salga” del currículum oculto para incorporarse al currículum explícito y visible. En otras palabras, que la diversidad familiar sea una característica reflejada en el centro, impregnando el mismo, no sólo en la documentación pedagógica (PEC, PCC, circulares, carteles) sino también en el día a día, en las programaciones docentes, ya que sólo de esta forma la pondremos en valor, cuando del papel pase a la realidad de las aulas.

Esta es una tarea a realizar en todas las etapas educativas obligatorias, por tanto tiene que realizarse desde la Educación Infantil hasta la ESO, aunque las formas de llevarlo a cabo pueden ser variadas y diferentes según la etapa educativa. Ya que el abordaje de la diversidad familiar en las aulas debe tener en cuenta, entre otras cuestiones, la etapa evolutiva del alumnado y los objetivos de la etapa educativa en cuestión, para decidir la forma de abordaje más adecuada (tutorías, trabajo por proyectos, unidades didácticas, talleres formativos...). Así, una de las conclusiones extraídas del sondeo Jóvenes y Diversidad Sexual (INJUVE, 2010), plantea que contar con formación específica -recibir un taller sobre diversidad sexual o familiar- o situación personal concreta -existencia de una persona LGTB¹ en el círculo de

¹ **LGTB:** Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales.

amistades- aumenta la aceptación de la diversidad afectivo-sexual y familiar por parte de las y los jóvenes. Por tanto, resulta fundamental la intervención en favor de la tolerancia de la diversidad afectivo-sexual, destacando de esta forma el importante papel realizado tanto desde los centros educativos como desde los colectivos LGTB.

Esta tesis se centra en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), más concretamente en los cursos 2º y 4º, por ser dos momentos decisivos y clave que marcan el cambio de ciclo. La ESO es una etapa crucial vinculada a la adolescencia, en la cual se reportan más situaciones o episodios de homofobia, tal y como revelan investigaciones recientes en nuestro contexto:

- La población LGTB está expuesta a acoso escolar en las aulas, lo que genera depresión, fracaso escolar, desesperanza e incluso intentos de suicidio (Generelo, 2012).
- Casi un 80% de las y los jóvenes encuestados, dicen haber presenciado comentarios negativos, burlas, imitaciones o insultos a personas LGTB; un 40% ha sido testigo de conductas de aislamiento social, exclusión o alejamiento de las amistades por motivo de la orientación sexual; y un 20% ha presenciado amenazas y formas “leves” de violencia – llegando al 6% quienes dicen haber sido testigos de verdaderas palizas a personas LGTB-. Entre quienes, en el marco de la presente encuesta, han declarado una orientación homosexual, un 44% de los varones y un 22% de las mujeres dicen haberse sentido discriminados/as en algún momento (INJUVE, 2010).
- El acoso escolar LGTBfóbico no sólo afecta a las personas LGTB sino a cualquiera que rompa con los roles de género establecidos en la sociedad (Pichardo et al. 2014). Por tanto, si esto sucede con las personas LGTB, ¿qué sucederá con las familias homoparentales o familias LGTB?, ¿existen datos a este respecto?

- El profesorado no actúa la mayor parte de las veces ante situaciones de acoso escolar LGTBfóbico por falta de formación, miedo o por LGTBfobia (Pichardo et al. 2014). De manera que la formación del alumnado de secundaria tiene que ir en consonancia con la formación a las y los docentes, no sólo desde la sensibilización sino creando un grupo de docentes de apoyo, que actúen frente a estas situaciones.

Otros motivos para elegir la etapa de Educación Secundaria para la investigación son, por ejemplo, que los hijos e hijas de familias homoparentales configuradas a partir de la aprobación del matrimonio homosexual en España (2005), están comenzando a llegar a esta etapa educativa y si bien es cierto que en Educación Infantil y Primaria el profesorado puede estar más sensibilizado con esta temática, habiéndose abordado en los centros con mayor o menor rigor, quizá están más desatendidos en la ESO. De ahí que este sea la población a la que nos dirigimos, el alumnado de 2º y 4º ESO.

Por otro lado, en la relación con las etapas no obligatorias, atender la diversidad familiar supone afrontar el reto de formar a futuras y futuros docentes en la sensibilidad y el respeto hacia esta además de contribuir a la generación de conocimiento científico de este modelo familiar, ya que tal como manifiestan González, López y Gómez (2010) “los ámbitos académicos también han contribuido a este reconocimiento reciente, en la medida en que han sido las investigaciones las que han desvelado su existencia, y que desde ellos se les ha dado “nombre” y, con ello, entidad dentro de la sociedad” (p.101). Por tanto la Universidad, tiene un papel fundamental a desempeñar en este sentido, fomentando el estudio de los nuevos modelos familiares, desde una nueva óptica que supere los modelos deficitarios y patógenos, desde el respeto, ya que la diferencia nos enriquece, pero es el respeto lo que nos une.

Este debe ser el espíritu de la escuela y la sociedad en general, apostar por la inclusión de los modelos familiares en el contexto escolar, contexto básico de desarrollo personal y de vital importancia para el alumnado en las etapas más tempranas y durante la adolescencia.

Concretamente, esta investigación se centrará en las familias homoparentales. Los motivos que justifican la presente elección abarcan desde la reciente visibilidad en nuestro entorno de este modelo familiar, la heterogeneidad que las caracteriza (diferentes vías de conformación de una familia homoparental) así como la gran cantidad de prejuicios existentes entorno a ellas, ya que son “las que más se salen de la norma”, entendiéndose por esta la familia nuclear heterosexual. La literatura científica y estudios sobre esta temática en nuestro país, apoyada por el movimiento asociativo, es incipiente, siendo destacables algunos núcleos investigadores en Sevilla, Madrid, País Vasco o Valencia. Sin embargo, es un camino que apenas se está trazando, en el que cada paso es una aportación a la construcción del mismo. En el siguiente capítulo se presenta un resumen de las principales investigaciones en relación con las familias homoparentales.

II. ANTECEDENTES TEÓRICOS

En este segundo apartado de la tesis se incluye la revisión de la literatura científica, desde lo general a lo particular, en relación con los núcleos temáticos identificados organizados en cinco capítulos. A continuación, se incluye un breve resumen de cada capítulo.

El primer capítulo dedicado a la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar se inicia con una aclaración terminológica, para continuar detallando algunos datos sobre esta en el contexto español y finaliza con una revisión sobre cómo se afronta esta temática en la educación formal.

El segundo capítulo dedicado a las Familias Homoparentales arranca con la elaboración de un perfil sociodemográfico de este modelo familiar en España, para adentrarse en las características definitorias y una comparativa con otros modelos familiares -enfaticando las semejanzas con otras realidades familiares-, además de incluir una revisión de los principales mitos y prejuicios asociados a las familias homoparentales. El capítulo finaliza con la reflexión sobre algunos de los retos pendientes en relación con las familias homoparentales, dedicando especial atención a la relación entre familia y escuela.

El tercer capítulo se dedica uno de los problemas actuales, el rechazo y la aversión a las personas que no se identifican con la heterosexualidad, es decir, la homofobia. Así, el capítulo comienza con una conceptualización de la homofobia y la distinción de diferentes tipos para ir avanzando en la identificación de los factores vinculados a la homofobia, las repercusiones de este tipo de conductas haciendo especial énfasis en el bullying homofóbico y finaliza con la reflexión de que educar a favor de la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar puede ser un antídoto contra la Homofobia en los centros educativos.

El cuarto capítulo está dedicado a la Compasión, un estado y/o habilidad que se caracteriza por una respuesta empática ante el dolor ajeno que nos moviliza para evitarlo. A lo largo del capítulo se ahonda en las raíces de la compasión vinculadas a la filosofía budista,

así como en la apuesta por una definición y caracterización de la compasión en el ámbito de la psicología. Además, se aborda una aclaración terminológica entre la Compasión y otros conceptos similares como son la empatía, el contagio emocional o la simpatía. A continuación, se justifica la necesidad de incluir la compasión en los centros de secundaria, como una herramienta más con la que combatir el bullying homofóbico empleando para ello la comunicación no violenta o comunicación compasiva. El capítulo finaliza destacando la Compassion Scale como una herramienta para medir la compasión.

El quinto y último capítulo se dedica a la Adolescencia y los dos contextos de desarrollo clave en esta etapa educativa, la familia y el centro educativo. En primer lugar, se reflexiona sobre la definición de adolescencia y la identificación de las tareas clave a afrontar durante este periodo, destacando la formación de la identidad y la configuración de las relaciones entre iguales. A continuación, se aborda el contexto familiar, por su importante contribución tanto al desarrollo emocional como al desarrollo cognitivo adolescente, resaltando algunas de las características de la familia que favorecen un desarrollo psicológico sano y ajustado. En relación con el centro educativo se reflexiona sobre su importante contribución en el fomento de las relaciones entre iguales así como en la formación integral de individuo, que incluye la formación en la diversidad Afectivo-sexual y Familiar. Además, se aporta una relación de algunos programas para la Educación Secundaria centrados en el trabajo de esta temática desde un planteamiento holístico. Se finaliza el capítulo con la presentación de una serie de retos a alcanzar para conseguir la congruencia educativa entre ambos contextos, familia y centro educativo.

CAPÍTULO 1: DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL Y FAMILIAR

La Diversidad Afectivo-sexual y Familiar es un concepto complejo, en primer lugar porque no hay un término unívoco para definir la realidad a la que se refiere y en segundo lugar porque al definirla se opta por referir unas realidades y obviar otras. En definitiva, la elección de este término conlleva una toma de posición clara, una apuesta por este vocablo al ser el término más utilizado en la literatura científica revisada y considerar que es el concepto que mejor integra la esencia del objeto de estudio de la presente investigación frente a otros como Diversidad sexual, identidad y expresión de género; Diversidad, identidad y expresión de género no normativo u Orientación sexual.

Realizada esta aclaración previa indicar que, en la presente investigación que tiene como foco el tratamiento de la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, se interpreta esta como las diferentes formas de expresar el afecto, el amor, la atracción sexual y la configuración de las familias. De igual forma que no existe una única opción para expresar el afecto (palabra de ánimo, un abrazo, un beso...) las personas se sienten atraídas por uno u otro sexo o incluso por ambos, se identifican con el sexo y/o género que se les asigna al nacimiento o por el contrario se rebelan frente a él o configuran diferentes modelos familiares. Sin embargo, si se parte de un conocimiento estereotipado y prejuicioso difícilmente se conseguirá el respeto y la aceptación, en igualdad de condiciones, de las diferentes opciones afectivas, sexuales y familiares.

Es por ello que, en el presente apartado se analiza con mayor profundidad qué se entiende por Diversidad Afectivo-sexual y Familiar para justificar la necesidad de incluir su tratamiento en los centros educativos en general y en la educación secundaria obligatoria en particular.

1.1. Aproximaciones conceptuales

La Diversidad Afectivo-sexual y Familiar hace referencia a las diferentes formas de expresión del afecto, el amor y la atracción sexual que tiene el ser humano y como esta variedad se traduce en un caleidoscopio de familias. Este es un término presente no sólo en los textos académicos sino también en textos legales, siendo utilizado también desde algunos colectivos LGTB por su carácter inclusivo y la connotación positiva de la diversidad (Pichardo, 2009b). Con el fin de comprender cómo se manifiesta la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, es preciso clarificar una serie de conceptos claves como son: el sexo, el género, la orientación sexual, las prácticas sexuales, la identidad sexual, la identidad de género, las opciones sexuales y la diversidad familiar.

1.1.1.-Sexo.

Este constructo ha sido y es objeto de estudio de diferentes disciplinas y perspectivas teóricas, por lo que su definición presenta matices de significado importantes. A continuación presentamos una revisión del concepto.

Desde el punto de vista de la lingüística y tomando como referencia el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 23ª edición, 2014), el vocablo sexo cuenta con cuatro acepciones,

- Condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas;
- Conjunto de seres pertenecientes a un mismo sexo;
- Órganos sexuales y
- Actividad sexual

Según estas acepciones el sexo hace referencia a los atributos u órganos sexuales que diferencian a unos seres de otros catalogándolos como hombre/macho o mujer/hembra, es decir, se hace referencia a cuestiones biológicas.

Por lo que respecta a otras áreas de conocimiento, son destacables las contribuciones provenientes de las teorías feministas, la teoría Queer, las teorías antropológicas o sociológicas y las teorías psicoanalíticas, que se abordan seguidamente.

Por lo que respecta a las teorías feministas, el sexo y su diferenciación respecto al género son dos conceptos clave. Desde este enfoque se entiende el sexo como los rasgos fisiológicos y biológicos que diferencian a los seres y los dividen en machos y hembras (Stoller, 1968).

Por su parte, Kate Millet (1995) plantea una teoría del patriarcado (dominio del hombre sobre la mujer) entendiendo el sexo como una categoría social y política, cuyas expresiones se pueden observar tanto a nivel social (espacios públicos/espacios privados, distribución oficios, lenguaje...) como a nivel personal (roles, reparto tareas...). De esta forma, para Millet el sexo es una categoría social impregnada de política.

Mientras que Gayle Rubin (1986) rechaza el término patriarcado y explica las relaciones de poder desigual a través del sistema sexo-género, constructo más positivo ya que abre la posibilidad de modificación de la situación desigual, al entender la opresión como no inevitable (lo que plantea el término de patriarcado) al ser producto de las relaciones sociales.

Así pues, las teorías feministas comparten la idea de que el sexo es una cuestión biológica, natural e innata mientras que el género es una cuestión cultural (Herranz Gómez, 2006).

Sin embargo, tal y como plantea Preciado (2005, citado por Penna 2012), la visión del sexo como una cuestión exclusivamente natural e innata perpetúa la creencia de que sólo existen dos tipos de sexo y las diferencias entre hombres y mujeres están determinadas biológicamente.

Esta visión binaria del sexo es duramente criticada por teóricas y teóricos surgidos del feminismo, destacando las aportaciones de la teoría Queer (Butler, 2001; Córdoba García, 2005; Osborne y Molina Petit, 2008). De esta forma, desde la teoría Queer el sexo sería una dimensión continua y no una característica binaria (Trujillo, 2008); cuestionando: a) la existencia de sólo dos alternativas (hombre/mujer); b) que estos sexos sean opuestos y c) dando cabida entre las opciones sexuales a personas intersexuadas (persona que nace con genitales ambiguos masculinos y femeninos, Platero y Gómez, 2007, p. 221) y transexuales (persona que afirma que su identidad de género es diferente a su sexo biológico; Platero y Gómez, 2007, p. 222).

La teoría Queer plantea que el sexo no es una característica biológicamente determinada sino una consecuencia del género que tenemos, es decir que el género que se nos asigna culturalmente determina el desarrollo del sexo de cada individuo. Así se concibe el sexo como un producto cultural o una ley cultural que obliga a que todos tengamos asignado un sexo rígido e inamovible desde nuestro nacimiento (De Lauretis, 1994). Por tanto, el sexo es un producto “biopolítico” (Foucault, 1976; Preciado, 2005), en otras palabras,

Los sexos masculinos y femeninos son un constructo social y político que se legitima mediante argumentos que apelan a la biología, o lo que es natural frente a lo que no resulta natural, deslegitimando lo que no es natural y legitimando lo que sí resulta natural. Desde esta lógica una persona transexual iría contra la naturaleza de su sexo, al intentar cambiarlo y las personas que nacen hombres o mujeres serían más hombres y mujeres que las personas transexuales, cuyo sexo es un producto artificial y no algo natural. (Pena, 2012, p. 211).

En conclusión, desde la teoría Queer se considera que el sexo es una construcción social, política y lingüística que no debe basarse en argumentos biológicos ya que estos no dejan de estar “contaminados” por justificaciones de índole política y social.

Desde el ámbito de la Antropología y la Sociología, se estudian los aspectos sociales que diferencian a las mujeres de los hombres (Pichardo, 2009b), puesto que las conductas sexuales son conductas sociales. Así por ejemplo, Leví-Strauss (1995) analizó el rol diferenciado según el sexo, siendo las mujeres identificadas como seres pasivos al ser tratadas como objeto de intercambio a nivel social. Especialmente destacables son las aportaciones de Foucault (1976) que plantea que la sexualidad está determinada por aspectos políticos y culturales. Cada cultura legitima unas sexualidades y rechaza otras a través del poder que se ejerce de abajo a arriba (entre la ciudadanía). Así, la ciudadanía vigila y controla las manifestaciones de la sexualidad rechazando cualquier expresión que diste de aquello estipulado como “normal”, ejerciéndose el control a través del argumentario, que se transmite e interioriza a través del lenguaje mediante discursos que las personas interiorizan y asimilan como propios.

Otros teóricos, como Bourdieu (1991) se han centrado en investigar cómo el sexo condiciona la construcción e introyección del género a través del aprendizaje de la división sexual del trabajo cotidiano y su puesta en práctica. De tal forma que en las mentes se configuran estructuras cognitivas (que denomina “habitus”), esquemas inconscientes de pensamiento, fruto de la materialización de relación de poder, que llevan a interpretar la relación de dominación como una cuestión natural.

Por su parte Derrida (1998) introduce el concepto de deconstrucción, la necesidad de analizar los discursos consolidados que determinan el significado atribuido a los conceptos de una forma contextualizada, como paso previo a la nueva generación de conceptos. Se trataría de un “proceso mediante el cual se formula una crítica a algo extremadamente útil, algo sin lo cual no podríamos hacer nada, ni decir nada ya que nuestra misma existencia depende de ello” (Pena, 2012, p.133). Por tanto, no se trata de eliminar sino de modificar el escenario, el contexto, para modificar el significado del

elemento cuestionado. Aplicando la deconstrucción al concepto sexo, se trataría de criticar aquellos aspectos que condicionan las vidas de las personas (pero que no podemos eliminar), cuestionarse los argumentos o razones que diferencian a las personas en función del sexo. De esta forma Derrida entiende el sexo como un símbolo, cuyo significado se adquiere al través del contexto en el que emerge, por tanto el cambio pasa por el contexto. Así, la modificación del contexto puede ser la chispa detonante de la transformación considerando el lenguaje un contexto clave, por ser el espacio en el que los diferentes símbolos adquieren su significado al conectarse con otros.

En conclusión, desde las teorías antropológicas y sociológicas, se estudia la interrelación entre el sexo, la construcción del género, el papel del lenguaje y las relaciones de poder para comprender el impacto en la vida de las personas, desde la óptica de que el cambio es posible y otorgando un lugar primordial al lenguaje en este proceso de transformación.

Para finalizar, en relación con las teorías psicoanalíticas, que se centran en estudiar los rasgos o características diferenciadoras que a nivel psicológico distinguen a hombres y mujeres, destacan las contribuciones de Freud (1973 y 1981) y de Lacan (1981 y 1995).

Así por ejemplo Freud (1981) indaga cómo se llega a ser una mujer, cómo se desarrolla una mujer a partir de una persona con una disposición bisexual, para concluir la complejidad de suponía establecer los rasgos de la feminidad.

Posteriormente Lacan (1981), reitera esta dificultad al plantear que el enigma que “suponía ser una mujer” continúa siendo uno de los interrogantes pendientes del psicoanálisis por la dificultad de conocer la sexualidad femenina ante la insuficiencia de comunicación de las mujeres a este respecto.

De manera que, para el psicoanálisis las personas tienen claramente una sexualidad biológica desde el momento de su nacimiento pero estas no se corresponden con unas

características psíquicas claramente definidas dado que pertenecen al campo de lo inconsciente.

En conclusión, indicar que el sexo es un concepto que presenta matices, en función de la disciplina o ámbito de conocimiento de referencia. En la presente investigación, se interpreta el sexo como la definición de un ser en función de sus órganos reproductores, entendiendo que estas no son categorías binarias y que a pesar de ser una cuestión natural es reversible. Este es un concepto en evolución, dinámico y revisión constante, por lo que esta definición también debe ser tomada como provisional, adaptándola en función de los avances en la investigación de este objeto de estudio.

1.1.2.-Género.

El estudio de este concepto marcha en paralelo al anterior, ya que ambos se encuentran vinculados. Es por ello, que en el presente apartado se realiza una revisión de cómo se entiende el género en diferentes ámbitos de estudio.

Así por ejemplo, en el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 23ª edición, 2014), el término género cuenta con ocho acepciones diferentes, que incluyen desde los aspectos aglutinadores para crear categorías de cosas o personas (conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes); cuestiones de tipo gramatical (categoría gramatical inherente en sustantivos y pronombres, codificada a través de la concordancia en otras clases de palabras y que en pronombres y sustantivos animados puede expresar sexo); hasta aspectos de tipo biológico (taxón que agrupa a especies que comparten ciertos caracteres) o comerciales (mercancía). Aunque en relación al tema estudiado, la acepción tercera resulta interesante, “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendiendo este desde el punto de vista sociocultural en lugar del exclusivamente biológico”. Por tanto, en esta última definición se vislumbra que el género es un término que nos permite diferenciar a los seres humanos en hombres y mujeres más allá de sus atributos sexuales enfatizando lo que implica

ser hombre y mujer en un momento espacio-temporal concreto, destacando la importancia del contexto.

Sin embargo, un abordaje del concepto género requiere un análisis en mayor profundidad, en función de la perspectiva teórica, de manera que a continuación se presenta de forma breve las principales aportaciones desde las teorías feministas, la teoría Queer, las teorías antropológicas o sociológicas y las teorías psicoanalíticas.

Tal y como se indicaba previamente, para las teorías feministas, el sexo y su diferenciación respecto al género son dos conceptos clave. Así la conceptualización del género supone un punto de inflexión en la teoría feminista desde los años setenta, ya que supone una nueva categoría analítica para el estudio y desmitificación de los rasgos culturales que distinguen a las mujeres de los hombres.

La publicación de la obra *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir en 1949 (versión en español en 1998) supone una primera aproximación al término de género, ya que sin nombrarlo explícitamente la filósofa diferencia los aspectos culturales de ser hombre y mujer planteando que “la realidad femenina”, el ser mujer, es una cuestión fruto del aprendizaje y la educación, por tanto no se nace mujer sino que se llega a serlo (Preciado, 2005). Además Beauvoir critica la situación de inferioridad vivida por la mujer, condenada a “ser lo otro”, ya que la realidad femenina se define por contraposición a la masculina.

A partir de esta chispa encendida por Simone de Beauvoir, que contribuye a alimentar el fuego, los conceptos clave que configuran las teorías feministas comienzan a tomar forma. Así por ejemplo, en 1968 Stoller, en su libro *Sex and gender* marca las diferencias entre sexo y género, identificando el primero como los rasgos fisiológicos y biológicos que diferencian a los seres y los dividen en machos y hembras mientras que el segundo término hace referencia a la construcción cultural de estas diferencias sociales. Por tanto,

al ser una elaboración cultural, la definición de género varía de unas culturas a otras, no existiendo una única opción posible.

Mientras que Gayle Rubin (1986) da un paso adelante, al plantear sustituir el término patriarcado por el de sistema sexo-género, considerando que refleja mejor la opresión de un sexo (masculino) sobre el otro (femenino) como superable, dado que es producto de las relaciones sociales. Así por ejemplo Rubin habla de “la mujer domesticada” frente a la “mujer como objeto, lo otro” apuntado por Beauvoir, dos conceptos distintos pero que representan una misma realidad, una situación desigual entre sexos en la que la mujer se encuentra en una situación de inferioridad. Para Rubin, es el género quien organiza los sexos, al establecer qué trabajos, prácticas, intereses, vestimentas y profesiones deben ser asumidas por las personas (Pena, 2012).

La introducción del concepto género en las teorías feministas contribuye al empoderamiento de las mujeres, al auto convencimiento de que su sexo biológico no limita, no condiciona, sino que la desigual situación entre hombres y mujeres es un producto cultural. Y dado que la cultura es aprendida y aprehendida la intervención en las relaciones sociales, la deconstrucción de los roles de género y la apuesta por un modelo más igualitario es la clave para modificar esta desigualdad entre ambos sexos. En otras palabras, “el concepto de género permite romper con el determinismo biológico para acentuar la importancia del determinismo cultural y deslegitimar las nociones tradicionales sobre lo que significaba pertenecer a uno u otro sexo (Llamas, 1998 citado por Pena 2012).

Por tanto, las teorías feministas coinciden en que el sexo es una cuestión biológica, mientras que el género es una construcción social y por tanto modificable.

Sin embargo, tal y como plantea Preciado (2003), la distinción entre sexo y género a nivel científico comporta importantes dificultades dada la complejidad de establecer una

definición y caracterización unívoca de cada término que aúne la multiplicidad de realidades posibles. No podemos obviar que tanto el sexo como el género son constructos, y como tales son construcciones teóricas que ayudan a comprender dicho objeto de estudio en ámbitos sociales (cultural, lingüístico o político) y en el ámbito individual (rasgos psicológicos, aspectos cognitivos...).

Por tanto, el género no es únicamente una construcción social sino que también cada persona, cada individuo aporta sus matices, su visión particular, en definitiva complementa el significado. Esta visión del género es una de las contribuciones de la teoría Queer propuesta por Teresa De Lauretis (1994) que plantea tanto que la orientación sexual, la identidad sexual como el género son resultado de una construcción social; por tanto existen diferentes formas de desempeñar uno o varios papeles sexuales. Cuestiona y rechaza las etiquetas para identificar a las personas según la manifestación de su sexualidad (homosexual, heterosexual, bisexual, hombre, mujer...) ya que son construcciones sociales y como tal es posible modificarlas, desafiarlas, deconstruirlas (Fonseca y Quintero, 2009). En concordancia con esto considera que estas vivencias e identidades son parte de un continuo, se encuentran en un plano de igualdad, en otras palabras, que son igualmente “anómalas” criticando las clasificaciones tradicionales de la psicología, sociología o filosofía (Platero y Gómez, 2007).

Por otro lado, las investigaciones y reflexiones desde la Antropología y la Sociología enriquecen el concepto de género, a continuación se destacan algunas aportaciones. Lévi-Strauss (1995) anotó la utilización de la mujer como objeto de intercambio a nivel social, por tanto la mujer adoptaba rol pasivo, favoreciendo la domesticación y la asimilación del género femenino sin cuestionamiento.

Por otro lado, Foucault (1976) considera que cada cultura legitima unas sexualidades y rechaza otras a través del poder que se ejerce de abajo a arriba (entre la ciudadanía). De

esta forma los géneros masculinos y femeninos son vigilados y controlados por los propios ciudadanos, control que se ejerce e interiorizada a través del lenguaje (Foucault, 1987).

Bourdieu (1991) analiza la construcción e introyección del género a través del aprendizaje de la división sexual del trabajo cotidiano y su puesta en práctica. De esta forma se aprende que lo femenino es objeto pasivo (existen por y para la mirada de los otros) mientras que lo masculino es el sujeto activo. Bourdieu plantea que el orden social masculino, el androcentrismo², está tan profundamente arraigado en la sociedad actual que no se cuestiona, se plantea como algo natural, de ahí que resulte tan difícil renegar del género que se nos asigna.

Por último, Derrida (1998) con la incorporación del proceso de deconstrucción, ofrece una potente herramienta para revertir, cuestionar, renombrar el género desde el contexto en el que emerge, el lenguaje. Para este autor, la modificación del género requiere la modificación del contexto por este el contexto en el que los diferentes símbolos adquieren su significado al conectarse con otros.

Por tanto, desde las teorías antropológicas y sociológicas, el género se interpreta como una construcción social resultado de relaciones de poder, cumpliendo el lenguaje un papel fundamental en el proceso de cambio de su significado.

Para finalizar, en relación con las teorías psicoanalíticas, tanto Freud (1981) como Lacan (1981) consideran que el género es una construcción ya que plantean la diferencia sexual en términos de cuerpo e inconsciente. De tal forma que, las personas tienen claramente una sexualidad biológica desde el momento de su nacimiento (cuerpo que habla, que expresa el conflicto psíquico) pero esta no se corresponde con unas características psíquicas claramente definidas ya que estas pertenecen al campo de lo

² **Androcentrismo:** Visión del mundo y de las relaciones sociales centrada en el punto de vista masculino (Diccionario de la Lengua Española, 23ª edición, 2014 disponible en <http://dle.rae.es/?id=2aQCw98>)

inconsciente (habla pero no sabe lo que dice). Así, el hombre y la mujer se construyen, mantienen rasgos psíquicos diferenciados, pero no es posible nombrarlos puesto que pertenecen a la esfera de lo inconsciente (Evans, 1997).

En conclusión, indicar que el género es un concepto complejo, que presenta peculiaridades según el ámbito de conocimiento de referencia. En la presente investigación, la definición de género por la que se opta es la aportada por Platero y Gómez según la cual el género es “el conjunto de roles, tareas, comportamientos, emociones, espacios, actitudes y aptitudes que la sociedad espera que nosotros asumamos, en función de habitar un cuerpo masculino o femenino” (2007, p. 24).

1.1.3.-Orientación sexual.

Este es un concepto utilizado con frecuencia en la vida cotidiana, pero que requiere de un tratamiento específico en este apartado para clarificarlo y entender a qué nos referimos con el mismo.

Así por ejemplo la American Psychological Association (APA, 2012), define la orientación sexual como una atracción emocional, romántica, sexual o afectiva duradera hacia otros, haciendo hincapié en el plano emotivo y el concepto de uno mismo, dejando a un lado la conducta sexual ya que las personas pueden o no expresar su orientación sexual en sus conductas. En otras palabras, la orientación sexual hace referencia “al deseo de una persona por otras, ya sean o no del mismo o diferente sexo” (Platero y Gómez, 2007, p. 221).

Por tanto, en función de cuál sea el objeto de deseo tradicionalmente se diferencia entre personas heterosexuales, homosexuales y bisexuales. Las personas heterosexuales son aquellas que se sienten atraídas sexual, emocional y afectivamente por personas de sexo opuesto al suyo; las personas homosexuales sienten atracción por personas de su mismo sexo mientras que las personas bisexuales pueden sentir atracción tanto por personas del mismo o diferente sexo al suyo, es decir, por personas de ambos sexos. A las personas con una

orientación homosexual se las denomina a veces gay (tanto hombres como mujeres) o lesbianas (sólo a las mujeres).

Tal y como plantea la American Psychological Association en su web de Centro de Apoyo (APA, 2017), la orientación sexual existe a lo largo del continuo que va desde la heterosexualidad exclusiva hasta la homosexualidad exclusiva e incluye diversas formas de bisexualidad. Esta forma de entender la orientación sexual cuestiona la heteronormatividad (heterosexualidad como norma social exclusiva) y que otras opciones fuera de ella sean desviaciones, además de esbozar la posibilidad de que una persona pueda situarse en diferentes puntos de ese continuo durante su vida. Es decir, que nadie es totalmente heterosexual, homosexual o bisexual, ni la sexualidad se manifiesta de igual forma a lo largo de nuestra vida, esta puede ser cambiante (Platero y Gómez, 2007).

Existen diferentes explicaciones sobre cómo y cuándo se establece la orientación sexual de las personas. En relación con el momento no existe un acuerdo, ya que los datos aportados por la investigación científica no son siempre coincidentes, mostrando la diversidad de factores implicados (Sánchez Sáinz, 2009). Así por ejemplo, mientras que Freud (1973) marca la infancia como la etapa en la que se establece la orientación sexual, López Sánchez (2005) la fija en la adolescencia frente a otras investigaciones que cuestionan la existencia de una etapa concreta al considerar la orientación sexual es un proceso en definición y redefinición constante a lo largo de la vida (Butler, 2009; Preciado, 2003).

En relación a cómo se configura la orientación sexual, existen diferentes explicaciones, en función de si se da más peso a los factores biológicos o ambientales. A continuación se presenta de una forma resumida las aportaciones de ambos tipos de enfoques.

Las teorías organicistas o biológicas, son las más conservadoras y otorgan un papel determinante a la biología en relación con la orientación sexual, de tal forma que ser heterosexual, homosexual o bisexual estaría marcado biológicamente desde el nacimiento, sin

influir la libre elección de la persona (Alventosa, 2008). De tal forma que desde este enfoque se ha referido una constitución diferente entre personas heterosexuales y homosexuales. Así por ejemplo Sheldon (1950) encontró que los hombres homosexuales contaban con una apariencia física en la que predominaban los rasgos típicamente masculinos junto a los rasgos típicamente femeninos en igual medida. Evans (1972) afirmó que los hombres heterosexuales eran más pesados, altos y musculosos al tener los huesos desarrollados y los hombros más anchos. Posteriormente Martin y Nguyen (2004) confirmaron los resultados de Evans y concluyeron que el menor desarrollo físico de las personas homosexuales (hombres o mujeres) se debía a una exposición hormonal durante el período fetal. Sin embargo, en la actualidad estas investigaciones, focalizadas únicamente en aspectos orgánicos, son muy cuestionadas por la obvia influencia de factores ambientales y culturales en el establecimiento de la orientación sexual.

De esta forma, las teorías ambientalistas o psicológicas, destacando la teoría psicoanalítica y la teoría cognitivo-conductual, enfatizan la importancia de aspectos individuales y ambientales a la hora de configurar la orientación sexual. Así por ejemplo Freud (1973) diferencia entre el “objeto sexual” la persona de la cual parte la atracción sexual y el “fin sexual” el acto hacia el cual se impulsa el instinto. Es claramente observable el paralelismo entre los conceptos objeto sexual-orientación sexual y fin sexual-práctica sexual. Sin embargo, Freud considera la homosexualidad como una desviación respecto al objeto sexual, calificando a las personas homosexuales de invertidas. Otras aportaciones del psicoanálisis son: la gradación en la orientación sexual que abarcaría desde las personas completamente heterosexuales a las completamente homosexuales; la posibilidad de que la homosexualidad surja en la infancia o a partir de la pubertad; la explicación de la orientación sexual es compleja y no puede ser explicada únicamente desde el innatismo genético o el determinismo ambiental; el planteamiento de una disposición innata a la bisexualidad.

Por lo que respecta a las teorías cognitivo-conductuales, consideran que la orientación sexual es fruto del aprendizaje y las experiencias que cada persona tiene a lo largo de su vida, sin olvidar que estas están mediatizadas cultural, social e históricamente. De tal forma que estas teorías al plantear que la homosexualidad es resultado de algo aprendido y minoritario han sido tachadas de homófobas (Butler, 2001; Lucas y Cabello, 2007), al plantear que las personas homosexuales son diferentes al resto como consecuencia de haber padecido incesto, abuso sexual o haber sido criadas en el seno de una familia homoparental. Junto a esto también plantean terapias de conversión sexual para curar a las personas homosexuales, con el objetivo de modificar su orientación sexual. Aun así, el hecho de que el 17 de Mayo de 1990 la Organización Mundial de la Salud eliminara la homosexualidad del catálogo de enfermedades mentales no ha conseguido deslegitimar estas teorías ni eliminar la práctica de este tipo de terapias.

De manera que, teorías organicistas y ambientalistas ofrecen diferentes explicaciones sobre el origen de la orientación sexual. Mientras las primeras plantean el carácter innato, natural e inmutable de la orientación sexual, las teorías ambientalistas focalizan el carácter aprendido, cultural y modificable de la orientación sexual. En la actualidad, las explicaciones de ambos enfoques resultan incompletas, aportando una visión negativa de toda orientación sexual diferente a la heterosexualidad (por ir contra natura o contra la cultura). En otras palabras, “ninguna de las dos corrientes teóricas contempla la diversidad afectivo-sexual como un tipo de diversidad más que hace diferentes y únicos a los seres humanos” (Penna 2012, p. 148)

A modo de apunte, indicar que desde los movimientos sociales en favor de la igualdad, se apuesta por ampliar el abanico de posibles orientaciones sexuales, categorías que lejos de pretender etiquetar a las personas, persiguen generar una mayor sensibilidad hacia las personas que tienden a vivir una clase de orientación sexual alternativa. Así por ejemplo se

habla de: heterosexualidad, homosexualidad, bisexualidad, pansexualidad (atracción sexual hacia algunas personas, independientemente de su sexo biológico o identidad de género; por tanto puede entablar relaciones románticas con mujeres, hombres, transexuales, intersexuales, etc); demisexualidad (atracción sexual solo en algunos casos en los que previamente se ha establecido un fuerte vínculo emocional o íntimo); lithsexualidad (atracción hacia otras personas, pero sin necesidad de ser correspondidas); autosexualidad (la atracción se experimenta hacia uno mismo, es una forma de alimentar afecto y amor propio); antrosexualidad (personas que experimentan su sexualidad sin saber cómo identificarse y/o sin sentir la necesidad de acogerse a ninguna de ellas) o asexualidad (carencia de atracción sexual).

Resumiendo, la orientación sexual hace referencia al objeto de nuestro deseo, a quién genera atracción ya sea de forma emocional, romántica, sexual o afectivamente. En base a este concepto se diferencia entre personas homosexuales, heterosexuales o bisexuales. Si bien es cierto que la investigación de la orientación sexual es y ha sido un objeto de estudio, no existe un acuerdo en relación a cuándo se establece la orientación sexual, si se trata de un constructo estable o un proceso en constante definición o redefinición ni siquiera sobre cómo se gesta.

1.1.4.-Prácticas sexuales.

El concepto prácticas sexuales es un producto histórico y cultural ya que hace referencia a las manifestaciones concretas de nuestra sexualidad, a cómo se expresa, con independencia de cuál sea el objeto de deseo, por tanto se hace hincapié en las conductas. De esta forma las prácticas sexuales serían el “conjunto de actividades que se desarrollan para satisfacer la sexualidad humana, ya sea en compañía de otra(s) pareja(s) sexual(es) o a solas” (Platero y Gómez, 2007, p. 25).

Tal y como plantea Penna (2012), es importante indicar que no existe una correspondencia entre sexo biológico, orientación sexual y prácticas sexuales. La orientación sexual de una persona no lleva implícita ni un estilo de vida ni un perfil de prácticas sexuales, tal y como han demostrado las investigaciones recientes sobre esta temática (Frías, 2005; Platero y Gómez, 2007).

Las teorías organicistas y ambientalistas, anteriormente explicadas, no distinguen entre orientación sexual y prácticas sexuales, vinculando ambos conceptos y asociando determinadas prácticas sexuales a orientaciones sexuales concretas, a pesar de que investigaciones recientes han refutado esta conexión.

De tal forma, que las prácticas sexuales deben entenderse como las diferentes manifestaciones de la sexualidad de una persona y estas son variables y disociables tanto de su sexo biológico como de su orientación sexual.

1.1.5.-Identidad sexual.

La identidad sexual hace referencia cómo la persona se identifica con sus órganos sexuales masculinos o femeninos, si frente a estos los acepta o si por el contrario siente rechazo, aversión e incluso la necesidad de cambiarlos (Frías, 2005; Sánchez Navarro, 2010). En otras palabras, podríamos decir que la identidad sexual es el “sexo sentido” por la persona, y este puede corresponderse o no con su sexo biológico.

En esta situación se encuentran las personas transexuales, aquellas que sienten una “fuerte y persistente identificación con el género contrario y una profunda disconformidad e insatisfacción con el sexo anatómico, asignado legalmente al nacer” (Rullán, 2006, pp. 28-29). Ahora bien, es importante puntualizar la diversidad dentro del colectivo transexual puesto que la reasignación de sexo, intervenciones quirúrgicas para adecuar sus órganos sexuales a su género sentido, no siempre se encuentran entre sus objetivos personales pero sí

tienen en común la necesidad de requerir asistencia médica para adecuar sus características físicas al género sentido como propio.

A nivel legal y a nivel psiquiátrico, a la identidad sexual se le supone una estabilidad a lo largo del tiempo y en los diferentes contextos en los que se desenvuelve la vida del individuo, estabilidad muy cuestionada por la teoría queer dado el carácter excluyente y cerrado que esto supone, puesto que se obliga a la persona a identificarse como hombre o mujer, considerando estas como las únicas opciones posibles y normativas, reduciendo por tanto la diversidad humana (Butler, 2001; Preciado, 2003). Por tanto, desde la teoría queer se apuesta por identidades variables, con límites difusos, difícilmente encasillables, fluidas, cuestionables o estratégicas. Así por ejemplo las identidades estratégicas consisten en “ir tomando la identidad que interesa en cada momento, siempre que lo permitan el contexto y la situación socioeconómica y personal” (Pichardo, 2009b, p. 163).

1.1.6.-Identidad de género.

La identidad de género hace referencia a cómo se sienten las personas frente al hecho de ser hombres o mujeres. Por tanto, el concepto se focaliza en el sentimiento psicológico de ser hombre o mujer y la adhesión a ciertas normas culturales relacionadas con el comportamiento femenino o masculino (Frías, 2005; Sánchez Sáinz, 2009).

Así se recoge en la normativa más reciente, como es el caso de la LEY 8/2017 integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunidad Valenciana, que define la identidad de género como “vivencia interna e individual del género tal y como cada persona la siente y autodetermina, pudiendo o no corresponder con el sexo asignado en el momento del nacimiento” (artículo 4.1). De tal forma que la identidad de género está vinculada al sentimiento que genera en la persona el género con el que se identifica (masculino, femenino, una mezcla de ambos o ninguno de los dos), el “género sentido” y no aquel que se le asigna por nacimiento en función del sexo biológico.

Identidad sexual e identidad de género no tienen por qué estar relacionadas, ya que podemos encontrar personas que acepten su identidad sexual pero no su identidad de género o la situación inversa, personas que aceptan su identidad de género pero no su identidad sexual. Así por ejemplo, el primer caso refleja a las personas transgénero que rechazan la definición de género asociada a su sexo biológico aunque aceptan sus órganos sexuales, es decir, una persona que se identifica o expresa con una identidad de género diferente al sexo que le fue asignado al nacer y no requiere de asistencia médica para adecuar sus características físicas al género sentido como propio. Una persona transgénero por tanto mantiene su identidad sexual pero rechaza o cuestiona su identidad de género. En el segundo caso, se refiere a las personas transexuales, que manifiestan su deseo de vivir y ser aceptado/a como un miembro del sexo opuesto al sexo con el que ha nacido, acompañado de un rechazo de su identidad sexual, manifestando el deseo de modificar mediante métodos hormonales y quirúrgicos el propio cuerpo (Organización Mundial de la Salud, 1992).

De igual forma que sucede con la identidad sexual, la identidad de género no es una cuestión fija o determinada, y el surgimiento de nuevas identidades “queer” o identidades fluidas, tratan de desestabilizar y cuestionar estas clasificaciones o etiquetas para nombrar las personas transexuales, drag queen, drag King, travestis, etc (Platero y Gómez, 2007).

La incorporación de conceptos como “la identidad sexual y la identidad de género permiten ampliar las posibilidades de las personas en relación a su sexualidad” (Penna, 2012, p. 151) al incorporar el aspecto más subjetivo, más volitivo, más personal al ser el individuo quien se define desde el punto de vista de su sexualidad, de cómo la vive, la expresa; cuestionando de esta forma la heteronormatividad y las etiquetas.

1.1.7.-Opciones sexuales.

Este término en lugar de orientación sexual, planteado por José Ignacio Pichardo en su tesis doctoral (2008), es considerado como más amplio al hacer referencia a “las muchas y

variadas formas en las que una persona puede vivir su sexualidad” (Pichardo, 2009b, p. 66). Es decir, que este concepto pretende superar el reduccionismo de etiquetar a las personas en función de su orientación sexual, para hacer hincapié en la diversidad de formas de expresar y vivir la propia sexualidad. Así por ejemplo una persona puede definirse como homosexual y optar por vivir/expressar o no esa atracción, es decir, que puede materializar su deseo sexual de muy diferentes formas (relaciones esporádicas, relación estable, tríos, intercambio de parejas, parejas libres...) o incluso puede decidir no atender ese deseo sexual por motivos muy diversos (homofobia interiorizada o autorrechazo personal que le genera, motivos religiosos, protección de su vida en contextos en los que la expresión de identidades sexuales no “normativas”, no heterosexuales, son todavía un delito...).

En palabras de este investigador,

La atracción hacia otra persona del mismo sexo, sea cual sea su origen puede ser realizada, sentida, aceptada, rechazada, dar lugar a una identidad sexual o cualquier otra circunstancia. El resultado no sólo depende la subjetividad de cada persona, sino también de que el contexto social y cultural en el que esa persona se mueve provea los referentes y modelos para interpretarlos de una determinada manera: para sentirlos como pecado o una enfermedad, como proveedores de una identidad social determinada o simplemente un rasgo más de la personalidad. (Pichardo, 2009b, p. 67).

Por tanto, el concepto opciones sexuales es uno de más a tener en cuenta a la hora tratar la Diversidad Afectivo-sexual.

1.1.8.-Diversidad familiar.

De igual forma que no existe una única forma de expresar la sexualidad, no existe una única forma de ser familia. El modelo de familia tradicional, asociado a la familia nuclear (heteronuclear, por supuesto), se entremezcla con otros modelos familiares como son las familias homoparentales (formadas por progenitores del mismo sexo), familias monoparentales (en las que sólo hay un progenitor), familias reconstituidas, familias

extensas, etc. Es decir, que la institución familiar, como modo de convivencia que se caracteriza por vínculos afectivos entre sus miembros, continua existiendo pero en un abanico de posibilidades mucho mayor. En otras palabras, el reconocimiento de la diversidad familiar supone que “un tipo de familia no marginará a otro tipo de familia, sino que se producirá simultáneamente un gran abanico de formas de convivencia familiares y extrafamiliares” (Beck y Beck-Gernshein, 2001; citados por Pichardo, 2009b, p. 319).

Además, no se puede obviar una de las conclusiones más importantes extraídas de las investigaciones de diferentes modelos familiares, “la estructura familiar en sí influye poco sobre el desarrollo psicológico de los hijos. En cambio, lo que realmente importa es la calidad de la vida familiar” (Golombok, 2006, p.184). Por tanto, lo que de verdad importa no es la composición familiar, la estructura familiar y los miembros que la componen, sino aquello que sucede en su interior y los vínculos que se establecen. ¿Y cuáles son estos factores determinantes de un desarrollo psicológico ajustado? Siguiendo a Susan Golombok estos se pueden resumir en el establecimiento de apegos seguros, la disciplina paterna combinada sólidos vínculos de afecto, las circunstancias sociales de la familia y el contexto más inmediato o la resiliencia.

Por tanto, es necesario que la realidad social se traslade a las aulas, para que todo el alumnado se sienta representado, ya que los centros educativos deben ser ventana y reflejo de la realidad. Es por ello que la familia, como un agente educativo fundamental miembro de la comunidad educativa no puede permanecer al margen, tienen que estar representadas de una forma fidedigna lo que implica abarcar su diversidad, para que todo el alumnado se pueda sentir identificado y normalizar la diversidad.

1.2. La diversidad afectivo-sexual y familiar en España

La diversidad de la población española es un fenómeno estudiado desde diferentes disciplinas como la Demografía o la Sociología. Aun así es muy difícil encontrar datos que permitan cuantificar la Diversidad afectivo-sexual y Familiar, bien sea por las resistencias que pueden presentar algunas personas para identificarse, por el temor al rechazo, a los prejuicios, a aportar información que considera íntima; bien sea porque esta es una variable no contemplada de forma explícita en las investigaciones. Sin embargo, a continuación se incluyen algunas aportaciones en relación a la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar provenientes del Instituto Nacional de Estadística (INE) o el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Por lo que respecta al Instituto Nacional de Estadística (INE), cada diez años actualiza el Censo de Población y Vivienda (último de 2011), siendo algunas de las conclusiones más destacadas en relación a la diversidad familiar las siguientes:

- Número medio de hijos. Es de 1.5, cifra vinculada al nivel de estudios de las mujeres y al ámbito de residencia. Así, a mayor nivel de estudios de las mujeres, el número de hijos/as que tienen es menor reduciéndose el número de hijos/as en el ámbito urbano.
- El número medio de personas por hogar (conjunto de personas que residen en la misma vivienda familiar) es de 2.58 personas.
- Tipos de los hogares. Se distinguen entre los siguientes tipos de hogares, en función del número de personas y/o generaciones que conviven.
 - Formados por dos personas, que son los más frecuentes (30.1% del total).
 - Hogares unipersonales suponen el 23.2%. En España hay 4.193.319 hogares de una persona: 1.859.321 formados sólo por hombres y 2.333.999 sólo por mujeres. En las edades más jóvenes hay mayor número de hogares unipersonales habitados por hombres que por mujeres, a partir del tramo de edad 55 a 59 años, el número

de hogares unipersonales de mujeres supera al de hombres. El porcentaje de hogares unipersonales es superior en el centro de las grandes ciudades que en los alrededores.

- Hogares de dos o más generaciones. En España hay 8.813.744 hogares de una generación, 8.693.491 de dos generaciones y 576.458 de tres o más. El porcentaje de hogares de dos o más generaciones es muy diferente en el centro de las grandes ciudades (valores más bajos) que en sus alrededores (valores más elevados).

Además desde el año 2013 se realiza la Encuesta Continua de Hogares, fuente de referencia del INE en cuanto a características de los hogares, al aportar información sobre el número de hogares, composición y las formas de convivencia de los mismos. A continuación, presentamos un resumen de los datos de la última Encuesta Continua de Hogares del año 2015, publicada el 6 abril de 2016:

- El número de hogares en España aumentó durante el año 2015 respecto al año anterior (un 0.2%), manteniéndose el tamaño medio en 2.51 personas por hogar.
- Composición de los hogares. Los más frecuentes son los formados por dos personas (30.6%), unipersonales (25%), seguidos de los formados tres personas (21%). Además, los hogares configurados en torno a parejas (de derecho o de hecho), con o sin hijos es el más representado en los tipos de hogar (tabla 1).
- Parejas. Resulta especialmente destacable el porcentaje de parejas casadas (parejas de derecho) frente a las parejas de hecho (tabla 2). Teniendo en cuenta la orientación sexual, encontramos que las parejas homosexuales suponen un 0.8% del total, estando mayoritariamente formadas por hombres.
- Hogares unipersonales. Han aumentado respecto a los datos de años anteriores, suponen 25% del total de hogares españoles, estando vinculados edad y sexo de la siguiente forma, cuanto más joven es la persona que vive sola mayor probabilidad de

que sea hombre mientras que las mujeres están más representadas a partir de los 65 años. El estado civil, en el caso de los hombres de los hogares unipersonales más frecuentes están formados por solteros mientras que en el de las mujeres por viudas.

- Los hogares monoparentales. Mayoritariamente están formados por madre e hijos (81.3%). Este tipo de hogar en el año 2015 aumentó un 8.1%, existiendo diversidad tanto en la edad de los progenitores como en el estado civil de los mismos en función del sexo. No existe información al respecto de la orientación sexual de las y los progenitores de estos hogares.

Tabla 1
Tipos de hogar más frecuentes. Año 2015

Tipos de hogar más frecuentes. Año 2015						
	ECH-2015	%	ECH-2014	%	Variación absoluta	Variación relativa
Total	18.346.200	100,0%	18.303.100	100,0%	43.100	0,2%
Hogar unipersonal	4.584.200	25,0%	4.535.100	24,8%	49.100	1,1%
Pareja sin hijos que convivan en el hogar	3.874.800	21,1%	3.978.600	21,7%	-103.800	-2,6%
Pareja con hijos que convivan en el hogar	6.253.100	34,1%	6.333.800	34,6%	-80.700	-1,3%
- Con 1 hijo	2.905.600	15,8%	2.946.300	16,1%	-40.700	-1,4%
- Con 2 hijos	2.778.600	15,1%	2.792.600	15,3%	-14.000	-0,5%
- Con 3 o más hijos	569.000	3,1%	594.900	3,3%	-25.900	-4,4%
Hogar monoparental (un adulto con hijos)	1.897.500	10,3%	1.754.700	9,6%	142.800	8,1%
Hogar de un núcleo familiar con otras personas	786.100	4,3%	786.500	4,3%	-400	-0,1%
Hogar con más de un núcleo familiar	380.000	2,1%	369.400	2,0%	10.600	2,9%
Personas que no forman ningún núcleo familiar	570.500	3,1%	545.100	3,0%	25.400	4,7%

Tabla 2
Parejas. Año 2015

Parejas						
	Año 2015	%	Año 2014	%	Variación absoluta	Variación relativa
Total parejas	11.214.900		11.402.000		-187.100	-1,6%
De distinto sexo	11.121.500	99,2%	11.310.100	99,2%	-188.600	-1,7%
Del mismo sexo	93.400	0,8%	91.900	0,8%	1.500	1,6%
Parejas de derecho	9.586.200	85,5%	9.799.100	85,9%	-212.900	-2,2%
Parejas de hecho	1.628.700	14,5%	1.602.900	14,1%	25.800	1,6%

Por otro lado, el Instituto de la Juventud (INJUVE) en el año 2010, llevó a cabo un sondeo sobre Jóvenes y Diversidad sexual, del cual se desprenden una serie de datos interesantes, tales como:

- Orientación sexual. Entre los participantes varones un 2% se identifica como gay, mientras que un 2.2% como lesbianas, por lo que se observa una apertura ligeramente mayor de las mujeres hacia una vivencia de la sexualidad y la afectividad algo más “fluida” que los varones. Pero estos datos han de ser tomados con precaución dado el contexto impersonal de recogida de datos de una encuesta y la persistencia del ocultamiento de la condición sexual. Así por ejemplo en el Informe Juventud del INJUVE (López et al., 2008) la tasa de homosexualidad reconocida entre los jóvenes era del 3.5% para los chicos (más alta que en este sondeo) y del 2.2% para las chicas (idéntica). Entre la población general, la Encuesta de Salud y Hábitos sexuales del INE del 2003 recoge un 3.9% de varones entre 18 y 49 años que se declaran homosexuales y un 2.7% de mujeres. Estas tasas han ido creciendo desde los años 90, lo que como indica Domingo Comas, no reflejaría “tanto un crecimiento de la homosexualidad, sino una disminución de su grado de ocultamiento” (2008, p. 96).
- Importancia del conocimiento y trato con personas LGTB, como variable no sociodemográfica que influye en una mayor tolerancia hacia la Diversidad Afectivo-sexual. Sin embargo, se encuentran matices según del tipo de contexto, de tal forma que aquellos que destacan por orden de importancia son los siguientes: círculo de amistades, compañeros de clase y/o trabajo, familiares y vecindario.
- Aceptación mayoritaria de diversas realidades relacionadas con la Diversidad Sexual. De mayor a menor aceptación se encuentra: a) el hecho de tener relaciones sexuales entre personas del mismo sexo; b) el matrimonio homosexual; c) operación de cambio de sexo en personas adultas y d) la adopción por parte de homosexuales se anota como el hecho más cuestionado estando ligeramente mejor valorado cuando se trata de una pareja de mujeres. Teniendo en cuenta las variables sociodemográficas:

- Sexo: Las chicas tienden a expresar una mayor aceptación que los chicos en todas las cuestiones preguntadas.
- Edad: Los y las participantes más jóvenes (15-19 años) destacan ligeramente en la aceptación de la adopción, frente a los más adultos/as (25-29 años). Por el contrario, los más jóvenes destacan ligeramente en el rechazo a la pura sexualidad homosexual y también, más claramente, en el rechazo a la operación de cambio de sexo.
- Religión: Las y los jóvenes no creyentes son los más tolerantes, llegando a aceptar la adopción homoparental en más de un 75%, le siguen las y los católicos que destacan por aceptar las relaciones homosexuales y el matrimonio homosexual en más de un 50% siendo las y los creyentes de otras religiones los que destacan en hostilidad hacia los derechos LGTB.
- Nacionalidad: Las y los jóvenes de origen español presentan mayores índices de aceptación, siendo jóvenes marroquíes y rumanos quienes muestran una mayor hostilidad frente a las personas LGTB. Mientras que los jóvenes extranjeros de origen latino, muestran una aceptación de las diferentes realidades propuestas similar a la de los católicos practicantes: esto es, tendencia al rechazo de la adopción homosexual, pero aceptación del resto de realidades propuestas.
- Ideología política: A mayor posicionamiento ideológico a la izquierda, mayor aceptación. Sin embargo, quienes se autodefinen como de centro-derecha o derecha aunque admiten mayoritariamente el matrimonio homosexual la adopción homoparental presenta más índices de rechazo.
- En relación a la aceptación de la maternidad o paternidad homoparental (por adopción), indicar que esta es una de las cuestiones más controvertidas. Sin embargo,

sí se considera como familia el modelo homoparental, ya sea con total seguridad o de una manera algo más dubitativa, por 3 de cada 4 jóvenes. Otros modelos familiares no tradicionales registran porcentajes similares o mayores de aceptación. Las situaciones que menor consideración de familia reciben son la ausencia de convivencia – es decir, una persona que vive sola (un 69% no cree que sea una familia) – y la limitación temporal de la convivencia (el acogimiento temporal de un menor no es una familia para el 35% de los jóvenes).

De tal forma que, algunas de las conclusiones más destacadas del informe Jóvenes y Diversidad sexual se resumen en:

- Se detecta una presencia en el entorno y una visibilidad mucho mayor de personas no heterosexuales, personas con una orientación sexual no normativa.
- Extendida tolerancia y respeto frente a la Diversidad Afectivo-sexual. Manifestada a través del rechazo a considerar la homosexualidad como una enfermedad y aceptar ampliamente los derechos de las personas LGTB. Así por ejemplo, un 87% de las y los jóvenes consideran que se debería poder hablar con total naturalidad de la propia opción sexual (libre expresión de la orientación sexual), mientras que un 77% aprueban el matrimonio entre personas del mismo sexo. Algo más polémicas resultan las muestras de afecto homosexual en público (sobre todo entre varones), que son rechazadas por un 15-20% de jóvenes, especialmente en los hábitats de menor tamaño (menos de 50.000 habitantes). Las cuestiones relacionadas con los modelos alternativos de familia resultan la situación más controvertida, aunque hay que resaltar que más del 60% de encuestados/as, es decir, casi dos de cada tres jóvenes, aprueban la adopción homoparental.
- Continúa existiendo un porcentaje de alrededor del 15-25% de jóvenes que manifiesta un nítido rechazo a la Diversidad Afectivo-sexual y a los derechos de las personas

LGTB. Estos/as jóvenes con actitudes claramente hostiles se concentran ante todo en ciertos perfiles juveniles: son más bien varones que mujeres y resultan más comunes entre los jóvenes con prácticas religiosas (no así entre los católicos no practicantes), entre los jóvenes de origen inmigrante (magrebí y Europa del Este) y entre quienes expresan un posicionamiento ideológico más escorado hacia la derecha.

- Se detectan claras diferencias en el grado y forma de aceptación de la Diversidad Afectivo-sexual en razón del género: en todos los aspectos consultados sin excepción, las chicas se sitúan en posiciones de mayor aceptación, tolerancia y respeto que los chicos. Así, se detecta la persistencia de fondo de una ideología tradicional de género que continuaría influyendo en la comprensión de la sexualidad: no sólo aparece un mayor cierre actitudinal frente a las muestras de afecto entre varones, sino que, por ejemplo, continúa estando muy extendida la idea de que los chicos tienen necesidades sexuales más acuciantes que las chicas (afirmación que suscribe el 56% de encuestados).
- Existe una descompensación en la presencia de la Diversidad Afectivo-sexual, de tal modo que no todos los colectivos LGTB gozan de la misma visibilidad, aprobación y respeto. Los varones Gais disfrutan de una amplia visibilidad, siendo quienes más figuran tanto en cifras de conocimiento directo y amistad como en conocimiento de referentes públicos. La presencia de la homosexualidad femenina es mucho menor, y aún inferior resulta la de personas bisexuales o transexuales.
- Si bien el círculo de amigos y los grupos de pares juveniles aparecen como ámbitos con una significativa apertura a la Diversidad Afectivo-sexual, otros entornos donde se mueven los y las jóvenes no lo son tanto, como el ámbito laboral o escolar. La percepción de esos entornos como menos acogedores para la Diversidad Afectivo-

sexual se entiende también por la persistencia de conductas homófobas, en un rango que va desde la violencia psicológica “leve” hasta las agresiones físicas directas.

Tal y como se refleja en los estudios anteriormente citados resulta complejo cuantificar el porcentaje de personas no heterosexuales. Sin embargo, en varios estudios realizados en España con adolescentes y jóvenes entre 11 y 18 años, alrededor del 85% dice sentir una atracción exclusivamente heterosexual, en torno al 5% de chicos y chicas expresan deseo no heterosexual y un 10% no responde a esta cuestión (Pichardo, 2009a; Pichardo et al. 2014). Por otro lado, la Encuesta Nacional de Salud Sexual realizada por el Ministerio de Sanidad (2009), sitúa la cifra de personas que no son heterosexuales entre el 3 y el 4% en España.

La radiografía de la sociedad y la juventud española, dibujada a partir de estas investigaciones, se caracteriza por su tolerancia hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar aunque todavía existen resistencias a la misma, por lo que es necesario continuar con la sensibilización y concienciación en el respeto a la Diversidad Afectivo-sexual, con el fin de reducir las conductas homófobas. Así por ejemplo, en el colectivo juvenil se han detectado tres variables susceptibles de intervención que han mostrado una influencia positiva sobre las actitudes: la amistad y conocimiento de personas LGTB, el diálogo sobre sexualidad en el hogar y el recibir en el centro de estudios algún taller o clase relacionada con la diversidad sexual.

1.3. La diversidad afectivo-sexual y familiar en la educación española

La relevancia de la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar es una cuestión recogida en la legislación educativa española, por tanto abordar su tratamiento supone cumplir el mandato promulgado por las mismas. Es por ello que en este apartado se cita la legislación educativa que sirve de marco justificativo del tratamiento de la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar además de recoger ejemplos buenas prácticas, experiencias válidas e interesantes de trabajo

de la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar en las aulas, transferibles a otras realidades con su correspondiente contextualización.

1.3.1.-Legislación educativa.

La atención a la diversidad en su conjunto y a la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar en particular, son principios fundamentales de la educación. Así, el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, plantea el pleno desarrollo de la personalidad humana como objeto de la educación, haciendo hincapié en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. De tal forma que se realiza una mención explícita a que la educación debe atender a los diferentes aspectos o ámbitos que integran la globalidad de la persona. Posteriormente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) recupera esta cuestión en sus artículos 1 y 2 del título preliminar que abordan los principios y fines de la educación, haciendo referencia al pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en respeto de los derechos, libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo sexual así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas.

De tal modo que la LOE desarrolla el artículo constitucional, traduciendo el difuso término pleno desarrollo de la personalidad humana por la inclusión, entre otras cuestiones, de la dimensión afectivo-sexual y de género como objeto de la educación. Junto a esto destacar que la LOE también recoge en su preámbulo y en su artículo 1.e, que la atención a la diversidad, así como la flexibilidad deben ser principios clave de la educación y al hacerlo se hace extensivo a todo el alumnado. Por tanto, el reconocimiento de la dimensión afectiva del alumnado, así como la necesidad de adecuar la educación a la diversidad implica incluir la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar en las aulas.

Posteriormente la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013) mantiene como un objetivo de la educación el tratamiento de la Diversidad Afectivo-sexual. Y también en la Orden ECD/65/2015 se define la competencia cívica asociada a actitudes y valores vinculadas al pleno respeto de los Derechos Humanos, a ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros; por tanto refleja la necesidad de incorporar la diversidad en su sentido más amplio.

Sin embargo, la realidad educativa nos indica que la Diversidad afectivo-sexual y Familiar sigue siendo una anécdota en la vida diaria de los centros, es una cuestión invisibilizada, ya que destaca por su ausencia en los materiales (especialmente en los libros de texto), en las temáticas de tutoría o en la documentación oficial. Tal y como plantea Belén de la Rosa en la siguiente cita “enseñar en igualdad, atender la diversidad, acompañar al alumnado en su proceso individual de identidad, es una labor que tiene que desarrollar el profesorado, fundamentalmente, en muchas ocasiones sin recursos adecuados, sin formación suficiente y en la más absoluta soledad” (2009, p.18).

1.3.2.-Abordar la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar: buenas prácticas.

Una de las reivindicaciones por parte de colectivos LGTB así como de las asociaciones de familias LGTB gira en torno a la invisibilización o ausencia de la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar de forma sistemática y estructurada en el sistema educativo, por ello surgen iniciativas y propuestas para incorporar esta diversidad a los centros. A continuación, se presentan algunas experiencias o programas puestos en marcha, que muestran los esfuerzos realizados en esta línea.

En este sentido destacar que, a lo largo de los últimos años, aunque de una forma discreta, se han elaborado algunos programas en nuestro contexto para trabajar y fomentar el respeto a la diversidad familiar en las aulas. Se trata de programas dirigidos a alumnado desde la etapa

de Infantil hasta Secundaria. Sin embargo, a pesar de existir literatura científica al respecto, el acceso a esta información (programa) resulta una tarea ardua al no encontrarse publicados algunos de estos materiales y ser necesario el contacto directo con el grupo investigador.

Entre estos programas destacar especialmente, Familias diversas, familias felices elaborado por M^a Mar González, Beatriz Gutiérrez y Yolanda Sánchez (1997), con el que se pretende visibilizar la variedad de tipologías familiares y ampliar la noción de familia del alumnado. Para ello se planifican una serie de actividades transversales a aplicar en las aulas de educación secundaria con la guía de apoyo al docente. Además, es importante recalcar que este es un programa editado, por lo que es fácilmente accesible además de tratarse de un programa ya validado (González, Morgado y Sánchez, 2002).

Otro ejemplo a destacar es Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO, coordinado por Mercedes Sánchez (2009). En este libro, en primer lugar se realiza una justificación de porqué trabajar la Diversidad Afectivo-sexual en las aulas; en segundo lugar, se aportan herramientas para introducir la misma en los documentos del centro (PEC, PCC...) y en por último, se presentan una serie de unidades didácticas, que responden a la necesidad de atender la Diversidad Afectivo-sexual de forma estructurada y sistemática, sin duda de vital importancia para las y los docentes que se enfrentan a esta realidad sin formación y en muchas ocasiones sin sensibilidad hacia la misma.

También el interés por esta temática se traduce en la propuesta de programas para promover la igualdad y el respeto de la Diversidad Afectivo-sexual (Díaz de Greñu y Parejo, 2013); proyectos de innovación sobre la igualdad de género y la Diversidad Afectivo-sexual en las aulas de Secundaria (Díaz de Greñu, Anguita y Torrego, 2013); trabajar la diversidad sexual a través de la educación en medios en la ESO (Francisco y Moliner, 2011)

Asimismo, resulta indispensable destacar la labor investigadora desarrollada por José Ignacio Pichardo, que cuenta con investigaciones centradas en la educación secundaria cuyo objeto de estudio es la Diversidad Afectivo-sexual en las aulas, la homofobia en el sistema educativo o las familias homoparentales (2005, 2006, 2009a, 2009b, 2014, 2015). Además, estas investigaciones presentan el valor añadido de vincular la investigación desde el ámbito universitario con el movimiento asociativo del colectivo LGTB, destacando de esta forma el carácter aplicado de las mismas.

Junto a estos programas e investigaciones resulta indispensable referenciar la labor realizada por el movimiento LGTB en España en favor de Diversidad Afectivo-sexual y Familiar. Así, en 2015 por iniciativa del Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades y bajo la coordinación de José Ignacio Pichardo, se publica la guía *Abrazar la Diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*, un documento que recopila de forma organizada todas estas iniciativas (programas, materiales, documentales...) que permiten trabajar la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar en los centros educativos. Esta guía, de libre consulta a través de internet, incluye entre otras cuestiones tanto ejemplos de buenas prácticas en la atención a la diversidad sexual, familiar y de identidad de género - a nivel internacional, estatal y de centros escolares- como una guía de recursos didácticos diferenciados por nivel educativo, características y formato, sin olvidar un análisis de la normativa reguladora española para afrontar el acoso escolar por homofobia y transfobia.

En resumen, la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, es un término globalizador a través del cual se pretende reflejar la multiplicidad de formas de vivir y expresar la sexualidad desde un plano de igualdad, considerando que todas las opciones son igualmente válidas, desterrando la heteronormatividad y otras visiones excluyentes. Además, la utilización de

este término supone una clara apuesta por el respeto a las personas y su idiosincrasia, una forma de visibilizar la diferencia desde la igualdad de derecho, es decir, que todos somos iguales en nuestra diferencia.

Abordar de forma explícita la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar además de ser una exigencia moral y justa para poder dar protagonismo a una realidad plural y acoger a todas y todos sin discriminación también es una forma de combatir la homofobia y el bullying homofóbico ya que el desconocimiento es la semilla de la violencia y la ignorancia la base de la falta de respeto.

Por tanto, educar en la Diversidad Afectivo-sexual es educar a las futuras generaciones en el respeto a los Derechos Humanos, en la variedad de opciones y la riqueza que esto supone, es optar por un modelo de escuela inclusiva, una escuela de todos y para todos, pero además es el ingrediente fundamental de la receta de la prevención de la violencia en los centros educativos, ya sea por motivo de orientación sexual, identidad sexual, identidad de género o respecto a la familia de origen. Así, si los centros educativos deciden educar en, por y para la diversidad procede el tratamiento de la Diversidad Familiar.

De tal forma que el abordaje de la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar requiere de una atención prioritaria y específica, el desarrollo de actuaciones en los centros con el apoyo de la administración educativa tratándose de una cuestión ineludible para atajar los problemas de violencia física, verbal, psicológica y virtual en los centros educativos. Si se educa a generaciones en el respeto, si se realiza una apuesta decidida por la educación en valores, por un modelo de alumnado comprometido, informado, crítico, proactivo se está contribuyendo al germen de una ciudadanía comprometida con el cambio y la transformación social. En definitiva, se aporta un granito de arena para conseguir una sociedad más justa, inclusiva y respetuosa.

Así pues, a partir de este panorama, resulta fundamental apostar por el trabajo en las aulas del conocimiento de la sexualidad más allá de la función reproductora, ofreciendo información y formación sobre las diferentes formas de expresión de la misma en un plano de igualdad, profundizar en aclaración de conceptos clave para evitar la perpetuación de prejuicios y estereotipos, ya que favorecer el conocimiento de la pluralidad es apoyar el respeto a la diferencia. Esto significa que no se puede obviar a las familias, como agentes socializadores, como elementos clave para alcanzar una educación de calidad e innovadora y también como un bagaje intrínseco al alumnado. Es por ello que cualquier centro educativo que se defina como inclusivo debería atender la diversidad en su sentido más completo, lo que implica dar respuesta a la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar no sólo desde el ámbito escolar sino también desde las políticas sociales, sanitarias, los medios de comunicación, etc. ya que sólo una atención multidimensional apoyará el éxito de esta compleja tarea.

CAPÍTULO 2: LAS FAMILIAS HOMOPARENTALES

La investigación en España sobre las Familias Homoparentales es un objeto de estudio relativamente reciente, el origen de esta se encuentra en los profundos cambios experimentados por la institución familiar a partir de la segunda mitad del siglo XX y muy especialmente a partir de la transición política española iniciada en 1975. De esta forma algunas de las transformaciones más destacadas se centran en: a) las diferentes formas de constituir una familia, dejando de estar vinculada de forma exclusiva al matrimonio; b) la disminución de las tasas de fecundidad y por tanto la reducción del número de miembros familiares; c) el cambio en los roles, aproximándose hacia modelos cada vez más igualitarios entre los progenitores; d) el aumento de la incorporación de la mujer al mercado laboral, que ha favorecido la entrada del hombre en el hogar tanto en el cuidado de la prole como en las tareas domésticas.

Durante las últimas décadas, se han producido una serie de cambios legales en España que han favorecido la diversificación familiar en general y la homoparentalidad en particular, tal y como incluye en su tesis Francisca López (2014). Así por ejemplo la ley de divorcio de 1981 abre la puerta a la existencia de familias binucleares (niños y niñas que conviven alternativamente con ambos progenitores) y familias reconstituidas (fruto de segundas uniones). Por otro lado, la normativa sobre reproducción asistida (1988 y 2006) y adopción (1987), posibilita la creación de hogares con un único progenitor/a. También la aprobación de diferentes normativas sobre las parejas de hecho en el territorio español, supone un avance, ya que permite a las personas homosexuales sean reconocidas legalmente como parejas, aunque con matices diferenciados en derechos y definiciones según la normativa. Y más recientemente la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio permite que las parejas del mismo sexo puedan formalizar su unión como matrimonio con todos los derechos asociados al mismo, entre ellos

la posibilidad de formar una familia ya sea por adopción u otros medios legales en España. Una revisión más detallada de los cambios que han permitido a las personas homosexuales acceder a los mismos derechos que el resto de la ciudadanía se recogen en el capítulo: De la persecución a la ciudadanía (Pichardo, 2009b, pp. 91-143).

De tal manera que, todos estos cambios y muy especialmente la aprobación del matrimonio homosexual en 2005, ha dado cobertura legal a las Familias Homoparentales, apoyando su visibilización. Sin embargo “no todos estos modelos familiares gozan de la misma aceptación y legitimidad ni en España ni en los restantes países de nuestro entorno” (López, 2014, pp.4-5). Es por ello que la labor de la investigación científica sobre las Familias Homoparentales resulta fundamental para profundizar en su conocimiento y de esta forma dar una respuesta adecuada como profesionales a las necesidades y requerimientos que dicho modelo familiar plantea.

Por tanto, la existencia de Familias Homoparentales no es una novedad, sin embargo el hecho de que sea legal el matrimonio y/o uniones entre parejas del mismo sexo amplía su aceptación social y en materia de derechos, lo que ha contribuido a la mayor visibilización de las mismas. Así, en abril de 2017, el matrimonio homosexual es legal en 23 países, siendo España uno de los países pioneros al aprobarse este en el año 2005 sólo estando por delante Holanda, Bélgica y Canadá. Por tanto, la situación de las Familias Homoparentales es diferente según el país, pero no sólo esto incluso en el caso español, si hablamos de parejas de hecho, hay importantes diferencias entre las Comunidades Autónomas en cuanto a los derechos que se les reconocen (adopción, acogimiento, sucesiones, herencias). Una revisión de las diferencias legales en cuanto a derechos reconocidos a las parejas de hecho en diferentes puntos de la geografía española puede consultarse en Pichardo (2009b). Sin embargo, es importante destacar que, algunas de estas normativas autonómicas se han visto

modificadas con el fin de incluir a las parejas de hecho del mismo sexo tras la aprobación de Ley 13/2005.

Este es el caso de la Comunidad Valenciana que en la Ley 5/2012, de 15 de octubre, de Uniones de Hecho Formalizadas de la Comunitat Valenciana, reconoce en su artículo 15 derechos de carácter administrativo-laboral (licencias, permisos, situaciones administrativas, provisión de puestos de trabajo y ayuda familiar); normas, indemnizaciones, subvenciones y tributos económicos (art. 16) así como pensiones de viudedad e indemnizaciones por accidentes laborales o enfermedad profesionales (art. 15). Mientras que derechos de tipo civil como el régimen económico (art. 8-12) o derechos sucesorios (art. 14) no aparecen regulados.

Sin embargo, la legalización de las uniones homosexuales no siempre se traduce en una igualdad de derechos real, siendo esta una de las principales reivindicaciones de los colectivos LGTB, dado que son todavía muchos los retos a afrontar por las Familias Homoparentales para que la igualdad sea real: el reconocimiento de Familia Homoparental requiere el matrimonio de los progenitores, diferencias en la asistencia sanitaria pública en relación con la reproducción asistida, subrogación, cobertura legal de los hijos/as, adopción internacional, adaptación de documentos oficiales (homofobia institucional), aceptación del matrimonio homosexual y adopción fuera de nuestras fronteras, etc.

A lo largo de este capítulo se realiza un recorrido por las Familias Homoparentales, abordando desde su perfil sociodemográfico, su caracterización, las semejanzas y diferencias respecto a otros modelos familiares, los prejuicios y mitos asociados a este modelo familiar así como los retos pendientes de alcanzar.

2.1. Concepto y perfil de las familias homoparentales

La diversidad familiar es una realidad, si bien es cierto que el modelo de familia nuclear completa (heterosexual) es mayoritario, existen otras realidades, otras formas de ser familia

siendo un ejemplo las Familias Homoparentales, aquellas configuradas por personas no heterosexuales. Tal y como plantean Boh, Bak y Clason (1989) se observa una tendencia en Europa de “convergencia hacia la divergencia”, en otras palabras, que la diversidad es una cuestión intrínseca a la familia. Así también se recoge en la guía *Abrazar la diversidad*,

Al igual que ocurre con la sexualidad, la diversidad es una de las principales características de las estructuras familiares. Como no todo el mundo siente atracción sexual y amorosa por personas del sexo contrario, no todas las familias están formadas por personas o parejas heterosexuales y sus hijos e hijas. Existen también las llamadas Familias Homoparentales o familias arcoíris. Bajo este concepto se incluye a las familias formadas por dos madres o dos padres con sus hijos e hijas, pero también otras muchas estructuras familiares en las que hay miembros que son lesbianas, gais, bisexuales o trans: familias monoparentales, adoptivas, multiétnicas y multirraciales, tardías, transnacionales, sin hijos o hijas, recompuestas o cualquiera otra de las muchas formas de familia que están presentes en nuestro entorno (Pichardo, De Stéfano, Faure, Sáenz y Williams, 2015, p. 10)

Tal y como se apunta en esta cita, existen otros conceptos que sirven para nombrar esta realidad familiar, así por ejemplo se habla de familias LGTB o familias arcoíris, que enfatizan la variedad dentro de ellas al incluir diferentes opciones de orientación sexual o de género en las y los progenitores. Sin embargo en la presente tesis, el término elegido es el de Familias Homoparentales por ser el mayoritariamente empleado dentro de la literatura científica (Agustín, 2013; Arranz, Oliva, Martín y Parra, 2010; González, Chacón, Gómez, Sánchez y Morcillo, 2003; Pichardo, 2009b y Sánchez Sáinz, 2009).

2.1.1.-Perfil sociodemográfico.

Tal y como se planteaba en el anterior capítulo, describir la sociedad española y la institución familiar es uno de los objetos de estudio del Instituto Nacional de Estadística. Así por ejemplo, desde 2005 los matrimonios formalizados entre personas del mismo sexo se incorporan a las estadísticas demográficas, sin embargo a pesar de aportar datos concretos

sobre la sociedad española en relación a una serie de variables como son el sexo, la edad o la configuración de las familias³; no se detalla el perfil de las Familias Homoparentales. Es por ello que, en un esfuerzo de avanzar en el conocimiento de las parejas y los hogares homosexuales en España, Clara Cortina (2016) a partir del Censo de Población y Vivienda elabora un resumen de las características sociodemográficas de los hogares con parejas de distinto y del mismo sexo de España (tabla 3). La interpretación de estos datos, nos aporta entre otras las siguientes conclusiones en relación a las parejas del mismo sexo:

- Parejas del mismo sexo. Cohabitan más que las heterosexuales, conviven mucho menos con hijos, son más heterogámicas en relación a la edad de los cónyuges, cuentan con ambos miembros ocupados (o al menos en activo) y residen mayoritariamente en zonas urbanas más que en intermedias o rurales.
- Convivencia. La probabilidad de que las parejas homosexuales estén casadas es menor que las de los heterosexuales (cohabitan más), incluso controlando la estructura de edad y presencia de hijos/as. Se encuentra que un 45.8% de las parejas de hombres están casadas mientras que en el caso de las mujeres se trata de un 43.7%.
- Hijos/as. La menor presencia de hijos/as en los hogares homosexuales se traduce en hogares con un menor número de personas. Aunque con menor intensidad, la existencia de hijos/as tiene una repercusión similar a las parejas heterosexuales en relación con la formalizando la unión (casarse o pareja de hecho), lo que sugiere que si las pautas reproductivas fueran más parecidas entre ambos tipos de parejas las diferencias podrían verse reducidas.

³ En la Encuesta Continua de Hogares (ECH) no se habla de familias sino de **núcleo familiar**, entendiéndose esta como “la unidad jerárquica intermedia entre el habitante y el hogar. Puede ser de cuatro tipos: pareja sin hijos, pareja con uno o más hijos, padre con uno o más hijos y madre con uno o más hijos. Para formar parte del núcleo familiar de sus padres, los hijos deben no estar emparejados ni tener hijos que convivan con ellos” (Encuesta Continua de Hogares año 2015. Notas de prensa, INE, 6 de abril de 2016.)

- Roles. Existe un claro dominio del modelo de pareja igualitario entre las parejas del mismo sexo, en el que ambos cónyuges trabajan, lo que se traduce en una distribución más igualitaria del trabajo doméstico (Domínguez-Folgueras, 2012).
- Perfil demográfico parejas homosexuales. Es marcadamente masculino y bastante más joven que la de los cónyuges en pareja heterosexual. Las cohortes más jóvenes han entrado más en unión y encontramos personas extranjeras en todas las franjas de edad.
- Género. Existen diferencias entre las parejas masculinas y las femeninas, ya que la heterogamia es más acusada en la segunda, donde no hay diferencias significativas con la heterogamia heterosexual de nivel de instrucción y poco marcada por nacionalidad. Controlando el nivel educativo y la edad, se confirma el predominio del modelo igualitario de doble ingreso en comparación con las parejas especializadas en las que un cónyuge trabaja fuera del hogar y otro no.

También es importante ser conscientes de las limitaciones encontradas según Clara Cortina (2016) en los datos recogidos a partir del Censo de Población y Vivienda 2011 en relación a las parejas homosexuales. Por un lado, no es posible establecer si lo hijos/as lo son sólo de uno de los miembros de la pareja o de ambos (familias reconstituidas o Familias Homoparentales ex novo), por lo que es muy difícil aventurar ninguna hipótesis sobre la proporción de hijos/as que proceden de relaciones previas y de los que nos. Además, el miedo a la discriminación o a los prejuicios pueden mediatizar la decisión de visibilizarse como homosexual sin olvidar que la desafección a formalizar de derecho una relación, por las reticencias que puedan presentar las personas hacia las formas consideradas como “legales”. Es por ello que la representación de las personas y/o parejas homosexuales e incluso las Familias Homoparentales podría no corresponderse con la realidad, que esté invisibilizada o al menos no detallada suficientemente como para poder establecer conclusiones.

Tabla 3
Características sociodemográficas de los hogares con parejas de distinto y del mismo sexo, España, 2001 y 2011 (Cortina, 2016, p. 15)

	2001			2011		
	Distinto sexo	Mismo sexo, masculino	Mismo sexo, femenino	Distinto sexo	Mismo sexo, masculino	Mismo sexo, femenino
Tamaño medio del hogar	3,25	2,15	2,50	3,17	2,28	2,52
Tipo de núcleo						
Sin hijos	31,9%	90,8%	72,1%	39,3%	91,8%	77,7%
Con hijos	68,1%	9,2%	27,9%	60,7%	8,2%	22,3%
Tipo de pareja						
Casada	-	-	-	89,0%	45,8%	43,7%
Cohabitante	-	-	-	11,0%	54,2%	56,3%
Diferencia de edad (en años)						
0-1	10,4%	6,5%	8,3%	10,7%	6,0%	8,9%
2-4	61,5%	37,3%	42,1%	60,4%	37,1%	46,4%
5-9	33,6%	26,3%	26,5%	22,7%	27,6%	27,3%
10+	6,5%	30,0%	23,0%	6,1%	29,3%	18,4%
Nacionalidad						
Dos españoles/as	96,2%	64,9%	70,8%	92,8%	72,3%	82,2%
Dos extranjeros/as	2,1%	17,9%	19,0%	3,8%	8,3%	6,3%
Español/a-Extranjero/a	1,7%	17,3%	10,1%	3,4%	19,4%	11,5%
Homogamia educativa						
Mismo nivel	70,9%	58,8%	57,1%	57,7%	45,9%	49,7%
1 nivel diferencia	25,1%	35,0%	35,7%	32,5%	40,2%	38,2%
2 niveles diferencia o +	4,0%	6,2%	7,2%	9,8%	13,9%	12,1%
Ambito de residencia						
Zona urbana	66,5%	79,0%	77,9%	58,1%	74,6%	73,2%
Zona intermedia	18,1%	12,2%	12,0%	19,5%	11,2%	12,6%
Zona rural	16,5%	8,8%	10,1%	22,4%	14,1%	14,1%
Relación con la actividad						
Dos ocupados	-	-	-	31,7%	49,0%	49,3%
Dos potenciales ocupados	-	-	-	20,6%	22,7%	24,1%
Un (potencial) ocupado y un inactivo	-	-	-	19,6%	18,0%	17,6%
Dos inactivos	-	-	-	28,2%	10,4%	9,0%
N	9.500.343	6.996	3.478	1.022.134	2.022	1.344

Fuente: Censos de población 2001 y 2011, INE (datos de 2011 sin ponderar).

2.1.2.-Características intrafamiliares.

Los estudios e investigaciones sobre Familias Homoparentales fueron pioneros en Estados Unidos y Reino Unido, por la década de los setenta. Desde entonces, países como Bélgica, Francia, Holanda, España, Alemania, Canadá, Australia, Suecia o República Checa han desarrollado investigaciones sobre este objeto de estudio, aumentando no sólo el número de muestra sino también la metodología de las investigaciones (pasando de estudios anecdóticos o puntuales a estudios longitudinales).

Los resultados de las diferentes investigaciones, tanto en España como en otros contextos, son coincidentes. Una recopilación detallada de las mismas puede ser consultada en el

capítulo dedicado a las Familias Homoparentales de González et al. en la obra Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares, coordinada por Arranz y Oliva (2010), que se resumen en las siguientes:

- Gais y lesbianas son progenitores tan sanos y ajustados psicológicamente como los heterosexuales (González, 2005), ahora bien, su singularidad reside en que la decisión de formar una familia es muy meditada y deseada, sobre todo si se habla de Familias Homoparentales planeadas o “ex novo” (González et al., 2010).
- Gais y lesbianas son tan capaces como los heterosexuales para organizar contextos educativos favorecedores del desarrollo (relaciones de afecto, estilos de comunicación, establecimiento de normas) tanto por los estilos educativos que desarrollan, como por la vida cotidiana y variada que procuran a sus hijas e hijos (González, 2005).
- Las relaciones de pareja de gais y lesbianas, difieren de las heterosexuales, en la tendencia más marcada de un rol más igualitario entre ambos progenitores, no sólo en relación a las tareas domésticas sino especialmente vinculados al cuidado y toma de decisiones sobre las hijas e hijos (González et al., 2010). Tal y como plantean estas investigadoras, las diferencias halladas “podrían tener más que ver con los roles de género asumidos que con la orientación sexual en sí misma” (p.103), ya que las parejas de gais y lesbianas no están reproduciendo la tradicional diferenciación de roles de género y esto tiene repercusiones en su relación con sus hijas e hijos.
- Las Familias Homoparentales destacan por la apuesta en una educación en valores basada en la tolerancia y respeto (González et al., 2003). En conexión con ello, hijas e hijos criados en Familias Homoparentales, reciben una educación sexual que subraya la libertad a la hora de definir su orientación afectiva-sexual.

- Las Familias Homoparentales requieren, como cualquier otra realidad familiar, de redes apoyo para el desarrollo de sus funciones. Entre ellas destacar el contexto más inmediato y micro, configurado por la familia extensa, (abuel@s y el resto de miembros de la familia de origen). Investigaciones sobre esta temática, tanto en España (González y Sánchez, 2003) como fuera de nuestras fronteras (Fulcher, Chan, Raboy y Patterson, 2002; Gartrell, Deck, Rodas, Peyser y Banks, 2005; Patterson, Hurt y Mason, 1998; citados por González et al. 2010) concluyen que el “buen estado de salud” de las relaciones entre las Familias Homoparentales y el contexto más inmediato.
- Por otro lado, analizar las redes de apoyo de las Familias Homoparentales en un contexto más amplio, formado por la escuela, el sistema sanitario u otros contextos comunitarios, se complejiza, ya que se deberían considerar una serie de aspectos vinculados a la visibilización o no de la familia como Homoparental, es decir, si muestran abiertamente su situación familiar o la ocultan como defensa ante posibles rechazos y/o discriminaciones. De esta forma, los estudios han aportado datos tales como que una Familia Homoparental Planeada opta más por la visibilización, sin embargo, en contextos sanitarios la tendencia es más bien pasiva (no se visibilizan si no es necesario) a diferencia de lo que sucede en el contexto escolar (sobre todo en la etapa de educación infantil y primaria) en la que explican o identifican su modelo familiar por iniciativa propia (sobre todo en ambientes más favorables). No obstante, con el fin de evitar rechazos homófobos -una de las grandes preocupaciones de este modelo familiar-, algunas Familias Homoparentales optan por la “revelación selectiva” (DeMino, Appleby y Fisk, 2007, citados por González et al., 2010). En esta línea, estudios desarrollados en diferentes países como Alemania (Herrmann-Green y Gehring, 2007), EE.UU. (Gartrell et al., 2000) o España (González y Sánchez, 2003)

han encontrado que las Familias Homoparentales educan a sus hijas e hijos en la valoración y aprecio de la diversidad -tolerancia y respeto anteriormente indicado- así como en el ensayo de estrategias de respuesta (estrategias de afrontamiento) para hacer frente a posibles situaciones homófobas. De esta forma, investigaciones revisadas por González et al. (2010) plantean que el conocer otras realidades Homoparentales o contar con vínculos con otros hijos e hijas de familias similares a la suya propia (Bos y van Balen, 2008) y desarrollar habilidades de afrontamiento (Gershon, Tschann y Jeremin, 1999), son variables que modulan los posibles efectos negativos de experiencias rechazo y contribuyen a mantener un buen nivel de autoestima a pesar de estas situaciones negativas.

- Por lo que respecta al ajuste psicológico de las hijas e hijos criados en Familias Homoparentales, la revisión bibliográfica realizada por González et al. (2010) sobre este tipo de investigaciones coincide en que estos no muestran diferencias significativas en relación con los hijos e hijas educados en familias heteroparentales (Bos, van Balen, van den Boom, 2007; Brewaeys, Ponjaert, Van Hall y Golombok, 1997; Chan, Brooks, Raboy y Patterson; 1998; Flaks, Ficher, Masterpasqua y Joseph, 1995; Golombok et al., 2003; Golombok, Spencer y Rutter, 1983; Green, Mandel, Hotvedt, Gray y Smith, 1986; Kirkpatrick, Smith y Roy, 1981; González et al., 2004). Estos hallazgos apoyan la tesis de que no es la estructura familiar en sí lo que influye en el ajuste psicológico, sino otras variables relacionadas con la dinámica de las relaciones familiares (creación de vínculos y estilo de apego con los progenitores, estrés parental, conflicto en la pareja, hostilidad entre los progenitores, implicación de hijas e hijos en el conflicto de la pareja, equilibrio psicológico de los progenitores). Tal y como plantea Susan Golombok “lo que parece ser más importante no es la composición de las familias, sino lo que ocurre dentro de ellas” (2006, pp.187-188),

por tanto, está destacando la calidad de la vida familiar por encima de la estructura familiar.

- Por lo que respecta a la relación entre iguales de hijas e hijos criados en Familias Homoparentales, las diferentes investigaciones indican que, a priori, no hay motivos para la alarma. Desde el punto de vista de los progenitores, estos consideran que sus hijas e hijos gozan de cotas similares de popularidad y aceptación que sus compañeras y compañeros criados en un contexto heteroparental (Green, et al., 1986; Golombok et al., 2003; Golombok et al., 1983; Gartrell et al., 2000; citados por González et al., 2010) Además, analizando los datos aportados por compañeras y compañeros de estos hijos e hijas de Familias Homoparentales, se encuentra que tanto en la infancia como en la adolescencia, cuentan con puntuaciones similares a las de hijas e hijos criados en familias heteroparentales en aceptación social (González et al., 2004) y en integración social (Wainright y Patterson, 2008).
- Desde el punto de vista del desarrollo psicosexual indicar que, las investigaciones no han obtenido evidencias de que las niñas y niños de estas familias cuenten con un desarrollo diferenciado respecto a aquellos que son criados en familias heteroparentales (Golombok et al. 1983, Green et al., 1986; Kirkpatrick et al., 1981; Patterson, 1992; citados por González et al., 2010). Al hablar de desarrollo psicosexual se hace referencia tanto al rol de género, a la identidad de género como a la orientación sexual. Sin embargo, no se puede obviar que aquellas hijas e hijos criados en una realidad Homoparental muestran una actitud más flexible hacia los roles de género, separándose de actitudes estereotipadas (González et al., 2003; Green, et al., 1986). Tal y como apuntan González et al. (2010) analizando la orientación sexual de hijas e hijos de Familias Homoparentales, los estudios desarrollados ya en los setenta y ochenta con muestras pequeñas y algunos más

recientes con una muestra mayor (Bailey, Bobrow, Wolfe y Mikach, 1995; Goldberg, 2007; Golombok y Tasker, 1996; López, 2008; Saffron, 1996; Tasker y Golombok, 1995), coinciden en que estos tienen idéntica probabilidad de ser heterosexuales u homosexuales que sus compañeras y compañeros, hijos de parejas de distintos sexos. Tanto en un caso como en el otro la gran mayoría de ellos se definen como heterosexuales, habiendo únicamente un porcentaje en torno a la 10% que se definen como homosexuales o bisexuales (González et al. 2010, p.110).

Sin embargo no se puede obviar que sí hay algunas diferencias entre las personas que se definen como heterosexuales en función de si se han criado en una familia heteroparental u Homoparental, dado que en el último caso, muestran una mayor apertura hacia considerar la posibilidad de tener una relación con personas del mismo sexo (Goldberg, 2007; López, 2008; Saffron, 1996; Tasker y Golombok, 1997, citados por González et al., 2010), relacionada con los valores de tolerancia y respeto hacia la diversidad así como con la libertad en la educación sexual vivida en su hogar.

A este respecto indicar que las Familias Homoparentales son un modelo familiar poco conocido en nuestro contexto, ya que son pocas las investigaciones realizadas por las dificultades que entraña el objeto de estudio, siendo entre otras el acceso a la muestra, la homogeneización de este tipo de familias o las dificultades en la metodología de investigación (Frías, Pascual y Monterde, 2004). Así, las primeras investigaciones en España sobre este modelo familiar se centraron en la funcionalidad familiar, es decir, en tratar de identificar la idoneidad o no de este tipo de familias en relación con la crianza. Otros aspectos de interés han sido las relaciones parento-filiales entre los miembros de la Familia Homoparental, las rutinas familiares, el ajuste psicológico de las hijas e hijos o las redes de apoyo de estas realidades familiares (Arranz et al., 2010; González y López, 2009).

Investigaciones más recientes, como la desarrollada por Santiago Agustín (2013), que cuenta con la mayor muestra en España (71 familias), realiza una radiografía de cuál de la situación de las Familias Homoparentales en España. Algunos de los resultados más destacados de esta son: a) la autopercepción de integración por parte de las Familias Homoparentales; b) la identificación de pocas experiencias de discriminación así como la adecuada satisfacción de las necesidades de sus hijas e hijos.

Sin embargo todavía se reivindican una serie de retos pendientes tales como evitar la discriminación tanto en contextos macro (laboral, administración, a nivel social) como en contextos micro (familia de origen) así como la necesidad de eliminar obstáculos para el acceso a la maternidad y la paternidad (adopción internacional o gestación subrogada).

2.1.3.-Comparación entre Familias Homoparentales y otros modelos familiares.

La profundización en el conocimiento de las Familias Homoparentales debe apuntalarse en dos aspectos fundamentales, por un lado hacer hincapié en aquello que comparten con otro tipo de familias para buscar puntos de conexión que promuevan la aceptación de este modelo familiar y por otro lado resaltar las características diferenciales, con el fin de poder identificar sus peculiaridades.

Semejanzas con otros modelos familiares.

En primer lugar, las Familias Homoparentales comparten con el resto de modelos familiares las tareas básicas, es decir, las funciones se asignan a cualquier unidad familiar que superan la crianza de las y los hijos (que pueden haber o no) que se resumen en tres: el desarrollo personal, la socialización y el mantenimiento de la cohesión e identidad familiar (Gimeno, 1999).

- Desarrollo personal. Este proceso, que afecta a todos los miembros familiares, está vinculado tanto a la individuación como a la autorrealización. Así, el proceso de individuación consiste en la construcción de la idiosincrasia individual, la identidad

personal que diferencia a una persona de las otras. De tal forma que “una persona diferenciada es capaz de un funcionamiento óptimo entre otros individuos significativos, asumiendo su propia responsabilidad ante ellos, y sin sentirse controlada ni perjudicada por ellos” (Gimeno, 1999, p. 47). Si bien es cierto que la identidad personal es un proceso en continua construcción este se acelera durante la adolescencia. Por lo que respecta a la autorrealización, se entiende como madurez personal, que se identifica a través de los siguientes indicadores: a) habilidad para organizar y dirigir los propios pensamientos y sentimientos, tomar decisiones sobre si expresarlos o no, respetar las reglas propias como base de actuación y ser responsables de las consecuencias de las acciones propias; b) habilidad de crear, aceptar o rechazar el vínculo de intimidad y tolerar la libertad de los otros significativos, manteniendo los límites claros con respecto a uno mismo y c) habilidad para relacionarse con el resto de personas en un plano de igualdad.

- **Socialización.** Es un proceso no exclusivo de la familia pero que en este contexto se desarrolla de forma continua y prolongada. A través del mismo se pretende enculturizar al individuo, conseguir que interiorice las pautas de su entorno sociocultural con el fin de promover su integración en el mismo. Sin embargo, se entiende que a la persona como agente, que realiza su interpretación personal del entorno, por tanto es un sujeto activo capaz de promover cambios en ese entorno. La función socializadora de la familia se caracteriza por realizarse de forma directa e indirecta, espontánea e intencional, formal e informal, consciente e inconsciente; además de tratarse de una tarea compartida, en la que participan diferentes agentes (padre, madre, hermano/a, tío/a, abuelo/a) empleándose diferentes estrategias como son el modelado, la instrucción directa, las experiencias compartidas teniendo todas ellas en común el alto grado de implicación afectivo-emocional.

- Mantenimiento de la identidad y la cohesión familiar. Se pretende fortalecer la familia como sistema favoreciendo la unión entre sus miembros y construyendo una identidad familiar, basada en las peculiaridades que les diferencia respecto al contexto y otras familias, que les aproxime entre sí. De tal forma que la identidad familiar implica encontrar un equilibrio entre la diferenciación y la igualación, para no situarse en extremos que dificulten la funcionalidad familiar.

En segundo lugar, las Familias Homoparentales se asemejan respecto a otros modelos familiares en que el amor aparece como elemento definitorio de la familia, siendo una de las justificaciones empleadas por el movimiento LGTB en defensa de sus familias y como elemento legitimador de sus relaciones (Pichardo, 2009b).

En tercer lugar, todos los modelos familiares y en especial el Homoparental deben afrontar lo que se conoce como la asunción heterosexual (Weeks, Heaphy y Donovan, 2001, p. 41). Entendida como un modelo que constriñe al identificar la heterosexualidad como el modelo a seguir en la cultura occidental, siendo esta orientación sexual la privilegiada y referenciada a la hora de guiar el estilo de vida. En definitiva, se trata de “una presión social hacia este modelo heterosexual en forma de camino pautado a seguir” (Pichardo, 2009b, p. 145). Este itinerario prefijado, que también afecta a las personas heterosexuales, está ligado a aspectos tales como la vida en pareja, sexualidad y reproducción biológica, división de tareas productivas y reproductivas, división sexual del trabajo, tener casa o coche. De tal forma que este camino marcado como ideal, como modelo y referente a alcanzar por cualquier miembro de la sociedad, hace que todas aquellas personas que se desmarcan de este trayecto tradicionalmente se han visto señaladas por “salirse de la norma” mientras que otras han preferido vivir dentro de la heteronormatividad.

Sin embargo, la libertad personal así como las diferencias entre los referentes y la vida real, cuyo reflejo se muestra en la diversidad familiar, suponen una crítica y cuestionamiento

a esta asunción heterosexual como modélica. De cualquier forma, a pesar de existir otros estilos de vida y formas de organizar la convivencia más allá de la pareja, la investigación llevada a cabo por Pichardo concluye que “no parece que las personas LGTB estén superando los prejuicios sociales existentes hacia la vida sin pareja y estas experiencias se quedan en experimentos de vida o preemergencias” (2009b, p. 188).

Y por último, cabe destacar que si el amor es lo que define una familia la forma de expresión común en todas ellas es el cuidado mutuo y la reciprocidad, en definitiva la familia, independientemente de su estructura, es la red de apoyo por excelencia. Esto es lo que se identifica con el concepto solidaridad duradera difusa, entendiendo que esta debería ser una característica intrínseca a cualquier familia de origen, tal y como recoge José Ignacio Pichardo en la siguiente cita “hay familias en plural, hay diversos modelos, pero todas ellas tienen un denominador común: son cuidadoras, ofrecen afecto y proveen de felicidad a sus miembros” (2009b, p. 88).

Diferencias con otros modelos familiares.

Si hay una cuestión que diferencia las Familias Homoparentales del resto de modelos familiares es la diversidad intrínseca de las mismas, especialmente en lo que se refiere a la configuración de la familia.

Las familias “homoparentales” se inscriben en una “familia de familias”, sin que más allá de las semejanzas parciales sea necesario, ni posible, suponer un denominador común (incluso entre ellas, para superar la heterogeneidad de sus formas de composición): es necesario renunciar a la diferencia de sexos para dejar lugar a esta nueva realidad, y que ésta sea sustituida por otro núcleo duro. (Pichardo, 2009b, p. 59).

De tal manera que, si se indaga sobre cómo se ha llegado a constituir una Familia Homoparental podemos encontrar diferentes situaciones (anexo I).

- Familia reconstituida, cuando los hijos/as (todos o alguno de ellos) provienen de una relación heteroparental previa.

- Familias ex novo o familias planificadas, aquella cuyos descendientes surgen de la propia relación homosexual. Formar una familia casi siempre es una cuestión consciente y muy meditada pero esta es una condición indispensable cuando hablamos de Familias Homoparentales planificadas, dado que no podemos obviar que la posibilidad de tener hijos/as “no es algo que viene adosado a la pareja, sino que hay que tener una agencia activa para acceder a ello” (Pichardo, 2009b, p. 221) además de valorar los posibles problemas a afrontar tales como la homofobia o el homobullying. Estos aspectos hacen que las parejas homosexuales o las personas homosexuales o bisexuales que de forma individual quieren crear su propia familia mediten mucho este paso además de tomar decisiones sobre si este es un proyecto conjunto o un proyecto individual.
- Familias por acogimiento y/o adopción, no existiendo un vínculo de sangre/biológico con la descendencia.
- Familias configuradas a partir de la reproducción asistida. Existiendo aquí diferentes alternativas que van desde la inseminación artificial, la fecundación in vitro, la ovodonación, la donación de embriones, el método ROPA o incluso la subrogación (ilegal en España pero sí en otros países como EE.UU. o la India).

2.1.4.-Mitos y prejuicios.

Un prejuicio se define en el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 23ª edición, 2014) como “opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal”. De esta forma, se vincula a un juicio de opinión basado no en hechos, datos o experiencias previas sino en un colectivo imaginario compartido a nivel sociocultural sobre una realidad en general desconocida.

Así, las Familias Homoparentales -como modelo familiar de reciente visibilidad social y a pesar de los avances en la investigación de las Familias Homoparentales en nuestro contexto-

se identifican como una realidad no ajena a prejuicios. A continuación, se presenta una relación de los mitos y prejuicios evidenciados por diferentes investigaciones.

En primer lugar, destacar la labor de síntesis realizada por Francisca López (2014) quien tomando como referencia las revisiones realizadas por diferentes investigaciones (Goldberg, 2010; González et al., 2004; Patterson, 1992), recopila los prejuicios más frecuentemente asociados a las Familias Homoparentales y que se resumen en:

- Cuestionamiento del desarrollo sano y armonioso, a nivel de ajuste psicológico, de niños y niñas criados en Familias Homoparentales al faltar la figura materna o paterna. En este sentido destacar que, las investigaciones centradas en el bienestar psicológico de las hijas e hijos criados en familias de lesbianas o padres gais ha sido una de las principales áreas de estudio. Los hallazgos de estos (Coie, Lochman, Terry y Hyman, 1992; Conger et al., 1992; Derosier, Kupersmidt y Patterson, 1994; Golombok et al., 1983; Parker y Asher, 1987) confirman que estos hijos/as son tan equilibrados como aquellos que han crecido en un entorno heterosexual. En España, las investigaciones desarrolladas focalizadas en este objeto de estudio presentan resultados coincidentes. Así por ejemplo, hijos e hijas de gais o lesbianas muestran buenos niveles de autoestima, así como valores de ajuste emocional y comportamental dentro de la “normalidad”, no presentando diferencias con aquellos provenientes de familias heterosexuales (González et al., 2004); resultados coincidentes con los revelados en el estudio comparativo entre diferentes realidades familiares (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2010) donde niños y niñas criados en Familias Homoparentales presentaban un nivel de ajuste psicológico dentro de los parámetros de la normalidad, dado que este factor está menos influenciado por la estructura familiar mientras que se encuentra más mediatizado por variables como la edad y nivel educativos de los progenitores, el nivel socioeconómico, el estilo educativo, la

calidad del contexto familiar, el estrés familiar, el conflicto marital o las redes de apoyo. Tal y como plantea el equipo investigador “los buenos resultados obtenidos por las Familias Homoparentales pueden no deberse a la condición sexual de los padres y madres sino a la influencia de sus buenos niveles educativos y económicos” (p. 511)

- Dificultad en el desarrollo de la identidad de género, roles y orientación sexual. Las investigaciones cuyo objeto de estudio se han centrado en estas variables cuestionan este prejuicio. De esta forma tanto las investigaciones llevadas a cabo en EE.UU. como en Reino Unido (Coie et al., 1992; Derosier et al., 1994; Parker y Asher, 1987) confirman la inexistencia de confusión de las hijas e hijos criados en Familias Homoparentales en cuanto a la identidad de género. En lo que respecta a la orientación sexual, la mayoría de las hijas e hijos criados en estas familias se identifican como heterosexuales en su adultez, aunque sí se muestran más abiertos a valorar la posibilidad y a experimentar relaciones con personas de su mismo sexo (Golombok, 2006). Por tanto presentan una mentalidad más abierta hacia la sexualidad, siendo más tolerantes hacia la diversidad afectivo-sexual y familiar. Similares resultados se han obtenido en el contexto español (González et al., 2003).
- Los niños y niñas criados en una Familia Homoparental serán víctimas de rechazo social y bullying homofóbico. Diferentes investigaciones (Gartrell et al., 2000; Golombok et al., 1983; Golombok et al., 2003; Green, et al., 1986, citados por González et al., 2010) cuestionan este mito al concluir que las hijas e hijos gozan de cotas similares de popularidad y aceptación que sus compañeras y compañeros criados en un contexto heteroparental. Por otro lado, las investigaciones detectan diferencias notables dependiendo de la etapa educativa en la que se encuentra el hijo o hija (Coie et al., 1992; Derosier et al., 1994). Así por ejemplo, en la infancia no

existen diferencias significativas entre hijos e hijas criados en Familias Homoparentales y aquellos que han crecido en una familia heterosexual. Sin embargo, la adolescencia supone un punto de inflexión, ya que esta es una etapa crucial, al ser aquella en la que se registran más incidencias en cuanto a la burlas y hostilidad, constituyendo el hecho de contar con dos madres o dos padres un hecho diferenciador que puede ser utilizado como elemento de discriminación por parte del resto de iguales (Golombok, 2006).

- Hijos e hijas de Familias Homoparentales tienen mayor riesgo de ser víctimas de abusos sexuales. Este prejuicio se encuentra ligado a la creencia de que la pedofilia está vinculada a la homosexualidad, cuestión que no cuenta con evidencia que la justifique.

También es importante destacar, algunos de los mitos asociados paternidad o maternidad de gays y lesbianas, recopilados por Pichardo en su investigación sobre la diversidad familiar (2009b), siendo algunos de ellos mantenidos incluso por personas homosexuales. Así por ejemplo se destacan los cuatro siguientes:

- Los homosexuales sólo pueden tener hijos por adopción.
- Los gays y lesbianas tienen hijos entre sí.
- Las lesbianas pueden engendrar hijos, los gays no.
- Las lesbianas tienen hijos por adopción o por inseminación.

Todos estos mitos son rebatibles con una única explicación centrada en exponer las diferentes vías de acceso a la maternidad o paternidad (anexo I). Así, tal y como se explicaba en el anterior apartado, las formas de configurar una Familia Homoparental son diversas pero si en algo se diferencian las Familias Homoparentales es que, las y los progenitores desde el inicio deben tomar la decisión no sólo de si formar o no una familia sino cómo hacerlo y si

este es un proyecto en común o individual (anexo II). En todos los casos, la elección de una opción u otra comporta ventajas e inconvenientes que deben ser valorados con detenimiento.

Por lo que respecta al mito que mantiene que gays y lesbianas tienen hijos entre sí, indicar que, esta es una opción conocida como coparentalidad, frecuentemente utilizada en aquellos países en los que el matrimonio homosexual o la adopción conjunta por parte de parejas del mismo sexo no es legal como puede ser el caso de Francia. Sin embargo esta es sólo una de las opciones posibles, no la única.

La coparentalidad consiste en un proyecto de maternidad o paternidad en el que se implican una pareja de gays o lesbianas de distinto sexo que la primera. Consiste en que una de las personas de la pareja insemina por un coito o de forma artificial a una persona del otro sexo y a partir de ahí se inicia un proyecto de parentalidad en el que además de la pareja está implicada otra tercera persona o dos más si se hace con otra pareja [...]. El trabajo de coparentalidad, el cuidado y el tiempo que se pasa con los menores se comparte entre todas las personas implicadas en el proyecto, no sólo los padres biológicos, y las decisiones respecto a su educación y crianza se toman de forma conjunta” (Pichardo, 2009b, pp. 231-232).

Pero no sólo la investigación sobre las Familias Homoparentales contribuye a rebatir estos prejuicios sino que es necesario destacar el rol de los colectivos LGTB y especialmente aquellos centrados en el trabajo por y para las Familias Homoparentales. Su labor de concienciación y sensibilización en favor del conocimiento y visibilización de las Familias Homoparentales, así como su apoyo constante a las investigaciones realizadas desde ámbitos académicos e investigadores, sin olvidar su contribución en la elaboración de materiales didácticos relacionados con la diversidad afectivo-sexual y familiar resulta fundamental.

Algunas de estas organizaciones desarrollan estudios, jornadas, congresos, talleres y actividades lúdico-formativas, que además de ser un espacio para la difusión científica suponen un espacio de encuentro fundamental para estas familias y sus hijos e hijas. En este

sentido resulta indispensable destacar la labor realizada por la FELGTB, que organiza anualmente unas Jornadas de Educación, así como Jornadas de Familias. Sin olvidar que desde asociaciones provinciales también se realizan importantes actividades, como por ejemplo la FLG de Catalunya que organiza bianualmente el encuentro de Familias Homoparentales o LAMBDA (Comunidad Valenciana) con su propio grupo de familias que organiza actividades de encuentro entre sus miembros, además de participar como asociación en otros actos y actividades. Estos son algunos de los ejemplos a citar, pero no los únicos, seleccionados en este punto por el conocimiento en primera persona de la doctoranda a lo largo del proceso de investigación.

Fuera de nuestras fronteras la Coalition des familles LGTB de Québec (Canadá)⁴, en su página web ofrece gran cantidad de herramientas y recursos para profesionales. Entre estos materiales de libre consulta, disponibles en inglés y francés, se encuentra Scientific Research: Deconstructing Myths about Homoparental Families, dedicado en exclusiva a cuestionar los diez mitos asociados a este modelo familiar, aportando evidencias que contradicen estas creencias erróneas que se resumen en:

- Las personas homosexuales no tienen hijos/as. Evidentemente esta es una afirmación que no se corresponde con la realidad, ya que aunque con dificultades añadidas, tanto gais como lesbianas pueden tener descendencia.
- No existe investigación sobre las Familias Homoparentales. Este es un mito que fácilmente se desmiente haciendo referencia a los estudios que sobre esta temática se han desarrollado desde la década de los setenta del siglo pasado.
- Gais y lesbianas son incapaces de ser buenos padres o madres. También se trata de un mito cuestionado por la investigación, ya que ni la homosexualidad es una

⁴ **Coalition des familles LGTB de Québec:** Un grupo bilingüe de familias o futuras familias LGBT que intercambian información, comparten recursos y organizan actividades de ocio y entretenimiento con sus hijos/as. Para conocer con más detalle esta coalición puede consultarse su página web <http://www.familleslgbt.org/>.

enfermedad ni las habilidades parentales son exclusividad de las personas heterosexuales. Por tanto, y siguiendo la afirmación de Susan Golombok (2009) lo que de verdad importa no es la estructura familiar sino la calidad de la vida familiar.

- Niños y niñas en contacto con personas homosexuales están en mayor riesgo de sufrir abusos sexuales. No hay evidencias de que los gais sean más propensos a abusar de niños/as que las personas heterosexuales (Groth y Birnbaum, 1978; Jenny, Roesler y Poyer, 1994; Sarafino, 1979).
- Niños y niñas criados en Familias Homoparentales tendrán confusiones sobre la identidad de género y los roles de género. Previamente ya se han aportado referencias que refutan este mito (Coie et al., 1992; Derosier et al., 1994; Golombok, 2006; González et al., 2003; Parker y Asher, 1987).
- Hijos e hijas de padres o madres homosexuales también serán homosexuales. La orientación sexual de hijos e hijas de Familias Homoparentales es otra de las variables investigadas en los estudios concluyendo que la mayoría de las hijas e hijos criados en estas familias se identifican como heterosexuales en su adultez, aunque sí se muestran más abiertos a valorar la posibilidad y a experimentar con relaciones con personas de su mismo sexo (Golombok, 2006; González et al., 2003).
- Niños y niñas criados en Familias Homoparentales tendrán más dificultades de aprendizaje, de comportamiento así como en su desarrollo social y emocional. También se trata de una creencia errónea que se contradice con los resultados de investigaciones previamente citadas (Coie et al., 1992; Conger et al., 1992; Derosier et al., 1994; Golombok et al., 1983; González et al., 2004; Oliva y Arranz, 2011; Parker y Asher, 1987).
- Niños y niñas criados en Familias Homoparentales tienen más dificultades para establecer relaciones sociales. Hijas e hijos gozan de cotas similares de popularidad y

aceptación que sus compañeras y compañeros criados en un contexto heteroparental. Así por ejemplo informan de que tienen un grupo consolidado de amistades (Golombok et al., 1983), siendo la relación entre iguales adecuada y presentando diferencias significativas en relación con aquellas personas criadas en una familia heteroparental (Golombok, et al., 1983; Vanfraussen, Ponjaert-Kristoffersen y Brewaeys, 2002).

- Hijos e hijas de padres o madres homosexuales no tienen contacto con su familia extensa, como por ejemplo con abuelos/as. Tal y como se indicaba anteriormente, tanto las investigaciones en España (González y Sánchez, 2003) como fuera de nuestras fronteras (Fulcher et al., 2002; Gartrell et al., 2005; Patterson et al., 1998; citados por González et al., 2010) concluyen que el “buen estado de salud” de las relaciones entre las Familias Homoparentales y el contexto más inmediato.
- No es necesario realizar investigaciones sobre Familias Homoparentales. Resulta indispensable continuar profundizando en el conocimiento de este modelo familiar para poder dar una respuesta adecuada a las demandas cambiantes formuladas por este modelo familiar. Así por ejemplo, algunas de las líneas futuras de investigación podrían dirigir sus esfuerzos a ampliar las muestras tanto en número como en la población ya que gran parte de los estudios están focalizados en madres lesbianas siendo escasos los estudios en específicos sobre padres gais o personas bisexuales o transexuales; realizar estudios longitudinales o indagar en si la diversidad intrínseca de las estructuras familiares, consecuencia de la forma de acceso a la maternidad o la paternidad, supone diferencias en el desarrollo psicológico de las hijas e hijos.

2.2. Retos pendientes

Tal y como plantea Adelina Gimeno “los nuevos modelos familiares tendrán que afrontar las dificultades normativas y las inherentes a su propia peculiaridad” (1999, p. 62). Así, las dificultades específicas del modelo Homoparental se materializan en una serie de metas a alcanzar, de objetivos a conseguir por este modelo familiar, que se resumen en los siguientes.

- Conseguir la igualdad legal en igualdad social. En definitiva, conseguir que los derechos legales se conviertan en una realidad, para evitar las disfunciones entre lo legal y lo real, las diferencias entre los discursos y las actuaciones. Por tanto, se demanda coherencia, un reflejo de los avances legales a nivel social, mostrando como real y no como una cuestión utópica el alcance de una sociedad inclusiva.
- Reproducción asistida en la sanidad pública, un derecho para las parejas homosexuales, ya sea de gays o de lesbianas. Ya que se detectan situaciones diferenciales entre gays y lesbianas, siendo los primeros quienes encuentran más dificultades para poder acceder a este tipo de técnicas en España.

En el caso de los gays, para que puedan acceder a la inseminación artificial a través del sistema sanitario tiene que hacerlo con una mujer donante conocida que será considerada la madre. Por tanto esto limita las posibilidades de que dos personas gays tengan un hijo en común con el mismo derecho de filiación, es decir, que los dos sean los padres, al no existir la posibilidad de reconocer la filiación a más de dos personas. Frente a esto, una opción podría ser legalizar la subrogación para abrir una nueva posibilidad a las parejas de gays que quisieran tener un hijo biológico, sin necesidad de buscar opciones en otros países con las dificultades que esto comporta: elevado coste económico, salidas del país, adopción del niño/a por parte del padre no biológico al regreso, etc.

En el caso de las lesbianas, estas sí tienen acceso a la reproducción asistida (inseminación artificial, fecundación in vitro, ovodonación, método ROPA...) desde las clínicas privadas (ya sea con donante conocido o desconocido), pero el elevado coste de los tratamientos supone la inexistencia de igualdad de oportunidades. Además otro reto pendiente es equiparar esta cuestión en todo el Estado español, ya que la diversidad de situaciones según el lugar de residencia también es otro ejemplo de la inexistencia de igualdad a este respecto.

En este sentido, es importante recalcar que hay regiones, como es el caso de la Comunidad Valenciana, donde las lesbianas sí tienen la oportunidad de acceder a las técnicas de reproducción asistida en la sanidad pública, siempre y cuando cumplan los requisitos generales marcados (mujer mayor de 18 años y menor de 40 años con plena capacidad de obrar; sin hijo/a previo sano). Ya que tal y como se indica también pueden optar a estas técnicas mujeres solas o mujeres con pareja femenina, sin necesidad de acreditar la existencia de un trastorno documentado de la capacidad reproductiva o la ausencia de consecución de embarazo tras un mínimo de doce meses de relaciones sexuales con coito vaginal y sin empleo de métodos anticonceptivos⁵.

Destacar que si bien a una pareja heterosexual no se les exige que estén casados o que sean pareja de hecho para optar a estas técnicas en el sistema sanitario (un certificado de convivencia es suficiente, lo que no demuestra la relación de pareja entre ambos miembros) a las parejas de lesbianas sí se les exige que estén casadas para ser madres ante la ley⁶. Así se recoge en el artículo siete de la Ley de

⁵ Marco de actuación e instrucciones sobre los criterios generales de acceso a los tratamientos de reproducción asistida en los centros sanitarios e instrucciones dependientes de la Conselleria de Sanitat Universal i Salut Pública, 19/10/2015

⁶ Las mujeres lesbianas están obligadas a casarse para ser madres ante la Ley.
<http://blogs.20minutos.es/1-de-cada-10/2017/03/29/mujeres-lesbianas-obligadas-a-casarse/>

Reproducción Humana Asistida, que establece que las mujeres lesbianas tienen obligación de casarse para que pueda determinarse la filiación de sus hijos e hijas a favor de ambas. Si el bebé nace sin estar casadas la única opción que le queda a la madre no gestante para ser reconocida legalmente como madre de su retoño es iniciar un procedimiento judicial para adoptar a su propio hijo/a.

- Necesidad de que dos mujeres estén casadas para poder ser ambas madres de sus hijos, para reconocerse el derecho a la filiación conjunta. El matrimonio no es una condición que se requiera en el caso de una pareja heterosexual, un hombre y una mujer pueden ser inscritos como padre y madre de un bebé sin necesidad de que medie entre ellos una relación de pareja (sea o no formal), independientemente de la forma de acceso a la paternidad o maternidad (natural, reproducción asistida...). De tal forma que a un bebé nacido de un matrimonio heterosexual, automáticamente se reconoce la paternidad del cónyuge de la madre. Pero esta no es una situación que se produzca en las Familias Homoparentales. Así por ejemplo a un hijo/a nacido en el seno de un matrimonio de lesbianas, no se le reconoce la relación de maternidad del cónyuge de la madre, sino que la otra madre se ve obligada a adoptar al bebé. En definitiva, que la madre que no ha parido para ser madre tiene que adoptar al hijo o hija de su esposa. Sin embargo, en el caso de bebés nacidos mediante técnicas de reproducción asistida, se reconoce el derecho a la filiación conjunta de ambas madres si están casadas y la madre no biológica ha mostrado su consentimiento previamente al nacimiento. Pero esto no es posible si hablamos de parejas que opten por no casarse o registrarse como parejas de hecho.
- Registro de hijos/as: cuestiones burocráticas. En este sentido hablamos tanto de las dificultades encontradas por las parejas de gays o lesbianas que optan por la gestación subrogada a la hora de inscribir a sus hijos antes de regresar a España como de las

rocambolescas situaciones que algunas parejas de lesbianas o gais se han encontrado en los Registros civiles al inscribir a sus hijos/as antes de que el matrimonio homosexual fuera legalizado en España. También el hecho de que el matrimonio homosexual sea una cuestión reconocida en España y no en otros países pone en una situación delicada a las Familias Homoparentales cuando viajan, puesto que al no reconocerse su condición de familia impide la toma de decisiones en relación a los hijos/as o incluso al cónyuge en caso de enfermedad o accidente.

- **Matrimonio homosexual:** dificultad para la adopción internacional conjunta. El hecho de que el matrimonio homosexual sea una realidad emergente y no generalizada, dependiente de la soberanía de los países hace que lo que es una ventaja en el territorio español pueda suponer un importante obstáculo para las adopciones en el extranjero. Es decir, que algunos países permiten la adopción por personas homosexuales de forma individual pero no de forma conjunta al no ser considerada como legal esta unión. Es por ello que antes de casarse algunas parejas se plantean previamente si quieren o no adoptar y si se plantean una adopción internacional. En caso de que esta sea una opción, se decide qué miembro de la pareja inicia los trámites, posponiendo el matrimonio a la consecución del objetivo de adopción, para de esta forma evitar que el hecho de estar casado/a con una pareja del mismo sexo sea un impedimento o dificultad.
- **Promulgar una ley estatal de parejas de hecho.** Lo que permitiría una igualdad legal, en el todo el territorio español, de todas aquellas parejas, sean heterosexuales u homosexuales, que son contrarias al matrimonio. De esta forma, esta ley permitiría obtener reconocimiento legal y social a todas aquellas parejas de gais, lesbianas y heterosexuales que no quieren comprometerse a vivir juntos y guardarse fidelidad (requisitos del matrimonio).

- Visibilización de las Familias Homoparentales, focalizándose en las similitudes respecto a otros modelos familiares frente a aquello que les diferencia. La visibilización de ejemplos de Familias Homoparentales en los contextos más inmediatos (escuela, barrio, entorno laboral) así como a través de los medios de comunicación (publicidad, cine, televisión...) sin olvidar el crucial papel desempeñado desde el movimiento LGTB así como las asociaciones de Familias Homoparentales (FLG de Cataluña, Galesh, Grupo de Familias de LAMBDA...) supone un apoyo fundamental para normalizar la diversidad familiar sin olvidar el soporte y referente que supone para los miembros de estas familias, especialmente las hijas e hijos. Pero no basta con exhibir la diversidad familiar sino que hay que enfatizar su carácter enriquecedor y buscar los puntos en común con otros modelos de familia, en definitiva se trata de poner el acento en aquello que todas tienen en común, que son familias.
- Mayor presencia en diferentes contextos. Se trata de “salir del armario” en los diferentes contextos, no sólo los contextos más próximos (familia de origen) sino también en todos aquellos espacios con los que la familia mantiene contacto (trabajo, administración, sanidad, barrio...); siendo de especial relevancia los desafíos que tiene que afrontar la escuela para dar acogida a las Familias Homoparentales.

2.2.1.-La relación entre las familias homoparentales y escuela.

De especial relevancia son los desafíos que tiene que afrontar la escuela para mejorar la integración de las Familias Homoparentales en algunos centros educativos (a destacar los centros religiosos, evitados por el 84% de la muestra) y la adaptación de materiales y contenidos escolares, según la investigación de Santiago Agustín (2013).

Por un lado, se plantea la necesidad de incorporar la diversidad familiar a la realidad de las aulas y los centros, al contexto más inmediato de desarrollo de las niñas y niños, sin obviar

los avances conseguidos por la escuela, aceptando la diversidad familiar. Mientras que por otro lado se reivindica la necesidad de que estos cambios sean más visibles y profundos (incorporación al PEC e Ideario del centro) y no sólo que se reduzca a cuestiones puntuales o anecdóticas, sino que debe apostarse por dar un paso adelante para avanzar de la aceptación (escuela integradora) al respeto a la diferencia (escuela inclusiva).

Otra conclusión interesante que plantea en la investigación Agustín (2013), es el hecho de que conforme ascendemos en las etapas educativas mayores son los síntomas de alarma de situaciones homofóbicas, alcanzando sus cotas más elevadas en la adolescencia, es decir, durante la Educación Secundaria. Así, un 75% de las Familias Homoparentales participantes en el citado estudio indican que sus hijas e hijos han tenido alguna dificultad en la relación con sus compañeros y compañeras, dificultades que consideran que están vinculadas a su modelo familiar. De esta forma, están manifestando que las y los adolescentes criados en una Familia Homoparental cuentan con más dificultades de aceptación entre sus compañeras/os. Dos son las razones que pueden explicar esta sensibilidad hacia el homobullying según el investigador: el hecho de ser diferente en la adolescencia es algo que resulta penalizado por el grupo y también el hecho de que estos adolescentes han nacido en épocas en las cuales la aceptación social de la diversidad familiar era menor (anterior a la aprobación del matrimonio entre personas del mismo sexo), y están reproduciendo patrones culturales.

En la misma línea, algunas de las cuestiones destacadas por González et al. (2010), para fomentar y consolidar una adecuada relación entre la escuela y las Familias Homoparentales son: a) promover escuelas inclusivas, que desarrollen planes de atención a la diversidad; b) fomentar una comunicación fluida entre centro, tutor/a y familia, para que estas se encuentren cómodas a la hora de comentar su realidad familiar -a matizar según la etapa educativa en la que se encuentren las hijas e hijos-; c) facilitar materiales educativos e información sobre la diversidad familiar en general y la Homoparentalidad en particular;

d) promover planes de integración de la diversidad familiar -documentación del centro, adaptar eventos, talleres de sensibilización, etc-; e) promover la escuela como un espacio seguro y libre de conductas homófobas -currículum de educación afectivo-sexual diverso, intervención automática ante conductas homófobas-; o f) que los progenitores de la Familia Homoparental sean figuras visibles e implicadas en la escuela.

En resumen, las Familias Homoparentales constituyen un modelo familiar de reciente incorporación visible a nuestra sociedad, cuya trayectoria ha pasado del anonimato e invisibilidad a su legitimación con la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio. Este importante cambio legislativo permitió que las parejas del mismo sexo pudieran formalizar su unión como matrimonio con todos los derechos asociados al mismo, entre ellos la posibilidad de formar una familia ya sea por adopción u otros medios legales en España. De manera que, “la familia sigue siendo un referente en la sociedad española, donde tiene un papel esencial, aunque transformada [...] lo que hace que las familias formadas por personas homosexuales sean un tipo más de esta diversidad” (Pichardo, 2009b, p. 305).

Pero si bien es cierto que el reconocimiento y la igualdad de derechos es un hito alcanzado a nivel legal, la consecución de la igualdad y/o aceptación real es una tarea pendiente. Ante esta situación, las Familias Homoparentales deben asumir, no sólo las funciones inherentes a la familia, sino también el reto de superar el aislamiento y segregación al que pueden verse abocadas por cuestiones ajenas a ellas mismas.

La diversificación de los modelos familiares en España es hoy por hoy una realidad, siguiendo a Flaquer (1999, citado por González y Sánchez, 2003), nos encontramos en el proceso de desinstitucionalización familiar correspondiente a la segunda transición familiar. Es decir, en estos últimos años en España se han difuminado los límites entre legitimidad e

ilegitimidad familiar, han comenzado a ser aceptadas y reconocidas situaciones familiares y vitales que durante décadas fueron rechazadas o simplemente obviadas (González y Sánchez, 2003), siendo un claro ejemplo de ello las Familias Homoparentales.

De esta forma, la investigación de estos modelos familiares, a nivel internacional y también en España, presenta resultados coincidentes que cuestionan la mayor parte de los prejuicios y mitos asociados a la Familia Homoparental. Así por ejemplo, desde el punto de vista tanto del desarrollo de la identidad de género como del bienestar psicológico, hijos e hijas criados en Familias Homoparentales no presentan diferencias respecto a aquellos que han crecido en una familia heteroparental. Las mayores dificultades a las que se enfrentan estos niños y niñas son los prejuicios de la sociedad. Además, tal y como plantea Susan Golombok, “lo que más importa en el bienestar psicológico de los hijos no es el tipo de familia, sino la calidad de la vida familiar” (2006, p. 192).

Es por ello que no basta con la igualdad de derecho, la igualdad reconocida frente a la ley, es necesario que esta se materialice en una igualdad real. Para ello la labor tanto de la investigación científica como de los colectivos LGTB y fundamentalmente de los colectivos de Familias Homoparentales, realizan una tarea fundamental que abarca desde el conocimiento de las peculiaridades de estas familias basados en hechos y estudios hasta la visibilización de una realidad alejada de los mitos y prejuicios asociados a la misma además de promover la lucha por la consecución de los retos pendientes para estas familias. Los esfuerzos alineados o sinergias entre estos diferentes ámbitos de actuación resultan indispensables para “normalizar” este modelo familiar, focalizándose en aquello que les asemeja más que en aquello que las diferencia.

CAPÍTULO 3: HOMOFOBIA

Abordar la cuestión de la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, implica afrontar otros conceptos antagónicos a ella, como el de Homofobia. Este término, se ha ido enriqueciendo y matizando, incorporando tanto los resultados de las investigaciones sobre esta cuestión como los avances sociales. Sin pretender realizar una revisión histórica del término, a continuación se realiza un breve recorrido por la evolución del concepto.

3.1. La evolución del concepto homofobia

El término de Homofobia surge durante década de los setenta siendo Smith quien utiliza por primera vez este término (Agustín, 2009; Borrillo, 2001; Weinberg, 1972; citados por Penna, 2012) para referirse al miedo que podía sentir un hombre de que otros hombres pensarán que era homosexual.

Posteriormente Weinberg (1972) define la Homofobia como el miedo a tener cerca a personas homosexuales, entendiéndolo como la condena irracional a los individuos homosexuales cuya consecuencia es la violencia, privación y separación.

Mac Donald (1976) focaliza la definición de la Homofobia en el tipo de pensamiento que implica, entiendo esta como un temor irracional y persistente hacia las personas homosexuales. Mientras que Rubin (1986) al introducir el término jerarquías sexuales –la existencia de sexualidades mejor vistas que otras–, aporta un nuevo matiz al término de Homofobia, resaltando el carácter infravalorador del término, al establecer la heterosexualidad como orientación ideal, deseable y superior.

Más recientemente autores, como Borrillo (2001) o Platero y Gómez (2007) amplían el concepto Homofobia al ser objeto de la aversión también aquellas personas que rompen con los roles de género asignados a su sexo biológico o comparten este cuestionamiento. De tal forma que definen la Homofobia como

La hostilidad general, psicológica y social, respecto a aquellos y aquellas de quienes se suponen que desean a individuos de su propio sexo o tienen prácticas sexuales con ellos. Forma específica del sexismo, la homofobia rechaza a todos los que no se conforman con el papel predeterminado por su sexo biológico (Borrillo, 2001, p. 36).

Mientras que Platero y Gómez (2007) la entienden como “un temor y rechazo hacia las personas homosexuales, gais, lesbianas y transexuales, quienes lo parecen o quienes se asocian real o imaginariamente con ellas” (p. 221).

Sin embargo, otras definiciones ponen su foco en las formas de manifestación y las víctimas potenciales, “se caracteriza por expresiones de odio, desprecio, indignación y manifestaciones de violencia dirigidas hacia lesbianas, gais, bisexuales, travestis, transexuales, transgéneros e intersexuales” (Matías y Miranda, 2015, p. 137)

Por su parte, la Real Academia de la Lengua, incluyó por primera vez el término Homofobia en 2001 identificándola como aversión obsesiva hacia las personas homosexuales y en su vigesimotercera edición la define como aversión hacia la homosexualidad o las personas homosexuales (2014); ampliando el objeto de rechazo de las personas homosexuales a las manifestaciones o conductas vinculadas a personas homosexuales.

Independientemente de los matices, las diferentes definiciones comparten la presunción de la heterosexualidad en un plano de superioridad, identificándose esta con la normalidad, con aquello que es natural, de forma que cualquier otra forma de diversidad afectivo-sexual queda relegada a un nivel inferior. Otro aspecto relevante a destacar es que la Homofobia afecta no sólo a aquellas personas que se identifican con homosexuales sino también aquellas que “se cree” lo son así como a las personas afines a ellas (contagio del estigma).

Ahora bien, ¿de dónde surge la Homofobia? Siguiendo a Gómez (2009), el origen lo encontramos en el Heterosexismo o Heteronormatividad, un sistema ideológico que niega, degrada y estigmatiza cualquier conducta, identidad o relación no heterosexual (Herek y

Berrill, 1992). En otras palabras, un sistema ideológico, social y cultural que concibe la heterosexualidad en todas las personas, siendo esta forma de manifestación de la orientación y el deseo sexual superior a cualquier otra (homosexualidad, bisexualidad), contribuyendo a la estigmatización del homoerotismo.

El hecho de que el heterosexismo o la heteronormatividad sea un sistema ideológico, una cuestión aprendida y aprehendida, lejos de suponer una desmotivación debe interpretarse como una oportunidad, ya que se presta a modificación y por difícil y laboriosa que suponga siempre es un atisbo de esperanza, ya que toda “piedra hace pared”. Como profesionales de la educación trabajar por conseguir generaciones más respetuosas e intentar reducir la Homofobia es un objetivo al que, por utópico que parezca, no se debe renunciar porque tal y como planteaba Nelson Mandela, la educación es el arma más poderosa que podemos usar para cambiar el mundo.

3.2. Tipos de homofobia

Una vez abordada la definición de Homofobia interesa conocer la aplicabilidad del mismo, es decir, ser capaces de detectar la Homofobia en nuestro contexto, con el fin de poder adoptar medidas y actuar en consecuencia. De igual forma que resulta una tarea compleja establecer una definición integradora, identificar una relación de indicadores homófobos es arduo, pero es fundamental conocer que existen diferentes formas de manifestación de la Homofobia, y que estas no son excluyentes, pudiendo darse de forma aislada o conjunta. Un análisis pormenorizado de los diferentes tipos de Homofobia puede encontrarse en la tesis doctoral de Melani Penna (2012), a continuación se realiza un breve resumen al respecto.

3.2.1.-Homofobia cognitiva.

Está vinculada al pensamiento, al creer que la homosexualidad es antinatural, pecaminosa, inferior o indeseable. Estos pensamientos no siempre se manifiestan de forma abierta o explícita siendo en situaciones controvertidas (matrimonio homosexual, adopción por parejas homosexuales...) cuando se despliega esta Homofobia (Borrillo, 2001). Este tipo de Homofobia se basa en estereotipos o prejuicios en torno al colectivo LGTB, y es por ello, que la aprehensión de forma inconsciente condiciona, en numerosas ocasiones, la conducta.

3.2.2.-Homofobia afectiva.

Relacionada con los sentimientos de rechazo o incomodidad ante la homosexualidad y las personas homosexuales, manifestándose incluso sin necesidad de contacto real, simplemente ante la posibilidad de contacto físico, por la simple visión de estas personas o la visión de muestras de afecto entre personas LGTB (Hernández y Márquez, 2011). Este tipo de Homofobia se aprende a través de los procesos de socialización y las personas lo viven con angustia al sentirse indefensas y no poder controlar este tipo de sentimientos negativos (Agustín, 2009). Por ello el conocimiento de la realidad LGTB y la visibilización de personas LGTB, resulta fundamental para desaprender rompiendo tópicos asociados a este colectivo.

3.2.3.-Homofobia conductual.

Se tratan de conductas y comportamientos contrarios a la diversidad afectivo-sexual y familiar, las personas LGTB o sus manifestaciones (Agustín, 2009; Borrillo, 2001; Generelo y Pichardo, 2005). Incluyen manifestaciones de rechazo que se externalizan en forma de insultos, injurias, chistes, burlas o incluso agresiones físicas o verbales; siendo la forma de Homofobia más visible al ser manifestaciones explícitas y observables (Pichardo y Generelo, 2005).

3.2.4.-Homofobia clásica.

Rechazo abierto y explícito a cualquier tipo de manifestación homosexual, relacionada con la Homofobia conductual y afectiva. Sin duda es la forma más conservadora, un ejemplo claro de rechazo visible (insultos, agresiones físicas...) y alejado de lo políticamente correcto. Este tipo de Homofobia es más propio de las personas con más edad educadas en contextos sociales en los que la homosexualidad no sólo no era aceptada socialmente sino que podía ser considerada incluso como un delito.

3.2.5.-Homofobia liberal.

Se trata del rechazo a la manifestación de la homosexualidad en un espacio público, aunque sí se acepta de “puertas hacia adentro” o en un espacio privado. Así, el comentar abiertamente la orientación sexual o las prácticas sexuales se considera una provocación o exhibición. Tal y como plantea Nouselles (2004) es una aceptación a medias, “sí, pero...”. Por tanto la aceptación de la homosexualidad en realidad es una apariencia, una tolerancia superficial que no supone un cambio en las formas de pensar y sentir; por lo que estaría relacionada con la Homofobia cognitiva. De manera que podemos decir que se corresponde con “lo políticamente correcto”, es una forma de aceptación sutil, leve, una Homofobia camuflada. Un claro ejemplo sería una persona que indica su aceptación de la homosexualidad aunque pone peros a la igualdad de derechos en temas como el matrimonio o el acceso a la maternidad o paternidad. Este tipo de Homofobia es más propia entre jóvenes educados en un contexto más favorable hacia la homosexualidad, pero que sigue estando impregnada por el heterosexismo, supeditando a un segundo nivel opciones sexuales diferentes a la heterosexualidad.

3.2.6.-Homofobia implícita o sutil.

Surge del concepto de prejuicio, juicio no contrastado hacia una persona o colectivo, empleado en el estudio del racismo (Allport, 1954). La Homofobia, a pesar de la existencia

de fuertes presiones normativas en favor de la igualdad y la tolerancia, sigue existiendo aunque las formas de rechazo cada vez son más difíciles de identificar abiertamente al ser más tácitas, sutiles o como diría Borrillo (2001) más liberales. En otras palabras, la Homofobia, lejos de erradicarse, se vuelve más tácita y sofisticada lo que requiere la elaboración de nuevos instrumentos de medida, como la Escala de Homofobia Manifiesta y Sutil (Quiles, Betancor, Rodríguez, Rodríguez y Coello, 2003). Este tipo de Homofobia estaría relacionada con la Homofobia cognitiva y afectiva.

3.2.7.- Homofobia explícita o manifiesta.

Consiste en un rechazo abierto, frontal y perfectamente visible hacia la homosexualidad, por lo que estaría vinculada a la Homofobia conductual, afectiva y clásica.

3.2.8.-Homofobia interiorizada.

Miedo, prejuicio, rechazo y desprecio irracional que algunas personas homosexuales sienten hacia sí mismos y otras personas gays y lesbianas por los prejuicios homofóbicos interiorizados y que les llevan al ocultamiento. En otras palabras, se refiere al autorrechazo, a juzgarse muy severamente por ser gay o lesbiana, no gustarse e incluso llegar a odiarse por ser lo que se es; extendiendo esta aversión hacia otras personas homosexuales. Se puede diferenciar entre Homofobia interiorizada evidente o manifiesta -personas que conscientemente se autocensuran como malas, enfermas o inferiores- y la Homofobia interiorizada sutil -individuos que en la superficie aceptan su homosexualidad, pero conservan creencias y prejuicios homonegativos en la base de sus creencias- (Goffman, 1998). La Homofobia interiorizada tiene un carácter multifactorial ya que afecta aspectos emocionales, conductuales, socioculturales y actitudinales.

El origen de la Homofobia interiorizada surge de la socialización en un sistema homófobo en el que se rechaza, de forma abierta o tácita, cualquier manifestación de la orientación y/o el deseo sexual distinto al heterosexual. Así, la Homofobia interiorizada es consecuencia de

la asimilación de las agresiones continuas que se padecen a diario y que se vivencian como normales e inevitables (Borrillo, 2001). Las personas LGTB que sufren Homofobia interiorizada no se identifican a sí mismos como parte del colectivo LGTB y por ello rechazan el uso de esta terminología para describirse (Soriano, 1999).

3.2.9.-Homofobia institucional.

Discriminación por la orientación o identidad sexual practicada de forma sistemática por organismos gubernamentales, empresariales, profesionales, educativos o religiosos. Esta diferencia de trato puede ser de forma explícita o implícita pero siempre sitúa en un plano de inferioridad a las personas LGTB (Lugg, 1997; Núñez Noriega, 1999; Vélez-Pellegrini 2008; citados por Penna, 2012). La Homofobia institucional se caracteriza por: a) la transmisión de mensaje homonegativos a través de los medios de comunicación; b) la falta de reconocimiento institucional y c) la violación de los derechos de las personas LGTB.

Por lo que respecta a los mensajes transmitidos por los medios de comunicación, las personas LGTB son retratadas de forma estereotipada (gais promiscuos, con pluma) o como personajes cómicos (objeto de mofa); además de focalizar las noticias en un sentido u otro dependiendo de la condición sexual de las y los protagonistas.

En relación con la falta de reconocimiento institucional se vincula la invisibilización de las personas LGTB, ya sea en documentos o formularios en los que la diversidad “brilla por su ausencia”, como por ejemplo los libros de familia (donde se contemplan los sólo las opciones de hombre o mujer); los formularios escolares donde constan el padre o la madre y no los progenitores.

Y por último, en cuanto a la violación de los derechos de las personas LGTB, a pesar de los avances legislativos la igual efectiva todavía no es real tal y como se demuestra por las reivindicaciones de los diferentes colectivos LGTB. De esta forma, cada colectivo reclama la igualdad de derechos en su parcela correspondiente, siendo uno de los aspectos a mejorar el

apoyo público a la formación de familias (reproducción asistida) o la cobertura en la sanidad pública de los procesos de reasignación de sexo o mejora de los trámites para conseguir el cambio de nombre y sexo en los documentos oficiales (Butler, 2001).

En relación con la Homofobia existen otros términos, que sirven para especificar el tipo de Homofobia en función de las características de las personas que lo sufren o hacia las cuales se dirige el “ataque”. Dado que no es objeto de la presente tesis profundizar en este tema, simplemente las citaremos.

- Lesbofobia: Homofobia específica que sufren las lesbianas.
- Bifobia: Homofobia específica que sufren las personas bisexuales.
- Transfobia: Homofobia hacia las personas transexuales.
- Plumofobia: Homofobia que permite a las personas homosexuales tener relaciones con personas de su mismo género pero no desempeñar roles que no se corresponden con su género.

Es importante recordar que, tal y como plantea Pichardo

Todas las personas estamos socializadas en la homofobia, lo mismo que todas somos socializadas en el sexismo, y que por lo tanto constituye un reto el ir desprendiéndonos de esas actitudes homófobas y para ello el primero paso es reconocerlas en nosotras y nosotros mismos (2009a, p. 23).

De manera que, si bien es cierto que los cambios legislativos, los avances sociales así como la apuesta por sociedades más democráticas e inclusivas, contribuyen a cambiar las manifestaciones de rechazo abierto hacia la homosexualidad (Homofobia explícita, manifiesta, conductual...); reduciendo los índices de violencia física hacia este colectivo se difuminan las nuevas formas de rechazo en otras mucho más difíciles de detectar y combatir (Homofobia liberal, implícita, sutil...). Por tanto, habría que ser cautelosos y considerar que

más que una interiorización de la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, una apuesta real por la tolerancia y el respeto a la diferencia, se podría estar ante una apariencia de la misma.

3.3. Factores relacionados con la homofobia

Si bien es cierto que en la definición de la Homofobia se apuntaba el heterosexismo o heteronormatividad como explicación de la Homofobia, el origen de esta es multicausal, tal y como han recogido las investigaciones sobre esta temática. A continuación se presentan, de forma resumida, algunos de los factores relacionados con el fenómeno homofóbico. Para una revisión más detallada se puede consultar la tesis doctoral de Melani Penna (2012).

3.3.1.-Desconocimiento de las personas LGTB.

Diferentes investigaciones han reportado niveles de Homofobia inferiores entre personas que conocían a otras personas LGTB (Álvez, Bregonzi., Fernández, Herrera y Montero, 1995; D'Augelli y Rose, 1990). La dificultad está en identificar la causa y la consecuencia, ya que el rechazo a las personas LGTB reduce el contacto con personas LGTB, por tanto son dos variables claramente vinculadas y resulta difícil discernir el sentido de la relación. Por tanto, ¿si se favorece el contacto con personas homosexuales se reducirán los prejuicios? La mayor parte de las investigaciones apoyan esta idea, de manera que el contacto con personas LGTB contribuye a disminuir la Homofobia y cuanto mayores sean los niveles de Homofobia mayor será el rechazo a mantener contacto con personas LGTB (Herek, 1984; Lance, 1987 y 1992; Plugge-Foust y Strickland, 2000; Stevenson, 1990; Walters, 1994; citados por Penna, 2012). En España, a pesar de que los datos no son extrapolables a la población, es destacable indicar que en el estudio Homofobia en el sistema educativo, se señala 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” (Generelo y Pichardo, 2005, p. 96).

3.3.2.-Ambiente rural.

El contexto es un factor a tomar en consideración, puesto el que desarrollo vital no es ajeno al mismo. Es por ello que los estudios sobre Homofobia han intentado dilucidar si existen diferencias en relación a los niveles de Homofobia detectados en ambientes rurales y urbanos. Si bien es cierto que las investigaciones apuntan diferencias no son tanto en los niveles sino en las formas de manifestación (Ulrika, 2005). De esta forma,

Los niveles de homofobia en las zonas rurales son similares o mayores en las zonas rurales en relación con las zonas urbanas, siendo la homofobia existente en las zonas rurales más explícita que en las urbanas y contando las personas LGBT de zonas rurales con un menor apoyo lo que genera que la homofobia percibida por las personas LGBT que habitan en las zonas rurales sea más explícita. (Penna, 2012, p. 281).

3.3.3.-Nivel de estudios.

Esta es una variable analizada en diferentes investigaciones, cuyos resultados confirman su importancia dado que se pone de manifiesto que las personas más jóvenes y con mayor nivel de estudios manifiestan menores niveles de Homofobia (Álvez et al., 1995; Hudson y Ricketts, 1980; Torre y Peña, 2000; citados por Penna, 2012), independientemente del tipo de formación recibida. De tal forma que, un nivel de estudios elevado revierte en un menor grado de Homofobia, dado que ello contribuye a una mayor cultura general y apertura mental.

3.3.4.-Edad.

En relación a esta variable los resultados obtenidos por las investigaciones son diversos y en algunos casos contradictorios. Mientras que Angelucci y Ron (2002) o Álvez et al. (1995) detectan menores niveles de Homofobia entre las personas más jóvenes, otros estudios encontraron que los estudiantes de menor edad mostraban actitudes más negativas hacia la homosexualidad (Borja y Núñez, 2014) coincidiendo con los resultados del estudio de Poteat y Anderson (2012) en el que encontraron que la Homofobia era mayor en adolescentes más jóvenes y ésta se iba reduciendo con la edad. También Ballester (2005) identifica como más

homóforo el periodo que oscila entre los diez y los quince años, coincidiendo con la etapa en la que la persona debe definir su orientación sexual y en la que puede tener más dudas.

A la vista de estos resultados, la edad es un factor analizable en relación a la Homofobia no tanto por la diferencia de grados entre unas etapas u otras, ya que se observa que la Homofobia puede presentarse en cualquier edad, sino por las posibles diferencias en la manifestación de la misma (más o menos explícita). Por tanto los esfuerzos deben ir encaminados a identificar las diferencias en la caracterización de la Homofobia según la edad.

3.3.5.-Sexo.

Otro aspecto diferenciador en la Homofobia es el sexo, tal y como las investigaciones han demostrado. De esta forma, el rechazo al contacto social con personas LGTB por el malestar personal o incomodidad que genera a la persona es mayor en el caso de hombres (Borrillo, 2001). Devlin y Cowan (1985) además analizaron la Homofobia en los hombres, encontrando mayores niveles de Homofobia entre aquellos hombres que no tenían amistades íntimas con otros hombres. En España, el estudio Homofobia en el sistema educativo, señala que “parece haber diferencias claras en las respuestas según el sexo del alumnado, siendo las chicas más abiertas y tolerantes ante la diversidad” (Generelo y Pichardo, 2005, p. 96).

3.3.6.-Origen étnico o cultural.

Las investigaciones relativas a estas variables se han focalizado en estudiar los niveles de Homofobia según los países o culturas y la Homofobia de las y los inmigrantes procedentes de otras culturas.

En relación a la Homofobia existente en cada país, es una cuestión muy variable y en continuo cambio, debido a los avances legales; por lo que resulta indispensable que la información aportada esté actualizada. Es por ello que se propone la consulta de la página web de ILGA, la Asociación Internacional de Lesbianas, Gais, Bisexuales, Trans e Intersex.

Cada 17 de mayo (Día internacional contra la discriminación por Orientación Sexual e Identidad de Género) ILGA publica una colección de mapamundis de las leyes relacionadas con la orientación sexual en el mundo, tanto de aquellas que las penalizan como aquellas que las reconocen. Por lo que su consulta nos aporta una visión de la situación de la Homofobia en el mundo actual. Así, según el mapa del 2016, la Homofobia se focaliza en África, Oriente Medio, la Federación rusa así como en algunos países asiáticos (India, Bután, Bangladesh, Malasia, Brunei, Papúa Nueva Guinea) y de América Latina (Guayana, Caribe, Belice).

De cualquier manera, estos datos hacen referencia a la Homofobia institucional y explícita, otras manifestaciones de rechazo no se reflejan, por lo que no se debe etiquetar las sociedades occidentales como menos homóforas pues estaríamos obviando otros tipos de discriminaciones. Por tanto, se requiere cautela a la hora de interpretar los datos y se invita a evitar las generalizaciones, puesto que todas las conclusiones deben ser contextualizadas.

Por lo que respecta a la Homofobia entre el colectivo inmigrante, en el caso de España, el INJUVE (Instituto de la Juventud) en 2010 concluía tras el Sondeo de Opinión Jóvenes y Diversidad Sexual que

los jóvenes marroquíes y rumanos quienes muestran una mayor hostilidad frente a las personas LGTB. Como dato llamativo, señalar que estos dos colectivos nacionales rechazan sobre todo el matrimonio homosexual, juzgado inaceptable por el 78.3% de los marroquíes y el 71.9% de los rumanos, cifras que superan las del resto de cuestiones. Los jóvenes extranjeros de origen latino, por el contrario, muestran una aceptación de las diferentes realidades propuestas similar a la de los católicos practicantes: esto es, tendencia al rechazo de la adopción homosexual, pero aceptación del resto de realidades propuestas. (INJUVE, 2010b, p.37).

El análisis de la etnia u origen cultural al que una persona pertenece es otra variable a analizar en relación con el nivel de Homofobia. Así por ejemplo, la etnia gitana destaca por su carácter patriarcal y conservador; lo que induce a pensar que se registrarán niveles más

elevados de Homofobia en la misma (Berná, 2010; citado por Penna, 2012); aunque son escasas las investigaciones al respecto.

Los resultados del estudio del INJUVE revelan que son factores más influyentes en la Homofobia la etnia u origen cultural que la ideología política o religión. Por tanto es una variable a tener presente en investigaciones sobre esta temática.

3.3.7.-Dudas sobre la propia orientación sexual.

La orientación sexual hace referencia hacia quién se dirige nuestra atención, es decir, quién es el objeto de deseo o atracción sexual. De esta forma, la orientación sexual se nombra en función del sexo de la persona deseada y así por ejemplo se diferencia entre otras la orientación heterosexual (persona del otro sexo), homosexual (persona del mismo sexo) o bisexual (atracción tanto por personas del mismo sexo o de distinto).

A lo largo del ciclo vital la orientación sexual puede sufrir modificaciones y las personas buscan dar respuesta a sus dudas usando diferentes estrategias. Una de ellas puede ser la de optar por la Homofobia, que reduce la toma de decisiones sobre la propia orientación sexual, ya que se elige la heterosexualidad al ser lo opuesto a aquello que se rechaza. En otras palabras, “la homofobia ahorra a la persona homófoba todas las dudas respecto a su orientación sexual [...] Así, es más fácil ser homófobo que no serlo, ahorra dudas, acorta el camino del pensamiento” (Penna, 2012, p. 287).

El proceso de configuración de la orientación sexual, como una faceta más del individuo, está asociado a la construcción de la identidad personal y por tanto está relacionado a la edad del individuo (López, 2005). Recordando lo anteriormente indicado, Ballester (2005) detectó un mayor nivel de Homofobia en edades entre los diez y los quince años, etapa coincidente con la adolescencia caracterizada por los múltiples cambios y retos a afrontar por la persona. En este periodo vital el ser diferente suele ser castigado por el grupo, ya que dificulta la

creación del sentimiento de pertenencia por ello la Homofobia se utiliza como una forma de reafirmar la normalidad, es decir, su heterosexualidad.

3.3.8.-Ideología política.

La literatura científica sobre la vinculación entre Homofobia e ideología política es abundante, encontrando correlaciones positivas entre ideologías políticas afines a la derecha conservadora y elevados niveles de Homofobia (Barbosa, Torres, Silva, Khan, 2010; Young-Bruehl, 1996). Las investigaciones que conectan Homofobia e ideología conservadora consideran que también hay relación entre estas ideologías y la religión católica (Barbosa et al., 2010; Mohr y Rochlen, 1999; Young-Bruehl, 1996). En España, los resultados del estudio Jóvenes y Diversidad Sexual son similares ya que entre sus conclusiones se indica la relación entre Homofobia, ideología y religión.

La violencia [...] se ejerce desde los extremos ideológicos (aunque parece que desde la izquierda sería menor la violencia psicológica) y las prácticas religiosas parecen influir ligeramente sobre la realización de actos de violencia social, exclusión y aislamiento, en el caso de la religión católica, y de verdaderas agresiones físicas en el caso de otras religiones. (INJUVE, 2010, p. 69).

3.4. Consecuencias de la homofobia

La Homofobia en los centros educativos repercute en toda la comunidad educativa, es decir, alumnado, profesorado, personal de administración y servicios y familias. Ahora bien, las repercusiones presentan matices diferenciados en unos y otros, que de forma resumida se incluyen a continuación.

3.4.1.-Consecuencias en el alumnado.

- Duración del acoso escolar por Homofobia o bullying homofóbico, centrado en las etapas clave para la definición de la orientación sexual. Así, Rivers (2004) marca los diez años como la edad de inicio de las agresiones cuya duración se extiende unos

cinco años, dato coincidente con el aportado por Ballester (2005) que identifica como más homófobo el periodo que oscila entre los diez y los quince años.

- Espacios en los que se desarrolla el bullying homofóbico, suelen ser los lugares menos vigilados del centro (Coll-Planas, Bustamante y Missé, 2009) y normalmente perpetradas por grupos de compañeros (Rivers y Cowie, 2006).
- Diversidad de tipos de Homofobia, en la etapa secundaria se magnifican las manifestaciones homofóbicas, encontrándose ejemplos tanto de Homofobia cognitiva, como de conductual y afectiva.
- Aislamiento, sentimiento de soledad frente a los ataques, fruto de la invisibilización, normalización y la ausencia de apoyos.
- Disminución del rendimiento académico y el aumento del abandono escolar, como vía de escape del centro -lugar donde se desarrollan los ataques- y de las/os agresores (Norman, 2004; Pichardo, 2009a). Además del aumento de probabilidad de padecer trastornos mentales (ILGA, 2007).
- Influencia sobre todos los ámbitos del desarrollo humano, el psicológico, físico, social y económico (Gómez, 2004) tanto a corto como a largo plazo. Así por ejemplo pueden surgir dilemas sobre si cambiar la propia orientación sexual, la desvaloración de la propia imagen, el rechazo hacia otras personas LGTB, condicionamientos en la construcción de la identidad sexual o incluso de los propios estudios, siendo el más grave el incremento del riesgo de suicidio.

3.4.2.-Consecuencias en el profesorado y personal de administración y servicios.

- “Armarización”, son escasos los casos de profesorado que viven abiertamente su homosexualidad, en gran parte por el temor a las represalias de las familias. Así por ejemplo Atkinson y De Palma (2009) citan que sólo uno un 5% de las y los docentes

que se identifican como homosexuales en su investigación habían salido abiertamente del armario en su centro educativo. Otros motivos aducidos son el miedo a sufrir agresiones (horizonte de la injuria) o el miedo a perder su puesto de trabajo (Tucker et al., 2000).

- Diferenciación entre la esfera personal y la profesional, ocultando conscientemente su orientación sexual en el ámbito laboral para evitar dificultades de promoción profesional (Ferfolja 1998, 2003).
- Dificultad para visibilizarse por los prejuicios y mitos asociados a las personas homosexuales, especialmente por la alta frecuencia con que se vincula homosexualidad y pedofilia (Evans, 1998; Petit, 2003); libertinaje o promiscuidad (Petit, 2003); enfermedades de transmisión sexual (Petit, 2003; Sáez, 2005), frivolidad o chismorreo (Borrillo, 2001).
- Homofobia liberal presente en los centros educativos, existencia en muchos centros educativos de un acuerdo implícito por el cual se acepta a profesorado LGTB siempre y cuando se manifieste de una forma discreta (Epstein y Johnson, 2000). De esta forma, al sentirse permanente vigilados se encuentran en una posición débil para afrontar la Homofobia en las aulas.
- Invisibilización de la diversidad afectivo-sexual y familiar, dificulta la explicitación de la Homofobia en los centros educativos.
- Aislamiento, por la falta de una red de apoyo que contrarreste los ataques homófobos.
- La Homofobia sufrida por las y los docentes aumenta los niveles de Homofobia vividos por el alumnado, es una “pescadilla que se muerde la cola”, un miedo que se contagia de profesorado a alumnado, difícilmente quebrantable si se oculta, es preciso contribuir a la visibilización de la diversidad afectivo-sexual y familiar para conseguir un proceso de normalización entendido como aceptación y respeto.

La inexistencia de estudios sobre Homofobia en personal de administración y servicios no significa que no se produzca, sino que es un terreno todavía por explorar al no haber sido considerado como un objeto de estudio. Sin embargo, como miembros de la comunidad educativa, consideramos que todo lo anteriormente expuesto puede ser de aplicación a este colectivo.

3.4.3.-Consecuencias en las familias.

- Invisibilización de la diversidad familiar, afectando directamente a las familias homoparentales, es decir, aquellas formadas por personas LGTB. Esta invisibilización se produce en determinados ámbitos como el escolar, es lo que se tipifica como “revelación selectiva” (DeMino et al. 2007, citados por González et al. 2010), es decir, conocida en algunos contextos o por determinadas personas (tutores/as) requiriéndose el anonimato frente al resto de la comunidad educativa. De esta forma, esta invisibilización es consciente, tratando de evitar posibles situaciones de bullying homofóbico a sus hijas e hijos, una de las mayores preocupaciones de este modelo familiar.
- Perpetuación de los prejuicios e mitos asociados a las familias homoparentales, por el desconocimiento de este modelo familiar fruto, entre otras cuestiones, de la falta de referentes en los contextos más inmediatos y así como la falta de información. En este sentido la mayor parte de las investigaciones internacionales (Bos, et al., 2007; Brewaeys et al., 1997; Chan et al., 1998; Flaks et al., 1995; Fulcher et al. 2002; Gartrell et al., 2005; Golombok et al., 2003; Green et al., 1986; Golombok, et al., 1983; Kirkpatrick et al., 1981; Patterson, 1992; Patterson et al., 1998; Wainright y Patterson, 2008) y nacionales (Agustín, 2013; Arranz, Oliva, Martín y Parra, 2010; González, 2005; González, et al.; 2003; González y López, 2009; González et al., 2010; González et al., 2004; González y Sánchez, 2003) apoyan la idea de que las

familias homoparentales son contextos educativos favorecedores del desarrollo personal, desacreditando todas las reticencias que tradicionalmente se han asociado a este modelo familiar (influencia en su orientación sexual, confusión en los roles de género, baja autoestima, dificultad para establecer redes de apoyo...). Frente a estas ideas prejuiciosas, las investigaciones han demostrado que hijos e hijas criados en familias homoparentales se diferencian respecto a otros criados en otros ambientes familiares en su apertura mental en relación con la sexualidad y los roles de género, al ser más flexibles en la construcción de estos. Además, tal y como plantea Susan Golombok “lo que parece ser más importante no es la composición de las familias, sino lo que ocurre dentro de ellas” (2006, pp.187-188), por tanto está destacando la calidad de la vida familiar por encima de la estructura familiar.

- Carencia de redes de apoyo, la invisibilización unido a la falta de un posicionamiento claro de los centros educativos por el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, condena al ostracismo al colectivo LGTB, siendo este alumnado y/o hijos/as de familias homoparentales.

3.5. La homofobia en los centros educativos

La escuela como contexto de desarrollo vital debe ser un espacio de calidad y seguro para todos los miembros de la comunidad educativa. Tal y como refleja Penna “la homofobia que se da en todos los ámbitos de la vida de una persona, en los centros de enseñanza se expresa y reproduce con más fuerza” (2012, p. 291).

En este sentido, la Homofobia en los centros educativos ha sido objeto de estudio tanto en investigaciones internacionales como nacionales, concluyendo que este tipo de violencia presente en la sociedad no es ajena a los centros educativos y se encuentra en la raíz de muchas situaciones de acoso escolar.

De esta forma, algunas investigaciones centradas en la adolescencia han vinculado las variables de acoso escolar y género. Así por ejemplo, se señala el colectivo LGTB como uno de los grupos más vulnerables a sufrir bullying (McGuire, Anderson, Toomey y Rusell, 2010; citados por Duque y Teixidó, 2016) o que las escuelas tienden a ser espacios insoportables e inseguros para el este colectivo (Duque y Teixidó, 2016; Leonardi y Staley, 2015).

En España, una de las investigaciones más destacables en este terreno es la realizada por la FELGTB (Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales) sobre Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB (Generelo, 2012).

Algunas de las conclusiones más destacables de este informe se resumen en:

- El acoso escolar se extiende por centros educativos de toda la geografía española.
- Inicio del acoso entre los 12-13 años y fin en bachillerato.
- Los acosadores son en su mayoría hombres, siendo las principales víctimas también los adolescentes y jóvenes del género masculino. Un 16% de la muestra identifica a un profesor o profesora como agentes acosadores.
- El tipo de acoso escolar más frecuente es el verbal y el aislamiento.
- El acoso escolar por Homofobia se sufre, la mayor parte de las veces, ante el desconocimiento de la familia (no se comparte por miedo a su reacción o por Homofobia interiorizada) y el escaso apoyo del profesorado, que en general lo tolera.
- Las madres son el miembro familiar de apoyo fundamental en los casos en que se conoce el acoso vivido.
- Un acoso escolar por Homofobia frecuente y prolongado provoca vulnerabilidad, aislamiento y culpabilidad en las víctimas. Lo que se traduce en desesperanza que está vinculada con un elevado riesgo de suicidio.

Otras investigaciones sobre la situación de la Homofobia en los centros educativos españoles han focalizado su atención en conocer la actitud del alumnado hacia otros iguales

LGTB y de esta forma poder establecer un perfil de la situación vivida por las y los adolescentes LGTB en nuestras aulas. En esta línea se encuentra el estudio *Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión* (Generelo et al., 2006), que realiza un acercamiento a la realidad del colectivo adolescente LGTB (13-18 años) en los centros educativos. Es importante puntualizar que las y los participantes de estudio son adolescentes ya visibles, capaces de nombrarse como LGBT y han desarrollado una conciencia de su identidad sexual que les permite hablar de ello, por ello, sus vivencias pueden ser diferentes a las de aquellas personas que todavía no están en esta etapa. Así que, aunque es importante no generalizar -al ser un colectivo diverso-, reflexionar sobre las conclusiones más destacadas presentadas a continuación es indispensable para perfilar una visión de la adolescencia LGTB desde la visión de los propios protagonistas:

- Las y los adolescentes LGTB son conscientes de su invisibilidad, de lo que esta les supone y por ello quieren romperla, ser escuchados y entendidos. A pesar de ello continúan manifestando la existencia de obstáculos en diferentes espacios, entre ellos la escuela.
- Cualquier situación de su vida es interpretada como de riesgo a la exclusión, temor a la injuria o incluso la agresión o susceptible de serlo, conviven con el miedo a ser excluidos. El mayor miedo está vinculado al rechazo de sus familias, no quieren ser fantasmas en su casa.
- Los centros escolares no son espacios seguros para el alumnado LGTB. Se detectan niveles preocupantes de acoso escolar y lo que es más preocupante, en ocasiones se identifica a docentes como acosadores. De cualquier manera, se empiezan a detectar espacios de apoyo importante en escuelas, familias y entre los iguales.
- Falta de referencias, de modelos no estereotipados en los medios de comunicación.

- Carencia de espacios para la socialización segura de los adolescentes LGTB, entre ellos internet.
- Las y los adolescentes LGTB son ejemplo de personas resilientes, que a pesar de las condiciones desfavorables se crecen ante las circunstancias, se sobreponen a ellas y no se dejan arrastrar por el pesimismo.
- Las y los adolescentes LGTB cada vez de identifican como tales a edades más tempranas y son partidarios de no vivir en una mentira, de “salir del armario”; además entre sus objetivos vitales se encuentra la formación de una familia.
- El repunte de la visibilidad y el avance en los derechos del colectivo LGTB viene acompañado del rebrote de sectores homófobos virulentos.

En el año 2013, la Universidad Complutense de Madrid, llevó a cabo la investigación Diversidad y convivencia (Pichardo, et al. 2014) en los centros educativos, cuyos resultados están alineados con otros estudios previos (INJUVE, 2010; Pichardo, 2009a) planteando que a pesar de que el alumnado abiertamente homófobo es una minoría, son quienes más se oyen en las aulas, junto a esto destacar una percepción generalizada de impasividad ante discriminaciones homófobas, tanto del alumnado como del profesorado.

A la vista de estos resultados, los centros educativos españoles, y en especial los centros de educación secundaria, no son espacios seguros y ajenos a la Homofobia. De manera que, para determinar las medidas de prevención y/o las estrategias de afrontamiento de la Homofobia se precisa reflexionar sobre cuáles son sus características.

En definitiva, en las líneas que siguen se pretende realizar una panorámica sobre el bullying homofóbico⁷, término que sirve para nombrar “un tipo específico de violencia, común en el contexto escolar, que se dirige hacia personas por su orientación sexual y/o identidad de género, percibida o real” (UNESCO, 2013, p.18).

⁷ **Bullying homofóbico o acoso escolar por homofobia** son dos conceptos que emplearemos de forma indistinta a lo largo del documento para hacer referencia a una misma realidad.

3.5.1.-Características del bullying homofóbico.

Definir y caracterizar la Homofobia es un prerequisite para identificarla e intervenir. Un acercamiento a esta temática nos la aporta el libro *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos* de José I. Pichardo (2009a), del cual se extraen los rasgos definitorios que la Homofobia presente en el contexto escolar y que se presentan a continuación.

- Obvedad del carácter homófobo del acoso, en el caso de que se produzcan situaciones de acoso escolar, agresión o injurias se anula o diluye el motivo, ocultando de esta forma que la orientación sexual o de género de la víctima es el origen del acoso.
- Invisibilización, la agresión se mantiene oculta, en ocasiones por vergüenza de las víctimas o sus personas allegadas. De forma que la invisibilización se convierte en un sistema de legitimización.
- Soledad de la víctima, ante la falta de apoyo en contextos de desarrollo básicos como la escuela y en ocasiones la familia. Apoyar el acoso o permanecer indiferentes es tan grave como ser incapaces de transmitir nuestra posición en pro de la tolerancia. Sin una militancia real, demostrada con acciones, difícilmente las víctimas podrán saber que cuentan con redes de apoyo. Es por ello que tanto las familias como las escuelas deben posicionarse, mostrar actitudes abiertamente positivas hacia la homosexualidad y las diferentes formas de amar, ante los diferentes modelos familiares.
- Situaciones de exclusión social, en ocasiones, por la pérdida de amistades y apoyos ante el miedo al contagio del estigma⁸, el temor que experimentan las personas

⁸ **Contagio del estigma:** Aquellas personas que manifiestan abiertamente su apoyo a personas LGTB, en ocasiones son etiquetadas con esta orientación sexual y es por ello que evitan el involucrarse, el tomar partido en contra de la homofobia para no ser etiquetados. De esta forma, aunque la existencia de personas homófobas es menor que las tolerantes, su peso aumenta, al permanecer el resto impasible ante el temor a verse “salpicados”. Así el contagio del estigma se convierte en un obstáculo para conseguir más aliados en favor de la tolerancia, en conseguir auténticos embajadores/as por la tolerancia y el respeto a la igualdad y los derechos humanos.

cuando sienten que al defender a otra persona que está siendo agredida van a terminar siendo identificadas con los rasgos negativos por los que había sido agredida la persona a defender (Goffman, 1998).

- Normalización de la Homofobia, este tipo de violencia está integrada en nuestra sociedad y por ende en nuestro sistema educativo, hasta el punto de que se incluso de tolera y se considera como normal o habitual. El grado de enquistamiento es tal que las propias víctimas no se identifican como tal o a pesar de hacerlo se identifican como sujetos vulnerables, mostrando como asumido su papel de víctima, cuestión vinculada al horizonte de la injuria⁹ (Eribon, 2004; Generelo y Pichardo, 2005; Pichardo, 2009a).
- Extensión de la Homofobia, a todos los ámbitos de la sociedad, desde los ámbitos más privados (familia) hasta los contextos más públicos (trabajo, escuela, sanidad, sociedad en general), estando institucionalizada en alguna de ellas. Por ello es indispensable afrontar este problema en el contexto escolar, para crear espacios seguros y tolerantes, espacios inclusivos en los que todas las personas tengan las mismas oportunidades.
- Homofobia por orientación de género, ya que como bien afirman Platero y Gómez (2007) el acoso escolar por Homofobia es un acoso específico que afecta al conjunto de alumnos y alumnas que se saltan los roles de género. Sin olvidar que la lacra de la Homofobia se extiende a aquellas personas que defensoras de los colectivos LGTB y muy especialmente a sus familias, ya sean las de origen o las familias configuradas

⁹ **Horizonte de la injuria:** El temor que sienten las personas con determinadas características al observar que otras personas similares a ellas son agredidas por tener esas mismas características. Así, de una forma tácita, cada injuria, agravio o agresión que padece una persona LGTB marca un horizonte, una barrera, un límite que hace que otras personas LGTB que comparten espacios o contextos con ellas opten por no visibilizar su condición sexual ante la posibilidad de sufrir ellas también una nueva agresión.

por las personas LGTB, afectando directamente a las hijas e hijos criados en familias homoparentales.

Los resultados de esta investigación demuestran el desconocimiento de los centros educativos de la realidad LGTB y de las situaciones de Homofobia así como el impacto y trascendencia de sus consecuencias. Desconocimiento en gran parte procedente de las confusiones y estereotipos relacionados con la sexualidad y las identidades de género. Sin embargo, también se han observado actitudes positivas, especialmente entre aquellas personas que tienen referentes de personas LGTB cercanas, lo cual nos lleva 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.

Lo que no es visible no existe, por lo que si se niega la existencia de la Homofobia, ¿para qué dedicar esfuerzos a luchar contra ella? Es necesario aflorar estas situaciones, explicitarlas, cuantificarlas, para poder afrontarlas. El silencio ante la Homofobia supone alimentarla y apoyarla, dejando aún más desamparadas a las víctimas y reforzando a las y los acosadores al creerse impunes. De manera que, el tratamiento explícito de las cuestiones relacionadas con la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, se vislumbra no sólo como una fuente de conocimiento y acercamiento a la realidad sino una forma efectiva de afrontar la prevención de la Homofobia.

3.6. Educar a favor de la diversidad afectivo-sexual y familiar

La escuela es un espacio de socialización, en el que el aprendizaje de los roles de género y el cuestionamiento de la heteronormatividad es fundamental. No con el objetivo de situar en una posición superior la homosexualidad, tal y como algunas voces alarmistas preconizan,

sino como base para el conocimiento y el respeto, indispensable para la consecución de generaciones más tolerantes con la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar.

Educación en la diversidad, en su sentido más amplio, y en la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, más concretamente, es un reto y una obligación para la escuela. La lucha contra la Homofobia es una cuestión de Derechos Humanos, ya que supone una apuesta por la igualdad, el respeto y la inclusión. Por tanto, una escuela que se define como inclusiva¹⁰, no puede permanecer impasible ante este desafío de promover generaciones más tolerantes y evitar el “mirar hacia otro lado” ante conductas o actitudes homófobas.

La vivencia de situaciones homófobas en el ámbito escolar, ya sea por alumnado LGTB o porque su familia lo sea, se traduce en situaciones de hostigamiento, que pueden llegar a derivar en bullying homofóbico. El bullying homofóbico es un problema estructural que no se refiere a situaciones aisladas y que tiene suficiente importancia para que no se descuide (UNESCO, 2015).

Acabar con el acoso escolar homofóbico, o lo que es lo mismo, trabajar la diversidad afectivo-sexual en los centros educativos, no puede ser considerado un tema conflictivo ya que debemos reconocer que dicho acoso ha sido y es una causa directa de inmenso padecimiento de los adolescentes y jóvenes LGB de nuestro país. [...]El silencio nunca es la solución [...], es un tema que debe ser abordado en las familias y en las escuelas [...], la labor ha de ser proactiva, preventiva y no sólo paliativa. [...] porque si algo ha quedado comprobado en esta investigación es que la homosexualidad o la bisexualidad, por sí mismas, no implican mayor riesgo de suicidio. Pero el acoso escolar homofóbico en contextos de rechazo familiar e inacción del centro educativo claramente sí. Entre todos podemos evitarlo. (Generelo, 2012, p.84-85)

¹⁰ **Escuela inclusiva:** La educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad [...] Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>

¿Y cómo afrontar la Homofobia en los centros educativos? En este sentido, indagar en los resultados de algunas investigaciones relacionadas con la Homofobia puede aportarnos importantes pistas. Así por ejemplo, Wells (1989) encontró que aquellos estudiantes que recibían un curso de diversidad afectivo-sexual disminuían considerablemente sus niveles de Homofobia. También Ngo (2003) detectó que los altos porcentajes de Homofobia conductual (verbal) entre el alumnado de educación secundaria se reducían cuando este recibía un taller de formación en diversidad afectivo-sexual. En nuestro país, la investigación llevada a cabo en por Arcarons y et al. (2009) señala la falta de contenidos vinculados a la diversidad sexual en los programas educativos.

Ante estos resultados, la puesta en marcha de planes de intervención multidisciplinar puede ser la respuesta a proteger a las personas LGTB y sus familias. Este tipo de planes o programas, pretenden trabajar en favor de la tolerancia hacia esta diversidad concreta, la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, con el fin de conocerla y así promover el respeto por la misma, superando prejuicios y mitos culturales asociados a este modelo familiar y no sustentado por experiencias personales o evidencia empírica.

En resumen, la Homofobia podría definirse como la minusvaloración, rechazo o aversión a cualquier manifestación diferente a la heterosexual que implica aspectos conductuales, afectivos y/o cognitivos ya sea de una forma explícita o sutil. La complejidad del fenómeno homóforo implica que este tipo de situaciones afecte a cualquier persona defensora de la igualdad de derechos, que trabaja por la deconstrucción de una sociedad segregadora en aras de contribuir a una sociedad más inclusiva.

Las investigaciones han señalado la Homofobia como un problema presente en los centros educativos, cuyas manifestaciones e impacto varía según la etapa educativa pero que presenta unos rasgos definitorios que identifica el acoso escolar por Homofobia o bullying

homofóbico. Dadas las nefastas repercusiones que este tipo de situaciones produce en los diferentes miembros de la comunidad educativa, si se apuesta por una escuela inclusiva, en la que se dé acogida a todas las personas independientemente de sus peculiaridades, procedencia, origen y/o capacidades todos los esfuerzos deben ir encaminados a prevenir la Homofobia.

Educación en favor de la tolerancia y el respeto a la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar es una tarea pendiente y que requiere atención prioritaria. El hecho de que la escuela sea un espacio de socialización fundamental, por el que todas las personas tienen que pasar (al menos durante diez años de su vida), la convierte en un espacio privilegiado de intervención. Para ello es indispensable una actuación conjunta, que surja de las aulas y el centro educativo, contando con el apoyo de la administración educativa con el fin de legitimar las iniciativas puestas en marcha para erradicar la Homofobia y que estas sean identificadas como ejemplos de buenas prácticas a implementar en otros centros educativos.

Tras esta visión de los centros educativos españoles en relación a la atención al colectivo LGTB en sus aulas y dado que la familia homoparental es un modelo presente en nuestras aulas, interesa conocer qué sucede con este alumnado, si goza de una situación de tolerancia y aceptación entre sus compañeras/os o si por el contrario cuenta con una serie de factores de riesgo que puede señalarles como víctimas del bullying homofóbico, siendo esta una de las mayores preocupaciones de sus progenitores.

La visibilización de las familias homoparentales en el contexto escolar, progresiva y más evidente en las etapas inferiores de la escolaridad, resulta fundamental para luchar contra estas situaciones de rechazo. Sin embargo, la tendencia es que conforme se asciende en las etapas educativas, se oculte o diluya el modelo familiar homoparental, con el fin de evitar situaciones de acoso a los hijos e hijas.

No obstante, el esfuerzo no debe surgir únicamente de las familias homoparentales, empoderando a sus hijas e hijos y dotándoles de habilidades con las que afrontar posibles situaciones poco tolerantes ante su realidad familiar. El primer paso es la prevención de este tipo de situaciones, lo que requiere de una acción coordinada y conjunta de toda la comunidad educativa, como agente activo en favor de la tolerancia y el respeto.

De manera que, tras presentar esta radiografía de la situación, algunas de las preguntas que a plantear son, ¿las escuelas son espacios seguros y tolerantes con la diversidad familiar y con las familias homoparentales en particular?, ¿cuáles son las actitudes del alumnado de educación secundaria hacia las familias homoparentales?, ¿sufren situaciones de bullying homofóbico las hijas e hijos de familias homoparentales?, ¿qué variables influyen en las y los adolescentes para presentar una actitud más favorable hacia este modelo familiar? Cuestiones que suponen el punto de partida de la presente investigación y a las que se pretende dar respuesta.

CAPÍTULO 4: COMPASIÓN

La vida se encuentra salpicada por infinidad de situaciones que abarcan de las positivas a las negativas, de las agradables a las desagradables, de las planificadas a las imprevistas, de las satisfactorias y placenteras a las desagradables, de las que generan bienestar a las que generan sufrimiento. Y a todas ellas hay que responder, de la forma más adecuada posible, con el fin de contribuir al equilibrio y bienestar personal.

La irrupción de la Psicología Positiva (Seligman, 1998), supone un cambio de enfoque al focalizar la atención en las potencialidades y fortalezas de los individuos, identificando los factores favorecedores de un desarrollo psicológico sano y ajustado. Esta perspectiva, centrada en el estudio y fomento de las cualidades positivas humanas, está vinculada a las tradiciones contemplativas como el budismo, en las que las prácticas de mindfulness y Compasión encuentran su base fundamental. El desarrollo de la Compasión, tema estrechamente vinculado a mindfulness e inspirado en la filosofía budista, aporta algo más pues sin rechazar la búsqueda de la felicidad la plantea de un modo al tiempo paradójico e integrador ya que esta felicidad no es posible si la persona huye del sufrimiento, Compasión implica pues aceptación del sufrimiento, propio y ajeno.

De esta forma el mindfulness y Compasión cobran fuerza tanto como tratamientos psicológicos alternativos o complementarios a la terapia farmacológica en problemáticas como la depresión, el tratamiento del dolor, la ansiedad o la somatización. Sin olvidar que, el uso de este tipo de técnicas y la promoción de estas habilidades cuenta con una aplicación preventiva al ayudar a tener una experiencia de vida más satisfactoria, a promover el bienestar emocional y relacional, a contribuir a la felicidad así como reducir los niveles de estrés, ya que una forma de solucionar o afrontar el sufrimiento es cultivar la Compasión. (Burgueño, 2015).

En el tema que nos ocupa, el rechazo social generado hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, plantea la necesidad casi ineludible de fomentar la Compasión y la autocompasión como medio facilitador del afrontamiento de la diversidad en la socialización, y en esta tarea el desarrollo de la autocompasión y de la Compasión se plantean como retos irrenunciables.

Así, formar individuos competentes en el afrontamiento de la vida de una forma ajustada, especialmente las situaciones que generan sufrimiento, podría ser uno de los objetivos educativos a plantearse por los diferentes agentes educativos. Potenciar las habilidades vinculadas al mindfulness, es decir, la concentración, la conciencia plena y la Compasión, se convierten en importantes aliados para alcanzar este objetivo.

De tal forma que, las aportaciones del mindfulness a la educación, tema de reciente y creciente investigación en la última década, se vislumbra como un aspecto interesante a considerar para contribuir a una convivencia pacífica así como una ciudadanía más solidaria anclada en lo verdaderamente humano.

A lo largo de este capítulo se profundizará en el constructo Compasión, de reciente incorporación a la investigación psicológica aunque con una amplia trayectoria en la tradición budista. Tras su clarificación terminológica se incluirá una diferenciación con otros términos psicológicos con los que mantiene puntos en común además de una reflexión sobre la relevancia de abordar la Compasión en la etapa de Educación Secundaria para finalizar indicando algunos hallazgos encontrados a partir de la medición de la Compasión.

4.1. Aproximación conceptual a la compasión

Todo ser humano a lo largo de su trayectoria vital debe hacer frente a situaciones complejas, a dificultades que van surgiendo en el camino, además de aprender a gestionar emociones negativas que puedan provocarle dolor y sufrimiento. Es por ello que preparar

para la vida supone formar personas preparadas para afrontar este tipo de situaciones y en este sentido el mindfulness puede ayudar.

El mindfulness, tal y como plantea Nyanaponika Thera (1965) puede considerarse “el corazón de la psicología budista” (citado por Germer y Simón, 2011), un proceso mental que sirve de apoyo para tolerar los obstáculos que se encuentran en el día a día, de tal forma que en lugar de evitar el sufrimiento se afronta de forma amable y espaciosa. Dar una respuesta equilibrada a los obstáculos y situaciones de sufrimiento intrínsecas a la vida misma exige que tengamos focalizada nuestra energía y atención, lo que se conoce como mindfulness.

La meditación mindfulness tal y como se entiende en occidente, está compuesta de tres habilidades o procesos mentales que cooperan entre sí para permitirnos afrontar situaciones desagradables (Germer y Simón, 2011):

- Concentración, la conciencia focalizada en un solo punto. Centrar la atención en un único punto u objeto (respiración, sonido, percepción de las manos sobre el suelo...) ayuda a tranquilizar la mente, ya que obliga a un cambio en la focalización de la atención de aspectos perturbadores (dolor cabeza, enfado, tristeza) a aspectos neutros. Este es un ejercicio básico en yoga, empleado para la relajación y conexión personal, además de ser un prerrequisito para la meditación.
- Mindfulness o conciencia plena. Se trataría de afrontar aquello que aparece en nuestra conciencia de una forma equilibrada, ajustada y ecuánime, superando el anclaje al problema así como su evitación. Esta es una habilidad fundamental a desarrollar ya que el frenético ritmo de vida que se lleva no permite que contar con muchos momentos de concentración. Por ello, encontrar formas equilibradas de dar respuesta a la multiplicidad de situaciones que se viven, incluso a las más desagradables e inesperadas se convierte en indispensable para tener un cierto bienestar emocional.

- **Compasión.** Esta habilidad clave para dar respuesta a aquellas situaciones que son más desagradables y difíciles de enfrentar. La Compasión permite afrontarlas con amabilidad y calidez, lejos de la culpabilización. Consiste en dejar fluir, en aceptar aquello que nos sucede sin castigarnos. Así lo expresan Germer y Simón “La compasión nos alivia incluso cuando no podemos cambiar nuestras circunstancias vitales. Fluye de manera natural cuando alguien a quien amamos sufre (compasión de uno a otro) y también podemos proporcionárnoslo a nosotros mismos (compasión hacia uno mismo)” (2011, p. 134).

En resumen, siguiendo a Germer y Simón estos tres procesos mentales ocurren tanto en la vida cotidiana como en la meditación mindfulness, “las tres habilidades de la meditación mindfulness nos ayudan a vivir más pacíficamente en el interior de nuestra propia cabeza. Es tan simple como: Focaliza tu atención, mira lo que aparece y date cariño a ti mismo” (2011, p. 135).

4.1.1.- Origen: tradiciones budistas.

El interés científico por la Compasión, y especialmente desde la Psicología, ha ido creciendo desde inicios del nuevo milenio. De esta forma la conexión, directa o indirecta, entre investigaciones relacionadas con este constructo y la psicología budista, que desde sus orígenes ha abordado la Compasión, se hace más patente. Así por ejemplo lo recogen Lucas Burgueño (2015) al anotar los encuentros entre Paul Ekman o Daniel Goleman con el Dalai Lama o Vicente Simón (2006) al mantener que “la divulgación en occidente de las filosofías orientales encontró en la Psicología occidental, concretamente en la psicología cognitiva, un excelente caldo de cultivo para el estudio y aplicación de las prácticas meditativas procedentes del budismo principalmente” (Losa y Simón, 2013, p. 51).

La práctica continuada de Shamatha Bodhisattva, elemento esencial de la tradición budista y que se entiende como la práctica de la atención focal, induce a la Compasión hacia todos

los seres (Dalai Lama y Ekman, 2008, citado por Burgueño 2015). De tal forma el epicentro se sitúa en el ejercitar capacidad mental para después dirigirse a cultivar aquello que se desea trabajar, centrar la atención en nuestro objetivo, en este caso la Compasión. Thubten Jinpa, intérprete del Dalai Lama, identifica la Compasión con el estado mental dotado de un sentido de interés que se focaliza en el otro, en el deseo de que este sea liberado de sufrimiento (Brito, 2014 citado por Burgueño, 2015). Así que la Compasión constaría de tres componentes, el afectivo (interés por el otro); cognitivo (apertura para aprehender el sufrimiento ajeno) y motivacional (deseo de que el otro deje de sufrir). Desde esta perspectiva la Compasión se entiende como un estado de la mente.

Por otro lado, el monje tibetano de origen francés Matthieu Ricard, entiende la Compasión como el estado mental basado en el deseo de que los seres sean liberados de sus sufrimientos y de las causas de sus sufrimientos. De este estado mental se deriva un sentimiento de amor, de responsabilidad y de respeto hacia todos; y asumimos nuestro propio sufrimiento unido al de todos (Ricard, 2005). Este último paso supone el desarrollo de la autocompasión, del ejercicio de la Compasión hacia uno mismo, siendo Kristin Neff (2003a, 2003b) la investigadora pionera en este ámbito. La definición de Compasión de Ricard supone entenderla no como una emoción sino como un proceso multidimensional que implica la consecución de diferentes hitos cuyo origen se encuentra en el amor y que se cierra con la autocompasión.

De tal forma los orígenes de la Compasión, tal y como se entiende actualmente en Occidente, se encuentran totalmente ligados al budismo sin embargo resaltar que, a pesar de que todas las tradiciones budistas integran la Compasión como un objetivo clave de sus enseñanzas, el papel que le otorgan es diferente por lo que respecta a cómo se desarrolla. Así, Lucas Burgueño (2015) incluye una revisión de la visión de la Compasión en las diferentes tradiciones budistas, de la que se incluye un breve resumen a continuación.

Desde la tradición Theravada (budismo temprano), se considera la Compasión como un poder para purificar profundamente de la mente, una protección, un poder curativo que puede ayudar a la propia liberación. Por otro lado, la tradición Mahayana entiende la Compasión como el medio elemental para fortalecer y comunicar una sabiduría no conceptual que tiene como base la interdependencia humana, la experiencia de uno mismo y los otros sin separación. Y por último, según el budismo Vajrayana, desarrollado en el Tíbet y extendido a lo largo de todo el mundo por exilio de maestros budistas como el Dalai Lama, la Compasión se entiende una expresión auténtica de la naturaleza mental que debe dirigirse a todo ser viviente. La influencia de esta última tradición budista es la que más fuerza ha tenido en el ámbito de la Psicología.

4.1.2.- Definición.

El constructo Compasión como cualidad del bienestar psicológico es relativamente reciente (Burgueño, 2015). Sin embargo, la definición de Compasión tomada como referente en la presente tesis, dista mucho de cómo se entiende en nuestro lenguaje habitual. Así por ejemplo, lejos de la acepción de Compasión incluida en el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 23ª edición, 2014) según la cual se entiende como un sentimiento de pena, de ternura y de identificación ante los males de alguien o la incluida en el diccionario Wordreference.com, sentimiento de conmiseración, pena o lástima hacia quienes sufren penas, calamidades o desgracias; una definición más en sintonía con el constructo de Compasión desde la psicología, es la aportada por el diccionario de María Moliner que la entiende como un sentimiento de pena provocado por el padecimiento de otros, e impulso de aliviarlo, remediarlo o evitarlo. De manera que, frente a asociaciones de la Compasión con lástima o benevolencia hacia los problemas de los otros, la última definición aporta un matiz fundamental, la motivación por cooperar para el cambio de situación.

En la Carta por la Compasión (Charter for Compassión, 2009), texto consensuado y elaborado por diferentes figuras influyentes y destacadas de distintas religiones, se recoge una interesante definición sobre este concepto, compartida por diferentes tradiciones religiosas, éticas y espirituales. De esta forma se entiende que

La compasión nos impulsa a trabajar sin cansancio para aliviar el sufrimiento de nuestros semejantes; nos motiva a dejar de lado el egoísmo y a aprender a compartir y nos pide honrar la inviolable santidad de cada ser humano, tratando a todos, sin excepción, con absoluta justicia, equidad y respeto (Carta por la Compasión, 2009)

Por tanto, en la Carta por la Compasión se enfatiza el carácter proactivo de la Compasión, no se trata sólo de conectar con el sufrimiento ajeno sino en incrementar nuestra disposición a remediarlo, en estar abierta y honestamente con los demás.

Teniendo en cuenta que el término Compasión ahonda sus raíces en las tradiciones budistas, al ser uno de los cuatro inconmensurables (bondad amorosa, alegría compartida, Compasión y ecuanimidad), resulta indispensable aportar una definición desde esta perspectiva. Así por ejemplo, Vicente Simón (2015) recuerda que la bondad amorosa (o metta) es el deseo que otros sean felices y estén libres de sufrimiento, siendo este un deseo natural, porque todo ser humano desea ser feliz y no sufrir. Así, la Compasión sería dirigir esta bondad amorosa hacia los que sufren, “la compasión es el deseo de que los demás estén libres de sufrimiento” (Simón, 2015, p.68). En palabras del Dalai Lama (2002, citado por Simón, 2015), igual que la compasión es el deseo de que todos los seres sintientes estén libres de sufrimiento, la bondad amorosa es el deseo de que todos puedan disfrutar de la felicidad. Así, cuando hay sufrimiento se habla de Compasión, mientras que cuando no existe se habla de bondad amorosa.

En Psicología, dependiendo de los matices introducidos, se encuentran definiciones de Compasión asociadas a características de amabilidad, empatía, amor en su sentido más pleno, amor ante el sufrimiento ajeno y el deseo de aliviarlo (Siegel y Germer, 2012). En esta línea

se encuentran Feldman y Kuyken (2011) al entender la Compasión como una respuesta pluridimensional al dolor, la angustia y la pena, que incluye la bondad, la empatía, la generosidad y la aceptación. Otra definición interesante es la aportada por Alonso y Germer (2016) que consideran que “la compasión es un sentimiento profundo hacia el individuo que sufre, que da lugar a un deseo y un esfuerzo de alivio y consuelo” (p. 173). Además, se encuentran definiciones de Compasión centradas en identificarla bien como un proceso bien como una capacidad. Así por ejemplo, Hangartner (2011) entiende la Compasión como un proceso que consta de tres fases: la afectiva (siento lo que tú sientes), la cognitiva (te comprendo) y la emocional (quiero ayudarte). Mientras que Gilbert y Choden (2013) la entienden como una capacidad para organizar la mente y hacer que esta funcione en la dirección de procurar que los seres vivos se encuentren libres de sufrimiento y de las causas que pudieran generarlo.

En la presente tesis se apuesta por entender la Compasión como una habilidad innata del ser humano -quizás enmascarada en rutinas y esquemas previos que nos llevan a actuar inconscientemente, sin visión clara incluso sin autocompasión como paso previo- que requiere ser cultivada y reaprendida para desarrollar todas sus potencialidades. Resultando clave para generar relaciones interpersonales positivas igualitarias centradas en la cooperación mutua requeridas para la superación de situaciones complicadas y que generan sufrimiento a lo largo de trayectoria vital además de ser un antídoto para el sufrimiento y estados mentales estresantes y negativos.

4.1.3.- Características.

Las definiciones de Compasión, con sus diferentes matizaciones, permiten elaborar un mapa de peculiaridades en relación con este concepto que se resume en las siguientes: es generativa, surge como respuesta empática al dolor, implica una relación igualitaria entre individuos y siempre es altruista.

En primer lugar destacar que, la Compasión implica la generación de emociones a partir del sufrimiento de otros, es decir, no se permanece indiferente o impasible ante el padecimiento ajeno, es más, surge el deseo de aliviarlo. De manera que la Compasión se caracteriza por ser una práctica generativa que deriva en una emoción o estado mental originada por el individuo que le impulsa a la acción (Brito, 2014)

La Compasión es específicamente empatía en respuesta al dolor (Germer y Simón, 2011, p. 135), de tal forma que supone una conexión emocional con los demás que se activa ante situaciones que les generan malestar, dolor o sufrimiento. Así, la Compasión es lo que sucede cuando el amor (deseo de lo que los demás sean felices) se encuentra con el sufrimiento.

Otro aspecto definitorio de la Compasión es que esta implica el trato entre personas de igual a igual, un respeto del otro desde un plano de igualdad, ya que la Compasión se siente entre iguales. “La compasión se produce entre iguales, surge de la comprensión profunda del sufrimiento del otro, reconocido como igual a mí, y del deseo de que el otro esté libre de su dolor” (Losa y Simón, 2013, p. 52). Así la Compasión se diferencia respecto a la lástima (que se define más adelante) que implica una situación de inferioridad de la persona que la recibe respecto a la persona que la siente.

Y para finalizar indicar que la Compasión siempre es altruista, dado que pretende mejorar la situación de la persona que está sufriendo y no el beneficio personal reduciendo la incomodidad o malestar que pueda causar el observar y experimentar el sufrimiento ajeno. Sin embargo, la Compasión es más probable que surja cuando se aprecian cualidades deseables en otra persona así como cuando se observa sufrir a otros significativos, a personas que son afines a uno mismo, personas que puedan despertar simpatía.

4.2. Otros conceptos similares a la compasión

Vicente Simón es considerado uno de los investigadores españoles pioneros en el campo del mindfulness y la Compasión. Además de introducir el interés por esta temática en nuestro país, tanto en el campo educativo como en el de la salud a través de la publicación de diferentes libros divulgativos (2011a, 2011b, 2012, 2015) así como artículos científicos (2006, 2013), ha trabajado con Christopher Germer. De manera que, por su trayectoria investigadora y profesional, como formador en meditación y la práctica del mindfulness, se le considera un experto de referencia. Es por ello, que sus reflexiones en torno a otros conceptos similares a la Compasión, recogidas en su libro *La Compasión: el corazón del mindfulness* (2015), constituyen el punto de partida del presente apartado, en el que se realiza un breve pero clarificador recorrido por las diferencias entre la Compasión y otros conceptos similares tales como la empatía, el contagio emocional, la simpatía, el malestar personal, la lástima y el altruismo.

4.2.1.- Empatía.

Si hay un concepto que habitualmente se asocia a Compasión ese es el de empatía y aunque están relacionados se trata de dos cuestiones diferentes. La empatía consiste en conectar con el otro para poder compartir sus emociones y así “ponerse en sus zapatos”, ser capaz de ponerse en su lugar. Por tanto, la empatía cuenta con dos componentes (Simón, 2015), el cognitivo –introducirse en la mente del otro para poder ponerse en su lugar– y el afectivo –sentir como siente el otro–. Asimismo, la empatía designa la “capacidad de resonar con los sentimientos del otro (tanto con los positivos como con los negativos)” (Simón, 2015, p.76). Es importante puntualizar que ser capaz de ponerse en el lugar de la otra persona no implica necesariamente estar a favor de esta. Ser empático significa ser capaz de tener acceso a la mente y a la forma de sentir del otro, pero la forma de utilizar esta información no está definida, no implica sentimientos bondadosos o usos en favor de la otra persona. Un claro

ejemplo es el que plantea Simón, el caso de la publicidad que empatiza con la audiencia potencial con el fin de vender el producto, no estando presentes los sentimientos compasivos.

Tomar partido por el otro no es una condición indispensable para empatizar ya que los límites entre lo que uno siente y lo que siente el otro están claramente definidos. Aunque si bien es cierto que empatizar no es simpatizar (compartir el punto de vista de otra persona), es más fácil empatizar cuando somos capaces de entender cómo piensa y siente la otra persona (hasta cierto punto). De tal forma que se podría mantener que la empatía es un factor que favorece la aproximación interpersonal. El acuerdo o no acuerdo con la persona empática toma un cariz especial desde la filosofía budista porque se enfatiza el no juzgar, especialmente cuando se trata de las conductas ajenas. Esta supresión del juicio no es indiferencia sino que ofrece la apertura necesaria para que fluya el amor bondadoso, previo a la acción y con independencia de que la acción se dé o no.

4.2.2.- Contagio emocional.

Este es un concepto que hace referencia a la tendencia a imitar y sincronizar automáticamente expresiones de afecto, formas de hablar, posiciones y movimientos con los de otra persona, y como consecuencia, coincidir emocionalmente con ella (Hatfield, Cacioppo y Rapson, 1993, citados por Simón, 2015). En el contagio emocional los límites entre los sentimientos personales y los de la persona/s con las que se conecta son confusos, no están claramente delimitados siendo en ocasiones difícil distinguir quién siente qué en un origen. Tal y como plantean Singer y Lamm (2009), las fronteras entre lo que siento yo y lo que siente en otro, se difuminan. Yo me confundo con el otro. Este contagio diluye las barreras entre el yo y los otros, al tiempo que nos conecta con la idea de interconexión y de unidad como seres humanos, como seres vivos y simplemente como seres.

4.2.3.- Simpatía.

En el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 23ª edición, 2014) se define la simpatía en su primera acepción como la inclinación afectiva entre personas, generalmente espontánea y mutua, por tanto se está haciendo referencia a la predisposición a generar un vínculo entre dos personas. Tal y como plantean Eisenberg et al. (1999) la simpatía implica una toma de posición en favor del otro, al definirla como la preocupación por otro en base a la aprehensión o comprensión del estado o situación emocional del otro. “La simpatía no es exactamente un espejo de los sentimientos de los otros, pues añade algo de reactividad personal; compasión mezclada con recuerdos personales. Por lo tanto, la simpatía es compasión sin atención plena” (Germer y Simón, 2011, p. 136).

4.2.4.- Malestar personal o empático.

Este concepto está vinculado a la reacción emocional personal negativa que genera la percepción, comprensión o condición emocional de otra persona (Eisenberg et al. 1999). Por tanto, hace referencia a la desazón o inquietud provocada en uno mismo a partir de la conexión empática con el otro, al sufrimiento generado por la empatía, de tal forma que sin empatía no podría surgir malestar personal. La experimentación de malestar empático puede derivar en burnout, retraimiento social e incluso un deterioro de la salud en los casos más graves. Por ello cuando se experimenta malestar personal o empático el objetivo lejos de aliviar el sufrimiento de otros se centra en paliar el sufrimiento personal, es por ello que el malestar empático puede frenar la Compasión (Simón, 2015). El desapego de pensamientos y sentimientos, porque son pasajeros y empañan nuestra verdadera naturaleza humana, actúa como moderador de ese contagio emocional y permite avanzar hacia vivencias más ecuánimes.

4.2.5.- Lástima.

Establecer las diferencias entre Compasión y lástima resulta indispensable dado el uso de ambos conceptos como sinónimos o intercambiables en el lenguaje coloquial, cuando existen diferencias importantes entre ambos. Así por ejemplo, el enternecimiento y compasión excitados por los males de alguien (RAE, 23ª edición, 2014), es la primera acepción reflejada en el Diccionario de la Lengua Española. Sin embargo, esta es una definición que resulta incompleta ya que faltaría por matizar la existencia de una desigualdad entre las personas puesto que la lástima implica un sentimiento de superioridad de quien lo experimenta respecto a la persona/s que lo genera. De esta forma lo recogen Fiske et al. (2002, citados por Simón, 2015) al definir la lástima como la pesadumbre generada a partir de la adversidad de otros, mezclada con un ligero sentimiento de superioridad.

4.2.6.- Altruismo.

Este es un concepto que hace referencia a una conducta que beneficia a otros. Así se recoge también el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 23ª edición, 2014) que la define en su primera aceptación como diligencia en procurar el bien ajeno aun a costa del propio, que es completada por la incluida en el diccionario Wordreference.com que matiza que no se espera nada a cambio, que se trata de una acción realizada de forma desinteresada.

Por otro lado, la definición aportada por Meeks, Cahn y Jeste (2011), presenta matices al introducir el carácter innato de esta conducta, así consideran que el altruismo es “una conducta que, aun siendo perjudicial para uno mismo, beneficia a otros y que parece estar programada por vía genética para ser más fuerte hacia quienes se hallan cercanos a nosotros genéticamente” (citados por Simón, 2015, p. 71).

4.3. Compasión en la educación secundaria

A partir de la definición de Compasión por la que se apuesta en la presente tesis, trabajar esta habilidad en los centros educativos de Secundaria se plantea como una cuestión a valorar en base a los beneficios que puede suponer tanto para fomentar relaciones interpersonales satisfactorias -que den soporte al afrontamiento de las diferentes situaciones vitales, positivas y negativas- como para proteger al individuo de situaciones estresantes. Teniendo en cuenta la importancia que suponen las relaciones interpersonales en la adolescencia, ya sea entre iguales o con otras personas significativas, potenciar la habilidad compasiva podría suponer un importante recurso para crearlas, mantenerlas y consolidarlas además de un antídoto ante situaciones complicadas, como podrían ser las diferentes transiciones que tienen lugar durante este período del desarrollo vital.

Además, la necesidad de trabajar y desarrollar la Compasión se encuentra apoyada por otra serie de justificaciones entre las que destacar,

- La Compasión es la esperanza de la supervivencia humana. En palabras de Vicente Simón “el riesgo del autoexterminio es una realidad y lo único que puede pararlo es un comportamiento de bondad recíproca y de cooperación” (2005, p.22). La contribución personal a la convivencia pacífica en el entorno más inmediato, se practica con la Compasión. De tal forma que la Compasión se erige como la esperanza de supervivencia y de la felicidad humana, tal y como plantean el Dalai Lama y Cutler (1998), el amor y la compasión son necesidades, no lujos. Sin ellos, la humanidad no puede sobrevivir.
- La Compasión aporta felicidad personal. Así, comprobar cómo se puede ayudar a aliviar el sufrimiento ajeno supone una fuente de felicidad. Este es un argumento formulado también por Matthieu Ricard al indicar que la experiencia de la Compasión es un potente antídoto contra el sufrimiento (citado por Simón, p. 30).

- La Compasión se contagia. Observar la práctica de la compasión y sus beneficios puede generar emociones que nos impulsen a imitar dichas conductas compasivas. Haidt habla de la emoción positiva de elevación, “un sentimiento cálido e inspirador que la gente experimenta cuando ve actos inesperados de bondad, generosidad y Compasión. Hace que las personas deseen ayudar a los demás y deseen ser ellos mismos mejor personas” (2000, citado por Simón, 2015, p.31).
- Las emociones positivas favorecen la salud mientras que las negativas la perjudican, tal y como se confirmó en las investigaciones de Kok et al. (2013) y Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek. y Finkel (2008). Así los primeros encontraron que las emociones positivas promueven la percepción de conexiones sociales positivas, una percepción que mejora la salud física y el tono vagal que contribuye a fomentar en las personas emociones más positivas, con lo que se cierra este círculo virtuoso. Por otro lado Fredrickson et al. (2008) plantean que experimentar emociones positivas consigue que las personas desarrollen habilidades vitales que favorecen una vida más satisfactoria.
- La práctica de la Compasión, como emoción positiva, comporta cambios fisiológicos beneficiosos para la salud -hábitos saludables, activación del sistema nervioso autónomo, activación del eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal, producción de opiáceos endógenos o el aumento de las defensas inmunológica- además de contribuir a contrarrestar el estrés, promoviendo tolerancia, resiliencia y optimismo (Simón, 2015).
- La Compasión es un potente recurso para aumentar la calidad y cantidad de relaciones sociales. Por ello fomentar la práctica compasiva resultaría indispensable para fomentar relaciones sociales satisfactorias, con los importantes beneficios para la salud que esto supone.

Todos estos argumentos apoyan la conveniencia de plantearse la introducción de la práctica compasiva en las aulas y así desarrollar en el alumnado esta habilidad que contribuye no sólo a su propio bienestar psicológico personal sino también al del resto de compañeros/as, facilitando la convivencia con uno mismo y con los demás. La Compasión fluye y se nutre a sí misma siguiendo un recorrido claramente descrito por Vicente Simón

Todo empieza con la empatía, es decir con sentir y comprender el sufrimiento del otro. En los casos favorables, esa empatía despierta en nosotros el sentimiento de la bondad amorosa, es decir, evoca el deseo de que el otro ser sea feliz y quede libre de sufrimiento. Si ese deseo es suficientemente fuerte, podrá superar los obstáculos que suelen oponerse a su traducción en un acto compasivo. Esos obstáculos son, entre otros: el sufrimiento que la propia empatía genera (malestar empático), cualquier juicio negativo que la otra persona nos haya podido suscitar y la pereza o desgana de actuar, causada por nuestra propia comodidad o inercia [...]. Si logramos transformar el deseo en una acción compasiva, recogeremos el fruto de esta acción, es decir, la alegría de ver el alivio que generamos en la otra persona. Y esa alegría, a su vez, alimenta el círculo virtuoso de la compasión (2015, p. 75-76).

4.3.1.- La Comunicación no violenta. Una aplicación de la compasión al proceso comunicativo.

“Lo que quiero en la vida es compasión, una corriente que fluya entre los demás y yo, basada en un mutuo dar desde el corazón” (Rosenberg, 2013, p. 17). Así comienza Marshall Rosenberg su obra titulada Comunicación no violenta, un lenguaje de vida. Este psicoterapeuta especializado en el tratamiento de las personas a través del poder transformador de las palabras y sus implicaciones para poder conectar emocionalmente con ellas, desarrolla una teoría de cómo hacerlo a través de lo que denomina la comunicación no violenta o comunicación compasiva, haciendo referencia al profundo impulso de humanidad común que existe entre los seres humanos que surge cuando se comunican sin violencia.

Así, el libro gira entorno a la exploración de cuáles son los factores que afectan la capacidad para ser compasivos, siendo un pilar fundamental el lenguaje y el uso que se hace las palabras. Plantea un enfoque o forma específica de comunicación que favorece lo que califica como “dar desde el corazón”¹¹ ayudando a conectarse con uno mismo y con otras personas permitiendo que surja la Compasión natural. A esta forma específica de comunicación le llama comunicación no violenta (CNV en adelante) o comunicación compasiva, ya que toma como referencia al sentido de Compasión empleado por Gandhi entendiendo la Compasión como aquello que expresa el ser humano de forma natural cuando su corazón renuncia a la violencia.

De esta forma la CNV se basa en las habilidades relativas al lenguaje y la comunicación que refuerzan la capacidad de seguir siendo humanos incluso en las condiciones más extremas. Este enfoque obliga a ser consciente y reflexivo en el propio proceso comunicativo -ya sea con uno/a mismo/a o con los demás-. De tal forma que, ofrece pautas para reorientar nuestra forma de expresarnos y de escuchar a los demás, permitiendo pasar de una comunicación automática a una comunicación consciente con una base firme en un registro de lo que percibimos, sentimos y deseamos.

El objetivo perseguido es centrarse en lo verdaderamente importante, basando la opinión propia en lo que se observa, se siente y se necesita, dejando a un lado los juicios y las críticas a otras personas. Por tanto, utilizar la CNV en las relaciones interpersonales (y también en la relación con uno/a mismo/a) ayuda a facilitar dichas interacciones, evitando que estén contaminadas por ideas prejuiciosas. Sin duda este es uno de los argumentos más sólidos para considerar la CNV como una herramienta útil para afrontar los conflictos en los centros docentes desde el diálogo y el respeto. De manera que favorecer la CNV, entrenando a toda la

¹¹ **Dar desde el corazón** consiste en guiarnos por la alegría de enriquecer la vida de los demás, consiguiendo un beneficio mutuo.

comunidad educativa (adolescentes, familias, docentes, etc) podría ser un potente recurso para hacer frente a la homofobia en los centros educativos de secundaria.

Conseguir una comunicación no violenta o compasiva implica seguir un proceso que abarca: a) la observación; b) la focalización en las emociones/sentimientos que provoca aquello observado; c) la identificación de las necesidades a cubrir para paliar el sentimiento provocado y d) la expresión de las necesidades a través de peticiones. Este recorrido desde la observación hasta la petición es un trayecto que debe ir de dentro hacia afuera, de uno mismo hacia los demás. Por tanto, resulta indispensable ser capaces de aplicar esta forma de comunicación con nosotros mismos para posteriormente emplearla después con los demás.

El proceso de la CNV se basa en cuatro componentes: la observación, el sentimiento, las necesidades y las peticiones. A continuación se explica en qué consiste cada uno de ellos.

- Observación. Implica la separación de la evaluación, ligada a la emisión de juicios de valor. No significa negar la evaluación, sino entender que esta debe ser contextualizada en un momento espacio-temporal concreto. De tal manera que, debería realizarse un esfuerzo por intentar separarlas porque la unión de observación y evaluación suele percibirse por los otros como una crítica y aun incluso las “etiquetas positivas o neutras” limitan la percepción de la totalidad de una persona. También resulta importante puntualizar que palabras tales como siempre, nunca, a menudo, rara vez o incluso las exageraciones generan confusión entre observación y evaluación, por tanto se debería evitar utilizarlas para facilitar la comunicación. Por otro lado, las evaluaciones realizadas tienen que ser muy precisas, contextualizadas y referidas a cuestiones puntuales. Sustituir “eres un homófobo” por “utilizar palabras como trucha para referirte a un compañero, muestran una actitud homófoba por tu parte”.
- Identificar y expresar los sentimientos. Esta tarea que puede parecer sencilla encuentra una serie de dificultades tales como: a) escasez de vocabulario en la

expresión clara de las emociones; b) falta de autoconocimiento “se nos educa para orientarnos hacia los demás más que para estar en contacto con nosotros mismos” (Rosenberg, 2013, p. 49); c) distinguir pensamientos de sentimientos y d) distinguir entre aquello que se siente y lo que se piensa de la reacción o comportamiento de los otros hacia uno/a mismo/a. Superar estos obstáculos ayuda a conectar con los propios sentimientos, a nombrarlos utilizando un vocabulario más rico en matices y compartirlos con los demás. Además, lejos de situar al individuo en una posición más vulnerable puede facilitar la resolución de conflictos.

- Asumir la responsabilidad de los propios sentimientos y cómo cada cual contribuye a generar sus estados ánimo. La CNV ayuda a ser consciente de la influencia de lo que hacen o dicen los otros en los propios sentimientos, permite comprender que los demás pueden ser un estímulo pero nunca la causa de nuestro estado emocional. En palabras de Rosenberg “nuestros sentimientos son el resultado de cómo elegimos, tomarnos lo que dicen y hacen los demás y también de nuestras necesidades y expectativas particulares en ese momento” (2013, p.59). De esta forma, se identifican cuatro patrones básicos a la hora de responder ante un mensaje negativo: a) autoculparse; b) culpar a los demás; c) autopercebir los sentimientos y necesidades propias o d) percibir los sentimientos y necesidades de los demás.

Favorecer una comunicación y respuesta compasiva requiere conectar con los sentimientos y necesidades personales, de ello dependerá que se puedan compartir con los demás y así contribuir a una fluidez en la relación interpersonal. Esto implica valorar las propias necesidades y expresarlas de forma explícita a los demás, si cada cual no es capaz de darles importancia esto se lo transmite a los demás, y de esta forma difícilmente los otros cooperarán en la cobertura de las mismas. “Cuanto más directa sea la conexión entre nuestros sentimientos y nuestras necesidades, más fácil

será para los demás comprendernos y responder de un modo compasivo” (Rosenberg, 2013, p. 70).

El proceso a seguir para alcanzar el hito de asumir la responsabilidad de las propias emociones es un proceso evolutivo que implica pasar por tres etapas: superar la esclavitud emocional, la fase antipática y la liberación emocional. La esclavitud emocional supone sentirse responsable de los sentimientos de los demás. Comprender que los sentimientos propios son fruto de uno mismo ayuda a superar esta etapa al trasladar este aprendizaje del plano intrapersonal al interpersonal. La fase antipática consiste en darnos cuenta del elevado coste que supone asumir la esclavitud emocional de tal forma que esto nos hace enojarnos al rechazar esta responsabilidad de los sentimientos ajenos. La última fase, supone un avance, dar un paso más ya que supone únicamente responsabilizarse de las emociones, sentimientos y acciones personales dando una respuesta compasiva a las necesidades de los demás. Esta fase, el ideal a alcanzar para desarrollar una comunicación compasiva, supone expresar claramente cuáles son nuestras necesidades teniendo en cuenta la satisfacción de las necesidades de los demás, dar de corazón a los otros pero sin olvidarse de uno mismo.

- Peticiones realizadas a los demás para enriquecer nuestra vida. Este último componente de la CNV, para desarrollarse de forma óptima, necesita tomar en cuenta una serie de consideraciones: a) expresar aquello que se quiere, no lo que no se quiere; b) utilizar un lenguaje positivo en las peticiones -evitar frases con sentido vago, abstracto, ambiguo-; c) formular las peticiones en forma de acciones concretas, para favorecer una respuesta positiva de nuestras demandas por parte de los demás; d) ser consciente de las propias necesidades y prestar atención a la comunicación, lo que implicaría acompañar las peticiones de los sentimientos, para evitar confundir petición con exigencia; e) solicitar confirmación del mensaje enviado a la otra

persona, agradeciendo cuando esto se produce; f) solicitar feedback al interlocutor sobre nuestra petición, que nos indique lo que siente, lo que piensa y si nos va ayudar a cubrir nuestra necesidad; g) identificar si el interlocutor interpreta la petición como una exigencia observando lo que hace en caso de que no se cumpla la petición (si el interlocutor nos juzga, critica o intenta que nos sintamos culpables) o si el interlocutor muestra empatía respecto a nuestras necesidades siendo entonces la interpretación correcta. No se trata de optar por el conformismo, sino de buscar la forma de conectar con las personas para poder transmitirles de forma adecuada aquello que se necesita, en palabras de Rosenberg,

Optar por pedir en lugar de exigir no significa que nos resignemos cuando alguien responde con un “no” a nuestra petición. Significa que no intentaremos persuadirla hasta que no hayamos empatizado con aquello que le impide a la otra persona respondernos afirmativamente. (2013, p. 89).

De tal forma que, emplear la CNV implica expresar la información de estos cuatro componentes (observación, sentimiento, necesidades y petición) y recibirla empáticamente de las otras personas. Sin embargo, existen una serie de aspectos que pueden bloquear la Compasión y por tanto la CNV, formas específicas de comunicación y del lenguaje que contribuyen a comportarse con violencia con uno/a mismo/a y con los demás. Es lo que Rosenberg identifica como la comunicación que aliena de la vida y que se resumen en los juicios moralistas, las comparaciones, la negación de la responsabilidad de aquello que se piensa, siente y/o se hace, las exigencias y guiar la propia actuación para evitar el castigo.

- Juicios moralistas. Presuponer una actitud errónea o malvada a aquellas personas que no actúan de acuerdo a los valores propios. Así, “echar la culpa a alguien, insultarlo, rebajarlo, ponerle etiquetas, criticarlo, establecer comparaciones y emitir diagnósticos son distintas formas de formular juicios” (Rosenberg, 2013, p.29). Los paralelismos entre los juicios moralistas y la homofobia son claros, dado que el rechazo a las

personas homosexuales podría encontrar en su base juicios moralistas. De tal forma que, cuando se utilizan juicios moralistas se deja a un lado a la persona como ser humano, para centrarse en etiquetarla, sin darle una oportunidad a expresarse e identificarse libremente. Así, el foco se orienta hacia aquello que falla, hacia lo diferente y hacia aquello que “se sale de la norma”, cuando lo verdaderamente erróneo es este punto de partida. Es importante diferenciar entre juicios de valor y juicios moralistas. Los primeros se realizan respecto a cosas de la vida que se estiman y reflejan creencias con respecto a cómo podrían mejorar la vida. Mientras que los juicios moralistas se realizan respecto a personas y conductas que no concuerdan con los juicios de valor propios, se tratan de opiniones que se realizan sobre personas que se diferencian respecto a uno/a mismo/a. Es por ello que los juicios moralistas son muy peligrosos porque al poner el énfasis en la diferencia e identificarla como algo negativo promueven la violencia.

- Las comparaciones, son una forma de juicio que se centra en aquello que distingue a dos o más individuos. De tal forma que se enfatiza aquello no conseguido, no alcanzado y lejos de plantearse como un objetivo hacia el que dirigir los esfuerzos y mejorar, sitúa a las personas por niveles, promoviendo la desigualdad entre ellas. Es por ello que deberíamos evitar las comparaciones ya que “si alguien aspira sinceramente a ser desgraciado lo único que tiene que hacer es compararse con los demás” (Greenburg, 1988, citado por Rosenberg, 2013).
- Negación de la responsabilidad de aquello que se piensa, se siente y/o se hace. Así, algunos indicadores de esta negación son la atribución causal a: fuerzas difusas o impersonales, al estado de salud, un diagnóstico o la historia personal o psicológica; la presión social (respuesta a aquello que hacen los demás); órdenes de la autoridad; políticas, normas y reglas institucionales; roles asignados o impulsos irrefrenables. De

ahí que resulte fundamental trabajar para hacer conscientes a las personas que “son dueñas de su propia vida”, que si bien es cierto que hay factores facilitadores o inhibidores de determinadas conductas o situaciones, el ser humano es un ser racional, consciente y capaz de luchar por aquello que quiere conseguir. No hay que limitar los sueños, sino enseñar a luchar para perseguirlos y dirigirse hacia ellos. Ante actitudes derrotistas y atribuciones causales externas hay que saber buscar el foco del origen, para poder conseguir personas que se hagan responsables de sus propios actos. Por ello promover la comunicación no violenta podría suponer un contrapeso a esto. Tal y como mantiene Rosenberg “somos peligrosos cuando no somos conscientes de la responsabilidad por nuestro comportamiento, pensamientos y sentimientos” (p. 34).

- Expresar exigencias en lugar de peticiones, es otro obstáculo que aleja de conseguir una comunicación compasiva. Para ello es fundamental formular correctamente las peticiones tal y como se comentaba previamente.
- Utilizar castigos y recompensas ante determinadas acciones promueve que las personas cambien no por la firme creencia de los beneficios que supone actuar de una forma concreta (de una forma no violenta o compasiva) sino por evitar el castigo o conseguir el premio.

De manera que, educar para promover una comunicación no violenta supone no sólo atender a los cuatro componentes anteriormente indicados sino también contrarrestar los posibles obstáculos. La complejidad de este reto supone trabajar de forma constante desde la infancia intentando generar hábitos compasivos. Esto supone que las y los educadores, ya sean del contexto familiar o escolar, podrían valorar utilizar una comunicación no violenta en sus interacciones y ser así ejemplo de conducta para niños/as y adolescentes. De manera que para conseguir el éxito en la promoción de la CNV la intervención con el equipo docente y

las familias debe ir en paralelo, con el fin de fomentar una congruencia educativa entre ambos contextos.

4.4. La medición de la compasión: Compassion Scale de Pommier

Una de las investigadoras más destacadas en relación a la autocompasión es Kristin Neff que en 2003 diseñó la Escala de Autocompasión (Self-Compassion Scale, SCS). Un instrumento autoadministrable, formado por un total de 26 ítems, que evalúa tanto los tres componentes que miden autocompasión como sus opuestos, es decir, mindfulness-sobreidentificación; humanidad compartida-aislamiento y amabilidad-autocrítica.

Tomando como referencia la Self-Compassion Scale, Elizabeth A. Pommier en su tesis doctoral (2010) elabora la Escala de Compasión (Compassion Scale, CS). Este instrumento está formado por un total de 24 ítems que son valorados en base a una escala de tipo Likert cuya contestación varía desde el 1 (casi nunca) al 5 (casi siempre). La Compassion Scale está compuesta por seis subescalas o factores, tres de ellos miden Compasión (Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness) y los otros tres miden ausencia de Compasión (Indiferencia, Distanciamiento y Desvinculación). Además, la escala cuenta con un factor de orden superior, Compasión, que explica las altas inter-correlaciones entre las subescalas. Un mayor detalle sobre este instrumento, empleado en la presente investigación, puede consultarse en el capítulo de instrumentos ubicado en el apartado de método.

Para finalizar, destacar algunos de los hallazgos encontrados en la investigación de Pommier que se resumen en:

- Existencia de diferencias significativas en la variable Compasión entre hombres y mujeres, obteniendo puntuaciones medias más elevadas las mujeres, tal y como se demuestra en los resultados de las pruebas T efectuadas (Pommier, 2010, p. 129).

- Diferentes tendencias en el funcionamiento entre la Compasión y la autocompasión. Mientras que en autocompasión, Neff (2003a) encuentra valores medios más bajos en mujeres que en hombres, la tendencia inversa se constata en la Compasión (Pommier, 2011). Así, las mujeres serían más compasivas con los otros que consigo mismas. Sin embargo, el origen de este comportamiento diferencial entre Compasión y autocompasión no está claramente identificado, ya que podría explicarse como un fenómeno cultural pero también podría haber diferencias de género en relación a la Compasión y autocompasión. Por tanto, esta es una cuestión no cerrada y que se plantea como una futura línea de investigación en la tesis de Pommier.
- Se apunta que una interacción compasiva (el uso de la CNV) entre profesorado y alumnado podría ser un elemento facilitador del aprendizaje. Así por ejemplo, la expectativa y sesgo del profesorado se ha relacionado con el desempeño real del alumnado, ya sea facilitando o dificultando los resultados académicos de los estudiantes (de Boer, Bosker y van der Werf, 2010 citados por Pommier, 2010). Además, la percepción del alumnado de la alienación del profesorado se ha vinculado al abandono escolar (Wayman, 2002). Es por ello que, evaluar el efecto de la Compasión en estos casos aportar datos relevantes sobre la naturaleza de las interacciones entre alumno/a y profesor/a, sobre las percepciones de esas interacciones y cómo pueden afectar el aprendizaje y la continuidad académica. La Compasión también puede ser importante para facilitar las relaciones entre el alumnado en entornos educativos, especialmente en casos de acoso escolar sea o no homofóbico. De manera que, la evaluación de cómo funcionan distintos niveles de Compasión entre profesorado y alumnado en entornos escolares puede proporcionar más información sobre la relevancia de la Compasión en estos entornos (Pommier, 2010).

Por tanto, tomando en consideración las aportaciones y reflexiones de Elizabeth Pommier, en la presente tesis se plantea como un objetivo conocer el perfil compasivo de las y los participantes con el fin de comprobar si existe vinculación entre este y sus actitudes hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar.

En resumen, la introducción del mindfulness en la Psicología ha supuesto un “aire fresco”, al introducir las prácticas meditativas de la tradición budista en Occidente. De esta forma se pretende extender los beneficios de prácticas generativas como la Compasión y la autocompasión a un enfoque clínico –el tratamiento psicológico de determinadas problemáticas– y un enfoque preventivo –promoviendo cualidades positivas del ser humano que ayudan a salud y bienestar–. Así, se entiende la práctica del mindfulness como un entrenamiento de la mente para liberarla de juicios y centrarla en el presente.

Durante la última década, la introducción de la Compasión, como elemento clave del mindfulness ha ido cobrando progresivamente fuerza. La Compasión se manifiesta cuando el corazón se estremece ante el sufrimiento de otros y surge el deseo de eliminar dicho sufrimiento. Por tanto, la Compasión nace del amor bondadoso o compasivo, del deseo que los demás sean felices y estén libres de sufrimiento. Pero también surge de la práctica de dirigir la mente, de refinar nuestra motivación, lo que significa que la Compasión puede ser entrenada. De esta forma, el entrenamiento en la comunicación no violenta (o compasiva) podría ser un potente recurso a tomar en consideración en el camino hacia la consolidación de aulas más compasivas, puesto que esta

Nos ayuda a conectarnos con los otros y con nosotros mismos, permitiendo que aflore nuestra compasión natural. De esta forma la CNV supone una guía, una propuesta para reorientar nuestra forma de expresarnos y escuchar a los demás, haciéndonos conscientes de aquello que observamos, sentimos y necesitamos así como de lo que demandamos a los demás para hacer más rica nuestra vida y la suya. La CNV promueve el desarrollo de la escucha atenta, el

respeto y la empatía, y propicia el deseo mutuo de dar desde el corazón (Rosenberg, 2013, p.26).

Apostar por la CNV supone trabajar por y para desarrollar los cuatro componentes de la CNV (observación, sentimiento, necesidades y peticiones) y al mismo tiempo afrontar los aspectos bloqueantes de la comunicación (juicios moralizantes, las comparaciones, la negación de la responsabilidad, exigencias). Estas formas de comunicación que alienan de la vida necesitan ser superadas, pulidas para reducir la violencia comunicativa que no beneficia a nadie. Además, es importante destacar que la CNV requeriría estar presente en los diferentes contextos de desarrollo pero muy especialmente aquellos que son primarios, como la familia y el centro educativo. Esto significa que no sólo se debe formar a la infancia y la adolescencia en el uso de una comunicación compasiva sino también a educadores, ya sean docentes o familias.

La Compasión, es una habilidad que refuerza el autoconocimiento y el conocimiento mutuo, ayudando a las personas a establecer relaciones más sanas y fluidas con los demás, favoreciendo su proceso de integración. De manera que esta tesis, centrada en la etapa adolescente, en la que el establecimiento y consolidación de relaciones sociales resulta vital para el desarrollo integral del individuo la CNV se perfila como un enfoque facilitador en este proceso.

Los argumentos que sustentan la introducción de la práctica compasiva en las aulas son diversos, pero fundamentalmente se apoyan en los beneficios tanto individuales como sociales que reporta además de ser un elemento favorecedor de la convivencia. Por tanto, plantearse el tratamiento, o al menos la investigación sobre la Compasión en las aulas, puede ser interesante en relación con la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, con el fin de analizar si existe algún tipo de conexión entre ellas. Se pretende investigar si personas con una tendencia compasiva presentarán actitudes más favorables y tolerantes hacia la

diversidad. En definitiva, establecer si el fomento de la Compasión hacia las personas diferentes, que implica una apertura hacia las mismas desde un plano de igualdad, mejora la aceptación y respeto hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar.

CAPÍTULO 5: ADOLESCENCIA Y SUS CONTEXTOS DE DESARROLLO:

FAMILIA Y CENTRO EDUCATIVO

Este capítulo plantea la descripción y reflexión sobre el período de la adolescencia, dada la trascendencia de la misma en la vida del individuo y teniendo en cuenta la población diana de la presente tesis. También se incluye la referencia a dos contextos clave en el desarrollo humano: la familia y el centro educativo.

La adolescencia es una etapa de transición a la vida adulta, y por tanto se caracteriza por el cambio, la toma de decisiones y clarificación de la propia identidad. Es por ello que se analizarán algunas de las tareas evolutivas que las y los adolescentes afrontan, haciendo referencia a la clarificación de la identidad sexual y de género.

Las referencias a la familia y al centro educativo se justifican no sólo por su influencia en la vida del adolescente sino también porque la presente tesis versa sobre diversidad familiar y la elaboración de un programa de intervención a desarrollar en el centro educativo. Respecto a estos contextos, familia y centro educativo, procede resaltar la importancia de que exista entre ellos una constante cooperación en la transmisión de valores y normas. Esta cooperación es especialmente importante para favorecer la tolerancia a la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, tema a menudo controvertido, incluso en contextos en los que esta tolerancia está legalmente reconocida, de ahí que esta tarea conlleve nuevos retos a afrontar de manera conjunta que es necesario conocer.

5.1. Adolescencia: tareas propias de la etapa

La adolescencia es una etapa crucial en el desarrollo vital humano que se caracteriza por ser un conjunto de transiciones: de la infancia a la adolescencia, de la escuela al instituto o incluso el mercado laboral, de la dependencia a mayores cuotas de autonomía, de la sencillez a la complejidad en las relaciones, etc. Teniendo en cuenta que “no existe una definición

unívoca del concepto adolescencia, cada sociedad elabora su propia noción de lo que para ella representa este período de la vida” (Platero y Gómez, 2007, p. 28), establecer una definición que aúne de forma integradora todos los aspectos clave fundamentales de esta etapa supone una tarea compleja.

Además, la propuesta de una definición de adolescencia se dificulta por la ambigüedad sobre sus edades y sus límites, aunque tiende a definirse el inicio de la adolescencia por la edad biológica del individuo mientras que el final de esta etapa se define a partir de la edad social de la persona (Schlegel y Barry, 1991 citados por Kimmel y Weiner, 1998). Así la edad biológica consiste en la medición de esta en base a los signos biológicos, lo que permite situar a la persona en una escala de desarrollo a partir de la cual se deduce su edad biológica. La ventaja que ofrece el constructo de edad biológica es que se encuentra más ligado a los cambios hormonales y por tanto son indicadores más precisos del inicio de la adolescencia que la edad cronológica (tiempo transcurrido desde el nacimiento). Por otro lado, la edad social -que es una cuestión variable en función del espacio-temporal y la cultura- es el límite marcado por una sociedad para tener acceso a la vida adulta, la edad a partir de la cual se puede por ejemplo acceder a conducir un vehículo, a votar, a trabajar, a casarse...De esta forma los cambios en los roles sociales o las expectativas sociales, que se asignan a la conducta de los individuos a una edad concreta, son indicadores de la edad social.

De manera que, la adolescencia es “uno de los varios e importantes períodos del proceso continuo que constituye el desarrollo de la vida humana: período caracterizado de forma específica por la transición de la infancia a la edad adulta” (Kimmel y Weiner, 1998, p. 9). Entendiendo por transición una etapa o período que supone el paso de un estado a otro distinto por lo que implica cambio, crecimiento y desequilibrio, es decir, acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto (RAE, 2014).

Por tanto, la adolescencia es una transición evolutiva que supone muchas transiciones específicas, que incluyen desde aquellas que son normativas -se espera que ocurra a una edad determinada, tal y como prescriben las tradiciones sociales de la cultura- a las idiosincrásicas -afectan a personas concretas y son imprevisibles, pudiendo ser puntuales o impuntuales-; pasando por las anticipadas o no anticipadas, pudiendo ser causadas tanto por factores internos como externos. Así pues, la adolescencia supone un compendio de transiciones que implican afrontar retos vinculados a: la formación de la identidad, los cambios físicos, psíquicos y emocionales, la madurez sexual, las amistades, la intimidad, la integración en el grupo de iguales, el cambio de etapa educativa o la asunción de responsabilidades.

- La formación de la identidad. Implica que el individuo sea consciente de su propia idiosincrasia que le permita saber quién es, aquello en lo que cree y lo que quiere hacer con su vida. Este logro supone todo un proceso de aprendizaje que implica un nivel profundo de autoconocimiento, una visión integral de las propias aptitudes y actitudes, de los valores y preferencias personales, de cómo relacionarse con los demás y como responder a este tipo de interacciones. Si bien es cierto que la formación de la identidad es un proceso largo que no tiene una etapa marcada como fin, sino que tiene lugar a lo largo de todo el desarrollo humano, gran parte del proceso tiene lugar durante la adolescencia. Por ello Erikson (1968, citado por Kimmel y Weiner, 1998) considera que esta tarea de formación de la identidad propia es el principal desafío de la adolescencia ya que se trata de prepararse para alcanzar la edad adulta con coherencia y una serie suficiente de autopercepciones y aspiraciones.

Por tanto, alcanzar un sentido de identidad supone que las personas son capaces de implicarse en compromisos más o menos estables con una serie de valores y creencias (actitud ideológica), marcarse objetivos profesionales y educativos (actitud ocupacional) y una orientación de género que influye en los patrones de relación con

hombres y mujeres ya sea en las relaciones de amistad o de intimidad (actitud interpersonal).

En este proceso de formación de la identidad el/la adolescente tiene que afrontar por un lado su identificación sexual, es decir, aceptar o no sus características sexuales en función de los sentimientos que estos le provocan que pueden incluir desde la aceptación al rechazo, la aversión o incluso la necesidad de cambio. Sin olvidar que durante este periodo también tiene lugar la identificación de género, la vivencia personal en relación a la definición socio-cultural de lo masculino o lo femenino, siendo esta una cuestión independiente del sexo asignado al nacer. De esta forma se puede encontrar adolescentes que aceptan su sexo pero no así el rol social asignado de igual forma que la situación inversa.

La multiplicidad y variedad de situaciones es tan amplia como personas porque la formación de la identidad es un proceso distinto en cada persona que puede suponer desde avances, retrocesos hasta estancamientos, pero que de cualquier manera implica ir pasando de un estado difuso¹² hacia un estado prestado¹³ o de moratoria¹⁴ para finalmente alcanzar logro de la identidad¹⁵, siendo estos los estados de identidad identificados por Erikson.

En este proceso de formación de la identidad, las relaciones establecidas en el contexto familiar ocupan un papel relevante. Así, las investigaciones indican que el

¹² **Identidad difusa:** La persona no ha establecido compromisos firmes con ninguna actitud ideológica, ocupacional o interpersonal ni está contemplando la posibilidad de tales compromisos salvo que sean efímeros y sustituible con rapidez por otros igualmente provisionales (Kimmel y Weiner, 1998).

¹³ **Identidad prestada:** La persona se ancla a una serie de creencias y objetivos vitales útiles que aparecen muy temprano, normalmente sugeridos o modelados por otra persona, sin haber emprendido nunca ningún proceso para considerar otras alternativas (Kimmel y Weiner, 1998).

¹⁴ **Identidad en fase moratoria:** La persona tiene en cuenta opiniones alternativas, experimenta con roles diferentes y aplazan decisiones finales durante un periodo de incertidumbre activa (Kimmel y Weiner, 1998).

¹⁵ **Logro de la identidad:** La persona es capaz de alcanzar compromisos relativamente estables y ser responsable de sus propias decisiones (Kimmel y Weiner, 1998).

avance hacia una identidad madura está vinculado con aquellos estilos parentales que favorecen la independencia en un contexto de autoridad parental de apoyo (Allison y Sabatelli, 1988; Benson, Harris y Rogers, 1992; Markstrom-Adams, 1992). De esta forma aquellas familias que son capaces de encontrar un equilibrio entre el proceso de individuación y el de separación favorecen el progreso hacia el logro de la identidad de sus hijas e hijos. Así, el estilo parental representado por las familias con autoridad –alientan a las y los adolescentes a tomar parte en las discusiones sobre su conducta, aunque son los padres y/o madres quienes toman o aprueban las decisiones finales– favorecen un progreso positivo hacia el logro de la identidad.

- Cambios físicos, psíquicos y emocionales. El trayecto de la niñez a la adultez, puede ser más o menos largo pero en cualquier caso supone un importante cambio a nivel fisiológico (desarrollo de los caracteres sexuales, posibles cambios en la alimentación, crecimiento y maduración) que puede ser más o menos bruscos, con diferentes grados de aceptación (positiva, indiferencia, rechazo). A su vez, la y el adolescente experimenta cambios psíquicos, en su forma de pensar y entender el mundo, se vuelve crítico y cuestionador hasta el punto de desafiante. Por otro lado, en este período también se producen importantes cambios emocionales, tiene lugar una eclosión de sentimientos que hay que aprender a gestionar de forma adecuada, es una etapa en la que la consolidación y el establecimiento de nuevos vínculos es fundamental al mismo tiempo que otros vínculos se enfrían o incluso se rompen. De manera que el/la adolescente debe aprender a aceptar su propio cuerpo en sus diferentes dimensiones.
- Madurez sexual. La sexualidad humana es una dimensión más de la persona y por ello no debería ser obviada para contribuir a un desarrollo holístico del individuo. Además, es importante destacar que “la sexualidad humana refleja las influencias de las hormonas, el desarrollo cognitivo, el aprendizaje social, la cultura del individuo, el

grupo de compañeros y la familia. “La sexualidad de un individuo es tan única como sus huellas dactilares” (Kimmel y Weiner, 1998, p. 392). Por tanto, aunque la sexualidad no comienza con la adolescencia en esta etapa se producen importantes cambios. Así la adolescencia es una etapa de descubrimientos, de experimentación, de inicio de relaciones amorosas y sexuales, siendo las amistades la principal fuente de información sobre la sexualidad de las y los jóvenes, a pesar de la formación sexual ofrecida en algunos centros educativos.

En este período la persona comienza a ser consciente de la asunción heterosexual (Pichardo, 2009b), la presión social hacia la heteronormatividad como única vía para ser un individuo socialmente integrado aceptado por sus iguales, para ser “una persona como corresponde”. Sin embargo, ante el heterosexismo se pueden adoptar diferentes posiciones que van desde la aceptación hasta el rechazo y la rebeldía, lo que supone una toma de decisiones consciente y justificada, que pueden reportar diferentes reacciones en los diferentes contextos en los que se desarrolla su vida. Es por ello que en esta etapa, donde el grupo de amistades pasa a ocupar un rol crecientemente importante, por encima incluso de la familia en algunas cuestiones, la o el adolescente utiliza las estrategias necesarias para sentirse aceptado y parte del grupo, pero no todos lo consiguen. Así mientras unos optarán por asumir la norma, otros se rebelarán frente a ella (lo que le puede suponerle algunas dificultades de aislamiento, discriminación).

Tal y como se aborda en el capítulo dedicado a la homofobia, el acoso y rechazo a las personas que no asumen la heteronormatividad o la cuestionan –sin que por ello signifique no ser heterosexual– tristemente es una realidad en los centros educativos y en los diferentes contextos en los que se mueven las y los adolescentes. Definirse como lesbiana, bisexual, transexual, transgénero o bisexual debería contemplarse una

opción más, una alternativa dentro de la diversidad afectivo-sexual, pero la presión de la heteronormatividad hace que la homofobia persista en nuestro contexto. De tal forma que, todas aquellas personas que presentan una identidad “no normativa”, que no se corresponde con la heterosexualidad, se ven marcados y lo que puede tener repercusiones en su desarrollo integral. En palabras de Platero y Gómez (2007)

Tener una orientación sexual diferente de la heterosexual supone un factor de conflicto añadido a los propios de esta etapa de la adolescencia y un impedimento para el desarrollo integral de su personalidad. Pero no sólo eso. Puede dar lugar al autorrechazo (homofobia interna), al sentimiento de “ser raro”, a la condena de las características propias”. (p. 30)

- Amistades. La amistad es una relación especial entre dos personas que se ocupan y preocupan una de la otra además de compartir momentos importantes de su vida. Durante la adolescencia se debe transitar de amistades superficiales y provisionales (propias de la infancia) hacia amistades más profundas e intensas, con un mayor grado de intimidad.

De esta forma de relaciones excluyentes y estrechas representadas por las y los colegas (preadolescencia), se avanza hacia la ampliación del círculo de amistades (adolescencia temprana) que cada vez se vuelven más íntimas (compartición de información personal y confidencias) y mutuas (recíprocas, en un plano de igualdad).

En las relaciones horizontales, entre el grupo de iguales, las y los adolescentes van desarrollando sus habilidades sociales, aprenden la complejidad de las dificultades interpersonales, la competencia, la cooperación y experimentan por primera vez la intimidad en las relaciones sociales. Es en la relación con los demás como la empatía y el altruismo cobran su sentido, las relaciones interpersonales generan experiencias de aprendizaje que favorecen la sensibilidad emocional hacia los demás y por tanto contribuyen al desarrollo de las habilidades sociales.

- Intimidad. “La adolescencia es una época de expansión rápida de los horizontes sociales” (Kimmel y Weiner, 1998, p. 289), ya que el tiempo con las amistades aumenta respecto al que se pasa con la familia. Esto no significa que las amistades pasen a ser la preferencia del adolescente a la hora de decidir con quién/es compartir su tiempo sino que cambia la cantidad de tiempo que las y los jóvenes dedican a hablar con sus amistades. La intimidad hace referencia a una relación psicológicamente estrecha entre dos personas que comparten sus sentimientos y pensamientos más personales, llegando a un conocimiento mutuo. Además, las relaciones íntimas se caracterizan por la reciprocidad, el tratamiento de igual a igual entre ambas partes y la correspondencia.

Durante la adolescencia el establecimiento de relaciones cada vez más intensas surge como una necesidad, ya sea al hablar de amistades íntimas o relaciones íntimas vinculadas a sentimientos. Por tanto, durante esta etapa del desarrollo la o el adolescente debe aprender a favorecer, mantener y consolidar relaciones con sus iguales así como con aquellas personas con las que puede sentir algún tipo de atracción sexual. Durante esta etapa comienzan a surgir las relaciones de pareja, evolucionando con la madurez y la experiencia

- Integración en el grupo de iguales, pertenencia a un grupo de compañeros. Además de establecer amistades cada vez más profundas, las y los adolescentes tienen un interés creciente por pertenecer a algún grupo de compañeros de su misma edad con los que compartir intereses y actitudes comunes. De esta forma aquellos vacíos que puedan sentir en su vida, que no siempre son cubiertos por las amistades íntimas o la familia, son rellenados por estos compañeros/as, con los que experimenta un sentimiento de pertenencia. Así, alcanzar un nivel satisfactorio de integración en el grupo de iguales

resulta indispensable para la o el adolescente, dado que las relaciones interpersonales, los vínculos horizontales, cobran especial importancia en esta etapa evolutiva.

Diferentes investigaciones coinciden en indicar que “las relaciones positivas con los compañeros favorecen el desarrollo adaptativo social y emocional, mientras que los jóvenes que se llevan mal con sus compañeros corren el riesgo de sufrir dificultades psicológicas posteriores” (Bierman, 1987; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990). Además, el sentimiento de pertenencia al grupo hace que la o el adolescente acepte las normas marcadas como grupo, que le liberan de tomar ciertas decisiones de forma individual.

La aceptación y conformismo con las normas marcadas por el grupo de iguales, la presión de grupo, se ve reducida conforme se van superando las subetapas de la adolescencia, siendo mucho menor en la adolescencia tardía. El fortalecimiento de los vínculos entre adolescentes facilita la influencia mutua y la valoración de los iguales a la hora de tomar decisiones, aunque la familia sigue estando presente en algunos temas importantes como la elección vocacional; influencia que irá disminuyendo conforme se avanza en esta etapa evolutiva al conseguir el individuo cotas cada vez más elevadas de independencia.

Cuando la persona no siente cubiertas sus necesidades de compañerismo, de relaciones de grupos, experimenta la soledad que es especialmente virulenta cuando se halla en ambientes poco familiares y/o contextos en los que pasan gran cantidad de horas, como puede ser el centro educativo.

- Cambio de etapa educativa. Supone la transición entre la escuela primaria y la secundaria, lo que puede conllevar incluso un cambio de contexto físico (cambio de centro) además de iniciarse el contacto con el mercado laboral por diferentes motivos (abandono de estudios, finalización de estudios, compatibilizar estudios y trabajo,

trabajos en períodos vacacionales o de forma esporádica como fuente de ingresos propia). También durante la adolescencia se deben tomar decisiones sobre hacia dónde dirigir el futuro académico y/o laboral, de manera que la elección vocacional supone un aspecto más de la formación de la identidad.

- Asunción de responsabilidades, aquellas que según el contexto sociocultural en el que se desenvuelve el individuo le corresponden, que pueden ir desde tener un papel más activo en la ciudadanía, corresponsabilidad en las tareas domésticas hasta la contribución personal a la economía familiar.

Por tanto, la adolescencia es una etapa se caracteriza por la multiplicidad de cambios a los que debe hacer frente la persona, en la que se retoma constantemente el proceso de individuación que permite al adolescente ir configurando su propia personalidad, su identidad personal, aquello que le diferencia del resto, que lo hace único/a y especial. Parte de este proceso de individuación es la configuración y definición de la orientación sexual, la identidad sexual y de género, además de ser el período de inicio de las primeras prácticas sexuales. Además, el o la adolescente lucha por encontrar su lugar, lejos de la niñez, y en este camino por recorrer hacia la adultez se generan dudas, avances, resistencias de cuyo afrontamiento ajustado depende que puedan focalizarse en aquello que les caracteriza para ir configurando poco a poco su personalidad, su forma de ser y estar en el mundo diferenciada respecto a los demás. Esta es una época de inseguridades, de incertezas, de cuestionamientos, de crisis en todos los sentidos que debe afrontar definiéndose frente a los otros. En definitiva, se trata de buscar un equilibrio entre aquello que comparten con los demás y que permite generar un sentimiento de pertenencia vinculándoles a sus iguales e identificar aquello que les diferencia radicalmente y que por tanto les convierte en seres únicos, distintos.

Así durante la adolescencia media, etapa que suele coincidir con la etapa secundaria y objeto de estudio de esta tesis, los logros que tiene que alcanzar el/la adolescente se resumen

en (Kimmel y Weiner, 1998): convertirse en personas físicamente seguras de sí mismas; alcanzar autonomía psicológica de la familia, pasando de la dependencia a la interdependencia; sentirse fácilmente implicados en la expansión de sus relaciones con los compañeros/as; lograr la capacidad necesaria para consolidar amistades íntimas y aprender a confrontar las relaciones heterosociales, a tener pareja, a afrontar la sexualidad.

Sin embargo, las y los adolescentes son seres sociales, que viven y se desarrollan en contextos que pueden apoyar o dificultar el reto que supone afrontar estas tareas. Es por ello que en el siguiente apartado se abordan los dos contextos educadores en los que se desarrolla la vida del adolescente: la familia y el centro educativo, para conocer con más detalle su fundamental contribución a un desarrollo adolescente sano y ajustado.

5.2. Contextos de desarrollo adolescente: familia y centro educativo

El desarrollo vital humano tiene lugar en interacción con los demás, como seres sociales que somos, por lo que es indispensable reflexionar sobre dos de los contextos clave en los que se desenvuelven las y los adolescentes, la familia y la escuela, a fin de conocer las implicaciones que estos tienen en el desarrollo integral.

5.2.1.- La familia como contexto de desarrollo.

El contexto familiar ejerce un rol clave en el desarrollo psicológico de sus miembros, especialmente de aquellos más jóvenes, ya que todas las familias deben cumplir las funciones de desarrollo humano y socialización. Estas funciones, que se desarrollan durante todo el ciclo de vida de una familia, tienen especial importancia en las etapas del desarrollo cruciales, aquellas que son especialmente delicadas. En este sentido, destacamos especialmente dos etapas, la infancia y la adolescencia. Dado que ambas se tratan de dos etapas en las que el nexo de unión con la familia de la persona todavía es muy fuerte -grado de dependencia de la misma- además de que ambas son etapas fundamentales a la hora de contribuir al desarrollo

personal. En el caso de la infancia porque se asientan las bases de la socialización y el desarrollo humano y en el caso de la adolescencia porque se trata de una etapa de cambios, en ocasiones radicales, que marcarán en gran parte del desarrollo adulto.

De ahí que sea necesario realizar una revisión de la importancia de la familia en el desarrollo psicológico y emocional de sus miembros. En este sentido, resulta interesante la propuesta lanzada por Enrique Arranz y Alfredo Oliva (2010) que parten de un modelo de familia caracterizado por ser interactivo, bidireccional, sistémico, ecológico, genético, basado en la indeterminación educativa y de intervención. Así, entienden la familia como un sistema interactivo complejo, en otras palabras, “un contexto interactivo multiinfluido, es decir, un conjunto de interacciones sociales influyentes en el proceso de desarrollo psicológico que a su vez son afectadas por variables externas al microsistema familiar como las genéticas y las ecológicas” (Arranz y Oliva, 2010, p. 17).

De tal manera que, siguiendo a estos autores, la familia influye tanto en el desarrollo cognitivo como en el emocional, a través de una serie de variables que pueden clasificarse como contextuales o interactivas. Las variables contextuales, también llamadas ecológicas, son aquellas que no hacen referencia a interacciones sociales directas pero que pueden influir sobre las mismas. Mientras que las variables interactivas se caracterizan por su influencia directa, reflejando las interacciones intrafamiliares. En el anexo III se presenta una recopilación de las variables familiares más influyentes en el desarrollo integral de sus miembros.

Una breve explicación de cada tipo de variable, en función de su contribución al desarrollo cognitivo o emocional es abordada a continuación. Así, por ejemplo, en relación con el desarrollo cognitivo, las variables contextuales a destacar son: la calidad del contexto familiar y el estatus socioeconómico de la familia.

- Calidad del contexto familiar. Las variables o indicadores que nos permiten valorarla dependen del punto de vista teórico o de medida, que se tome como referencia.
 - Así por ejemplo, la escala HOME de Caldwell y Bradley (1984) selecciona como variables descriptoras: a) entorno físico -seguridad, espacios adecuados para el juego y el trabajo escolar-; b) materiales de aprendizaje - presencia de materiales en el hogar como libros u otras herramientas útiles para el aprendizaje-; c) estimulación académica -interés e implicación de los progenitores en la motivación educativa de su hijo/a-; d) estimulación lingüística -cantidad y calidad de la estimulación y las interacciones lingüísticas, nivel de vocabulario y gramatical de los progenitores, etc-; e) la diversidad de experiencias -variedad de estímulos internos y externos recibidos por el niño/a tanto dentro del hogar como fuera del mismo a través de excursiones o visitas culturales-; f) modelado y estimulación de la madurez social -organización de la vida cotidiana, uso de diferentes medios de comunicación, expresividad de opiniones y emociones-; g) aceptación -ausencia de castigo físico, de chantaje y culpabilizaciones- y por último h) orgullo, afecto y ternura -manifestación física y verbal de emociones, muestras de apoyo y elogio-.
 - Mientras que la escala de Pettit et al. (1997), considera las siguientes variables como referentes para valorar el contexto familiar: a) situación general de la familia -ingresos, eventos estresantes, estabilidad laboral-; b) impacto del niño/a en la familia -ajuste y reorganización de la vida familiar tras el nacimiento-; c) calidad y consistencia del cuidado sustituto - tipo y estabilidad del cuidado sustituto, quién lo realiza-; d) calidad y consistencia de las relaciones de la niña o niño con otros iguales -amistades, estabilidad-; e) interés de los progenitores por la sociabilidad de su hija o hijo -actividades sociales en la que se implican para

mejorar esta sociabilidad del niño o niña-; f) utilización de la disciplina punitiva -métodos severos y autoritarios-; g) presencia de daño físico - abuso, maltrato-; h) conflictividad marital -calidad relación de pareja-; g) conflictividad dentro y fuera del hogar; h) apoyo de la red familiar y social; i) acontecimientos estresantes -tipo y frecuencia- y por último j) control de la situación familiar por parte de los progenitores.

- Estatus socioeconómico de la familia. Recursos económicos y sociales a los que tiene acceso el contexto familiar, que pueden favorecer o dificultar las posibilidades de obtener recursos formativos y educativos.

Por lo que respecta a las variables interactivas influyentes en el desarrollo cognitivo resaltar: las interacciones de andamiaje, la responsividad parental y la interacción entre hermanos/as.

- Interacciones de andamiaje, concepto acuñado por Wood, Bruner y Ross (1976), hace referencia al proceso mediante el cual una persona (infante o adolescente) es guiada en su proceso de aprendizaje por un adulto/a. En otras palabras “aquellas actividades ejecutadas por el adulto que interactúa con el niño para facilitar la transición de éste desde el desarrollo efectivo hasta el desarrollo potencial en la denominada zona de desarrollo próximo” (Arranz y Oliva, 2010, p. 19).

En este sentido resultan fundamentales las estrategias de descontextualización (González, 1996) que ayudan al niño/a o adolescente a transferir conocimientos a contextos distintos al de aprendizaje.

Otra interacción de andamiaje clave es el juego, y especialmente el juego simbólico. El juego es un elemento clave en el desarrollo integral de la persona, ya que le permite conocer y practicar diferentes actividades transferibles a la vida real, en un ambiente agradable y relajado, en el que el principal objetivo es el divertimento.

Así, el juego simbólico hace referencia a la capacidad para imitar situaciones de la vida real y ponerse en el lugar de otros, conectando la realidad con la imaginación. Esta es una herramienta clave para conocer y aplicar las normas y roles sociales (y para subvertirlos), permite ampliar el vocabulario, desarrollar la empatía, resolver conflictos así como ir consolidando las representaciones mentales.

- Responsividad parental, es decir, la disponibilidad y la calidad de la respuesta de padre(s) y/o madre(s) a las demandas de sus hijos/as, mediatizada por el nivel educativo y los ingresos de la familia. En este sentido, tal y como mantienen Ryan, Martin y Brooks-Gunn (2006), la presencia de dos progenitores (padre y madre, dos padres, dos madres) altamente implicados, independientemente de su género, está asociada a un mayor desarrollo cognitivo en niños de dos años. De tal forma que se enfatiza la importancia de una línea educativa clara y compartida, una congruencia en los estilos educativos para favorecer el desarrollo cognitivo infantil.
- Interacciones entre hermanos/as, algunas investigaciones apuntan este factor como influyente en el desarrollo cognitivo (Cutting y Dunn, 1999) sin embargo tal y como indican Arranz, Yenes, Olabarrieta y Martín (2001) y Arranz et al. (2008) las teorías que afirman que el orden de nacimiento se encuentra vinculado a la capacidad intelectual no se han visto apoyadas en investigaciones recientes. Por tanto, se trata de una variable a valorar pero con precauciones.

En relación con el desarrollo emocional, las variables contextuales a destacar son: un contexto familiar de apoyo (consultar las características anteriormente indicadas según la escala HOME y la escala de Pettit et al.), el estatus socioeconómico, el nivel educativo de padre(s) y/o madre(s), la estabilidad laboral de la pareja, el conflicto y el ajuste marital así como factores vinculados a la educación familiar (estrés parental en la crianza, estilo

educativo, etc). Todos estos factores favorecen la consolidación de un desarrollo emocional ajustado en el niño/a y adolescente

Y para finalizar, aquellas variables interactivas vinculadas al desarrollo emocional, se resumen en: apego, expresión emocional, calidad de las relaciones con los iguales, control parental y estilos educativos y calidad del contexto familiar. Todos estos factores favorecen la consolidación de un desarrollo emocional ajustado en el niño/a y adolescente.

- Apego seguro, es el tipo de vínculo que permite un ajuste socioemocional ajustado, siendo este el resultado de

Una alta sincronía entre las necesidades biológicas y sociales del bebé y la respuesta eficaz y estable de la figura de apego a esas necesidades; esta interacción conduce al niño a una percepción interna de seguridad, que activa su comportamiento exploratorio del medio y es clave para el desarrollo del ajuste social y emocional (Arranz y Oliva, 2010, p. 21).

De manera que, a nivel familiar, resulta indispensable dirigir todas las energías a la consolidación de un apego seguro dada su relevancia como potente predictor de la adaptación escolar, su asociación a la consolidación de un buen nivel de autoestima, su vinculación al desarrollo de la empatía y la regulación emocional, además de ser clave para el establecimiento de relaciones de amistad sólidas tanto en la infancia como en la adolescencia.

- Expresión de las emociones en el seno familiar, la forma en cómo se comunican, se expresan y se gestionan las emociones en el contexto familiar es un ejemplo a seguir en el resto de contextos en los que se desenvuelve la niña, niño o adolescente. De tal manera que, resulta indispensable apostar por una educación emocional basada en la asertividad y la empatía.

- Calidad de las relaciones con los iguales, haciendo referencia a los vínculos de amistad consolidados con el niño/a o adolescente para lo cual sus experiencias intrafamiliares son determinantes al igual que la implicación y disponibilidad paterna y materna a favorecer la sociabilidad de su hijo/a (generar oportunidades de encuentro con iguales, salidas a espacios lúdicos como el parque, apertura a mantener contacto con otras familias...).
- Control parental y estilo educativo. Se entiende por control parental las acciones puestas en marcha en el seno familiar, desempeñadas por los progenitores, para establecer límites, exigir responsabilidades y supervisar el comportamiento. Este control parental tiene un papel primordial en la infancia pero continúa siendo indispensable durante la adolescencia. Sin embargo, las actuaciones parentales deberían focalizarse en la promoción de la autonomía, especialmente durante la adolescencia, ya que tal y como plantean Arranz y Oliva,

Lo más razonable es que el control esté presente durante la infancia y al inicio de la adolescencia, y que, en la medida en que éste vaya siendo interiorizado por el menor, vaya retirándose gradualmente y sea sustituido por una relación basada en la confianza y la comunicación abierta. (2010, p. 23)

Por tanto, resulta indispensable desarrollar un estilo educativo que promueva la autonomía desde un punto de vista de responsable, es decir, permitir que niños/as y adolescentes dirijan su actuación desde la asunción de las consecuencias de sus actos, ya que sólo de esta forma conseguiremos su independencia.

En este sentido, hay investigaciones que apuestan por un estilo democrático (Baumrind, 1971) como el ideal. Sin embargo, investigaciones más recientes como la desarrollada por Oliva, Parra y Arranz (2008) apuestan por un modelo que destaca el carácter bidireccional y complejo de los estilos educativos. De esta forma se propone

un modelo integrado por las dimensiones afecto-comunicación, promoción de autonomía, control conductual, control psicológico, revelación y humor.

- Calidad del contexto familiar, variable anteriormente comentada, siendo los aspectos más vinculados al desarrollo emocional: a) el estatus socioeconómico -situación estable que favorezca tranquilidad-; b) la baja exposición al conflicto marital -evitar involucrar a hijos/as en problemas entre los progenitores-; c) los niveles de estrés de las y los progenitores en la crianza -dado el carácter limitante que supone el estrés-; d) el estilo educativo -apostar por aquellos que favorezcan la autonomía- y por último e) la relación entre hermanos/as, fomentando el nexo de unión y el desarrollo de experiencias compartidas.

Por otro lado, las investigaciones sobre las relaciones familiares han evolucionado de la detección de los factores que dificultan u obstaculizan el desarrollo familiar hasta priorizar los aspectos que favorecen las relaciones familiares y están vinculados al bienestar y un ajuste saludable de la juventud (Benson, Scales, Hamilton y Sesma, 2006 citados por Preston et al., 2016). Este cambio está relacionado con la introducción de los supuestos de la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Sheridan y Burt, 2009) que se centran en las fortalezas, recursos y virtudes de las personas, los grupos y las instituciones para fomentar un óptimo funcionamiento psicológico (Duckworth, Steen y Seligman, 2005; Gable y Haidt, 2005; Linley, Joseph, Harrington y Wood, 2006, citados por Preston et al. 2016).

Este el punto de partida de la Escala Relaciones Familiares Positivas (originalmente llamada Positive Family Relationships, PFR) elaborada por Preston et al. en 2015. Este instrumento, cuya premisa es que los miembros de la familia se llevan bien y se ofrecen apoyo unos a otros, ofrece la ventaja de contar con ítems personalizados en función de la edad que permiten medir las relaciones familiares positivas (Preston et al. 2015, p.876). Así,

la Escala Relaciones Familiares Positivas permite estudiar la estabilidad y la continuidad de dicho constructo (relaciones familiares positivas) a lo largo del tiempo (de la infancia a la adolescencia). Además de permitir estudiar si las diferencias individuales en las puntuaciones de la escala están relacionadas con diferencias individuales en otras variables tales como cohesión y conflicto, apoyo social e interacciones negativas, autoconcepto, rendimiento académico, nivel educativo y problemas conductuales.

De tal forma que los resultados más destacados del estudio longitudinal Fullerton (FLS, Preston et al. 2015, p. 877) que emplea la Escala Relaciones Familiares Positivas se resumen en los siguientes:

- Detección de dos tendencias en las Relaciones Familiares Positivas (PFR):
 - a) moderada a alta estabilidad en el valor PFR durante el periodo de los 9 a los 17 años y b) descenso en la PFR durante este intervalo, es decir, conforme se evoluciona de la infancia hacia la adolescencia los valores de PFR disminuyen, convirtiéndose las relaciones familiares en menos positivas durante la adolescencia en relación con la niñez.
- Las Relaciones Familiares Positivas (PFR) correlacionan positivamente con las variables: a) clima familia -cohesión y conflictos-; b) autoconcepto; c) resultados académicos en la educación secundaria; d) nivel académico y e) ausencia de problemas de conducta. Así, familias con puntuaciones elevadas en PFR gozan de una mejor atmósfera familiar (más cohesión y menos conflictos), así como un autoconcepto más positivo, unos resultados académicos más favorables en la educación secundaria de sus hijas e hijos, la consolidación en la adultez de niveles de estudios más elevados así como menos problemas de conducta durante el período que abarca desde los 9 a los 17 años.

- Por otro lado, las Relaciones Familiares Positivas (PFR) correlacionan negativamente con interacciones negativas. Por tanto, puntuaciones más elevadas en PFR favorecen el establecimiento de interacciones positivas durante la infancia y adolescencia.

En suma, la familia se convierte en un contexto facilitador del desarrollo personal de todos sus miembros y muy especialmente de los más jóvenes sin olvidar que es el espacio de socialización primario, en el que tiene lugar la transmisión de valores entre ellos la tolerancia o no hacia la Diversidad Afectivo-sexual y familiar. Es en el seno de la familia donde los hijos e hijas adquieren sus primeros conocimientos y actitudes, convirtiéndose por tanto en un contexto clave de intervención para abordar la compleja tarea del tratamiento de la diversidad Afectivo-sexual y Familiar. Es por ello que la intervención debería llegar a la familia a través de las Escuelas de Familias,

Espacio de información, formación y reflexión dirigido a padres y madres, sobre aspectos relacionados con las funciones parentales. Es un recurso de apoyo a las familias con menores para que puedan desarrollar adecuadamente sus funciones educativas y socializadoras, y superar situaciones de necesidad y riesgo social; es uno de los programas de carácter preventivo que contribuyen a modificaciones de conductas y a la adquisición de pautas saludables de dinámica familiar (Fresnillo, Fresnillo y Fresnillo, 2000)

De tal forma que una de las posibles temáticas a abordar en la Escuela de Familia, podría focalizarse en ofrecer formación sobre la diversidad presente en la sociedad, haciendo especial hincapié en la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar con el fin de promover la aceptación y el respeto por la diferencia, lo que permita la aceptación de sus propios hijos y los ajenos.

5.2.2.- El centro educativo y la socialización entre iguales.

El centro educativo es un contexto en el que la infancia y adolescencia pasa gran cantidad de horas diarias, además de como mínimo un total de diez años de nuestra vida (de la primaria a la ESO). Por tanto, junto con la familia se convierte en un contexto de desarrollo

vital clave, cumpliendo una contribución fundamental al desarrollo personal a través de la socialización.

Por tanto, el centro educativo es un espacio privilegiado para apoyar el desarrollo integral de las y los menores, siendo un requisito indispensable que este sea reflejo y ventana hacia la realidad en la que se vive. Esto implica que, las demandas de infantes y adolescente se vean cubiertas y satisfechas además de que el centro sea un espacio en el que se sientan seguros de mostrarse tal y como son, tanto ellos mismos como sus familias.

Además, el centro educativo es un espacio de encuentro para el grupo de iguales, en el que un ambiente de respeto y atención a las necesidades individuales así como el fomento de actividades cooperativas favorecería las interacciones positivas entre el alumnado, pudiendo ser el germen de amistades. De tal forma que las y los docentes se convertirían en observadores privilegiados de cómo surgen y van evolucionando las relaciones entre iguales, la aceptación social de cada individuo (su popularidad dentro del grupo) y gracias a ello poder detectar y/o reconducir situaciones desfavorables para el alumnado, sobre todo para evitar situaciones de rechazo, marginación o aislamiento.

El aula y el centro emergen como un espacio en el que experimentar relaciones sociales, un espacio de aprendizaje de las competencias requeridas para la convivencia. Por tanto, una forma de contribuir al desarrollo adolescente iría en la línea de incorporar acciones educativas identificadas como claves para favorecerlo dentro del Plan de Orientación del Centro, los Planes de Acción Tutorial y las Programaciones de Aula. Estos diferentes documentos, de obligada cumplimentación y desarrollo de los centros representan diferentes niveles de compromiso a nivel de centro, curso o grupo-aula.

Tal y como se planteaba anteriormente, una de las tareas a afrontar por las y los adolescentes es caminar hacia la madurez sexual, cuestión a la que el centro educativo podría dar respuesta. Sin embargo, el abordaje de la sexualidad debe superar los planteamientos

biologicistas centrados únicamente en los aspectos relacionados con los órganos reproductores. Así, es necesario atender todo aquello vinculado al mundo emocional, a cómo se construyen y deconstruyen las identidades, cuáles son los cambios físicos, psíquicos y emocionales que se experimentan, la forma de relacionarnos con los demás, la identificación de relaciones personales sólidas y basadas en los principios fundamentales de respeto, mostrar la diversidad de prácticas afectivas y sexuales, etc.

En este sentido, la labor desarrollada tanto desde asociaciones, ONGs, así como equipos de investigación que han podido o no contar con apoyo de diferentes administraciones educativas, ha contribuido a generar toda una serie de materiales que suponen un importante banco de recursos para el trabajo de la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar en las aulas de educación secundaria. Así por ejemplo, algunos ejemplos a destacar son:

- Familias diversas, familias felices (González et al., 1997). Se trata de un material elaborado por miembros de la Asociación Ácana (mujeres que afrontan solas su maternidad) con apoyo de una subvención del Instituto Andaluz de la Mujer. Además de presentar una colección de actividades, organizadas por unidades didácticas, se acompaña de una guía para su uso así como una fundamentación teórica del programa.
- Guía Didáctica: El amor y el sexo no son de un solo color (s.f.). Material elaborado por la Federación de Enseñanza de CCOO en colaboración con COGAM y la FELGT que se complementa con dos cómics protagonizados por jóvenes adolescentes homosexuales Guille y Carol. Estos recursos pretenden ser una herramienta para el profesorado interesado en el tratamiento de la diversidad afectivo-sexual en las aulas.
- “Ni ogros ni princesas”. Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO (Lena, González y Fernández, 2007). Material editado por el Gobierno del Principado de Asturias que ofrece un programa a aplicar en los diferentes cursos de la ESO en el que

se abarcan gran variedad de tópicos pero cuyos pilares se basan en el fomento de la autoestima adolescente, la igualdad entre hombres y mujeres y la igualdad de las diferentes orientaciones sexuales.

- Herramientas para combatir el bullying homofóbico (Platero y Gómez, 2007). Este libro supone no sólo una colección de actividades listas para aplicar en las aulas de secundaria sino que además incorpora una introducción teórica que permite la formación indirecta de las y los docentes interesados en estas temáticas. Sin duda es una obra de obligada lectura tanto por su potente justificación teórica como por la practicidad de sus propuestas.
- ¿Y tú qué sabes de “eso”? Manual de educación sexual para jóvenes (Infante, París, Fernández Herrera y Padrón, 2009). Es un material editado por la Diputación de Málaga en el que se plantea el desarrollo de siete módulos formativos, con sus correspondientes actividades, en los que se aborda la sexualidad en un sentido integral. De esta forma que no sólo se trabajan los aspectos biológicos sino también la orientación del deseo, aspectos emocionales, el desarrollo de la autoestima, las primeras relaciones y por supuesto el disfrute de la sexualidad sin riesgos.

Cada uno de los ejemplos anteriormente citados ofrecen sus ventajas e inconvenientes, ya que responden objetivos y temáticas diferentes, puesto que es imposible abordar la realidad en toda su complejidad. Probablemente la decisión más acertada sea el eclecticismo, apostar por la diversidad de materiales y recursos, seleccionar aquellas cuestiones que como docentes se consideren requieren una atención prioritaria en el centro y/o aula. Y de esta forma ofrecer una respuesta individualizada y contextualizada a las necesidades demandas por la comunidad educativa. De cualquier manera, toda intervención, ya sea a nivel de aula o de centro, ha de contemplar la visión holística o integral del desarrollo no limitándose a

cuestiones únicamente biologicistas, trabajando por tanto también el ámbito afectivo y emocional del alumnado.

En definitiva, trabajar la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar requiere de atención y formación especializada por lo que se aconseja la formación de equipos multidisciplinares (tutor/a, orientador/a, informadores juveniles, profesionales de la sexualidad, asociaciones LGTB...) para alcanzar un tratamiento integral e inclusivo. Se trata de tener una visión amplia de lo que es la sexualidad además desde un punto de vista de igualdad y respeto a las diferentes opciones sexuales (Pichardo, 2008), sin que ninguna de ellas suponga la subordinación o minusvaloración de otras, lo que implica superar el heterosexismo o la heteronormatividad a la hora de abordarlas.

Visibilizar la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar además de una obligación normativa -marcada en la legislación educativa- supone un deber moral, ya que no es posible obviar que cuando no se abarca toda la realidad, cuando se oculta, cuando no se habla de, también se están transmitiendo valores, “cuando la educación sobre sexualidad e identidad sexual no se incluye en el currículo educativo, se están transmitiendo implícitamente valores sobre cuál es el papel de la sexualidad y qué juicio de valor merecen las sexualidades no normativas” (Platero y Gómez, 2007, p. 79). La invisibilización está vinculada a lo que en educación se conoce como el *currículum oculto*, el conjunto de normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por el profesorado y el personal educativo, aunque su profundidad e impacto puede ser mayor incluso que el *currículum oficial*, formal y explícito; de ahí su importancia y la necesidad de prestarle atención, ya que los mensajes que se transmiten a través de este *currículum oculto* se relacionan con temas de sexo, género, clase, raza, autoridad o conocimiento escolar.

Por tanto, si la meta es promover una sociedad más igualitaria y respetuosa en el tratamiento de la diversidad en su sentido más amplio, y en el caso de la Diversidad Afectivo-

sexual y Familiar en concreto, implicaría que estos contenidos se incorporen de forma explícita al curriculum de la educación obligatoria, para ofrecer un conocimiento y experiencia indispensable sobre esta temática a toda la ciudadanía.

Evidentemente sí ya es una tarea compleja para la escuela, aún lo es más para aquellos agentes educativos que no cuentan con información y/o formación al respecto, como es el caso de la familia. Es por ello que para poder trabajar la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, es necesario que exista una estrecha relación entre las familias y los centros educativos, no sólo en la etapa infantil -donde los vínculos son más estrechos por la relevancia de las funciones a desarrollar por esta- sino, también a lo largo de toda la escolaridad obligatoria haciendo especial énfasis en la etapa adolescente, dado su carácter crucial y fundamental para el desarrollo personal.

5.3. Retos que afrontar para alcanzar la congruencia educativa entre familia y centro educativo

De igual forma que la demanda de una línea común entre los agentes educadores (padre/s, madre/s, abuel@s, etc) resulta fundamental para marcar una pauta educativa clara en el hogar, este también es un requerimiento a exigir a la familia y el centro educativo como contextos educativos.

Así que, no sólo se enfatiza la necesidad de una cooperación entre ambos contextos para consolidar los aprendizajes y competencias adquiridas sino que además se trata de a) compartir principios y valores educativos -participación de las familias en el Proyecto Educativo de Centro-; b) diseñar actuaciones de forma conjunta -generar tiempos y espacios para el encuentro y el intercambio-; c) fomentar sinergias para sumar esfuerzos; d) trabajar para promover una comunicación fluida entre ambos contextos (AMPA, tutorías, equipos multidisciplinares), etc.

Esta es una tarea compleja, que requiere no sólo de creer firmemente en la necesidad de la cooperación y congruencia educativa sino de afrontar diferentes retos que ayuden a su éxito tales como:

- Hacer real el modelo de escuela inclusiva, aquella que acepta y respeta las diferencias, enseña y aprende a vivir con las diferencias humanas, entiende la diversidad como inherente al ser humano y la valora como enriquecedora y no como un obstáculo. De manera que la escuela inclusiva implica respeto, participación y convivencia, además de ser un ejemplo de escuela democrática. Por tanto, este modelo implica dar cabida y representatividad a todas y todos, haciendo extensivo este plural a toda la comunidad educativa, siendo parte de la misma las familias. Se trata de considerar a la familia como un agente educativo más, reconociendo su posibilidad de ofrecer apoyo y ayuda en las diferentes cuestiones del centro, dando voz y participación a las familias en la vida del centro. Por tanto, este modelo inclusivo supone la aceptación y el respeto de las diferentes realidades educativas, de los distintos modelos familiares.
- La tarea educativa es una función compartida, que exige la cooperación entre escuela y familia, asentada en el respeto a los diferentes modelos familiares. En la línea de lo anteriormente comentado, el desarrollo de una escuela inclusiva requiere un trabajo coordinado y comprometido de toda la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, personas de servicios, administraciones educativas, barrio...). Por tanto, es fundamental ofrecer a las y los docentes formación específica para afrontar las nuevas realidades familiares, un elemento más presente en las aulas y al que deben dar respuesta de una forma adecuada.
- Abordar la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, como un área más del desarrollo personal, haciendo especial hincapié en las identidades sexuales “no normativas” y el modelo homoparental, dada su escasa visibilidad en las aulas. La familia nuclear

completa (heteronuclear) sigue siendo el modelo predominante pero no el único ya que convive con otros muchos modelos familiares. Por tanto, la realidad social mostrada a través de la diversidad en los modelos familiares, debe tener reflejo en las aulas. La visibilización de la pluralidad de familias en los centros educativos es escasa pero especialmente en el caso de las familias homoparentales. No es una realidad reciente, pero sí su legalización en nuestro país, es por ello que quizás la adaptación de los centros educativos a estos cambios sociales y jurídicos marcha a un ritmo más lento.

Y, ¿cuál es la posición de los centros educativos? ¿Responden a un modelo inclusivo dando voz y protagonismo a esta diversidad familiar? Analizándolo desde un punto de vista legal, la respuesta sería sí ya que en la LOE (Ley Orgánica 2/2006) marca como uno de los objetivos de la educación en España ha de ser el “reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual” (Sánchez Sáinz, 2009, p.13), aun incluso la criticada LOMCE (Ley Orgánica 8/2013) mantiene este propósito. Además, con la definición de la competencia cívica (Orden ECD/65/2015), asociada a actitudes y valores vinculadas al pleno respeto de los Derechos Humanos, a ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros; se requiere incorporar la diversidad en su sentido más amplio. Ahora bien, si tenemos en cuenta las reivindicaciones de diferentes asociaciones de familias LGTB la respuesta sería no, o al menos no de forma sistemática y estructurada, por ello surgen iniciativas y propuestas para incorporar esta diversidad a los centros.

Un claro ejemplo es *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*, coordinado por Mercedes Sánchez (2009). En este libro, en primer lugar se realiza una justificación de porqué trabajar la diversidad afectivo-sexual en las aulas; en segundo lugar, se aportan herramientas para introducir la

misma en los documentos del centro (PEC, PCC...) y por último, se presentan una serie de unidades didácticas, que responden a la necesidad de atender la diversidad afectivo-sexual de forma estructurada y sistemática, sin duda de vital importancia para las y los docentes que se enfrentan a esta realidad sin formación y en muchas ocasiones sin sensibilidad hacia la misma.

En resumen, la calidad de las relaciones familiares, para conseguir un adecuado desarrollo personal y emocional, sigue siendo fundamental durante la adolescencia, aunque los iguales pasen a adquirir una relevancia creciente (Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002). Unas relaciones familiares de calidad favorecen el ajuste socioemocional y por tanto unas buenas relaciones con el grupo. Otro aspecto a cuidar especialmente durante la adolescencia, ya que favorece el establecimiento de relaciones de amistad sólidas, contribuyendo al desarrollo cognitivo y emocional, es la calidad de la relación entre las y los hermanos.

La legislación educativa española defiende un modelo de educación inclusiva cuyo objetivo principal es la educación integral del individuo. De manera que, se enfatiza la necesidad de incorporar al curriculum oficial todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permitan la formación de personas integralmente competentes; lo que implica el tratamiento de la educación afectivo-sexual y familiar en las aulas.

A menudo, la información que los centros educativos ofrecen está más enfocada a mostrar los aspectos biológicos del desarrollo humano, conocer nuestro cuerpo y enseñar los cambios principales que se producen en la adolescencia. Todo ello es necesario, pero es importante que además sea complementado por una visión más amplia y compleja del comportamiento afectivo y sexual que incluya información clara sobre las diferentes formas de concebir y entender los cuerpos y la sexualidad, así como que introduzca de forma transversal la perspectiva de género (Platero y Gómez, 2007, p. 79).

De manera que, uno de los retos que deben afrontar los centros educativos es la educación Afectivo-sexual y Familiar, trabajando por el respeto a la misma, por educar generaciones que consideren la pluralidad un factor enriquecedor e inherente a la realidad humana y cuya aceptación y respeto supone una defensa de los Derechos Humanos.

El respeto a la diversidad, la necesidad de construir herramientas de convivencia, el diálogo, la aceptación de las características propias se configuran como instrumentos básicos para vencer las conductas homofóbicas. Unas conductas que en una etapa como la adolescencia – de especial vulnerabilidad– pueden derivar en daños emocionales que pervivan muchos años después. La tolerancia y la educación en valores no pueden pasar por alto la lucha contra la norma heterosexista discriminadora (Platero y Gómez, 2007, p. 30).

Es por ello que, para contribuir a formar personas integralmente competentes, una ciudadanía más igualitaria, respetuosa y solidaria se requiere de un trabajo coordinado y coherente entre familia y centro educativo. Lo que significa hacer realidad el modelo de educación inclusiva que apuesta por la diversidad y no jerarquiza, no busca la homogeneización y es contraria a la “cultura de la norma”, una escuela que valora a las personas por lo que son y no en función de su aproximación a los estándares, una escuela que entiende la diversidad como normal mientras que la normalidad es lo anormal. Trabajar por la inclusión es comprometerse con el cambio social, con un modelo educativo intercultural, con una ciudadanía que acepta y respeta la diversidad.

CAPÍTULO 6: OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El propósito de esta tesis doctoral es el estudio de las actitudes del alumnado de Secundaria hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar y concretamente hacia las familias homoparentales. Y se concreta en los siguientes objetivos específicos e hipótesis.

1. - Calcular en la población adolescente (alumnado de secundaria), las características psicométricas de los instrumentos utilizados.
 - 1.1.- En la Escala de Homofobia Moderna (EHM), que diferencia la Actitud hacia Gais y hacia Lesbianas, se calcula su fiabilidad.
 - 1.2.- En Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales (AFH), que mide las actitudes hacia la homoparentalidad, se calcula su fiabilidad y estructura factorial.
 - 1.3.- En la Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H), instrumento creado ad hoc para la presente investigación que valora errores generadores de prejuicios referidos a las familias homoparentales, se calcula su fiabilidad y estructura factorial.
 - 1.4.- En la Escala de Compasión (ES), que mide la compasión hacia los demás, se lleva a cabo una traducción de mediante el procedimiento de traducción hacia delante y se calcula su fiabilidad y estructura factorial.
2. - Describir el perfil de las actitudes del alumnado de Secundaria respecto a Homofobia, Homoparentalidad, Mitos y Prejuicios sobre la Homoparentalidad y Compasión.
3. - Analizar las actitudes del alumnado de Secundaria hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar función del tipo de centro, sexo, curso, unidad de convivencia, perfil del padre, perfil de la madre, subsistema fraterno y conocimiento del modelo de familia homoparental. Se incluyen: Análisis de la Homofobia, Homoparentalidad, Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad y Compasión.

De tal forma que, el planteamiento de las hipótesis se realiza en función de si las variables estudiadas cuentan o no con evidencia científica. Así, respecto a la variable Homofobia (Actitud hacia Gais y Actitud hacia Lesbianas) las hipótesis planteadas son las siguientes:

- a) Se espera encontrar diferencias en función del Sexo, obteniendo puntuaciones más elevadas las mujeres.
- b) Se espera encontrar diferencias en función del Curso, obteniendo puntuaciones más elevadas el alumnado de 4º de la ESO.
- c) No se espera encontrar diferencias en función del Tipo de Centro.
- d) No se espera encontrar diferencias en función de la Unidad de Convivencia.
- e) No se espera encontrar diferencias en función del Perfil Paterno.
- f) No se espera encontrar diferencias en función del Perfil Materno.
- g) No se espera encontrar diferencias en función de las características del Subsistema Fraterno.
- h) Se espera encontrar diferencias en función del Conocimiento del Modelo Homoparental, alcanzando puntuaciones más elevadas participantes afirman contar con ejemplos de este modelo familiar en su entorno más inmediato.

En relación con la variable Homoparentalidad las hipótesis planteadas vinculadas a este objetivo son las siguientes:

- a) Se espera encontrar diferencias en función del Sexo, obteniendo puntuaciones más elevadas las mujeres.
- b) Se espera encontrar diferencias en función del Curso, obteniendo puntuaciones más elevadas el alumnado de 4º de la ESO.
- i) No se espera encontrar diferencias en función del Tipo de Centro.
- c) No se espera encontrar diferencias en función de la Unidad de Convivencia.
- d) No se espera encontrar diferencias en función del Perfil Paterno.

- e) No se espera encontrar diferencias en función en función del Perfil Materno.
- f) No se espera encontrar diferencias en función de las características del Subsistema Fraterno.
- g) Se espera encontrar diferencias en función del Conocimiento del Modelo Homoparental, alcanzando puntuaciones más elevadas participantes que afirman contar con ejemplos de este modelo familiar en su entorno más inmediato.

En relación con la variable Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad las hipótesis planteadas son las siguientes:

- a) Se espera encontrar diferencias en función del Sexo, obteniendo puntuaciones más elevadas los hombres.
- b) Se espera encontrar diferencias en función del Curso, obteniendo puntuaciones más elevadas el alumnado de 2º de la ESO.
- j) No espera encontrar diferencias en función del Tipo de Centro.
- c) No se espera encontrar diferencias en función de la Unidad de Convivencia.
- d) No se espera encontrar diferencias en función del Perfil Paterno.
- e) No se espera encontrar diferencias en función en función del Perfil Materno.
- f) No se espera encontrar diferencias en función de las características del Subsistema Fraterno.
- g) Se espera encontrar diferencias en función del Conocimiento del Modelo Homoparental, alcanzando puntuaciones más elevadas participantes que afirman contar con ejemplos de este modelo familiar en su entorno más inmediato.

Y por último, tomando como referencia la variable Compasión las hipótesis vinculadas a este objetivo es la siguiente:

- a) Se espera encontrar diferencias en función del Sexo, obteniendo puntuaciones más elevadas las mujeres.

- b) Se espera encontrar diferencias en función del Curso, obteniendo puntuaciones más elevadas el alumnado de 4º de la ESO.
 - k) No se espera encontrar diferencias en función del Tipo de Centro.
 - c) No se espera encontrar diferencias en función de la Unidad de Convivencia.
 - d) No se espera encontrar diferencias en función del Perfil Paterno.
 - e) No se espera encontrar diferencias en función en función del Perfil Materno.
 - f) No se espera encontrar diferencias en función de las características del Subsistema Fraterno.
 - g) Se espera encontrar diferencias en función del Conocimiento del Modelo Homoparental, alcanzando puntuaciones más elevadas participantes que afirman contar con ejemplos de este modelo familiar en su entorno más inmediato.
- 4.- Relacionar las Actitudes hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar con la Compasión. Se incluyen: Análisis de la Homofobia, Homoparentalidad, Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad. Las hipótesis vinculadas a este objetivo son las siguientes:
- a) Se espera encontrar que puntuaciones elevadas en Compasión correlacionen positivamente con Actitudes hacia Gais y Actitudes hacia Lesbianas.
 - b) Se espera encontrar que puntuaciones elevadas en Compasión correlacionen positivamente con Homoparentalidad.
 - c) Se espera encontrar que puntuaciones elevadas en Compasión correlacionen negativamente con Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad.
- 5.- Predecir la Actitud hacia la Homoparentalidad a partir de las variables: Homofobia, Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad y variables sociodemográficas como Sexo, Edad y Unidad de Convivencia.

- 6.- Elaborar un programa orientado a promover actitudes favorables hacia las familias homoparentales en estudiantes de Secundaria: Programa H-EDUCA.
- 7.- Comprobar la eficacia del programa H-EDUCA en la mejora de la eficacia de Actitudes hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar en un estudio piloto. Siendo las hipótesis vinculadas a este objetivo las siguientes:
 - a) Se espera conseguir una mayor puntuación en las Actitudes hacia Gais y Lesbianas en el posttest aplicado al grupo experimental respecto al pretest.
 - b) Se espera conseguir una mayor puntuación en las Actitudes hacia las Familias Homoparentales en el posttest aplicado al grupo experimental respecto al pretest.
 - c) Se espera conseguir una menor puntuación en los Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad en el posttest aplicado al grupo experimental respecto al pretest.
 - d) Se espera obtener unos resultados cualitativos, que apoyen la eficacia del programa en la mejora de las Actitudes hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar.

III: MÉTODO

Una vez realizado el planteamiento de la investigación, el siguiente paso consiste en planificar la investigación, que se resume en: identificar las variables objeto de estudio y su operativización; determinar de la población objeto de estudio y seleccionar la muestra; elaborar y/o seleccionar los procedimientos de recogida de información; planificar su aplicación, así como detallar los procedimientos de análisis de datos.

En los siguientes capítulos se aborda cada una de las fases que componen el proceso de planificación de la presente investigación. De tal forma que, en el capítulo uno se indica el diseño de la investigación a realizar, en el capítulo dos se detalla la muestra participante, así como los criterios para su elección, en el tercer capítulo se enumeran los instrumentos seleccionados así como las variables objetos de estudio vinculadas a cada uno ellos, y por último en el capítulo cuatro se especifica el procedimiento a seguir en relación al diseño anteriormente planteado.

CAPÍTULO 1: DISEÑO

De acuerdo con los objetivos e hipótesis planteados, se plantea una investigación en dos fases. En la primera se utilizará un diseño descriptivo transversal para realizar el perfil del alumnado de secundaria en relación a la diversidad afectivo-sexual y familiar tras validar los instrumentos empleados en la muestra, haciendo especial hincapié en aquellos instrumentos adaptados o creados ad hoc para la presente investigación. Mediante este diseño se dará respuesta a los objetivos uno, dos, tres, cuatro y cinco anteriormente formulados, así como a las hipótesis vinculadas a cada una de ellos. Se empleará el paquete estadístico SPSS versión 21 para llevar a cabo los análisis necesarios. Los análisis completos se aportan en los anexos correspondientes, mientras en el apartado resultados se presenta una síntesis de los mismos en relación con los objetivos e hipótesis planteadas.

En la segunda fase se planteará la elaboración de un programa orientado a fomentar Actitudes favorables respecto a la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar que se denominará H-EDUCA, comprobando su eficacia mediante un diseño mixto, que incluye una valoración cuantitativa y otra cualitativa. En la parte cuantitativa se plantea un diseño cuasi experimental 2X2 con pretest-posttest y grupo de control además de una escala de satisfacción cuantitativa, cuyo análisis también se efectuará mediante el paquete estadístico SPSS versión 21. Mediante este diseño se dará respuesta a los objetivos seis y siete, así como a las hipótesis vinculadas a estos. La parte cualitativa incluirá el análisis del contenido de los relatos elaborados por las y los estudiantes del grupo de intervención, así como una escala de satisfacción cualitativa configurada por cuestiones abiertas.

CAPÍTULO 2: PARTICIPANTES

2.1. Criterios de selección

Se plantea un muestreo aleatorio en la elección de centros educativos participantes en la investigación, incluyendo centros de la ciudad de Valencia y comarcas colindantes que impartan ambos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria. Se parte de un listado de 24 cooperativas de enseñanza pertenecientes a UCEV (Unió de Cooperatives d'Ensenyament Valencianes) y de 99 centros públicos obtenido a través del buscador de centros de la página web de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, disponible en el siguiente enlace: <http://www.ceice.gva.es/web/centros-docentes/e.s.o.> (anexo digital I). Paralelamente se solicita a la Dirección General de Centros y personal docente de la Generalitat Valenciana el permiso para el inicio de la investigación (anexo IV) recibiendo resolución positiva del mismo (anexo V).

Tras la selección de centros se contacta con la Dirección del centro y/o el Departamento de Orientación para informar de la investigación y conocer su disposición a colaborar; en caso afirmativo se solicita la aprobación del Consejo Escolar. Una vez conseguida esta autorización, se requiere la autorización de cada una de las familias del alumnado participante de 2º y 4º de ESO. Para ello la doctoranda, redacta una carta informativa dirigida a estas familias solicitando su permiso para la participación de su hijo/a en el estudio, incluyendo en la citada carta el objetivo de la investigación, los instrumentos a utilizar, la autorización de la administración educativa y del centro (anexo VI). Es importante destacar que, en caso de que el centro seleccionado cuente con más de una línea (más de un grupo por curso) se seleccionan los grupos al azar y si el centro seleccionado manifiesta su negativa a participar se sustituye por otro de similares características, situación que se produce en 3 cooperativas y 10 centros públicos.

En un inicio, el número total de participantes era de 918, pero tras descartar cuestionarios incompletos se redujo a un total de 849 participantes de 2º y 4º ESO de diferentes centros educativos de Valencia y comarcas colindantes, siendo 6 de centros cooperativas de enseñanza (privadas o privadas concertadas) y 7 centros públicos.

2.2. Descripción de la muestra

Se incluyen a continuación los datos que nos permiten identificar al grupo de participantes, teniendo en cuenta las frecuencias de las siguientes variables: Sexo, Edad, Centro, Tipo de Centro, Curso, Unidad de Convivencia, Perfil Progenitores, Subsistema Fraternal y Conocimiento del Modelo de Familia Homoparental. Esta información se recopila a través del Cuestionario sobre datos sociodemográficos de las y los participantes (anexo VII).

2.2.1.- Según el Sexo.

La muestra cuenta con 849 participantes que, a pesar de haber sido seleccionada de forma aleatoria, está equilibrada en relación a la variable Sexo tal y como puede observarse tanto en la figura 1.

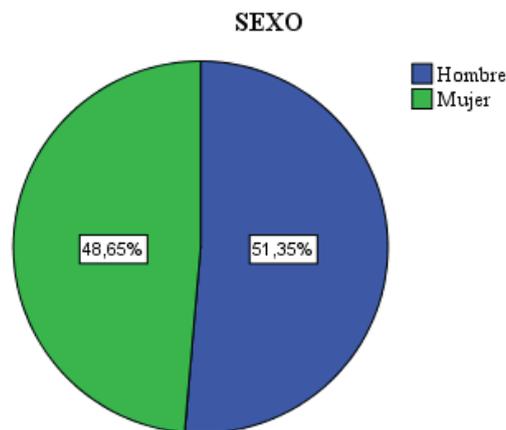


Figura 1: Descripción de la muestra según variable Sexo

2.2.2.- Según la Edad.

En relación con la variable Edad (figura 2), las y los participantes son adolescentes cuyas edades oscilan entre los 12 y los 18 años, contando con unos porcentajes más elevados las edades de 13 (29.6%) y 15 años (29.1%) seguidos de 16 y 14 años (17.8% y 17.7% respectivamente). La existencia de otros valores en la variable edad representan al alumnado más joven (2º ESO se inicia con 12 años) y al alumnado repetidor (17 y 18 años); suponiendo estos valores de la variable edad un 5.9% del total de la muestra.

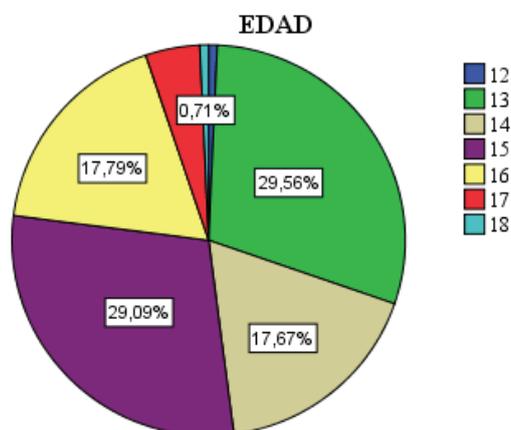


Figura 2: Descripción de la muestra según variable Edad

2.2.3.- Según el Tipo de Centro y por Centro de Estudios.

En total han colaborado 13 centros (figura 3), siendo los centros con un mayor porcentaje de participantes en la muestra por orden de representación: Florida Secundària, IES nº 26 Misericordia, IES Albal e IES Ramón Muntaner. En el otro extremo, centros con menor representación, se encuentran IES El Graó, Som Escola, Escola La Gavina y Escuela 2. La diferencia en relación al número de alumnado entre unos centros y otros estriba en el número de líneas por curso con las que cuenta el centro, de forma que los centros que cuentan con más de una línea aportan un mayor número de participantes a la muestra.

La muestra está formada tanto por Cooperativas de Enseñanza (centros privados o privados concertados) como por Centros Públicos, contando con una mayor representatividad estos últimos (figura 4).

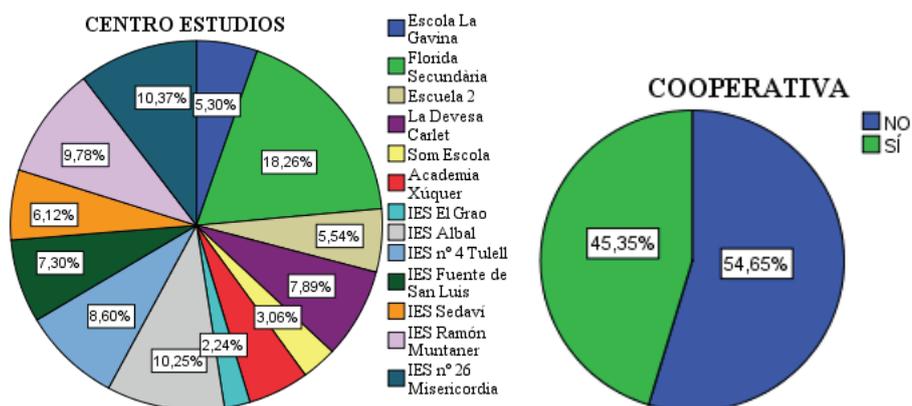


Figura 3: Descripción de la muestra según variable Centro de Estudios Figura 4: Descripción de la muestra según variable Tipo de Centro

2.2.4.- Según el Curso.

Teniendo en cuenta el nivel educativo, se incluye la variable Curso en el que se encuentran las y los adolescentes participantes. Así, se observa que, aunque está bastante equilibrada la muestra hay una mayor representación de alumnado de 2º de la ESO (Figura 5).

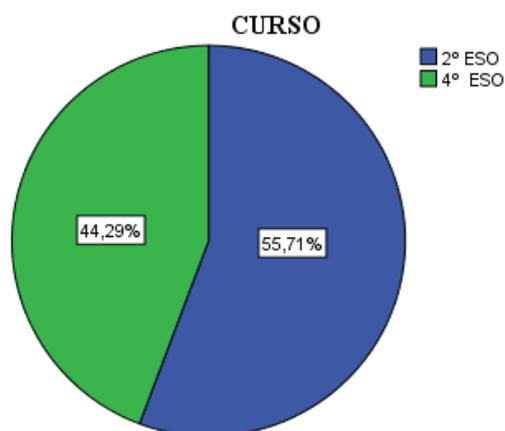


Figura 5: Descripción de la muestra según variable Curso

2.2.5.- Según el Modelo Familiar: Unidad de Convivencia.

En una investigación sobre la diversidad afectivo-sexual y familiar, recabar información sobre la diversidad familiar de la muestra puede ser un aspecto interesante. Es por ello que una de las cuestiones que se pregunta a las y los adolescentes participantes es con quién conviven, de forma que indirectamente se infiere el modelo de su familia.

De esta forma, la distribución de la muestra en relación a la variable Unidad de Convivencia (o modelo de familia) refleja que si bien es cierto que el modelo de familia nuclear completa es el más representado también hay ejemplos de familias monoparentales (10.6%) y familias reconstituidas (5.5%). El resto de la muestra (7.3%) está formado por familias extensas, aquellas en las que en un mismo hogar conviven al menos tres generaciones.

En este modelo familiar hemos encontrado una gran variabilidad en la muestra, por lo que hemos establecido diferentes tipos de familias extensas: a) familia extensa sin progenitores (0.4%), aquella en la que el alumnado convive con abuel@s, tí@s u otras personas pero la figura del progenitor no está presente; b) familia extensa monoparental (2%), en la que conviven al menos tres generaciones pero sólo hay un progenitor/a; c) familia extensa nuclear completa (3.4%), familia en la que conviven al menos tres generaciones y están presentes ambos progenitores siendo estos de diferente sexo (madre y padre); y d) familia extensa reconstituida (1.5%), familia en la que conviven al menos tres generaciones y está presente uno de los progenitores con su nueva pareja.

Sin embargo, en la muestra no encontramos ningún ejemplo de familia homoparental, aquella formada por dos progenitores del mismo sexo (figura 6).

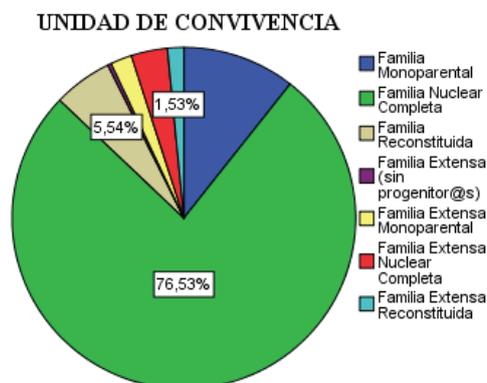


Figura 6: Descripción de la muestra según la variable Unidad de Convivencia

En el Cuestionario sobre datos sociodemográficos de las y los participantes, se solicita información relativa a los progenitores con el fin de poder establecer un perfil de los mismos. Así, en lugar de preguntar por la orientación e identidad sexual de los progenitores, información muy íntima y que podría incomodar a las y los participantes; se prefirió solicitar el nombre/pseudónimo de progenitor 1 y progenitor 2 y así no invisibilizar a las familias homoparentales.

Tras revisar los datos se comprueba que las y los progenitores identificados sólo se corresponden con padres o madres, pero en ningún caso se referencian dos padres o dos madres (información contrastada además con la variable Identificación como Familia Homoparental). Es por ello que, para facilitar los análisis se agrupa en la variable Progenitor 1 la información relativa al Padre y en el Progenitor 2 la vinculada a la madre.

2.2.6.- Según el Perfil del Padre: Edad y Nivel de Estudios.

Por lo que respecta, al Padre puntualizar que algunas/as participantes, aunque en un escaso porcentaje, no contestan este ítem lo que indica que o bien no conocen a su padre (familia monoparental) o no tienen ningún tipo de relación por él, prefiriendo de esta forma no aportar información al respecto (figura 7).

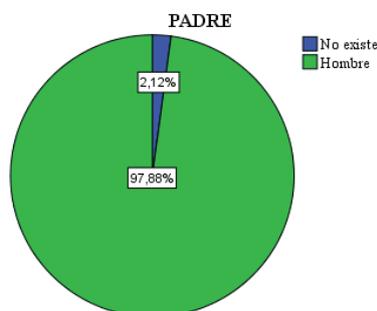


Figura 7: Descripción de la muestra según la variable Sexo del Padre

En relación con la variable Edad del Padre (figura 8), los valores oscilan entre los 26 y más de 55 años, concentrándose la muestra entre los 41 y 55 años, distribuyéndose por orden de importancia los intervalos de 46 a 50 años, de 41 a 45 años y de 51 a 55 años. En relación con los valores más discretos, de menor a mayor frecuencia encontramos a los padres de edades comprendidas entre los 26 y 30, los 31 y 35 años y aquellos con edades superiores a los 55 años. Es importante destacar que también hay un porcentaje destacable de adolescentes que no aportan información sobre la edad de su padre, ya sea por desconocimiento u omisión (valores perdidos).

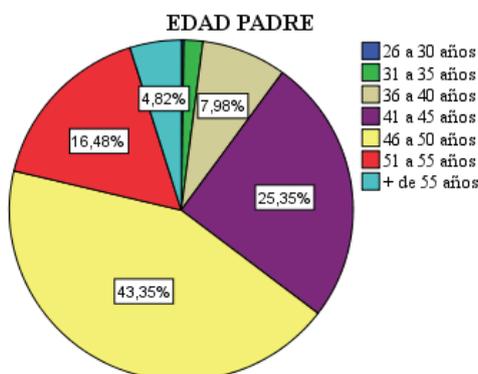


Figura 8: Descripción de la muestra según la variable Edad del Padre

Para finalizar, sobre el Nivel de Estudios del Padre destacar que, existe diversidad en la distribución de la muestra situándose por orden de relevancia: padres con un nivel de estudios Universitarios o superiores, Estudios Secundarios o ESO, Bachillerato, Estudios Primarios, Formación Profesional y en última posición aquellos padres sin estudios (figura 9). De

manera que, a pesar de que casi una quinta parte de las y los participantes son incapaces de anotar el Nivel de Estudios de su padre (por desconocimiento u olvido), se puede concluir que un 47.5% de los padres cuenta con Nivel de Estudios postobligatorio sin embargo un 17.6% no llegan a completar los estudios obligatorios (ESO).

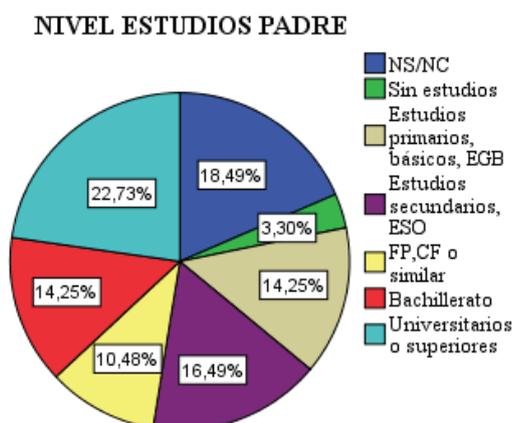


Figura 9: Descripción de la muestra según la variable Nivel de Estudios del Padre

2.2.7.- Según el Perfil de la Madre: Edad y Nivel de Estudios.

Por lo que respecta, a la Madre también algunos/as participantes no contestan este ítem, aunque en un porcentaje muy reducido, lo que indica que o bien no conocen a su madre (familia monoparental) o no tienen ningún tipo de relación por ella, prefiriendo de esta forma no aportar información al respecto (figura 10).

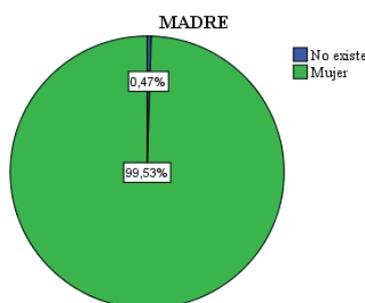


Figura 10: Descripción de la muestra según la variable Sexo de la Madre

En relación con la variable Edad de la Madre, los valores oscilan entre los 26 y más de 55 años (figura 11), concentrándose la muestra entre los 36 y 50 años, distribuyéndose por orden

de importancia los intervalos de 41 a 45 años, 46 a 50 años y 36 a 40 años. En relación con los valores más discretos, de menor a mayor frecuencia se encuentran las madres de edades comprendidas entre los 26 y 30 años, así como aquellas de más de 55 años. Por último, un pequeño porcentaje de participantes no aportan información sobre la edad de su madre, ya sea por desconocimiento u omisión (valores perdidos). En la tabla 8 se recogen estos datos.

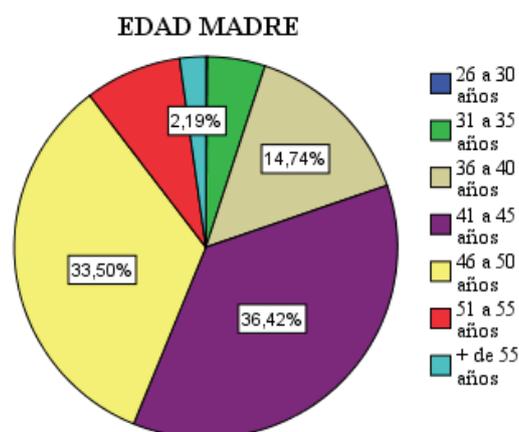


Figura 11: Descripción de la muestra según la variable Edad de la Madre

Para finalizar, sobre el Nivel de Estudios de la Madre destacar que, existe diversidad en la distribución de la muestra situándose por orden de relevancia: madres con un nivel de estudios Universitarios o superior, Estudios Secundarios o ESO, Bachillerato, Estudios Primarios, Formación Profesional y en última posición aquellas madres sin estudios (figura 12). Por otro lado, también existe un porcentaje de las y los participantes incapaz de anotar el Nivel de Estudios de su madre (por desconocimiento u olvido). De manera que, se puede concluir que más de la mitad de las Madres cuenta con Nivel de Estudios Postobligatorio mientras que un 15.1% no llegan a completar los estudios obligatorios (ESO).

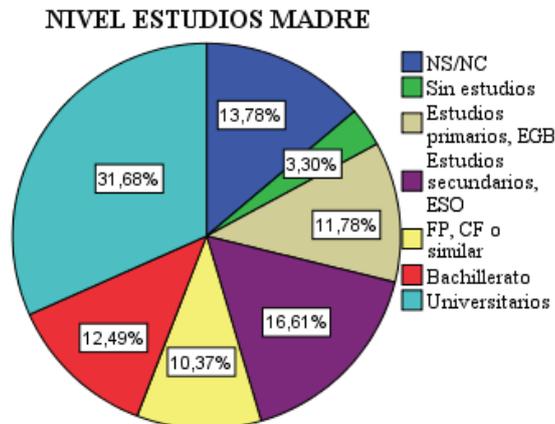


Figura 12: Descripción de la muestra según la variable Nivel de Estudios de la Madre

2.2.8.- Según el Subsistema Fraternal: N° de Hermanos/as y Posición en la Fratría.

También podemos describir el perfil de la muestra en relación con el Subsistema Fraternal, es decir, analizando tanto el Número de Hermanos/as de las y los participantes, así como la Posición Ocupada en la Fratría.

De esta forma, teniendo en cuenta el Número de Hermanos que configuran la familia de las y los participantes, destacar por orden de relevancia (figura 13) las y los participantes con un solo hermano/a, seguidos de hijos/as únicos y por último de las familias numerosas (2 o más hermanos/as). Estos datos aportan información sobre la tendencia a la reducción de la natalidad, al contar la mayor parte de los hogares con máximo dos hijos/as.

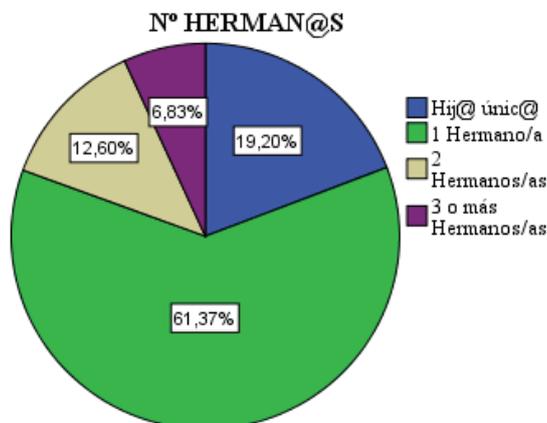


Figura 13. Descripción de la muestra según el Número de Herman@s

Por otro lado, si se analiza la Posición que Ocupan las y los participantes en relación a la Fratría, se encuentra que por orden destacan aquellos/as participantes que son los hermanos/as mayores y a continuación los que ocupan la segunda posición. También se encuentran ejemplos de hijos/as únicos, así como hijos/as de familias numerosas (figura 14). De manera que, se puede concluir que la mayor parte de la muestra está formada por hermanos/a mayores (más de la mitad de la muestra), mientras que los menos representados son hijos/as únicos y familias numerosas.

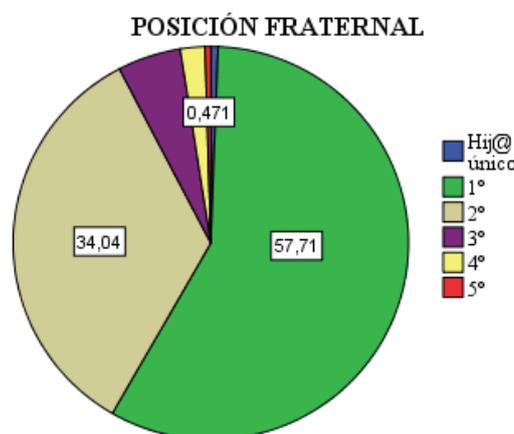


Figura 14: Descripción de la muestra según la Posición entre los Herman@s

2.2.9.- Según el Conocimiento del Modelo de Familia Homoparental.

Para finalizar, se describe la muestra en relación a su Conocimiento del Modelo de Familia Homoparental. Para ello las y los participantes contestan dos ítems: si se identifican con este modelo, es decir, si su familia es una familia homoparental, y si conocen en su entorno cercano alguna familia homoparental. Los resultados obtenidos en relación a estas dos variables descriptivas se presentan a continuación.

Por lo que respecta a su Identificación como Familia Homoparental, los datos nos indican que no hay presencia de familias homoparentales, al menos no son visibles en base a los

datos aportados por las y los participantes (figura 15) aunque hay dos participantes que no han contestado el ítem.

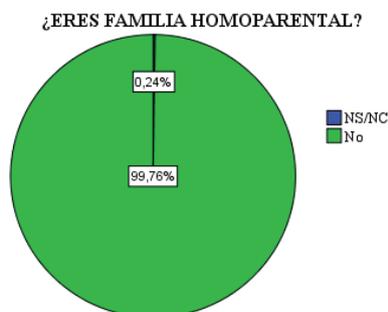


Figura 15: Descripción de la muestra según su Identificación como Familia

En relación con la variable Conocimiento Familia Homoparental en el entorno más cercano, mientras que un elevado porcentaje de la muestra contesta negativamente casi una cuarta parte de las y los participantes afirman contar con algún ejemplo de este modelo familiar en su contexto más próximo. También es interesante destacar que hay participantes que no saben o no contestan esta pregunta.

De manera que se puede concluir que más de tres cuartas partes de la muestra no cuenta con ejemplos visibles en su entorno de modelos de familia homoparentales (figura 16).

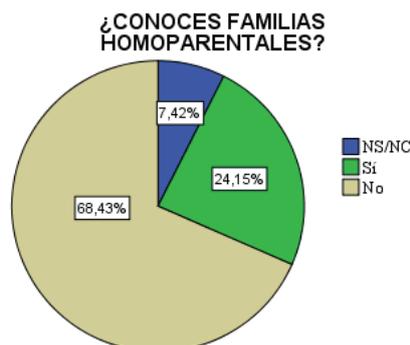


Figura 16: Descripción de la muestra según su Conocimiento Familia Homoparental

CAPÍTULO 3: INSTRUMENTOS Y VARIABLES

En el presente capítulo se describe de forma detallada la selección de instrumentos y variables a analizar en la presente investigación, fruto del proceso de búsqueda bibliográfica y toma de decisiones sobre la temática de la investigación explicada en el capítulo cuatro.

De tal forma que, se incluye una descripción de cada instrumento en la que se incorporan los datos psicométricos y se finaliza con las variables sobre las que permite recopilar información. Dado que la investigación se organiza en dos fases claramente diferenciadas (ver capítulo cuatro sobre procedimiento) la presentación de los instrumentos y variables se realiza siguiendo esta estructura: fase descriptiva y fase de intervención (tabla 4).

Tabla 4
Fases de investigación e instrumentos

<i>FASE INVESTIGACIÓN</i>	<i>INSTRUMENTOS</i>
<i>Fase descriptiva</i>	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionario de datos sociodemográficos de las y los participantes• Escala de Homofobia Moderna (EHM)• Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales o Actitud hacia la Homoparentalidad (AFH)• Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H)• Escala de Compasión
<i>Fase intervención</i>	<ul style="list-style-type: none">• Escala de satisfacción con el programa H-EDUCA• Cuestionario abierto para valorar el programa H-EDUCA• Relatos

3.1. Datos sociodemográficos

El Cuestionario de datos sociodemográficos de las y los participantes, se elabora ad hoc para la presente investigación con el fin de recoger información sobre la muestra participante seleccionando aquellas variables que se consideran de interés para los análisis posteriores en función de las referencias bibliográficas consultadas. Este cuestionario se incluye en la primera página del cuaderno de aplicación de las diferentes escalas y se puede consultar en el anexo VII. Las variables que incluyen dicho cuestionario y que permiten la elaboración del perfil de la muestra son las siguientes:

- Edad. Para poder conocer en qué etapa evolutiva, o en qué fase de la adolescencia se encuentran las y los participantes.
- Sexo. Permite analizar la distribución de la muestra en función del sexo de las y los participantes. Se ha optado por no incluir las variables orientación e identidad sexual al estar configurada la muestra mayoritariamente por menores que pueden encontrar dificultades para identificarse bien sea por el desconocimiento de estos términos bien sea porque se trate de un proceso no finalizado, además de evitar incomodar a las y los participantes al ser esta una cuestión muy íntima.
- Centro de Estudio, lo que permite identificar si se trata de un centro público o una cooperativa de enseñanza (privada o privada concertada). En este caso las y los participantes anotarán el nombre del centro de estudios.
- Curso y Grupo, aporta información sobre el curso en el que se encuentran ubicados los y las participantes (2º y 4º) y en caso de que exista más de un grupo por curso en el centro poder diferenciarlos.
- Unidad de Convivencia, ¿con quién vives habitualmente? A través de esta variable se infieren los diferentes modelos familiares presentes en la muestra.

- Relación con el otro Progenitor, aporta información adicional sobre la relación con el/la progenitor/a con el que no se convive, en caso de que ambos progenitores no convivan en el mismo domicilio.
- Descripción de cada Progenitor, solicitando información sobre cada uno de ellos: pseudónimo, edad, nivel de estudios y profesión habitual. De esta forma se perfilan las características de ambos progenitores. Es importante puntualizar que con el fin de no obviar ninguna opción, como es el caso de las familias homoparentales, se optó por identificarlos como progenitor 1 y progenitor 2, en lugar de preguntar por la orientación e identidad sexual de los progenitores. Tras revisar los datos se comprueba que las y los progenitores identificados sólo se corresponden con padres o madres, pero en ningún caso se referencian dos padres o dos madres. Es por ello que, se decide agrupar en la variable Progenitor 1 la información relativa al Padre y en el Progenitor 2 la vinculada a la Madre.
- Descripción del Subsistema Fraternal: N° de hermanos/as y Posición Ocupada por el participante en relación con sus Hermanos/as.
- Identificación como Familia Homoparental, es una cuestión cerrada a la que deben contestar afirmativa o negativamente. Esta variable, que permite identificar la presencia de familias homoparentales en la muestra, además facilita contrastar la información relativa al perfil de los progenitores.
- Conocimiento Familia Homoparental en el entorno próximo, también se trata de una cuestión cerrada a la que contestar SÍ o NO. A través de esta variable podemos detectar si las y los participantes cuentan con ejemplos reales de este modelo familiar en su entorno más inmediato, lo que les permite contar con un conocimiento más ajustado de la realidad de este modelo familiar.

3.2. Escala de Homofobia Moderna (EHM)

Es el instrumento seleccionado para analizar la variable Homofobia, tras la valoración de las diferentes escalas para investigar la homofobia, ya que es un instrumento apto y coherente con los objetivos e hipótesis planteadas, al contar con unos índices de fiabilidad y validez adecuados (en inglés y español); es autoadministrable y además la versión española ha sido validada en una muestra de adolescentes.

Su denominación original es Modern Homophobia Scale y fue elaborada por Sheela Raja y Joe Stokes en 1998 (anexo VIII). En su elaboración y validación desarrollaron escalas diferentes para medir las actitudes hacia gais y las actitudes hacia lesbianas. Por ello los ítems correspondientes a cada una de las dos subescalas se analizaron de forma separada usando la extracción de factores mediante componentes principales y rotación oblicua (OBLIMIN). Este procedimiento derivó en el establecimiento de la dimensionalidad de la escala y los ítems vinculados a cada factor, admitiéndose sólo aquellos factores que contaban con un Coeficiente Alfa de Cronbrach mayor de 0.80. Por lo que respecta a los factores, se establecieron tres para cada subescala siendo el factor uno Homofobia Institucional, el factor dos Malestar Personal y el factor tres Desviación/Cambialidad.

De tal forma, que el resultado es que la Modern Homophobia Scale consta de 46 ítems que miden Actitudes Homofóbicas diferenciando dos subescalas, que coinciden con sendos factores en el análisis factorial realizado por los autores, una que mide Actitudes hacia Gais (MHS-G, con 22 ítems) y otra subescala que mide Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L, con 24 ítems). Cada una de estas dos subescalas o factores incluye tres subfactores (figura 17): Malestar Personal (necesidad de evitar el contacto con gais/lesbianas por la incomodidad o por la creencia de que están enfermos/as o son unos/as pervertidos/as), Homofobia Institucional (grado en que las personas creen que las políticas institucionales y las prácticas deben estar libres de sesgo por orientación sexual) y Desviación/Cambiabilidad (creencia de

que gais/lesbianas pueden cambiar su orientación sexual cuando ellos/as quieran). El tipo de respuesta es una escala de tipo Likert, cuya contestación varía desde el 1 (muy en desacuerdo) al 5 (muy de acuerdo). De forma que, a mayor puntuación se refleja una actitud más tolerante hacia homosexualidad y lesbianismo.

Modern Homophobia Scale (Raja y Stokes, 1998)	
Subescala de Actitudes hacia Gais (MHS-G)	Homofobia institucional hacia gais (HI-G)
	Malestar personal hacia gais (MP-G)
	Desviación / Cambiabilidad hacia gais (DC-G)
Subescala de Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)	Homofobia institucional hacia lesbianas (HI-L)
	Malestar personal hacia lesbianas (MP-L)
	Desviación / Cambiabilidad hacia lesbianas (DC-L)

Figura 17: Modern Homophobia Scale

Para conocer los ítems que componen cada uno de estas dos subescalas, así como a los subfactores incluidos en cada uno de ellos se puede consultar el anexo VIII.

Las características psicométricas de la Modern Homophobia Scale (MHS) se pueden consultar en el artículo de Raja y Stokes (1998, p.122). En la tabla 5 se presenta un resumen de los resultados vinculados a la fiabilidad de dicha escala.

Tabla 5

Estadísticos de fiabilidad de la Modern Homophobia Scale

ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD MODERN HOMOPHOBIA SCALE	
(Raja y Stokes, 1998)	
	Alfa de Cronbach
Actitudes hacia Gais (MHS-G)	0,95
Homofobia Institucional hacia Gais (HI-G)	0,90
Malestar Personal hacia Gais (MP-G)	0,91
Desviación / Cambiabilidad hacia Gais (DC-G)	0,85
Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)	0,95
Homofobia Institucional hacia Lesbianas (HI-L)	0,95
Malestar Personal hacia Lesbianas (MP-L)	0,92
Desviación / Cambiabilidad hacia Lesbianas (DC-L)	0,90

En relación con la validez externa, y más concretamente la validez de criterio, la Modern Homophobia Scale (MHS) cuenta con correlaciones significativas con otros instrumentos tales como el Index of Homophobia (IHP, 1980) especialmente destacables con el factor

Malestar Personal; además curiosamente The Attitudes Toward Women Scale (ATWS, 1978) presenta una correlación más fuerte con la subescala MSH-G que con la MSH-L y finalmente BIDR (The Balanced Inventory of Desirable Responding) presenta correlaciones significativas sólo en aquellos ítems vinculados a valores más conservadores o religiosos, dado que homofobia y la deseabilidad social están más vinculadas a este tipo de valores (Raja y Stokes, 1998, p. 128-130).

En el año 2013 Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina, llevaron a cabo la adaptación de la Modern Homophobia Scale al español, validando la Escala de Homofobia Moderna (ver anexo IX). La muestra empleada para el estudio de validación contó con 800 alumnos y alumnas gallegas de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria, de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, pertenecientes tanto a centros públicos como privados/concertados.

En el proceso de adaptación de la Modern Homophobia Scale al español se llevó a cabo tanto un análisis factorial exploratorio como un análisis factorial confirmatorio. De esta forma, se pretendía comprobar que la escala global se dividía en dos subescalas, para ello el equipo investigador realizó un análisis factorial exploratorio, forzando la extracción a dos factores mediante componente principales y rotación Oblimin. Los datos del KMO =.95 y la esfericidad de Barlett = 20834, $p=.00$, indican la adecuación de la matriz para realizar el análisis factorial (Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina, 2013, p. 527). Los dos factores recogen claramente el contenido de las dos formas Gais y Lesbianas, saturando los ítems de forma correspondiente, por tanto queda demostrada la división de la escala global en dos subescalas: Actitudes Hacia Gais (MHS-G) y Actitudes Hacia Lesbianas (MHS-L). Por lo que respecta al análisis factorial confirmatorio, se pretende comprobar la dimensionalidad de la escala y comprobar si se mantiene el modelo trifactorial de la escala original. Así que, tras la prueba de tres modelos diferentes (trifactorial

relacionado, trifactorial independiente y unidimensional) los mejores resultados se obtuvieron en el modelo de tres factores relacionados, coincidiendo por tanto con la dimensionalidad de la escala original. De tal manera, que el instrumento adaptado, la Escala de Homofobia Moderna, presenta la misma estructura que la versión original tanto en cuanto a las subescalas, los factores y los ítems que los componen (anexo IX).

Por lo que respecta a las características psicométricas de la Escala de Homofobia Moderna, indicar que la fiabilidad se calculó de los seis subfactores, pero no cada subescala; datos que aparecen indicados en Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina (2013) y presentados de forma resumida en la siguiente tabla.

Tabla 6
Estadísticos de fiabilidad de la Escala de Homofobia Moderna

ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD ESCALA DE HOMOFOBIA MODERNA (Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina, 2013)	
	Alfa de Cronbach
Homofobia Institucional hacia Gais (HI-G)	0,85
Malestar Personal hacia Gais (MP-G)	0,91
Desviación / Cambiabilidad hacia Gais (DC-G)	0,85
<hr/>	
Homofobia Institucional hacia Lesbianas (HI-L)	0,83
Malestar Personal hacia Lesbianas (MP-L)	0,9
Desviación / Cambiabilidad hacia Lesbianas (DC-L)	0,9

Por lo que respecta a la validez externa, y más concretamente la validez de criterio, la Escala de Homofobia Moderna cuenta con correlaciones moderadas-altas con la versión breve validada en España por Carrera, Lameiras, Rodríguez y Vallejo (2014) de la escala de Ideología de Género y Transfobia (GTS) de Hill y Willoughby de 2005 y las dos subescalas que la componen (Transfobia y Ataques contra el género); siendo la correlación más elevada con la subescala Actitudes hacia Gais. También se aportan datos de correlación entre la Escala de Homofobia Moderna con la versión española reducida de Rodríguez, Lameiras y Carrera (2009) de la Escala de Sexismo Ambivalente (ASI) de Glick y Fiske de 1996. En este

caso se observan correlaciones bajas pero significativas con el Sexismo Benevolente y moderadas significativas con Sexismo Hostil. Además, la realización de la prueba Structural Equation Modeling confirma la propuesta del modelo trifactorial propuesto por Raja y Stokes. Así “un χ^2 y gl inferior a 3 en Lesbianas aunque mayor en Gais, el AGFI que supera el valor de .85 y el RMSEA que no supera .06, sustentan un buen ajuste en ambas subescalas MHS-Gais y MHS-Lesbianas” (Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina, 2013, p.530). Por lo que se demuestra que la Escala de Homofobia Moderna una escala con buena validez de constructo.

En el apartado Resultados se incluye los análisis realizados para comprobar la fiabilidad y la estructura factorial del instrumento empleado en la presente investigación, que coinciden las versiones precedentes.

De tal manera que, la Escala de Homofobia Moderna (anexo X) permite recopilar información sobre las siguientes ocho variables:

- Actitudes hacia Gais (MHS-G): Valor total de la subescala que cuenta con 22 ítems
 - Malestar Personal hacia Gais (MP-G): 9 ítems de la subescala MHS-G
 - Homofobia Institucional hacia Gais (HI-G): 9 ítems de la subescala MHS-G
 - Desviación/Cambiabilidad hacia Gais (DC-G): 4 ítems de la subescala MHS-G
- Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L): Valor total de la subescala que cuenta con 24 ítems
 - Malestar Personal hacia Lesbianas (MP-L): 10 ítems de la subescala MHS-L
 - Homofobia Institucional hacia Lesbianas (HI-L): 11 ítems de la subescala MHS-L
 - Desviación/Cambiabilidad hacia Lesbianas (DC-L): 3 ítems de la subescala MHS-L.

3.3. Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales o Actitudes hacia la Homoparentalidad (AFH)

La Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales o Actitudes hacia la Homoparentalidad es un instrumento adaptado para la presente investigación (anexo XI) tomando como referencia la Escala de Actitudes frente a las familias homoparentales en el contexto escolar de Ramírez, Moliner y Vicent (2008, anexo XII). De tal forma que los ítems presentes en esta escala han sido adaptados a un lenguaje más inclusivo y dividiendo el ítem nº 7 en dos (7a y 7b), consiguiendo una escala con un total de 21 ítems. El instrumento adaptado presenta un tipo de respuesta es una escala de tipo Likert, cuya contestación varía desde el 1 (muy en desacuerdo) al 5 (muy de acuerdo). Así, a mayor puntuación se refleja una actitud más favorable hacia las familias homoparentales.

Por tanto, la variable a analizar a través de esta escala es la Actitud hacia las Familias Homoparentales o la Actitud hacia la Homoparentalidad.

La escala original no cuenta con datos psicométricos por lo que en la adaptación del instrumento se analizan sus características psicométricas, siendo uno de los objetivos planteados en la presente investigación (objetivo 1.2) el cálculo de su fiabilidad y estructura factorial.

3.4. Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H)

La Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H) se trata de un instrumento elaborado ad hoc para la investigación que consta de 11 ítems basados en los prejuicios y mitos identificados por la Coalition des familles LGTB de Québec (Canadá), a partir de las investigaciones sobre la temática (anexo XIII). Esta escala presenta un tipo de respuesta es una escala de tipo Likert, cuya contestación varía desde el 1 (muy en

desacuerdo) al 5 (muy de acuerdo). De forma que, a mayor puntuación se muestra la consolidación de más mitos y prejuicios en torno a las familias homoparentales.

El objetivo de esta escala recopilar información sobre la variable mitos y prejuicios adquiridos/consolidados en relación a las familias homoparentales.

Puesto que es un instrumento elaborado para la presente investigación, se pretende validar la escala para obtener información sobre las características psicométricas del mismo (objetivo 1.3).

3.5. Escala de Compasión (EC)

Este es el instrumento seleccionado para analizar la variable Compasión, al cumplir los siguientes requisitos: es un instrumento apto y coherente con los objetivos (1.4, 2, 3 y 4) e hipótesis planteadas, la versión original (en inglés) cuenta con unos índices de fiabilidad y validez adecuados y es autoadministrable.

Su denominación original es Compassion Scale (anexo XIV) y fue desarrollada por Elizabeth A. Pommier en 2010. La elaboración y validación de la Compassion Scale toma como referencia la Escala de Autocompasión de Neff (Self-Compassion Scale, SCS, Neff, 2003a; Neff, 2003a y 2003b), que formula un modelo de seis factores, con sustento teórico y estadístico, para explicar el constructo autocompasión. Este modelo es adoptado por Elizabeth Pommier que realizó un análisis factorial para cada una de las subescalas o factores (Amabilidad, Humanidad Compartida, Mindfulness, Indiferencia, Distanciamiento y Desvinculación), con el fin de identificar qué ítems ajustaban mejor en cada factor. De esta forma, la escala original formulada (80 ítems) se redujo a un total de 24 ítems, realizando posteriormente un análisis factorial confirmatorio con los ítems seleccionados. De esta forma, empleando el Lisrel 8.80 se realizó un análisis factorial confirmatorio para el modelo de seis factores cuyos resultados se mostraron satisfactorios (CFI = .97; NNFI= .96; SRMR= .05 y

RMSEA= .05). Además, se completó con un análisis de factor de orden superior cuyos resultados confirman la existencia de un factor de orden superior, Compasión, que explica las intercorrelaciones entre los seis factores del modelo de Pommier (2010, p. 116-123).

De tal forma que, la Compassion Scale consta de 6 subescalas o factores: Amabilidad, Indiferencia, Humanidad Compartida, Distanciamiento, Mindfulness y Desvinculación; siendo un instrumento que mide la Compasión hacia los demás a través de 24 ítems cuya respuesta se realiza en base a una escala de tipo Likert, cuya contestación varía desde el 1 (casi nunca) al 5 (casi siempre). En todos los factores las puntuaciones más altas corresponden a niveles más altos del constructo que evalúan. La puntuación total surge de la suma de las subescalas teniendo que tres de ellas miden Compasión (Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness) y que las otras tres miden Ausencia de Compasión (Indiferencia, Distanciamiento y Desvinculación). Esta escala cuenta con una adecuada estructura factorial y un factor de orden superior, "Compasión"¹⁶, que explica las altas inter-correlaciones entre las subescalas

Por lo que respecta a las características psicométricas de la Compassion Scale indicar que en cuanto a fiabilidad obtiene un índice de Alfa de Cronbach de 0.9 en el estudio de validación inicial y de 0.87 en el estudio de validación cruzada (Pommier, 2010, 132-133). En la tabla 7 se incluyen los estadísticos de fiabilidad del estudio de validación cruzada.

¹⁶ “being touched by the suffering of others, opening one’s awareness to others’ pain and not avoiding or disconnecting from it, so that feelings of kindness towards others and the desire to alleviate their suffering emerge” (Neff, 2003b, p. 86-87).

Tabla 7
Estadísticos de fiabilidad de la Compassion Scale

ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD COMPASSION SCALE (Pommier, 2010)	
	Alfa de Cronbach
Compasión total	,87
Amabilidad	,83
Humanidad Compartida	,71
Distanciamiento	,68
Indiferencia	,71
Mindfulness	,72
Desvinculación	,71

La revisión de la escala por parte de jueces, apoya la validez de contenido de la misma en relación con la definición de compasión acuñada por Neff (2003b). En relación con la validez convergente, la Compassion Scale cuenta con correlaciones significativamente moderadas con otras escalas que evalúan constructos similares como el amor compasivo (Compassionate Love Scale, CLS de Sprecher y Fehr, de 2005), conexión social (Social Connectedness Scale, SCS de Lee y Robbins, 1995), sabiduría (Ardelt 3- Dimension Wisdom Scale de Ardel, 2003) y empatía (Davis Interpersonal Reactivity Index, IRI de Davis, 1980; Questionnaire Measure of Emphatic Tendency de Mehrabian y Epstein, 1972).

De tal manera que, la Compassion Scale (CS) permite recopilar información sobre nueve variables, que son las siguientes:

- Compasión: Valor total de las 6 subescalas, cuenta con 24 ítems. Para calcularla es preciso invertir los ítems de las tres subescalas que miden ausencia de compasión.
 - Compasión: Valor total de las tres subescalas siguientes, cuenta con 12 ítems
 - Amabilidad: Consta de 4 ítems
 - Humanidad Compartida: Consta de 4 ítems
 - Mindfulness: Consta de 4 ítems

- Ausencia de Compasión: Valor total de las tres subescalas siguientes, cuenta con 12 ítems.
 - Indiferencia: Consta de 4 ítems
 - Distanciamiento: Consta de 4 ítems
 - Desvinculación: Consta de 4 ítems

Dado que es una escala sólo disponible en inglés, para su aplicación se llevará a cabo la traducción al español por medio del procedimiento de traducción hacia delante (Hambleton, 1996 citado por Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina, 2013, p.526) que consiste en traducir los ítems al español y entregarle la traducción junto con los ítems en inglés a un filólogo/a inglés/a; se analizarán los consejos de modificación y tras realizar los cambios sugeridos finalizará el proceso de traducción de la escala. Además, uno de los objetivos planteados es validar el instrumento en su versión española para conocer sus características psicométricas (objetivo 1.4), datos que se incluyen en el apartado Resultados.

En la tabla 8 se resumen las variables a recopilar y su instrumento de procedencia en la fase descriptiva.

Tabla 8
Instrumentos de medida y variables de la fase descriptiva

INSTRUMENTOS	VARIABLES
<i>Cuestionario de datos sociodemográfico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Edad. • Sexo. • Centro estudios. • Grupo y clase. • Unidad de convivencia (modelo de familia). • Relación con el progenitor que no convives. • Datos de identificación de progenitores: edad, sexo, nivel educativo y profesión. • Nº de herman@s (subsistema fraternal). • Posición en el subsistema fraternal. • Identificación como Familia Homoparental. • Conocimiento Familia Homoparental en el entorno próximo.
<i>Escala de Homofobia Moderna (Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina, 2013)</i>	<p>Actitud hacia Gais (MHS-G): 22 ítems</p> <ul style="list-style-type: none"> • Malestar Personal hacia Gais (MP-G): 9 ítems • Homofobia Institucional hacia Gais (HI-G) : 9 ítems • Desviación/Cambialidad hacia Gais (DC-G): 9 ítems <p>Actitud hacia Lesbianas (MHS-L): 24 ítems</p> <ul style="list-style-type: none"> • Malestar Personal hacia Lesbianas (MP-L): 10 ítems • Homofobia Institucional hacia Lesbianas (HI-L): 11 ítems • Desviación/Cambialidad hacia Lesbianas (DC-L): 3 ítems

INSTRUMENTOS	VARIABLES
<i>Actitudes hacia Familias Homoparentales o Actitudes hacia la Homoparentalidad (AFH)</i>	Total: 21 ítems <ul style="list-style-type: none"> • Actitud hacia Familias homoparentales o Actitud hacia la Homoparentalidad (AFH)
<i>Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H)</i>	Total: 11 ítems <ul style="list-style-type: none"> • Mitos y Prejuicios hacia Familias Homoparentales (MyP-H)
<i>Escala de Compasión (ES)</i>	Total: 24 ítems <ul style="list-style-type: none"> • Amabilidad • Humanidad compartida • Mindfulness • Ausencia de Compasión

En la segunda fase de la investigación se plantea construir el programa H- EDUCA y comprobar su eficacia, incluyendo una valoración cuantitativa y una valoración cualitativa realizada mediante escala ad hoc de satisfacción, un cuestionario abierto y los relatos del alumnado. A continuación, se explica cada uno de ellos.

3.6. Escala de satisfacción con el Programa H-EDUCA

La Escala de Satisfacción con el Programa H-EDUCA es un instrumento creado ad hoc que cumplimentan las y los participantes tras su participación en el programa (anexo XVI). En la misma se incluyen 5 cuestiones cerradas que facilitan una evaluación cuantitativa del mismo y se contestan según una escala tipo Likert cuya contestación varía desde el 1 (muy en desacuerdo) al 5 (muy de acuerdo).

Las variables sobre las que se aporta información a través de dicha escala son las siguientes:

- Interés de las sesiones
- Número sesiones
- Materiales
- Metodología
- Conocimientos y actitud de la investigadora

3.7. Cuestionario abierto para valorar el Programa H-EDUCA

El Cuestionario Abierto para valorar el Programa H-EDUCA es un instrumento creado ad hoc que cumplimentan las y los participantes tras su participación en el programa (anexo XVII), en el que se incluyen 5 cuestiones abiertas que facilitan una evaluación cualitativa del mismo.

Dicho instrumento permite la obtención de información sobre las siguientes variables:

- Aprendizaje obtenido
- Actividad más valorada
- Actividad menos valorada
- Recomendación
- Sugerencias mejora

3.8. Relatos

Por último, para la valoración del programa H-EDUCA también se revisarán los relatos de las y los participantes, a través de los cuales expresarán su opinión en relación a las familias homoparentales y que constituirán las variables dependientes, en este caso cualitativas.

Estos relatos se construirán a partir de las siguientes orientaciones: *Expón en un relato breve de una página tus actitudes básicas hacia la diversidad en afectivo-sexual y hacia las familias homoparentales (creencias, emociones de aceptación/rechazo, conductas y tipo de relación que tendrías con estas personas). Indica también los mitos que te ha ayudado a clarificar este programa.*

Se resume a continuación las variables objeto estudio en la fase de intervención y el instrumento de procedencia.

Tabla 9
Instrumentos de medida y variables de la fase de intervención

INSTRUMENTOS	VARIABLES
Escala de satisfacción con el programa H-EDUCA	Evaluación cuantitativa (5 ítems): <ul style="list-style-type: none"> • Interés sesiones • Número sesiones • Materiales • Metodología • Conocimientos y actitud de la investigadora
Cuestionario abierto para valorar el programa H-EDUCA	Cuestionario abierto (5 preguntas): <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje • Actividad más valorada • Actividad menos valorada • Recomendación • Sugerencias mejora
Relatos	Actitudes básicas hacia la diversidad en afectivo-sexual y hacia las familias homoparentales

CAPÍTULO 4: PROCEDIMIENTO

Sensibles a la problemática generada por las personas homófobas y de la necesidad de general actitudes tolerantes hacia la diversidad afectivo-sexual y familiar, se procede a indagar en la literatura científica sobre la temática, así como a solicitar los permisos pertinentes para llevar a cabo la presente investigación. A continuación, se detalla el proceso seguido.

- Revisión de la literatura científica para realizar la elección de los instrumentos que permitan valorar las actitudes homófobas en el alumnado de Secundaria y posteriormente la elaboración de un programa de intervención orientado a generar actitudes de tolerancia.

La elección de los instrumentos se inicia con un proceso de búsqueda bibliográfica sobre la temática de la investigación. En este proceso de búsqueda bibliográfica, además de utilizar las vías más tradicionales (manuales, libros...) se han empleado también buscadores y bases de datos especializadas, sobre todo en Educación y Psicología, a través de internet ya sea de acceso libre ya sea mediante suscripción. De esta forma las principales fuentes bibliográficas utilizadas han sido: Dialnet, ERIC, PsycINFO, Web of Science, Trobes +, Roderic y Google Académico. La posibilidad de acceder a estas bases de datos, repositorios o buscadores bibliográficos, que organizan la información en base a palabras clave, facilita enormemente el laborioso proceso de búsqueda además de permitir acceder a fuentes originales.

Realizada la búsqueda bibliográfica sobre instrumentos y variables, el siguiente paso consiste en valorar la información recopilada, tomar decisiones sobre cuáles son las variables a analizar y los instrumentos a emplear. Este proceso reflexivo requiere tomar en consideración una serie de criterios claros, que en este caso han sido los siguientes:

- Coherencia con los objetivos e hipótesis planteadas. El proceso de investigación exige congruencia, que las decisiones estén vinculadas y no entren en contradicción. De tal forma que, la elección de las variables a analizar y los instrumentos deben estar supeditados al planteamiento de la investigación, para permitir corroborar los objetivos e hipótesis planteadas (Martínez González, 2007).
- Características psicométricas de los instrumentos: fiabilidad y validez. Una premisa fundamental es seleccionar instrumentos ya validados, es decir, aquellos que ya gocen de “cientificidad”, que hayan sido empleado previamente y cuenten con unas características psicométricas aceptables. Así, se seleccionan instrumentos con criterios de fiabilidad y validez adecuados en su versión original, que además se pueden comprobar en la presente investigación.
- Versión en español, siempre que sea posible es recomendable elegir instrumentos que ya estén validados en español, dado que es el idioma que manejan las y los participantes en la investigación. En caso de no contar con una versión en español del instrumento considerado como más adecuado, se puede plantear adaptar el instrumento a nuestro idioma y validarlo. Si los resultados de fiabilidad y validez del instrumento adaptado cumplen con los mínimos exigidos puede suponer una importante aportación.
- Autoadministrables, en la medida de lo posible. De esta forma las y los participantes de forma autónoma podrán cumplimentar el instrumento ya sea en papel o de forma on-line. Esto además facilita el tratamiento de los datos cuando se tratan de muestras muy amplias.
- Adecuados a las características de la muestra. Es fundamental que el instrumento sea comprensible para las y los participantes, ya que estos son quienes nos van a

aportar la información sobre las variables investigadas. Por tanto, un instrumento que considere la población a la se dirige previsiblemente conseguirá unos resultados adecuados a la realidad. Esto puede implicar la necesidad de adaptar el lenguaje en algunos ítems (reflejando un lenguaje más inclusivo, buscar sinónimos) o requerir de explicaciones adicionales por parte de la doctoranda en la aplicación del instrumento.

- Elaborar instrumentos ad hoc, sólo en el caso de la inexistencia de instrumentos validados sobre la temática objeto de estudio o cuando se trata de una línea emergente de investigación.
- Solicitud a la “Conselleria de Educación, Cultura y Deporte” (ahora denominada Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte) la autorización necesaria para iniciar la investigación (anexo IV).
- Contacto con las y los directores de diferentes centros educativos para conocer su disponibilidad a colaborar en el proyecto y envío a quienes respondan favorablemente la documentación incluida en los anexos V y VI, con el propósito de ofrecer al Consejo Escolar la información básica sobre el proyecto, la autorización emitida por Conselleria así como la solicitud de permiso a las familias de los y las participantes.

A continuación, se diferencian los pasos seguidos dentro de cada una de las fases de la investigación: fase descriptiva y la fase de intervención.

4.1. Fase I: Estudio descriptivo

Reuniones de coordinación con el departamento de orientación del centro, así como con las y los tutores de los cursos en los que se va a desarrollar la investigación, con el fin de planificar el calendario de pase de los cuestionarios.

Tarea 1: Selección y adaptación de instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda bibliográfica. - Evaluación de escalas sobre actitudes hacia la homofobia. Elección de la versión española de la Modern Homophobia Scale de Raja y Stokes realizada por Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina en 2013. - Revisión escalas sobre actitudes hacia las familias homoparentales. Necesidad de adaptar la Escala de Actitudes frente a las familias homoparentales en el contexto escolar de Ramírez, Moliner y Vicent (2008). - Elaboración Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad. - Evaluación escalas Compasión. Selección de la Compassion Scale de Pommier.
Tarea 2: Creación escala ad hoc
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de la Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales y la Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad. - Traducción al castellano de la Compassion Scale.
Tarea 3: Solicitud permiso Conselleria
Tarea 4: Elección de centros participantes
<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de base de datos de centros - Elección aleatoria de centros que sean cooperativas de enseñanza y centros públicos - Contacto vía email y/o telefónico
Tarea 5: Preparación cuaderno de aplicación de escalas
Tarea 6: Concesión permiso Conselleria
Tarea 7: Fase descriptiva: pase de cuestionarios en los centros participantes
<ul style="list-style-type: none"> - Envío carta informativa al centro, solicitando la autorización de la familia. - Elección al azar de los grupos clase participantes - Pase de las escalas en el horario pactado con el centro (preferentemente tutoría).
Tarea 8: Fase descriptiva: análisis de resultados
<ul style="list-style-type: none"> - Análisis cuantitativo (SPSS)

Figura 18: Cronograma fase descriptiva

4.2. Fase II: Intervención

Finalizado el estudio descriptivo, se contactará con los centros participantes para identificar aquellos que se encuentran interesados en participar en esta segunda fase, que implica la cesión de 10 sesiones de tutoría por cada grupo en el que se intervenga, además de la participación activa del tutor o tutora del grupo clase.

Tarea 1: Contacto centros participantes
- Contacto vía telefónica y/o reunión.
Tarea 2: Diseño del programa y elaboración de materiales
- Búsqueda bibliográfica sobre programas de prevención de la homofobia y fomento de la tolerancia.
- Diseño del Programa H-EDUCA.
Tarea 3: Selección centro y grupos participantes
- Reunión con el Departamento de Orientación para valorar su predisposición e implicación en esta fase de intervención.
Tarea 4: Selección centro experimental y centro control
- Tras la reunión con los centros interesados y valoración de su predisposición. Selección de Florida Secundaria como centro experimental y Escola La Gavina como centro control.
Tarea 5: Reunión de planificación y coordinación
Reunión con el Departamento de Orientación y tutor/a grupo clase
- Acuerdo del calendario de sesiones.
- Explicación de las características del Programa H-EDUCA: 10 sesiones de 50 minutos de duración.
- Elección del nivel de implicación del tutor/a: observación participante y apoyo en la gestión de la clase.
- Revisión de las sesiones diseñadas para su adaptación al grupo.
Tarea 6: Desarrollo de las sesiones
- A cargo de la doctoranda con el apoyo del tutor o tutora del grupo.
Tarea 7: Evaluación continua de las sesiones
- Evaluación al finalizar cada sesión con el fin de introducir mejoras en la siguiente.
Tarea 8: Evaluación final del programa H-EDUCA
- Escala de satisfacción elaborada ad hoc para valorar el programa H-EDUCA (evaluación cuantitativa) y cuestionario de satisfacción abierto y relatos (evaluación cualitativa)
Tarea 9: Análisis de datos
- Análisis cuantitativo (SPSS-21)
Tarea 10: Programa piloto programa H-EDUCA
- A partir de los análisis realizados y la introducción de mejoras.

Figura 19: Cronograma fase de intervención

IV: RESULTADOS

En el presente apartado se realiza una revisión de los resultados obtenidos en la investigación abordando cada uno de los objetivos planteados. La vinculación entre los objetivos y las fases de la investigación (descripción e intervención) se representa en la figura 20.

	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN
Fase de descripción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Calcular en la población adolescente (alumnado de secundaria), las características psicométricas de los instrumentos utilizados: <ol style="list-style-type: none"> 1.1.- En la Escala de Homofobia Moderna, que diferencia la actitud hacia gays y hacia lesbianas, se calcula su fiabilidad y su estructura factorial. 1.2.- En Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales (AFH), que mide las actitudes hacia la homoparentalidad, se calcula su fiabilidad y estructura factorial. 1.3.- En la Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H), instrumento creado ad hoc para la presente investigación, que valora errores generadores de prejuicios referidos a las familias homoparentales, se calcula su fiabilidad y estructura factorial. 1.4.- <i>En la Escala de Compasión, que mide la compasión hacia los demás, se lleva a cabo una traducción de mediante el procedimiento de traducción hacia delante y se calcula su fiabilidad y estructura factorial.</i> 2. Describir el perfil de las actitudes del alumnado de Secundaria respecto a Homofobia, Homoparentalidad, Mitos y Prejuicios sobre la Homoparentalidad y Compasión. 3. Analizar las actitudes del alumnado de Secundaria hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar en función variables como el tipo de centro, sexo, curso, unidad de convivencia, perfil del padre, perfil de la madre, subsistema fraterno y conocimiento del modelo de familia homoparental. Se incluyen: Análisis de la Homofobia, Homoparentalidad, Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad y Compasión. 4. Relacionar las Actitudes hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar con la Compasión. Se incluyen: Análisis Homofobia, Homoparentalidad, Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad. 5. Predecir la Actitud hacia la Homoparentalidad a partir de las variables: Homofobia, Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad y variables sociodemográficas sexo, edad y unidad de convivencia.

	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN
Fase de intervención	6. Elaborar un programa orientado a promover actitudes favorables hacia las familias homoparentales en estudiantes de Secundaria: Programa H-EDUCA. 7. Comprobar la eficacia del programa H-EDUCA en la mejora de la eficacia de Actitudes hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar en un estudio piloto.

Figura 20: Relación de objetivos en función de la fase de la investigación

A continuación, se presenta los resultados obtenidos en cada uno de los objetivos.

CAPÍTULO 1: CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS

A continuación, se presentan las características psicométricas de los instrumentos utilizados, en concreto los datos sobre fiabilidad y estructura factorial.

La fiabilidad de un instrumento de medida hace referencia a la precisión o el grado de exactitud de la medida teniendo en cuenta la estabilidad de los resultados, así como la consistencia interna de los ítems. Existen diferentes alternativas para calcular la fiabilidad de los instrumentos, en este caso se opta por utilizar el estadístico de fiabilidad del Coeficiente Alfa de Cronbach.

Por lo que respecta a la dimensionalidad o estructura factorial de la escala, esta consiste en identificar si existen varios factores que contribuyen a explicar el constructo si estos factores están vinculados o son independientes o si por el contrario la escala es unidimensional. Para conocer la dimensionalidad de la escala se puede realizar un Análisis Factorial Confirmatorio (cuando se conoce una estructura factorial previa bien basada en los constructos teóricos que fundamentan la escala, bien debida a un análisis exploratorio previo), o un Análisis Factorial Exploratorio (cuando no se conoce la estructura de la escala), como es el caso de los instrumentos de nueva creación elaborados ad hoc para la presente tesis. En todos los casos se empleará el paquete estadístico SPSS versión 21 para los análisis.

1.1. Escala de Homofobia Moderna (EHM)

La Escala de Homofobia Moderna (EHM), es el instrumento que mide la actitud diferenciada hacia gais y lesbianas, y que consta de 46 ítems que miden Actitudes homofóbicas diferenciando dos subescalas, una que mide Actitudes hacia Gais (MHS-G, con 22 ítems) y otra subescala que mide Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L, con 24 ítems). En cada factor se diferencian tres subfactores: Homofobia Institucional, Malestar personal y

Desviación/Cambiabilidad, en para cada una de las subescalas o factores, es decir, referido tanto a Gais como a Lesbianas. A continuación, se presentan los datos en relación a su fiabilidad y estructura factorial.

1.1.1- Fiabilidad.

Los resultados en la muestra empleada muestran que el instrumento que cuenta con una fiabilidad razonablemente aceptable ya que salvo en un caso presenta valores superiores a .70, que suele ser considerado un referente. En la tabla 10 aparecen los coeficientes de cada uno de los factores Actitudes hacia Gais y Actitudes hacia Lesbianas, así como de sus correspondientes subfactores.

Tabla 10
Estadísticos de fiabilidad Escala de Homofobia Moderna

ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD ESCALA HOMOFOBIA MODERNA	
	Alfa de Cronbach
Actitudes hacia Gais (MHS-G)	,910
Homofobia Institucional hacia Gais (HI-G)	,820
Malestar Personal hacia Gais (MP-G)	,820
Desviación / Cambiabilidad hacia Gais (DC-G)	,731
Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)	,856
Homofobia Institucional hacia Lesbianas (HI-L)	,538
Malestar Personal hacia Lesbianas (MP-L)	,844
Desviación / Cambiabilidad hacia Lesbianas (DC-L)	,904

En relación con la subescala de Actitudes hacia Gais (MHS-G) es interesante conocer el grado de fiabilidad de cada uno de los factores que configuran esta subescala, tal y como se puede observar, todos los factores cuentan con un valor de Alfa de Cronbach superior a .70; siendo los factores Homofobia Institucional hacia Gais y Malestar Personal los que cuentan con un valor más elevado, mientras que el Desviación/Cambiabilidad hacia Gais cuenta con un valor más discreto. Estos datos concuerdan con los obtenidos por el equipo de investigación que realizó la Escala de Homofobia Moderna (capítulo instrumentos) que obtuvieron un valor de Coeficiente Alfa de Cronbrach de .85 en Homofobia Institucional

hacia Gais; .91 en Malestar Personal hacia Gais y .85 en Desviación/Cambiabilidad hacia Gais.

En relación con la subescala de Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L), los resultados del estudio de la fiabilidad también ofrecen un valor de Coeficiente Alfa de Cronbach superior a .70. Los subfactores cuentan con un valor de Alfa de Cronbach superior a .70 son Malestar Personal hacia Lesbianas y Desviación/Cambiabilidad hacia Lesbianas, siendo el factor Homofobia Institucional hacia Lesbianas el que cuenta con un valor más bajo, siendo los ítems que componen este factor los que plantean problemas de fiabilidad.

Los datos obtenidos por el equipo de investigación que realizó la Escala de Homofobia Moderna (indicados anteriormente) concuerdan en los factores de Malestar Personal hacia las Lesbianas (MP-L) y Desviación/Cambiabilidad hacia las Lesbianas (DC-L), ya que obtuvieron un valor del Coeficiente Alfa de Cronbach de .90 en Malestar Personal hacia Lesbianas y .90 en Desviación/Cambiabilidad hacia Lesbianas. Sin embargo, hay diferencias respecto al valor de Coeficiente Alfa de Cronbach en Homofobia Institucional hacia Lesbianas ya que pasa de un .83 a un .538 en la presente investigación.

En el anexo digital II se pueden consultar los datos del análisis que incluyen Matriz de correlaciones inter-elementos en cada uno de los factores y subfactores, así como las correlaciones de cada factor con el total de la escala (Correlación con elemento-total y Correlaciones múltiples corregidas).

1.2. Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales o Actitudes hacia la Homoparentalidad (AFH)

La Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales (AFH) se incluye en el anexo IX y es un instrumento que, adaptado para la presente investigación, que toma como referencia la Escala de Actitudes frente a las familias homoparentales en el contexto escolar de Ramírez,

Moliner y Vicent (2008), realizando las modificaciones explicadas en el capítulo de instrumentos. Puesto que no existen datos psicométricos sobre la escala original, procede calcular tanto la fiabilidad como la dimensionalidad de la escala, cuyos resultados se presentan a continuación.

1.2.1.- Fiabilidad.

Los resultados en la muestra empleada muestran que el instrumento que cuenta con una fiabilidad razonablemente aceptable ya que salvo en un caso presenta valores superiores a .70. En la tabla 11 aparecen los coeficientes tanto de Actitudes hacia la Homoparentalidad (valor total de la escala) así como de los tres factores que la componen.

Tabla 11

Estadísticos de fiabilidad Escala de Actitudes hacia la Homoparentalidad (AFH)

ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD ESCALA ACTITUDES HACIA LA HOMOPARENTALIDAD (AFH)	
	Alfa de Cronbach
Actitudes hacia la Homoparentalidad (AFH)	,878
Aceptación Personal (AP)	,886
Aceptación Social (AS)	,772
Aceptación P/Maternidad (APM)	,655

Los factores que cuentan con un valor de Alfa de Cronbach superior a .70 son Aceptación Personal y Aceptación Social, siendo factor Aceptación Paternidad o Maternidad el que cuenta con un valor más bajo, siendo los ítems que componen este factor los que plantean problemas de fiabilidad.

En el anexo digital II se pueden consultar los datos del análisis que incluyen Matriz de correlaciones inter-elementos en cada uno de los factores y subfactores, así como las correlaciones de cada factor con el total de la escala (Correlación con elemento-total y Correlaciones múltiples corregidas).

1.2.2.-Estructura factorial.

Para verificar la dimensionalidad de la escala se realizó un Análisis Factorial Exploratorio con rotación Varimax. Previamente se calculó el valor en el test KMO (KMO= .921) y la prueba de esfericidad de Barlet que resultó significativa ($p < .001$, $\chi^2 = 6329.855$, para $g.l. = 210$). Ambos resultados indican que procede llevar a cabo el análisis. Todos los resultados que aporta el análisis pueden consultarse en el anexo digital III.

En el análisis factorial aparecen tres factores que explican el 48.729% de la varianza. Se incluyen en cada factor los ítems de la escala con índices de varianza superiores al .3 (Tabla 12). El factor uno denominado Aceptación Personal (AP) explica el 32.281% de la varianza, está formado configurado por un total de 11 ítems que son 5, 6, 7a, 7b, 9, 10, 11, 14, 15, 17 y 19. El factor dos denominado Aceptación Social (AS) explica el 10.624% y corresponde con los ítems 2, 8, 12 y 13. Y el factor tres denominado Aceptación de la Paternidad o Maternidad (APM) explica el 5.825% estando formado por un total de 6 ítems que son 1, 3, 4, 16, 18 y 20. La saturación de cada ítem en su correspondiente factor puede verse en el anexo digital III.

Así, teniendo en cuenta el contenido de cada uno de los ítems, los factores identificados en la Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales (AFH), son:

- Factor 1: Aceptación Personal (AP). Este factor, que es el que aglutina un mayor número de ítems de la escala (11 ítems) recopila información sobre la aceptación de las familias homoparentales desde su aceptación a nivel legal (matrimonio, adopción) hasta en espacios concretos (familia, escuela, círculo de amistades...).
- Factor 2: Aceptación Social (AS). En este factor se agrupan los 4 ítems que en la escala recopilan información sobre lo que la sociedad opina en relación a las familias homoparentales.

- Factor 3: Aceptación de la Paternidad o Maternidad (APM). Este factor, que incluye un total de 6 ítems, recopila información referida a los hijos/as: posibilidades de desarrollo de las hijas e hijos criados por una familia homoparental, así como su inserción/inclusión educativa y social.

Tabla 12
Matriz de componentes rotados

ESCALA ACTITUDES HACIA LA HOMOPARENTALIDAD (AFH)	Componente		
	Acep. Pers.	Acep Soc.	Acep P/Mat.
1.Los padres y madres homosexuales pueden suscitar la homosexualidad en sus hijos/as	,016	,095	,708
2.La sociedad piensa que las parejas homoparentales no deberían tener hijos/as	,089	,693	,227
3.Creo que el hijo/a de una pareja homosexual desarrolla un autoconcepto bajo	,414	,145	,622
4.En mi opinión los hijos/as de lesbianas y gais tienen un desarrollo normal de la identidad de género	,398	-,007	,429
5.Votaría a favor de la adopción en familias homoparentales	,685	,077	,233
6.Me daría pena que un niño/a fuera adoptado/a por una familia homoparental	,549	,062	,419
7a. Si fuera juez/a permitiría el matrimonio entre gais y/o lesbianas	,765	,068	,203
7b. Si fuera juez/a permitiría la adopción por parte de gais y/o lesbianas	,773	,099	,267
8.La sociedad cree que la forma de vivir de las familias homosexuales es peor que la de las familias heterosexuales	,046	,809	,130
9.Mi familia aceptaría que yo tuviera un amigo/a de padres gais o madres lesbianas	,647	,052	,212
10.Si fuera maestro/a no me gustaría tener alumnado de familias homoparentales	,524	,044	,277
11.Me gustaría que mi hijo/a conociese la diversidad de familias que existe hoy en día y que la aceptase	,739	,076	,170
12.La sociedad piensa que las familias homoparentales educan peor a sus hijos/as	,049	,831	,063
13.La sociedad piensa que los padres gais y las madres lesbianas proporcionan valores positivos a sus hijos/as	,232	,654	-,177
14.Permitiría que mi hijo/a fuese a jugar a casa de un niño o niña cuyos padres son gais	,739	,098	,261
15.Los hijos e hijas de familias homoparentales aportan a sus compañeros/as valores positivos	,617	,181	-,053
16.El sistema educativo debería tener programas específicos para hijos/as de familias homoparentales	,271	-,119	,415
17.Me gustaría que mi hijo/a supiese qué es una familia homoparental	,681	,045	,113
18.Pienso que los hijos/as de familias homoparentales tienen problemas de inserción en la sociedad	,068	,334	,436
19.Si los niños/as pudiesen elegir la adopción, elegirían una familia homoparental	,331	,217	,002
20.En mi opinión una familia homoparental nunca puede favorecer el desarrollo de sus hijos/as del mismo modo que una familia heteroparental	,382	,073	,513

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones

1.3. Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H)

Calculamos la fiabilidad y análisis factorial de la Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H), instrumento elaborado ad hoc a partir de la relación de mitos asociados a este modelo familiar identificados por la Coalition des familles LGTB de Québec (Canadá).

1.3.1.- Fiabilidad.

Los resultados en la muestra empleada muestran que el instrumento que cuenta con una fiabilidad razonablemente aceptable ya que salvo en un caso presenta valores superiores a .70. En la tabla 13 aparecen los coeficientes tanto de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (valor total de la escala) así como de los dos factores que la componen.

Tabla 13

Estadísticos de fiabilidad Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H)

ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD ESCALA MITOS Y PREJUICIOS HACIA LA HOMOPARENTALIDAD (MyP-H)	
	Alfa de Cronbach
Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H)	,781
Creencias Homoparentalidad (CH)	,855
Investigación sobre Homoparentalidad (IH)	,253

El factor que cuenta con un valor de Alfa de Cronbach superior a .70 es el de Creencias hacia la Homoparentalidad, sin embargo el factor Investigación sobre la Homoparentalidad presenta un valor tan bajo que resulta inaceptable en cuanto a fiabilidad.

En el anexo digital II se pueden consultar los datos del análisis que incluyen Matriz de correlaciones inter-elementos en cada uno de los factores y subfactores, así como las correlaciones de cada factor con el total de la escala (Correlación con elemento-total y Correlaciones múltiples corregidas).

1.3.2.- Estructura factorial.

Se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio con rotación Varimax de los ítems de esta escala. Previamente se calculó el test KMO (KMO= .889) La prueba de esfericidad de Barlett que resulta significativa ($n.s < .0001$; $\chi^2 = 2671.833$, para $g.l. = 210$) Ambos datos indican que es posible llevar a cabo el citado análisis factorial (anexo digital III).

Se encuentran dos factores que componen la escala y explican el 49.644% de la varianza. Se incluyen en cada factor los ítems de la escala con índices de varianza superiores al .3. En la Tabla 14 se indican los ítems asignados a cada factor con su correspondiente saturación. El factor uno explica el 38.562% de la varianza y está configurado por un total de 9 ítems: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 11. El factor dos explica el 11.082% de la varianza y está configurado por los ítems 2 y 10.

Así, teniendo en cuenta el contenido de cada uno de los ítems, los factores identificados en Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H), son:

- Factor 1: Creencias Homoparentalidad (CH). Este factor, que es el que aglutina un mayor número de ítems de la escala (nueve) recopila información sobre el sistema creencias personal basado en opiniones no faltas de juicio de valor que actúan como indicadores de rechazo hacia este colectivo.
- Factor 2: Investigación sobre Homoparentalidad (IH). Este factor configurado por 2 ítems, muestra el conocimiento e importancia que el individuo otorga a la investigación científica sobre las familias homoparentales.

Tabla 14

Matriz de componentes rotados

ESCALA MITOS Y PREJUICIOS HACIA LA HOMOPARENTALIDAD (MyP-H)	Componente	
	Creencias Homop.	Investigación Homop.
1.Las personas homosexuales no deberían tener hijos/as	,714	-,181
2.No existe investigación científica sobre familias homoparentales	,123	,641
3.Las personas homosexuales son incapaces de ser buenos padres o madres	,650	-,170
4.Niños/as en contacto con homosexuales están en riesgo de ser sexualmente abusados	,717	-,160
5.Los niños/as, estarán confundidos sobre su género (¿soy un chico? ¿soy una chica?) y sobre los roles de género (marimacho, nenaza/afeminado)	,558	,185
6.Los hijos e hijas de padres o madres homosexuales se convertirán en homosexuales	,623	,015
7.Los hijos e hijas de familias homoparentales es más probable que tengan problemas en el desarrollo social, emocional, cognitivo y conductual que otros hijos/as	,681	,257
8.Los hijos e hijas de familias homoparentales tienen más dificultades en sus relaciones con otros niños/as	,705	,279
9.Los hijos e hijas de familias homoparentales tendrán menos contactos con su familia extensa (abuel@s, tí@s, prim@s...) que los hijos e hijas de familias heteroparentales	,705	,139
10.No se necesita realizar más investigación sobre familias homoparentales	-,130	,725
11.Gays y lesbianas no deberían tener hijos e hijas porque ellos/as serán objeto de bullying o acoso escolar	,774	-,069

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

1.4. Escala de Compasión (ES)

En relación con la Escala de Compasión de Pommier (2010), instrumento que mide la compasión hacia los demás, para la presente investigación se ha traducido y adaptado la escala al español, por lo que a continuación se indican los resultados de la fiabilidad y la dimensionalidad de dicho instrumento.

1.4.1.- Fiabilidad.

Los resultados en la muestra empleada muestran que el instrumento que cuenta con una fiabilidad razonable en cuanto al valor global de la escala. En la tabla 15 aparecen los coeficientes de los cuatro factores que componen la escala.

Tabla 15
Estadísticos de fiabilidad de la Escala de Compasión

ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD ESCALA MITOS Y PREJUICIOS HACIA LA HOMOPARENTALIDAD (MyP-H)	
	Alfa de Cronbach
Compasión	,821
Amabilidad	,475
Humanidad Compartida	,591
Mindfulness	,570
Ausencia de compasión	,789

Por lo que respecta a los factores, sólo Ausencia de Compasión presenta valores aceptables de fiabilidad, al estar por encima de .70; sin embargo Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness no presentan valores aceptables de fiabilidad siendo los ítems del factor Amabilidad los que plantean más problemas en cuanto a la fiabilidad.

1.4.2.- Estructura factorial.

La estructura factorial propuesta en el análisis factorial exploratorio de la versión original (Pommier, 2010) muestra una estructura en la que se diferencian seis factores tres de ellos indicadores de compasión en sentido positivo: Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness, y otros tres que indican carencia o ausencia de compasión: Indiferencia, Distanciamiento y Desvinculación. En el capítulo instrumentos se ha descrito esta escala incluyendo las pruebas psicométricas aportadas por la autora.

No obstante, en la presente tesis se ha planteado comprobar si esta estructura se mantiene en los estudiantes de Secundaria, para lo que se realizó un análisis factorial confirmatorio, mediante el programa EQS, partiendo del contraste de la bondad de ajuste de dos supuestos:

unidimensionalidad de la escala y modelo con las seis dimensiones reales obtenidas en el análisis factorial exploratorio.

Los resultados de ajuste de este modelo fueron buenos (anexo 4.1 en anexo digital IV), ya que muestran unos valores de $\chi^2(237)= 485.54$, $p < .001$, CFI= .917 y RMSEA= .035 [.031 - .035], tal como puede observarse en la tabla 16.

Tabla 16
Confirmatorio de seis factores. Índices de ajuste.

Chi-cuadrado	gl	P	CFI	RMSEA	IC 90%
485.5426	237	< .001	.917	.035	.031-.035

No obstante, al observar los valores de los parámetros estimados del modelo (las saturaciones factoriales y las correlaciones entre los seis factores) se vio que los factores 2, 4 y 6 estaban correlacionados altamente entre sí, es decir que tres factores no son distinguibles entre sí a pesar de que en el análisis inicial aparecen diferenciados. En consecuencia, se consideró razonable incluir a todos los ítems de estos tres factores como componentes de un mismo factor que se denominó “Ausencia de compasión”, dado su contenido temático. Posteriormente se procedió a probar una estructura más simple de solamente cuatro factores, los tres primeros Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness, que coinciden con los hallado por Pommier más Ausencia de compasión. Ver (anexo 4.2 en anexo digital IV).

La nueva estructura de cuatro factores ajustó de forma adecuada a los datos (tabla 17) pues $\chi^2(246)= 504.95$, $p < .001$, CFI= .914 y RMSEA= .035 [.031 - .040].

Tabla 17
Análisis de cuatro factores. Índices de ajuste.

Chi-cuadrado	gl	P	CFI	RMSEA	IC 90%
504.95	164	< .001	.914	.035	.031-.040

Se observa que el ajuste es bueno, por lo que se considera que en el grupo de estudiantes de Secundaria la Escala de Compasión de Pommier está formada por cuatro factores Amabilidad, Humanidad Compartida, Mindfulness y Ausencia de Compasión. Posteriormente se procede a analizar los valores estandarizados de las saturaciones factoriales

para todos los ítems. Estos se muestran en la tabla 19. Todas las saturaciones son estadísticamente significativas ($p < .01$) tal y como se pueden consultar en el anexo 4.3 en anexo digital IV.

En cuanto a las correlaciones entre los factores (estandarizadas) todas ellas son estadísticamente significativas ($p < .01$). Se pueden comprobar sus valores en la tabla 18 (anexo 4.4 en anexo digital IV)

Tabla 18
Correlaciones entre factores

	Amabilidad	Humanidad Compartida	Mindfulness	Ausencia de Compasión
Amabilidad	1	.638*1	.942*1	-.627*
Humanidad Compartida		1		-.326*
Mindfulness			1	-.568*
Ausencia de Compasión				1

Tabla 19
Estructura de cuatro factores Escala de Compasión

ESCALA DE COMPASIÓN (ES)	Componente			
	Am.	H.Com.	Mind.	Aus. Com.
1. Cuando la gente llora delante de mí, a menudo no siento nada en absoluto				.292
2. A veces cuando la gente habla sobre sus problemas, siento que no me importan				.380
3. No me siento emocionalmente conectado/a con el sufrimiento de la gente				.316
4. Presto mucha atención cuando otras personas me hablan			.225	
5. Me siento distante/alejado de los demás cuando me cuentan sus penas				.333
6. Si veo a alguien pasando por un momento difícil, intento ser considerado y cuidadoso con esa persona	.118			
7. A menudo desconecto cuando la gente me cuenta sus problemas				.302
8. Me gusta estar ahí para los otros en tiempos difíciles	.396			
9. Me doy cuenta cuando la gente está enfadada/molesta, incluso sin que me digan nada			.194	
10. Cuando veo a alguien decaído/a, siento que no puedo relacionarme él/ella				.217
11. Todo el mundo se siente abatido alguna vez, forma parte del ser humano		.319		
12. A veces soy frío/a con los otros cuando están abatidos y apartados.				.282
13. Intento escuchar pacientemente cuando la gente me cuenta sus problemas			.483	
14. No me preocupan/afectan los problemas de otras personas				.234
15. Es importante reconocer que todo el mundo tiene debilidades y nadie es perfecto		.336		
16. Entiendo a la gente que es infeliz	.098			
17. A pesar de mis diferencias con los otros, sé que todo el mundo siente dolor como yo		.219		
18. Cuando los otros se sienten en problemas, normalmente dejo que sea otra persona quien se encargue de ellos				.057
19. No pienso mucho en las preocupaciones de los otros				.223
20. Sufrir es parte de la condición humana.		.212		
21. Cuando la gente me cuenta sus problemas, intento mantener una perspectiva equilibrada/neutra de la situación			.146	
22. Realmente no puedo conectar con personas cuando están sufriendo				.264
23. Intento evitar a personas que están experimentando situaciones muy dolorosas				.290
24. Cuando los otros sienten tristeza, intento reconfortarles/consolarles	.466			

En resumen, teniendo en cuenta las características psicométricas de los instrumentos:

- La Escala de Homofobia Moderna (EHM), cuenta con dos subescalas o factores que son Actitudes hacia Gais (MHS-G) y Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L) que a su vez cuentan con tres subfactores Homofobia Institucional (HI), Malestar Personal (MP) y Desviación/Cambiabilidad (DC). Este instrumento presenta una fiabilidad razonablemente aceptable en la muestra, presentando únicamente problemas de fiabilidad en el factor Homofobia Institucional hacia Lesbianas. Estos datos son congruentes con los obtenidos por el equipo de investigación que realizó la adaptación al español de la Modern Homophobia Scale de Raja y Stokes.
- La Escala de Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH), instrumento creado ad hoc para la presente investigación, cuenta con tres factores que son Aceptación Personal, Aceptación Social y Aceptación de la Paternidad o Maternidad Homoparental. Este instrumento presenta una fiabilidad razonablemente aceptable en la muestra y sólo el factor Aceptación Paternidad o Maternidad cuenta con un valor de Alfa de Cronbach crítico.
- La Escala de Mitos y Prejuicios Actitudes hacia la Homoparentalidad (MyP-H), elaborado ad hoc para la presente investigación, cuenta con dos factores que son Creencias Homoparentalidad e Investigación sobre la Homoparentalidad. A pesar de que la escala global cuenta con una fiabilidad razonablemente aceptable, el valor del factor Investigación sobre la Homoparentalidad resulta insuficiente, por lo que podría valorarse la eliminación de los dos ítems que lo componen.
- La Escala de Compasión (ES), adaptación al español de la Escala de Compasión de Pommier, presenta diferencias en relación a esta. Así, frente a los seis factores de la escala original, la versión española encaja mejor con un modelo de cuatro factores,

donde tres de ellos puntúan compasión (Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness) y un cuarto puntúa Ausencia de Compasión. Este cuarto factor aúna los tres originales que sumaban en sentido negativo Compasión (Indiferencia, Distanciamiento y Desvinculación). Por tanto, aunque la estructura factorial pasa de seis a cuatro factores, se mantiene la organización de la escala en ítems positivos y negativos en relación a la Compasión. Por lo que respecta a la fiabilidad de la Escala de Compasión (ES) el instrumento que cuenta con una fiabilidad cuestionable ya que salvo en un par de factores presenta valores inferiores a .70.

CAPÍTULO 2: PERFIL DE LAS ACTITUDES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA

A continuación, se presenta el perfil del alumnado de Educación Secundaria participante en el estudio en respecto a: Homofobia (Actitudes hacia Gais, Actitudes hacia Lesbianas y sus correspondientes tres subfactores), Homoparentalidad o Actitud hacia las Familias Homoparentales, Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales y Compasión. Para ello realizaremos un análisis de los estadísticos descriptivos: media, moda, mediana, desviación típica, asimetría y curtosis; representando esta información en un gráfico con histograma y curva normal.

2.1. Homofobia: Actitudes hacia Gais y Actitudes hacia Lesbianas

Con el fin de poder establecer un perfil en relación con la Homofobia de la muestra, en este apartado se analizan los datos recogidos a partir del instrumento Escala de Homofobia Moderna (EHM), compuesto por dos factores o subescalas: Actitudes hacia Gais (MHS-G) y Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L). Cada uno de estos factores se desglosa en tres subfactores en total: Malestar Personal hacia Gais (MP-G); Homofobia Institucional hacia Gais (HI-G); Desviación/Cambialidad hacia Gais (DC-G); Actitud hacia Lesbianas (MHS-L); Malestar Personal hacia Lesbianas (MP-L); Homofobia Institucional hacia Lesbianas (HI-L) y Desviación/Cambialidad hacia Lesbianas (DC-L). La escala tiene un formato Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), en la que mayores puntuaciones se interpretan como actitudes más positivas hacia homosexualidad y lesbianismo. En la figura 21 se resumen las variables y factores obtenidos de la Escala de Homofobia Moderna.

Escala de Homofobia Moderna (Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina, 2013)	
Subescala de Actitudes hacia Gais (MHS-G)	Homofobia Institucional hacia Gais (HI-G)
	Malestar Personal hacia Gais (MP-G)
	Desviación / Cambiabilidad hacia Gais (DC-G)
Subescala de Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)	Homofobia Institucional hacia Lesbianas (HI-L)
	Malestar Personal hacia Lesbianas (MP-L)
	Desviación / Cambiabilidad hacia Lesbianas (DC-L)

Figura 21: Escala de Homofobia Moderna

A la vista de los datos vinculados a Actitudes hacia Gais (MHS-G) y Lesbianas (MHS-L), las y los participantes presentan actitudes positivas, con respeto y la aceptación de la homosexualidad y por tanto muestran un perfil homofóbico bajo. Ambas variables presentan medias elevadas teniendo en cuenta que la puntuación máxima de la escala es cinco y las distribuciones presentan una asimetría negativa y leptocúrtica (tabla 20 y figura 22), es decir, que hay un porcentaje superior de casos cuyas puntuaciones superan la media teórica con muy pocos casos con puntuaciones bajas.

2.1.1.- Actitudes hacia Gais.

En el factor Actitudes hacia Gais (MHS-G) y los tres subfactores que lo componen, las y los participantes muestran una elevada aceptación de gais, ya que a mayor puntuación se refleja una actitud más tolerante hacia homosexualidad. Así, consideran que existe un bajo grado de sesgo/discriminación por orientación sexual en políticas institucionales y prácticas (Homofobia Institucional, HI-G), una aceptación del contacto con gais (Malestar Personal, MP-G) y escepticismo frente a la posibilidad de cambio de orientación sexual de gais (Desviación/Cambiabilidad, DC-G). Los tres factores cuentan con medias elevadas que oscilan entre 4.16 y 4.31, mostrando todas las distribuciones una asimetría negativa y leptocúrtica, es decir, que los valores tienden a situarse en la parte derecha de la media.

2.1.2.- Actitudes hacia Lesbianas.

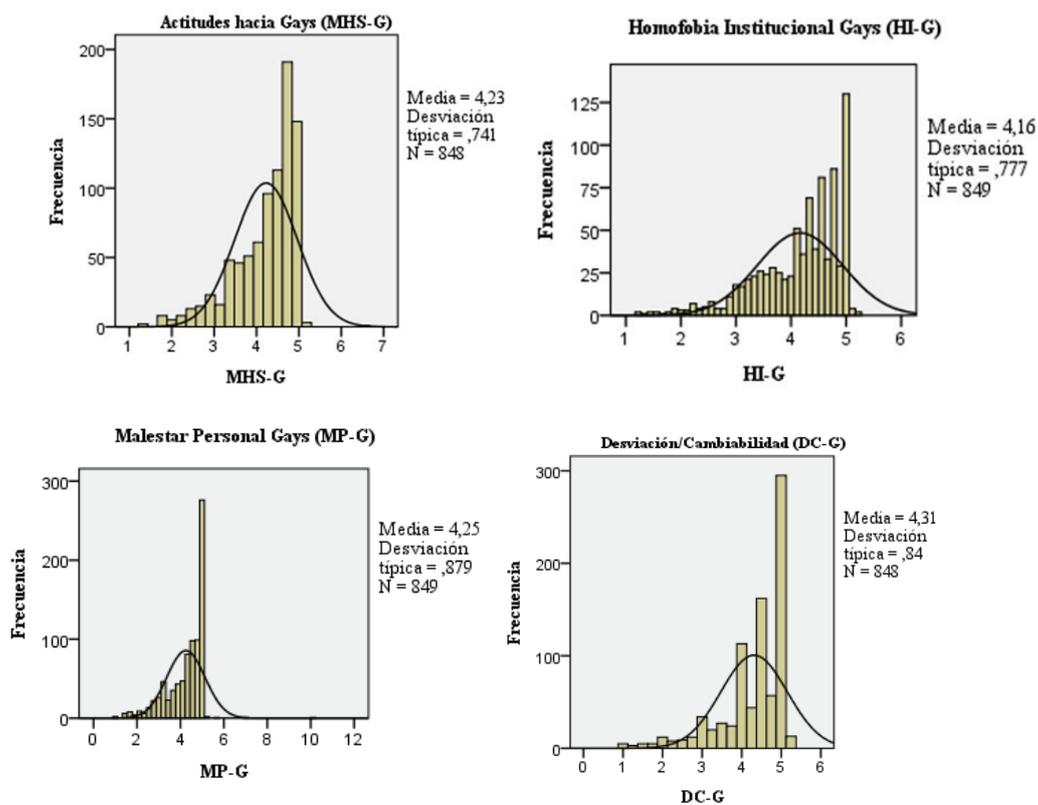
En el factor Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L) y los tres subfactores que lo componen, las y los participantes muestran aceptación y respeto hacia el colectivo lésbico, dadas las elevadas puntuaciones alcanzadas. Así, las y los participantes consideran que existe un bajo grado de sesgo/discriminación por orientación sexual en políticas institucionales y prácticas (Homofobia Institucional, HI-L), una aceptación del contacto con lesbianas (Malestar Personal, MP-L) y escepticismo frente a la posibilidad de cambio de orientación sexual de lesbianas (Desviación/Cambiabilidad, DC-L).

Se vuelve a repetir la tendencia encontrada en el colectivo gay, pero con una mayor oscilación entre las puntuaciones en los tres factores con medias que varían entre 3.86 y 4.61, mostrando todas las distribuciones una asimetría negativa y leptocúrtica; por tanto, la tendencia observada es que los valores se concentran en puntuaciones elevadas (parte derecha de la media) y en la zona central de la distribución, reduciéndose valores extremos o dispersos.

Tabla 20

Descripción de la muestra según Homofobia: Actitudes hacia Gais (MHS-G) y Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)

	Actitudes hacia Gais (MHS-G)	Homofobia Institucional Gais (HI-G)	Malestar Personal Gais (MP-G)	Desviación/Cambiabilidad Gais (DC-G)	Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)	Homofobia Institucional Lesbianas (HI-L)	Malestar Personal Lesbianas (MP-L)	Desviación/Cambiabilidad Lesbianas (DC-L)
N Válidos	848	849	849	848	849	849	849	849
N Perdidos	1	0	0	1	0	0	0	0
Media	4,23	4,16	4,25	4,31	4,13	3,86	4,28	4,61
Mediana	4,45	4,33	4,56	4,50	4,33	3,91	4,60	5,00
Moda	5	5	5	5	4	4	5	5
Desv. típ.	,741	,777	,879	,840	,597	,532	,837	,842
Asimetría	-1,241	-1,135	-,842	-1,577	-1,128	-,797	-,777	-2,341
Error típ. de asimetría	,084	,084	,084	,084	,084	,084	,084	,084
Curtosis	1,316	1,017	3,023	2,403	1,432	,533	3,152	5,071
Error típ. de curtosis	,168	,168	,168	,168	,168	,168	,168	,168



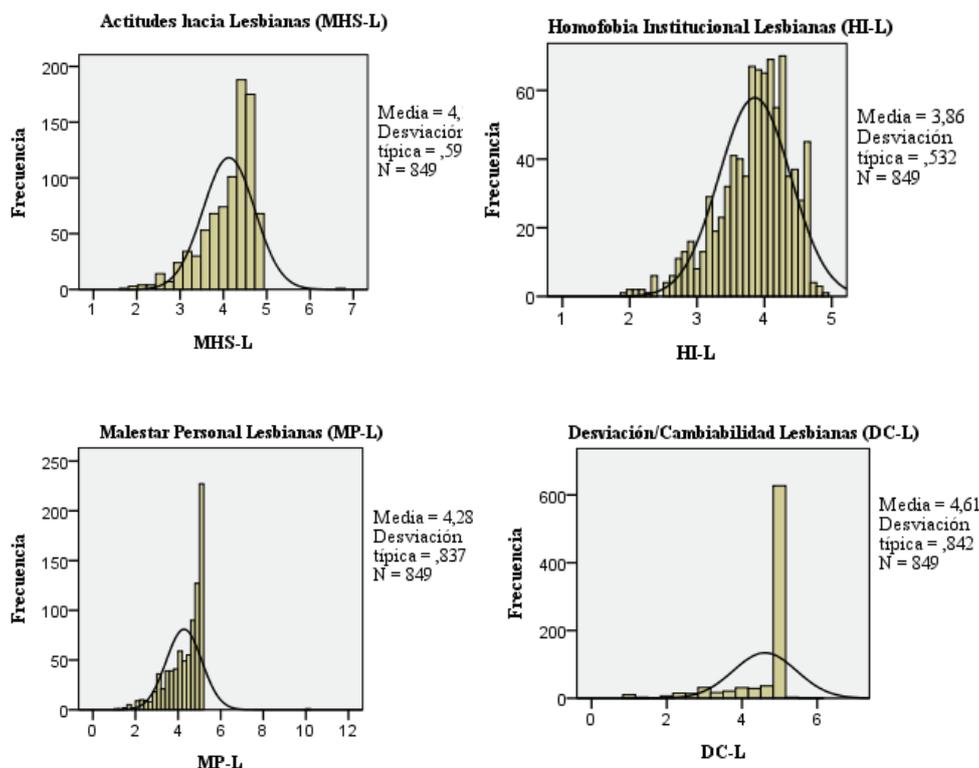


Figura 22: Descripción de la muestra según Homofobia: Actitudes hacia Gais (MHS-G) y Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)

2.2. Actitudes hacia las Familias Homoparentales

A continuación, se analizan los resultados de la muestra en la Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales (AFH) y sus tres subfactores. La escala tiene un formato Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo), reflejando una actitud más favorable las puntuaciones más elevadas. El resumen de los estadísticos descriptivos, se recoge en la tabla 21 y en la figura 23.

A la vista de los datos en Actitudes hacia Familias Homoparentales (AFH), las y los participantes presentan actitudes tolerantes, de respeto y aceptación de este modelo familiar. El valor medio de esta variable es elevado, teniendo en cuenta que el valor máximo de la escala es cinco, en cuanto a la distribución esta presenta una asimetría negativa y leptocúrtica,

es decir, que los valores tienden a concentrarse en la parte derecha de la media (puntuaciones elevadas) y en la zona central.

Por lo que respecta a los tres subfactores que componen la variable, indicar que en todos los casos estas cuentan con valores por encima del valor medio de la escala, siendo el factor Aceptación Social el que presenta una media más elevada mientras que el factor Aceptación de la Paternidad o Maternidad Homoparentalidad cuenta con una media más baja. Por lo que respecta a la distribución tanto Aceptación Personal como Aceptación Social presentan una asimetría negativa y leptocúrtica (concentración de los valores en la parte derecha de la media y en la zona central de la distribución) mientras que Aceptación Paternidad o Maternidad presenta una asimetría positiva y platicúrtica (concentración de los valores en la parte izquierda de la media y escasa concentración en la zona central de la distribución).

Tabla 21

Descripción de la muestra según la variable Actitud hacia la Homoparentalidad (AFH)

	Actitud hacia Homoparentalidad (AFH)	Aceptación Personal (AP)	Aceptación Social (AS)	Aceptación P/Maternidad (APM)
N Válidos	846	847	849	848
Perdidos	3	2	0	1
Media	4,23	3,94	4,16	3,29
Mediana	4,45	4,07	4,45	3,25
Moda	5	4	,740	1,001
Desv. típ.	,741	,630	,547	1,002
Asimetría	-1,241	-1,176	-1,509	,018
Error típ. de asimetría	,084	,084	,084	,084
Curtosis	1,316	1,886	2,010	-,616
Error típ. de curtosis	,168	,168	,168	,168

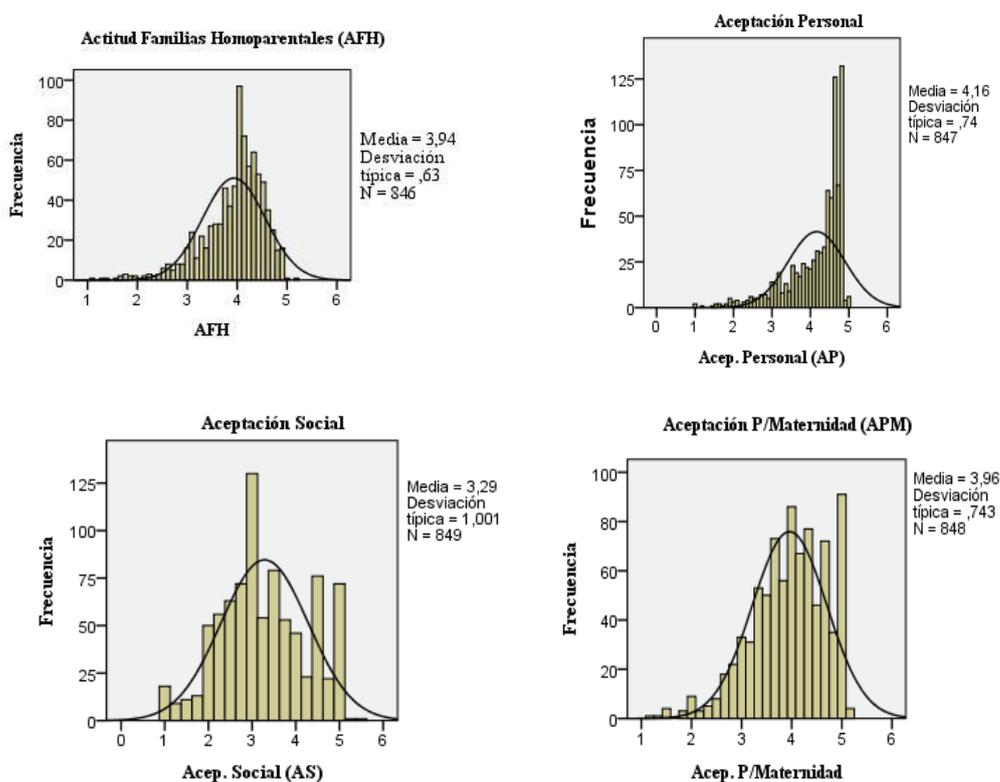


Figura 23: Descripción de la muestra según la variable Actitud hacia las Familias Homoparentales (AFH)

2.3. Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales

Se aborda en este apartado el análisis de los datos de la Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H), con un formato de respuesta tipo Likert, del 1 (muy en desacuerdo) al 5 (muy de acuerdo). De forma que, a mayor puntuación se muestra la creencia y/o consolidación de más mitos y prejuicios en torno a las familias homoparentales. El resumen de los estadísticos descriptivos, se incluye en la tabla 22 y en la figura 24.

Los datos reflejan que el conocimiento y la opinión vinculada al modelo de familia homoparental están escasamente sesgados por Mitos y Prejuicios sociales asociados a las Familias Homoparentales. De esta forma, el valor medio de esta variable está por debajo del valor medio de la escala y la distribución se caracteriza por ser asimétricamente positiva y

leptocúrtica, presentando una tendencia a la concentración de los valores en puntuaciones más bajas (parte izquierda de la media) y en la zona central de la distribución.

Por lo que respecta a los dos subfactores que componen la variable, indicar que el factor Creencias Homoparentalidad consigue una puntuación media baja, por debajo del valor medio de la escala y la distribución es asimétricamente positiva y leptocúrtica, lo que se traduce en una tendencia a la concentración de los valores en la parte izquierda de la media y en la zona central de la distribución. Mientras que en el factor Investigación sobre la Homoparentalidad se alcanza una media más elevada y presenta una distribución asimétrica negativa y platicúrtica; observándose una tendencia a la concentración de valores más altos (a la derecha de la media) y una mayor dispersión de valores en la zona central.

Tabla 22
Descripción de la muestra según la variable Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H)

	Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MYP-H)	Creencias Homoparentalidad (CH)	Investigación Homoparentalidad (IH)
N Válidos	849	849	849
N Perdidos	0	0	0
Media	2,06	1,85	3,01
Mediana	2,00	1,67	3,00
Moda	1	,775	1,066
Desv. típ.	,668	,600	1,136
Asimetría	,862	1,079	-,172
Error típ. de asimetría	,084	,084	,084
Curtosis	,763	,817	-,005
Error típ. de curtosis	,168	,168	,168

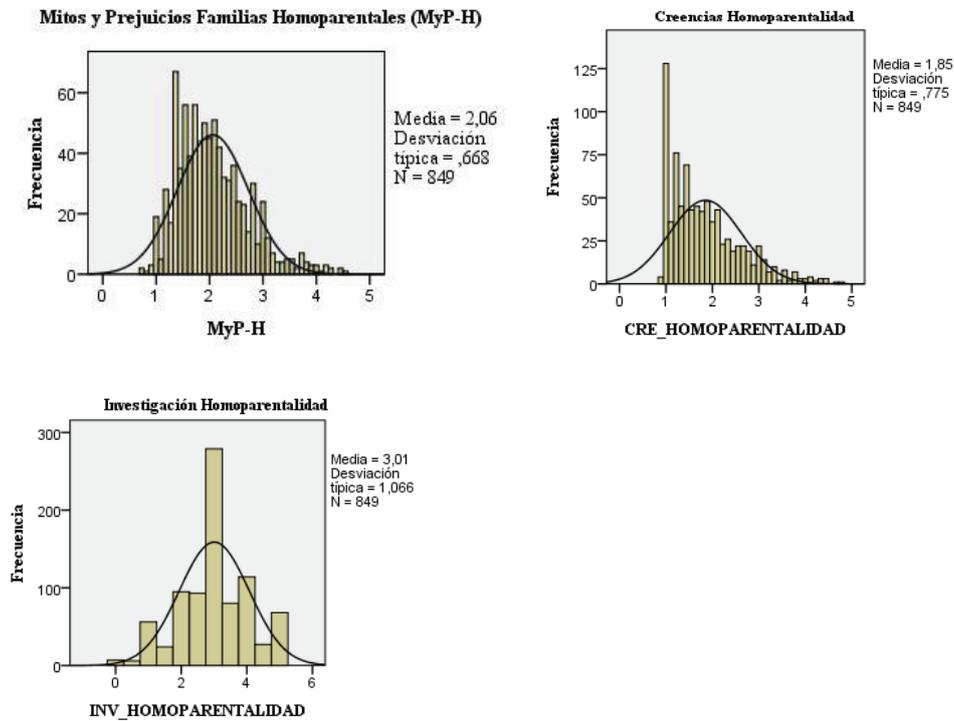


Figura 24: Descripción de la muestra según la variable Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)

2.4. Compasión

Y por último, se analiza el perfil de la muestra en relación con la variable Compasión a partir de los cuatro factores que configuran este constructo: Amabilidad, Humanidad Compartida, Mindfulness y Ausencia de Compasión, tal como vemos en la figura 25. La escala de medida es tipo Likert, cuya contestación varía desde el 1 (casi nunca) al 5 (casi siempre), si bien en los tres primeros factores puntuaciones altas indican mayor compasión mientras que en el último factor mayor puntuación indica compasión baja o ausencia de compasión.

ESCALA DE COMPASIÓN (ES)

Amabilidad
Humanidad Compartida
Mindfulness
Ausencia de Compasión

Figura 25: Escala de Compasión

A continuación, en la tabla 23 y en la figura 26 se encuentran los estadísticos descriptivos de la Escala de Compasión, destacando el factor Humanidad Compartida con la media más elevada mientras que el factor Ausencia de Compasión consigue el valor más bajo.

Analizando los factores Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness, se observa que en todos los casos se obtienen puntuaciones elevadas, por encima del valor medio de la escala, por tanto las y los participantes presentan una tendencia compasiva, es decir, que se sienten afectados/as por el sufrimiento de los demás, conectan con el sufrimiento ajeno, surgiendo sentimientos de bondad hacia los otros y el deseo de aliviar su sufrimiento. Así, en los factores Mindfulness y Humanidad Compartida la distribución es asimétrica negativa y leptocúrtica, observándose una tendencia a la concentración de valores a la derecha de la media (puntuaciones elevadas) y en la zona central. Mientras que en el factor Amabilidad la distribución es asimétrica positiva y leptocúrtica, en este caso los valores tienden a concentrarse a la izquierda de la media (puntuaciones más bajas) y en la zona central.

Por otro lado, el factor Ausencia de Compasión, con una puntuación media baja, consolida la idea de que la muestra presenta un alto grado de Compasión. En cuanto a la distribución esta es asimétrica positiva y platicúrtica, es decir, que los valores tienden a concentrarse a la izquierda de la media, puntuaciones más bajas.

Tabla 23

Descripción de la muestra según Compasión y sus subescalas

	<i>Amabilidad</i>	<i>Humanidad</i>	<i>Mindfulness</i>	<i>Ausencia de</i>
	<i>Compartida</i>			<i>Compasión</i>
N	849	848	848	849
Válidos				
Perdidos	0	1	1	0
Media	4,09	4,20	4,09	2,12
Mediana	4,25	4,50	4,25	2,08
Moda	5	5	5	2
Desv. Típ.	,914	,769	,750	,832
Asimetría	2,098	-1,031	-,825	,496
Error típ. asimetría	,084	,084	,084	,084
Curtosis	40,149	,734	,319	-,159
Error típ. curtosis	,168	,168	,168	,168

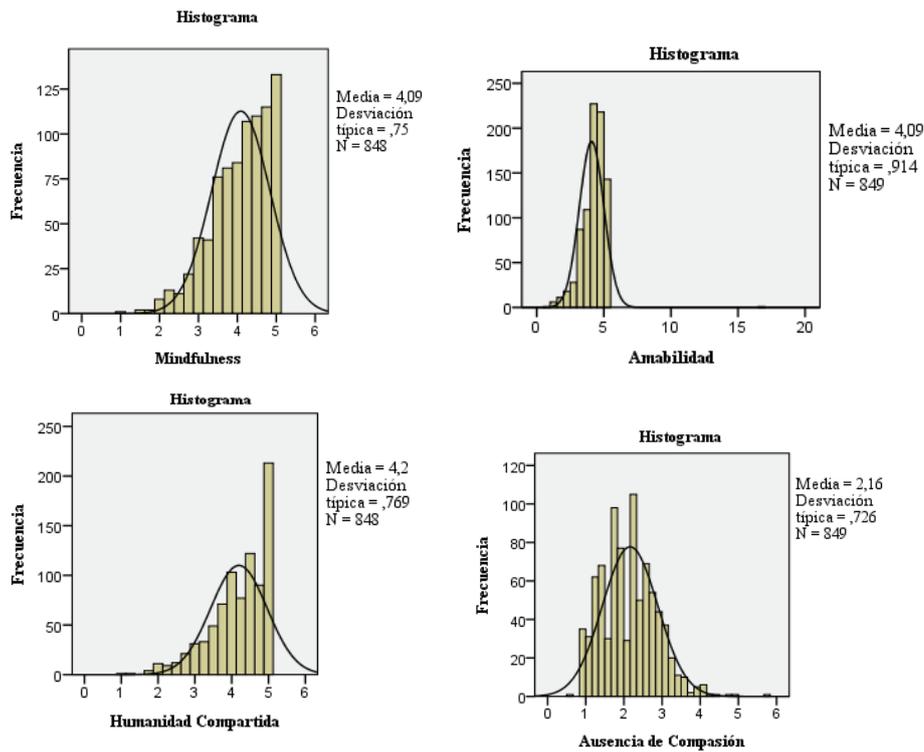


Figura 26. Descripción de la muestra según Compasión

El perfil del alumnado de Secundaria, en relación con las Actitudes hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, pueden resumirse en:

- Homofobia, y concretamente en las Actitudes hacia Gais (MHS-G) y Lesbianas (MHS-L), las y los participantes se caracterizan por presentar un perfil homofóbico bajo, al destacar sus actitudes positivas, de respeto y aceptación de la homosexualidad. En todas las variables estudiadas se mantiene la tendencia de concentración de los valores en la zona central de la distribución y por encima de la media, aunque en el caso de las Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L) hay una mayor oscilación entre las puntuaciones medias de los tres subfactores.
- Actitudes hacia la Homoparentalidad, las y los participantes presentan actitudes tolerantes, de respeto y aceptación de este modelo familiar ya que los valores tienden a concentrarse en la parte derecha de la media (puntuaciones elevadas) y en la zona central. En los tres subfactores Aceptación Personal, Aceptación Social y Aceptación de la Paternidad o Maternidad Homoparental las puntuaciones medias superan el valor medio de la escala. Tanto en Aceptación Personal como Social la tendencia observada es que los valores se concentran en la zona central y en puntuaciones elevadas (por encima de la media), mientras que en Aceptación de la Paternidad o Maternidad la puntuación media es más baja, concentrándose los valores a la izquierda de esta y mostrando una mayor dispersión de valores; por tanto se vislumbra como el aspecto más controvertido en relación con la Homoparentalidad.
- Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad, tienen una escasa incidencia en las y los adolescentes en relación con su conocimiento y opinión vinculada al modelo de familia homoparental. Ya que las puntuaciones recopiladas tienden a concentrarse zona central de la distribución y a situarse a la izquierda de la media (puntuaciones más bajas). Así, el factor Creencias Homoparentalidad presenta una media baja, y los

valores se concentran en la zona central y en puntuaciones bajas (parte izquierda de la media). Sin embargo, el factor Investigación sobre la Homoparentalidad muestra una tendencia distinta, ya que alcanza una media más elevada los valores se concentran en puntuaciones más elevadas (a la derecha de la media) y existe una mayor dispersión en la zona central.

- **Compasión.** Las y los participantes reflejan una tendencia compasiva, tal y como se observa al analizar cada uno de cuatro factores que componen la escala. Así destacar que, en los factores Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness los valores de la muestra se concentran en la zona central, en la parte izquierda de la media (puntuaciones más bajas) en Amabilidad y en la parte derecha (puntuaciones más elevadas) en Humanidad Compartida y Mindfulness. En el factor Ausencia de Compasión, la puntuación media es baja y los valores tienden a concentrarse a la izquierda de la media, puntuaciones más bajas. Por tanto, se puede concluir que las y los participantes destacan en la variable compasión, especialmente en los factores de Humanidad Compartida y Mindfulness.

CAPÍTULO 3: ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL Y FAMILIAR: ESTUDIOS DIFERENCIALES

La comparación de Actitudes de las y los participantes hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar se ha llevado a cabo en función de las siguientes variables agrupadoras: el Sexo, el Curso, el Tipo de Centro (cooperativa de enseñanza o centro público), la Unidad de Convivencia, el Perfil del Padre y de la Madre (Edad y Nivel de Estudios), el Número de Hermanos/as que se tenga, la Posición Ocupada en el Subsistema Fraternal y el Conocimiento del Modelo Familiar Homoparental. Las variables dependientes han sido los factores de las Escalas de Homofobia, Homoparentalidad, Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales y Compasión.

Los procedimientos realizados con el fin de poder establecer estas comparaciones serán la realización de pruebas T para muestras independientes -en el caso de las variables agrupadoras dicotómicas- y Análisis de Varianza Multivariado (MANOVA) -en el caso de las variables con más de dos opciones de respuesta- al considerarse esta la opción más adecuada para corregir el error de tipo I¹⁷, frecuente cuando los factores de un mismo cuestionario están correlacionados entre sí.

En el caso de las pruebas T, cuando los resultados de la prueba de Levene apuntan a diferencias en las puntuaciones medias ($p \leq .05$) procede indicar si estas son o no significativas en función del valor del nivel de significación obtenido en la prueba T (si $p \leq .05$ las diferencias son significativas).

En el caso del Análisis de Varianza Multivariado, los pasos a seguir son similares, ya que primero es necesario establecer si hay diferencias globales entre grupos para indicar si estas son o no significativas (prueba de los efectos inter-sujetos) y así identificar qué grupos difieren entre sí en la variable dependiente estudiada mediante las pruebas post-hoc. La

¹⁷**Error tipo I:** Rechazar la hipótesis nula (aquella que se va a contrastar), cuando ésta es verdadera. También se conoce como falso positivo.

elección de una prueba post-hoc u otra depende del resultado de la prueba de homogeneidad de varianzas. De esta forma, cuando las varianzas son homogéneas se utiliza la prueba post hoc HSD de Tukey ($p > .05$) y la prueba post hoc de Games Howell cuando las varianzas son heterogéneas ($p \leq .05$).

3.1. Comparativa en función del Sexo

Se realiza una comparativa entre Sexos en relación con las Actitudes hacia Gais, las Actitudes hacia Lesbianas, las Actitudes hacia las Familias Homoparentales, los Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales y la Compasión. Los resultados muestran una actitud de mayor aceptación en las mujeres; resultados que son significativos en todos los factores de la escala.

3.1.1.-Homofobia: Actitudes hacia Gais.

A continuación, se presentan los resultados de la variable Actitudes hacia Gais (valor total de la subescala) y en los tres subfactores que la componen según la Escala de Homofobia Moderna que se muestran en la figura 27.

ESCALA DE HOMOFOBIA MODERNA	
Subescala de Actitudes hacia Gais (MHS-G)	Homofobia Institucional hacia Gais (HI-G)
	Malestar Personal hacia Gais (MP-G)
	Desviación / Cambiabilidad hacia Gais (DC-G)

Figura 27: Subescala de Actitudes hacia Gais: Escala de Homofobia Moderna de Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina (2013)

A la vista de los resultados (tabla 24) las medias en Actitudes hacia Gais (MHS-G), Homofobia Institucional hacia Gais (HI-G), Malestar Personal hacia Gais (MP-G) y Desviación/Cambiabilidad hacia Gais (DC-G) son estadísticamente significativas, siendo las mujeres quienes consiguen una media más elevada, lo que se interpreta como una actitud más favorable hacia la orientación sexual gay.

Tabla 24

Comparativa según Sexo de Homofobia: Actitudes hacia Gais (MHS-G)

	SEXO	Media	Desviación típ.	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias	
				F	Sig.	gl	P= Sig (bilateral)
<i>Actitudes hacia Gais (MHS-G)</i>	Hombre	3,98	,812	86,389	,000	766,162	,000
	Mujer	4,49	,550				
<i>Homofobia Institucional Gais (HI-G)</i>	Hombre	3,96	,846	54,508	,000	801,986	,000
	Mujer	4,38	,628				
<i>Malestar Personal Gais (MP-G)</i>	Hombre	3,95	,976	86,465	,000	745,274	,000
	Mujer	4,57	,625				
<i>Desviación/Cambiabilidad Gais (DC-G)</i>	Hombre	4,09	,948	62,281	,000	757,368	,000
	Mujer	4,55	,628				

3.1.2.- Homofobia: Actitudes hacia Lesbianas.

Respecto al factor Actitudes hacia Lesbianas (valor total de la subescala) y los tres subfactores que la componen según la Escala de Homofobia Moderna (figura 28)

Escala de Homofobia Moderna	
Subescala de Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)	Homofobia Institucional hacia Lesbianas (HI-L)
	Malestar Personal hacia Lesbianas (MP-L)
	Desviación / Cambiabilidad hacia Lesbianas (DC-L)

Figura 28: Subescala de Actitudes hacia Lesbianas: Escala de Homofobia Moderna de Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina (2013)

En relación con las Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L), Homofobia Institucional hacia Lesbianas (HI-G), Malestar Personal hacia Lesbianas (MP-L) y Desviación/Cambiabilidad hacia Lesbianas (DC-L) las medias entre mujeres y hombres difieren entre sí significativamente, siendo las mujeres quienes consiguen una media más elevada, es decir una actitud más favorable.

Tabla 25

Comparativa según Sexo de Homofobia: Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)

	SEXO	Media	Desviación típ.	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias	
				F	Sig.	gl	P= Sig (bilateral)
<i>Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)</i>	Hombre	4,01	,611	13,037	,000	845,541	,000
	Mujer	4,25	,555				
<i>Homofobia Institucional Lesbianas (HI-L)</i>	Hombre	3,76	,557	10,084	,002	840,642	,000
	Mujer	3,96	,483				
<i>Malestar Personal Lesbianas (MP-L)</i>	Hombre	4,16	,819	2,981	,085	847	,000
	Mujer	4,40	,838				
<i>Desviación/Cambiabilidad Lesbianas (DC-L)</i>	Hombre	4,42	1,001	150,347	,000	847	,000
	Mujer	4,82	,565				

3.1.3.- Homoparentalidad: Actitudes hacia las Familias Homoparentales.

El análisis de los datos incluidos en la tabla 26 indica que existen diferencias significativas en la escala total y en los factores Aceptación Personal (AP), Aceptación Paternidad o Maternidad (APM), siendo las mujeres las que alcanzan puntuaciones más elevadas. En el factor Aceptación Social (AS) las diferencias en función del Sexo no son significativas estadísticamente.

Tabla 26
Comparativa según Sexo de Actitud hacia las Familias Homoparentales (AFH)

	TIPO CENTRO	Media	Desviación típ.	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias	
				F	Sig.	gl	P= Sig (bilateral)
<i>Actitud hacia las Familias Homoparentales (AFH)</i>	Hombre	3,78	,668	24,206	,000	824,372	,000
	Mujer	4,10	,540				
<i>Aceptación Personal (AP)</i>	Hombre	3,97	,802	51,134	,000	808,164	,000
	Mujer	4,36	,610				
<i>Aceptación Social (AC)</i>	Hombre	3,24	,941	10,765	,001	822,970	,143
	Mujer	3,34	1,059				
<i>Aceptación P/Maternidad (APM)</i>	Hombre	3,78	,770	5,944	,015	839,048	,000
	Mujer	4,15	,664				

3.1.4.- Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales.

Tal y como se observa en la tabla 27 en la escala total se muestran diferencias significativas en Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H), siendo los hombres quienes cuentan con una media más elevada. Cuando se analizan por separado los dos factores de la escala, se detectan diferencias significativas en las Creencias Homoparentalidad (CH) siendo las mujeres quienes alcanzan una media inferiores mientras que en el factor Investigación Homoparentalidad (IH) no hay diferencias significativas.

Tabla 27
Comparativa según Sexo de Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)

	TIPO CENTRO	Media	Desviación típ.	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias	
				F	Sig.	gl	P= Sig (bilateral)
<i>Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)</i>	Hombre	2,23	,709	24,714	,000	826,318	,000
	Mujer	1,88	,572				
<i>Creencias Homoparentalidad (CH)</i>	Hombre	2,06	,834	41,631	,000	809,940	,000
	Mujer	1,62	,635				
<i>Investigación Homoparentalidad (IH)</i>	Hombre	2,97	1,046	,072	,789	847	,348
	Mujer	3,04	1,086				

3.1.5.- Compasión.

En la tabla 28 se observa que en los factores Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness las mujeres obtienen una puntuación media significativamente mayor respecto a los hombres mientras que en el factor Ausencia de Compasión se observa la tendencia inversa al ser los hombres quienes presentan una media significativamente más alta que las mujeres

Tabla 28
Comparativa según Sexo de Compasión

	SEXO	Media	Desviación típ.	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias	
				F	Sig	gl	P= Sig (bilateral)
<i>Compasión total</i>	Hombre	3,84	,594	14,413	,000	835,313	,000
	Mujer	4,14	,503				
<i>Amabilidad</i>	Hombre	3,92	,878	10,200	,001	838,778	,000
	Mujer	4,27	,918				
<i>Humanidad compartida</i>	Hombre	4,09	,825	10,567	,001	832,679	,000
	Mujer	4,30	,690				
<i>Mindfulness</i>	Hombre	3,95	,793	15,499	,000	836,273	,000
	Mujer	4,23	,676				
<i>Ausencia de Compasión</i>	Hombre	2,32	,734	,140	,708	847	,000
	Mujer	2,00	,681				

En resumen, encontramos diferencias significativas en función del Sexo en:

- Actitudes hacia Gais (MHS-G) y los tres factores que configuran esta variable, Homofobia Institucional (HI-G), Malestar Personal (MP-G) y Desviación/Cambiabilidad (DC-G); obteniendo puntuaciones más elevadas las mujeres, y por tanto una actitud más favorable hacia el colectivo gay.
- Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L) y los tres factores que configuran esta variable, Homofobia Institucional (HI-L), Malestar Personal (MP-L) y Desviación/Cambiabilidad (DC-L); las mujeres presentan una tendencia más tolerante hacia las lesbianas.

- Actitudes hacia la Homoparentalidad (AFH), el factor Aceptación Personal (AP) y el factor Aceptación P/Maternidad (APM), las mujeres cuentan con una media más elevada, por tanto una mayor aceptación a este modelo familiar.
- Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H) y Creencias Homoparentalidad (CH) las mujeres presentan medias más inferiores, mostrando por tanto una menor influencia a las opiniones erróneas que están a la base de los indicadores negativos hacia este modelo familiar.
- Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness, las mujeres obtienen medias más elevadas y por tanto una mayor tendencia compasiva. Por otro lado, los hombres alcanzan puntuaciones medias más elevadas en el factor que mide Ausencia de Compasión.

3.2. Comparativa en función del Curso (2º y 4º ESO)

En este apartado se realiza una comparativa entre los Cursos 2º y 4º de la ESO en relación con las Actitudes hacia Gais, las Actitudes hacia Lesbianas, las Actitudes hacia las Familias Homoparentales, los Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales y la Compasión.

3.2.1.-Homofobia: Actitudes hacia Gais.

En base a los resultados del análisis (tabla 29) las puntuaciones medias en Actitudes hacia Gais (MHS-G), Homofobia Institucional hacia Gais (HI-G), Malestar Personal hacia Gais (MP-G) y Desviación/Cambiabilidad hacia Gais (DC-G) de 2º y 4º de la ESO difieren significativamente, siendo el alumnado de cuarto curso el que obtiene puntuaciones más elevadas.

Tabla 29
Comparativa según Curso de Homofobia: Actitudes hacia Gais (MHS-G)

	CURSO	Media	Desviación típ.	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias	
				F	Sig.	gl	P= Sig (bilateral)
<i>Actitudes hacia Gais (MHS-G)</i>	2º ESO	4,11	,795	19,488	,000	845,960	,000
	4º ESO	4,37	,638				
<i>Homofobia Institucional Gais (HI-G)</i>	2º ESO	4,06	,818	12,571	,000	842,184	,000
	4º ESO	4,29	,701				
<i>Malestar Personal Gais (MP-G)</i>	2º ESO	4,13	,965	19,766	,000	845,198	,000
	4º ESO	4,40	,731				
<i>Desviación/Cambiabilidad Gais (DC-G)</i>	2º ESO	4,17	,898	17,727	,000	845,924	,000
	4º ESO	4,49	,722				

3.2.2.- Homofobia: Actitudes hacia Lesbianas.

En relación con las Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L), Malestar Personal hacia Lesbianas (MP-L) y Desviación/Cambiabilidad hacia Lesbianas (DC-L), las puntuaciones medias son significativamente más elevadas entre alumnado 4º de la ESO. En el factor Homofobia Institucional (HI-L) estas diferencias entre Cursos no son significativas estadísticamente (tabla 30).

Tabla 30

Comparativa según Curso de Homofobia: Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)

	CURSO	Media	Desviación típ.	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias	
				F	Sig.	gl	P= Sig (bilateral)
<i>Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)</i>	2º ESO	4,05	,625	12,481	,000	839,238	,000
	4º ESO	4,22	,547				
<i>Homofobia Institucional Lesbianas (HI-L)</i>	2º ESO	3,81	,547	4,588	,032	826,865	,006
	4º ESO	3,91	,508				
<i>Malestar Personal Lesbianas (MP-L)</i>	2º ESO	4,18	,887	12,213	,000	843,185	,000
	4º ESO	4,40	,754				
<i>Desviación/Cambiabilidad Lesbianas (DC-L)</i>	2º ESO	4,52	,930	34,285	,000	844,597	,000
	4º ESO	4,72	,700				

3.2.3.- Homoparentalidad: Actitudes hacia las Familias Homoparentales.

En la tabla 31 se observa que existen diferencias significativas entre Cursos en todas las variables. En los factores de Aceptación Personal (AP), Aceptación Paternidad o Maternidad (APM) y Actitud hacia la Homoparentalidad (AFH) alcanzan medias más elevadas el alumnado de 4º de la ESO mientras que en Aceptación Social (AC) este curso alcanza medias inferiores.

Tabla 31

Comparativa según Curso de Actitud hacia las Familias Homoparentales (AFH)

	TIPO CENTRO	Media	Desviación típ.	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias	
				F	Sig.	gl	P= Sig (bilateral)
<i>Actitud hacia las Familias Homoparentales (AFH)</i>	2º ESO	3,88	,666	11,188	,001	838,461	,005
	4º ESO	4,00	,575				
<i>Aceptación Personal (AP)</i>	2º ESO	4,07	,802	25,202	,000	845,000	,000
	4º ESO	4,27	,637				
<i>Aceptación Social (AC)</i>	2º ESO	3,36	1,026	2,268	,132	847	,019
	4º ESO	3,20	,962				
<i>Aceptación P/Maternidad (APM)</i>	2º ESO	3,89	,749	,603	,438	846	,002
	4º ESO	4,05	,726				

3.2.4.- Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales.

En los factores y variable analizada, se observa en la tabla 32 que en todos los casos existen diferencias significativas entre ambos Cursos, siendo en todos los casos superior la media de 2º ESO.

Tabla 32

Comparativa según Curso de Mitos y Prejuicios hacia Familias Homoparentales (MyP-H)

	TIPO CENTRO	Media	Desviación típ.	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias	
				F	Sig.	gl	P= Sig (bilateral)
<i>Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)</i>	2º ESO	2,14	,690	2,842	,092	847	,000
	4º ESO	1,96	,626				
<i>Creencias Homoparentalidad (CH)</i>	2º ESO	1,93	,809	5,837	,016	836,599	,001
	4º ESO	1,75	,718				
<i>Investigación Homoparentalidad (IH)</i>	2º ESO	3,10	1,078	,336	,562	847	,004
	4º ESO	2,89	1,040				

3.2.5.- Compasión.

Tal y como se observa en la tabla 33 en los factores Amabilidad y Humanidad Compartida hay diferencias estadísticamente significativas entre Cursos, en el Amabilidad es el alumnado de 2º de la ESO el que consigue una media superior mientras que en el segundo Humanidad Compartida es el alumnado de 4º curso. Por lo que respecta al factor Mindfulness, aunque el alumnado de 2º de la ESO obtiene una media superior las diferencias entre Cursos no son estadísticamente significativas y en Ausencia de Compasión, no se observa diferencia de medias estadísticamente significativas entre ambos Cursos.

Tabla 33
Comparativa según Curso de Compasión

	CURSO	Media	Desviación típ.	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias	
				F	Sig	gl	P= Sig (bilateral)
<i>Compasión total</i>	2º ESO	3,99	,593	2,924	,088	846	,525
	4º ESO	3,97	,543				
<i>Amabilidad</i>	2º ESO	4,14	,995	,139	,709	847	,055
	4º ESO	4,02	,797				
<i>Humanidad</i>	2º ESO	4,15	,778	2,972	,085	846	,038
	4º ESO	4,26	,754				
<i>Mindfulness</i>	2º ESO	2,19	,873	5,596	,297	846	,068
	4º ESO	2,12	,793				
<i>Ausencia de compasión</i>	2º ESO	2,15	,759	9,429	,002	834,032	,715
	4º ESO	2,17	,683				

En resumen, teniendo en cuenta el Curso en el que se ubican las y los participantes, encontramos diferencias significativas en:

- Actitudes hacia Gais (MHS-G) y los tres factores que configuran esta variable, Homofobia Institucional (HI-G), Malestar Personal (MP-G) y Desviación/Cambiabilidad (DC-G); el alumnado de 4º de la ESO obtiene puntuaciones medias más elevadas y por tanto presenta una tendencia más tolerante hacia el colectivo gay.
- Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L), Malestar Personal (MP-L) y Desviación/Cambiabilidad (DC-L); el alumnado de 4º de la ESO obtiene puntuaciones medias más elevadas y por tanto presenta una tendencia más tolerante hacia el colectivo lésbico.
- Actitudes hacia la Homoparentalidad y los factores Aceptación Personal (AP) y Aceptación Paternidad o Maternidad (APM), alcanzan puntuaciones medias

superiores, y por tanto una actitud más favorable hacia este modelo familiar el alumnado de 4º de la ESO. Sin embargo, en el factor Aceptación Social (AC) 2º de la ESO obtiene medias superiores, mostrando una visión optimista de la situación de las familias homoparentales en cuanto a su integración social.

- Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad y los dos factores que componen esta variable, Creencias Homoparentalidad e Investigación Homoparentalidad, el alumnado de 2º ESO presentan medias superiores, mostrándose más proclives a recibir influencias y opiniones erróneas sobre familias homoparentales.
- En el factor Amabilidad, el alumnado de 2º de la ESO, alcanza puntuaciones medias más elevadas. Mientras que en Humanidad Compartida es el alumnado del último curso de esta etapa educativa el que alcanza puntuaciones medias más elevadas.

3.3. Comparativa en función del Tipo de Centro

Las y los participantes pertenecían a dos Tipos de Centros: cooperativas de enseñanza y centros públicos, y en función de esta variable agrupadora se analizan las Actitudes hacia Gais, las Actitudes hacia Lesbianas, las Actitudes hacia la Homoparentalidad, los Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales y la Compasión.

3.3.1.- Homofobia: Actitudes hacia Gais.

No existen diferencias significativas en el factor Actitudes hacia Gais (Tabla 34). Si se analiza por subfactores, en Malestar Personal hacia Gais (MP-G) sí existen diferencias significativas obteniendo los centros públicos una mayor puntuación media mientras que no se encuentran diferencias significativas en Homofobia Institucional (HI-G) ni en Desviación/Cambiabilidad (DC-G).

Tabla 34

Comparación según Tipo de Centro de Homofobia: Actitudes hacia Gais (MHS-G)

	TIPO CENTRO	Media	Desviación típ.	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias	
				F	Sig.	gl	P= Sig (bilateral)
<i>Actitudes hacia Gais (MHS-G)</i>	Público	4,26	,705	4,713	,030	781,864	,108
	Cooperativa	4,18	,781				
<i>Homofobia Institucional Gais (HI-L)</i>	Público	4,19	,744	2,199	,138	847	,184
	Cooperativa	4,12	,815				
<i>Malestar Personal Gais (MP-G)</i>	Público	4,31	,842	5,348	,021	788,307	,035
	Cooperativa	4,18	,918				
<i>Desviación/Cambiabilidad Gais (DC-G)</i>	Público	4,31	,830	,516	,473	846	,928
	Cooperativa	4,31	,853				

3.3.2.- Homofobia: Actitudes hacia Lesbianas.

Respecto al factor Actitudes hacia Lesbianas (valor total de la subescala) y los tres subfactores que la componen según la Escala de Homofobia Moderna (figura 29), destacar que en el factor general sí que existen diferencias significativas a favor de los centros públicos. También existen diferencias en los subfactores Homofobia Institucional hacia Lesbianas (HI-L) y Malestar Personal hacia Lesbianas (MP-L) sí existen diferencias significativas obteniendo los centros públicos una mayor puntuación media. Por otro lado, no se encuentran diferencias significativas en el factor Desviación/Cambiabilidad hacia Lesbianas (DC-G), aunque se muestra una tendencia de puntuaciones medias más elevadas en los centros públicos (Tabla 35).

Tabla 35

Comparación según Tipo de Centro de Homofobia: Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)

	TIPO CENTRO	Media	Desviación típ.	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias	
				F	Sig.	gl	P= Sig (bilateral)
<i>Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)</i>	Público	4,19	,539	15,893	,000	743,363	,002
	Cooperativa	4,06	,654				
<i>Homofobia Institucional Lesbianas (HI-L)</i>	Público	3,93	,511	,733	,392	847	,000
	Cooperativa	3,77	,545				
<i>Malestar Personal Lesbianas (MP-L)</i>	Público	4,33	,723	20,926	,000	704,596	,040
	Cooperativa	4,21	,953				
<i>Desviación/Cambiabilidad Lesbianas (DC-L)</i>	Público	4,64	,817	2,400	,122	847	,284
	Cooperativa	4,58	,872				

3.3.3.- Actitudes hacia las Familias Homoparentales.

En la variable Actitud hacia las Familias Homoparentales (AFH) no hay diferencias entre ambos tipos de centro (tabla 36). Si se analizan por separado los tres factores se encuentra que, en Aceptación de la Paternidad o Maternidad (APM) existen diferencias significativas obteniendo los centros públicos puntuaciones medias más elevadas. En los factores Aceptación Personal (AP) y Aceptación Social (AC) no hay diferencias.

Tabla 36

Comparación según Tipo de Centro de Actitud hacia las Familias Homoparentales (AFH)

	TIPO CENTRO	Media	Desviación típ.	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias	
				F	Sig.	gl	P= Sig (bilateral)
<i>Actitud hacia las Familias Homoparentales (AFH)</i>	Público	3,97	,599	4,967	,026	780,137	,125
	Cooperativa	3,90	,664				
<i>Aceptación Personal (AP)</i>	Público	4,20	,705	6,158	,013	781,190	,081
	Cooperativa	4,11	,779				
<i>Aceptación Social (AC)</i>	Público	3,26	1,033	1,690	,194	847	,432
	Cooperativa	3,32	,961				
<i>Aceptación P/Maternidad (APM)</i>	Público	4,01	,708	4,516	,034	784,063	,032
	Cooperativa	3,90	,780				

3.3.4.- Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales.

Tal y como se observa en la tabla 37, no existen diferencias significativas en Mitos y Prejuicios hacia Homoparentalidad (MyP-H), mientras que analizando cada uno de los factores sí que existen diferencias. En el caso de Creencias hacia la Homoparentalidad (CH) son las cooperativas quienes consiguen medias más elevadas mientras que en Investigación Homoparentalidad (IH) las cooperativas alcanzan medias inferiores.

Tabla 37

Comparación según Tipo de Centro de Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)

	TIPO CENTRO	Media	Desviación típ.	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias	
				F	Sig.	gl	P= Sig (bilateral)
<i>Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)</i>	Público	2,03	,639	3,186	,075	847	,202
	Cooperativa	2,09	,701				
<i>Creencias Homoparentalidad (CH)</i>	Público	1,80	,733	4,892	,027	778,494	,039
	Cooperativa	1,91	,819				
<i>Investigación Homoparentalidad (IH)</i>	Público	3,09	1,088	,935	,334	847	,016
	Cooperativa	2,91	1,032				

3.3.5.- Compasión.

La comparativa entre tipos de centro vinculada a la variable Compasión se establece a partir de los cuatro factores que componen la escala. El análisis de los factores muestra que en Amabilidad y Ausencia de Compasión existen diferencias significativas entre centros obteniendo los centros públicos una puntuación media más elevada en Amabilidad y puntuaciones más elevadas el alumnado de cooperativas de enseñanza en Ausencia de Compasión. Por otro lado, en Humanidad Compartida y Mindfulness las diferencias de medias no son estadísticamente significativas pero se observa una mayor puntuación media en los centros públicos.

Tabla 38
Comparación según Tipo de Centro de Compasión

	TIPO CENTRO	Media	Desviación típ.	Prueba de Levene para igualdad de varianzas		Prueba T para igualdad de medias	
				F	Sig	gl	P= Sig (bilateral)
<i>Amabilidad</i>	Público	4,15	,969	,197	,658	847	,024
	Cooperativa	4,01	,839				
<i>Humanidad compartida</i>	Público	4,23	,777	,047	,828	846	,222
	Cooperativa	4,16	,758				
<i>Mindfulness</i>	Público	4,13	,727	2,056	,152	846	,086
	Cooperativa	4,04	,776				
<i>Ausencia de Compasión</i>	Público	2,08	,711	,480	,489	847	,001
	Cooperativa	2,25	,735				

En resumen, considerando el Tipo de Centro, encontramos diferencias significativas en:

- Malestar Personal hacia Gais (MP-G), siendo los centros públicos los que obtienen una mayor puntuación mostrando una mayor tolerancia a relacionarse con gais.
- Actitudes hacia Lesbianas (MSH-L), Homofobia Institucional hacia Lesbianas (HI-L) y Malestar Personal hacia Lesbianas (MP-L); los centros públicos obtienen una mayor puntuación y por tanto una actitud más favorable hacia el colectivo lésbico.
- En Aceptación de la Paternidad o Maternidad (APM) de las Familias Homoparentales, los centros públicos presentan medias más elevadas, por tanto muestran una mayor aceptación a la crianza de hijos/as en familias homoparentales.
- Creencias Homoparentalidad (CH), las cooperativas consiguen medias más elevadas mientras que en Investigación Homoparentalidad (IH) tienen medias inferiores. Por tanto, las y los participantes de cooperativas de enseñanza están más mediatizados por opiniones erróneas en torno a las familias homoparentales sin embargo consideran más importante la investigación científica sobre este modelo familiar.

- Amabilidad, consiguiendo medias más elevadas los centros públicos. Mientras que en Ausencia de Compasión son las cooperativas de enseñanza las que alcanzan medias más elevadas.

3.4. Comparativa en función de la Unidad de Convivencia

La comparación se realiza tomando como variable agrupadora la Unidad de Convivencia, diferenciándose entre: familia monoparental, familia nuclear completa, familia reconstituida y familia extensa, en esta última se incluyen familia extensa sin progenitores, familia extensa monoparental, familia extensa nuclear completa y familia extensa reconstituida. No encontramos entre las y los participantes ejemplos de familias homoparentales.

En este apartado se realiza una comparativa de las diferentes Unidades de Convivencia (o Tipo de Familia) en relación con las Actitudes hacia Gais, las Actitudes hacia Lesbianas, las Actitudes hacia las Familias Homoparentales, los Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales y la Compasión.

3.4.1.-Homofobia: Actitudes hacia Gais.

El análisis multivariante llevado a cabo, MANOVA (anexo digital V) indica que existen diferencias en Actitudes hacia Gais en función de la Unidad de Convivencia (Traza Pillai $F(3, 843)=2.520$; $p=.020$). Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, se muestra que en la variable Actitud hacia Gais hay diferencias significativas ($F(3, 843)=3.537$; $p=.014$; $\eta^2=.012$), aunque en las varianzas explicadas son discretas. Respecto al Tipo de Familia, que encuentra valores superiores, se observa que en la variable Actitudes hacia Gais aquellas que obtienen puntuaciones más favorables son las Familias Reconstituidas respecto a las Monoparentales ($p=.007$) y a las Nucleares Completas ($p=.011$), teniendo en cuenta el estadístico de Games-Howell, puesto que las varianzas no son iguales.

3.4.2.- Homofobia: Actitudes hacia Lesbianas.

El análisis multivariante llevado a cabo, MANOVA (anexo digital V), indica que existen diferencias en Actitudes hacia Lesbianas en función del Tipo de Familia (Traza Pillai $F=2.520$; $p=.020$). Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, se observa que en la variable Actitud hacia Lesbianas las diferencias son significativas ($F(3\ 843)=2.756$; $p=.041$; $\eta^2=.010$), aunque las varianzas explicadas son discretas; siendo las familias Reconstituidas las que obtienen puntuaciones medias superiores a las Nucleares Completas ($p=.023$) utilizándose en este caso como referente la prueba HSD Tukey.

3.4.3.- Homoparentalidad: Actitudes hacia las Familias Homoparentales.

La comparación de medias mediante el Análisis de Varianza Multivariado, MANOVA (anexo digital V), nos da un valor en Traza de Pillai de $F=1.807$ y $p=.062$, por lo que no se muestran diferencias en la Homoparentalidad en función de la Unidad de Convivencia. En la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos, indica que sí existen diferencias significativas en función del Tipo de Familia en el factor Aceptación Personal ($F(3\ 841)=4.095$; $p=.007$) si bien la varianza explicada es del 1.4% ($\eta^2=.014$). También es significativa la diferencia de medias en el factor Aceptación de la Paternidad o Maternidad ($F(3\ 841)=4.211$; $p=.006$) siendo la varianza explicada del 1.5% ($\eta^2=.015$). En el factor Aceptación Social las diferencias no son significativas ($F(3\ 841)=.388$; $p=.762$).

En el factor Aceptación Personal las familias Reconstituidas presentan una media significativamente superior a las Familias Monoparentales ($p=.002$) y las Nucleares Completas ($p=.005$) teniendo en cuenta la prueba post-hoc Games-Howell ya que las varianzas no son iguales. En el factor Aceptación de la Paternidad o Maternidad y teniendo en cuenta que las varianzas son iguales (prueba HSD de Tukey) también las familias Reconstituidas tienen un mayor nivel de aceptación en comparación con las Familias Monoparentales ($p=.003$) y las Nucleares Completas ($p=.020$).

3.4.4.- Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales.

Tomando como variable independiente la Unidad de Convivencia, el MANOVA (anexo digital V), aporta un valor en Traza de Pillai de $F=1.788$ y $p=.098$, por lo no se muestran diferencias en Mitos y Prejuicios. Tampoco son significativas las diferencias en los factores que componen este constructo, es decir, en Creencias Homoparentalidad e Investigación Homoparentalidad.

3.4.5.- Compasión.

El análisis MANOVA (anexo digital V) realizado a la vista del estadístico Traza de Pillai ($F=1.487$; $p=.121$), indica que no existen diferencias globales en función del Tipo de Familia. Tampoco son significativas las diferencias en los factores que componen este constructo, es decir, en Amabilidad, Humanidad Compartida, Mindfulness y Ausencia de Compasión.

En resumen, teniendo en cuenta la Unidad de Convivencia de las y los participantes, encontramos diferencias significativas en:

- Actitudes hacia Gais (MHS-G), las Familias Reconstituidas destacan frente a las Familias Monoparentales y las Nucleares Completas, consiguiendo las primeras puntuaciones más elevadas y por tanto una tolerancia mayor hacia el colectivo gay.
- Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L), las familias Reconstituidas obtienen puntuaciones medias superiores a las Nucleares Completas, reflejando una mayor aceptación de este colectivo.
- Aceptación Personal y Aceptación de la Paternidad o Maternidad, las Familias Reconstituidas obtienen puntuaciones medias superiores a las Monoparentales y las Nucleares Completas, mostrando por tanto una mayor aceptación de la homoparentalidad.

3.5. Comparativa en función del Perfil del Padre

En relación con el Perfil del Padre se analizan dos variables: la Edad y el Nivel de Estudios. La Edad del Padre oscila entre los 26 y más de 55 años, utilizando 3 intervalos de edad de 26 a 40 años, 41 a 55 años y más de 55 años para los análisis. Por lo que respecta al Nivel de Estudios, se han reagrupado las diferentes opciones de respuesta en cinco categorías: NS/NC (no sabe no contesta), estudios obligatorios, FP, bachillerato y estudios universitarios.

En este apartado se realiza una comparativa del Perfil del Padre (Edad y Nivel de Estudios) en relación con las Actitudes hacia Gais, las Actitudes hacia Lesbianas, las Actitudes hacia las Familias Homoparentales, los Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad y la Compasión.

3.5.1.-Homofobia: Actitudes hacia Gais.

El análisis multivariante llevado a cabo, MANOVA (anexo digital VI), indica que existen diferencias en Actitudes hacia Gais en función de la Edad del Padre (Traza Pillai $F=4.473$; $p=.001$). Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, se muestra que en la variable Actitud hacia Gais hay diferencias significativas ($F(2, 785)= 5.102$; $p=.006$; $\eta^2=.013$). Destacar que el grupo de padres con edades comprendidas entre los 41 y los 55 años muestra una actitud más favorable respecto al grupo de 26 a 40 ($p=.005$) en la variable Actitudes hacia Gais, teniendo en cuenta el estadístico de Tukey puesto que las varianzas son iguales.

Tomando como variable independiente el Nivel de Estudios del Padre, el MANOVA realizado (anexo digital VII) muestra que existen diferencias en la Actitud hacia Gais (Traza Pillai $F=1.946$ y $p=.050$). En la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos, se muestra que en las diferencias en la variable Actitud hacia Gais son significativas ($F(4, 843)= 2.512$; $p=.040$; $\eta^2=.012$). Respecto al grupo que alcanza puntuaciones mayores, y por tanto una mayor tolerancia hacia el colectivo gay, es el formado por padres con un nivel FP (Formación

Profesional) frente a aquellos que NS/NC en relación con su nivel de estudios ($p=.042$), teniendo en cuenta el estadístico de Games-Howell puesto que las varianzas no son iguales.

3.5.2.- Homofobia: Actitudes hacia Lesbianas.

El análisis multivariante llevado a cabo, MANOVA (anexo digital VI), indica que existen diferencias en Actitudes hacia Lesbianas en función de la Edad del Padre (Traza Pillai $F=4.473$; $p=.001$). Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, en la variable Actitud hacia Lesbianas las diferencias no son significativas ($F(2\ 785)=.361$; $p=.697$; $\eta^2=.001$).

Por otro lado, tomando como variable independiente el Nivel de Estudios del Padre, el MANOVA realizado (anexo digital VII) muestra que existen diferencias en la Actitud hacia Lesbianas (Traza Pillai $F=1.946$ y $p=.050$). En la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos, se muestra que en las diferencias en la variable Actitud hacia Lesbianas son significativas ($F(4\ 843)= 2.843$; $p=.023$; $\eta^2=.013$). Respecto al grupo que alcanza puntuaciones mayores, y por tanto una mayor tolerancia hacia el colectivo lésbico, es el formado por padres con un nivel FP (Formación Profesional) frente a aquellos que NS/NC en relación con su nivel de estudios ($p=.003$) y quienes cuentan con Estudios Obligatorios ($p=.041$), teniendo en cuenta el estadístico de Games-Howell al no ser iguales las varianzas.

3.5.3.- Homoparentalidad: Actitudes hacia las Familias Homoparentales.

Tomando como variable independiente la Edad del Padre, el MANOVA (anexo digital VI) realizado indica la existencia de diferencias en relación a las Actitudes hacia la Homoparentalidad, al obtenerse un valor en Traza de Pillai de $F=2.822$ y $p=.010$. En la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos, indica que sí existen diferencias significativas en función de la Edad del Padre en el factor Aceptación Personal ($F(2\ 783)=3.335$; $p=.036$) si bien la varianza explicada es del 0.8% ($\eta^2=.008$). También es significativa la diferencia de medias en

el factor Aceptación de la Paternidad o Maternidad ($F(2, 783)=4.139$; $p=.016$) si bien la varianza explicada es del 1% ($\eta^2=.010$). En el factor Aceptación Social las diferencias no son significativas ($F(2, 783)=1.948$; $p=.143$, $\eta^2=.005$).

En el factor Aceptación Personal aquellos padres con edades comprendidas entre los 41 a 55 años presentan una media significativamente superior al intervalo de edad que va de los 26 a los 40 años ($p=.049$) teniendo en cuenta la prueba post-hoc HSD de Tukey, ya que las varianzas son iguales. En el factor Aceptación de la Paternidad o Maternidad también el intervalo de los 41 a los 55 años una puntuación media significativamente superior a los padres del intervalo de 26 a 40 años ($p=.015$), según la prueba HSD de Tukey.

Por lo que respecta al Nivel de Estudios del Padre, el análisis multivariante llevado a cabo (anexo digital VII), muestra la existencia de diferencias en las Actitudes hacia la Homoparentalidad en base a los datos de Traza de Pillai de $F=1.961$ y $p=.024$. Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, en el factor Aceptación Social las diferencias son significativas $F(4, 841)=2.325$; $p=.055$; $\eta^2=.011$), mientras que en los factores Aceptación Personal ($F(4, 841)=1.621$; $p=.167$) y Aceptación de la Paternidad o Maternidad ($F(4, 841)=.572$; $p=.683$), las diferencias no son significativas. Así, en el factor Aceptación Social, participantes cuyos padres poseen Estudios Obligatorios alcanzan puntuaciones medias significativamente superiores a aquellos que poseen Estudios Universitarios o superiores ($p=.037$).

3.5.4.- Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales.

El análisis multivariante llevado a cabo, MANOVA (anexo digital VI) indica que existen diferencias en Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad en función de la Edad del Padre (Traza de Pillai $F=3.233$; $p=.012$). Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, en el factor Creencias Homoparentalidad las diferencias son significativas ($F(2, 786)=5.555$;

$p=.004$; $\eta^2=.014$), mientras que en el factor Investigación Homoparentalidad no lo son ($F(2, 786)=.976$; $p=.377$; $\eta^2=.002$).

Así, en el factor Creencias Homoparentalidad, aquellos padres con edades comprendidas entre los 26 y los 40 años, consiguen medias significativamente más elevadas que los padres que se sitúan entre los 41 y los 55 años ($p=.006$), según la prueba post-hoc HSD de Tukey, puesto que las varianzas son iguales.

Por lo que respecta al nivel de estudios del padre, el MANOVA realizado (anexo digital VII) muestra existen diferencias en Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad en función del Nivel de Estudios del Padre (Traza de Pillai $F=1.882$; $p=.059$). Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, se muestra que el factor Investigación Homoparentalidad presenta diferencias significativas ($F(4, 844)=2.782$; $p=.026$; $\eta^2=.013$) mientras que en el factor Creencias Homoparentalidad las diferencias no son significativas ($F(4, 844)=.930$; $p=.446$). Así, en el factor Investigación Homoparentalidad, participantes cuyos padres poseen FP alcanzan puntuaciones medias significativamente superiores a aquellos que poseen NS/NC en relación al nivel de estudios paterno ($p=.029$).

3.5.5.- Compasión.

El análisis MANOVA realizado (anexo digital VI) indica que no existen diferencias globales en función de la Edad del Padre, a la vista del estadístico Traza de Pillai ($F=1.546$; $p=.137$). En la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos se comprueba que para todos los factores analizados no se encuentran diferencias significativas.

En relación con el Nivel de Estudios del Padre, el MANOVA realizado (anexo digital VII) muestra no existen diferencias globales en Compasión, teniendo en cuenta el estadístico Traza de Pillai ($F=.944$; $p=.518$). En la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos de los efectos inter-sujetos se comprueba que en los factores Amabilidad, Humanidad Compartida, Mindfulness y Ausencia de Compasión no se encuentran diferencias significativas.

En resumen, teniendo en cuenta el Perfil del Padre, se encuentran diferencias significativas

En función de la Edad del Padre en:

- Actitudes hacia Gais (MHS-G), siendo las y los participantes con padres de edades comprendidas entre los 41 y 55 años, quienes presentan un mayor nivel de tolerancia hacia gais en comparación con quienes cuentan con padres más jóvenes.
- En los factores Aceptación Personal y Aceptación de la Paternidad o Maternidad, las y los participantes con padres de edades comprendidas entre los 41 y 55 años alcanzan puntuaciones superiores respecto a aquellos cuyos padres cuentan con edades inferiores.
- En el factor Creencias Homoparentalidad, siendo participantes con padres jóvenes (26 a 40 años) quienes son más propensos a recibir influencias y opiniones erróneas sobre familias homoparentales, en comparación con aquellos cuyos padres se sitúan entre los 41 y los 55 años.

En función del Nivel de Estudios del Padre en:

- Actitudes hacia Gais (MHS-G), las y los participantes cuyos padres cuentan con un nivel de estudios de FP (Formación Profesional) obtienen puntuaciones medias mayores respecto a quienes no NS/NC en relación al nivel de estudios paternos.
- Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L), participantes con padres con un nivel de estudios de FP (Formación Profesional) alcanzan puntuaciones medias significativamente más altas frente a padres con niveles educativos obligatorios.
- En el factor Aceptación Social, participantes con padres que poseen Estudios Obligatorios alcanzan puntuaciones medias significativamente superiores a aquellos que cuentan con Estudios Universitarios o superiores.

- Investigación Homoparentalidad, participantes que no NS/NC en relación al nivel de estudios paterno, muestran puntuaciones menores en este factor en comparación con aquellos cuyos padres tienen un nivel de FP.

3.6. Comparativa en función del Perfil de la Madre

En relación con el Perfil de la Madre se analizan dos variables: la Edad y el Nivel de estudios. Tal y como se indicó en el apartado participantes, la Edad de la Madre oscila entre los 26 y más de 55 años, utilizando intervalos de edad de 26 a 40 años, 41 a 55 años y más de 55 años para los análisis. Por lo que respecta al Nivel de Estudios las diferentes opciones de respuesta son cinco: NS/NC (no sabe no contesta), estudios obligatorios, FP, bachillerato y estudios universitarios.

En este apartado se realiza una comparativa del Perfil de la Madre (Edad y Nivel de Estudios) en relación con las Actitudes hacia Gais, las Actitudes hacia Lesbianas, las Actitudes hacia las Familias Homoparentales, los Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales y la Compasión.

3.6.1.-Homofobia: Actitudes hacia Gais.

Los datos del análisis multivariante realizado (anexo digital VIII), indica que existen diferencias en Actitudes hacia Gais en función de la Edad de la Madre (Traza Pillai $F=4.684$; $p=.001$). Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, se muestra que en la variable Actitud hacia Gais hay diferencias significativas ($F(2, 817)=8.574$; $p=.000$; $\eta^2=.021$). Respecto a los grupos de edad, el grupo más de 55 años cuenta con valores superiores y por tanto una actitud más favorable hacia gais en comparación con el intervalo de 26 a 40 años ($p=.010$) y con el intervalo de 41 a 55 años ($p=.001$).

Tomando como variable independiente el Nivel de Estudios de la Madre, el MANOVA realizado (anexo digital IX) muestra que existen diferencias en la Actitud hacia Gais (Traza

Pillai $F=2.084$ y $p=.034$). Analizando la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos, se muestra que en las diferencias en la variable Actitud hacia Gais no son significativas ($F(4\ 843)=2.195$; $p=.068$; $\eta^2=.010$).

3.6.2.- Homofobia: Actitudes hacia Lesbianas.

La interpretación de los resultados del análisis multivariante llevado a cabo (anexo digital VIII), indica que existen diferencias en Actitudes hacia Lesbianas en función de la Edad de la Madre (Traza Pillai $F=4.684$; $p=.001$). En la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos se muestra que en la variable Actitud hacia Lesbianas las diferencias son significativas ($F(2\ 817)=4.601$; $p=.010$; $\eta^2=.011$). El grupo de edad de más de 55 años presenta valores superiores, mostrando una actitud más favorable hacia lesbianas, frente a los otros dos grupos al contar con valores de $p<.05$, teniendo en cuenta el estadístico de Games-Howell puesto que las varianzas no son iguales.

Tomando como variable independiente el Nivel de Estudios de la Madre, el MANOVA realizado (anexo digital IX) muestra que existen diferencias en la Actitud hacia Lesbianas (Traza Pillai $F=2.084$ y $p=.034$). Sin embargo los resultados de la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos, muestran que en las diferencias en la variable Actitud hacia Lesbianas no son significativas ($F(4\ 843)=1.572$; $p=.180$; $\eta^2=.007$).

3.6.3.- Homoparentalidad: Actitudes hacia las Familias Homoparentales.

La comparación de medias mediante el Análisis de Varianza Multivariado (anexo digital VIII), aporta un valor en Traza de Pillai de $F=3.005$ y $p=.006$, que muestra la existencia de diferencias en función de la Edad de la Madre. Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, el factor Aceptación Personal ($F(2\ 815)=5.372$; $p=.005$; $\eta^2=.013$) presenta diferencias significativas, mientras que en los factores Aceptación de la Paternidad o Maternidad ($F(2\ 815)=2.954$; $p=.053$; $\eta^2=.007$) y Aceptación Social ($F(2\ 815)=1.302$; $p=.272$; $\eta^2=.003$) las diferencias no lo son. En el factor Aceptación Personal participantes

cuyas madres tienen más de 55 años presentan una media significativamente superior al intervalo de edad que va de los 26 a los 40 años ($p=.000$) y de los 41 a los 55 años ($p=.010$) teniendo en cuenta el estadístico de Games-Howell.

Por lo que respecta al Nivel de Estudios de la Madre, el análisis multivariante llevado a cabo (anexo digital IX), muestra que no hay diferencias en las Actitudes hacia la Homoparentalidad (Traza de Pillai de $F=1.677$ y $p=.065$). Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, se comprueba que en todos los factores que componen el constructo no se encuentran diferencias significativas.

3.6.4.- Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales.

El análisis multivariante llevado a cabo (anexo digital VIII) indica que existen diferencias en Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad en función de la Edad de la Madre (Traza de Pillai $F=4.749$; $p=.001$). Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, en el factor Creencias Homoparentalidad las diferencias son significativas ($F(2\ 818)=8.121$; $p=.000$; $\eta^2=.019$), mientras que en el factor Investigación Homoparentalidad no lo son ($F(2\ 818)=1.405$; $p=.246$; $\eta^2=.003$). Así, en el factor Creencias Homoparentalidad, participantes con madres de edades comprendidas entre los 26 y los 40 años, consiguen medias significativamente más elevadas en comparación con las madres de edades entre los 41 y 55 años ($p=.004$) y de más de 55 años ($p=.002$), según la prueba post-hoc de Games-Howell puesto que las varianzas no son iguales.

Por lo que respecta al Nivel de Estudios de la Madre (anexo digital IX) los datos (Traza de Pillai $F=1.495$; $p=.154$) muestran que no existen diferencias en Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad. Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, se muestra las diferencias en los factores Creencias Homoparentalidad ($F(4\ 844)=.575$; $p=.681$; $\eta^2=.003$) e Investigación Homoparentalidad ($F(4\ 844)=2.676$; $p=.051$; $\eta^2=.011$) no son significativas.

3.6.5.- Compasión.

El análisis MANOVA realizado (anexo digital VIII) indica que no existen diferencias globales en función de la Edad de la Madre, a la vista del valor de Traza de Pillai ($F=1.054$; $p=.393$) En la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos se comprueba que en todos los factores analizados no se encuentran diferencias significativas.

Por lo que respecta al Nivel de Estudios de la Madre (anexo digital IX) los datos (Traza de Pillai $F=.728$; $p=.767$) muestran que no existen diferencias en Compasión. En la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos se comprueba que, en todos los factores analizados, Amabilidad, Humanidad Compartida, Mindfulness y Ausencia de Compasión, no se encuentran diferencias significativas.

En resumen, en función del Perfil de la Madre, encontramos diferencias significativas

En función de la Edad de la Madre en:

- Actitudes hacia Gais (MHS-G), siendo las y los participantes que cuentan con valores superiores y por tanto una actitud más favorable hacia gais, aquellos cuyas madres se superan los 55 años.
- Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L), siendo las y los participantes con madres de edades superiores a los 55 años quienes presentan valores superiores, y por tanto una mayor tolerancia al colectivo lésbico, que aquellos cuyas madres cuentan con edades inferiores.
- En el factor Aceptación Personal, participantes cuyas madres superan los 55 años alcanzan medias superiores respecto a los otros intervalos de edad.
- En el factor Creencias Homoparentalidad, participantes cuyas madres oscilan entre los 26 y los 40 años consiguen medias más elevadas -en comparación con el intervalo de

41 a 55 años-, por tanto tienden a verse más influidos por opiniones e ideas erróneas sobre familias homoparentales

3.7. Comparativa en función del Subsistema Fraterno: Número de herman@s y

Posición ocupada

En relación con el perfil del Subsistema Fraterno se analizan dos variables: el Número de Hermanos/as y la Posición Ocupada dentro del mismo. En el Número de Hermanos/as se han diferenciado cuatro categorías: hijo/a único/a, uno, dos y 3 o más hermanos/as. Por lo que respecta a la Posición Ocupada en la fratría, se distinguen 5 posiciones: hijo/a único/a, primera, segunda, tercera y cuarta o inferiores posiciones.

De tal forma que, en este apartado se realiza una comparativa del Subsistema Fraterno (el Número de Hermanos/as y la Posición Ocupada dentro del mismo) en relación con las Actitudes hacia Gais, las Actitudes hacia Lesbianas, las Actitudes hacia las Familias Homoparentales, los Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad y la Compasión.

3.7.1.-Homofobia: Actitudes hacia Gais.

El análisis multivariante realizado (anexo digital X), indica que existen diferencias en Actitudes hacia Gais en función del Número de Hermanos/as (Traza Pillai $F=2.676$; $p=.014$). Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, se muestra que en la variable Actitud hacia Gais hay diferencias significativas ($F(3, 844)=3.530$; $p=.015$; $\eta^2=.012$). Por lo que respecta a la diferencia entre grupos indicar, que participantes que son hijos/as únicos/as o que sólo tienen un hermano/a, alcanzan puntuaciones más elevadas frente a aquellos que cuentan con tres o más hermanos, ya que cuentan con un valor de $p>.05$, según las pruebas post-hoc de Tukey.

Tomando como variable independiente la Posición Ocupada en la Fratría, el MANOVA realizado (anexo digital XI) muestra que existen diferencias en la Actitud hacia Gais (Traza

Pillai $F=1.972$ y $p=.046$). Analizando la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos, se muestra que en la variable Actitud hacia Gais hay diferencias significativas ($F(4\ 843)=3.658$; $p=.006$; $\eta^2=.017$). Así, participantes que ocupan la primera ($p=.034$) o la segunda posición ($p=.008$) en relación con sus hermanos/as alcanzan puntuaciones más elevadas que aquellos que ocupan la cuarta posición o inferiores.

3.7.2.- Homofobia: Actitudes hacia Lesbianas.

La interpretación de los resultados del análisis multivariante llevado a cabo (anexo digital X), indica que existen diferencias en Actitudes hacia Lesbianas en función del Número de Hermanos/as (Traza Pillai $F=2.676$; $p=.014$). La tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, muestra que en la variable Actitud hacia Lesbianas las diferencias no son significativas ($F(3\ 844)=2.286$; $p=.077$; $\eta^2=.008$).

Tomando como variable independiente la Posición Ocupada en la Fratría, el MANOVA realizado (anexo digital XI) muestra que existen diferencias en la Actitud hacia Lesbianas (Traza Pillai $F=1.972$ y $p=.046$). Analizando la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos, se muestra que en la variable Actitud hacia Lesbianas las diferencias no son significativas ($F(4\ 843)=1.935$; $p=.103$; $\eta^2=.009$).

3.7.3.- Homoparentalidad: Actitudes hacia las Familias Homoparentales.

La comparación de medias mediante el Análisis de Varianza Multivariado (anexo digital X), aporta un valor en Traza de Pillai de $F=1.997$ y $p=.036$, muestra la existencia de diferencias en función del Número de Hermanos. Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, se muestra que en el factor Aceptación Personal hay diferencias significativas ($F(3\ 842)=4.408$; $p=.004$; $\eta^2=.015$); sin embargo en los otros dos factores que componen la escala, Aceptación Social ($F(3\ 842)=.087$; $p=.967$; $\eta^2=.000$) y Aceptación de la Paternidad o Maternidad ($F(3\ 842)=.594$; $p=.619$; $\eta^2=.002$) las diferencias no son significativas. Por lo que

respecta a la diferencia entre grupos indicar, que participantes que son hijos/as únicos/as, alcanzan puntuaciones más elevadas en el factor Aceptación Personal respecto a aquellos que cuentan con tres o más hermanos ($p=.052$), según las pruebas post-hoc de Games-Howell.

El análisis multivariante realizado (anexo digital XI), indica que existen diferencias en función de la Posición Ocupada en la Fratría, al obtener un valor en Traza de Pillai de $F=1.981$ y $p=.022$. La tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, muestra que en el factor Aceptación Personal hay diferencias significativas ($F(4\ 841)=4.259$; $p=.002$; $\eta^2=.020$); sin embargo en los otros dos factores que componen la escala, Aceptación Social ($F(4\ 841)=.733$; $p=.570$; $\eta^2=.003$) y Aceptación de la Paternidad o Maternidad ($F(4\ 841)=1.875$; $p=.113$; $\eta^2=.009$) las diferencias no son significativas. Por lo que respecta a la diferencia entre grupos en Aceptación Personal indicar que, participantes que sin hermanos/as, alcanzan puntuaciones más elevadas frente a aquellos que cuentan ocupan la cuarta o inferiores posiciones entre sus hermanos/as, ($p=.031$), según la prueba post-hoc de Games-Howell.

3.7.4.- Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales.

El análisis multivariante llevado a cabo (anexo digital X) indica que existen diferencias en Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad en función del Número de Hermanos/as (Traza de Pillai $F=2.135$; $p=.047$). Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, en el factor Creencias Homoparentalidad las diferencias son significativas ($F(3\ 845)=2.927$; $p=.033$; $\eta^2=.010$), mientras que en el factor Investigación Homoparentalidad no lo son ($F(3\ 845)=1.244$; $p=.293$; $\eta^2=.004$). Sin embargo, los resultados de la prueba post-hoc de Games-Howell no muestran diferencias entre grupos en el factor Creencias Homoparentalidad, al ser en todos los casos el valor de $p>.05$.

El análisis multivariante realizado (anexo digital XI), indica que existen diferencias en función de la Posición Ocupada en la Fratría, al obtener un valor en Traza de Pillai de $F=3.629$ y $p=.000$. La tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, muestra que en el factor

Creencias Homoparentalidad presenta diferencias significativas ($F(4, 844)=5.500$; $p=.000$; $\eta^2=.025$); mientras que en el factor Investigación Homoparentalidad ($F(4, 844)=1.632$; $p=.164$; $\eta^2=.008$) las diferencias no son significativas. Sin embargo, los resultados de la prueba post-hoc de Games-Howell no muestran diferencias entre grupos en el factor Creencias Homoparentalidad, al ser en todos los casos el valor de $p>.05$.

3.7.5.- Compasión.

El análisis MANOVA realizado (anexo digital X) indica que no existen diferencias globales en función del Número de Hermanos/as, a la vista del valor de Traza de Pillai ($F=1.149$; $p=.315$). En la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos se comprueba en todos los factores analizados no se encuentran diferencias significativas.

Tomando como variable independiente la Posición Ocupada en la Fratría, el MANOVA realizado (anexo digital XI) muestra que no existen diferencias en la Compasión, a la vista del valor de Traza de Pillai ($F=.931$; $p=.532$). En la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos se comprueba que para en todos los factores analizados, es decir, Amabilidad, Humanidad Compartida, Mindfulness y Ausencia de Compasión no se encuentran diferencias significativas.

En resumen, teniendo en cuenta el Subsistema Fraternal, encontramos diferencias significativas

En función del número de Hermanos/as:

- Actitudes hacia Gais (MHS-G), participantes con un mayor nivel de tolerancia hacia el colectivo gay son aquellos que son hijos/as únicos/as o que sólo tienen un hermano/a frente a aquellos que cuentan con tres o más hermanos.

- En el factor Aceptación Personal, destacan con puntuaciones más elevadas, y por tanto una mayor aceptación individual de la Homoparentalidad, las y los participantes hijos/as únicos/as en comparación con aquellos que tienen tres o más hermanos.

En función de la Posición Ocupada en el Subsistema Fraterno:

- Actitudes hacia Gais (MHS-G), participantes que ocupan la cuarta posición o inferiores en su subsistema fraterno presentan puntuaciones inferiores y por tanto una menor aceptación del colectivo gay en comparación con aquellos que son los primeros o segundos.
- En el factor Aceptación Personal, participantes que son hijos únicos consiguen mayores puntuaciones en comparación con aquellos que ocupan la cuarta o inferiores posiciones entre sus hermanos/as

3.8. Comparativa en función del Conocimiento del Modelo Homoparental

Una de las variables descriptoras de la muestra era si las y los participantes contaban referentes en su entorno más inmediato de ejemplos de familias homoparentales, y en función de esta variable agrupadora denominada Conocimiento del Modelo Homoparental se analizan a continuación las Actitudes hacia Gais, las Actitudes hacia Lesbianas, las Actitudes hacia las Familias Homoparentales, los Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales y la Compasión.

3.8.1.-Homofobia: Actitudes hacia Gais.

El análisis multivariante realizado (anexo digital XII), indica que existen diferencias en Actitudes hacia Gais en función del Conocimiento del Modelo Homoparental (Traza Pillai $F=5.136$; $p=.000$). Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, se muestra que en la variable Actitud hacia Gais hay diferencias significativas ($F(2, 845)=10.012$; $p=.000$; $\eta^2=.023$). Por lo que respecta a la diferencia entre grupos indicar, que participantes que sí cuentan con referentes de ejemplos de familias homoparentales en su entorno alcanzan

puntuaciones más elevadas que aquellos que no los poseen ($p=.000$), según las pruebas post-hoc HSD de Tukey.

3.8.2.- Homofobia: Actitudes hacia Lesbianas.

El análisis multivariante realizado (anexo digital XII), indica que existen diferencias en Actitudes hacia Lesbianas en función del Conocimiento del Modelo Homoparental (Traza Pillai $F=5.136$; $p=.000$). Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, se muestra que en la variable Actitud hacia Gais hay diferencias significativas ($F(2\ 845)=8.201$; $p=.000$; $\eta^2=.019$). Por lo que respecta a la diferencia entre grupos indicar, que participantes que cuentan con referentes de ejemplos de familias homoparentales en su entorno alcanzan puntuaciones más elevadas que aquellos que no los poseen ($p=.000$), según las pruebas post-hoc de Games-Howell, al ser las varianzas desiguales.

3.8.3.- Homoparentalidad: Actitudes hacia las Familias Homoparentales.

La comparación de medias mediante el Análisis de Varianza Multivariado (anexo digital XII), aporta un valor en Traza de Pillai de $F=2.896$ y $p=.008$, muestra la existencia de diferencias en función del Conocimiento del Modelo Homoparental. Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, se muestra que en los factores Aceptación Personal ($F(2\ 843)=7.703$; $p=.000$; $\eta^2=.018$) y Aceptación de la Paternidad o Maternidad ($F(2\ 843)=4.262$; $p=.014$; $\eta^2=.010$); hay diferencias significativas sin embargo en Aceptación Social ($F(2\ 843)=.875$; $p=.417$; $\eta^2=.002$) las diferencias no son significativas. Por lo que respecta a la diferencia entre grupos indicar, participantes que cuentan con referentes de ejemplos de familias homoparentales en su entorno alcanzan puntuaciones más elevadas que aquellos que no los poseen en Aceptación Personal ($p=.000$) y Aceptación de la Paternidad o Maternidad ($p=.015$).

3.8.4.- Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales.

El análisis multivariante llevado a cabo (anexo digital XII) indica que existen diferencias en Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad en función del Número de Hermanos/as (Traza de Pillai $F=2.532$; $p=.039$). Analizando la tabla pruebas de los efectos inter-sujetos, en el factor Creencias Homoparentalidad las diferencias son significativas ($F(2\ 846)=5.093$; $p=.006$; $\eta^2=.012$), mientras que en el factor Investigación Homoparentalidad no lo son ($F(2\ 846)=.010$; $p=.990$; $\eta^2=.000$). Los resultados de la prueba post-hoc HSD de Tukey muestran diferencias entre grupos en el factor Creencias Homoparentalidad entre aquellos participantes con conocimiento del modelo homoparental, que alcanzan puntuaciones inferiores respecto a aquellos que lo desconocen ($p=.006$).

3.8.5.- Compasión.

El análisis MANOVA realizado (anexo digital XII) indica que no existen diferencias globales en función del Conocimiento del Modelo Homoparental, a la vista del valor de Traza de Pillai ($F=.680$; $p=.710$). En la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos se comprueba que para en Amabilidad, Humanidad Compartida, Mindfulness y Ausencia de Compasión no se encuentran diferencias significativas.

En resumen, teniendo en cuenta el Conocimiento del Modelo Homoparental, es decir que las y los participantes encuentren ejemplos de este modelo familiar en su entorno más inmediato, encontramos diferencias significativas en:

- Actitudes hacia Gais (MHS-G), destacan con puntuaciones más elevadas y por tanto una actitud más tolerante hacia el colectivo gay aquellos participantes que cuentan con referentes de familias homoparentales en su entorno.

- Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L), se repite la misma tendencia, ya que participantes sin ejemplos de familias en su contexto más inmediato consiguen medias más bajas.
- En los factores Aceptación Personal (AP) y Aceptación Paternidad o Maternidad (APM); participantes con referentes de ejemplos de familias homoparentales en su entorno más próximo destacan con actitud más tolerante hacia este modelo familiar.
- En el factor Creencias Homoparentalidad (CH), alcanzan valores significativamente más elevadas participantes sin ejemplos de familias homoparentales en su entorno más inmediato, estando más influenciados por las opiniones erróneas atribuidas a este modelo familiar.

CAPÍTULO 4: ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL Y FAMILIAR Y COMPASIÓN

En referencia a este objetivo, se analiza si existe relación y en qué sentido (positiva o negativa) entre la Diversidad afectivo-sexual y Familiar y la variable Compasión, analizando para ello cada uno de los factores que componen esta variable, es decir, Amabilidad, Humanidad Compartida, Mindfulness y Ausencia de Compasión. El procedimiento a seguir para poder comprobarlo consiste en la realización de correlaciones entre las variables objeto de estudio utilizando el programa estadístico SPSS-21. De tal forma que a continuación se presentan los resultados más destacados.

4.1. Homofobia: Actitudes hacia Gais

Entre la variable Actitudes hacia Gais (MHS-G) y los factores Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness existe una correlación positiva de intensidad baja-media que es estadísticamente significativa (tablas 39 a 41). Así, puntuaciones altas en una variable/factor se corresponden con puntuaciones altas en el/la otra. Mientras que entre la variable Actitudes hacia Gais (MHS-G) y Ausencia de Compasión existe una correlación negativa de intensidad baja-media que es estadísticamente significativa (tabla 42). De tal forma que, puntuaciones altas en una variable se corresponden con puntuaciones bajas en la otra.

Tabla 39
Correlación entre Actitudes hacia Gais (MHS-G) y Amabilidad

		Actitudes hacia Gais (MHS-G)	Amabilidad
Actitudes hacia Gais (MHS-G)	Correlación de Pearson	1	,221**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	848	848

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 40

Correlación entre Actitudes hacia Gais (MHS-G) y Humanidad Compartida

		Actitudes hacia Gais (MHS-G)	Humanidad Compartida
Actitudes hacia Gais (MHS-G)	Correlación de Pearson	1	,207**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	848	847

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 41

Correlación entre Actitudes hacia Gais (MHS-G) y Mindfulness

		Actitudes hacia Gais (MHS-G)	Mindfulness
Actitudes hacia Gais (MHS-G)	Correlación de Pearson	1	,239**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	848	847

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 42

Correlación entre Actitudes hacia Gais (MHS-G) y Ausencia de Compasión

		Actitudes hacia Gais (MHS-G)	Ausencia de Compasión
Actitudes hacia Gais (MHS-G)	Correlación de Pearson	1	-,392**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	848	848

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

4.2. Homofobia: Actitudes hacia Lesbianas

En primer lugar destacar que, entre la variable Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L) y los factores Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness se observa la misma tendencia, una correlación positiva de intensidad baja-media que es estadísticamente significativa (tablas 43 a 45). Así, puntuaciones altas en una variable/factor se corresponden con puntuaciones altas en el/la otra. En segundo lugar, entre la variable Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L) y Ausencia de Compasión existe una correlación negativa de intensidad baja-media que es estadísticamente significativa (tabla 46). De tal forma que, puntuaciones altas en una variable se corresponden con puntuaciones bajas en la otra

Tabla 43

Correlación entre Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L) y Amabilidad

		Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)	Amabilidad
Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)	Correlación de Pearson	1	,230**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	849	849

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 44

Correlación entre Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L) y Humanidad Compartida

		Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)	Humanidad Compartida
Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)	Correlación de Pearson	1	,255**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	849	848

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 45

Correlación entre Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L) y Mindfulness

		Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)	Mindfulness
Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)	Correlación de Pearson	1	,262**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	849	848

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 46

Correlación entre Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L) y Ausencia de Compasión

		Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)	Ausencia de Compasión
Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)	Correlación de Pearson	1	-,346**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	849	849

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

4.3. Homoparentalidad: Actitudes hacia las Familias Homoparentales

Por lo que respecta a la correlación entre la variable Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH) y los factores Amabilidad y Mindfulness existe una correlación positiva de intensidad baja-media que es estadísticamente significativa (tablas 47 a 49).

Tendencia que se repite en la correlación entre Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH) y el factor Humanidad Compartida aunque en este caso es de intensidad baja (tabla 50). En todos los casos puntuaciones altas en una variable/factor se corresponden con puntuaciones altas en el/la otra. En cuanto a la correlación entre Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH) y Ausencia de Compasión esta es negativa de intensidad baja-media estadísticamente significativa. Así, puntuaciones altas en una variable se corresponden con puntuaciones bajas en la otra.

Tabla 47

Correlación entre Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH) y Amabilidad

		Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH)	Amabilidad
Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH)	Correlación de Pearson	1	,215**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	846	846

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 48

Correlación entre Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH) y Humanidad Compartida

		Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH)	Humanidad Compartida
Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH)	Correlación de Pearson	1	,182**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	846	845

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 49

Correlación entre Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH) y Mindfulness

		Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH)	Mindfulness
Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH)	Correlación de Pearson	1	,255**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	846	845

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 50

Correlación entre Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH) y Mindfulness

		Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH)	Mindfulness
Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	-,388**
	N	846	846

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

4.4. Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales

Entre la variable Mitos y Prejuicios hacia las Familias (MyP-H) y los factores Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness se muestra una correlación negativa de intensidad baja (tablas 51 a 53). En todos los casos puntuaciones altas en una variable/factor se corresponden con puntuaciones bajas en el/la otra. Mientras que entre la variable Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H) y Ausencia de Compasión existe una correlación positiva de intensidad baja-media estadísticamente significativa (tabla 54). Así, puntuaciones altas en una variable se corresponden con puntuaciones altas en la otra.

Tabla 51

Correlación entre Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H) y Amabilidad

		Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)	Amabilidad
Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	-,158**
	N	849	849

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 52

Correlación entre Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H) y Humanidad Compartida

		Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)	Humanidad Compartida
Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	-,154**
	N	849	848

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 53

Correlación entre Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H) y Mindfulness

		Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)	Mindfulness
Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	-,199** ,000
	N	849	848

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 54

Correlación entre Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H) y Ausencia de Compasión

		Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)	Ausencia de Compasión
Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	,364** ,000
	N	849	849

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En resumen, las relaciones entre la Diversidad afectivo-sexual y familiar y la variable Compasión, se resumen en:

- Los factores Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness se relaciona positivamente con Actitudes hacia Gais o Lesbianas (MHS-G, MHS-L); mientras que, el factor Ausencia de Compasión y Actitudes favorables hacia Gais o Lesbianas (MHS-G, MHS-L) se relacionan negativamente, aunque la vinculación entre las variables es de intensidad media-baja. Así, participantes más compasivos mostrarán actitudes menos homofóbicas hacia el colectivo gay o lésbico.
- Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH) y los factores Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness se relacionan positivamente mientras que Actitudes hacia las Familias Homoparentales (AFH) y Ausencia de Compasión

correlacionan negativamente. Por tanto, participantes más compasivos mostrarán actitudes más favorables hacia la Homoparentalidad.

- Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H) y los factores Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness correlacionan negativamente, mientras la correlación es positiva con el factor Ausencia de Compasión. Así que, las y los participantes más compasivos se encuentran menos mediatizados por las creencias erróneas en torno a las Familias Homoparentales.

CAPÍTULO 5: PREDICCIÓN HOMOPARENTALIDAD A PARTIR DE LAS VARIABLES HOMOFOBIA, MITOS Y PREJUICIOS HACIA LA HOMOPARENTALIDAD Y VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

En el presente capítulo se aborda la predicción de la Homoparentalidad a partir de las variables psicométricas Diversidad Afectivo-sexual y Familiar (Homofobia y Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad) y las variables sociodemográficas Sexo, Edad y Unidad de Convivencia (o tipo de familia de origen).

La predicción de la Actitud hacia las Familias Homoparentales realizada a partir de las variables psicométricas del estudio y tras un análisis en cuatro pasos (anexo digital XIII) permite calcular la variable independiente, es decir, la Actitud hacia las Familias Homoparentales a partir de las siguientes variables dependientes: Actitud hacia Gais (MHS-G), Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H), Actitud hacia Lesbianas (MHS-L) y Ausencia de Compasión, quedando excluidas como predictoras las variables Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness. El valor Rcuadrado es de .716, lo que significa una varianza explicada del 51,26%.

A partir de los coeficientes que aporta la tabla 55, la ecuación de regresión sería la siguiente:

$$VI = 2.597 + .275 * MHSG + (-.349) * MYPH + .239 * MHSL + (-.041) * Aus. compasión$$

El signo de las variables predictoras es coherente con su contenido, es decir que quienes tienen una Actitud favorable a la Homosexualidad, tanto hacia gais como hacia lesbianas, tienen también una actitud más positiva a la Homoparentalidad, mientras que quienes tienen puntuaciones mayores en Mitos y en Ausencia de Compasión tienen puntuaciones más bajas en Actitud hacia la Homoparentalidad.

Tabla 55
Ecuación de regresión. Variable criterio Homoparentalidad

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	1,124	,078		14,409	,000
<i>Actitudes hacia Gais (MHS-G)</i>	,666	,018	,784	36,617	,000
2 (Constante)	2,929	,138		21,164	,000
<i>Actitudes hacia Gais (MHS-G)</i>	,424	,023	,500	18,654	,000
<i>Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)</i>	-,381	,025	-,403	-15,065	,000
				16,759	,000
3 (Constante)	2,471	,147			
<i>Actitudes hacia Gais (MHS-G)</i>	,284	,029	,334	9,810	,000
<i>Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)</i>	-,356	,025	-,377	-14,417	,000
<i>Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)</i>	,243	,032	,230	7,480	,000
4 (Constante)	2,597	,156		16,607	,000
<i>Actitudes hacia Gais (MHS-G)</i>	,275	,029	,324	9,449	,000
<i>Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales (MyP-H)</i>	-,349	,025	-,370	-14,041	,000
<i>Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L)</i>	,239	,032	,227	7,383	,000
<i>Ausencia de Compasión</i>	-,041	,017	-,048	-2,370	,018

a. Variable dependiente: *Actitud hacia las Familias Homoparentales (AFH)*

CAPÍTULO 6: PROGRAMA ORIENTADO A PROMOVER ACTITUDES

FAVORABLES HACIA LAS FAMILIAS HOMOPARENTALES:

PROGRAMA H-EDUCA

El programa H-EDUCA (anexo digital XIV) se elabora con el objetivo de promover actitudes favorables hacia las familias homoparentales en estudiantes de Secundaria. A través de actividades prácticas y dinámicas se pretende aproximar al alumnado a la realidad de este modelo familiar, considerando que este es un paso indispensable para promover el respeto. Se parte del supuesto que gran cantidad de los mitos y prejuicios en torno a este modelo familiar son fruto del desconocimiento y es necesario el acercamiento a este contexto y sus circunstancias para contribuir a un entendimiento, un esfuerzo por comprender, por ponerse en lugar en lugar del otro, como paso previo para consolidar la aceptación.

Este es un programa piloto, por tanto de su diseño, aplicación y evaluación pretende extraer mejoras para su posterior ejecución en un mayor número de centros. Por tanto, y tal y como se indica en los objetivos de la tesis, se aspira a comprobar la eficacia del programa H-EDUCA en la mejora de actitudes hacia la Diversidad afectivo-sexual y familiar.

El programa H-EDUCA se ha organizado para ser desarrollado en 10 unidades, considerando esta unidad organizativa el tiempo mínimo necesario para poder trabajar los objetivos y contenidos propuestos. De cualquier manera, se trata de un programa flexible, abierto a modificaciones con el fin de responder a las necesidades de cada centro educativo. En otras palabras, no es una receta o panacea, sino una aportación más, una guía de apoyo para el trabajo docente.

En relación con los contenidos a trabajar, estos siguen un hilo conductor, de manera que se abordan en primer lugar los temas más generales (diversidad afectivo-sexual y familiar) para centrarse posteriormente en las familias homoparentales (qué son, cómo se configuran, cómo

se distribuyen los roles, mitos y prejuicios asociados a este modelo familiar, retos pendientes). De esta forma, las unidades didácticas diseñadas son:

- Unidad 1: Enmarcando la familia. La familia como núcleo fundamental en el proceso de desarrollo personal y social
- Unidad 2: Modelos familiares: la familia el desafío de la diversidad
- Unidad 3: ¿Y qué son las familias homoparentales? ¿Qué las caracteriza? (I)
- Unidad 4: Y qué son las familias homoparentales? ¿Qué las caracteriza? (II)
- Unidad 5: La maternidad y paternidad en las familias homoparentales
- Unidad 6: La formación de las familias homoparentales
- Unidad 7: Distribución de roles y desarrollo psicosexual en las familias homoparentales
- Unidad 8: Redes de apoyo y homobullying en las familias homoparentales
- Unidad 9: Crecer en una familia homoparental: la vivencia de sus hijas e hijos
- Unidad 10: Retos de las familias homoparentales

Por lo que respecta a la metodología empleada combina distintas formas de trabajo (individual, pequeño grupo y gran grupo), metodología expositiva (explicaciones) y otras más participativas y dinámicas (debates, role-playing, lluvia de ideas, juegos, miniproyectos...), utilizando tanto materiales audiovisuales (reportajes, vídeos, documentales, canciones...) como textos escritos (artículos, cómics, cartas...). En definitiva, se trata de una metodología ecléctica a través de la cual se pretende captar la atención del alumnado participante y generar un clima favorable para el aprendizaje y la máxima participación.

El programa H-EDUCA, que se organiza en unidades didácticas, responde en todas ellas a la siguiente estructura (figura 29).

Presentación de la unidad	Actividades unidad	Anexos unidad
Incluye un breve resumen de la unidad didáctica en el que se incluye la siguiente información: <ul style="list-style-type: none"> - Objetivo general - Objetivos específicos - Personas participantes - Responsables - Tiempo y distribución del tiempo - Relación de actividades - Evaluación de la unidad - Evaluación continua 	Explicación de cada una de las actividades a desarrollar. Se diferencia entre actividades (desarrolladas en la puesta en marcha del programa piloto) y actividades complementarias (alternativas o de refuerzo). La información que se detalla de cada actividad es: <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos - Contenidos - Materiales - Espacio - Tiempo - Indicaciones responsables actividad - Desarrollo de la actividad - Evaluación 	Recopilación de materiales a emplear en las actividades de la unidad

Figura 29: Estructura unidades del programa H-EDUCA piloto

Todas las sesiones se inician con una revisión de la sesión anterior, dependiendo de la sesión se deja tarea para casa o todas las actividades se desarrollan en el aula. El grupo realiza una evaluación continua del programa (indicada en cada sesión), con su tutor/a refleja sus impresiones de las sesiones desarrolladas, así como cualquier otro comentario de mejora.

Otro aspecto a tener en cuenta es la responsabilidad y/o implicación docente en la ejecución del programa. En nuestro caso, el programa piloto ha supuesto la intervención de la doctoranda y de las tutoras de los grupos-clase participantes. En todos los casos, la responsable principal de las actividades a desarrollar es la doctoranda mientras que las tutoras, cuyo papel es indispensable, desarrollan tres roles diferenciados: apoyo en la gestión del aula, apoyo en la gestión de aula y codirección de las actividades o apoyo en la gestión del aula, codirección y refuerzo fuera del horario de tutoría. Sin embargo, las unidades están redactadas de forma que cualquier docente interesado/a en el tema (y preferentemente que cuente con una mínima formación al respecto) pueda desarrollarlas de forma autónoma.

Tal y como se cita anteriormente, la puesta en marcha del programa H-EDUCA se realiza en tres grupos de 2º ESO del mismo centro, la cooperativa de enseñanza Florida Secundaria, empleando el horario de tutoría durante un total de 10 sesiones, de forma que tiene lugar entre el 2º y 3º trimestre del curso académico. La elección de este curso responde no sólo a

cuestiones pedagógicas (alumnado en una fase de adolescencia más temprana donde intervenciones de este tipo con un cariz preventivo son más efectivas) sino también a cuestiones organizativas (mayor disponibilidad de tiempo, al ser un cambio de ciclo y no de etapa).

A modo de resumen, en la siguiente figura se incluyen los rasgos definitorios del programa H-EDUCA piloto, con el fin de no repetirlos en el desarrollo de las unidades.

Programa H-EDUCA	2º ESO A	2º ESO B	2º ESO C
Responsables del desarrollo de las unidades	Doctoranda: dirige Tutora: codirige, da apoyo en la gestión aula además de reforzar las actividades fuera del horario del desarrollo de la predeterminado, cuenta con una implicación más activa en el programa.		
Participantes	70 alumnos/as de 2º ESO		
Tiempo	50 minutos cada unidad		
Evaluación de la unidad	Evaluación de la/s actividad/es desarrollada/s con el grupo clase. Se recoge en la rúbrica de evaluación de la actividad, que completa la doctoranda junto con la tutora del grupo-clase al finalizar cada unidad.		
Evaluación continua del programa	Al grupo clase se le invita a anotar de forma gráfica (dibujo, imagen, frase...) una valoración de aquello que las diferentes unidades realizadas aporta a su desarrollo personal. Para ello en cada grupo-clase elabora, de forma simultánea a las sesiones, un panel (papel continuo) en el que lo refleja y que va completando durante otras horas de tutoría con la profesora tutora del grupo, que también está invitada a participar. De esta forma, de una forma libre, el alumnado durante la semana anota sus impresiones sobre las unidades desarrolladas. Para ayudarles a seleccionar la información más relevante, se les propone que anote cuestiones tales como: Qué he aprendido hoy, me ha gustado, mejoraría...		

Figura 30: Características del programa H-EDUCA piloto

Por último, indicar que a la hora de elaborar el programa se han revisado aportaciones de otros programas de educación sexual, atención a la diversidad, coeducación o similares (recogidos en las referencias bibliográficas del programa) que han desarrollado tanto

entidades sin ánimo de lucro, asociaciones o administraciones públicas, con el fin de aprovechar sinergias y poner en valor el trabajo desarrollado por las mismas en favor de la igualdad de derechos; ya que en definitiva promover un programa de estas características, que fomente actitudes la tolerancia a la diversidad familiar en general y hacia la homoparentalidad en particular, supone la firme creencia de trabajar en favor de la diferencia desde la perspectiva de la igualdad de derechos.

CAPÍTULO 7: EFICACIA DEL PROGRAMA PILOTO H-EDUCA

A continuación, se presentan los resultados de la eficacia del Programa H-EDUCA en relación a la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar. Para ello se comprueba si la interacción entre las variables tiempo y tratamiento es significativa, es decir si existe un incremento significativo del grupo tratamiento respecto al grupo control en: Homofobia, Homoparentalidad o Actitudes hacia las Familias Homoparentales y Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales.

Para evaluar la eficacia del Programa de intervención H-EDUCA se han realizado mediante el programa SPSS.21, un análisis de varianza (Diseño 2X2), siendo los factores implicados: tiempo y tratamiento. La realización de este tipo pruebas paramétricas responde a que garantizan mayor potencia estadística, lo que las hace recomendables también en casos en los que la distribución no se ajusta a la normalidad dada su robustez, según lo afirman (Field, 2009, Pedhazur y Schmelkin, 1991; Tabachnick y Fidell, 2007). Los análisis se presentan completos en los anexos digitales XV-XVIII, si bien en este apartado aportamos los resultados más relevantes.

7.1. Homofobia: Actitudes hacia Gais y Actitudes hacia Lesbianas

Los resultados de la interacción entre tiempo y tratamiento (anexo digital XV) no muestran que el programa sea estadísticamente significativo, puesto que al valor $F(1, 89)=511,681$ le corresponde un valor $p=.143$. Se ha calculado el tamaño del efecto mediante eta-cuadrado parcial que indica que los resultados explican el 2,4% de la varianza total ($\eta^2=.024$).

Los resultados parciales muestran que no existen cambios significativos en función del tiempo puesto que la diferencia entre las puntuaciones pre y post test tiene un valor $F(1, 89)=1,474$ al que corresponde un valor $p=.228$.

Si nos centramos en el grupo tratamiento comparando las medidas pre y post test observamos que las mejoras son significativas puesto que a $F(1, 89)=4,894$ le corresponde un valor de $p=.030$; encontramos que en este grupo la puntuación media pasó de una media $M=181,83$ antes del tratamiento hasta una media de $M=189,35$ después de aplicar el programa. La figura 31 nos da una visión completa de ambos cambios.

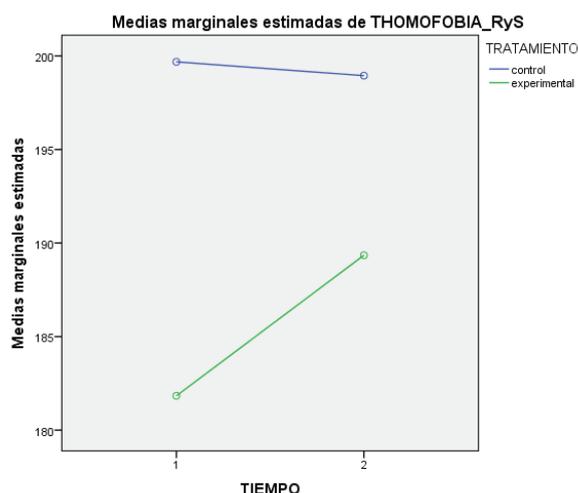


Figura 31: Medidas pre y post en la variable Homofobia total

Con objeto de observar cómo se comporta el grupo tratamiento realizamos una comparación entre pre y post test en ambos factores de la Escala de Homofobia Moderna diferenciando en relación con la Actitud hacia Gais y Lesbianas. En el caso de Actitudes hacia Gais no se puede probar la eficacia del tratamiento ($F(1, 89)=.293$; $p=.590$) explicando una varianza del 3%. (anexo digital XV). En el factor Actitud hacia Lesbianas no aparecen beneficios significativos del grupo tratamiento respecto al control ($F(1, 89)=.372$); $p=.544$) explicando una varianza del 4%. (anexo digital XV).

Analizando la eficacia del programa por factores (anexo digital XVI), en el caso del factor Malestar Personal no se puede probar la eficacia del tratamiento ($F(1, 89)=1.680$; $p=.198$) explicando una varianza del 19% (anexo digital XVI).

7.2. Homoparentalidad: Actitudes hacia las Familias Homoparentales

Respecto a la Homoparentalidad o Actitudes hacia las Familias Homoparentales encontramos que el efecto de la interacción no muestra que el programa ofrezca mejoras significativas (anexo digital XVII) respecto al grupo de control, puesto que al valor $F(1,89)=.395$ le corresponde un valor $p=.531$. Se ha calculado el tamaño del efecto mediante eta-cuadrado parcial que indica que los resultados explican el 4% de la varianza total ($\eta^2=.004$).

Los resultados parciales muestran que no existen cambios significativos en función del tiempo puesto que la diferencia entre las puntuaciones pre y post test tiene un valor $F(1,89)=.936$ al que corresponde un valor $p=.336$. Si nos centramos en el factor tratamiento las diferencias son significativas entre pre y pos test pues a un valor $F(1,89)=7,365$ corresponde un valor $p=.008$, con un valor $\eta=.076$, lo que indica que se explica el 7,6% de la varianza. Las puntuaciones medias variaron de 82.21 en el pretest a 82.79 tras la aplicación del programa H-EDUCA, aunque esta diferencia de medias no es significativa. La figura 32 nos ofrece una visión intuitiva de la evaluación de ambos grupos.

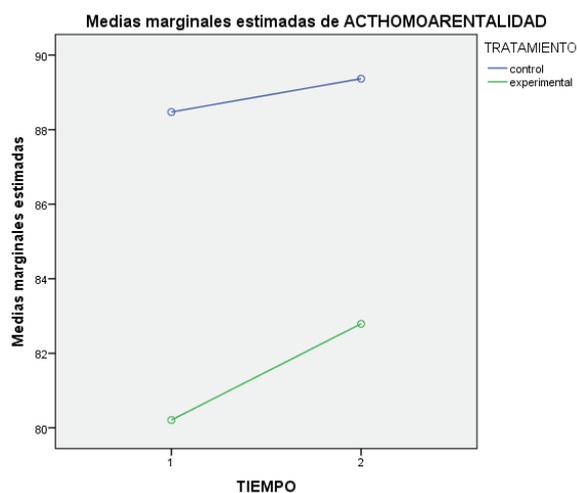


Figura 32: Medidas pre y post en la variable Actitudes hacia la Homoparentalidad

7.3. Mitos y Prejuicios hacia las Familias Homoparentales

En las Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H) se selecciona el factor Creencias con objeto de analizar si el programa ha tenido mejorado significativamente esta variable en el grupo Tratamiento respecto al grupo Control.

En el análisis de varianza de medidas repetidas el valor $F(1, 89)=.019$ al que corresponde un valor $p=.891$. Se ha calculado el tamaño del efecto mediante eta-cuadrado ($\eta^2=.000$), en consecuencia, encontramos que el tratamiento no supone una mejora significativa (anexo digital XVIII), si bien mejoran las actitudes cuando en este grupo comparamos pre y pos test. En este caso $F(1, 89)=5.353$ y $p=.02$. Mientras la variable tiempo no aporta diferencias significativas en base a los datos de $F(1, 89)=.175$ y $p=.677$.

Al analizar la variable Investigación, el segundo factor de la Escala, se observa que el tratamiento no aporta mejoras significativas, según indican los estadísticos $F(1, 89)=.237$ al que corresponde un valor $p=.628$. La varianza explicada es baja ($\eta^2=.0.14$).

7.4. Valoración del Programa H-EDUCA según las y los participantes: Escala de satisfacción

A la finalización del PROGRAMA H-EDUCA las y los participantes, cumplieron la Escala de satisfacción elaborada ad hoc para valorar el programa H-EDUCA cuantitativa (anexo XVI), compuesta por un total de cinco cuestiones encaminadas a valorar los siguientes aspectos del programa: interés sesiones, adecuación del número de sesiones, valoración de los materiales empleados, opinión sobre la metodología empleada así como valoración de los conocimientos y actitud de la investigadora. Teniendo en cuenta que el total de participantes en el programa fue de 91 y se han conseguido un total de 84 escalas, se considera que el porcentaje de participación es lo suficientemente amplio y representativo. Un resumen de los resultados obtenidos se presenta a continuación.

7.4.1.-Descripción participantes.

En relación a las y los participantes que cumplimentaron la Escala de satisfacción elaborada ad hoc para valorar el programa H-EDUCA cuantitativa, se pueden describir en relación a la Edad, el Sexo y el Grupo-clase.

Tal y como puede observarse en la figura 35, las Edades de las y los participantes oscilan entre los 13 y los 16 años. Como se preveía, por la etapa educativa en la que se ha centrado la intervención (2º ESO) las y los participantes se concentran entre los 13 y los 14 años, pero también encontramos la presencia de participantes de edades superiores.

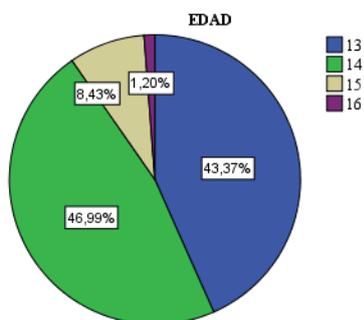


Figura 35: Descripción de participantes según la variable Edad

Por lo que respecta a la variable Sexo, existe una mayor proporción de hombres (figura 36).

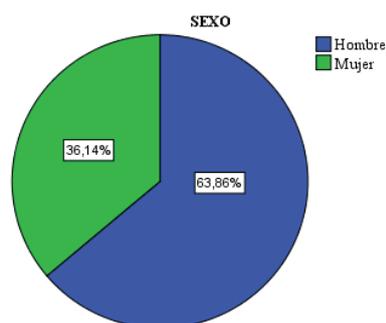


Figura 36: Descripción de participantes según la variable Sexo

Y por último, teniendo en cuenta el Grupo-clase, tal y como puede observarse en la figura 37, hay un equilibrio en la contestación de la *Escala de satisfacción elaborada ad hoc para valorar el programa H-EDUCA cuantitativa* entre los tres.

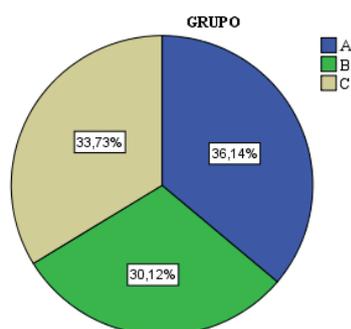


Figura 37: Descripción de participantes según la variable Grupo-clase

A modo de resumen, indicar que las personas que han aportado información sobre en la Escala de satisfacción elaborada ad hoc para valorar el programa H-EDUCA cuantitativa, presentan el perfil de hombre de edad comprendida entre los 13 y los 14 años. Seguidamente, se analiza la información sobre las variables identificadas como evaluadoras del programa H-EDUCA.

7.4.2.- Interés sesiones.

En relación al Interés por las Sesiones planteadas en el programa H-EDUCA, los resultados se presentan de forma resumida en la figura. Un 63,9% de las y los participantes muestran su satisfacción con las sesiones, al indicar en relación al interés suscitado por las sesiones que estaban “de acuerdo” o “muy de acuerdo”. Sin embargo, también es importante destacar la variabilidad en las respuestas ya que un 8,4% las valora negativamente mientras que más de una cuarta parte se muestra indiferente.

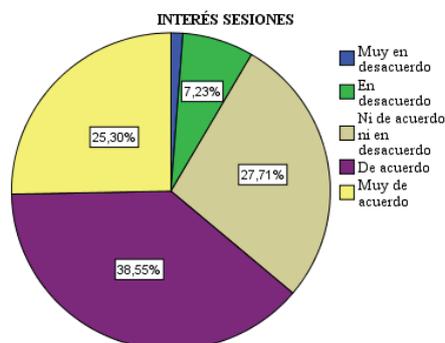


Figura 38: Descripción de participantes según la variable Interés sesiones

7.4.3.- N° sesiones.

Otra variable sobre la que se preguntaba a las y los participantes es sobre su opinión en relación al Número de Sesiones que conformaban el programa, un total de diez. Así, un 69,9% de las y los participantes valoran positivamente el número de sesiones, al indicar en relación al con el interés suscitado por las sesiones que estaban “de acuerdo” o “muy de acuerdo” (figura 39). Sin embargo, también es importante destacar la variabilidad en las respuestas ya que un casi un 30% de la muestra se divide entre la indiferencia y una valoración negativa.

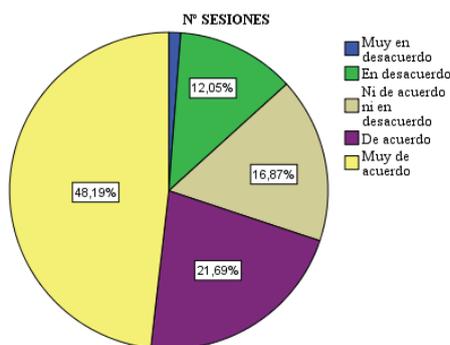


Figura 39: Descripción de participantes según la variable N° Sesiones

7.4.4.- Materiales.

En relación a los Materiales empleados durante el desarrollo de las sesiones, las y los participantes manifiestan mayoritariamente con 84,3% su satisfacción (figura 40), aunque también es destacable un 13,3% que indica “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

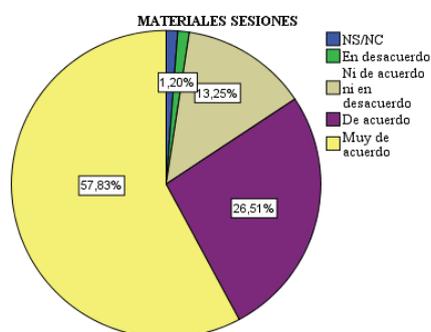


Figura 40: Descripción de participantes según la variable Materiales de las sesiones

7.4.5.- Metodología.

Por lo que respecta a la Metodología empleada en las sesiones, un 71% de las y los participantes manifiestan su claro apoyo a la metodología mientras que el resto de participantes se divide, casi a partes iguales, entre la indiferencia y el descontento (figura 41).

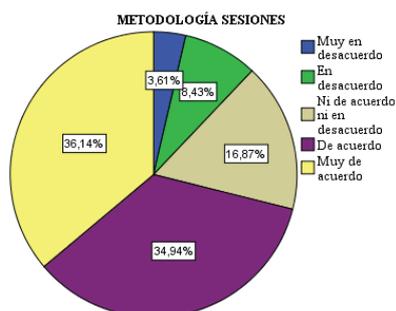


Figura 41: Descripción de participantes según la variable Metodología

7.4.6.- Conocimientos y Actitud de la Investigadora.

Para finalizar, en relación a la valoración de la Investigadora, es decir, la doctoranda un 90,4% indica su satisfacción en relación a los conocimientos y la actitud manifestada, mientras que el resto de participantes anota indiferencia o que esta es una cuestión a mejorar.

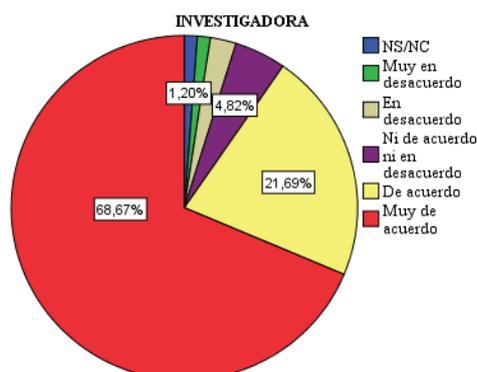


Figura 42: Descripción de participantes según la variable valoración de la Investigadora

Sin embargo, estos datos cuantitativos, requieren de matices para que las opiniones de las y los participantes se puedan traducir en aspectos de mejora concretos en relación al programa H-EDUCA, por ello resulta fundamental triangular los datos con una escala cualitativa que permita la libre expresión. Los resultados de esta escala cualitativa se presentan en el siguiente apartado.

7.5. Evaluación Programa H-EDUCA: Cuestionario abierto

Otro de los instrumentos de evaluación del PROGRAMA H-EDUCA es la Escala de satisfacción elaborada ad hoc para valorar el programa H-EDUCA cualitativa (anexo XVII) que las y los participantes cumplimentaron al finalizar las sesiones. Esta escala, cuenta con cinco cuestiones abiertas encaminadas a valorar los siguientes aspectos del programa: aprendizaje obtenido, actividad más valorada, actividad menos valorada, recomendación del programa y sugerencias de mejora.

Tal y como se comentaba previamente, el tratamiento y análisis de la información debe ser coherente con el proceso investigador, así las características tanto del instrumento como de la información recopilada justifican la realización de un análisis de contenido. Esta técnica de análisis de datos “consiste básicamente en categorizar, codificar y clasificar los datos en función de criterios que se establecen para analizar e interpretar adecuadamente los

significados de los comentarios emitidos por los sujetos” (Martínez, R. A., 2007, p. 87). A la hora de identificar las categorías hay que tener en cuenta que deben ser exhaustivas y excluyentes, incluir por completo toda la información recopilada y ser claramente diferenciables unas de otras de manera que la información que suscribe en una categoría sea inequívoca, sin posibilidad de incluirse en otra.

Las y los participantes que cumplimentaron la Escala de satisfacción elaborada ad hoc para valorar el programa H-EDUCA cualitativa, coinciden con los de la escala cuantitativa, así que la descripción del perfil de los mismos se puede consultar en el apartado 4.1 del presente capítulo.

A continuación, presentamos, para cada de las preguntas-variables analizadas, las categorías de respuesta manifestadas en una tabla-resumen que incluye información sobre la frecuencia de la categoría (cantidad de sujetos que la han indicado) así como ejemplos concretos.

7.5.1.- ¿Qué has aprendido durante todo este período?.

Tal y como se puede consultar en la tabla 56 aquellas cuestiones que han sido especialmente destacadas por las y los participantes en relación al aprendizaje adquirido son por orden de importancia: a) la diversidad familiar y las diferentes formas de configurar una familia, b) el respeto hacia personas homosexuales y sus familias y c) conocer el modelo de familia homoparental: similitudes y diferencias respecto a otros modelos, retos que alcanzar. Por tanto, si tenemos en cuenta estas manifestaciones podemos considerar que el objetivo de promover la tolerancia y el respeto hacia la diversidad familiar en general y la homoparentalidad en particular es un objetivo alcanzado en un 91,35% del total.

Tabla 56

¿Qué has aprendido?

CATEGORÍA	FRECUENCIA	EJEMPLOS
<i>Diversidad familiar y formas de configurar una familia</i>	26	<p>“es normal que haya familias homoparentales” (nº2)</p> <p>“para tener hijos no hay que ser un hombre y una mujer” (nº 4)</p> <p>“lo que es 100% cada familia y todas sus diferencias” (nº9)</p> <p>“las familias pueden ser de muchas formas” (nº 13)</p> <p>“que hay diferentes tipos de familias y otras opciones para tener niños” (nº 55)</p> <p>“las familias homoparentales también son normales” (nº 82)</p> <p>“no hay que discriminar a nadie porque le guste una persona de su mismo sexo” (nº 19)</p>
<i>Respeto hacia personas homosexuales y sus familias</i>	25	<p>“tenemos que respetar a los demás, todos somos iguales con diferentes gustos” (nº 22)</p> <p>“todos somos iguales, nos gusten hombres o mujeres” (nº 47)</p> <p>“que no importa el sexo que seas, tienes que aceptar como son” (nº 52)</p> <p>“que no hay que juzgar a las personas por el sexo que les guste” (nº 65)</p> <p>“que la gente del mismo grupo también se puede enamorar” (nº 75)</p>
<i>Conocer el modelo de familia homoparental: similitudes y diferencias respecto a otros modelos, retos que alcanzar</i>	23	<p>“El día a día de las familias homoparentales” (nº 15)</p> <p>“que las familias homosexuales tienen los mismos derechos que las otras y que tienen problemas con las adopciones” (nº 40)</p> <p>“muchos conocimientos que desconocía sobre familias homoparentales” (nº 51)</p> <p>“que las familias homoparentales tienen los mismos derechos que todos” (nº 57)</p>
<i>La importancia de los vínculos familiares por encima de la configuración familiar</i>	4	<p>“todos queremos a nuestra familia tal y como es” (nº1)</p> <p>“no importa que una familia sea homoparental si son felices” (nº14)</p> <p>“seamos como seamos, todos somos iguales” (nº 17)</p>

CATEGORÍA	FRECUENCIA	EJEMPLOS
<i>Empatizar con las personas homosexuales</i>	2	“He aprendido a empatizar con las personas gays, lesbianas, etc.” (nº 71)
<i>Conciencia de mi homofobia</i>	1	“que soy un poco homófobo” (nº 70)

7.5.2.- ¿Cuál es la actividad que más te ha gustado? ¿Por qué?.

Por lo que respecta a las actividades más valoradas por las y los participantes (tabla 57), aquellas que cuentan con una mayor frecuencia son las que implican más dinamismo e interacción entre las y los participantes (roleplaying, memory), seguidas de aquellas actividades centradas en el visionado de imágenes y/o debate (vídeos). Por tanto, esta información nos indica que las sesiones deben incluir actividades dinámicas que promuevan el intercambio de opiniones, la posibilidad de expresión (por diferentes vías) de las y los adolescentes a fin de responder a sus necesidades y captar su atención.

Tabla 57
Actividad más valorada

CATEGORÍA	FRECUENCIA	EJEMPLOS
<i>Roleplaying, ¿ACTÚAS Y LUEGO PIENSAS O PIENSAS Y ASÍ TE COMPORTAS?</i>	28	“A pesar de no ser elegido para actuar, me resultó muy amena” (nº 5) “Ha estado divertida y los compañeros la han hecho muy bien” (nº 6) “Ha sido divertido interpretar diferentes personajes” (nº 15) “Te sentías como uno de ellos y es divertida” (nº 46) “Fue divertida y a la vez aprendimos” (nº 47)
<i>Formamos familias homoparentales: cómo se configuran (memory imagen-texto)</i>	24	“La de todos los métodos para poder tener un hijo” (nº 51) “elegir las parejas de las fotos, porque me divertí y aprendí a la vez” (nº 52)

CATEGORÍA	FRECUENCIA	EJEMPLOS
<i>Utilización de vídeos, documentales tales como Creando mi familia Homo baby boom Tengo una familia Cada oveja con su pareja La familia en los medios de comunicación Yo me encargo de la cocina, ¿y tú? Conociéndonos Formamos familias homoparentales: cómo se configuran (memory imagen-texto) Esta es mi familia Debates</i>	9	“Ver documentales, porque está muy bien explicado” (nº 2) “ver vídeos, es una forma de informarte sin ser aburrido” (nº 53) “ver los vídeos porque las familias dicen sus experiencias” (nº 64)
	8	“movernos por el aula según las faenas de la casa que hagan mis padres” (nº 49)
	7	
	4	
	4	
	3	“cada uno daba su opinión” (nº 18) “cuando pones en común las cosas que te han impresionado” (nº 54)
	2	“Testimonios hijas e hijos” (nº 8)
	1	“elaboramos un documento con los tipos de familia, porque fue divertido” (nº 36)

7.5.3.- ¿Cuál es la actividad que menos te ha gustado? ¿Por qué?.

Otro aspecto a tener en cuenta son las actividades que gozan de menos interés. En este sentido aquellas que han sido menos valoradas por alumnado presentan una amplia variabilidad (tabla 58). De tal forma que se encuentra desde un nutrido grupo de participantes que es incapaz de citar ninguna, a otros que plantean desde la utilización de vídeos, documentales o juegos (memory, cada oveja con su pareja) hasta los debates y explicaciones aportadas. Por tanto, en este apartado también aparecen algunas de las actividades anteriormente destacadas como valoradas positivamente. Estos datos refuerzan la idea de la diversidad de intereses, opiniones e ideas entre las y los participantes.

Tabla 58

Actividad menos valorada

CATEGORÍA	FRECUENCIA	EJEMPLOS
<i>Ninguna</i>	19	“Ninguna en especial” (nº 50) “Ninguna me ha gustado menos” (nº 62) “Me han gustado todas las actividades” (nº 64)
<i>Utilización de vídeos, documentales tales como</i>	12	“Ver vídeos se hace muy pesado” (nº 46) “Eran muy largos y no se veían bien” (nº 47)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Creando mi familia</i> • <i>Homo baby boom</i> • <i>Tengo una familia</i> 		
<i>Formamos familias homoparentales: cómo se configuran (memory imagen-texto)</i>	7	“No me ha parecido muy interesante” (nº 75)
<i>La familia en los medios de comunicación</i>	6	“buscar fotos de homosexuales y familias diferentes” (nº 33)
<i>Conociéndonos</i>	5	“Cosas sobre los homosexuales” (nº 44) “No me ha parecido muy divertida” (nº 60)
<i>Debates</i>	4	“No me gusta hablar en público” (nº 4)
<i>Esta es mi familia</i>	4	“Porque había que trabajar textos en clase y no era divertido ni interesante” (nº 30) “Las de leer, porque eran muy aburridas” (nº 82)
<i>Cada oveja con su pareja</i>	4	
<i>Las explicaciones</i>	2	

7.5.4.- ¿Recomendarías la participación en estas sesiones a otros compañeros o compañeras?.

En relación a si las y los participantes recomendarían la participación en el programa un destacado 91,5% claramente sí lo recomendaría, aunque también encontramos contestaciones en el sentido contrario, así como otros participantes que no se pronuncian al respecto (tabla 59).

Tabla 59

Recomendación programa H-EDUCA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	EJEMPLOS
<i>Si</i>	76	“Divertidas y aprendes muchas cosas” (nº 4) “Es muy interesante” (nº 6) “Sí, porque te ayuda a respetar más” (nº 22) “sí, porque mientras te diviertes te enseñan muchas cosas que sirven para la vida diaria” (nº34)
<i>No</i>	2	“No, son cosas que ya sabemos” (nº 7) “No, me ha resultado aburrido y poco interesante” (nº 30)
<i>NS/NC</i>	5	NS/NC

7.5.5.- Propuestas para mejorar el programa.

Para finalizar, existe un abanico de propuestas muy variopinto en relación a las sugerencias de mejora del programa H-EDUCA (tabla 60). Por un lado, un 27,2% de participantes plantea que no es necesario incluir mejoras mientras que un 13,6% no se manifiesta al respecto. En relación a las propuestas concretas destacan por orden de importancia: incorporar más juegos o dinámicas, role-playing, aumento de sesiones y disminución de documentales. Otras propuestas con un porcentaje más bajo, pero no por ello descartables son, ampliar el programa a todo el centro (todos los cursos presentes en el instituto), más vídeos sobre familias homoparentales, más actividades en grupo, más sesiones o aportar un testimonio real (presencial) de una familia homoparental.

Tabla 60

Propuestas mejora programa H-EDUCA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	EJEMPLOS
<i>Ninguna</i>	22	“No tengo propuestas, este programa me gusta tal y como es” (nº 3)
<i>Sesiones más divertidas, con más juegos o dinámicas</i>	15	“Las explicaciones de una forma más divertida” (nº 15)
<i>NS/NC</i>	11	
<i>Más actividades de role-playing</i>	5	“un pequeño teatro sobre el tema” (nº 8)

CATEGORÍA	FRECUENCIA	EJEMPLOS
<i>Más sesiones</i>	5	
<i>Menos documentales</i>	5	
<i>Más debates</i>	3	“que hubiese contado más con nuestra opinión” (nº 31)
<i>Más vídeos sobre familias homoparentales</i>	2	
<i>Más actividades</i>	2	
<i>Hacer participar a todo el grupo en las sesiones</i>	2	
<i>Mejor la actitud en clase, más respeto</i>	2	
<i>Menos explicaciones</i>	2	
<i>Juegos para todo el instituto</i>	2	
<i>Menos repetitivo</i>	2	“no ser tan insistente” (nº 70)
<i>Más trabajo en grupo</i>	1	
<i>Sesiones con mayor frecuencia</i>	1	
<i>Aportar un testimonio real, una familia homoparental al aula</i>	1	
<i>Mejores vídeos</i>	1	

7.6. Relatos

Para finalizar, presentamos a continuación la información recopilada a través de los relatos redactados por las y los participantes una vez finalizado el programa H-EDUCA, mediante la cual expresan su opinión en relación a las familias homoparentales. Tal y como se indicaba en el apartado de instrumentos, estos relatos se configuran a partir de las siguientes orientaciones: Expón en un relato breve de una página tus actitudes básicas hacia la diversidad en afectivo-sexual y hacia las familias homoparentales (creencias, emociones de aceptación/rechazo, conductas y tipo de relación que tendrías con estas personas). Indica también los mitos que te ha ayudado a clarificar este programa.

En este caso los relatos no se cumplimentan en horario de tutoría, sino que se trata de una actividad a realizar fuera del aula, es por ello que a diferencia de los otros instrumentos que sí cuentan con un elevado número de las y los participantes aquí se reduce a un total de 61 relatos que constituyen las variables dependientes, en este caso cualitativas. De tal forma, que la técnica a emplear para tratar e interpretar la información recogida es también el análisis de contenido anteriormente explicada.

A continuación, presentamos, las categorías de respuesta manifestadas en una tabla-resumen que incluye información sobre la frecuencia de la categoría (cantidad de sujetos que la han indicado) así como ejemplos concretos encontrados en los relatos.

Tal y como se puede observar en la tabla 69 los tópicos más frecuentes en los relatos de las y los adolescentes están vinculados a las temáticas de las sesiones del programa H-EDUCA y que suponen los objetivos a alcanzar por el programa. De esta forma, por orden de importancia las categorías más recurrentes son:

- La conciencia de que la configuración de las familias homoparentales es una realidad diversa y compleja con particularidades propias respecto a las familias heteroparentales, por ejemplo, en el caso de la pareja esté formada por dos hombres; lo que se refleja en sus comentarios “es una odisea”, “tiene que acudir a un vientre de alquiler o a tratamientos de fecundación in vitro con un coste muy elevado”; expresado por un 32,4% de los relatos analizados.
- Manifestación de un buen grado de aceptación de la diversidad afectivo-sexual y familiar, así como de las familias homoparentales en un 23,9% de los relatos. Así una de las expresiones más gráficas al respecto es “he aprendido que el amor no se puede hacer solo con dos sexos diferentes y que también se puede criar un hijo con igualdad de sexo”.

- También se refleja a través de los relatos algunas dificultades específicas de las familias homoparentales o retos pendientes de alcanzar tales como la igualdad real (más allá de la legislación), evitar el homobullying a sus hijas e hijos, la cobertura en la sanidad pública de tratamientos de fertilidad o la gestación subrogada. Así lo indican un 19,7% de los relatos.
- Otros tópicos presentes, aunque en menor medida son el cuestionamiento de algunos mitos asociados a las familias homoparentales (desarrollo psicológico diferente o la influencia en la orientación sexual de sus hijas e hijos) o la distribución de roles en las familias homoparentales.
- Por último indicar, que si bien es cierto que no se han encontrado manifestaciones explícitas de rechazo a las familias homoparentales, sí se han detectado aunque con escasa frecuencia, cuatro relatos de un total de 59, una aceptación media al modelo de familia homoparental, ya que en las expresiones utilizadas se vislumbran algunas reticencias o dudas en relación a este modelo familiar, como en los siguientes ejemplos “Más o menos son familias iguales a los heteros” o “Es interesante saber que no por tener una familia así te tienes que avergonzar, que pueden apreciarte igual”.

Tabla 61
Relatos evaluación programa H-EDUCA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	EJEMPLOS
<i>Configuración de las familias homoparentales, una realidad diversa y compleja</i>	23	<p>“Dos varones, si quieren tener un hijo tienen que recurrir al vientre de alquiler [...] dos mujeres, debe ser por fertilización in vitro, con espermatozoides de un donante” (nº 1)</p> <p>“en caso de ser una relación gay, los vientres de alquiler están prohibidos y en el de ser una pareja lesbiana, la inseminación tiene un precio muy elevado” (nº13)</p> <p>“Tener un hijo, para ellos es una odisea, más para los gays que para las lesbianas” (nº 43)</p> <p>“Yo creo que todas las familias tienen derecho a tener hijos” (nº 45)</p>

CATEGORÍA	FRECUENCIA	EJEMPLOS
<p><i>Aceptación favorable de las familias homoparentales</i></p> <p><i>Respeto diversidad afectivo-sexual y familiar</i></p>	17	<p>“Tanto las parejas que las forman como los hijos, pueden ser tan felices como las familias de otro tipo” (nº 1)</p> <p>“Ellos/as son iguales que cualquier familia, cocinan, planchan, lavan, llevan el coche a reparar, duermen, juegan...” (nº 2)</p> <p>“Aquí lo único que importa es el sentimiento por una persona, todo el mundo es libre de sentir lo que quiera” (nº 2)</p> <p>“Son como todas las otras familias y que merecen el mismo respeto porque una familia son personas que se quieren” (nº3)</p> <p>“Todos somos iguales y podemos elegir ser o vivir como queramos [...] todos somos iguales, aunque vivamos de manera diferente (nº3)</p> <p>“Para poder entenderles, saber que son como una familia tradicional y también ponerme en su situación” (nº 4)</p> <p>“Sus días son exactamente como los de una familia heteroparental sólo que hay dos padres que encabezan la familia y no hay figura materna” (nº 5)</p> <p>“Aún falta tiempo y espero que poco, en el que el ser humano se dé cuenta en que no es más que un mero gusto, como el heterosexual” (nº 13)</p> <p>“La vida de esta familia es tan normal como la tuya” (nº 14)</p> <p>“Por ser una familia homoparental no significa que no vivan como una familia heteroparental” (nº 15)</p> <p>“He aprendido que el amor no se puede hacer solo con dos sexos diferentes y que también se puede criar un hijo con igualdad de sexo” (nº 23)</p> <p>“Cada uno es libre de hacer lo que quiera y de estar con quien quiera, sin ser juzgado por la sociedad” (nº 30)</p> <p>“Aunque sean diferentes, todas tienen vínculos de afecto y eso es lo que significa la familia” (nº 36)</p> <p>“Las familias homoparentales son como cualquier familia y nada más les diferencia que el sexo, nada más” (nº 46)</p> <p>“La gente homosexual no son tan diferentes de nosotros, quieren a personas, crían niños y trabajan, como nosotros, lo única diferencia es que quieren a gente del mismo sexo” (nº 50)</p> <p>“No pasa nada que sean del mismo sexo, tú eres responsable de tu vida y de tu felicidad” (nº 52)</p> <p>“Los homosexuales también son personas y tienen todo el derecho del mundo a formar una familia ellos también” (nº 59)</p>

CATEGORÍA	FRECUENCIA	EJEMPLOS
<p><i>Retos pendientes para las familias homoparentales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La igualdad real</i> • <i>Evitar el rechazo a sus hijos: homobullying</i> • <i>Apoyo a la configuración familiar: subrogación, cobertura de tratamientos de FIV o Inseminación por la Sanidad pública</i> 	14	<p>“en el caso de una familia homoparental la vida no es igual que en cualquier otra, aunque en teoría debería serlo no es así, aún en esta época sigue habiendo gente que no la acepta o discrimina por ser diferentes” (nº 3)</p> <p>“aún hay que dar a entender que son normales, una familia como cualquier otra, y lo más importante, que se quieren” (nº 6)</p> <p>“la sociedad los mira mal o creen que falta una persona del otro sexo en la familia” (nº 10)</p> <p>“Los hijos de estas familias lo suelen pasar mal en algunas ocasiones, ya que o se burlan de ellos por tener dos madres o dos padres” (nº 10)</p> <p>“en caso de ser una relación gay, los vientres de alquiler están prohibidos y en el de ser una pareja lesbiana, la inseminación tiene un precio muy elevado” (nº13)</p> <p>“Muchas familias homoparentales tiene que vivir aisladas de la sociedad por miedo al rechazo homófobo y a que los menosprecien a ellas o a sus hijos en el colegio” (nº 17)</p>
<p><i>Cuestionamiento de mitos, como</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Influencia en la orientación sexual de sus hijos/as</i> • <i>Desarrollo psicológico de hijos/as por faltar alguna figura materna/paterna</i> 	8	<p>“hay gente que dice que sus hijos/as son también lesbianas o gais, eso es completamente incierto” (nº 2)</p> <p>“Los hijos de estas familias lo suelen pasar mal en algunas ocasiones [...] o los dejan de lado porque creen que, al ser hijo de una pareja homosexual, ellos también lo serán y esto, en la mayoría de los casos, no es así” (nº 10)</p> <p>“Este hijo o hija no siempre es homosexual” (nº 12)</p> <p>“Muchas personas piensan que, por faltar el padre o la madre, según la familia, puede afectar al hijo/a pero ahora sabemos que no es cierto” (nº 12)</p>

CATEGORÍA	FRECUENCIA	EJEMPLOS
<i>Distribución roles en familia homoparental</i>	5	<p>“Un miembro de la pareja ejerce la función de madre y por tanto sus tareas y el otro la función de padre, con las suyas” (nº 1)</p> <p>“Hacen el mismo rol (de padre o de madre) pero son tareas distintas en casa” (nº 10)</p>
<i>Aceptación media de las familias homoparentales</i>	4	<p>“Lo extraño de los niños es que se preguntan por qué no vienen una madre o un padre, y yo creo que viven igual que una familia heterosexual” (nº 11)</p> <p>“Más o menos son familias iguales a los heteros” (nº 38)</p> <p>“Los homosexuales tienen los mismos derechos que los heterosexuales porque lo queramos o no, cada persona tiene sus gustos” (nº 58)</p> <p>“Es interesante saber que no por tener una familia así te tienes que avergonzar, que pueden apreciarte igual” (nº 40)</p>

V: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En este apartado final se plantea relacionar los resultados obtenidos con las teorías y trabajos científicos que sustentan la presente investigación, ya sea confirmando las aportaciones de la literatura científica, ya sea limitando el alcance de las aportaciones previas. Al tiempo se plantea hacer explícitas no sólo las aportaciones, sino también de las limitaciones de la presente investigación. No en vano la investigación científica es un proceso en continua revisión, de carácter recursivo y dinámico, abierto tanto a la verificación como a la falsación de las hipótesis previas.

Así mismo, de esta reflexión crítica se derivan nuevos interrogantes y nuevas perspectivas de futuro, precisamente porque este potencial de generar nuevas investigaciones, es decir, su valor heurístico constituye uno de los valores fundamentales de la teoría.

Todo proceso investigador plantea ser viable, lo que supone muchas veces aceptar como mal menor limitaciones respecto a los criterios de calidad requeridos por el paradigma científico dominante, y que deben ser tenidos en cuenta al interpretar los resultados, no tanto porque vulneren el rigor científico requerido sino sobre todo porque suelen limitar sus posibilidades de generalización. En cualquier caso, y aunque todos los obstáculos se resolvieran de acuerdo con los requisitos científicos, hay que tener en cuenta que ya de partida los resultados hay que entenderlos a la luz del diseño de investigación planteado.

Dado que las metas de la ciencia avanzan desde una fase descriptiva hacia una fase de intervención hemos planteado la tesis en dos fases, una primera descriptiva en la que se pretende recopilar e interpretar información relativa a la muestra sobre las actitudes hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, y una segunda de intervención, en la que además de elaborar un programa -tomando en consideración los resultados de la primera fase- se ha aplicado y analizado su eficacia. La segunda fase se ha llevado a cabo en paralelo al análisis

de datos, mermando una utilización relevante de los mismos, aspecto a tener en cuenta en las revisiones posteriores del programa. Concretamente en la primera versión del Programa H-EDUCA no se ha incluido ninguna sesión orientada a la Compasión, aunque es una variable que ha correlacionado positivamente tanto con Actitudes favorables hacia Gais y Lesbianas como hacia la Homoparentalidad. Así mismo, tal como plantea el enfoque Mindfulness, la consolidación de la Compasión requiere un trabajo intenso, constante y continuado para conseguir que el estado se convierta en un rasgo, para que el cambio sea permanente. Por tanto, la inclusión de una o dos sesiones para el trabajo de la Compasión no permite la consecución del objetivo planteado. Conscientes de ello, se decidió no incorporar esta variable a las mediciones pre y posttest ni al programa.

Teniendo en cuenta que el diseño elegido debe ser coherente con los objetivos planteados se ha optado por un diseño mixto que combina instrumentos cuantitativos y cualitativos. Esta complementariedad metodológica es especialmente importante para valorar la primera versión del programa de intervención elaborado, el Programa H-EDUCA, ya que se intenta aunar las ventajas de cada tipo de metodología en aras de la calidad del proceso investigador en cuanto a fiabilidad y validez se refiere.

Este diseño incluye la utilización de un muestreo aleatorio de los centros educativos participantes tomando como referencia los criterios establecidos, es decir, centros de la ciudad de Valencia y comarcas colindantes que impartieran ambos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria, permitiendo la generalización de los resultados. A partir de la totalidad de centros se llevó a cabo la elección al azar de las cooperativas de enseñanza que iban a constituir la muestra de centros participantes. Esta selección iba acompañada de la búsqueda de centros públicos análogos, es decir que tuvieran el mismo perfil -misma comarca y que incluyeran toda la etapa de la ESO-. De esta forma la elección de la muestra ha sido representativa y rigurosa. No obstante, hay que tener en cuenta que se han descartado

únicamente aquellos centros que han declinado participar, y que han sido en todos los casos centros religiosos; es por tanto ésta la única cautela al considerar el análisis de los resultados.

La presente investigación ha considerado los principios éticos que rigen cualquier proceso de investigación solicitando los permisos de la Administración educativa competente –Dirección General de centros y personal docente–, del centro y de las y los tutores, así como de las familias y de los mismos participantes.

En relación con los instrumentos se ha tenido en cuenta la complementariedad que supone la combinación de instrumentos cuantitativos y cualitativos. Las escalas elegidas cuentan con índices de fiabilidad y validez adecuados, lo que aporta calidad a los datos obtenidos. En el caso de la Escala de Homofobia Moderna (EHM) avalados por los estudios previos consultados y por el presente trabajo. En el caso de la Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales (AFH) y de la Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H) –escalas adaptada y elaborada ad hoc, respectivamente– se ha calculado la fiabilidad y la estructura factorial. Por último, la traducción al castellano de la Escala de Compasión (ES), ha supuesto la oportunidad de validar el instrumento en nuestro contexto. Por otro lado, la utilización de instrumentos cualitativos es relevante en la segunda fase de la tesis porque permite ganar en validez y recabar más información en la valoración crítica del programa permitiendo la libre expresión de las y los participantes.

A favor de la calidad de los datos es importante resaltar que la aplicación de las escalas se ha realizado de forma presencial en cada uno los grupos-clase seleccionados estando presente la doctoranda y al menos un/a docente. Lo que ha permitido trabajar en un entorno familiar y sobre todo aclarar las dudas de modo inmediato (sobre vocabulario, instrucciones, objetivo de la investigación, utilización de los datos, cuestionarios incompletos...) así como garantizar que los cuestionarios se respondían con la máxima la seriedad e implicación del alumnado.

Por lo que respecta a la fase de intervención, la muestra ha sido intencional, participando en ella aquellos centros interesados en el programa, eligiendo al azar el grupo experimental y el grupo control; siendo ambos centros cooperativas de enseñanza valenciana.

Una vez revisado el diseño planteado, a continuación, se incluyen las conclusiones más destacadas en relación a los objetivos e hipótesis planteadas.

En la Escala de Homofobia Moderna (EHM) se han conseguido unos resultados satisfactorios en cuanto a la fiabilidad con valores superiores a .8 en Alfa de Cronbach en las dos subescalas que la componen: Actitudes hacia Gais (MHS-G) y Actitudes hacia Lesbianas (MHS-L). Estos resultados se encuentran en sintonía con los obtenidos por el equipo investigador encargado de realizar la adaptación de la Modern Homophobia Scale al castellano (Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina, 2013) cuyos valores eran de .95 para MHS-G y MHS-L. El análisis de los tres factores que componen cada una de las escalas (Homofobia Institucional, Malestar Personal y Desviación/Cambialidad) también presenta valores similares en la muestra respecto a la escala original, con valores de Alfa de Cronbach superiores a .7, con la salvedad del factor Homofobia Institucional hacia Lesbianas (HI-L) con un valor de Alfa de Cronbach que pasa de .83 a un .538 en la presente investigación, lo que pone de manifiesto la fragilidad de este factor.

En relación con la Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales (AFH), instrumento adaptado para la presente investigación, se ha establecido su estructura factorial, así como una fiabilidad razonablemente aceptable. Se encuentran tres factores empíricos acordes con el contenido de sus ítems: Aceptación Social (AS), Aceptación Personal (AP) y Aceptación de la Paternidad o Maternidad (APM). La fiabilidad global cuenta con un valor de Alfa de Cronbach de .878, siendo también aceptable la fiabilidad de los factores

Aceptación Social y Aceptación Personal con valores de .772 y .886, respectivamente; mientras que el factor Aceptación Paternidad o Maternidad cuenta con un valor .655, más bajo, aunque próximo al límite establecido como aceptable

La Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H), creada ad hoc está formada por dos factores: Creencias Homoparentalidad (CH) e Investigación Homoparentalidad (IH), derivados el análisis exploratorio que coinciden con el contenido de los ítems que los configuran. Por lo que respecta a la fiabilidad, en la escala global el valor de Alfa de Cronbach presenta una puntuación aceptable al alcanzar un .781. Por factores, la fiabilidad de Creencias Homoparentalidad obtiene un valor elevado (Alfa de Cronbach de .855) mientras que el factor Investigación Homoparentalidad (IH) obtiene un valor de .253. Resultados que hay que tener en cuenta en la interpretación de los resultados obtenidos.

En la Escala de Compasión (ES), adaptación española de Compassion Scale de Pommier (2010) el análisis factorial confirmatorio incluye cuatro factores: Amabilidad, Humanidad Compartida, Mindfulness y Ausencia de Compasión, los tres primeros confirman la estructura factorial de la versión original mientras que en el factor Ausencia de Compasión se integran todos los ítems que en la escala original se corresponden con las subescalas o factores Indiferencia, Distanciamiento y Desvinculación. Por tanto, a pesar de que la cantidad de factores difiere entre la Compassion Scale y la Escala de Compasión, el contenido de los mismos es coincidente. La fiabilidad total de la escala es aceptable (Alfa de Cronbach de .821), sin embargo el análisis de la fiabilidad por factores muestra que sólo el factor Ausencia de Compasión cuenta valores aceptables de fiabilidad.

Respecto al perfil del alumnado de Secundaria, en relación con la Homofobia, la Homoparentalidad, los Mitos y Prejuicios sobre la Homoparentalidad y la Compasión se observa que:

Las y los participantes, en su conjunto, se muestran como tolerantes en la aceptación de la homosexualidad tanto hacia gais como hacia lesbianas. Estos datos coinciden con el estudio Jóvenes y Diversidad Sexual (INJUVE, 2010) según el cual la juventud española se caracterizaba por presentar una tolerancia mayoritaria de diversas realidades relacionadas con la diversidad sexual, aceptando ampliamente los derechos de las personas LGTB, así como rechazando considerar la homosexualidad como una enfermedad. Sin embargo, el rechazo también existe pues el mismo estudio apuntaba que entre un 15-25% de jóvenes manifestaba un nítido rechazo a la Diversidad Afectivo-sexual y a los derechos de las personas LGTB. En la misma línea la investigación Diversidad sexual y convivencia. Una oportunidad educativa en los centros educativos (Pichardo et al., 2014), plantea que a pesar de que el alumnado abiertamente homóforo es una minoría, son quienes más se oyen en las aulas, siendo un tema alarmante también la percepción generalizada de impasividad ante discriminaciones homófobas, tanto del alumnado como del profesorado. Por tanto, resulta necesario trabajar a favor de la tolerancia con el fin de atajar los problemas de homofobia en los centros educativos, visualizando los posibles problemas y promoviendo un rol proactivo en el alumnado y profesorado que neutralice tanto a las conductas homófobas como a los cómplices silenciosos.

Respecto a las Actitudes hacia las Familias Homoparentales, los resultados obtenidos reflejan que el grupo es favorable a la homoparentalidad. Sin embargo, un análisis más detallado de las puntuaciones medias en cada uno de los factores que componen esta escala nos muestra que, mientras el factor Aceptación Social consigue la media más elevada el factor Aceptación de la Paternidad o Maternidad es el que alcanza una puntuación media más baja. Estos datos muestran que la aceptación de la homosexualidad y la aceptación de la paternidad o la maternidad de homosexuales son dos cuestiones diferentes. En otras palabras, a nivel personal y social la aceptación de la homosexualidad, al menos de forma explícita o

superficial, va por “buen camino” hacia el respeto y la tolerancia. Mientras que la aceptación de una familia homoparental sigue siendo un tema controvertido y que genera dudas entre las y los participantes, aun a pesar de que se trata de una cohorte que ha crecido con la legalización del matrimonio homosexual. Este dato nos invita a pensar que hay una importante labor a realizar promoviendo un acercamiento hacia la realidad homoparental para favorecer su aceptación. Los resultados obtenidos están en sintonía con otros estudios e investigaciones previas tales como el ya citado estudio Jóvenes y Diversidad Sexual (INJUVE, 2010), en el que se indicaba que las cuestiones relacionadas con los modelos alternativos de familia resultan la situación más controvertida, aunque hay que resaltar que más del 60% de encuestados/as, es decir, casi dos de cada tres jóvenes, aprueban la adopción homoparental.

En relación con los Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad, la muestra está escasamente sesgada por influencias sociales y culturales. Un análisis por factores muestra dos tendencias distintas, viéndose más influenciados por la consideración de inexistencia o suficiencia de investigación sobre la homoparentalidad en comparación con las creencias erróneas asociadas a la homoparentalidad.

En relación con Compasión el grupo muestra puntuaciones generales altas y por factores puntuaciones medias elevadas en Humanidad Compartida y bajas en Ausencia de compasión, siendo este el factor de mayor fiabilidad, tal y como se ha indicado previamente.

Los estudios diferenciales en Homofobia, Homoparentalidad, Mitos y Prejuicios sobre la Homoparentalidad y Compasión en función de diferentes variables agrupadoras aportan los resultados que se presentan a continuación.

Respecto a Homofobia aparecen diferencias en relación con el Sexo, siendo las mujeres las que presentan una actitud significativamente más tolerante tanto hacia gais como hacia

lesbianas, por tanto la hipótesis formulada se ve confirmada. Además, destacar que las mujeres tienen una actitud más favorable hacia gays, mientras que la tendencia inversa se observa en los hombres, con una actitud más favorable hacia lesbianas (en base a las puntuaciones medias).

Los resultados obtenidos están en línea con lo apuntado por el estudio Homofobia en el sistema educativo (Generelo y Pichardo, 2005), en el que se señalaba que “parece haber diferencias claras en las respuestas según el sexo del alumnado, siendo las chicas más abiertas y tolerantes ante la diversidad” (p. 96). Así mismo el estudio Jóvenes y Diversidad Sexual (INJUVE, 2010) afirma la existencia de diferencias en función del sexo, ya que las chicas tienden a expresar una mayor aceptación que los chicos en todas las cuestiones preguntadas. Los resultados también coinciden con las investigaciones del grupo de Rodríguez-Castro (Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina, 2013).

La variable Homofobia en relación con el Curso muestra actitudes más favorables hacia gays y lesbianas en el alumnado de 4º ESO respecto al de 2º de ESO, dado que consiguen puntuaciones más elevadas en todos los factores a excepción del factor Homofobia Institucional hacia Lesbianas en el que no se observan diferencias. De manera que se confirma la hipótesis planteada, resultado que podemos interpretar como que el alumnado de mayor edad (en 4º de la ESO) es quien presenta una menor tendencia homofóbica.

En la variable Tipo de Centro, indicar que la hipótesis formulada se ha visto refutada ya que en la investigación los centros públicos muestran puntuaciones significativamente más elevadas en Malestar Personal hacia Gais (MP-G), Actitudes hacia Lesbianas (MSH-L), Homofobia Institucional hacia Lesbianas (HI-L) y Malestar Personal hacia Lesbianas (MP-L). Es difícil aventurar una explicación a estas diferencias entre centros, si bien es cierto que la explícita diversidad de alumnado en los centros públicos podría ser un factor

favorecedor hacia la tolerancia, cuestión que requiere ser estudiada en investigaciones posteriores.

Se han encontrado diferencias en la Homofobia en función de la Unidad de Convivencia o Tipo de Familia, siendo los adolescentes criados en familias reconstituidas quienes presentan actitudes más favorables hacia gais y lesbianas si se comparan con familias nucleares completas o monoparentales –en el caso de Actitudes hacia Gais– o si se comparan con las familias nucleares completas –en el caso de Actitudes hacia Lesbianas–. La justificación de estas diferencias podría encontrarse en la diversidad intrínseca que también caracteriza a las familias reconstituidas –se convive sólo con uno de los progenitores teniendo o no relación con el/la otra, la nueva pareja del progenitor con el que se convive puede adoptar un rol activo en la educación o no, se puede contar o no con hermanos/as con los que se comparte padre, madre o sólo uno de estas figuras, etc–. En definitiva, el hecho de que la diversidad sea algo intrínseco al núcleo familiar, siendo una cuestión normalizada, podría favorecer que este tipo de participantes sean más abiertos en la orientación sexual.

Respecto al perfil paterno se han encontrado diferencias en la variable Homofobia en función de la edad del progenitor, contando con Actitudes más favorables hacia Gais participantes cuyos padres se encuentran entre los 41 y los 55 años y cuentan con un nivel FP (Formación Profesional) en comparación con aquellos que NS/NC en relación al nivel de estudios paterno. En las Actitudes hacia Lesbianas, participantes cuyos padres cuentan con FP (Formación Profesional) presentan actitudes más favorables en comparación con el grupo de padres con estudios obligatorios.

En cuanto al perfil materno también se han encontrado diferencias en la variable Homofobia en función de la edad de ésta, siendo hijos/as de mujeres de más de 55 años quienes presentan Actitudes más tolerantes hacia Gais y Lesbianas. Sin embargo, no se encuentran diferencias en función del nivel de estudios de la madre.

Respecto a las características del subsistema fraterno se han encontrado diferencias en Actitudes hacia Gais, siendo más favorables en hijos/as únicos y en aquellos que sólo cuentan con un/a hermano/a respecto a fratrías con dos o más hermanos/as. Fijándose en el orden de nacimiento son más tolerantes aquellos que ocupan la primera o segunda posición en su subsistema fraterno en comparación con aquellos que ocupan la cuarta o inferiores posiciones entre sus hermanos/as.

Participantes que conocen a alguna familia homoparental presentan Actitudes más favorables hacia Gais y Lesbianas respecto a quienes no las conocen o no contestan esta pregunta, por tanto la hipótesis planteada se acepta. Estos resultados coinciden con los encontrados en el estudio Homofobia en el sistema educativo (Generelo y Pichardo, 2005), en el que se identifican diferencias en la 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” (p. 96). Coincidiendo también con una de las conclusiones presentadas por Pichardo (2009a), que apunta la detección de actitudes positivas, especialmente entre aquellos adolescentes que cuentan con referentes de personas LGTB cercanas. En la misma línea el estudio INJUVE (2010) indica que vivir una situación personal concreta, como la existencia de una persona LGTB en el círculo de amistades, aumenta la aceptación de la diversidad afectivo-sexual y familiar por parte de las y los jóvenes. Estos resultados deberían ser tenidos en cuenta en los programas de intervención facilitando interacciones de los usuarios con familias homoparentales.

En resumen, la Homofobia presenta diferencia en función del sexo, el curso y el conocimiento del modelo homoparental. Por otro lado también se han encontrado actitudes significativamente más favorables entre: a) alumnado de centros públicos, b) quienes provienen de familias reconstituidas en comparación con familias nucleares completas o

monoparentales, c) participantes cuyos padres se encuentran entre los 41 y los 55 años, d) participantes cuyos padres cuentan con un nivel de estudios de FP, e) participantes con madres de edades superiores a los 55 años, f) quienes son hijos/as únicos y en aquellos que sólo cuentan con un/a hermano/a respecto a fratrías con dos o más hermanos/as y g) quienes ocupan la primera o segunda posición en su subsistema fraterno en comparación con los que ocupan la cuarta o inferiores posiciones.

Respecto a los estudios comparativos sobre Homoparentalidad llevados a cabo, no se han encontrado investigaciones previas en relación con las hipótesis formuladas, si bien se pueden comparar estos resultados con los estudios previos sobre Homofobia.

En función del Sexo se encuentran diferencias significativas, siendo las mujeres las que presentan una mayor aceptación a este modelo familiar, confirmándose la hipótesis planteada.

En relación con la hipótesis que plantea puntuaciones más elevadas en alumnado de 4º de la ESO, esta se ha visto aceptada. De esta forma el alumnado de mayor edad, que se encuentra en 4º de la ESO presenta actitudes más favorables hacia este modelo familiar, al alcanzar medias más elevadas en el valor total de la escala, así como en Aceptación Personal (AP) y Aceptación Paternidad o Maternidad (APM). Sin embargo, en Aceptación Social (AC) participantes de 4º de la ESO obtienen medias inferiores, reflejando una visión más pesimista de la situación de las familias homoparentales en cuanto a su integración social.

En función del Tipo de Centro, los centros públicos muestran puntuaciones significativamente más elevadas en Aceptación de la Paternidad o la Maternidad, siendo este el más controvertido en relación con la Homoparentalidad.

Se han encontrado diferencias en las Actitudes hacia la Homoparentalidad en función de la Unidad de Convivencia, resultando falseada la hipótesis planteada, pues los participantes criados en familias reconstituidas presentan actitudes más favorables hacia la Homoparentalidad frente aquellos criados en familias nucleares completas o monoparentales.

Al igual que en el caso de la variable Homofobia, la diversidad intrínseca de las familias reconstituidas podría favorecer su conexión con las familias homoparentales.

Por lo que respecta al Perfil Paterno, se han encontrado diferencias en la variable Homoparentalidad en función de la edad del progenitor, contando con actitudes más favorables en Aceptación Personal y Aceptación de la Paternidad o Maternidad aquellos participantes cuyos padres se encuentran entre los 41 y los 55 años en comparación con aquellos cuyos padres cuentan con edades inferiores.

Respecto al Nivel de Estudios del Padre, participantes cuyos padres sólo cuentan con estudios obligatorios alcanzan una puntuación significativamente superior frente a los que cuentan con Estudios Universitarios o superiores en el factor Aceptación Social. Resultado análogo al obtenido respecto a Homofobia pues en ambos casos se muestra que mayor nivel de estudios no conlleva mayor tolerancia, probablemente es una cuestión de formación específica más que académica. Probablemente, no sólo la obtención de un título favorece la diversidad, sino que habrá que considerar, al igual que en otros temas, la influencia de otros contextos en la adquisición de actitudes y valores.

No obstante, vemos que, en Aceptación Social, los hijos/as de padres con niveles de estudios superiores están más preocupados por el rechazo social que la homoparentalidad puede ocasionar.

En cuanto al perfil materno se han encontrado diferencias en la variable Homoparentalidad en función de su edad, por tanto, la hipótesis formulada se rechaza. En el factor Aceptación Personal son las y los adolescentes con madres de edades superiores a los 55 años quienes presentan puntuaciones más elevadas respecto a otros intervalos de edad. Por tanto, se muestra la tendencia de que cuanto mayor es la edad de la madre, mejor es el nivel de aceptación individual hacia la Homoparentalidad.

Las comparaciones en función de las características del subsistema fraterno han encontrado diferencias en Aceptación Personal, presentando puntuaciones más elevadas los hijos/as únicos en comparación con aquellos que cuentan con tres o más hermanos. También consiguen puntuaciones más elevadas en este factor el grupo de participantes que son hijos únicos respecto a aquellos que ocupan la cuarta o inferiores posiciones en la fratria. Resultados de interés para los investigadores sistémicos preocupados por el perfil relacionado con el orden de nacimiento (McGoldrick y Gerson, 1987).

Los participantes que cuentan en su entorno con familias homoparentales alcanzan puntuaciones más elevadas en Aceptación Personal y Aceptación Paternidad o Maternidad, por tanto, la hipótesis planteada se confirma. De tal forma, se plantea que el contacto con este tipo de modelo familiar favorece su aceptación y tolerancia.

En resumen, la Homoparentalidad presenta diferencias en función del sexo, el curso y el conocimiento del modelo homoparental, aceptándose las hipótesis formuladas. Además, se han encontrado actitudes significativamente más favorables entre a) alumnado de centros públicos, b) quienes provienen de familias reconstituidas en comparación con familias nucleares completas o monoparentales, c) participantes cuyos padres tienen 41 y los 55 años en comparación con otros padres de edades inferiores, d) participantes cuyos padres cuentan con estudios obligatorios, e) participantes con madres de edades superiores a los 55 años, f) quienes son hijos/as únicos respecto a los que cuentan con tres o más hermanos y g) hijos/as únicos en comparación con quienes ocupan la cuartas o inferiores posiciones en su subsistema fraterno.

Los análisis comparativos en Mitos y Prejuicios demuestran la existencia de diferencias significativas en relación con el Sexo, siendo las mujeres las que tienen menos opiniones erróneas.

En cuanto a la variable Curso, la hipótesis formulada se acepta, al encontrarse que el alumnado de 2º de la ESO, de menor edad, es más proclive a recibir influencias y opiniones erróneas sobre familias homoparentales.

No se han encontrado estudios previos sobre estas hipótesis si bien podemos equipararlos con los resultados en Homofobia y Homoparentalidad, donde las mujeres y los grupos de mayor edad son más tolerantes.

En cuanto al Tipo de Centro, se observan diferencias en los factores que componen este constructo, siendo las cooperativas de enseñanza las muestran más errores en Creencias sobre la Homoparentalidad; encontrándose la tendencia inversa en Investigación Homoparentalidad.

No se han encontrado diferencias en función de la Unidad de Convivencia, por lo que se acepta la hipótesis planteada.

En cuanto al Perfil Paterno se han encontrado diferencias en función de la edad del progenitor y del nivel de estudios, resultando rechazada la hipótesis. En Creencias Homoparentalidad, las y los participantes con padres entre 26 a 40 años tienen más opiniones erróneas que el grupo entre los 41 y los 55 años. En Investigación Homoparentalidad, las y los participantes que no NS/NC en relación al nivel de estudios paterno, muestran puntuaciones menores comparación con aquellos cuyos padres tienen un nivel de FP.

En cuanto al Perfil Materno se han encontrado diferencias en la variable Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad en función de la Edad, pero no hay diferencias en base al Nivel de Estudios. Participantes cuyas madres oscilan entre los 26 y los 40 años alcanzan puntuaciones más elevadas en el factor Creencias Homoparentalidad, en comparación con el grupo entre los 41 y los 55 años. Repitiéndose la misma tendencia observada en relación con la edad del padre.

Las comparaciones en función de las características del subsistema fraterno no han encontrado diferencias.

Los participantes que no cuentan con familias homoparentales en su entorno puntúan más alto Creencias (erróneas), de manera que se acepta la hipótesis formulada.

En resumen, los Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad presentan diferencias en función del sexo, el curso y el conocimiento del modelo homoparental. Se han encontrado actitudes significativamente más favorables entre a) alumnado de centros públicos en relación en Investigación Homoparentalidad, b) participantes cuyos padres se encuentran entre los 41 y los 55 años, d) participantes que desconocen o no contestan sobre el nivel de estudios de su padre, e) participantes con madres que se sitúan entre los 41 y los 55 años.

Respecto a Compasión, los resultados obtenidos muestran diferencias en función del Sexo, siendo las mujeres quienes obtienen puntuaciones más elevadas en los factores Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness y puntuaciones inferiores en el factor Ausencia de compasión. En la misma línea se encuentran los hallazgos de Elizabeth Pommier (2010, p. 129).

En función del Curso también se observan diferencias, en el factor Humanidad Compartida pues el alumnado de 4º ESO alcanza puntuaciones medias más elevadas; sin embargo, la tendencia inversa se observa en el factor Amabilidad al ser este curso el que consigue puntuaciones inferiores.

En cuanto al Tipo de Centro la investigación ha encontrado que los centros públicos presentan puntuaciones significativamente más elevadas en Amabilidad mientras que las cooperativas de enseñanza destacan en Ausencia de Compasión.

En cuanto a la Unidad de Convivencia, el perfil paterno, el perfil materno y las características del subsistema fraterno no se han encontrado diferencias en Compasión, confirmando las hipótesis formuladas. Por otro lado, la hipótesis que plantea la existencia de

diferencias en Compasión en función del Conocimiento del Modelo Homoparental ha resultado rechazada.

En resumen, las mujeres y el alumnado de cuarto curso de la ESO puntúan más en Compasión. Igualmente se han encontrado puntuaciones superiores Amabilidad en centros públicos.

Respecto a las relaciones de Compasión con Homofobia, Homoparentalidad, Mitos y Prejuicios. En primer lugar, los factores Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness guardan una relación positiva con Homofobia, tanto en Actitudes hacia Gais como hacia Lesbianas, mientras la correlación es negativa entre tolerancia a la Homofobia y Ausencia de Compasión. En segundo lugar, entre Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness existe una correlación positiva con Actitudes hacia las Familias Homoparentales siendo negativa con Ausencia de Compasión. En tercer lugar, entre la variable Mitos y Prejuicios y Ausencia de Compasión la correlación es positiva, mientras resulta negativa respecto a Amabilidad, Humanidad Compartida y Mindfulness.

En la predicción de la Homoparentalidad se incluyen las variables Homofobia (Actitudes hacia Gais y Actitudes hacia Lesbianas), los Mitos y Prejuicios así como la Ausencia de Compasión, que contribuyen a explicar el 51.26% de la varianza.

El programa H-EDUCA, elaborado para mejorar las actitudes hacia las Familias Homoparentales, está compuesto por un total de 10 sesiones de una duración de 50 minutos. Las y los participantes en el programa han sido el alumnado de 2º de la ESO del centro Florida Secundària. Este programa se ha desarrollado en el centro dentro del horario escolar, preferentemente en horario de tutoría. En su diseño se han tenido en cuenta las sugerencias

aportadas por el equipo docente implicado en la implementación del programa, que además ha estado presente en el desarrollo de las diferentes sesiones.

El programa H-EDUCA no muestra mejoras significativas en el grupo experimental respecto al grupo control tras el análisis cuantitativo. No obstante, la valoración interna del programa y de su implementación es altamente favorable según muestra la Escala de satisfacción elaborada ad hoc y que se refiere a número de sesiones, el interés de las actividades, los materiales y la metodología. Además, mediante un Cuestionario abierto y los relatos escritos las y los participantes manifiestan haber adquirido conocimientos que no poseían, destacando como más frecuentes: ser más conscientes de la diversidad y complejidad de las familias homoparentales, incrementar la aceptación de la homoparentalidad o comprender los retos y dificultades específicas de este modelo familiar.

En consecuencia, procede reflexionar e integrar en la medida de lo posible las aportaciones de ambas tipologías de instrumentos, cuantitativos y cualitativos, con objeto de comprender la discrepancia de resultados y de mejorar la calidad del programa elaborado. La discusión de estos resultados nos lleva a considerar los siguientes puntos.

El programa en su conjunto ha merecido una valoración positiva por parte de los estudiantes –como también lo fue por parte de las tutoras que lo valoraron inicialmente y a largo de todo el proceso de implementación, sesión a sesión, destacando como las actividades más dinámicas para motivar al alumnado –. La fuente que nos aporta esta información es la Escala de satisfacción ad hoc construida.

Las y los estudiantes del grupo de intervención manifiestan abiertamente haber aprendido conocimientos y haber clarificado dudas, errores y mitos. En este caso las fuentes de información son tanto el Cuestionario abierto como los relatos, que no coinciden con los cambios detectados entre pretest y test en el cuestionario de Mitos, en donde las diferencias detectadas no son significativas. Cabe interpretar que esta discrepancia se debe a que los

conceptos trabajados durante el programa constituyen un abanico más amplio (subrogación, método ROPA, bullying homofóbico, roles de género...) que los once ítems que componen la escala de Mitos. Obviamente procedería elaborar una escala completa de los conceptos trabajados y aplicarla antes y después de la intervención. Así se superaría el techo bajo de la escala aplicada.

Además, los relatos reiteran explícitamente que el programa permitió comprender la complejidad, las dificultades y los retos que tienen que afrontar las familias homoparentales, dimensión que no contemplan las escalas de actitudes, pero que además es una información difícil de captar mediante un instrumento cuantitativo. Puesto que los matices de los relatos, ricos en detalles y vivencias emocionales son difíciles de plasmar en una escala.

Igualmente, mediante estos instrumentos cualitativos el grupo de intervención manifiesta una actitud de mayor tolerancia hacia estas familias, resultado que no se ajusta a los cambios detectados mediante las escalas de miden Homofobia y Homoparentalidad. Dado que ambas escalas poseen unos índices de validez y fiabilidad razonables, sus resultados tienen que considerarse como de mayor rigor que los relatos y por tanto aceptar que las actitudes no mejoraron con el programa.

No obstante, un análisis más minucioso de las distribuciones nos lleva a tener en cuenta: a) el elevado techo en las variables estudiadas tanto en el grupo experimental como en el control, que reduce las posibilidades de mejoras significativas y b) las características del análisis de varianza que permiten comparar las medias pero que enmascaran las mejoras que pueda haber en los casos individuales. En este sentido merece la pena resaltar algunas manifestaciones de los relatos en las que los estudiantes afirman que ahora son conscientes de su homofobia previa y de los cambios favorables que ha supuesto el programa. Otros estudiantes hacen referencia a que su paso por el programa les ha ayudado a detectar

ejemplos de su homofobia conductual, centrada en la utilización de un vocabulario despectivo para referirse a las personas LGTB.

A la vista de los resultados cuantitativos procede una reflexión crítica que tenga en cuenta tanto la teoría, como los programas de intervención previos y los resultados obtenidos en el análisis descriptivo, y que necesariamente han de ser tenidos en cuenta en la revisión de esta primera versión del programa H-EDUCA, y que tienen que ver con: la duración del programa, la inclusión de nuevos contenidos (compasión y testimonios) y la ampliación de los instrumentos utilizados en la valoración (conceptos, actitudes sutiles, relatos antes y después, vocabulario-oral-imágenes).

Por lo que respecta a las aportaciones de la tesis destacar en primer lugar la validación de los dos instrumentos uno adaptado –Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales (AFH)- y otro elaborado ad hoc para la presente investigación, Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H). Sin duda se trata de dos instrumentos que requieren ser aplicados en una muestra mayor, con el fin de obtener más datos sobre su fiabilidad –que apoyen la utilización de dichos instrumentos en posteriores estudios– así como análisis factoriales confirmatorios, que sustenten la estructura factorial propuesta.

En segundo lugar, la fiabilidad obtenida en la Escala de Homofobia Moderna (EHM), que es coincidente con investigaciones previas, a excepción del factor Homofobia Institucional hacia Lesbianas.

En tercer lugar, la traducción al castellano, de la Compassion Scale (Pommier, 2010), que permite la utilización de este instrumento en futuras investigaciones. La estructura de cuatro factores -Amabilidad, Humanidad Compartida, Mindfulness y Ausencia de Compasión- encontrada en la Escala de Compasión no difiere en cuanto a los ítems que componen cada

factor, ya que el factor Ausencia de Compasión aglutina los ítems de las subescalas Indiferencia, Distanciamiento y Desvinculación de la Compassion Scale.

Por tanto, la diferencia encontrada entre la Compassion Scale y la Escala de Compasión es la cantidad de factores que la componen, así como unos índices de fiabilidad menores en la versión española. Estos datos, lejos de plantearse como un motivo de cuestionamiento del instrumento, muestran la necesidad de continuar trabajando en la mejora del instrumento, validando el instrumento en una muestra más amplia para obtener unos resultados más sólidos que permitan valorar la idoneidad de la escala. Además, hay que tener en cuenta que es el instrumento cumplimentado por las y los participantes en último lugar, por lo que los resultados pueden haberse visto influenciados por el cansancio.

Por lo que respecta al perfil de la adolescencia en relación a la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, indicar que, a pesar de la cautela exigida en realización de generalizaciones, esta se caracteriza por presentar unos índices de homofobia bajos que concuerdan con una actitud tolerante hacia la homoparentalidad -si bien es cierto que la aceptación de la paternidad o maternidad sigue siendo el tema más controvertido y que genera más dudas- y una escasa influencia de mitos y prejuicios sobre este modelo familiar, unido a una tendencia compasiva que demuestra su empatía ante el dolor ajeno.

Con relación a la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar se presenta un análisis diferencial en base a variables sociodemográficas (Sexo, Curso y Perfil de los Progenitores) así como variables contextuales (Tipo de Centro, Unidad de Convivencia, Subsistema Fraternal y Conocimiento del modelo homoparental), que permite identificar la existencia de diferencias significativas en las y los participantes en base a estas variables. La Homofobia presenta diferencias significativas en variables como el Sexo, el Curso, el Tipo de Centro, la Unidad de Convivencia, la Edad del Padre y la Madre, el Nivel de Estudios del Padre, el Número de

Hermanos/as y la Posición ocupada en el Subsistema Fraternal, así como el Conocimiento del Modelo Homoparental.

Asimismo, las correlaciones entre Compasión y las variables vinculadas a la Homofobia y la Homoparentalidad indican que individuos compasivos presentan un perfil menos homofóbico, así como una actitud más favorable hacia la homoparentalidad al presentar una menor influencia a Mitos y Prejuicios asociados a este modelo familiar.

Por otro lado, destacar el establecimiento de una ecuación de regresión que predice la Homoparentalidad según la cual quienes presentan una puntuación baja en homofobia tienen también una actitud más positiva a la Homoparentalidad, mientras que quienes tienen puntuaciones mayores en Mitos y en Ausencia de Compasión obtienen puntuaciones más bajas en Actitud hacia la Homoparentalidad.

También es importante recalcar que la mayor parte de los centros participantes se han interesado no sólo por los resultados obtenidos en la fase descriptiva sino también por contar con acceso al material generado a partir de la presente tesis, sugerir a la doctoranda la realización de alguna sesión sobre homoparentalidad o continuar formándose en este tema de forma autodidacta solicitando bibliografía relacionada. Por tanto, podríamos afirmar que “se ha realizado una labor de siembra” despertando interés por la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar y más concretamente sobre la Homoparentalidad.

La elaboración de la primera versión del Programa H-EDUCA, a pesar de sus limitaciones en cuanto a su eficacia desde el punto de vista cuantitativo (anteriormente comentadas), podría ser interesante soporte para las y los docentes interesados en trabajar la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar en sus aulas. Especialmente si están interesados en despertar interés y fomentar el respeto por el modelo homoparental, tal y como muestran valoraciones cualitativas realizadas por el alumnado participante en el desarrollo de las diferentes sesiones. De cualquier manera, esta primera versión requiere de más aplicaciones, en las que se

consideren las modificaciones anteriormente indicadas, con el fin de poder optimizar tanto la calidad del mismo como los resultados obtenidos.

Para finalizar, en las líneas que siguen se incluyen una serie de perspectivas de futuro, es decir, faros que iluminen la senda investigadora. En relación con la mejora de los instrumentos, la elaboración de una versión reducida de la Escala de Homofobia Moderna podría ser un importante reto a afrontar, dada la tendencia a recopilar información a través de instrumentos con un menor número de ítems. También la utilización de la Escala de Prejuicio Sutil y Manifiesto hacia los homosexuales (Quiles et al., 2003), instrumento que permite profundizar en el análisis sobre la Homofobia explícita y la Homofobia sutil, es una cuestión a valorar a la hora de proponer futuros diseños de investigación.

De igual forma, para validar el programa sería interesante plantear la construcción y pase de una escala ad hoc de conceptos vinculados a la homoparentalidad, cuyo pase fuera antes y después de la intervención, y que de esta forma permitiera comparar la posible evolución del grupo de intervención tras el paso por el programa.

La potencialidad de un instrumento cualitativo como es la construcción de relatos por parte de las y los participantes, es otro aspecto a tener en cuenta para mejorar la evaluación el programa. Es por ello solicitar a las y los participantes un relato en el que explicaran qué es la homoparentalidad antes y después del programa, podría ser otro instrumento a considerar para futuros diseños de investigación.

Es importante resaltar que es necesario combinar estos instrumentos -que exigen una determinada competencia lingüística y expresiva- con otros instrumentos que permitan recopilar información a través de la expresión oral. Los motivos son varios, pero baste indicar dos, el primero la triangulación de la información (comparar la información recopilada a través de diferentes metodologías, técnicas o instrumentos) y el segundo, la necesidad de

ofrecer igualdad de oportunidades a las y los participantes a la hora de expresarse ofreciendo otras alternativas. De esta forma, la utilización de una dinámica de grupo en la que el alumnado pudiera verbalizar conceptos vinculados a la homoparentalidad, podría ser un interesante instrumento a incorporar al inicio y al cierre del programa. Así por ejemplo la utilización de dinámicas como Palabras cruzadas o Estoy hablando de..., pueden localizarse en el (Programa H-EDUCA, sesión 3, actividad 3.2 y 3.3).

La combinación con otras técnicas cualitativas como podría ser la entrevista individualizada o la realización de grupos de discusión cuyos miembros sean aquellos participantes que representan las puntuaciones más extremas, tanto superiores como inferiores, puede ofrecer una información válida, más rica en matices y que permita comprender con mayor profundidad el origen de las Actitudes hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar.

En relación con la elaboración del programa, destacar que a la vista de los resultados obtenidos en la presente investigación, así como en sintonía con la literatura científica consultada, la revisión de las sesiones y los contenidos trabajados en la primera versión del Programa H-EDUCA, requeriría la incorporación de algunas sesiones centradas en la Compasión, puesto que se ha identificado como una de las variables predictoras de las Actitudes hacia la Homoparentalidad.

Por otro lado, el análisis de la eficacia del programa podría completarse con un análisis individualizado, es decir, no centrarse en puntuaciones medias que reflejan el cambio o no en el grupo experimental, sino identificar los sujetos que han mostrado un cambio ya sea positivo o negativo. De tal forma que estaríamos realizando una evaluación personalizada del programa, seleccionando aquellos individuos que han visto modificadas las variables identificadas como clave en el estudio con el fin de identificar qué factor o factores han

contribuido a ello. Así, la intervención del Programa H-EDUCA se podría completar con otro tipo de acciones específicamente diseñadas para cada individuo.

Plantear un seguimiento del Programa H-EDUCA con el grupo experimental en diferentes momentos como podría ser a los seis meses y al año del paso por el programa, es otro punto a considerar. Observar cambios a la finalización de la intervención, cuando esta es reciente, no se traduce en un cambio duradero que es lo que se pretende. Por ello un seguimiento del programa resultaría interesante para comprobar si se han producido cambios, el impacto de los mismos y su perdurabilidad, dado que en educación si queremos cambios perdurables hay que ser constantes además de practicar los principios de la educación lenta (Domènech, 2010) para respetar los ritmos de aprendizaje.

Replicar el Programa H-EDUCA en otros centros educativos, introduciendo las sugerencias planteadas por las y los participantes del estudio piloto. Así algunas mejoras a introducir podrían ser la cooperación con asociaciones LGTB y sobre todo conseguir la participación de alguna familia homoparental en las sesiones (dada la importancia del contacto con este modelo familiar para promover su aceptación). Además de poner rostro a la homoparentalidad, se trata de un ejemplo claro de apertura, cooperación con el entorno y generación de sinergias. Otra mejora sería la ampliación de la muestra, entendiendo en este caso como sujetos cada centro educativo - ampliando la aplicación del programa desde 2º de la ESO hasta 4º de la ESO- o incorporar a la muestra centros religiosos -teniendo en cuenta las limitaciones de generalización de la presente investigación-.

En esta réplica o segunda fase del Programa H-EDUCA se podría plantear el desarrollo de algunas sesiones formativas-informativas, abiertas a la participación de las familias. De esta forma, comprobar el impacto que estas sesiones tienen tanto en las familias como en sus hijos/as (medición inicial y medición final) podría ser uno de los objetivos a plantear. Así, se

pretende verificar qué aportación supone la intervención en el contexto más inmediato de las y los adolescentes.

Si la intervención con las familias es un aspecto clave también lo es con el colectivo docente. Así, la formación del profesorado en Diversidad Afectivo-sexual y Familiar, tanto de maestros/as y profesorado ya sea en formación o en activo, resulta indispensable para afrontar este importante reto educativo. En este sentido, la propuesta de una formación docente en esta temática, planificada desde las Universidades y la Administración educativa correspondiente es una cuestión a valorar. Sin olvidar la oferta formativa, centrada en la diversidad familiar, dirigida a todos aquellos profesionales que trabajen directamente con este contexto, como el caso de los Servicios Sociales de los ayuntamientos, así como los SEAFIs (Servicios Especializados de Atención a la Familia y la Infancia).

Sin duda optar por una metodología ecléctica –tal y como se viene defendiendo a lo largo de toda la tesis-, que complementa lo mejor de las técnicas cuantitativas y cualitativas, es un aspecto clave en la investigación. Es por ello que, la configuración de un equipo multidisciplinar para el abordaje de este tipo de estudios sería una alternativa a valorar, no sólo por la riqueza de puntos de vista sino para optimizar la explotación e interpretación de la información recopilada durante todo el proceso investigador.

La realización de un análisis del perfil del alumnado en relación a la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar de cada centro educativo, es una cuestión que por su magnitud no ha podido ser abordada en la presente tesis. Sin embargo, es uno de las tareas pendientes de la doctoranda, compromiso adquirido con los centros educativos no sólo como una ineludible “rendición de cuentas” sino también como agradecimiento a su colaboración desinteresada. Sin olvidar que esta devolución de resultados también debe dirigirse hacia el alumnado participante y sus familias, como protagonistas de la investigación. Además, esta información puede servir como un diagnóstico parcial, un punto de partida para poder conocer hacia

dónde dirigir los esfuerzos en la educación de una ciudadanía más tolerante hacia la diversidad en general y hacia la Diversidad Afectivo-sexual y Familiar en particular.

Para finalizar, la incorporación de las nuevas tecnologías a la investigación además de facilitar la tarea investigadora suele ser un “punto de enganche” para las y los más jóvenes. Es por ello que, el desarrollo de una aplicación informática gratuita que permita la integración de los distintos instrumentos a emplear en la investigación podría ser un punto innovador. De esta forma se trataría de una aplicación para diferentes dispositivos (móviles, tablets, ordenador) que enviaría una alerta a cada participante para invitarle a cumplimentar el cuestionario o escala correspondiente a la fase de la investigación en la que se encuentra. Una forma de recopilar información que puede resultar atractiva para las y los adolescentes además de facilitar el tratamiento de la información.

La utilización de esta aplicación no elimina el desplazamiento del investigador/a al centro, ya que se puede combinar la presencialidad con utilizar la aplicación, cumplimentándose los instrumentos usando la aplicación en el aula. Pero sí podría ser muy útil para evitar la pérdida de muestra ante la ausencia de un/a alumno/a en el momento del pase de los instrumentos. Además de facilitar el tratamiento de la información al reducir el tiempo de introducción de datos integrándose el programa de análisis de datos a emplear. De esta forma la aplicación, que puede ser personalizada según la investigación, permite tener recopilada gran cantidad de información sobre la temática pudiendo ser consultada desde cualquier dispositivo.

Sin olvidar que otra forma de introducir las nuevas tecnologías en una investigación de este tipo puede ser el desarrollo de un blog investigador que permita recopilar y dar difusión a los principales resultados de la investigación, de tal forma que además de contar con una potente herramienta para organizar la información se contribuye a compartir y difundir el conocimiento generado.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana De Educación*, 53(6), 1-11.
- Agustín, S. (2009). *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico*. Badajoz: Fundación Triángulo Extremadura y Plural, Servicio Extremeño de atención a homosexuales y transexuales. Recuperado de http://ceip.edu.uv/IFS/documentos/2015/sexual/materiales/Aula_PLURAL.pdf.
- Agustín, S. (2013). *Familias homoparentales en España: integración social, necesidades y derechos*. Resumen ejecutivo. Universidad Autónoma de Madrid Recuperado de http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4069.
- Allison, M.D. y Sabatelli, R.M. (1988). Differentiation and individuation as mediators of identity and intimacy in adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 3, 1-16. DOI: 10.1177/074355488831002.
- Allport, G.W. (1954). *The Nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Alonso, M. y Germer, C.K. (2016). Autocompasión en psicoterapia y el programa Mindful Self Compassion: ¿Hacia las terapias de cuarta generación?. *Revista de Psicoterapia*, 27 (103), 169-185.
- Alventosa, J. (2008). *Discriminación por orientación sexual e identidad de género en el derecho español*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Álvez, S., Bregonzio, E., Fernández, T., Herrera, A. y Montero, N. (1995). *La imagen del homosexual hombre*. Montevideo: Trilce.
- American Psychological Association. (2012). Respuestas a sus preguntas: Para una mayor comprensión de la orientación sexual y de la homosexualidad. Washington, DC: American Psychological Association. Recuperado de <https://www.apa.org/topics/lgbt/answers-questions-so-spanish.pdf>

- American Psychological Association (2017). *Orientación sexual e Identidad de género*. (2017). Washington, DC: American Psychological Association. Recuperado de <http://www.apa.org/centrodeapoyo/sexual.aspx>
- Angelucci, L.T. y Ron, V. (2002). Influencia de la homofobia, liberalismo sexual, profesión, sexo y edad en la actitud hacia personas con SIDA. En J. Abreu (Eds.), *Memoria de las jornadas de investigación de la UCAB* (pp. 147-149). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Arcarons, A., Barri, F., Cruceta, G., De Los Riscos, A., Félix, S., Merino, J., Rodríguez, E., Samsó, J. y Vendrell, E. (2009). Experiències: bullying homofòbic a Catalunya. *Revista d'estudis de la violència*, 8, 1-2. Recuperado de http://xtec.cat/crp-baixpenedes/crp/convivencia/assetjament/bulling/ferranbarri/bullying_homofobic.pdf
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25(3), 275-324. DOI: 10.1177/0164027503251764.
- Arranz, E. y Oliva, A. (2010). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Arranz, E., Oliva, A., Martín, J. L., y Parra, A. (2010). Análisis de los problemas y necesidades educativas de las nuevas estructuras familiares. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 243-251. DOI: 10.5093/in2010v19n3a5.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F., Martín, J., Manzano, A. y Richards, M. (2008). Quality of family context or sibling status? Influences on cognitive development. *Early Child Development and Care*, 178, 153-164. DOI: 10.1080/03004430600685373.
- Arranz, E., Yenes, F., Olabarrieta, F. y Martín, J. (2001). Relaciones entre hermanos/as y desarrollo psicológico en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 361-377. DOI: 10.1174/021037001316949275.

- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F. y Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 503-513. DOI: 10.1174/021037010793139653.
- Atkinson, E., De Palma, R. (2009). Un-believing the matrix: Queering consensual heteronormativity. *Gender and Education* 21, 17-29. DOI: 10.1080/09540250802213149.
- Ballester, R. (2005). *Niños y jóvenes en el norte de Nicaragua: análisis epidemiológico de las prioridades psico-sociosanitarias para una intervención comunitaria*. Castelló de la Plana: Universidad Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones.
- Bailey, J.M., Bobrow, D., Wolfe, M. y Mikach, S. (1995). Sexual orientation of adult sons of gay fathers. *Developmental Psychology*, 31, 124-129. DOI: 10.1037/0012-1649.31.1.124.
- Barbosa, P., Torres, H., Silva, M. A. y Khan, N. (2010). Agapé Christian reconciliation conversations: Exploring the intersections of culture, religiousness and homosexual identity in Latino and European Americans. *Journal of Homosexuality* 57, 98-116. DOI: 10.1080/00918360903445913.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102. DOI: 10.1037/h0030372.
- Beauvoir, S. (1998). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona: Paidós.
- Benson, M.J., Scales, P.C., Hamilton, S.F. y Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En W. Damon y R.M. Lerner (eds.). *Handbook of child psychology* (pp. 849-941). Hoboken, NJ: Wiley.

- Benson, M.J., Harris, P.B. y Rogers, C. S. (1992). Identity consequences of attachment to mothers and fathers among late adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 2 (3), 187-204.
- Berná, D. (2010). Diálogos Identitarios desde la precariedad y la resistencia entre los adolescentes gitanos gais. *Revista de Estudios de Juventud*, 89, 187-200.
- Bierman, K. L. (1987). The clinical significance and assessment of poor peer relationships: Peer neglect versus peer rejection. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 8, 233-240.
- Boh, K., Bak, C. y Clason, C. (1989). *Changing patterns of European family life: A comparative analysis of 14 European countries*. London: Routledge.
- Borja, F. J. y Núñez, T. (2014). ¿Actitudes homofóbicas en adolescentes de Andalucía? Estudio de un caso. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 26, 1-16. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/23751>.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- Bos, H.M.W. y van Balen, F. (2008). Children in planned lesbian families: stigmatisation, psychological adjustment and protective factors. *Culture, Health & Sexuality*, 10(3), 221-236. DOI: 10.1080/13691050701601702.
- Bos H.M.W., van Balen, F. y van den Boom, D.C. (2007). Child adjustment and parenting in planned lesbian-parent families. *American Journal of Orthopsychiatry*, 7(1), 38-48. DOI: 10.1037/0002-9432.77.1.38.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Brewaeys, A., Ponjaert, I., Van Hall, E.V. y Golombok, S. (1997). Donor insemination: Child and family functioning in lesbian-mother families. *Human Reproduction*, 12, 1349-1359. DOI: 10.1093/humrep/12.6.1349.

- Brito, G. (2014). *Cultivating healthy minds and open hearts: A mixed method controlled study on the psychological and relational effects of compassion cultivation training in Chile*. Universidad de Palo Alto, California.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. México: Paidós
- Butler, J. (2009). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Burgueño, L. (2015). *Diseño y desarrollo del programa unificado de mindfulness y compasión en sintomatología ansiosa y depresiva (PUMAD) (trabajo final de máster)*. Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/15030>.
- Caldwell, B. y Bradley, R. (1984). *HOME observation for measurement of the environment*. Little Rock, Ar.: Center of Child Development and Education. University of Arkansas at Little Rock.
- Carta por la Compasión. Recuperado de <https://www.charterforcompassion.org/spanish>.
- Chan, R.W., Brooks, R.C., Raboy, B. y Patterson, C.J. (1998). Division of labor among lesbian and heterosexual parents: Associations with children's adjustment. *Journal of Family Psychology*, 12, 402-419. DOI: 10.1037/0893-3200.12.3.402.
- Coie, J.D.; Lochman, J.E.; Terry, R. y Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(5), 783-792.
- Coll-Planas, G., Bustamante, G. y Missé, M. (2009). *Transitant per les fronteres del gènere. Estratègies, trajectòries i aportacions de joves trans, lesbianes i gais*. Colección Estudis, 25. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut. Recuperado de <http://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/detalls/Article/estudis25-00001>

- Comas, D. (2008). *Informe 2008 Juventud en España. Estado de salud la juventud (tomo III)*. Madrid: INJUVE. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/9314-03.pdf>
- Conger, R.D., Conger, K.J., Elder, G.H., Lorenz, F.O., Simons, R.L. y Whitbeck, L.B. (1992). A Family Process Model of Economic Hardship and Adjustment of Early Adolescent Boys. *Child Development*, 63 (3) 526-541. DOI: 10.2307/1131344.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Córdoba García, D. (2005). Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 21-67). Barcelona: Egales.
- Cortina, C. (2016). Demografía de las parejas homosexuales en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 153, 3-22. DOI:10.5477/cis/reis.153.3.
- D'Augelli, A. R. y Rose, M. L. (1990). Homophobia in a university community: Attitudes and experiences of heterosexual freshmen. *Journal of College Student Development*, 31, 484-491.
- Cutting, A. y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865. DOI: 10.1111/1467-8624.00061.
- Dalai Lama (2002). *Open heart: practising compassion in everyday life*. London: Hodder Paperbacks.
- Dalai Lama y Cutler, H.C. (1998). *The art of happiness: A handbook for living*. New York: Riverhead Books.
- Dalai Lama y Ekman, P. (2008). *Una conversación entre S.S. el Dalai Lama y Paul Ekman. Sabiduría emocional*. (D. González Trad.). Barcelona: Kairós.

- Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(4), 1-17.
- de Boer, H; Bosker, J. y van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168-179. DOI: 10.1037/a0017289.
- De la Rosa Rodríguez, Belén (2009). Educar en igualdad: diversidad, una cuestión educativa y sindical. En M. Sánchez Sáinz (coord.). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: La Catarata.
- De Lauretis, T. (1994). *The Practice of Love: Lesbian Sexuality and Perverse Desire*. Bloomington: Indiana University Press.
- DeMino, K.A., Appleby, G. y Fisk, D. (2007). Lesbian mothers with planned families: A comparative study of internalized homophobia and social support. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 77(1), 165-173. DOI: 10.1037/0002-9432.77.1.165
- Derosier, M.E., Kupersmidt J.B. y Patterson, C.J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799-1813. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00850.x.
- Derrida, J. (1998). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Devlin, P. K., Cowan, G. A. (1985). Homophobia, Perceived Fathering, and Male Intimate Relationships. *Journal of Personality Assessment*, 49, 467-475.
- Díaz de Greñu, S. y Parejo, J. L. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. *REOP*, 24 (3), 63 – 79. DOI: 10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11245

- Díaz de Greñu, S., Anguita, R. y Torregro, L.M. (2013). De la teoría a la práctica. Profesorado y alumnado ante el desarrollo de un proyecto de innovación sobre la igualdad de género y la diversidad afectivo-sexual en las aulas de Secundaria. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17 (1), 111-127.
- Domènech, J. (2009). *Elogio de la Educación Lenta*. Barcelona: Ed. Graó.
- Domínguez-Folgueras, M. (2012). La división del trabajo doméstico en las parejas españolas. Un análisis de uso del tiempo. *Revista Internacional de Sociología*, 70(1), 153-179. DOI: 10.3989/ris.2009.08.26.
- Duckworth, A.L., Steen, T.A. y Seligman, M.E.P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651. DOI: 10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154.
- Duque, E. y Teixidó, J. (2016). Bullying y género. Prevención desde la organización escolar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6 (2), 176-204. DOI: 10.17583/remie.2016.2108.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Shepard, S.A., Cumberland, A. y Carlo, G. (1999). Consistency and Development of Prosocial Dispositions: A Longitudinal Study. *Child Development*, 70 (6), 1360-1372. DOI: 10.1111/1467-8624.00100.
- Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.
- Eribon, D. (2004). *Herejías: Ensayos sobre la teoría de la sexualidad*. Barcelona: Bellaterra.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Nueva York: Norton.
- Evans, D. (1997). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.
- Evans, K. (1998). When queer and teacher meet. En W. Letts y J. Sears (Eds.), *Queering elementary education: Advancing the dialogue about sexualities and schooling* (pp. 237-246). Lanham, CO: Rowman & Littlefield.

- Evans, R.B. (1972). Physical and biochemical characteristics of homosexual men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39, 140-147. DOI: 10.1037/h0033203.
- Flaquer, L. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.
- Feldman, C. y Kuyken, W. (2011). *Compassion in the landscape of suffering*. *Contemporary Buddhism*, 12 (1), 143-155. DOI: 10.1080/14639947.2011.564831
- Ferfolja, T. (1998). Australian lesbian teachers - A reflection of homophobic harassment of high school teachers in New South Wales government schools. *Gender and Education*, 10, 401-415. DOI: 10.1080/09540259820835.
- Ferfolja, T. (2003). *Mechanisms of silence: Sexuality regulation in New South Wales high schools. Perspectives from lesbian teachers*. Tesis doctoral. Australia, Universidad de New South Wales.
- Fernández Enguita, Mariano (2006), “La educación en la sociedad transformacional”, en *Cuaderno de campo*. Disponible en: <http://blog.enguita.info/2006/12/la-educacin-en-la-sociedad.html> [25 de mayo de 2017].
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage. Recuperado de <http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/andy-field-discovering-statistics-using-spss-third-edition-20091.pdf>
- Fiske, S.T., Cuddy, A.J.C., Glick, P. y Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 878-902. DOI: 10.1037//0022-3514.82.6.878.
- Flaks, D.K., Ficher, I., Masterpasqua, F. y Joseph, G. (1995). Lesbians choosing motherhood: A comparative study of lesbian and heterosexual parents and their children. *Developmental Psychology*, 31, 105-114. DOI: 10.1037/0012-1649.31.1.105.

- Fonseca, C. y Quintero, M^a. L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 69,43-60.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. Tomo III: La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2011). Porque la visibilidad importa. Una propuesta para trabajar la diversidad sexual en la ESO a través de la educación en medios. *Revista educación inclusiva*, 4 (2), 147-158.
- Fredrickson, B.L., Cohn, M.A., Coffey, K.A., Pek, J. y Finkel, S.M. (2008). Open hearts build lives: positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (5), 1045-1062. DOI: 10.1037/a0013262.
- Fresnillo, V., Fresnillo, R. y Fresnillo, M.L. (2000). Escuela de Padres. Madrid: Área de Servicios Sociales, Ayuntamiento de Madrid. Recuperado de <http://ficus.pntic.mec.es/spea0011/ptsc/ep2.pdf>.
- Freud, S. (1973). *Obras Completas, Tomo I*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1981). *Obras Completas, Tomo II*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Frías, M.D. (2005). *Familias homoparentales*. En A. Simonis (Eds.), *Educación en la diversidad* (pp. 61-80). Barcelona: Alertes.
- Frías, M.D., Pascual, J. y Monterde, H. (Febrero de 2004). Hijos de padres homosexuales: qué les diferencia. En *Ponencia presentada en el V Congreso Virtual de Psiquiatría*. Interpsiquis 2004. Recuperado de: <http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/assetstore/62/47/76/62477667189759434760672499029481044241>.

- Fulcher, M., Chan, R.W., Raboy, B. y Patterson, C.J. (2002). Contact with grandparents among children conceived via donor insemination by lesbian and heterosexual mothers. *Parenting: Science and Practica*, 2(1), 61-76.
- Gable, S.L. y Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103-110. DOI: 10.1037/1089-2680.9.2.103.
- Gartrell, N., Banks, A., Reed, N., Hamilton, J., Rodas, C. y Deck, A. (2000). The national lesbian family study: 4. Interviews with the 10-year-old children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(4), 518-524. DOI: 10.1037/0002-9432.75.4.518.
- Gartrell, N., Deck, A., Rodas, C., Peyser, H. y Banks, A. (2005). The national lesbian family study: 4. Interviews with the 10-year-old children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(4), 518-524. DOI: 10.1037/0002-9432.75.4.518.
- Generelo, J. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Madrid: Área de Educación de FELGTB y Comisión de Educación de COGAM. Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/1584/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/91c/filename>.
- Generelo, J., Pichardo, J. I. y Galofré, G. (2006). *Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión*. Madrid: Comisión de Educación del Colectivo de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM). Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/1551/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/12f/filename/adolescencia-y-sexualidades-min.pdf>

- Generelo, J. y Pichardo, J. I. (coords.) (2005). *Homofobia en el sistema educativo. Investigación pluridisciplinar sobre la percepción que los adolescentes escolarizados tienen sobre la homosexualidad, las situaciones de acoso que viven los estudiantes LGTB, y las respuestas de la Comunidad Educativa ante el problema de la homofobia*. Madrid: COGAM. Recuperado <http://www.felgtb.org/rs/466/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/807/filename/homofobia-en-el-sistema-educativo.pdf>
- Germer, C.K. y Simón, V. (2011). Compasión y autocompasión. En V. Simón, *Aprender a practicar mindfulness* (pp. 131-150). Barcelona: Sello Editorial.
- Gershon, T.D., Tschann, J.M. y Jeremin, J.M. (1999). Stigmatization, self-esteem, and coping among the adolescent children of lesbian mothers. *Journal of Adolescent Health, 24*(6), 437-445. DOI: 10.1016/S1054-139X(98)00154-2.
- Gilbert, P. y Choden (2013). *Mindful Compassion*. Robinson: London.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: El desafío de la diversidad*. Barcelona, España: Ariel.
- Glick, P. y Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 491-512. DOI: 10.1037/0022-3514.70.3.491.
- Goffman, E. (1998). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goldberg, A.E. (2007). (How) does it make a difference? Perspectives of adults with lesbian, gay and bisexual parents. *American Journal of Orthopsychiatry, 77*(4), 550-562. DOI: 10.1037/0002-9432.77.4.550.
- Goldberg, A.E. (2010). *Lesbian and Gay Parents and Their Children: Research on the Family Life Cycle*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Golombok, S. (2006). *Modelos de familia. ¿Qué es lo que de verdad cuenta?*. Barcelona: Graó.

- Golombok, S., Perry, B., Burston, A., Murray, C., Mooney-Somers, J., Stevens, M. y Golding, J. (2003). Children with lesbian parents: a community study. *Developmental Psychology*, 39(1), 20-33. DOI: 10.1037/0012-1649.39.1.20
- Golombok, S., Spencer, A. y Rutter, M. (1983). Children in lesbian and single-parent household: Psychosexual and psychiatric appraisal. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(4), 551-572. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1983.tb00132.x
- Golombok, S. y Tasker, F. (1996). Do parent influence the sexual orientation of their children? Findings from a longitudinal study of lesbian families. *Developmental Psychology*, 32, 3-11. DOI: 10.1037/0012-1649.32.1.3.
- Gómez, A.B. (2004). Diversidad familiar y homoparentalidad. *Revista Pediatría de Atención Primaria* 6, 361-365.
- Gómez, A.B. (2009). Adolescentes y lesbianas gais frente a la homofobia. En Pichardo, J.I. (Ed.), *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Catarata.
- González, M.M. (1996). Task and activities. A parentchild interaction analysis. *Learning and Instruction*, 6, 287-306. DOI: 10.1016/S0959-4752(96)00017-5.
- González, M-M. (2005). Homosexualidad y adopción. Entre la ciencia y el prejuicio. *Infocop*, 24, 16-19.
- González, M.-M. (2009). Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación. *Cultura y Educación*, 21(4), 381-389. DOI: 10.1174/113564009790002409.
- González, M.-M., Gutiérrez, B. y Sánchez, Y. (1997). *Familias Diversas, Familias Felices. Educación Secundaria*. Sevilla, España: Instituto Andaluz de la Mujer.

- González, M.-M., Chacón, F., Gómez, A., Sánchez, M.-A. y Morcillo, E. (2003). Dinámicas familiares, organización de la vida cotidiana y desarrollo infantil y adolescente en familias homoparentales. En Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (Ed.), *Estudios e Investigaciones 2002* (pp. 521-606). Madrid, España: Oficina del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- González, M.-M., y López, F. (2009). Relaciones familiares y vida cotidiana de niños y niñas que viven con madres lesbianas o padres gais. *Cultura y Educación*, 21(4), 417-428. DOI: 10.1174/113564009790002364.
- González, M.-M., López, F., y Gómez, A. B. (2010). Familias homoparentales. En E. Arranz y A. Oliva (coords.) *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 101-120). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- González, M.-M., Morcillo, E., Sánchez, M.-A., Chacón, F. y Gómez, A. (2004). Ajuste psicológico e integración social en hijos e hijas de familias homoparentales. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (3), 327-344. DOI: 10.1174/0210370042250121
- González, M.-M., Morgado, B. y Sánchez, Y. (2002). Diversidad familiar y escuela. Primera evaluación del programa “Familias Diversas, Familias Felices”. *Cultura y Educación*, 14(4), 431-440. DOI: 10.1174/113564002762700899.
- González, M.-M. y Sánchez, M.-A. (2003). Las familias homoparentales y sus redes de apoyo social. *Portularia* 3, 207-220.
- Greenburg, D. (1988). *Cómo ser un perfecto desdichado*. Buenos Aires: Lumen-Hormé.
- Green, R., Mandel, J.B., Hotvedt, M.E, Gray, J. y Smith, L. (1986). Lesbian mothers and their children. A comparison with solo parent heterosexual mothers and their children. *Archives of Sexual Behaviour*, 7, 175-181.
- Groth, A. N., y Birnbaum, H. J. (1978). Adult sexual orientation and attraction to underage persons. *Archives of Sexual Behavior*, 7, 175-181. DOI: 10.1007/BF01542377.

- Guía Didáctica: El amor y el sexo no son de un solo color (s.f.)*. Recuperado de <http://www.cogam.es/que-hacemos/servicios-lgtb/educacion/documentos-educativos/guia-didactica-el-amor-y-el-sexo-no-son-de-un-solo-color-federacion-regional-de-ensenanza-de-madrid-de-ccoo-educacion-cogam-y-felgtb/>
- Haidt, J. (2000). The positive emotion of elevation. *Prevention & Treatment*, 3, (3), 1-5.
- Hambleton, R.K. (1996). Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. En J. Múñiz (ed.), *Psicometría* (pp. 203-238). Madrid: Universitas.
- Hangartner, D. (2011). Cultivating compassion from a Buddhist perspective. En *How to Train Compassion Conference*, Conferencia llevada a cabo en Max-Planks Institute, Berlín.
- Haftfield, E. Cacioppo, J.T. y Rapson, R.L. (1993). Emotional Contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 96-99. DOI: 10.1111/1467-8721.ep10770953.
- Herek, G. M. (1984). Beyond homophobia: A social psychological perspective on attitudes toward lesbians and gay men. *Journal of Homosexuality*. 10, 3-17.
- Herek, G.M., y Berrill, K. (eds.) (1992). *Hate crimes: Confronting violence against lesbians and gay men*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Herrmann-Green, L.K. y Gehring, T.M. (2007). The German lesbian family study: Planning for parenthood via donor insemination. En F. Tasker y J.J. Bigner (eds.), *Gay and lesbian parenting: New directions* (pp. 351-395). Binghamton, EE.UU.: The Haworth Press.
- Hernáinz, E. y Márquez, D. (2011). *Manual Educativo para la Diversidad*. Caracas: Fundación Reflejos de Venezuela, Unión Afirmativa de Venezuela y Amnistía Internacional Venezuela.

- Herranz Gómez, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha: el poder transformador de la educación*. Madrid: Narcea.
- Hill, D.B. y Willoughby, B. (2005). The Development and Validation of the Genderism and Transphobia Scale. *Sex Roles*, 53, 531-544. DOI: 10.1007/s11199-005-7140-x.
- Hudson, W. y Ricketts, W. (1980) A strategy for the measure of homophobia. *Journal of Homosexuality*, 5, 357–372. DOI: 10.1300/J082v05n04_02.
- ILGA (2016, Mayo). Leyes sobre Orientación Sexual en el mundo – Mapa general. Recuperado de http://ilga.org/downloads/03_ILGA_WorldMap_SPANISH_Overview_May2016.pdf
- ILGA (2007). La salud de las lesbianas y mujeres bisexuales: cuestiones locales, preocupaciones comunes. *Revista ILGA*, 121.
- INE (2003). Encuesta de Salud y Hábitos Sexuales. Madrid: INE. Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924965002&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleGratis
- INE (2011). *¿Cómo es España? 25 mapas para descubrirlas km2 a km2*. Madrid: INE. Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259945920521&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleGratis
- INE (2011). *Censos de población y viviendas*. Madrid: INE. Recuperado de http://www.ine.es/CDINEbase/consultar.do?mes=&operacion=Censos+de+Poblaci%F3n+y+Viviendas&id_oper=Ir
- INE (2016). *Encuesta Continua de Hogares del año 2015*. Notas de prensa, INE, 6 de abril de 2016.

- Infante, A.; París, A.; Fernández, L. y Padrón, M^a M. (2009). *¿Y tú qué sabes de “eso”?*.
Manual de educación sexual para jóvenes. Málaga, España: Centro de Ediciones de la
Diputación de Málaga. Recuperado de <http://www.educarenigualdad.org/a-y-ta-qua-sabes-de-eso-manual-de-educacion-sexual-para-jovenes>
- INJUVE (2010). Sondeo de Opinión “Jóvenes y Diversidad Sexual”. Conclusiones.
Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/Sondeo2010diversidadsexual_resultados.pdf
- Jenny, C., Roesler, T. A. y Poyer, K. L. (1994). Are children at risk for sexual abuse by
homosexuals? *Pediatrics*, 94, 41-44.
- Kellong, M. (1999). *Wordreference.com. Online Language Dictionaries* [versión electrónica].
Weston, Florida, USA. <http://www.wordreference.com/es/>
- Kimmel, D.C. y Weiner, I.B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*.
Barcelona: Ariel.
- Kirkpatrick, M., Smith, C. y Roy, R. (1981). Lesbian mothers and their children: A
comparative survey. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51, 541-551.
- Kok, B.E., Coffey, K.A., Cohn, M.A., Catalino, L.I., Vacharkulksemsuk, T., Algae, S.B.,
Brantley, M. y Fredrickson, B.L. (2013). How positive emotions build physical
health: perceived positive social connections account for the upward spiral between
positive emotions and vagal tone. *Psychological Science*, 24(7), 1123-1132.
DOI: 10.1177/0956797612470827.
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the
development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.). *Peer rejection in
childhood*. (pp. 274-305). Nueva York, Cambridge: University Press.
- Lacan, J. (1981). *Libro 20: Aún*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1995). *Libro 4: La relación de objeto*. Buenos Aires: Paidós

- Lance, L. M. (1987). The effects of interaction with gay persons on attitudes toward homosexuality. *Human Relations*, 40, 329-336. DOI: 10.1177/001872678704000601.
- Lance, L. M. (1992). Changes in homophobia views as related to interaction with gay persons: A study in the reduction of tensions. *International Journal of Group Tensions*, 22, 291-299.
- Lee, R.M., y Robbins, S.B. (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and social assurance scales. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 232-241.
- Lena, A.; González, A y Fernández, A.B. (2007). “Ni ogros ni princesas”. *Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO*. Oviedo, España: Gobierno del Principado de Asturias, Consejería de Salud y Servicios Sanitarios. Recuperado de: https://www.asturias.es/Astursalud/Ficheros/AS_Salud%20Publica/AS_Promocion%20de%20la%20Salud/Educaci%C3%B3n%20afectivo-sexual/ogros_princesas.pdf
- Leonardi, B. y Staley, S. (2015). Affirm gender and sexual diversity within the school community. *Phi Delta Kappan*, 97 (3), 69-73. DOI: 10.1177/0031721715614832
- Levi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 4 de mayo de 2006, Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 157, de 24 de mayo de 2016.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. 10 de diciembre de 2013, Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- LEY 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio. 20 de julio de 1981, Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 172, de 20 de julio de 1981.

LEY 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. 17 de noviembre de 1987, Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 275, de 17 de noviembre de 1987.

LEY 35/1988, de 22 de noviembre, sobre Técnicas de Reproducción Asistida. 24 de noviembre de 1988, Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 282, de 24 de noviembre de 1988.

LEY 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio. 2 de julio de 2005, Boletín Oficial del Estado (BOE), núm.157, de 2 de julio de 2005.

LEY 14/2006, de 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción humana asistida. 27 de mayo de 2006, Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 126, de 27 de mayo de 2006.

LEY 5/2012, de 15 de octubre, de Uniones de Hecho Formalizadas de la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana (DOCV), núm. 6884, de 18 de octubre de 2012.

LEY 8/2017, de 7 de abril, de la Generalitat, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV), núm. 8019, de 11 de abril de 2017.

Linley, P.A., Joseph, S., Harrington, S. y Wood, A.M. (2006). Positive psychology: Past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 3-16. DOI: 10.1080/17439760500372796.

Llamas, R. (1998). *Teoría torcida. Prejuicios y discursos en torno a la "homosexualidad"*. Madrid, Siglo XXI.

- López, F. (2008). *Ajuste psicológico y orientación sexual de jóvenes adultos que han crecido con madres lesbianas o padres gais*. Trabajo de investigación presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Sevilla.
- López Sánchez, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, A., Gil, G., Moreno, A., Comas, D., Funes, M^a. J. y Parella, S. (2008). Informe Juventud en España 2008. Madrid: INJUVE. Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2008>
- Losa, A. M^a y Simón, V. (2013). Afrontar el sufrimiento a través de mindfulness y la compasión. *Revista de Medicina de Familia y Atención Primaria*, (17), 50-55. http://www.revistafml.es/upload/ficheros/noticias/201302/17supl1_jornada_humanizacion_1.pdf
- Lucas, M. y Cabello, F. (2007). *Introducción a la sexología clínica*. Madrid: Elsevier.
- Lugg, C. A. (Octubre de 1997). *No Trespassing: U.S. Public Schools and the Border of Institutional Homophobia*. Comunicación presentada a la Annual Convention of the University Council for Educational Administration. Orlando. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429252.pdf>
- Mac Donald, A. P. (1976). Homophobia: Its roots and meanings. *Homosexual Counseling Journal*, 3 (1), 23-33. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ139146.pdf>
- McGoldrick, M. y Gerson, R. (1987). *Genogramas en la evaluación familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Markstrom-Adams, C. (1992). A consideration of intervening factors in adolescent identity formation. En G.R. Adams, T.P. Gullota y R. Montemayor (eds.). *Adolescent identity formation* (pp. 173-192). Newbury Park, CA: Sage.

- Martin, J.T. y Nguyen, D.H. (2004). Anthropometric analysis of homosexuals and heterosexuals: implications for early hormone exposure. *Hormones and Behavior*, 45, 31-39. DOI: 10.1016/j.yhbeh.2003.07.003.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: MEC. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12309.pdf&area=E>
- Matías, P.V. y Miranda, A.I. (2015). Homofobia y educación sexual en la escuela. Percepciones de homosexuales en enseñanza secundaria. *Retratos de la Escuela*, 9 (16), 137-152. DOI: 10.1234/rde.v9i16.569.
- McGuire, J.K., Anderson, C.R., Toomey, R.B. y Russell, S.T. (2010). School climate for transgender youth. A mixed method investigation of student experiences and school responses. *Journal of Young Adolescence*, 39, 1175-1188. DOI: 10.1007/s10964-010-9540-7
- Meeks, T.W, Cahn. B. y Jeste, D.V. (2011). Neurobiological Foundation of Wisdom. En C. K. Germer y R.D. Siegel (eds.), *Wisdom and compassion in psychotherapy. Deepening Mindfulness in Clinical Practice*. New York: Guildford Press.
- Mehrabian, A., y Epstein, N.A. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 523-543. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x.
- Millet, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Ministerio de Sanidad y Política Social (2009). *Encuesta nacional de salud sexual*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social. Recuperado de http://www.msssi.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/EncuestaNacionalSaludSexual2009/resumenEjecutivoEncuestaSaludSexual_2009.pdf

- Mohr, J. J. y Rochlen, A. B. (1999). Measuring Attitudes Regarding Bisexuality in Lesbian, Gay Male, and Heterosexual Populations. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 353-369. DOI: 10.1037/0022-0167.46.3.353.
- Moliner, M. (2000). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Editorial Cremos
- Neff, K. (2003a). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Ngo, B. (2003). Citing Discourses: Making Sense of Homophobia and Heteronormativity at Dynamic High School. *Equity & Excellence in Education*, 36, 115-124. DOI: 10.1080/10665680303513.
- Norman, J. (2004). *A survey of teachers on homophobic bullying in Irish second level schools*. Dublin: Dublin City University.
- Nouselles, A. M. (2004). *De Sodoma a Chueca: Una historia cultural de la homosexualidad en España en el siglo XX*. Barcelona: Egales.
- Núñez Noriega, G. (1999). *Sexo entre varones: poder y resistencia en el campo sexual*. México D.F.: Coordinación de Humanidades, Programa Universitario de Estudios de Género, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nyanaponika, T. (1965). *The heart of Buddhist meditation*. York Beach, Me: Red Wheel/Weiser.
- Oliva, A. y Arranz, E. (2011). *Nuevas familias y bienestar infantil*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 93-106. DOI: 10.18800/psico.201602.008.

- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 21, 225-242.
- ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 25, de 29 de enero de 2015.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *CIE-10, Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Editorial Médica Panamericana
- Osborne, R. y Molina Petit, C. (2008). Evolución del concepto de género. *Revista de metodología de ciencias sociales*, 15.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson, C.J. (1992). Children of lesbian and gay parents. *Child Development*, 63(5), 1025-1042. DOI: 10.2307/1131517.
- Patterson, C.J., Hurt, S. y Mason, C.D. (1998). Families of the lesbian baby boom: Children's contact with grandparents and other adults. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(3), 390-399. DOI: 10.1037/h0080348.
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual (tesis doctoral)*. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Petit, J. (2003). *25 años más*. Barcelona: Icaria.
- Pettit, G.S., Bates, J.E. y Dodge, K.A. (1997). Supporting parenting, ecological context and children's adjustment: a seven year longitudinal study. *Child Development*, 68, 908-923.

- Pichardo, J.I. (2008). *Opciones sexuales y nuevos modelos familiares (tesis doctoral)*.
Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Pichardo, J. I. (ed.) (2009a). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Catarata.
- Pichardo, J. I. (2009b). *Entender la diversidad familiar: relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*. Barcelona: Bellaterra.
- Pichardo, J.I.; De Stéfano, M.; Sánchez, M.; Puche, L.; Molinuevo, B.; Moreno, O. (2014).
Madrid: *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Recuperado de
<https://docs.google.com/file/d/0B653MINLylxPb0dGS196SjU4NDQ/edit?pli=1>
- Pichardo, J.I.; De Stéfano, M.; Faure, J.; Sáenz, M. y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*.
Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Recuperado de
http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf
- Platero, R. y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*.
Madrid: Ediciones Talasa.
- Plugge-Foust, C. y Strickland, G. (2000). Homophobia, irrationality, and Christian ideology: Does a relationship exist? *Journal of Sex Education & Therapy* 25, 240-244.
- Pommier, E.A. (2010). *The Compassion Scale (tesis doctoral)*. The University of Texas at Austin, Texas, USA.
- Pommier, E. A. (2011). The compassion scale. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 72, 1174.
- Poteat, V. P. y Anderson, C. J. (2012). Developmental changes in sexual prejudice from early to late adolescence: The effects of gender, race, and ideology on different patterns of change. *Developmental psychology*, 48, 1403-1415. DOI: 10.1037/a0026906.

- Preciado, B. (2003). *Multitudes Queer: notas de una política para "los anormales"*. Paris: Paris Multitudes, 12.
- Preciado, B. (2005). Devenir bollo-lobo o como hacerse un cuerpo queer a partir del pensamiento heterosexual. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 111-133). Barcelona: Egales.
- Preston, K.S.J., Gottfried, A.W., Oliver, P.H., Gottfried, A. E., Delany, D.E. e Ibrahim, S.M. (2016). Positive Family Relationships: longitudinal network of relations. *Journal of Family Psychology, 30* (7), 875-885. DOI: 10.1037/fam0000243.
- Preston, K.S.J., Parral, S.N., Gottfried, A.W., Oliver, P.H., Gottfried, A.E., Ibrahim, S.M. y Delany, D.E. (2015). Applying the nominal response model within a longitudinal framework to construct the Positive Family Relationships Scale. *Educational and Psychological Measurement, 75*, 901-930. DOI: 10.1177/0013164414568717.
- Quiles, M.N., Betancor, V.; Rodríguez, R., Rodríguez, A. y Coello, E. (2003). La medida de la homofobia manifiesta y sutil. *Psicothema, 15* (2), 197-204.
- RAE (2014). *Diccionario de la Lengua Española - Vigésima tercera edición*. Madrid: Real Academia de la Lengua Española.
- Raja, S. y Stokes, J. (1998). Assessing Attitudes Toward Lesbians and Gay Men: The Modern Homophobia Scale. *Journal of Gay, Lesbian and Bisexual Identity, 3* (2), 113-134.
- Ricard, M. (2005). La felicidad en el laboratorio. En M. Ricard, *En defensa de la felicidad* (pp. 272-286). Barcelona: Ediciones Urano.
- Rivers, I. (2004). Recollections of Bullying at School and Their Long-Term Implications for Lesbians, Gay Men, and Bisexuals. *Crisis, 25*, 169-176.

- Rivers, I. y Cowie, H. (2006). Bullying and Homophobia in UK Schools: A Perspective on Factors Affecting Resilience and Recovery. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 3, 11-43. DOI: 10.1300/J367v03n04_03
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid, España: Alianza.
- Rodríguez-Castro, Y., Lameiras-Fernández, M., Carrera-Fernández, V. y Vallejo-Medina, P. (2013). Validación de la Escala de Homofobia Moderna en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29, (2), 523-533. DOI: 10.6018/analesps.29.2.137931.
- Rodríguez, Y., Lameiras, M. y Carrera, M.V. (2009). Validación de la versión reducida de las Escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles. *Psicogente*, 12, 284-295. DOI: 10.17081/psico.12.22.1060.
- Rosenberg, M. B. (2013). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva antropología*, 8, 77-129.
- Rullán, R. (2006). Situación actual de la regulación de los derechos de identidad de género en España. En M. García Ruiz (Coord.), *Transexualidad: hombres y mujeres con todos los derechos*, (pp.27-43). Asturias: Consejo de la Juventud de Asturias.
- Ryan, R., Martin, A. y Brooks-Gunn, J. (2006). Is one good parent good enough? Patterns of mother and father parenting and child cognitive outcomes at 24 and 36 months. *Parenting Science and Practice*, 6, 211-228. DOI: 10.1080/15295192.2006.9681306
- Sáez, J. (2005). El contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría queer. De la crisis del SIDA a Foucault. En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (eds.), *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas* (pp. 67-77). Barcelona: Egales.
- Saffron, L. (1996). *"What about the children?" sons and daughters of lesbian and gay parents talk about their lives*. London: Cassell.

- Sánchez Navarro, G. (2010). *Homosexualismo*. Nueva York: Edición propia.
- Sánchez Sáinz, M. (2009). (coord.). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: Catarata.
- Sarafino, E. P. (1979). An estimate of nationwide incidence of sexual offenses against children. *Child Welfare*, 58, 127-134.
- Scanzoni, J. (2004). Household diversity: The starting point for healthy families in the new century. En M. Coleman y L. H. Ganong (Eds.), *Handbook of contemporary families. Considering the past, contemplating the future* (pp. 3-22). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schlegel, A. y Barry, H., III. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. Nueva York: Free Press.
- Seligman M.E.P. (1998). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York, NY: Pocket Books.
- Seligman. M.E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.5.
- Sheldon, W.H. (1950). The somatotype, the morphopheno- type and the morphogenotype. *Cold Spring Harbor Symposia on Quantitative Biology*, 15, 373-382.
- Sheridan, S.M. y Burt, J.D. (2009). Family-centered positive psychology. En S.J. López y C.R. Snyder (Eds.). *Oxford handbook of positive psychology* (pp.551-559). New York, NY: Oxford University Press.
- Siegel, R. D., y Germer, C. K. (2012). Wisdom and compassion two wings of a bird. En C. K. Germer y R.D. Siegel (Eds.), *Wisdom and compassion in psychotherapy. Deepening Mindfulness in Clinical Practice*. New York: Guildford Press.
- Simón, V. (2006). Mindfulness y neurobiología. *Revista de Psicoterapia*, 66/67 (17), 5-30.
- Simón, V. (2011a). *Aprender a practicar mindfulness*. Barcelona: Sello Editorial.

- Simón, V. (2011b). *Vivir con plena atención. De la aceptación a la presencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Simón, V. (2012). *Iniciación al mindfulness*. Barcelona: Sello Editorial.
- Simón, V. (2015). *La compasión el corazón del mindfulness*. Barcelona: Sello Editorial.
- Singer, T. y Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 81-96. DOI: 10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x.
- Soriano, S. (1999). *Cómo se Vive la Homosexualidad y el Lesbianismo*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Sprecher, S., y Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personality Relationships*, 22(5), 629-651. DOI: 10.1177/0265407505056439.
- Stevenson, M. (1990). Tolerance for homosexuality and interest in sexuality education. *Journal of Sex Education and Therapy*, 16, 194-197.
- Stoller, R. (1968). *Sex and gender*. Nueva York: Science House.
- Pedhazur, E.J. y Schmelkin, L.P. (1991). *Measurement, design, and analysis. An integrated approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon
- Tasker, F. y Golombok, S. (1995). Adults raised as children in lesbian families. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 203-215. DOI: 10.1037/h0079615.
- Tasker, F. y Golombok, S. (1997). *Growing up in a lesbian family: Effects on child development*. Nueva York: the Guildford Press.
- Torre, L. y Peña, F. (2000). Agua y sociedad rural. *Frontera Interior*, 3, 225.
- Trujillo, G. (2008). *Deseo y resistencia. Treinta años de movilización lesbiana en el Estado español*. Barcelona: Egales.

- Tucker, G.M., Al-Timimi, N.R., Darrup, C.R., Jacobs, D.B., Lieberman, D.M., Templar-Eynon, S.A., Washington, S.D. y Von Zuben, F.C. (2000). *Homophobia in the workplace: Impact, obstacles, and interventions. Roundtable Presentation*. Washington, D.C.: Annual American Psychological Association Convention.
- Ulrika, D. (2005). El baúl de los disfraces: un manifiesto femme-inista. En C. Romero Bachiller, S. García Dauder, C. Bagueiras Martínez (2005). *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 151- 162). Madrid: Traficantes de sueños.
- UNESCO (2013). *Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/222918S.pdf>
- UNESCO (2015). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos. Taller de sensibilización para su prevención. Guía de facilitación*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244841s.pdf>
- Vanfraussen, K., Ponjaert-Kristoffersen, I. y Brewaeys, A. (2002). What does it mean for youngsters to grow up in a lesbian family created by means of donor insemination? *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 20, 237-254.
- Wainright, J.L. y Patterson, C.J. (2008). Peer relations among adolescents with female same-sex parents. *Developmental Psychology*, 44(1), 117-126. DOI:10.1037/0012-1649.44.1.117.
- Walters, A. (1994). Using visual media to reduce homophobia. A classroom demonstration. *Journal of Sex Education and Therapy*, 20, 92-100. DOI: 10.1080/01614576.1994.11074106

- Wayman, J.C. (2002). The Utility of Educational Resilience for Studying Degree Attainment in School Dropouts. *The Journal of Educational Research*, 95 (3), 167-178.
DOI: 10.1080/00220670209596587.
- Weeks, J., Heaphy, B. y Donovan, C. (2001). *Same Sex Intimacies. Families of Choice and Other Life Experiments*. Londres: Routledge.
- Weinberg, G. (1972). *Society and the healthy homosexual*. New York: St Martin's Press.
- Wells, J. W. (1989). Teaching about Gay and Lesbian Sexual and Affectional Orientation Using Explicit Films to Reduce Homophobia. *Journal of Humanistic Education and Development*, 28, 18-34. DOI: 10.1002/j.2164-4683.1989.tb00179.x.
- Wood, D.J., Bruner, J.S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Young-Bruehl, E (1996). *The anatomy of prejudices*. Cambridge: Harvard University Press.

VII. ANEXOS

ANEXOS EN PAPEL

Anexo I: *Posibilidades de acceso a la maternidad y la paternidad*

Anexo II: *Hilo cuestionador que guía el proceso de decisiones previas a la formación de una familia homoparental*

Anexo III: *Variables contexto familiar influyentes en el desarrollo cognitivo y emocional*

Anexo IV: *Solicitud oficial con los datos sobre la investigación y diseño de la misma, dirigida a la Dirección General de Centros y personal docente*

Anexo V: *Concesión permiso para inicio de la investigación*

Anexo VI: *Carta dirigida a los centros: información sobre el proyecto y solicitud de permiso al centro y a las familias de las y los participantes*

Anexo VII: *Cuestionario de datos demográficos de las y los participantes*

Anexo VIII: *Modern Homophobia Scale (Raja y Stokes, 1998)*

Anexo IX: *Versión española de la Modern Homophobia Scale (Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina, 2013)*

Anexo X: *Escala de Homofobia Moderna (MHS)*

Anexo XI: *Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales (AFH)*

Anexo XII: *Actitudes frente a las familias homoparentales en el contexto escolar (Ramírez, Moliner y Vicent, 2008)*

Anexo XIII: *Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H)*

Anexo XIV: *Compassion Scale (Pommier, 2011)*

Anexo XV: *Escala de Compasión (EC)*

Anexo XVI: *Escala de Satisfacción con el Programa H-EDUCA*

Anexo XVII: *Cuestionario Abierto para valorar el Programa H-EDUCA*

ANEXOS EN FORMATO DIGITAL

Anexo I: *Centros educativos*

Anexo II: *Fiabilidad*

Anexo III: *Análisis factoriales*

Anexo IV: *Análisis factorial Confirmatorio Escala Compasión*

Anexo V: *MANOVA Unidad Convivencia*

Anexo VI: *MANOVA Edad Padre*

Anexo VII: *MANOVA Nivel Estudios Padre*

Anexo VIII: *MANOVA Edad Madre*

Anexo IX: *MANOVA Nivel Estudios Madre*

Anexo X: *MANOVA Número de hermanos/as*

Anexo XI: *MANOVA Posición entre los/as hermanos/as*

Anexo XII: *MANOVA Conocimiento Modelo Homoparental*

Anexo XIII: *Regresión Homoparentalidad*

Anexo XIV: *Programa H-EDUCA*

Anexo XV: *Eficacia Homofobia*

Anexo XVI: *Eficacia Homofobia por factores sólo tratamiento*

Anexo XVII: *Eficacia Homoparentalidad*

Anexo XVIII: *Eficacia Mitos y Prejuicios Homoparentalidad*

Anexo I: Posibilidades de acceso a la maternidad y la paternidad

Procedimiento*		Mujeres	Hombres
<i>Coito</i>		Relación heterosexual anterior	
		Acuerdo con una persona del otro sexo	
		Quedar embarazada de un compañero sexual sin su conocimiento	
<i>Inseminación</i>	<i>A través del sistema sanitario</i>	Semen donante anónimo	Embarazo con mujer conocida
		Semen donante conocido	Donante de óvulo y embarazo subrogado (misma mujer)**
		Embarazo subrogado en pareja***	Donante de óvulo desconocida y embarazo subrogado (distinta mujer)**
	<i>Autoinseminación</i>	Semen de donante conocido	Donar semen
<i>Adopción</i>		Adopción individual o conjunta	
		Adopción hijos biológicos/adoptados de pareja	
<i>Acogida</i>		Acogida individual o conjunta/temporal o permanente	

Fuente: Pichardo, 2009, p. 224

*Estas opciones se pueden desarrollar de forma individual, en pareja o en proyectos de coparentalidad o multiparentalidad entre dos o más personas.

**Esta posibilidad no es legal en España, pero se puede viajar a otros países para llevarla a cabo.

***Posible en España desde 2009 con el beneplácito de la Comisión Nacional de Reproducción Asistida

Anexo II: Hilo cuestionador que guía el proceso de decisiones previas a la formación de una familia homoparental

1. ¿Quiero tener un/a hijo/a?
2. ¿Es un proyecto en pareja o individual?
3. En el caso de que sea en pareja...
 - ¿Hijo biológico, adoptado o en acogida?
 - En caso de ser un hijo/a biológico: ¿qué miembro de la pareja aporta el material genético? ¿qué vía se utiliza: coito o inseminación artificial?
 - En el caso de ser a través de coito heterosexual: ¿con una persona conocida o desconocida? ¿Se ocultará o revelará al futuro hijo/a su origen? En caso de que sea una persona conocida, ¿qué papel desempeñará esta persona en el futuro del hijo o hija?
 - En caso de ser inseminación artificial, ¿autoinseminación o reproducción asistida a través del sistema sanitario? ¿se optará por una persona conocida o desconocida como donante de óvulos/esperma? ¿Se ocultará o revelará al futuro hijo/a su origen? En caso de que sea una persona conocida, ¿será homosexual o heterosexual? ¿qué papel desempeñará esta persona en el futuro del hijo o hija? ¿coparentalidad? ¿multiparentalidad?
 - En caso de ser una adopción o acogida: ¿será en pareja (papeleo conjunto) o por separado? En caso de ser por separado, ¿qué miembro de la pareja inicia el expediente de adopción o acogida? ¿adopción nacional o internacional?, etc.

4. En el caso de que sea individual...
- ¿Hijo biológico, adoptado o en acogida?
 - En caso de ser un hijo/a biológico: ¿qué vía se utiliza: coito o inseminación artificial?
 - En el caso de ser a través de coito heterosexual: ¿con una persona conocida o desconocida? ¿Se ocultará o revelará al futuro hijo/a su origen? En caso de que sea una persona conocida, ¿qué papel desempeñará esta persona en el futuro del hijo o hija?
 - En caso de ser inseminación artificial, ¿autoinseminación o reproducción asistida a través del sistema sanitario? ¿se optará por una persona conocida o desconocida como donante de óvulos/esperma? ¿Se ocultará o revelará al futuro hijo/a su origen? En caso de que sea una persona conocida, ¿qué papel desempeñará esta persona en el futuro del hijo o hija?
 - En caso de ser una adopción o acogida: ¿adopción nacional o internacional?,

Anexo III: Variables contexto familiar influyentes en el desarrollo cognitivo y emocional

DESARROLLO COGNITIVO		
VARIABLES CONTEXTUALES		VARIABLES CONTEXTUALES
1. Calidad del contexto familiar		1. Contexto familiar de apoyo
<i>Escala HOME (Caldwell y Bradley, 1984)</i>	<i>Escala de Pettit, Bates y Dodge (1997)</i>	<i>Escala de Pettit et al. (1997)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Entorno físico - Materiales de aprendizaje - Estimulación académica - Estimulación lingüística - Diversidad de experiencias - Modelado y estimulación de la madurez social - Aceptación - Orgullo, afecto y ternura 	<ul style="list-style-type: none"> - Situación general de la familia - Impacto del niño/a en la familia - Calidad y consistencia del cuidado sustituto - Calidad y consistencia de las relaciones del niño con otros iguales - Interés progenitores por la sociabilidad de su hijo/a - Utilización de la disciplina punitiva - Presencia de daño físico - Conflictividad marital - Conflictividad dentro y fuera del hogar - Apoyo de la red familiar y social - Acontecimientos estresantes - Control 	<ul style="list-style-type: none"> - Estatus socioeconómico - Nivel educativo progenitores - Estabilidad laboral pareja - Conflicto y ajuste marital - Estrés progenitores en la crianza - Estilos educativos
2. Estatus socioeconómico de la familia		
DESARROLLO EMOCIONAL		
VARIABLES INTERACTIVAS		VARIABLES INTERACTIVAS
1. Interacciones de andamiaje		1. Apego seguro
<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de descontextualización - El juego 		
2. Responsividad parental		2. Expresión emociones en la familia
3. Interacciones entre hermanos/as		3. Calidad relaciones con los iguales
		4. Control parental y estilo educativo
		5. Calidad del contexto familiar

Fuente: Arranz y Oliva, 2010

**Anexo IV: Solicitud oficial con los datos sobre la investigación y diseño de la misma,
dirigida a la Dirección General de Centros y personal docente**

UNIVERSITAT
ID VALÈNCIA Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació



D. Santiago Martí Alepuz
Director General de Centros y personal docente

Valencia, 29 de Septiembre de 2014

Muy Sr. Mío:

Adelina Gimeno Collado, Profesora titular del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia, y coordinadora de la línea de investigación *Familia y Desarrollo Personal*.

EXPONE que con objeto de realizar una investigación sobre el tema: "Tolerancia ante la diversidad familiar", y teniendo en cuenta que en su realización nos atenderemos al código deontológico del psicólogo.

SOLICITAMOS, permiso para que, de acuerdo con la normativa de la Generalitat Valenciana, podamos acceder a centros de Secundaria de la provincia de Valencia y obtener de los y las estudiantes datos que aparecen en el apartado instrumentos, según se indica en el proyecto adjunto.

Agradecemos su atención y quedamos a la espera de la respuesta.

Atentamente,



Adelina Gimeno

Valencia a 29 de Septiembre de 2014
Rte. Adelina Gimeno Collado DNI 22656276B
Adelina.gimeno@uv.es
Dpto. Psicología Evolutiva y la Educación
Avda. Blasco Ibáñez, 21 46010 Valencia
FAX 963864671

VLC/CAMPUS
VALÈNCIA UNIVERSITAT I CAMPUS HABITATSIU

Campus de Blasco Ibáñez
Av. Blasco Ibáñez, 81
46010 Valencia

Tel: 963864100
Fax: 963864670

www.uv.es/psicologia
dep.psicologia.evolutiva@uv.es

Anexo V: Concesión permiso para inicio de la investigación

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, CULTURA I
ESPORT
SECRETARIA AUTONÒMICA D'EDUCACIÓ I
FORMACIÓ

Av. de Campanar, 12
46015 - València
Tlf: 961970114
Fax: 961970011

2014/29643

Registro General	
Data	6/11/14
Excidia	2014/ 96199072014-4 865

Adelina Gimeno
Facultat de Psicologia
Dpto. Psic. Evolutiva y la Educacion
Avda. Blasco Ibañez, 21
46010 València

SAEFJRJa

Asunto: Autorización Proyecto Investigación Educativa "Tolerancia ante la diversidad Familiar"

Adjunto remitimos Resolución de 23 de octubre de 2014 del Secretario Autonómico de Educación y Formación de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de Valencia, por la que se autoriza el Proyecto de investigación Educativa anteriormente citado, solicitado por D^a Sonia Renovell Rico.

Valencia, 6 de noviembre de 2014

Coordinador-Asesor de la Secretaria Autonómica
de Educación y Formación



Josep Ribes Simarro

Resolución de 23 de octubre de 2014 del Secretario Autonómico de Educación y Formación de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte por la que se autoriza el Proyecto de Investigación Educativa: "Tolerancia ante la diversidad familiar", dirigido por D^a. Adelina Gimeno Collado.

Vista la solicitud, de D^a Sonia Renovell Rico y según las competencias que me confiere el Decreto 180/2012 de 21 de diciembre, del Consell, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte,

RESUELVO

1^a. Autorizar la realización del proyecto de investigación anteriormente citado que se llevará a cabo con estudiantes de centros de Secundaria de la provincia de Valencia.

2^a. Dicho proyecto de investigación deberá contar con la autorización previa de los padres de los alumnos que participen en el mismo, debiendo garantizarse en todo caso la confidencialidad de sus respuestas y la protección de datos según la normativa aplicable al efecto.

3^a La participación del profesorado y del alumnado en dicho proyecto es asimismo voluntaria y se enmarca en la autonomía pedagógica y organizativa que le confiere la normativa vigente a los centros educativos. Así, será el equipo investigador el que se dirija a los centros educativos para proponerles su participación en dicho proyecto, pudiendo mostrar la presente autorización a los directores de los mismos.

4^a La Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y Procedimiento Administrativo Común (BOE núm. 285, de 27.11.92) y en los artículos 10, 14 y 46 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa (BOE núm.167, de 14.07.98), el presente acto pone fin a la vía administrativa, pudiendo ser recurrido potestativamente en reposición o bien cabrá plantear de forma directa el recurso contencioso-administrativo en los plazos y ante los órganos que se indican a continuación:

- a) El recurso de reposición deberá interponerse ante el Secretario Autonómico de Educación de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente al de su notificación.
- b) El recurso contencioso-administrativo deberá plantearse ante el Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana en el plazo de dos meses a contar desde el día siguiente al de su notificación.

Lo que pongo en su conocimiento y a los efectos oportunos.

Valencia, a 23 de octubre de 2014
EL SECRETARIO AUTONÓMICO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN


Manuel Tomás Ludeña

Anexo VI: Carta dirigida a los centros: información sobre el proyecto y solicitud de permiso al centro y a las familias de las y los participantes

UNIVERSITAT
DE VALÈNCIA Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

Valencia, 10 de Octubre de 2014

Sr/a. Director/a del Centro Educativo,

El grupo de investigación "Familia y Desarrollo personal" adscrito al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de València, está realizando un trabajo de investigación titulado "Tolerancia ante la diversidad familiar".

El trabajo cuenta con la autorización del Director General de Centros y personal de la Generalitat Valenciana para aplicar los cuestionarios que permitan recabar la información necesaria.

No obstante, de acuerdo con la normativa vigente, la aplicación de pruebas –cuya relación aparece al final de este escrito- debe contar con la aprobación del Consejo Escolar y del Equipo Directivo y de las familias del alumnado, así como con la colaboración del profesorado y alumnado del centro, estos últimos elegidos al azar con objeto de obtener un muestreo representativo y estratificado de los adolescentes valencianos.

Teniendo en cuenta que los datos son confidenciales, esperamos contar con su colaboración, sin la cual no sería posible la realización del presente trabajo, SOLICITANDO:

- La consulta al Consejo escolar, Equipo directivo del centro y tutores/as.
- El envío de esta carta a las familias del alumnado seleccionado.

La aplicación –cuya duración es aproximadamente de unas 12 horas - se realizará en el periodo de enero a abril del año próximo, en el horario de tutoría, previamente acordado con los tutores/as del alumnado, tras contar con las autorizaciones requeridas.

En el caso de las familias interpretaremos como autorización concedida la ausencia de respuesta tras la información recibida, mientras que la devolución firmada de la No autorización que adjuntamos impedirá la participación del hijo o hija en esta investigación.

Los resultados globales obtenidos en el centro pueden darse a conocer a los colaboradores.

Agradecemos la atención prestada.

Investigadora del Proyecto: SONIA RENOVELL RICO

VLC/CAMPUS
VALENCIA. INTERNATIONAL CAMPUS OF EXCELLENCE
 CAMPUSHABITAT5U

Campus de Blasco Ibáñez
Av. Blasco Ibáñez, 21
46010 Valencia

Tel: **963864100**
Fax: **963864470**

www.uv.es/psievoledu
dep.psicologia.evolutiva@uv.es

VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA **Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació**

No autorización del padre, madre o tutor/a legal,

D./ Dña. _____

Como padre/madre/tutor-a del alumno/a _____

No autorizo a que mi hijo/a responda a los cuestionarios requeridos en la investigación sobre "Familia y desarrollo personal" adscrito al Departamento Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de València, cuya relación se adjunta, ni autorizo a que asista al programa "Tolerancia ante la diversidad familiar" impartido con la autorización de la Dirección del Centro Florida Secundària, del Departamento de Orientación así como de los y las tutoras correspondientes.

CUESTIONARIOS A APLICAR:

- Escala de Homofobia de Raja y Stokes
- Escala de Actitudes frente a las familias homoparentales de Ramírez, Moliner y Vicent (Universitat Jaume I, Castellón)



VLC/CAMPUS
VALENCIA, INTERNATIONAL CAMPUS OF EXCELLENCE
 **CAMPUSHABITAT5U**

Campus de Blasco Ibáñez
Av. Blasco Ibáñez, 21
46010 València

telf. **963864100**
fax **963864470**

www.uv.es/psievoledu
dep.psicologia.evolutiva@uv.es

Anexo VII: Cuestionario de datos demográficos de las y los participantes

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Edad _____ 2. Sexo (rodea): Hombre / Mujer

3. Estudio en _____ 4. Curso y grupo _____

5. Unidad de convivencia, ¿con quién vives? Señala la casilla correspondiente/s con una X

Padre Madre Padre Madre Herman@s

Abuel@ Pareja de mi padre o madre Otr@s: _____

6. En caso de convivir sólo con uno/a de los/as progenitores, ¿qué tipo de relación mantienes con el otro/a? Señala la casilla correspondiente con una X

Custodia compartida Visitas semanales Visitas mensuales

No hay relación Otra: _____

7.

Progenitor 1	Nombre/Pseudónimo:
	Edad (años):
	Nivel de estudios:
	Profesión habitual:
Progenitor 2	Nombre/Pseudónimo:
	Edad (años):
	Nivel de estudios:
	Profesión habitual:

8. ¿Tienes hermanos/as? Número de hermanos/as (sin contarte tú) _____

9. En relación con tus hermanos/as, ¿qué posición ocupas? Indícalo en nº, por ej. 1 si eres el 1º o el mayor _____

10. ¿Formas una familia homoparental? Sí / NO

11. ¿Conoces alguna familia homoparental en tu entorno próximo? Sí / NO

Anexo VIII: Modern Homophobia Scale (Raja y Stokes, 1998)

ATTITUDES TOWARD GAY MEN SUBESCALE (MHS-G)	
Personal Discomfort	1. I wouldn't mind going to a party that included gay men
	2. I would not mind working with a gay man
	3. I welcome new friends who are gay
	4. I would be sure to invite the same-sex partner of my gay male friend to my party
	5. I won't associate with a gay man for fear of catching AIDS (R)
	6. I don't think it would negatively affect our relationship if I learned that one of my close relatives was gay
	7. I am comfortable with the thought of two men being romantically involved
	8. I would remove my child from class if I found out the teacher was gay (R)
	9. It's all right with me if I see two men holding hands.
Deviance / Changeability	10. Male homosexuality is a psychological disease (R)
	11. Physicians and psychologists should strive to find a cure for male homosexuality (R)
	12. Gay men should undergo therapy to change their sexual orientation (R)
	13. Gay men could be heterosexual if they really wanted to be (R)
Institutional Homophobia	14. I don't mind companies using openly gay male celebrities to advertise their products
	15. I would not vote for a political candidate who was openly gay (R)
	16. Hospitals shouldn't hire gay male doctors (R)
	17. Gay men shouldn't be allowed to join the military (R)
	18. Movies that approve of male homosexuality bother me (R)
	19. Gay men should not be allowed to be leaders in religious organizations (R)
	20. Marriages between two gay men should be legal
	21. I am tired of hearing about gay men's problems (R)
	22. Gay men want too many rights (R)

NOTE (R) indicates item is reverse scored

ATTITUDES TOWARD LESBIANS SUBESCALE (MHS-L)	
Institutional Homophobia	1. Employers should provide health care benefits to the partners of their lesbian employees
	2. Teachers should try to reduce their student's prejudice toward lesbians
	3. Lesbians who adopt children do not need to be monitored more closely than heterosexual parents
	4. Lesbians should be allowed to be leaders in religious organizations. (R)
	5. Lesbians are as capable as heterosexuals of forming long-term romantic relationships
	6. School curricula should include positive discussion of lesbian topics
	7. Marriages between two lesbians should be legal
	8. Lesbians should not be allowed to join the military (R)
	9. I would not vote for a political candidate who was openly lesbian (R)
	10. Lesbians are incapable of being good parents (R)
	11. I am tired of hearing about lesbians' problems (R)
Personal Discomfort	12. I wouldn't mind going to a party that included lesbians
	13. I wouldn't mind working with a lesbian
	14. I am comfortable with the thought of two women being romantically involved
	15. It's all rights with me if I see two women holding hands
	16. If my best female friend was dating a woman, it would not upset me
	17. Movies that approve of female homo-sexuality bother me (R)
	18. I welcome new friends who are lesbian
	19. I don't mind companies using openly lesbian celebrities to advertise their products (R)
	20. I would be sure to invite the same-sex partner of my lesbian friend to my party
	21. I don't think it would negatively affect our relationship if I learned that one of my close relatives was a lesbian
Deviance / Changeability	22. Physicians and psychologists should strive to find a cure for female homosexuality (R)
	23. Lesbians should undergo therapy to change their sexual orientation (R)
	24. Female homosexuality is a psychological disease (R)

NOTE (R) indicates item is reverse scored

Anexo IX: Versión española de la Modern Homophobia Scale (Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina, 2013)

HOMOFOBIA HACIA GAYS (MHS-G)	
Malestar Personal	1. No me importaría ir a una fiesta a la que asistan chicos homosexuales
	2. No me importaría trabajar con un chico homosexual
	3. Estoy abierto/a a nuevos amigos homosexuales
	4. No dudaría en invitar a la pareja de mi amigo homosexual a mi fiesta
	5. No estoy dispuesto a tener trato con un chico homosexual por miedo a coger el SIDA (R)
	6. No creo que afectase negativamente a nuestra relación si supiera que uno de mis familiares más cercanos es gay
	7. No me incomoda pensar en dos chicos que mantengan una relación afectiva.
	8. Si tuviese hijos/as y me enterase de que su profesor es homosexual los quitaría de clase. (R)
	9. No me importa ver a dos chicos cogidos de la mano
Deviación / Cambialidad	10. La homosexualidad masculina es una enfermedad psicológica (R)
	11. Los profesionales de la medicina y la psicología deberían esforzarse para encontrar una cura para la homosexualidad masculina (R)
	12. Los gays deberían recibir terapia para cambiar su orientación sexual (R)
	13. Los chicos homosexuales podrían ser heterosexuales si realmente quisieran (R)
Homofobia Institucional	14. No me importa que las empresas usen homosexuales famosos para anunciar sus productos.
	15. No votaría por un candidato político que se declare abiertamente homosexual (R)
	16. Los hospitales no deberían contratar a médicos homosexuales (R)
	17. No se debe permitir a los chicos homosexuales incorporarse al ejército (R)
	18. Las películas que aprueban la homosexualidad masculina me molestan (R)
	19. No se debería permitir que los hombres homosexuales fuesen líderes en organizaciones religiosas (R)
	20. Creo que los matrimonios entre dos hombres deben ser legales
	21. Estoy harto/a de oír hablar de los problemas de los gays (R)
	22. Los hombres homosexuales piden demasiados derechos (R)

NOTA (R) indica que hay que invertir el ítem

HOMOFOBIA HACIA LESBIANAS (MHS-L)	
Homofobia Institucional	1. Los empresarios deberían proporcionar un seguro médico para las parejas de sus empleadas lesbianas
	2. Los profesores/as deberían tratar de reducir los prejuicios de sus estudiantes hacia las lesbianas
	3. Las lesbianas que adoptan niños/as no deberían ser más controladas que los padres y madres heterosexuales
	4. Se debería permitir que las lesbianas fuesen líderes en organizaciones religiosas (R)
	5. Las lesbianas son tan capaces como las personas heterosexuales de mantener relaciones afectivas estables
	6. El currículo escolar debería incluir contenidos positivos sobre las mujeres lesbianas
	7. Creo que los matrimonios entre dos mujeres deben ser legales
	8. No se debe permitir a las lesbianas incorporarse al ejército (R)
	9. Yo no votaría por una candidata política que se declare como lesbiana (R)
	10. Las lesbianas son incapaces de ser buenas madres (R)
	11. Estoy harto/a de oír hablar de los problemas de las lesbianas (R)
Malestar Personal	12. No me importaría ir a una fiesta a la que asistan lesbianas
	13. No me importaría trabajar con una lesbiana
	14. No me incomoda pensar en dos chicas que mantengan una relación afectiva
	15. No me importa ver a dos chicas cogidas de la mano
	16. No me molestaría que mi mejor amiga estuviese saliendo con una chica
	17. Las películas que aprueban la homosexualidad femenina me molestan (R)
	18. Estoy abierto/a a nuevas amistades que sean lesbianas
	19. No me importa que las empresas usen lesbianas famosas para anunciar sus productos (R)
	20. No dudaría en invitar a la pareja de mi amiga lesbiana a mi fiesta
	21. No creo que afectase negativamente a nuestra relación si supiera que una de mis familiares más cercanas es lesbiana
Desviación / Cambialidad	22. Los profesionales de la medicina y de la psicología deberían esforzarse para encontrar una cura para la homosexualidad femenina (R)
	23. Las lesbianas deberían recibir terapia para cambiar su orientación sexual (R)
	24. La homosexualidad femenina es una enfermedad psicológica (R)

NOTA (R) indica que hay que invertir el ítem

Anexo X: Escala de Homofobia Moderna (MHS)

A continuación, te presentamos una serie de ítems que tienes que puntuar siguiendo la siguiente escala. Para ello coloca una X en la casilla correspondiente a la puntuación elegida.

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo

Contesta la opción que más se ajuste a tu opinión y recuerda que no hay respuestas mejores o peores, lo que sí valoramos es tu participación y tu sinceridad. Recuerda que los datos son confidenciales.

	1	2	3	4	5
1. Los empresarios deberían proporcionar un seguro médico para las parejas de sus empleadas lesbianas					
2. No me importaría ir a una fiesta a la que asistan chicos homosexuales					
3. Los profesores/as deberían tratar de reducir los prejuicios de sus estudiantes hacia las lesbianas					
4. No me importaría trabajar con un chico homosexual					
5. Las lesbianas que adoptan niños/as no deberían ser más controladas que los padres y madres heterosexuales					
6. Estoy abierto/a a nuevos amigos homosexuales					
7. Se debería permitir que las lesbianas fuesen líderes en organizaciones religiosas					
8. No dudaría en invitar a la pareja de mi amigo homosexual a mi fiesta					
9. Las lesbianas son tan capaces como personas heterosexuales de mantener relaciones afectivas estables					
10. No estoy dispuesto/a a tener trato con un chico homosexual por miedo a tener SIDA					
11. El currículo escolar debería incluir contenidos positivos sobre las mujeres lesbianas					
12. No creo que afectase negativamente a nuestra relación si supiera que uno de mis familiares más cercanos es gay					

	1	2	3	4	5
13. Creo que los matrimonios entre dos mujeres deben ser legales					
14. No me incomoda pensar en dos chicos que mantengan una relación afectiva					
15. No se debe permitir a las lesbianas incorporarse al ejército					
16. Si tuviese hijos/as y me enterase de que su profesor es homosexual los quitaría de clase					
17. Yo no votaría por una candidata política que se declarase como lesbiana					
18. No me importa ver a dos chicos cogidos de la mano					
19. Las lesbianas son incapaces de ser buenas madres					
20. La homosexualidad masculina es una enfermedad psicológica					
21. Estoy harto/a de oír hablar de los problemas de las lesbianas					
22. Los profesionales de la medicina y la psicología deberían esforzarse para encontrar una cura para la homosexualidad masculina					
23. No me importaría ir a una fiesta a la que asistan lesbianas					
24. Los gais deberían recibir terapia para cambiar su orientación sexual					
25. No me importaría trabajar con una lesbiana					
26. Los chicos homosexuales podrían ser heterosexuales si realmente quisieran					
27. No me incomoda pensar en dos chicas que mantengan una relación afectiva					
28. No me importa que las empresas usen homosexuales famosos para anunciar sus productos					
29. No me importa ver a dos chicas cogidas de la mano					
30. No votaría por un candidato político que se declare abiertamente homosexual					
31. No me molestaría que mi mejor amiga estuviese saliendo con una chica					

Anexo XI: Escala de Actitudes hacia Familias Homoparentales (AFH)

A continuación, te presentamos una serie de ítems que tienes que puntuar siguiendo la siguiente escala. Para ello coloca una X en la casilla correspondiente a la puntuación elegida. Rogamos máxima sinceridad en tus respuestas. Recuerda que los datos son confidenciales

1	2	3	4	5
Nunca /Muy en desacuerdo	Casi nunca / Bastante en desacuerdo	A veces / Indiferente	Casi siempre / De acuerdo	Siempre/ Muy de acuerdo

.	1	2	3	4	5
1. Los padres y madres homosexuales pueden suscitar la homosexualidad en sus hijos/as					
2. La sociedad piensa que las parejas homoparentales no deberían tener hijos/as					
3. Creo que el hijo/a de una pareja homosexual desarrolla un autoconcepto bajo					
4. En mi opinión los hijos/as de lesbianas y gais tienen un desarrollo normal de la identidad de género					
5. Votaría a favor de la adopción en familias homoparentales					
6. Me daría pena que un niño/a fuera adoptado/a por una familia homoparental					
7a. Si fuera juez/a permitiría el matrimonio entre gais y/o lesbianas					
7b. Si fuera juez/a permitiría la adopción por parte de gais y/o lesbianas					
8. La sociedad cree que la forma de vivir de las familias homosexuales es peor que la de las familias heterosexuales					
9. Mi familia aceptaría que yo tuviera un amigo/a de padres gais o madres lesbianas					
10. Si fuera maestro/a no me gustaría tener alumnado de familias homoparentales					

	1	2	3	4	5
11. Me gustaría que mi hijo/a conociese la diversidad de familias que existe hoy en día y que la aceptase					
12. La sociedad piensa que las familias homoparentales educan peor a sus hijos/as					
13. La sociedad piensa que los padres gays y las madres lesbianas proporcionan valores positivos a sus hijos/as					
14. Permitiría que mi hijo/a fuese a jugar a casa de un niño o niña cuyos padres son gays					
15. Los hijos e hijas de familias homoparentales aportan a sus compañeros/as valores positivos					
16. El sistema educativo debería tener programas específicos para hijos/as de familias homoparentales					
17. Me gustaría que mi hijo/a supiese qué es una familia homoparental					
18. Pienso que los hijos/as de familias homoparentales tienen problemas de inserción en la sociedad					
19. Si los niños/as pudiesen elegir la adopción, elegirían una familia homoparental					
20. En mi opinión una familia homoparental nunca puede favorecer el desarrollo de sus hijos/as del mismo modo que una familia heteroparental					

**Anexo XII: Actitudes frente a las familias homoparentales en el contexto escolar
(Ramírez, Moliner y Vicent, 2008)**

Actitudes frente a las familias homoparentales en el contexto escolar



Ítems	1	2	3	4	5
1. Los padres homosexuales pueden suscitar la homosexualidad en sus hijos.					
2. La sociedad piensa que las parejas homoparentales no deberían tener hijos.					
3. Creo el hijo/a de una pareja homosexual desarrolla un autoconcepto bajo.					
4. En mi opinión los hijos/as de lesbianas y gays tienen un desarrollo normal de la identidad de género.					
5. Votaría a favor de la adopción en familias homoparentales.					
6. Me daría pena que un niño/a fuera adoptado/a por una familia homoparental.					
7. Si fuera juez/a permitiría el matrimonio y adopción entre homosexuales.					
8. La sociedad cree que la forma de vivir de las familias homosexuales es peor que la de las familias heterosexuales.					
9. Mi familia aceptaría que yo tuviera un amigo/a de padres homosexuales.					
10. Si fuera maestro no me gustaría tener alumnos de familias homoparentales.					
11. Me gusta que mi hijo/a conozca la diversidad y la acepte.					
12. La sociedad piensa que las familias homoparentales educan peor a sus hijos/as.					
13. La sociedad piensa que los padres/madres homosexuales proporcionan valores positivos a sus hijos.					
14. Permitiría que mi hijo fuese a jugar a casa de un niño cuyos padres son gays.					
15. Los hijos de familias homoparentales aportan a sus compañeros valores positivos.					
16. El sistema educativo debería tener programas específicos para hijos/as de familias homoparentales.					
17. Me gustaría que mi hijo/a supiese lo que es una familia homoparental.					
18. Pienso que los hijos de familias homoparentales tienen problemas de inserción en la sociedad					
19. Si los niños/as pudiesen elegir la adopción, elegirían una familia homoparental.					
20. En mi opinión una familia homoparental nunca puede satisfacer todas las áreas del desarrollo de sus hijos al igual que una familia heteroparental.					

Valora del 1 al 5 siendo:

1= Nunca/ Muy desacuerdo.

2= Casi nunca/ En desacuerdo.

3= A veces/ Indiferente.

4= Casi siempre/De acuerdo.

5= Siempre/Muy de acuerdo.

Anexo XIII: Escala de Mitos y Prejuicios hacia la Homoparentalidad (MyP-H)

A continuación, te presentamos una serie de ítems que tienes que puntuar siguiendo la siguiente escala. Para ello coloca una X en la casilla correspondiente a la puntuación elegida. Rogamos máxima sinceridad en tus respuestas. Recuerda que los datos son confidenciales.

1	2	3	4	5
Nunca /Muy en desacuerdo	Casi nunca / Bastante en desacuerdo	A veces / Indiferente	Casi siempre / De acuerdo	Siempre/ Muy de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. Las personas homosexuales no deberían tener hijos/as					
2. No existe investigación científica sobre familias homoparentales					
3. Las personas homosexuales son incapaces de ser buenos padres o madres					
4. Niños/as en contacto con homosexuales están en riesgo de ser sexualmente abusados					
5. Los niños/as, estarán confundidos sobre su género (¿soy un chico? ¿soy una chica?) y sobre los roles de género (marimacho, nenaza/afeminado)					
6. Los hijos e hijas de padres o madres homosexuales se convertirán en homosexuales					
7. Los hijos e hijas de familias homoparentales es más probable que tengan problemas en el desarrollo social, emocional, cognitivo y conductual que otros hijos/as.					
8. Los hijos e hijas de familias homoparentales tienen más dificultades en sus relaciones con otros niños/as					
9. Los hijos e hijas de familias homoparentales tendrán menos contactos con su familia extensa (abuel@s, tí@s, prim@s...) que los hijos e hijas de familias heteroparentales					
10.No se necesita realizar más investigación sobre familias homoparentales					
11.Gais y lesbianas no deberían tener hijos e hijas porque ellos/as serán objeto de bullying o acoso escolar					

Anexo XIV: Compassion Scale (Pommier, 2010)

HOW I TYPICALLY ACT TOWARDS OTHERS

Please read each statement carefully before answering. To the left of each item, indicate how often you behave in the stated manner, using the following scale:

- | Almost
Never | | | | | Almost
Always |
|-------------------------|----------|----------|----------|----------|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| ___ | | | | | 1. When people cry in front of me, I often don't feel anything at all. |
| ___ | | | | | 2. Sometimes when people talk about their problems, I feel like I don't care. |
| ___ | | | | | 3. I don't feel emotionally connected to people in pain. |
| ___ | | | | | 4. I pay careful attention when other people talk to me. |
| ___ | | | | | 5. I feel detached from others when they tell me their tales of woe. |
| ___ | | | | | 6. If I see someone going through a difficult time, I try to be caring toward that person. |
| ___ | | | | | 7. I often tune out when people tell me about their troubles. |
| ___ | | | | | 8. I like to be there for others in times of difficulty. |
| ___ | | | | | 9. I notice when people are upset, even if they don't say anything. |
| ___ | | | | | 10. When I see someone feeling down, I feel like I can't relate to them. |
| ___ | | | | | 11. Everyone feels down sometimes, it is part of being human. |
| ___ | | | | | 12. Sometimes I am cold to others when they are down and out. |
| ___ | | | | | 13. I tend to listen patiently when people tell me their problems. |
| ___ | | | | | 14. I don't concern myself with other people's problems. |
| ___ | | | | | 15. It's important to recognize that all people have weaknesses and no one's perfect. |
| ___ | | | | | 16. My heart goes out to people who are unhappy. |
| ___ | | | | | 17. Despite my differences with others, I know that everyone feels pain just like me. |
| ___ | | | | | 18. When others are feeling troubled, I usually let someone else attend to them. |
| ___ | | | | | 19. I don't think much about the concerns of others. |
| ___ | | | | | 20. Suffering is just a part of the common human experience. |
| ___ | | | | | 21. When people tell me about their problems, I try to keep a balanced perspective on the situation. |

____ 22. I can't really connect with other people when they're suffering.

____ 23. I try to avoid people who are experiencing a lot of pain.

____ 24. When others feel sadness, I try to comfort them.

Coding Key:

Kindness Items: 6, 8, 16, & 24

Indifference Items: 2, 12, 14, & 18 (Reversed Scored)

Common Humanity: 11, 15, 17, & 20

Separation: 3, 5, 10, & 22 (Reversed Scored)

Mindfulness: 4, 9, 13, & 21

Disengagement: 1, 7, 19, & 23 (Reverse Scored)

To reverse-score, change the following values: 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1

To compute a total Compassion Score, take the mean of each subscale (after reverse-scoring) and compute a total mean.

Please remember that if you plan to examine the subscales separately, you should not reverse-code. Before reverse-coding, for example, higher indifference scores represent more indifference, but after reverse-coding higher indifference scores represent less indifference. This is why the subscales of indifference, separation, and disengagement are reverse-coded before taking an overall compassion mean.

Copyright Elizabeth A. Pommier & Kristin D. Neff

Contact: Dr. Pommier at eap345@gmail.com

Contact: Dr. Neff at kristin.neff@mail.utexas.edu

	1	2	3	4	5
16. Entiendo a la gente que es infeliz.					
17. A pesar de mis diferencias con los otros, sé que todo el mundo siente dolor como yo.					
18. Cuando los otros se sienten en problemas, normalmente dejo que sea otra persona quien se encargue de ellos.					
19. No pienso mucho en las preocupaciones de los otros.					
20. Sufrir es parte de la condición humana.					
21. Cuando la gente me cuenta sus problemas, intento mantener una perspectiva equilibrada/neutra de la situación					
22. Realmente no puedo conectar con personas cuando están sufriendo					
23. Intento evitar a personas que están experimentando situaciones muy dolorosas.					
24. Cuando los otros sienten tristeza, intento reconfortarles/consolarles.					

Anexo XVI: Escala de Satisfacción con el Programa H-EDUCA

Durante el segundo y tercer trimestre del curso has participado en un programa formativo dirigido a conocer las familias homoparentales y una vez finalizado nos interesa conocer tú opinión.

Comienza contestando estos datos:

Edad _____

Sexo (rodea): Hombre / Mujer

Curso y grupo _____

Estudio en _____

A continuación, puntúa las siguientes preguntas del 1 (muy en desacuerdo) al 5 (muy de acuerdo)

	1	2	3	4	5
1. Las sesiones en las que he participado me han parecido interesantes y me han gustado					
2. El número de sesiones ha sido el adecuado					
3. Los materiales utilizados en las sesiones (vídeos, noticias, documentos, imágenes...) han sido los adecuados					
4. La metodología de trabajo (dinámicas, debates, role-playing, juegos...) me ha gustado y han ayudado a la comprensión de los contenidos					
5. Los conocimientos y la actitud de la investigadora (Sonia) ha sido adecuada					

Anexo XVII: Cuestionario Abierto para valorar el Programa H-EDUCA

Durante el segundo y tercer trimestre del curso has participado en un programa formativo dirigido a conocer las familias homoparentales y una vez finalizado nos interesa conocer tú opinión.

Comienza contestando estos datos:

Edad _____

Sexo (rodea): Hombre / Mujer

Curso y grupo _____

Estudio en _____

Y para que puedas decirlo con tus propias palabras, contesta estas preguntas

1. ¿Qué has aprendido durante todo este período?
2. ¿Cuál es la actividad que más te ha gustado? ¿Por qué?
3. ¿Cuál es la actividad que menos te ha gustado? ¿Por qué?
4. ¿Recomendarías la participación en estas sesiones a otros compañeros o compañeras?
5. Propuestas para mejorar el programa



PROGRAMA H-EDUCA

Fomentando el conocimiento y el respeto por las Familias Homoparentales

El objetivo del Programa H-EDUCA es promover actitudes favorables hacia las familias homoparentales entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria aproximándonos a la realidad de este modelo familiar para desmontar mitos y prejuicios como paso previo para consolidar la aceptación y el respeto.

*Una propuesta para
trabajar en la tutoría
de ESO*

*Actividades y
dinámicas listas para
realizar en el aula*

*10 unidades
didácticas*

SONIA RENOVELL RICO
sonia@renovell.es

ÍNDICE DE UNIDADES

<i>UNIDAD 1: Enmarcando la familia. La familia como núcleo fundamental en el proceso de desarrollo personal y social</i>	5
ACTIVIDAD 1.1: CADA OVEJA CON SU PAREJA	6
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	8
<i>UNIDAD 2: Modelos familiares: la familia el desafío de la diversidad</i>	13
ACTIVIDAD 2.1: SITUACIONES A DEBATE	14
ACTIVIDAD 2.2: LAS FAMILIAS EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	16
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	18
<i>UNIDAD 3: ¿Y qué son las familias homoparentales?¿Qué las caracteriza? (I)</i>	22
ACTIVIDAD 3.1: PALABRAS CRUZADAS	24
ACTIVIDAD 3.2: CONOCIÉNDONOS	26
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	28
<i>UNIDAD 4: ¿Y qué son las familias homoparentales?¿Qué las caracteriza? (II)</i>	38
ACTIVIDAD 4.1: LAS FAMILIAS EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	40
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	43
<i>UNIDAD 5: La maternidad y paternidad en las familias homoparentales</i>	52
ACTIVIDAD 5.1: DEBILIDADES Y FORTALEZAS DE CRECER EN UNA FAMILIA HOMOPARENTAL	53
ACTIVIDAD 5.2: FORMAMOS FAMILIAS HOMOPARENTALES: CÓMO SE CONFIGURAN	55
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	57
<i>UNIDAD 6: La formación de las familias homoparentales</i>	79
ACTIVIDAD 6.1: CREANDO MI FAMILIA	80
ACTIVIDAD 6.2: HOMO BABY BOOM	82



<i>UNIDAD 7: Distribución de roles y desarrollo psicosexual en las familias homoparentales</i>	84
ACTIVIDAD 7.1: YO ME ENCARGO DE LA COCINA, ¿Y TÚ?	85
ACTIVIDAD 7.2: MIS MADRES SON LESBIANAS Y YO SOY HETEROSEXUAL	89
<i>UNIDAD 8: Redes de apoyo y homobullying en las familias homoparentales</i>	104
ACTIVIDAD 8.1: ¿ACTÚAS Y LUEGO PIENSAS O PIENSAS Y ASÍ TE COMPORTAS?	105
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	107
<i>UNIDAD 9: Crecer en una familia homoparental: la vivencia de sus hijas e hijos</i>	109
ACTIVIDAD 9.1: ESTA ES MI FAMILIA	110
<i>UNIDAD 10: Retos de las familias homoparentales</i>	122
ACTIVIDAD 10.1: TENGO UNA FAMILIA	123
ACTIVIDAD 10.2: Y DESPUÉS DE TODO UNA FAMILIA HOMOPARENTAL PARA MÍ ES...	125
ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA	127
<i>Referencias Bibliográficas</i>	129



UNIDAD 1: Enmarcando la familia. La familia como núcleo fundamental en el proceso de desarrollo personal y social

Objetivo general: Unidad introductoria a través de la cual se pretende *reflexionar sobre el contexto social y de aprendizaje a trabajar en cada una de las unidades posteriores: el núcleo familiar homoparental.*

En relación con este objetivo general, los **objetivos específicos de la unidad** son los siguientes:

1. Focalizar la atención del alumnado en el contexto familiar.
2. Reflexionar sobre lo que supone vivir en sociedad y más concretamente qué nos aporta el contexto familiar.
3. Visualizar el punto de partida del grupo-clase en relación a las relaciones familiares.

Personas participantes: Alumnado de 2º ESO

Responsables: Profesor/a tutor/a.

Tiempo: 50 minutos, una clase en horario lectivo, en concreto en el tiempo destinado a la tutoría. La distribución del tiempo sería en todos los grupos-clase:

- *Presentación:* 5 minutos
- *Desarrollo de la actividad:*
 - ✓ **Actividad 1.1: Cada oveja con su pareja.** (Adaptación de la actividad “Cada oveja con su pareja” en Lena, González y Fernández (2007), pp. 65-68). Actividad a desarrollar en el aula. Aproximadamente 40 minutos.
 - ✓ **Actividad complementaria:** Proponemos la siguiente.
 - ✓ **Actividad 1.2: Escribiendo sobre la familia** (Adaptación de “Escribiendo sobre mi familia” en González, Gutiérrez y Sánchez (1997), pp. 59-62). Actividad a desarrollar fuera del aula.
- *Reflexión sobre la actividad:* Aproximadamente 5 minutos.

Evaluación de la unidad: Se realiza a través de la evaluación de las actividades desarrolladas. Al final de cada actividad se incluye una rúbrica a completar por las personas responsables.

Evaluación continua: Realizada por el grupo-clase junto con su tutor/a y que refleja en un panel situado en el aula.



ACTIVIDAD 1.1: CADA OVEJA CON SU PAREJA

Objetivos:

- Reflexionar sobre las relaciones familiares y cómo contribuir a establecer unas más positivas.
- Reconocer la importancia que tiene la familia en nuestro desarrollo personal.
- Ampliar una visión integral de las situaciones: existen tantos puntos de vista como personas implicadas, la existencia de matices en las situaciones planteadas ya que las cosas no son blancas o no negras, sino que hay diferentes tonalidades.
- Analizar qué comportamientos manifiestan el cariño en la familia.

Contenidos:

- Función inherente de cualquier modelo familiar: la protección de sus miembros y los vínculos afectivos.
- La familia, agente socializador principal influyente en el desarrollo personal.
- Las relaciones interpersonales en el seno familiar, tantos puntos de vista como personas implicadas.
- La comunicación como base para resolución de conflictos personales.

Materiales:

- Un juego de cartas, con su anverso y reverso correspondiente (ver anexo)
- Es necesaria una carta por alumno/a, en caso de ser necesario, es posible crear nuevas situaciones o hacer que un par de alumnas o alumnos compartan una misma situación (faltan cartas, alumno/a con necesidades específicas de apoyo).

Espacio: Aula clase, patio o gimnasio.

Tiempo: Aproximadamente 40 minutos.

Indicaciones responsables actividad: Mediante el juego se hace una pequeña reflexión sobre distintas situaciones que se pueden plantear en el ámbito familiar, bien sean positivas o negativas.

Desarrollo de la actividad:

1. Es un juego de cartas en el que cada frase tiene su correspondencia en la frase de otra carta, es decir, cada situación de la columna A tiene su correspondencia con una situación de la columna B (ver anexo unidad 1).
2. Podemos preparar tarjetas con los dibujos (ovejas) en el anverso y las frases en el reverso.
3. Se reparten al alumnado las tarjetas y se les dice que cada quien tiene que buscar a su pareja, es decir, que tienen que localizar la situación A correspondiente a la situación B.
4. Tendrán que moverse libremente por el aula, haciendo preguntas hasta encontrar la pareja correspondiente.
5. Una vez que todo el alumnado tenga a su pareja, se pide que cada una lea sus frases en voz alta.



6. El/la responsable explica que en las tarjetas aparecen anotadas situaciones en las que nos vamos a sentir bien y otras en las que no y que deberíamos cambiar. Se propone que, o bien la pareja o el resto de la clase, encuentre soluciones para los conflictos planteados.
7. Si hay tiempo, se leerán también las frases positivas y se comentarán.
8. El debate en el aula nos puede ayudar a que mejoren sus relaciones familiares y que en todo caso, estas se vean favorecidas por un buen clima de entendimiento y respeto mutuo.

A tener en cuenta en el desarrollo:

- Actividad a realizar en el aula, por lo que para generar un clima de aula más favorecedor a una comunicación abierta, es conveniente que una vez que el alumnado haya encontrado a su pareja se sienten junt@s y todo el grupo-clase en forma de círculo.
- Los emparejamientos de las cartas se pueden montar, a modo de puzle, en la zona central del círculo que se ha formado con todas y todos los participantes. De esta forma, se invita a la participación de todo el grupo-clase en su confección además de dinamizar la actividad.

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado se ha centrado en el objeto de la actividad: el contexto familiar					
El alumnado ha reflexionado sobre lo que supone vivir en familia y lo que esta nos aporta					
El alumnado ha empatizado con los ejemplos aportados, focalizándose en su contexto familiar					
El alumnado ha compartido experiencias personales sobre las relaciones familiares en su contexto					



ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Unidad 1: *Enmarcando la familia. La familia como núcleo fundamental en el proceso de desarrollo personal y social*

ACTIVIDAD 1.2: ESCRIBIENDO SOBRE LA FAMILIA

Objetivos:

- Expresar libremente lo que las y los participantes en el programa entienden por familia.
- Identificar qué caracteriza una familia, independientemente del modelo familiar.
- Detectar rasgos definitorios de la familia desde el punto de vista adolescente.

Contenidos:

- Concepto de familia como un conjunto de personas a las que unen lazos afectivos y una actitud de apoyo mutuo, que comparten experiencias y un proyecto de vida, y que se preocupan por el bienestar y desarrollo integral de todas las personas que forman el grupo.
- Reflexión sobre la propia familia, su distribución de roles y dinámica de relaciones.
- Utilización de distintos sistemas de expresión, verbales y no verbales, para hacer referencia a la familia.
- Respeto y comprensión hacia las experiencias, opiniones y vivencias de las otras personas.

Materiales: Se facilita al alumnado los textos de apoyo recogidos en el anexo.

Espacio: Cualquiera fuera de clase.

Tiempo: Aproximadamente 45 minutos.

Indicaciones responsables actividad: Actividad a desarrollar fuera del aula.

Desarrollo de la actividad:

1. Esta actividad consiste en la realización de una composición escrita basada en aquello que la alumna o alumno entiende por familia. Para ello damos dos sugerencias que el profesorado puede utilizar para facilitar la tarea.
 - ✓ Producción de palabras a partir de las letras que forman "FAMILIA". Estas pueden servir de punto de partida para el texto.
 - ✓ Creación de un texto partiendo del modo en que cada persona de la familia ve a las otras.



2. Aunque sea una tarea individual y a desarrollar fuera del espacio de clase, sería conveniente la supervisión por parte del profesorado del estilo utilizado y del contenido del texto. Por un lado, se les puede hacer sugerencias de mejora sobre la ortografía, gramática y estructura del texto. Por otro lado, sería muy positivo que, a raíz de la lectura de algunos de los textos, el profesorado hiciera preguntas sobre el por qué aparecen determinadas palabras en sus textos. Habría que evitar la utilización de estereotipos y valoraciones negativas sobre alguna persona de la familia y, en su caso, la discusión y comprensión de la actitud de algunos de los miembros familiares que sean motivo de crítica para el alumnado.
3. Para terminar, se podría hacer una exposición en la clase de todas las composiciones con el objetivo de que se pudiera comprobar la diversidad de percepciones sobre el contexto familiar existentes en la clase.

Evaluación: Dado que se trata de una actividad fuera del aula, tenemos que adaptar la rúbrica de evaluación anteriormente empleada.

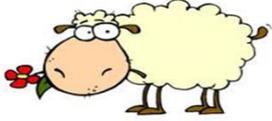
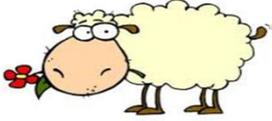
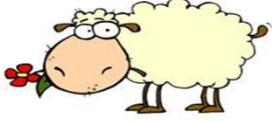
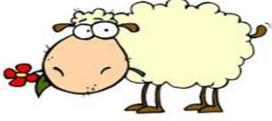
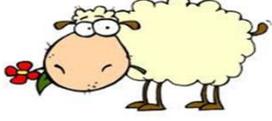
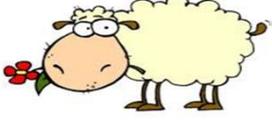
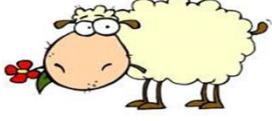
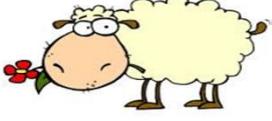
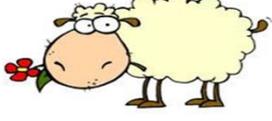
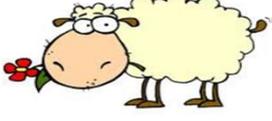
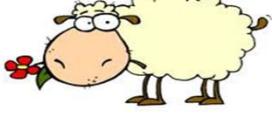
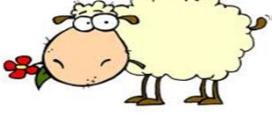
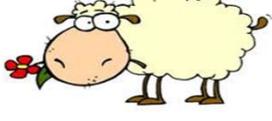
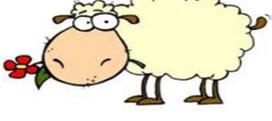
	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha expresado libremente qué entiende por familia					
El alumnado ha identificado claramente qué es y qué no es una familia					
El alumnado ha empleado un lenguaje adecuado y respetuoso					



Anexo Unidad 1:

Actividad 1.1 "Cada oveja con su pareja"

A continuación se presenta el juego de cartas, por un lado aparece el anverso (imagen de la oveja) y por otro lado el reverso (situaciones ya emparejadas)

A	B
	
	
	
	
	
	
	



A	B
Me paso todo el día jugando a la Play	Estoy todo el día atareada, hasta tengo que recogerle su habitación porque se pasa el día jugando a la Play
No soporto a la pareja de mi padre	Cada vez que voy a casa de mi pareja, su hijo se encierra en su habitación
Cuando tengo un problema o una duda me escucha	Me gusta que se dé cuenta de sus problemas y dudas, pero siempre estoy ahí para echarle una mano
A veces es un rollo echar una mano en casa, ya sé que tengo que colaborar más	Casi no me acuerdo de cuándo he tenido un rato libre. Necesitaría un poco de colaboración
Cuando salgo con mis amistades procuro decir en casa siempre dónde voy y con quién	Estoy tranquilo/a porque sé con quién está
Siempre encuentro mis cosas revueltas y sabes que no me gusta nada	No me deja mirar nada de sus cosas, aunque sabe que me gusta
Andan muy ocupados/as y no tienen tiempo ni para sentarse un rato y charlar	Me encantaría tener tiempo para charlar
Nos pasamos la vida discutiendo porque la habitación está desordenada, porque no ayudo en casa...	No me gusta repetir las cosas veinte veces y discutir
En casa hacemos un reparto de tareas, todos sabemos lo que tenemos que hacer, compartimos...	En casa cada cual tiene su responsabilidad
Dedico tiempo cada día a mis relaciones familiares	Las comidas en familia son mi debilidad porque ponemos muchas cosas en común, disfrutamos del tiempo juntos
Mis amistades me dicen que no hago caso a lo que me dicen en casa	En casa me dicen que las amistades no siempre dan buenos consejos
Como he sacado malas notas me han castigado sin salir	Me he llevado una decepción con sus notas
Yo hago, día a día, mi familia	Toda la familia, día a día, ponemos de nuestra parte para que funcionen las cosas
Ayudo a hacer los deberes a mi hermana pequeña	Me ayuda con la pequeña
Siempre me gusta dar una vuelta con él/ella	Sale con el abuelo/a y van a dar una vuelta
Me gusta escuchar esas historias del pasado	Mi abuelo/a me cuenta cosas de su vida cuando era más joven
Me encanta la ropa de mi hermana mayor	Estoy cansada de que mi hermana rebusque en mi armario, es mi espacio
Estoy deseando que llegue el día de mi cumpleaños para irme de cena con toda la pandilla	15 años no se cumplen todos los días así que le estamos preparando una cena sorpresa con toda la familia



Anexo Unidad 1:

Actividad 1.2 “Escribiendo sobre la familia”

Todas las familias son distintas. En algunos hogares viven dos o tres personas; en otros ni caben en la mesa para comer. Cada familia tiene sus propios horarios, sus propias reglas y costumbres. Algunas son muy cariñosas y se pasan el día dándose achuchones, otras no están todo el tiempo diciéndose lo mucho que se quieren, aunque del mismo modo se preocupen de que se esté a gusto. Cada familia se divierte a su manera y se enfadan de distinto modo también. Así que, ¿qué entiendes tú por familia? ¿qué es aquello que caracteriza a una familia? ¿Te atreves a poner en palabras qué entiendes o cómo defines una familia?

No es tan difícil. A continuación te presentamos unos trucos para facilitarte la tarea.

Coge lápiz y papel y escribe las letras “FAMILIA” en vertical. Así:

...F...

...A...

...M...

...I...

...L...

...I...

...A...

Ahora, piensa en tu familia u otras de tu entorno. Intenta encontrar una palabra con cada una de las letras, de modo que en dicha palabra aparezca la letra. Estas palabras tienen que expresar tus sentimientos o recuerdos hacia los miembros de tu familia. **Ahora ya puedes escribir un texto inspirado en tu familia donde estén incluidas las siete palabras que has formado.**

¿No te gusta esta opción? Pues aquí tienes otra.

Lo primero que tienes que hacer es escribir dentro de un círculo el nombre de las personas que forman una familia (padre, hermana, abuelo, etc.). Una vez lo hayas hecho escribe arriba de cada círculo lo que representa esa persona en la familia, cuál es su papel, qué relación tiene con los otros miembros familiares... A partir de este gráfico intenta escribir un texto en el que incluyas las ideas más importantes.

¡Suerte!



UNIDAD 2: Modelos familiares: la familia el desafío de la diversidad

Objetivo general: Reflexionar sobre la diversidad de modelos familiares en nuestra sociedad frente al modelo nuclear heteroparental hegemónico. En definitiva, fomentar una noción de familia fundamentada en su realidad diversa, más que en su ideal único, analizando los distintos tipos de familia en nuestra sociedad y en otras, así como las representaciones sociales acerca de ellas, y aceptando las distintas estructuras como igualmente válidas.

En relación con este objetivo general, los **objetivos específicos de la unidad** son los siguientes:

1. Reflexionar sobre la diversidad de estructuras familiares presentes en el aula y en la sociedad.
2. Nombrar e identificar diferentes modelos familiares
3. Plantear la diversidad familiar como un valor añadido.
4. Aceptar y respetar la diversidad de modelos familiares.

Personas participantes: Alumnado de 2º ESO

Responsables: Profesor/a tutor/a.

Tiempo: 50 minutos, una clase en horario lectivo, en concreto en el tiempo destinado a la tutoría. La distribución del tiempo sería en todos los grupos-clase:

- *Presentación:* 3 minutos
- *Desarrollo de las actividades:*
 - ✓ **Actividad 2.1: Situaciones a debate** (Adaptación de la actividad “Situaciones a debate” en González, Gutiérrez y Sánchez (1997), pp. 65-67). Actividad para realizar en el aula. Aproximadamente 30-35 minutos.
 - ✓ **Actividad 2.2: Las familias en los medios de comunicación 1º parte** (Adaptación de “La familia en los medios de comunicación” en Sánchez Sáinz (coord.) (2009), pp. 110-112). Aproximadamente 10 minutos.
 - ✓ **Actividades complementarias:** Proponemos la siguiente
 - ✓ **2.3: Universo familiar del aula** (Adaptación de “Árbol genealógico adaptación” en Sánchez Sáinz (coord.) (2009), pp. 104-106)
- *Reflexión sobre la actividad:* Aproximadamente 5 minutos.

Evaluación de la unidad: Se realiza a través de la evaluación de las actividades desarrolladas. Al final de cada actividad se incluye una rúbrica a completar por las personas responsables. .

Evaluación continua: Realizada por el grupo-clase junto con su tutor/a y que refleja en un panel situado en el aula.



ACTIVIDAD 2.1: SITUACIONES A DEBATE

Objetivos:

- Reflexionar sobre la diversidad de estructuras familiares presentes en la sociedad y en el aula.
- Definir y describir diferentes modelos familiares.
- Promover actitudes de aceptación y respeto a la diversidad de modelos familiares.

Contenidos:

- La estructura familiar puede variar en función del número de sus miembros, de su cohabitación y de la existencia o no de lazos biológicos (familias monoparentales, biparentales, extensas, binucleares, adoptivas, etc.).
- La felicidad y bienestar de una familia no depende de su estructura sino de las relaciones que se establecen.
- Expresión de la propia opinión y confrontación de distintos puntos de vista en torno a las diversas estructuras familiares, así como elaboración de la propia síntesis.
- Toma de contacto con diversas estructuras familiares y análisis de los procesos que se dan en su interior.
- Aceptación de las distintas estructuras familiares como igualmente válidas, enfocándolas desde la diversidad y la riqueza de experiencias.
- Respeto y comprensión hacia las experiencias, opiniones y vivencias de las otras personas.

Materiales:

- Fotocopias anexo
- Pizarra
- Material de escritura para el alumnado

Espacio: Aula clase.

Tiempo: Aproximadamente 30-35 minutos.

Indicaciones responsables actividad: Actividad a desarrollar en pequeño grupo y posteriormente en gran grupo.

Desarrollo de la actividad:

Hay dos formas de realizar la actividad una vez dividida la clase en pequeños grupos (máximo 5 personas).

1. A cada grupo se le pide que debata en torno a las realidades familiares que se proponen, y que luego pongan en común para el resto de la clase sus conclusiones. Para ello, aunque no es imprescindible, se pueden hacer fotocopias dejando visible cada vez una sola estructura familiar y tapando las restantes. Otra opción es distribuir ejemplos diferentes (2 o 3) por



equipo. Con el fin de orientar el debate se ofrece a cada equipo una serie de preguntas sobre las cuales centrar el mismo.

2. Todos los grupos debaten en torno a todas las estructuras familiares presentadas y posteriormente ponen en común sus conclusiones en un debate de gran grupo.

A tener en cuenta en el desarrollo:

- La realización de los equipos puede realizarse por parte del alumnado, en colaboración con el profesorado tutor o de forma aleatoria, utilizando un pequeño juego. Esto dependerá de las circunstancias del grupo-clase, del tiempo del que dispongamos o de la actitud proactiva mostrada por el alumnado.
- Si fuera posible, las conclusiones pueden escribirse en la pizarra, en el ordenador y proyectarse, de modo que todo el grupo pueda leer las conclusiones a la vez que son expuestas.
- Esta es una actividad flexible, de manera que los ejemplos de modelos familiares se pueden adaptar al universo de modelos familiares representados en el aula, para lo cual habría que contar con una descripción de la muestra previamente. De esta forma el alumnado puede sentirse identificado y aumentar su implicación

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado ha definido y descrito diferentes realidades familiares					
El alumnado ha reflexionado sobre la diversidad familiar					
El alumnado ha empatizado con los ejemplos aportados, focalizándose en su contexto familiar					
El alumnado ha mostrado una actitud tolerante hacia la diversidad familiar					



ACTIVIDAD 2.2: LAS FAMILIAS EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Objetivos:

- Debater sobre la diversidad de estructuras familiares presentes en la sociedad.
- Aceptar y respetar la diversidad de modelos familiares.
- Analizar las representaciones de las familias en los medios de comunicación
 - Caracterizar los distintos tipos de familia que reproducen la publicidad y los programas de televisión
 - Detectar qué tipos de familias aparecen de forma mayoritaria, cuáles aparecen de forma ocasional y cuáles no aparecen nunca.
 - Debater y reflexionar sobre las consecuencias que tiene en el reconocimiento de las diversas formas de familia.

Contenidos:

- La visibilización de la diversidad familiar en los medios de comunicación.
- Hegemonía de determinados modelos familiares.
- Aceptación social de la diversidad familiar.

Materiales:

- Recursos localizados por el alumnado: vídeos o imágenes.
- Equipo PC conectado a proyector/cañón
- Conexión a internet
- Pizarra.

Espacio: Aula clase.

Tiempo: Aproximadamente 10 minutos.

Indicaciones responsables actividad: La actividad consta de dos partes. La primera parte se explica en el aula pero se desarrolla fuera de la misma, siendo el punto de partida de la unidad cuarta, en la cual se retoma esta actividad pero desarrollando únicamente la segunda parte.

Desarrollo de la actividad:

1ª parte

1. Se pide a los y las estudiantes que durante la semana busquen en revistas, en la televisión y en internet anuncios y programas que reflejen la familia nuclear heterosexual y otros tipos de familia.
2. Cada grupo de estudiantes (5 personas máximo) deberá traer una o varias imágenes de anuncios de prensa o televisión y alguna secuencia de vídeo en un forma que se pueda reproducir en el ordenador (mpg) o enlaces a escenas disponibles en internet (secuencia de vídeo de algún programa de televisión o anuncio que esté colgado en páginas de internet del



tipo www.youtube.com, www.zappinternet.com o www.dailymotion.com) en las que aparezcan, por un lado, familias nucleares heterosexuales y, por otro, imágenes o secuencias de vídeo de las mismas características en la que aparezcan otros tipos de familias: monoparentales, reconstituidas, homoparentales, extensas...

2ª parte

Se dedica la mitad del tiempo de la sesión a que las alumnas y alumnos vayan exponiendo las imágenes y vídeos que han encontrado. A continuación se promueve un debate en el que se introducen preguntas del tipo:

- ¿Qué tipos de familia os ha resultado más fácil de encontrar en los medios de comunicación?
- ¿Habéis encontrado ejemplos de todos los tipos de familias?
- ¿Se presenta en los medios a las familias homoparentales? Si la respuesta es positiva, ¿cómo se representan este tipo de familias? Si es negativa, ¿Por qué crees que no se representan?
- ¿Reflejan los medios de comunicación la diversidad de familias que hemos encontrado en nuestra aula y en el mundo?
- ¿Por qué creéis que en los medios de comunicación sólo se representa mayoritariamente a la familia nuclear heterosexual?
- ¿Qué consecuencias tiene esto para el mundo que no vive en el tipo de familia tradicional de papá, mamá e hijos/as? ¿Y para quienes viven en este tipo de familias?
- ¿Creéis que todo el mundo piensa que la familiar nuclear heterosexual es la mayoritaria?
- ¿Qué otras reflexiones os ha motivado esta dinámica?
- ¿Cómo se podría cambiar esta situación?

A tener en cuenta en el desarrollo: Se recomienda mantener los equipos de trabajo de la anterior actividad para agilizar el desarrollo de la actividad.

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
El alumnado se ha implicado en la actividad: ha elaborado una presentación o similar para su exposición, así como en el debate posterior					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado ha localizado y descrito diferentes realidades familiares					
El alumnado ha reflexionado sobre la diversidad familiar y cómo esta se refleja o no en los medios de comunicación					
El alumnado ha mostrado una actitud tolerante hacia la diversidad familiar					



ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Unidad 2: *Modelos familiares: la familia el desafío de la diversidad*

ACTIVIDAD 2.3: UNIVERSO FAMILIAR DEL AULA

Objetivos:

- Conocer la diversidad familiar en el aula.
- Entender la diversidad familiar como un valor de nuestra sociedad.
- Interiorizar la terminología que designa cada tipo de familia.
- Respetar los modelos de familia propios y ajenos.
- Empatizar con las diversas situaciones familiares de las y los compañeros.

Contenidos:

- La sociedad actual está formada por diferentes estructuras o modelos familiares.
- La diversidad familiar está presente en las aulas.
- Nombrar y definir los diferentes modelos familiares.

Materiales:

- Pizarra
- Equipo PC conectado a proyector/cañón
- Conexión a internet
- Power Point resumen de la descripción de la muestra (alumnado del grupo-clase).

Espacio: Aula clase.

Tiempo: Aproximadamente 35-40 minutos.

Indicaciones responsables actividad: Es necesario realizar una descripción del “universo familiar del aula”, es decir, que previamente hemos de solicitar, a través de un cuestionario anónimo, información al alumnado participante en el programa datos identificativos sobre su familia. A modo de ejemplo, la información a solicitar puede ser la siguiente:



DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1. Nombre/Pseudónimo _____

2. Edad _____

3. Sexo (rodea): Hombre / Mujer

4. Estudio en _____

5. Curso y grupo _____

6. Unidad de convivencia, ¿con quién vives? Señala la casilla correspondiente/s con una X

Padre Madre Padre Madre Herman@s Abuel@s

Pareja de mi padre o madre Otr@s: _____

7. En caso de convivir sólo con uno/a de los/as progenitores, ¿qué tipo de relación mantienes con el otro/a? Señala la casilla correspondiente con una X

Custodia compartida Visitas semanales Visitas mensuales

No hay relación Otra: _____

8.

Progenitor 1	Nombre/Pseudónimo:
	Edad (años):
	Nivel de estudios:
	Profesión habitual:
Progenitor 2	Nombre/Pseudónimo:
	Edad (años):
	Nivel de estudios:
	Profesión habitual:

9. ¿Tienes hermanos/as? Número de hermanos/as (sin contarte tú) _____

10. En relación con tus hermanos/as, ¿qué posición ocupas? Indícalo en nº, por ej. 1 si eres el 1º o el mayor _____

Desarrollo de la actividad:

Dado que hemos recogidos datos previos del grupo, entre ellos la unidad de convivencia, conocemos los modelos familiares del grupo-clase. De manera que podríamos reducir la actividad a una sesión donde:

- Se comentan los resultados de modelos familiares en el aula, para ello se ha preparado un Power Point con los datos más destacados: unidad de convivencia, relación con los progenitores, nº herman@s, posición en el subsistema fraternal, conocimiento de familias homoparentales...
- Se ponen nombre y se explican estos modelos familiares, sin personalizar.
- Se pregunta sobre otros posibles modelos familiares y se plantean las preguntas finales para terminar con una reflexión grupal



A tener en cuenta en el desarrollo:

Preparar un Power Point con los resultados más destacados de la muestra del grupo-clase, relacionados con la temática tratada.

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado se ha implicado en la actividad: ha realizado preguntas o reflexiones en el debate					
El alumnado es capaz de identificar diferentes modelos familiares					
El alumnado ha mostrado una actitud tolerante hacia la diversidad familiar					



Anexo Unidad 2:

Actividad 2.1 “Situaciones a debate”

SITUACIONES A DEBATE

Leed atentamente las situaciones que describimos a continuación:

- a) Sergio, de 14 años, vive desde hace 4 años con la familia que lo adoptó, un matrimonio que tenía dos hijas.
- b) Pilar tiene 15 años y su padre y su madre están divorciados. Ella vive con su madre y a su padre lo ve los fines de semana y en vacaciones.
- c) María tiene 15 años. Cuando ella tenía 4 años sus padres se separaron. Desde entonces ella vive con su padre y la pareja de este, Vanessa, y los dos hijos de esta. Su madre vive en Londres con su actual pareja, Gloria.
- d) Miguel es un chico de 13 años. Hace tres años que su madre murió y desde entonces vive únicamente con su padre.
- e) Rosa tiene 12 años y vive con su abuelo y abuela durante el curso escolar, porque su madre trabaja en un circo que va haciendo giras por España.
- f) Bea, de 14 años, ha vivido siempre sola con su madre. Mañana su madre se va a casar con su novio Alberto.
- g) Jaime y Sara, de 15 y 12 años respectivamente, viven desde hace tres años con su madre y la actual compañera de esta, Mati.
- h) José tiene 16 años y vive con su padre y su madre, sus hermanas, su abuela y su tío Joaquín.

Responded a las siguientes preguntas:

- a) ¿Creéis que esas personas forman una familia? ¿Por qué?
- b) ¿Qué define entonces una familia? ¿qué se necesita para que un grupo humano constituya una familia?
- c) ¿Cómo creéis que se siente este chico o chica en casa? ¿Por qué?
- d) ¿Conocéis otros chicos o chicas que vivan en esta misma situación?
- e) ¿Cómo llamaríais a estas familias? Poned nombre a cada una de ellas
- f) Contad qué dudas han ido apareciendo al responder las anteriores preguntas y cómo las habéis resuelto, así como las experiencias o ejemplos que hayáis aportado.



UNIDAD 3: ¿Y qué son las familias homoparentales? ¿Qué las caracteriza? (I)

Objetivo general: Identificar cuáles son las ideas y prejuicios, el punto de partida, sobre la realidad de las familias homoparentales, con la pretensión de visibilizar y normalizar este modelo familiar entre las y los adolescentes. Para ello tenemos que partir del conocimiento sobre la homosexualidad y terminología adecuada, conocer la realidad de las y los progenitores, ya que las dificultades de aceptación que encuentran están ligadas a su orientación sexual.

Esta es una unidad introductoria y complementaria a la unidad 4, que continua en las siguientes, en esta primera pretendemos realizar un acercamiento a las ideas preconcebidas, prejuicios, mitos y actitudes manifestadas por el alumnado hacia la homosexualidad, ya que es rasgo definitorio de una familia homoparental. A partir de aquí vamos detectar los prejuicios, mitos... y vamos a diseñar actividades para ir desmontándolos progresivamente en las unidades posteriores.

De esta forma, en relación con el objetivo general, los **objetivos específicos de la unidad** son los siguientes:

1. Exponer diferentes vocablos relacionados con la homosexualidad.
2. Identificar qué términos utilizados para dirigirnos a las personas homosexuales y el colectivo LGBT son peyorativos y cuáles son adecuados.
3. Emplear un lenguaje adecuado a la hora de hablar sobre las personas homosexuales (incluso las LGBT), desterrando aquellos que son peyorativos.

Personas participantes: Alumnado de 2º ESO.

Responsables: Profesor/a tutor/a.

Tiempo: 50 minutos, una clase en horario lectivo, en concreto en el tiempo destinado a la tutoría. La distribución del tiempo sería en todos los grupos-clase:

- **Presentación:** 2-3 minutos
- **Desarrollo de la actividad:**
 - ✓ **Actividad 3.1: Palabras cruzadas** (Adaptación de "Crucigrama" en *El amor y el sexo no son de un solo color: cómic*, p. 13). Aproximadamente 5 minutos
 - ✓ **Actividad 3.2: Conociéndonos** (*Guía didáctica: El amor y el sexo no son de un solo color*, p. 15). Aproximadamente 35-40 minutos.
 - ✓ **Actividades complementarias:** Algunas de las posibles son las siguientes.
 - ✓ **Actividad 3.3: Estoy hablando de...** (Adaptación de "Cajita de palabras" *Guía didáctica: El amor y el sexo no son de un solo color*, p. 15)
 - ✓ **Actividad 3.4: Frases incompletas** (*De la Cruz (2005)*, pp. 116-117)
- **Reflexión sobre la actividad:** Aproximadamente 5 minutos.



Evaluación de la unidad: Se realiza a través de la evaluación de las actividades desarrolladas. Al final de cada actividad se incluye una rúbrica a completar por las personas responsables.

Evaluación continua: Realizada por el grupo-clase junto con su tutor/a y que refleja en un panel situado en el aula.



ACTIVIDAD 3.1: PALABRAS CRUZADAS

Objetivos:

- Identificar palabras relacionadas con la diversidad afectivo-sexual.
- Generar familias o grupos de palabras vinculadas.
- Ampliar el vocabulario del alumnado en relación a la diversidad afectivo-sexual.

Contenidos:

- Vocabulario relacionado con a la diversidad afectivo-sexual.
- Palabras adecuadas y palabras peyorativas para dirigirse a las personas LGBT.

Materiales:

- Pizarra
- Tiza o rotuladores

Espacio: Aula clase.

Tiempo: Aproximadamente 5 minutos.

Indicaciones responsables actividad: Esta actividad se utiliza al inicio de la sesión con el objetivo de ser el punto de partida de la misma, así como de captar la atención del alumnado favoreciendo un clima propicio para el desarrollo de actividades posteriores. Es una breve dinámica para “romper el hielo”.

Desarrollo de la actividad:

La persona encargada de desarrollar la actividad escribe en la pizarra, en horizontal o en vertical, una palabra vinculada con la diversidad afectivo-sexual: HOMOSEXUALIDAD, SEXUALIDAD, ORIENTACIÓN SEXUAL, LESBIANA...

A partir de esta palabra se solicita al alumnado que por turnos escriba palabras relacionadas con este campo semántico, utilizando alguna letra de la palabra escrita. La palabra puede escribirse en horizontal o en vertical. Se trata de confeccionar un mapa de palabras cruzadas, cuantas más mejor.

A tener en cuenta en el desarrollo:

- Otra opción, es realizar una lluvia de ideas con cuestiones relacionadas con la HOMOSEXUALIDAD, a partir de alguna palabra relacionada que la persona responsable del desarrollo de la actividad anote en la pizarra.



Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado discrimina aquellos vocablos que son peyorativos a la hora dirigirse a las personas LGBT					
El alumnado ha reflexionado sobre lo que supone la importancia de las palabras a la hora de dirigirse a las personas LGBT					



ACTIVIDAD 3.2: CONOCIÉNDONOS

Objetivos:

- Conocer qué terminología conocen sobre las personas homosexuales, lesbianas, transexuales y bisexuales.
- Ofrecer un vocabulario y conocimiento sobre los diferentes términos.
- Desafiar los posibles estereotipos y mitos asociados a esta terminología.

Contenidos:

- Terminología sobre sexualidad y orientación sexual.
- Prejuicios y estereotipos vinculados a la terminología.

Materiales:

- Viñetas del cómic de Guille (“El amor y el sexo no son de un solo color”), una por pareja de alumnas/os.
- Varios ejemplares completo del Cómic de Guille.
- Fotocopias para el alumnado de “La importancia de las palabras: un pequeño glosario”.

Espacio: Aula clase o espacio al aire libre.

Tiempo: Aproximadamente 35-40 minutos

Desarrollo de la actividad:

Se solicita al alumnado que se disponga en un gran círculo, entregando una viñeta fotocopiada (hay 7 modelos diferentes) por cada pareja de alumnos/as. De esta forma se solicita a cada dos personas, que la lean, comenten y posteriormente se ponga en común. A continuación el profesorado solicita parejas voluntarias para que lean su viñeta en alto, la expliquen y aporten las conclusiones a las que han llegado. Seguidamente el profesorado realizará preguntas en torno a cada una de las viñetas. Se puede realizar de forma aleatoria o voluntaria. Se plantean preguntas para el debate tales como:

- ¿Conoces a alguien homosexual?
- ¿Conoces otra palabra equivalente para nombrarla? ¿Es una acepción positiva o negativa/insulto?
- ¿Cuál es el insulto más frecuente en el instituto, en la calle?
- ¿Es el mismo para las chicas que para los chicos?
- ¿Las personas que utilizan estas palabras saben lo que significan?
- Cuando una palabra se utiliza como insulto, ¿qué valores transmite?
- ¿Por qué es importante hablar utilizando las palabras adecuadas? ¿Cuál es el valor del nombrar, porque nos ayuda a pensar utilizar el vocabulario adecuado?
- ¿Qué ocurre cuando nos apropiamos de un insulto para convertirlo en algo positivo?
- ¿Qué es ser hetero?



- ¿Cuántos tipos de familia conoces?
- ¿Conoces alguna familia homoparental?
- ¿Sabes lo que es la homofobia?
- ¿Has presenciado alguna conducta homofóbica? ¿cómo reaccionaste?
- ¿Qué significa salir del armario?
- ¿Sabes lo que es el VIH?

Para finalizar se ofrece el documento “La importancia de las palabras: un pequeño glosario” al alumnado, en el cual se recogen definiciones y vocabulario adecuado para nombrar las realidades LGBT. Es posible entregar una fotocopia con la explicación de cada concepto a cada alumno/a o entregársela al tutor/a, para que la coloque en un espacio visible del aula.

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado discrimina aquellos vocablos que son peyorativos a la hora dirigirse a las personas LGBT					
El alumnado ha reflexionado sobre lo que supone la importancia de las palabras a la hora de dirigirse a las personas LGBT					
El alumnado identifica qué es una familia homoparental					



ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Unidad 3: *¿Y qué son las familias homoparentales? ¿Qué las caracteriza?*

ACTIVIDAD 3.3: ESTOY HABLANDO DE...

Objetivos:

- Aclarar conceptos relacionados con la sexualidad y la orientación sexual.
- Reflexionar sobre la importancia de las palabras.
- Trabajar la expresión verbal y no verbal del alumnado.
- Valorar la necesidad de reflexionar antes de hablar (elegir una determinada palabra).

Contenidos:

- La visibilización de la diversidad familiar en los medios de comunicación.
- Hegemonía de determinados modelos familiares.
- Aceptación social de la diversidad familiar.

Materiales:

- Cajita
- PC con altavoces (o radio) y música
- Palabras seleccionadas en pequeñas cartulinas: Tabú.
- Cómic, de Guille un chico de mi insti o Carol, una chica de mi insti.
- Consultar además la *Guía Didáctica: El amor y el sexo no son de un solo color (s.f.)*.

Espacio: Aula-clase, patio o gimnasio.

Tiempo: Aproximadamente 25-30 minutos.

Indicaciones responsables actividad: Esta actividad es adecuada para cerrar esta unidad o para iniciar la siguiente, ya que además de servir como distensión también sirve para “romper el hielo”, nos permite valorar si el alumnado ha consolidado los conceptos relacionados con la homosexualidad trabajados en la anterior unidad. Otra de las ventajas a destacar es que es una actividad muy dinámica y que invita a la participación del alumnado sin forzarla.



Desarrollo de la actividad:

1. La actividad se inicia con la entrega de una copia del Cómic de Guille (pp. 5 y 6) para la lectura en pequeño grupo (no más de 5 personas) y se comenta al alumnado que posteriormente se realizará una dinámica con el fin de aclarar conceptos. Se conceden entre 5 y 10 minutos para la lectura.
2. Nos sentamos todos en círculo (si es posible en el suelo, ya que supone una mayor cercanía). Se les explica que se va a comenzar a pasar una cajita mientras la música está en marcha. En el momento en que esta se interrumpa la persona que tenga la cajita tendrá que abrirla y elegir una tarjeta que contiene una palabra.
3. La persona en cuestión tendrá que definir dicha palabra en un minuto y evitando una serie de palabras tabú indicadas en la misma mientras que el resto de la clase tendrá que adivinar de qué palabra se trata. Se puede apoyar en el cómic anteriormente leído, poner algún ejemplo, etc.
4. Aquella persona que la acierte recogerá la caja y se repite el mismo proceso hasta que se agoten las palabras o se decida finalizar. Como variante se puede proponer utilizar gestos para transmitir la información o dividir el grupo-clase en pequeños grupos y plantear una competición
5. Para finalizar se realiza una reflexión grupal sobre: las palabras que han salido, la dificultad para definir las con un lenguaje apropiado, aclarar conceptos...

A tener en cuenta en el desarrollo:

- Introducir los conceptos relacionados con la temática que queremos trabajar y consolidar (homosexual, homoparental, entender, gay, lesbiana, hetero, pareja, relación, pluma, sexo, género, salir del armario, homofobia...).

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado ha adquirido nuevo vocabulario apropiado para definir la diversidad afectivo-sexual y familiar					
El alumnado es capaz de explicar conceptos vinculados con la diversidad afectiva-sexual					
El alumnado ha mostrado una actitud de respeto a la hora de expresar sus ideas					



ACTIVIDAD 3.4: FRASES INCOMPLETAS

Objetivos:

- Aproximar la realidad homosexual a las y los adolescentes.
- Fomentar la empatía con las personas homosexuales.
- Desarrollar la competencia de expresión escrita.

Contenidos:

- Terminología sobre sexualidad y orientación sexual.
- Prejuicios y estereotipos vinculados a la terminología.

Materiales:

- Un cuestionario con frases incompletas para cada participante
- Bolígrafos
- Cómic Guille, un chico de mi insti o Carol, una chica de mi insti:
- Consultar además la *Guía Didáctica: El amor y el sexo no son de un solo color (s.f.)*.

Espacio: Aula clase o espacio al aire libre.

Tiempo: Aproximadamente 45 minutos.

Desarrollo de la actividad:

1. Se reparten los cuestionarios, uno por participante y se pide que de manera individual y anónima completen las frases que aparecen incompletas en el mismo. Se les advierte que tienen tiempo limitado, en torno a diez minutos y que por lo tanto, escriban con sinceridad lo primero que les venga a la cabeza.
2. Las frases que cada participante ha completado habrían de ser del tipo:
 - Si fuese homosexual me gustaría que mis amistades...
 - Lo que más les gusta a las lesbianas es ...
 - Si supiera que un profesor o profesora es homosexual lo primero que haría...
 - Es difícil reconocer que eres gay o lesbiana porque...
 - Todos los gais lo son porque...
 - Me gustaría que cuando se habla de gais y lesbianas...
3. Se pueden proponer tantas frases como consideremos oportuno combinando unas que apunten en la dirección de los mitos y prejuicios asociados a esta realidad, siendo muy interesante reflejar aquellas frases que en algún momento se hayan podido escuchar en el centro o en la clase, para poder abordar el debate de las mismas.
4. Terminado el tiempo, recogemos los cuestionarios y se reparten entre los participantes o bien, la persona que dirige la actividad los lee de forma aleatoria para poner en común los comentarios, algunas preguntas que pueden orientar el debate son:



- ¿Eran los que esperabais?
- ¿Qué es lo que más os sorprende de los mismos?
- ¿Pensáis que si preguntáramos a otros chicos o chicas contestarían lo mismo?
- ¿Cómo recibirían gais y lesbianas vuestros comentarios?

A tener en cuenta en el desarrollo:

- La actividad se plantea como anónima, es por ello que trataremos de hacer lo posible para mantener ese anonimato, por ello intercambiar los cuestionarios o que la persona que dirige la actividad los lea será una forma de garantizar la confidencialidad. En ningún caso trataremos de averiguar quién es el autor o autora de alguna de las frases. Otra cosa es que alguien quiera reconocer públicamente lo que dejó escrito. En cualquier caso la puesta en común no puede convertirse en un examen en el que se trate de aprobar o suspender a unos u otras.
- Se les pidió sinceridad y la sinceridad hay que agradecerla. Lo que no significa que demos por buenos todos los comentarios. Precisamente con la puesta en común el objetivo es hacer que chicos y chicas sean conscientes de que según sean sus respuestas estaremos construyendo un tipo de sociedad o de otra y como, por tanto, cada cual tiene su responsabilidad.
- Incluir frases que aludan a mitos, muchos de ellos probablemente ya trabajados, es para evitar que se sientan “investigados” e “investigadas” en lo personal. También para que después en la puesta en común tengamos, con toda seguridad, elementos para reforzarles como grupo. Y ya sabemos que un grupo al que se le refuerza es un grupo al que se le coloca en disposición de crecer.
- Creemos que es bueno que cada responsable de actividad tenga su listado de “frases incompletas” y que según el grupo o el momento en que realiza la actividad utilice aquellas que considere más convenientes. Es fácil imaginar como la propia dinámica de cada grupo puede hacer que una frase pase de ser absolutamente pertinente a completamente redundante. Por eso, es bueno tomar esta actividad como algo vivo, todas las actividades lo son, y además se han de ajustar a la realidad del grupo.



Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado ha respetado el turno de palabra					
El alumnado ha sido capaz de empatizar con las personas homosexuales					
El alumnado ha reflexionado sobre lo que supone la importancia de las palabras a la hora de dirigirse a las personas LGBT y sus circunstancias					



Anexo Unidad 3:

Actividad 3.2 “Conociéndonos”

EL CÓMIC DE GUILLE

- Cómic Guille, un chico de mi insti o Carol, una chica de mi insti:
- Consultar además la *Guía Didáctica: El amor y el sexo no son de un solo color (s.f.)*.

LA IMPORTANCIA DE LAS PALABRAS: UN PEQUEÑO GLOSARIO

El documento, “La importancia de las palabras: un pequeño glosario”, es de elaboración propia, utilizando como referencias:

- Generelo, J. y Pichardo, J. I. (2005). *Homofobia en el sistema educativo. Investigación pluridisciplinar sobre la percepción que los y las adolescentes tienen sobre la homosexualidad, las situaciones de acoso que viven los estudiantes LGTB*. Madrid, España: Visor.
- De la Cruz, C. (2005). *Expectativa de Diversidad: ideas y dinámicas*. Madrid, España: Consejo de la Juventud de España.

LA IMPORTANCIA DE LAS PALABRAS: Un pequeño glosario

Sexo: Conjunto de características biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos, que los definen como hombre o mujer. El sexo viene determinado por la naturaleza, con la que se nace.

Género: Son todas aquellas cosas: conductas, ropas, gestos, juegos..., que socialmente se han considerado propias de uno de los dos sexos, es una construcción social. Por tanto habría dos géneros, el masculino con todo lo que se ha considerado propio de hombres y el género femenino, con todo lo que se ha considerado propio de mujeres.

Orientación del deseo: Atracción emocional, romántica, sexual o afectiva duradera hacia otro. La orientación sexual es diferente de la conducta sexual porque se refiere a los sentimientos y al concepto de uno mismo. Las personas pueden o no expresar su orientación sexual en sus conductas.

Heterosexual: Persona que siente atracción afectiva y sexual hacia personal del sexo opuesto. Esto es, una mujer a la que le atraen los hombres o un hombre al que le atraen las mujeres.



Homosexual: Persona que siente atracción afectiva y sexual hacia personas de su mismo sexo. Esto es, una mujer se siente atraída por mujeres (lesbiana); o un hombre que siente atracción por los hombres (gay).

Entender: Sentir atracción sexual hacia las personas del mismo sexo.

Lesbiana: Mujer homosexual.

Gay: Hombre homosexual.

Transexual: Persona que nace con el sexo biológico con el que no se siente identificada. Por ejemplo, una persona que nace con genitales y características físicas de varón pero que psicológicamente se siente mujer, o a la inversa. Esta identificación con uno u otro sexo es independiente de la orientación del deseo.

Homofobia: Aversión, rechazo o temor, que se puede llegar a lo patológico, a gays y lesbianas, a la homosexualidad o a sus manifestaciones. La homofobia está relacionada con el rechazo general que se tiene a los grupos minoritarios.

Salir del armario: Acto o proceso de revelar públicamente la orientación gay, lesbiana o bisexual de uno/a mismo/a. Este proceso está marcado por un fuerte temor al rechazo. Es por ello que, normalmente, primero se sale del armario en el círculo de amigos y luego en la familia y en el ámbito laboral, por lo que se puede estar a un mismo tiempo “dentro del armario” para unas personas y “fuera del armario” para otras.

Travestido: Es frecuente que este término se utilice sólo para referirse a hombres que gustan y encuentran satisfacción en vestirse de mujer, aunque también podría utilizarse en la otra dirección, mujeres que les gusta y encuentran satisfacción en vestirse de hombre. Estas conductas no tienen por qué suponer una orientación del deseo determinada, ni que exista problema respecto a la identidad.

Afeminado: Hombre con gestos, ademanes u otros rasgos externos considerados socialmente como más propios de mujeres. Popularmente se suele hablar de “pluma”. Este término no significa nada más y no alude ni a la orientación del deseo ni a la identidad sexual. Ser afeminado no significa necesariamente ni “considerarse” de otro sexo, ni ser homosexual. Puede que sí, pero también puede que no. Generalmente esta palabra se utiliza con connotaciones despectivas.



Marimacho: Mujer con gestos, ademanes u otros rasgos externos considerados socialmente como más propios de hombre. Este término tampoco aporta nada en cuanto a la identidad o la orientación del deseo. Sucede igual que con el término anterior. Sólo significa lo que significa y extraer otro tipo de conclusiones puede conducir a error. Al igual que con la palabra afeminado, su utilización no suele ser gratuita y habitualmente se acompaña de cierta intencionalidad de rechazo.

LGBT: Siglas que identifican al colectivo de personas lesbianas, gays, transexuales y bisexuales.



Anexo Unidad 3:

Actividad 3.3 “Estoy hablando de...”

EL CÓMIC DE GUILLE

- Cómic Guille, un chico de mi insti o Carol, una chica de mi insti:
- Consultar además la *Guía Didáctica: El amor y el sexo no son de un solo color (s.f.)*.

TABÚ

<p style="text-align: center;">GAY</p> Palabras prohibidas: <ul style="list-style-type: none">✓ Marica✓ Pluma✓ Homosexual	<p style="text-align: center;">LESBIANA</p> Palabras prohibidas: <ul style="list-style-type: none">✓ Bollera✓ Marimacho✓ Tortillera	<p style="text-align: center;">HETEROSEXUAL</p> Palabras prohibidas: <ul style="list-style-type: none">✓ Homosexual✓ Normal✓ Pareja
<p style="text-align: center;">HOMOSEXUAL</p> Palabras prohibidas: <ul style="list-style-type: none">✓ Gay✓ Lesbiana✓ Anormal	<p style="text-align: center;">BISEXUAL</p> Palabras prohibidas: <ul style="list-style-type: none">✓ Indefinido✓ Raro/a✓ Dos	<p style="text-align: center;">SALIR DEL ARMARIO</p> Palabras prohibidas: <ul style="list-style-type: none">✓ Homosexual✓ Saber✓ Compartir



Anexo Unidad 3:

Actividad 3.4 “Frasas incompletas”

EL CÓMIC DE GUILLE

- Cómic Guille, un chico de mi insti o Carol, una chica de mi insti:
- Consultar además la *Guía Didáctica: El amor y el sexo no son de un solo color (s.f.)*.



UNIDAD 4: ¿Y qué son las familias homoparentales? ¿Qué las caracteriza? (II)

Objetivo general: *Identificar cuáles son las ideas y prejuicios, el punto de partida, sobre la realidad de las familias homoparentales, con la pretensión de visibilizar y normalizar este modelo familiar entre las y los adolescentes. Para ello tenemos que partir del conocimiento sobre la homosexualidad y terminología adecuada, conocer la realidad de las y los progenitores, ya que las dificultades de aceptación que encuentran están ligadas a su orientación sexual.*

Esta es una unidad introductoria y complementaria de la anterior, que continua en las siguientes, en estas pretendemos realizar un acercamiento a las ideas preconcebidas, prejuicios, mitos y actitudes manifestadas por el alumnado hacia la homosexualidad, siendo este el rasgo definitorio de una familia homoparental. A partir de aquí vamos a detectar los prejuicios, mitos... y vamos a diseñar actividades para ir desmontándolos progresivamente en las unidades posteriores.

De esta forma, en relación con el objetivo general, los **objetivos específicos de la unidad** son los siguientes:

1. Visibilizar/mostrar las familias homoparentales como un modelo familiar más presente en nuestra sociedad y en nuestras aulas.
2. Ser capaces de reconocer una familia homoparental.
3. Debatir sobre la presencia de la diversidad familiar en los medios de comunicación y su relación con la aceptación social de modelos familiares no hegemónicos.

Personas participantes: Alumnado de 2º ESO.

Responsables: Profesor/a tutor/a.

Tiempo: 50 minutos, una clase en horario lectivo, en concreto en el tiempo destinado a la tutoría. La distribución del tiempo sería en todos los grupos-clase:

- *Presentación:* 2-3 minutos
- *Desarrollo de la actividad:*
 - ✓ **Actividad 4.1: Las familias en los medios de comunicación 2º parte** (Adaptación de “La familia en los medios de comunicación” en Sánchez Sáinz (coord.) (2009), pp. 110-112). Aproximadamente 40 minutos.
 - ✓ **Actividades complementarias:** Algunas de las posibles son las siguientes.
 - ✓ **Actividad 4.2: Diversidad familiar.** (En Lena, González y Fernández (2007), pp. 59-60).
 - ✓ **Actividad 4.3: ¿Qué piensas sobre estos mitos?** (En Platero y Gómez (2007), pp. 94-96)
 - ✓ **Actividad 4.4.: Barómetro de valores** (En Infante, París, Fernández y Padrón (2009), p. 109)
- *Reflexión sobre la actividad:* Aproximadamente 5 minutos.



Evaluación de la unidad: Se realiza a través de la evaluación de las actividades desarrolladas. Al final de cada actividad se incluye una rúbrica a completar por las personas responsables.

Evaluación continua: Realizada por el grupo-clase junto con su tutor/a y que refleja en un panel situado en el aula.



ACTIVIDAD 4.1: LAS FAMILIAS EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Esta es una actividad que se inicia (1ª parte) en la unidad 2, pero cuya segunda parte se desarrolla en esta unidad, ya que necesita de un pequeño trabajo de investigación por parte del alumnado.

Objetivos:

- Debatir sobre la diversidad de estructuras familiares presentes en la sociedad.
- Aceptar y respetar la diversidad de modelos familiares.
- Analizar las representaciones de las familias en los medios de comunicación
 - Caracterizar los distintos tipos de familia que reproducen la publicidad y los programas de televisión
 - Detectar qué tipos de familias aparecen de forma mayoritaria, cuáles aparecen de forma ocasional y cuáles no aparecen nunca.
 - Debatir y reflexionar sobre las consecuencias que tiene en el reconocimiento de las diversas formas de familia.

Contenidos:

- La visibilización de la diversidad familiar en los medios de comunicación.
- Hegemonía de determinados modelos familiares.
- Aceptación social de la diversidad familiar.

Materiales:

- Recursos localizados por el alumnado: vídeos o imágenes
- Equipo PC conectado a proyector/cañón
- Conexión a internet
- Pizarra

Espacio: Aula clase.

Tiempo: Aproximadamente 40 minutos.

Indicaciones responsables actividad: La actividad consta de dos partes. La primera parte se explica en el aula pero se desarrolla fuera de la misma, siendo el punto de partida de la unidad cuarta, en la cual se retoma esta actividad pero desarrollando únicamente la segunda parte.

Desarrollo de la actividad:

1ª parte (ya realizada)

Se pide a los y las estudiantes que durante la semana busquen en revistas, en la televisión y en internet anuncios y programas que reflejen: la familia nuclear heterosexual y otros tipos de familia

1. Cada grupo de estudiantes (5 personas máximo) deberá traer una o varias imágenes de anuncios de prensa o televisión y alguna secuencia de vídeo en un forma que se pueda



reproducir en el ordenador (mpg) o enlaces a escenas disponibles en internet (secuencia de vídeo de algún programa de televisión o anuncio que esté colgado en páginas de internet del tipo www.youtube.com, www.zappinternet.com o www.dailymotion.com) en las que **aparezcan, por un lado, familias nucleares heterosexuales y, por otro, imágenes o secuencias de vídeo de las mismas características en la que aparezcan otros tipos de familias: monoparentales, reconstituidas, homoparentales, extensas...**

2ª parte (objeto de esta unidad)

Se dedica la mitad del tiempo de la unidad a que las alumnas y alumnos (por grupos de unas 5 personas) vayan exponiendo las imágenes y vídeos que han encontrado. A continuación se promueve un debate en el que se introducen preguntas del tipo:

- ¿Qué tipos de familia os ha resultado más fácil de encontrar en los medios de comunicación?
- ¿Habéis encontrado ejemplos de todos los tipos de familias?
- ¿Se presenta en los medios a las familias homoparentales? Si la respuesta es positiva, ¿cómo se representan este tipo de familias? Si es negativa, ¿Por qué crees que no se representan?
- ¿Reflejan los medios de comunicación la diversidad de familias que hemos encontrado en nuestra aula y en el mundo?
- ¿Por qué creéis que en los medios de comunicación sólo se representa mayoritariamente a la familia nuclear heterosexual?
- ¿Qué consecuencias tiene esto para el mundo que no vive en el tipo de familia tradicional de papá, mamá e hijos/as? ¿Y para quienes viven en este tipo de familias?
- ¿Creéis que todo el mundo piensa que la familiar nuclear heterosexual es la mayoritaria?
- ¿Qué otras reflexiones os ha motivado esta dinámica?
- ¿Cómo se podría cambiar esta situación?

A tener en cuenta en el desarrollo: Se recomienda mantener los equipos de trabajo de la primera parte de la actividad para agilizar el desarrollo de la actividad.



Evaluación: Al finalizar la actividad, doctoranda-investigadora y tutora del grupo-clase cumplimentan la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
El alumnado se ha implicado en la actividad: ha elaborado una presentación o similar para su exposición posterior, así como en el debate posterior					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras, ya que el alumnado ha buscado diversidad de modelos familiares					
El alumnado ha localizado y descrito diferentes realidades familiares					
El alumnado ha reflexionado sobre la diversidad familiar y cómo esta se refleja o no en los medios de comunicación					
El alumnado ha mostrado una actitud tolerante hacia la diversidad familiar					

Además, como cierre de la unidad se les plantean preguntas vinculadas a su contexto más inmediato, a través de las cuales identificar ejemplos concretos trabajados en la unidad, por ejemplo:

- Series o películas en las que los protagonistas sean familias, p.ej. Los Simpson
- Series o películas en las que los protagonistas sean familias homoparentales, p.ej. Modern family
- Anuncios en las que los protagonistas sean familias, p.ej. Toyota.
- Anuncios en las que los protagonistas sean familias homoparentales, p.ej.: Nikon, Coca-Cola
- Se les plantea una pregunta final para la reflexión: Si una familia no está presente en los medios no existe, ¿es invisible para la sociedad?



ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Unidad 4: *¿Y qué son las familias homoparentales? ¿Qué las caracteriza?*

ACTIVIDAD 4.2: DIVERSIDAD FAMILIAR

Objetivos:

- Reconocer que hay distintos tipos de familias y que todas son igual de importantes.
- Aceptar que todas las personas son muy importantes en la familia y que cada una tiene mucho que aportar a ella.
- Facilitar las herramientas para pedir ayuda en el caso de que alguien no se sienta bien en su familia.

Contenidos:

- La diversidad familiar, una realidad presente en nuestra sociedad.
- Aceptación social de la diversidad familiar.
- Todos los miembros de una familia son importantes.

Materiales:

- Fotos de personas de diferentes edades, preferiblemente que no sean famosas
- Papel continuo

Espacio: Aula clase.

Tiempo: Aproximadamente 40 minutos.

Indicaciones responsables actividad: La familia no es un elemento estático sino que ha evolucionado en el tiempo en consonancia con las transformaciones de la sociedad. La familia es un grupo en constante evolución relacionada con los factores políticos, sociales, económicos y culturales.

A lo largo de la historia y debido a los hechos marcados, la familia ha cambiado su estructura y funciones. Así los avances científicos y médicos han supuesto una disminución de la natalidad y el aumento de la esperanza de vida adulta. La industrialización ha cambiado la estructura de la familia y sus funciones, incorporando a la mujer al trabajo productivo dejando de lado el papel que se le otorgaba (el de cuidadora).

El mensaje que intentamos transmitir es que todas las personas de la familia tienen que responsabilizarse de las tareas en la medida de sus posibilidades.

En algunas ocasiones las situaciones personales de convivencia en el ámbito familiar pueden derivar en conflictos que generan tensión en las y los alumnos y que estos no saben cómo enfocar. Es



conveniente indicar al alumnado que lo que damos y nos aporta la familia no sólo son cosas materiales.

Desarrollo de la actividad:

1. Previamente hemos solicitado a las y los participantes que traigan fotos (recortadas de revistas o periódicos o dibujadas) de personas mayores, personas de mediana edad, niñas y niños y jóvenes para componer los distintos tipos de familias. Es conveniente llevar algunas de repuesto.
2. Pegamos en la pared una tira de papel continuo dividida en cuadrados. Las alumnas y los alumnos van saliendo y colocando una figura hasta completar una familia. La rotulamos y empezamos a confeccionar la siguiente, y así sucesivamente. A título orientativo podemos considerar los siguientes tipos de familia:
 - Familia nuclear (padre, madre e hijos/as).
 - Familia monoparental (sólo hay un padre o madre e hijos/as)
 - Familia monoparental compleja (progenitor/a con hijos/as a su cargo y comparte vida con personas ajenas a la familia).
 - Familia BIS (familia en la que se produce una ruptura en la pareja y cada miembro de ésta forma una familia nueva).
 - Familia de personas homosexuales que tienen hijos/as: familia homoparental.
 - Familia extensa (padre, madre, hijos, tíos, abuelos, etc.).
 - Otras formas de convivencia.
3. Al final de la sesión se les informa de qué recursos pueden disponer cuando se encuentren en situaciones familiares conflictivas:
 - Hablar de ello
 - Hablar con un familiar en el que confíen.
 - Hablar con el tutor o tutora, con algún profesor o profesora con el que tengan confianza, o bien acudir al Departamento de Orientación.
 - Llamar al teléfono de ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo): 900 20 20 10.

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
El alumnado se ha implicado en la actividad: ha aportado imágenes e intervenido en el debate posterior					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras, ya que el alumnado ha configurado diferentes tipos de familia					



ACTIVIDAD 4.3: ¿QUÉ PIENSAS SOBRE ESTOS MITOS?

Objetivos:

- Trabajar en grupo sobre los posibles mitos e ideas erróneas que surgen de cada participante y su entorno, para ofrecer respuestas adecuadas que muestren la realidad de las lesbianas, homosexuales, bisexuales y transexuales.
- Discutir qué elementos del debate están presentes en los medios de comunicación, su entorno o su familia, cómo se refuerzan estos estereotipos y con qué mecanismos, qué posibles alternativas se pueden ofrecer.

Contenidos:

- Mitos y prejuicios asociados al colectivo LGBT.
- Irracionalidad de los mitos y falsas creencias.

Materiales: Relación de mitos y creencias (ver anexo).

Espacio: Aula clase o gimnasio, se recomienda un espacio diáfano.

Tiempo: Aproximadamente 1h.

Indicaciones responsables actividad: Seleccionar de entre la relación de mitos y creencias aquellas que se consideren más adecuadas o interesantes para el grupo. Se puede trabajar también con otras ideas que surjan en el grupo o a raíz de alguna noticia, hecho real, etc.

Desarrollo de la actividad:

1. Se reparte entre los participantes la relación de mitos e ideas erróneas seleccionadas.
2. A continuación se les plantea: ¿Qué piensas sobre estos mitos? Estos mitos han sido extraídos de conversaciones con alumnado de secundaria, activistas y docentes. Queremos que te fijas en lo que se dice en tu barrio, tu instituto, tu asociación, tu familia, tus amigos y amigas, y ver si te parece que estas afirmaciones. Te proponemos que leas estas afirmaciones y pienses posibles respuestas y alternativas que ofrezcan una visión más adecuada y positiva sobre el colectivo LGBT.
3. Durante 30 minutos trabajan en pequeño grupos, elaborando respuestas o argumentos que desarticulen estas afirmaciones. Para ello tendrán que basarse en su propio conocimiento, con ayuda de los materiales facilitados en el aula (en anteriores sesiones) y el debate en grupo. Finalizado este tiempo se inicia el debate en gran grupo.



4. Algunas de las preguntas que pueden guiar el debate son:

- ¿Se parecen estos mitos a los estereotipos ligados a los hombres y a las mujeres?
- ¿Son todos los hombres unos brutos y las mujeres muy sensibles?
- ¿Se parecen estos mitos a los estereotipos ligados a las personas inmigrantes, con discapacidad, mayores o jóvenes, etc.?
- ¿Por qué la gente basa sus ideas en los estereotipos?
- ¿En qué medios podemos encontrar frecuentemente estereotipos ligados a la sexualidad, el género, la edad, la belleza, la discapacidad, la religión, etc.?

A tener en cuenta en el desarrollo:

- Dependiendo del tamaño del grupo, se trabajará con todo el grupo o en pequeños grupos en el debate final; ya que se pretende fomentar al máximo la participación de todas y todos.

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
El alumnado se ha implicado en la actividad, aportando argumentos para rebatir los mitos					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado ha respetado el turno de palabra y practicado la escucha activa					
El alumnado ha identificado mitos y falsas creencias sobre el colectivo LGBT					



ACTIVIDAD 4.4: BARÓMETRO DE VALORES

Objetivos:

- Tomar conciencia de los mitos y falsas creencias del alumnado en torno a distintas orientaciones sexuales.
- Abordar las ideas preconcebidas que se tienen sobre el colectivo LGBT.

Contenidos:

- Mitos y prejuicios asociados al colectivo LGBT.
- Irracionalidad de los mitos y falsas creencias.

Materiales: Relación de mitos y creencias (ver anexo).

Espacio: Aula clase o gimnasio, se recomienda un espacio diáfano.

Tiempo: Aproximadamente 50 minutos.

Indicaciones responsables actividad: Todos los participantes tienen que pronunciarse, según su propio criterio, ante las distintas afirmaciones leídas; estas han de tomarse tal y como se entiendan, no pudiéndose pedir ningún tipo de explicación.

Desarrollo de la actividad:

1. Se organiza el espacio de tal modo que nos quede un espacio amplio y diáfano. Explicamos que la mitad de ese espacio será ocupado por quienes estén a favor o de acuerdo con las frases que el responsable que dirige al actividad leerá y, la otra mitad ocupará el espacio dedicado al desacuerdo, de tal forma que el alumnado quedará “enfrentado” según su posicionamiento.
2. Cada miembro del grupo irá dando los argumentos que justifique su inclusión en un sitio u otro.
3. Una vez escuchadas las razones de ambos lados, se abre la posibilidad de cambiar de posición.
4. Para enunciar otra frase, se pide que vuelvan al centro y así sucesivamente.
5. Al finalizar la actividad sería interesante hacer una puesta en común con cuestiones como:
 - ¿Con qué frases habéis tenido más dificultades para situaros?
 - ¿Qué ha supuesto para vosotros y vosotras el tener que posicionarnos ante cada frase?
 - ¿Cómo os sentís ante personas que no comparten vuestros puntos de vista y/o valores?



A tener en cuenta en el desarrollo:

- Es fundamental el respeto por parte del grupo a las distintas opiniones vertidas, por ello es importante que no se genere debate mientras transcurre la actividad y que cada persona se exprese libremente, mientras el resto practica la escucha activa.
- Muchas de las afirmaciones que se proponen son un reflejo de las creencias y prejuicios socialmente mantenidas acerca de las distintas opciones sexuales, dejando al descubierto el desconocimiento sobre el tema, juicios de valor y actitudes homófobas. El hecho de que el alumnado tenga que hacer públicas sus propias opiniones va a favorecer la aparición de estereotipadas o incluso podremos detectar una “falsa tolerancia” ante discursos mantenidos más por deseabilidad social que por una firme creencia en ellos.
- En la medida de lo posible, el responsable de la actividad tomará nota de las distintas posiciones adoptadas y de los argumentos aportados.

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
El alumnado se ha implicado en la actividad: ha aportado argumentos a sus opiniones					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado ha respetado el turno de palabra y practicado la escucha activa					
El alumnado ha identificado mitos y falsas creencias sobre el colectivo LGBT					



Anexo Unidad 4:

Actividad 4.3 “¿Qué piensas sobre estos mitos?”

Mitos e ideas erróneas	Argumentos e ideas correctas
Lesbianas: las lesbianas no tienen sexo nunca o son unas ninfómanas	
Gais: son promiscuos	
Transexuales: están enfermos y locos	
Bisexuales: son unos viciosos del sexo y no lo tienen claro	
Lesbianas: son todas unas camioneras	
Lesbianas: no pueden tener relaciones sexuales porque no tienen pene	
Lesbianas: están locas porque tienen envidia de pene	
Gais: consumen muchas drogas	
Gais: están todos buenísimos porque van al gimnasio	
Bisexuales: no lo tienen claro, son gente indecisa, es transitorio	
Gais: tienen una sensibilidad especial	
Los gais tienen muy buen gusto para la ropa, para decorar...	
Las lesbianas se visten fatal, van con chándal todo el día y son poco femeninas	
Las lesbianas son así porque han tenido malas experiencias con hombres	
Los gais con pluma son cotillas y envidiosos	
Las lesbianas “butch” o camioneras son así porque no aceptan su transexualidad	
Los transexuales que no se operan sólo quieren llamar la atención	
Las lesbianas que no son femeninas es porque no pueden serlo	
Las lesbianas en pareja cerrada colaboran en el patriarcado opresor	
Las lesbianas con hijos son unas marujas	
Los gais con hijos son monísimos	
Los gais son divertidos, las lesbianas son inteligentes porque son unas amargadas	
Los bisexuales son personas inestables e incapaces de mantener una sola relación	
Los gais son infieles por naturaleza	
Las lesbianas sólo buscan amor y comprensión	
Las lesbianas que se acuestan con hombres no son auténticas lesbianas	



Mitos e ideas erróneas	Argumentos e ideas correctas
Los gais odian a las mujeres (misoginia)	
Las lesbianas odian a los hombres	
Las lesbianas femeninas no son verdaderas lesbianas	
Los transexuales sólo sirven para el mundo del espectáculo cómico	
Las lesbianas que no son promiscuas no están liberadas	
Las drag-kings son unas mamarrachas	
Los drag-queen son glamurosos	
Las lesbianas sólo tienen que encontrar al hombre adecuado	
Las lesbianas son amargadas, raras, feas y se esconden detrás de su intelectualidad	
A las lesbianas les gustan los mujeres femeninas e hipersexuales	
El sexo lésbico es incompleto si no hay penetración (dedos, dildos, objetos...)	
Los gais son muy sexuales, no son tiernos como las lesbianas	
Los transexuales que no se operan no son hombres o mujeres completos	



Anexo Unidad 4:

Actividad 4.4 “Barómetro de valores”

LISTADO DE AFIRMACIONES VINCULADOS A MITOS Y CREENCIAS

- Las lesbianas son más masculinas que el resto de las mujeres.
- Los gais tienen más posibilidad de contraer el SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual.
- Las personas bisexuales son unas viciosas y no lo tienen claro.
- Los gais son afeminados y tienen muy buen gusto para la ropa y la decoración.
- Las lesbianas son así porque han tenido malas experiencias con los hombres.
- Una relación homosexual o lésbica puede ser tan satisfactoria como una relación heterosexual.
- Admitir socialmente la homosexualidad, la bisexualidad y el lesbianismo implica la descomposición de la familia tradicional.
- Con la aceptación de la homosexualidad, estás volviendo más gente homosexual.
- Siendo natural la procreación, lo normal es ser heterosexual.
- Los hijos criados por homosexuales de mayores también serán homosexuales.
- El hecho de tener una relación sexual o fantasías con una persona de tu mismo sexo significa que eres gay o lesbiana.
- Un gay o una lesbiana siempre desea que sus amigos o amigas sean del mismo sexo.
- Unos homosexuales o lesbianas lo son nacimiento, y otros los gais y lesbianas lo son por vicio.
- La persona homosexual desea cambiar de sexo.
- La homosexualidad es una enfermedad.
- Antes había menos gais y lesbianas que ahora.
- Una persona que quiera dejar de ser homosexual puede hacerlo si realmente quiere sometiéndose a un tratamiento médico o psicológico.
- En una relación homosexual, uno hace de hombre y otro de mujer.



UNIDAD 5: La maternidad y paternidad en las familias homoparentales

Objetivo general: Trabajar sobre uno de los mitos atribuidos a las familias homoparentales: **no tienen/deben tener hij@s porque son incapaces de ser buen@s padres o madres**. Para ello reflexionaremos sobre cómo es el día a día en una familia homoparental así como las diferentes formas de acceder a la configuración de una familia.

De esta forma, en relación con el objetivo general, los **objetivos específicos de la unidad** son los siguientes:

1. Visibilizar las familias homoparentales como un modelo familiar más presente en nuestra sociedad y en nuestras aulas.
2. Identificar los prejuicios que tenemos sobre este modelo familiar.
3. Conocer las ideas subyacentes a la negativa social a aceptar las familias homoparentales.
4. Conocer la diversidad de formas de conformar una familia en este modelo familiar (reconstituidas, inseminación, subrogación, adopción...).

Personas participantes: Alumnado de 2º ESO.

Responsables: Profesor/a tutor/a.

Tiempo: 50 minutos, una clase en horario lectivo, en concreto en el tiempo destinado a la tutoría. La distribución del tiempo sería en todos los grupos-clase:

- *Presentación:* 2-3 minutos
- *Desarrollo de la actividad:*
 - ✓ **Actividad 5.1: Debilidades y fortalezas de crecer en una familia homoparental.**
Aproximadamente 15-20 minutos.
 - ✓ **Actividad 5.2: Formamos familias homoparentales: cómo se configuran.**
Aproximadamente 25 minutos.
 - ✓ **Actividades complementarias:** Algunas de las posibles son las siguientes.
 - ✓ **5.3: Efecto Cheerios**
- *Reflexión sobre la actividad:* Aproximadamente 5 minutos.

Evaluación de la unidad: Se realiza a través de la evaluación de las actividades desarrolladas. Al final de cada actividad se incluye una rúbrica a completar por las personas responsables.

Evaluación continua: Realizada por el grupo-clase junto con su tutor/a y que refleja en un panel situado en el aula.



ACTIVIDAD 5.1: DEBILIDADES Y FORTALEZAS DE CRECER EN UNA FAMILIA HOMOPARENTAL

Objetivos:

- Reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes, los retos y dificultades que cualquier familia homoparental afronta.
- Analizar críticamente nuestros prejuicios.
- Contrastar nuestras ideas con los estudios científicos sobre homoparentalidad.

Contenidos:

- Las familias homoparentales, qué las caracteriza: debilidades y fortalezas.
- Aceptación social de la homoparentalidad.
- Estudios sobre homoparentalidad: datos científicos.

Materiales:

- Pizarra
- Tiza o rotuladores
- Equipo PC conectado a proyector/cañón
- Conexión a internet

Espacio: Aula clase.

Tiempo: Aproximadamente 15-20 minutos.

Indicaciones responsables actividad: Para contar con argumentos sólidos (y científicos) a los responder a las cuestiones planteadas por el alumnado, el profesorado puede consultar información sobre ventajas e inconvenientes de crecer en una familia homoparental en la siguiente documentación:

- González, M^a M. y López, F. (s.f.).
- Carballo (2005)
- Familiarízate



Desarrollo de la actividad:

1. Al llegar al aula-clase se le reparte al alumnado una serie de afirmaciones sobre las familias homoparentales. Unas de ellas serán positivas, por tanto muestran fortalezas y otras serán retos o dificultades a las que tienen que hacer frente. Se les pide que las lean en grupos de 4 personas y que las comenten durante 5 minutos, indicando si están de acuerdo o en contra.
2. Posteriormente, se realiza una puesta en común, para intentar elaborar un cuadro con los aspectos facilitadores y los obstáculos en la pizarra. A continuación se hace entrega a la tutora el texto del cual se ha extraído la información para la actividad.
3. Para finalizar se les proyectan dos breves vídeos en los que sus protagonistas, son familias homoparentales (Familiarízate) explicando su familia.
 - Documentación base para el profesorado: ver indicaciones para el profesorado
 - Vídeos Familiarízate

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado ha expresado libremente sus opiniones respecto a crecer en una familia homoparental					
El alumnado ha debatido sobre si sus opiniones están fundamentadas en experiencias o tienen su origen en prejuicios					
El alumnado es capaz de diferenciar entre aspectos obstaculizadores y facilitadores de crecer en una familia homoparental					



ACTIVIDAD 5.2: FORMAMOS FAMILIAS HOMOPARENTALES: CÓMO SE CONFIGURAN

Objetivos:

- Mostrar las dificultades que tienen las familias homoparentales para poder configurar una familia.
- Conocer diferentes formas de acceder a la maternidad /paternidad, identificando las que caracterizan exclusivamente a las parejas del mismo sexo.

Contenidos

- La creación de una familia homoparental: una decisión voluntaria y muy meditada.
- Diferentes formas de configurar una familia homoparental: acogida, adopción, inseminación artificial, fertilización in vitro, método ROPA, ovodonación, adopción de embriones, coparentalidad, gestación subrogada.

Materiales:

- Pizarra
- Equipo PC conectado a proyector/cañón
- Conexión a internet
- Memory familia: textos e imágenes (ver anexo)
- Documento “Acceso a maternidad y la paternidad” (ver anexo)

Espacio: Aula-clase, patio o gimnasio.

Tiempo: Aproximadamente 25 minutos.

Indicaciones responsables actividad: Resulta imprescindible que tanto la persona que dirige la sesión como el profesorado tutor cuente con una formación mínima en relación con este tema. Con el fin de poder resolver las dudas planteadas por el alumnado. Para ello se recomienda la consulta de diferente documentación, tal como:

- Márquez (2015).
- López, C (2015)
- Ríos, S. (2015)



Desarrollo de la actividad:

1. La actividad consiste en, jugando al MEMORY (buscar imagen y definición), intentar relacionar los conceptos con la forma de configurar una familia homoparental, aprovechando los grupos de trabajo creados en la actividad anterior.
2. Para ello se prepara un tablero en el suelo (un folio por imagen y/o palabra) y se dispone a todo el alumnado en círculo.
3. Por turnos, cada uno de los equipos podrá girar dos fichas (de una en una).
4. Si consigue encajar palabra-imagen el equipo habrá acertado.
5. El juego finaliza cuando todas las fichas han sido emparejadas correctamente.
6. Al finalizar la unidad se entrega a cada alumna y alumno el documento “Acceso a la maternidad y paternidad”.

A tener en cuenta en el desarrollo: Es conveniente, cada vez que se empareje correctamente imagen y texto, se solicite al alumnado que explique esta vía para formar una familia homoparental. De esta forma, además de fomentar su participación conocemos la situación de partida del grupo-clase en cuanto a esta temática. A continuación, la persona que dirige la sesión, complementa la explicación, la matiza, resuelve dudas... En todo momento se debe fomentar la realización de consultas.

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado ha respetado el turno de juego					
El alumnado ha expresado libremente sus dudas sobre las formas de acceso a la maternidad/paternidad					



ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Unidad 5: *La maternidad y paternidad en las familias homoparentales*

ACTIVIDAD 5.3: EFECTO CHEERIOS

Objetivos:

- Ejemplificar la adopción como una forma de configurar una familia homoparental.
- Visibilizar las familias homoparentales a través de un anuncio publicitario.

Contenidos

- La creación de una familia homoparental: una decisión voluntaria y muy meditada.
- Cómo formar una familia homoparental: adopción.
- La representación de una familia homoparental en los medios de comunicación.

Materiales:

- Equipo PC conectado a proyector/cañón
- Conexión a internet
- Vídeo: Efecto Cheerios

Espacio:

- Aula-clase.

Tiempo: Aproximadamente 20 minutos.

Indicaciones responsables actividad: Esta es una actividad de conclusión, o de arranque a la siguiente de la unidad, que presenta un ejemplo de una familia homoparental. Existen diferentes vídeos o anuncios que podemos emplear, pero el sugerido para esta actividad consideramos que es muy apropiado ya que además está subtítuloado en castellano. Se trata del anuncio publicitario titulado: Efecto Cheerios: La historia de André, Jonathan y Raphaëlle.

Desarrollo de la actividad:

1. Proyección del vídeo “Efecto Cheerios” en gran grupo.
2. Posteriormente se plantean una serie de preguntas que pueden abordarse en clase o formularse para la reflexión personal y que sirva de punto de partida para posteriores unidades. Algunas de las cuestiones pueden ser:
 - ¿Cuáles son los motivos que frenaban la creación de una familia a esta pareja?
 - ¿Y la motivación?
 - ¿Cómo definiríais a esta familia? ¿Qué emociones os transmiten?



Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad: ha aportado respuestas argumentadas a las preguntas planteadas					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado ha respetado el turno de palabra					



Anexo Unidad 5:

Actividad 5.2 “Formamos familias homoparentales: cómo se configuran”

ACCESO A LA MATERNIDAD Y PATERNIDAD

ADOPCIÓN: Se denomina adopción al acto jurídico mediante el cual se creará un vínculo de parentesco entre dos personas sin la necesidad de que exista un lazo sanguíneo de por medio.

ACOGIMIENTO FAMILIAR: El acogimiento familiar es una medida de protección que adopta la entidad pública competente en materia de protección de menores (la Generalitat, a través de la Conselleria de Bienestar Social), como forma de ejercicio de la guarda, mediante la cual se otorga el cuidado de un menor a una persona o núcleo familiar, con la obligación de velar por él, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral, con el fin de integrarlo en una vida familiar que sustituya o complemente temporalmente a la suya de origen.

INSEMINACIÓN ARTIFICIAL: La Inseminación Artificial consiste en la colocación de una muestra de semen, previamente preparada en el laboratorio, en el interior del útero de la mujer con el fin de incrementar el potencial de los espermatozoides y las posibilidades de fecundación del óvulo. De esta manera, se acorta la distancia que separa al espermatozoide del óvulo y facilitamos el encuentro entre ambos.

FERTILIZACIÓN IN VITRO: La Fecundación in Vitro es la unión del óvulo con el espermatozoide en el laboratorio-in vitro-, con el fin de obtener embriones ya fecundados para transferir al útero materno.

OVODONACIÓN: La ovodonación es el proceso en el cual una mujer recurre a óvulos de una donante para poder conseguir el deseo de la maternidad.

MÉTODO ROPA: Esta técnica, cada vez más popular entre las parejas lesbianas, consiste en fecundar los óvulos de una de ellas, y el embrión obtenido implantarlo en el útero de su cónyuge, haciendo por tanto que ambas participen activamente en la creación y nacimiento del bebé.

ADOPCIÓN DE EMBRIONES: Adoptar embriones es hacer un tratamiento para quedarse embarazada con embriones que han quedado sin destino asignado por sus padres biológicos



COPARENTALIDAD: La coparentalidad es una opción de maternidad/paternidad muy utilizada en países donde se restringe el acceso a la reproducción asistida a mujeres solteras, se prohíbe la gestación subrogada y donde la adopción por parejas homosexuales no está permitida. Un acuerdo entre dos personas de sexo opuesto, sin relación matrimonial alguna, para concebir un hijo y donde establecen cual será el régimen de participación de cada uno en la crianza del menor.

GESTACIÓN SUBROGADA: La gestación subrogada o gestación por sustitución es una forma de reproducción asistida en la que, además de los futuros padres o madres, participa una mujer que gesta el embrión. Este embrión puede ser el resultado de una inseminación artificial o de una fecundación “in Vitro” y los gametos pueden proceder de uno de los progenitores y de una donación, de los dos progenitores, o de donaciones. Esta técnica se produce cuando, mediando un acuerdo o contrato, una mujer, con plena capacidad de obrar, consiente libremente en llevar a cabo la gestación, con el compromiso irrevocable de entregar el nacido a los otros intervinientes que, a todos los efectos, serán los progenitores o padres.



ADOPCIÓN





ACOGIMIENTO

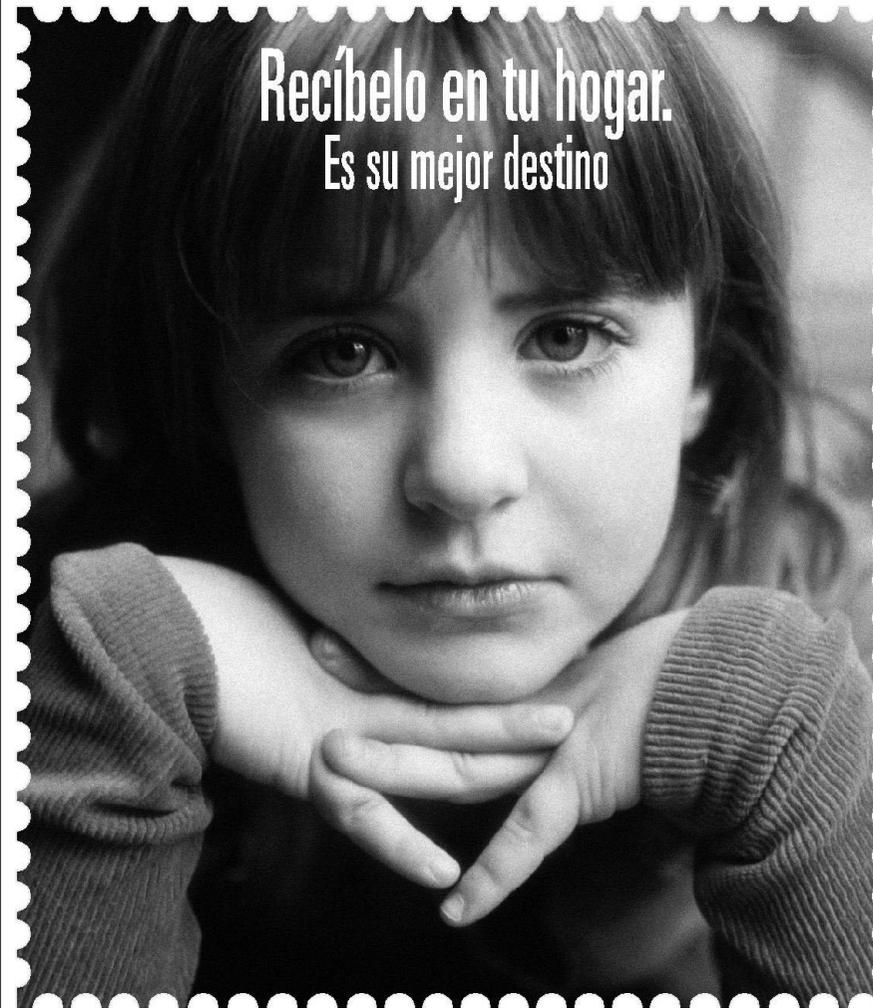




Programa de acogimiento familiar
Infórmate en los teléfonos 848 42 69 19 / 848 42 62 42

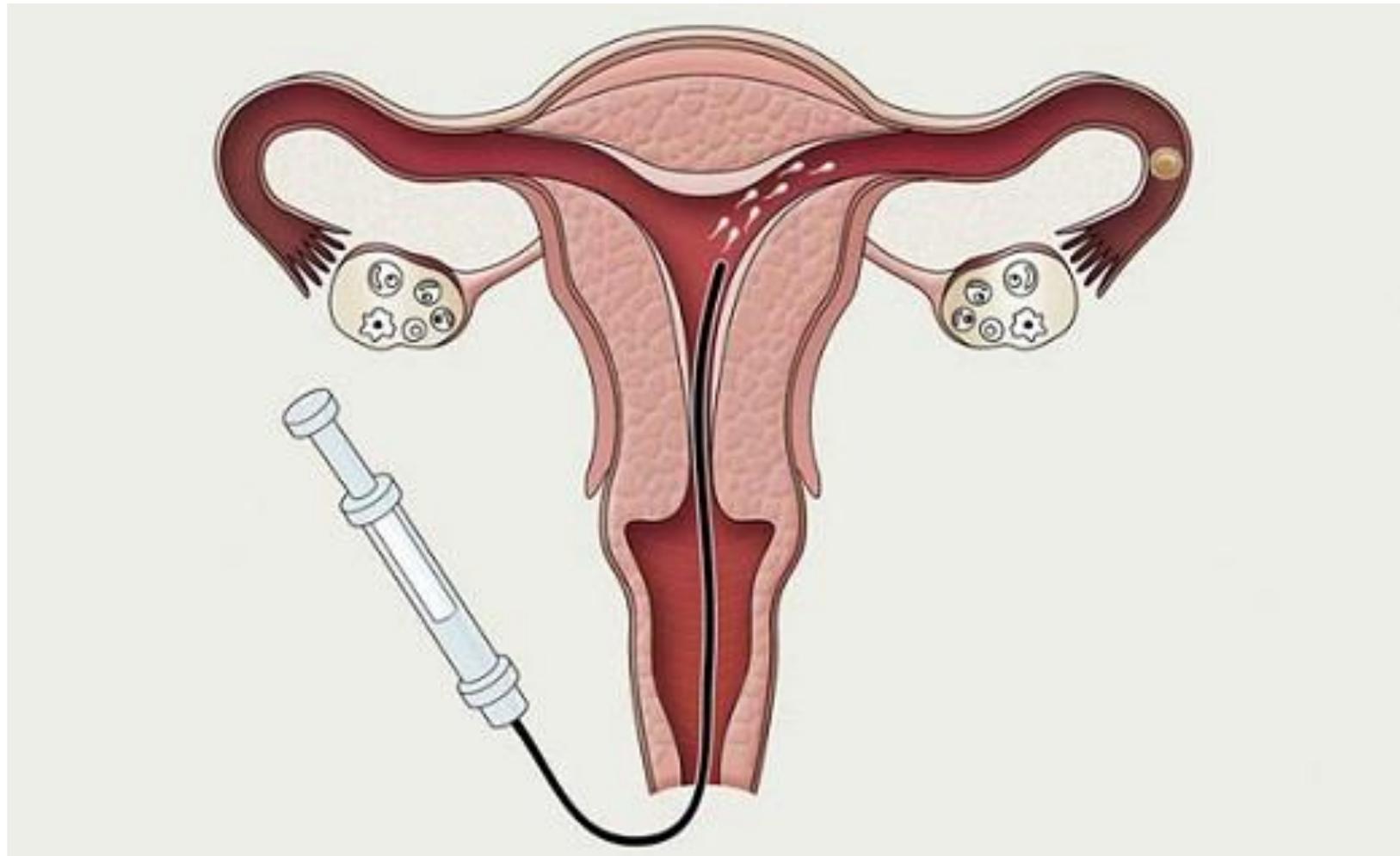


Gobierno
de Navarra



INSEMINACIÓN ARTIFICIAL





FERTILIZACIÓN IN VITRO





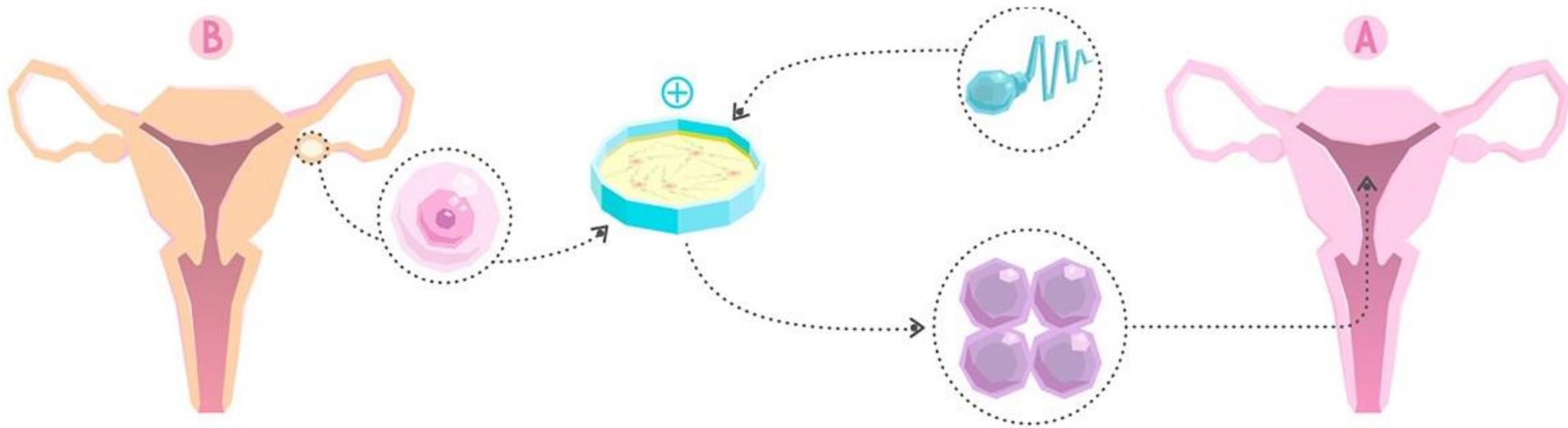
MÉTODO ROPA





OVODONACIÓN





ADOPCIÓN DE EMBRIONES





COPARENTALIDAD





GESTACIÓN SUBROGADA





UNIDAD 6: La formación de las familias homoparentales

Objetivo general: Trabajar sobre uno de los mitos atribuidos a las familias homoparentales: no tienen/deben tener hij@s porque son incapaces de ser buen@s padres o madres. Para ello reflexionaremos sobre cómo es el día a día en una familia homoparental así como las diferentes formas de acceder a la configuración de una familia. Es una unidad ligada a la anteriormente planteada.

De esta forma, en relación con el objetivo general, los **objetivos específicos de la unidad** son los siguientes:

1. Visibilizar las familias homoparentales como un modelo familiar más presente en nuestra sociedad y en nuestras aulas.
2. Identificar los prejuicios que tenemos sobre este modelo familiar
3. Conocer las ideas subyacentes a la negativa social a aceptar las familias homoparentales.
4. Conocer la diversidad de formas de conformar una familia en este modelo familiar (reconstituidas, inseminación, subrogación, adopción...).
5. Mostrar ejemplos reales de familias homoparentales, con el fin de promover actitudes empáticas hacia ellas.

Personas participantes: Alumnado de 2º ESO.

Responsables: Profesor/a tutor/a.

Tiempo: 50 minutos (una clase en horario lectivo, preferentemente en el horario de tutoría). La distribución del tiempo sería:

- *Presentación:* 5 minutos
- *Desarrollo de la actividad:*
 - ✓ **Actividad 6.1: Creando mi familia.** Aproximadamente 15 minutos.
 - ✓ **Actividad 6.2: Homo Baby Boom.** Aproximadamente 30 minutos.
- *Reflexión sobre la actividad:* Aproximadamente 5 minutos.

Evaluación de la unidad: Se realiza a través de la evaluación de las actividades desarrolladas. Al final de cada actividad se incluye una rúbrica a completar por las personas responsables. .

Evaluación continua: Realizada por el grupo-clase junto con su tutor/a y que refleja en un panel situado en el aula.



ACTIVIDAD 6.1: CREANDO MI FAMILIA

Objetivos:

- Mostrar las familias homoparentales como un modelo familiar más presente en nuestra sociedad y en nuestras aulas.
- Conocer las dificultades que tienen las familias homoparentales para poder configurar una familia, a través de ejemplos reales.
- Identificar diferentes formas de acceder a la maternidad /paternidad.

Contenidos

- La creación de una familia homoparental: una decisión voluntaria y muy meditada.
- El día a día de una familia homoparental.
- Cómo formar una familia homoparental: acogida, adopción, inseminación artificial, fertilización in vitro, método ROPA, ovodonación, adopción de embriones, coparentalidad, gestación subrogada.

Materiales:

- Pizarra y tiza o rotuladores
- Equipo PC conectado a proyector/cañón
- Conexión a internet
- Vídeos:
 - *Reproducción asistida en parejas de mujeres: Doctor Santaolaya*
 - *Embarazados a 10.000 kilómetros. Familias homoparentales. Gestación subrogada. Noticia de Tele5.*
 - *Reportaje gestación subrogada TVE 28/04/2014. Noticia de Telediario 1.*

Espacio: Aula-clase.

Tiempo: Aproximadamente 15 minutos.

Indicaciones responsables actividad: Esta es una actividad continuación de la anterior unidad, con el objetivo de profundizar en las diferentes formas de acceder a la maternidad y paternidad en parejas del mismo sexo y aclarar las dudas surgidas. Por tanto, la posibilidad de suprimir o modificar esta actividad está a criterio del responsable.



Desarrollo de la actividad:

La actividad consiste en el visionado de una serie de noticias y fragmentos de documentales. En concreto se proponen las siguientes, pero se puede incorporar cualquier otra que relacionada con la temática:

- *Reproducción asistida en parejas de mujeres: Doctor Santaolaya.* Visionado del fragmento 0:48 – 3:22.
- *Embarazados a 10.000 kilómetros. Familias homoparentales.* Gestación subrogada. Visionado del fragmento 0:33-2:31.
- *Reportaje gestación subrogada TVE 28/04/2014.* Noticia de Telediario 1. Visionado noticia completa.

Al finalizar cada uno de los vídeos se plantea un turno abierto de preguntas, con el fin de comentar las posibles dudas generadas.

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
El alumnado ha expresado libremente sus ideas sobre las familias homoparentales					
El alumnado es capaz de identificar la diversidad de formas de configurar una familia homoparental					
El alumnado ha planteado consultas sobre las diferentes formas de acceso a la maternidad/paternidad homoparental					
El alumnado muestra interés y una actitud tolerante hacia las familias homoparentales					



ACTIVIDAD 6.2: HOMO BABY BOOM

Objetivos:

- Identificar diferentes formas de acceder a la maternidad /paternidad, incluyendo las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas.
- Analizar cuáles son los retos a los que se enfrentan las familias homoparentales.
- Conocer las principales reivindicaciones planteadas por las familias homoparentales.
- Observar ejemplos reales de familias homoparentales.

Contenidos

- Homo Baby Boom: El aumento de las familias homoparentales en España a partir del 2005 y su visibilización.
- Orígenes diversos de las familias homoparentales.
- Obstáculos y retos a los que se enfrentan las familias homoparentales.
- La familia homoparental española actual: una realidad con objetivos pendientes.

Materiales:

- Pizarra
- Equipo PC conectado a proyector/cañón
- Conexión a internet
- Vídeo-documental *Homo Baby Boom* (FLG Associació Famílies LGTBI y Boluda, A., 2008)

Espacio: Aula-clase.

Tiempo: Aproximadamente 30 minutos.

Indicaciones para el profesorado: Es necesario contar con un espacio que permita el visionado del vídeo en unas condiciones adecuadas ya que este tiene una duración amplia. De cualquier manera, en el desarrollo de la actividad se detallan los contenidos trabajados en el documental, por lo que se puede visionar por fragmentos si se considera adecuado.

Desarrollo de la actividad:

Proyectamos el documental Homo Baby Boom. Este se encuentra organizado de la siguiente forma:

- La formación de familias homoparentales, un reto asequible (0 – 1:30)
- Miedo a la aceptación social (1:30-2:20)
- Formar una familia (2:20- 5:43)
- Aceptación social, redes de apoyo, familia de origen (5:43-7:21)



- Escuela (7:21-9:41)
- Roles de género (9: 41-11:25)
- Reivindicaciones LGTB (11.25-17:49)
- El futuro (23:20- fin)

Al finalizar la proyección del vídeo, o de forma simultánea, se plantea una serie de preguntas al alumnado:

- ¿Cuáles son los motivos que frenaban la creación de una familia?
- ¿Y la motivación?
- ¿Por qué fue tan importante la creación del matrimonio igualitario?
- ¿Qué ha aportado a los hijos?
- ¿Qué queda por hacer?

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
El alumnado ha participado en el debate planteado					
El alumnado ha formulado preguntas sobre el documental					
El alumnado muestra interés y una actitud tolerante hacia las familias homoparentales					



UNIDAD 7: Distribución de roles y desarrollo psicosexual en las familias homoparentales

Objetivo general: Trabajar sobre dos de los mitos atribuidos a las familias homoparentales: dificultad de sus hijos e hijas para configurar los roles masculino / femenino así como la influencia de la orientación sexual de los progenitores en el desarrollo psicosexual del hijo/a. Para ello reflexionaremos sobre cómo se distribuyen las tareas y, por tanto, cómo se van constituyendo los roles en una familia para, posteriormente, analizar cómo se realiza en una familia homoparental. En relación con esto, analizaremos diferentes ejemplos (vídeo, texto) en el que hijos de familias homoparentales explican su orientación sexual y si esta se ha visto influenciada por la de sus progenitores.

De esta forma, en relación con el objetivo general, los **objetivos específicos de la unidad** son los siguientes:

1. Reflexionar sobre la distribución de roles en la familia homoparental, entendiendo que esta es una cuestión social y que juzgamos los roles de una familia homoparental desde una perspectiva heteronormativa.
2. Dar voz a las familias homoparentales: progenitores e hijos/as hablando tanto de la configuración de los roles como del desarrollo psicosexual de sus hij@s.
3. Mostrar ejemplos reales de familias homoparentales, con el fin de promover actitudes empáticas hacia ellas.

Personas participantes: Alumnado de 2º ESO.

Responsables: Profesor/a tutor/a.

Tiempo: 50 minutos, una clase en horario lectivo, en concreto en el tiempo destinado a la tutoría. La distribución del tiempo sería en todos los grupos-clase:

- *Presentación:* 5 minutos
- *Desarrollo de la actividad:*
 - ✓ **Actividad 7.1: Yo me encargo de la cocina, ¿y tú?** Aproximadamente 20 minutos.
 - ✓ **Actividad 7.2: Mis madres son lesbianas y yo heterosexual.** Aproximadamente 25 minutos.
- *Reflexión sobre la actividad:* Aproximadamente 5 minutos.

Evaluación de la unidad: Se realiza a través de la evaluación de las actividades desarrolladas. Al final de cada actividad se incluye una rúbrica a completar por las personas responsables.

Evaluación continua: Realizada por el grupo-clase junto con su tutor/a y que refleja en un panel situado en el aula.



ACTIVIDAD 7.1: YO ME ENCARGO DE LA COCINA, ¿Y TÚ?

Objetivos:

- Reflexionar sobre la distribución de roles en la familia, entender que esta es una cuestión social.
- Conocer ejemplos reales de familias homoparentales y cómo estas se organizan, reparto de tareas y roles.
- Identificar las familias homoparentales como un contexto para el aprendizaje de roles de género igualitarios.
- Informar sobre los hallazgos de las investigaciones científicas: el desarrollo psicológico es similar al de familias homoparentales, se diferencia en una mayor flexibilidad a la hora de definir los roles de género.

Contenidos:

- Los roles de género, una cuestión social y un aprendizaje que se desarrolla en el contexto familiar.
- La distribución de roles en las familias homoparentales: ¿hay diferencias respecto a la familia heteroparental?
- La familia homoparental, contexto para el aprendizaje de roles de género más igualitarios.

Materiales:

- Pizarra, tiza y/o rotuladores
- Equipo PC conectado a proyector/cañón
- Conexión a internet
- Cartulinas (4)
- Roles de género (ver anexo)
- Roles de Género igualitarios, ¿Cómo los perciben las madres? (ver anexo)
- (15 de junio de 2013). El legado de los gais a los heterosexuales. *SEMANA*. Recuperado de <http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/el-legado-gay-heterosexuales/346420-3>
- González, M^a M. y López, F. (s.f.). *Familias Homoparentales: de los prejuicios a la ciencia*. Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/1406/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/d12/fd/1/filename/gonzalez-fortalezas-y-debilidades-de-las-familias-homoparentales.pdf>



- Vídeos:
 - *Homo Baby Boom* (FLG Associació Famílies LGBTI y Boluda, A., 2008)
 - *2 padres, 2 madres*. [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2uZ6HZQRkMc>
 - *Nikon celebra la ejemplaridad de unos padres gais con sus hijas. Comercial / Anuncio*. [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=TV1ymxLK-gk>
 - *Tengo una familia*. [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JW6xDF1ZjX8>

Espacio: Patio o gimnasio (1ª parte de la actividad) y aula clase (2ª parte). Ambas partes también pueden ser desarrolladas en el aula clase.

Tiempo: Aproximadamente 20 minutos.

Indicaciones para el profesorado: La primera parte de esta actividad es una dinámica para romper el hielo, para que el alumnado se plantee la distribución de roles en su familia de origen, su contexto más inmediato, de esta forma se pretende que sirva de punto de partida para el análisis de los roles en las familias homoparentales, objeto de estudio de nuestro programa.

Desarrollo de la actividad:

1ª parte

Se distribuye la clase por grupos. A cada grupo se le entrega una serie de situaciones (2-3 por equipo, ver en el anexo) que plantean tareas domésticas o roles que deben afrontarse en el día a día de una familia, para que identifiquen quién se ocupa de ellas. Una vez debatido en pequeño grupo, lo compartimos en gran grupo pero de una forma gráfica y colaborativa.

Para ello, se solicita al alumnado que se coloque en forma de círculo en el centro de la clase, en el centro del círculo hay diferentes cartulinas con nombre/imágenes de diferentes miembros familiares. La tarea consiste en colocar la tarea con la persona que la desempeña (padre, madre, padre, madre, hijo/a...). Una vez completado, se pone en común y se reflexiona, planteando preguntas como:

- ¿Hay un reparto igualitario de funciones? ¿En qué se basa este reparto?
- ¿Consideráis que alguna persona está sobrecargada de funciones? ¿Por qué?
- ¿Podemos decir que todas las familias se distribuyen las tareas de esta forma?
- ¿Y si los progenitores son del mismo sexo? ¿Consideráis que el reparto sería así? ¿Cuáles pensáis que serían los criterios para realizar el reparto?

Para finalizar esta primera parte, leemos al alumnado la opinión de las propias familias homoparentales en relación a la distribución de roles. Algunos de estos testimonios, incluidos en una investigación española, se encuentran recopilados en el anexo titulado *Roles de Género igualitarios, ¿Cómo los perciben las madres?*



2ª parte

Terminamos la actividad proyectando dos vídeos que ejemplifican el reparto de tareas en familias homoparentales. Se proponen diferentes alternativas, los fragmentos indicados a continuación de los siguientes vídeos hacen referencia al tema de los roles. El profesorado responsable del desarrollo debe seleccionar aquellos que considere más significativos:

- Vídeo: Homo Baby Boom: Roles (9:03-11:25)
- Proyección: “2 padres, 2 madres” Roles
 - Familia EEUU (1:10 -3:45) (35:40-37:17)
 - Francia: Bastien (7:28-8:30)
 - Francia: Clotilde (29:27- 31:45) (40:46-42:10)
 - España (31:45-32:40) Comentan sobre si falta alguna figura
- Proyección del anuncio de Nikon
- Vídeo: “Tengo una familia”

A tener en cuenta en el desarrollo:

- La primera parte de la actividad puede realizarse de forma más dinámica. Por ejemplo, la persona encargada de dirigir distribuye en el espacio diferentes imágenes o cartulinas con los nombres de miembros de la familia.
- Se pide al alumnado que se sitúe en la imagen que se corresponde con la persona que cumple el rol nombrado en voz alta. De esta forma si se indica “yo me encargo de las tareas de bricolaje”, cada alumno/a tiene que situarse en la imagen o palabra que representa a la persona encargada de esta tarea en su casa.
- Así hasta ir completando todo el listado. De esta manera, de una forma muy visual, se realiza un “mapa de roles familiares del aula”.
- Otra opción es eliminar la 1ª parte e iniciar la segunda con el comentario del artículo “El legado gay a los heterosexuales”, primero en pequeño grupo y posteriormente en gran grupo, para servir de punto de inicio al visionado de los vídeos.



Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
El alumnado se ha implicado en la actividad: ha identificado los roles asumidos en su familia además de participar en el debate posterior					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado ha reflexionado sobre la distribución de roles en la familia					
El alumnado ha respetado el turno de palabra					



ACTIVIDAD 7.2: MIS MADRES SON LESBIANAS Y YO SOY HETEROSEXUAL

Objetivos:

- Identificar los prejuicios que tenemos sobre este modelo familiar en relación con la influencia en el desarrollo psicosexual de los hijos/as.
- Mostrar ejemplos reales de familias homoparentales, con el fin de promover actitudes empáticas hacia ellas.
- Conocer los hallazgos de las investigaciones científicas: el desarrollo psicológico y sexual es similar al de familias homoparentales, sólo se diferencia en una cuestión la mayor flexibilidad a la hora de definir su orientación sexual.
- Dar voz a las familias homoparentales: progenitores e hijos/as hablando tanto de la configuración de los roles como del desarrollo psicosexual.

Contenidos:

- La orientación sexual de las hijas e hijos de familias homoparentales: ¿está condicionada por la orientación sexual de las y los progenitores?
- La diversidad afectivo-sexual presente en las hijas e hijos de las familias homoparentales.
- La crianza en una familia homoparental predispone a tener una actitud más abierta y tolerante hacia la sexualidad y la diversidad familiar.

Materiales:

- Pizarra, tiza y/o rotuladores
- Equipo PC conectado a proyector/cañón
- Conexión a internet
- Selección de textos sobre la experiencia de las hijas e hijos de las familias homoparentales
- Villanueva, M. (2006). *Mares, ¿i si sortim de l'armari? La història d'una família quasi feliç.* Barcelona, España. Editorial Empúries.
- *2 padres, 2 madres.* [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2uZ6HZQRkMc>
- González, M^a M. y López, F. (s.f.). *Familias Homoparentales: de los prejuicios a la ciencia.* Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/1406/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/d12/fd/1/filename/gonzalez-fortalezas-y-debilidades-de-las-familias-homoparentales.pdf>

Espacio: Aula clase.

Tiempo: Aproximadamente 25 minutos.



Indicaciones para el profesorado: El desarrollo de esta actividad exige que el profesorado realice una tarea de búsqueda de información sobre testimonios de hijos/as de familias homoparentales. En el desarrollo de la actividad realizamos una propuesta, incluyendo los textos en el anexo correspondiente.

Desarrollo de la actividad:

Es posible que a lo largo del desarrollo del programa, el debate sobre la cuestión de la orientación sexual de las hijas e hijos de familias homoparentales ya haya surgido, pero a través de esta actividad se pretende profundizar en este tema. De manera que busquemos ofrecer ejemplos reales, relatos de hijos/as de personas homosexuales hablando de su orientación sexual. De esta forma, se proponen los siguientes recursos:

- Relatos hij@s de familias homoparentales, una selección de experiencias en primera persona (incluidos en el anexo).
- Ejemplo: Villanueva. (2006) *Mares, ¿i si sortim de l’armari? La història de una família quasi feliç*. Barcelona, España. Editorial Empúries. Libro escrito por una hija de familia homoparental. Todo el libro es una fuente de información valiosísima, pero para esta actividad hemos seleccionado un fragmento incluido entre los relatos del anexo.
- Vídeo: “2 padres, 2 madres”. Este documental, ya referenciado en otras actividades, también dedica algunos minutos a hablar sobre el desarrollo psicosexual de las hijas e hijos de familias homoparentales, en concreto son los siguientes fragmentos:
 - Francia: Clotilde (24:45-26:05)
 - Francia: Bastien (26:12-27:30)
 - España: Sushila (27:30-28:48) GALEHI(35:00-35:40)

Para finalizar, leemos al alumnado la opinión de hijas e hijos de familias homoparentales en relación a la orientación sexual. Algunos de estos testimonios, incluidos en una investigación española, se encuentran recopilados en el anexo titulado *Desarrollo psicosexual, ¿Cómo viven hijos e hijas la propia sexualidad?*

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado ha reflexionado sobre la influencia de la familia en la orientación sexual de las hijas e hijos					
El alumnado ha respetado el turno de palabra					
El alumnado ha mostrado una actitud tolerante hacia la diversidad familiar					



Anexo Unidad 7:

Actividad 7.1 “Yo me encargo de la cocina, ¿y tú?”

ROLES DE GÉNERO

Listado tareas	Miembros familia
Lavar la ropa	Padre
Animar y consolar a alguien que esté triste	Padre
Fregar el suelo	Madre
Cocinar	Madre
Planchar	Hij@s
Acudir a las reuniones del colegio	Abuel@s
Lavar el coche	Otros
Bricolaje	
Arreglar los enchufes	
Coser los bajos de los pantalones	
Llevar las cuentas del banco	
Cuidar del abuelo/a	
Ayudar con los deberes	
Hacer la compra	
Acompañar a alguien al médico	
Fregar el suelo	
Tender la ropa	
Acudir a las reuniones de vecinos	
Comprar los regalos de cumpleaños	
Ayudar a solucionar problemas personales	



ROLES DE GÉNERO IGUALITARIOS

¿Cómo los perciben las madres?

“Porque las familias tradicionales yo pienso que viven un poco con el rol que hay en la sociedad y nosotras no tenemos ningún rol. Lo clásico es que la madre esté en casa con los niños, yendo a por sus hijos al cole. La que no trabaje, oye (...) Y luego el padre llega y ni se preocupa por los estudios, normalmente.”

(28101. Madre biológica. Vive en pareja)

González, M^a M y López, F. *Familias Homoparentales: de los prejuicios a la ciencia.*

Disponible en: <http://www.felgtb.org/rs/1406/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/d12/fd/1/filename/gonzalez-fortalezas-y-debilidades-de-las-familias-homoparentales.pdf>.

Yo veo ventaja a la cuestión de que seamos dos mujeres, por muchas cosas. Referente a la organización del hogar, como si dijéramos, es una cosa así, creo yo, como más igualitaria. Yo no vivo como mi hermana, por ejemplo, con una carga toda para ella. Pues no, esto es una cosa como igual, cada una hace lo que le gusta. Eso es una ventaja, eso en una familia heterosexual sigue habiendo sus diferencias ¿eh?”

(28108. Madre por inseminación. Vive en pareja)

González, M^a M y López, F. *Familias Homoparentales: de los prejuicios a la ciencia.*

Disponible en: <http://www.felgtb.org/rs/1406/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/d12/fd/1/filename/gonzalez-fortalezas-y-debilidades-de-las-familias-homoparentales.pdf>.



Anexo Unidad 7:

Actividad 7.2 “Mis madres son lesbianas y yo heterosexual”

RELATOS HIJ@S FAMILIAS HOMOPARENTALES

Els fills i les filles d’homosexuals hem callat tota la vida. És evident. I no ha estat gens fàcil.

Ara s’estudia la possibilitat d’aprovar una llei que permeti tant el matrimoni de les parelles d’homosexuals com l’adopció de nens per part d’aquestes parelles. I tothom vol dir-hi la seva: apareixen articles com bolets a la tardor, i surten sociòlegs, teòlegs, polítics i més personatges en possessió de la veritat, a pronunciar frases basades en els seus immensos coneixements de la naturalesa humana. I alguns s’atreveixen a dir que abans de fer un pas com aquest s’hauria de pensar en les criatures, que caldria demanar-los si volen o no pertànyer a un família com aquesta.

I ara, arribat aquest punt, resulta que els fill i filles dels homosexuals hem de seguir callats davant el debat, escoltant els grans pensadors que parlen de nosaltres i per nosaltres som si no tinguéssim veu i com si algú els hagués donat el dret de ficar-se en la nostra ment i en la nostra vida.

Jo tinc dues mares i per això sospitava que jo sí que tenia dret a opinar. Però devia equivocar-me, perquè ningú no m’ha preguntat i fins ara ningú no m’ha donat un espai d’expressió. Però ja n’hi ha prou. Són vint-i-vuit anys de silenci. He sentit a dir de tot, i vull dir-hi la meva.

He sentit a dir, per exemple, que una parella homosexual, per natura, està incapacitada per procrear i que, per tant, no tenen qualitats paternals o maternals. Que ens demanin a nosaltres en lloc de pensar tant, ofendre els altres i decidir què significa ser una bona mare. Les meves mares són tant o més marasses que qualsevol mare del món. Tant la que em va parir como l’altra. I no les canvio per res.

He sentit a dir que amb la llei els nens quedaran desprotegits. Que fan broma? Resulta que ara es pensen que si no hi ha llei no hi haurà fills de parelles homosexuals. Encara s’atreviran a dir que fins ara no n’hi ha hagut. Genial! Ara no existeixo! Si us plau, prou de vexacions verbals. Un altre cop prego que ens demanin a nosaltres abans de pensar tant i ofendre els altres. Que quedi clar: fills i filles d’homosexuals n’hi ha hagut sempre i sempre n’hi haurà, perquè les parelles homosexuals tenen tantes ganes, tant dret i tanta capacitat com les altres de gaudir del goig de veure com una nova personeta creix al seu voltant. La qüestió és que almenys ara aquests fills estarem emparats per la llei, i no només legalment –que ja és molt, moltíssim-, sinó també socialment. Tot d’una, aquests nenes podran anar amb el cap ben alt, no hauran de mentir al seu millor amic, no hauran de pensar “sóc estrany”; en definitiva, seran normals i, encara, més podran ser feliços.

Als que ens diuen que pensem en els nens del futur, jo els dic: doneu-los una llei que els empari. I encara dir més: canvieu aquella llei que els trepitja, que els ignora, que els maltracta i aliena, perquè aquests nens hi són, existeixen. Doneu-los dignitat. No els la negueu més. Mai més.

Jo sempre he tingut clara una cosa: no m’ha fet rara l’orientació sexual de la dona que va decidir portar-me al món. Han estat els altres: l’Església, la llei, la repressió social. Ells m’han fet sentir malament i m’han fet haver de tenir sempre una part de mi amagada, no explicada, bruta. Ells m’han fet així. Ara diuen que no passarà mai més; que no li passarà a cap altre nen. Jo estic contenta, però ningú m’ho deixa dir. He de seguir callant?

(Villanueva, 2006, pp. 36-38)



“Señores Senadores:

Mi nombre es Daniel Lezana, soy hijo de Luis Lezana, tengo 16 años y nos adoptamos hace seis, por eso ahora puedo llevar nuestro apellido. El martes 8 de junio, estuve con mi papá en el Senado, escuchando las distintas opiniones, entonces yo, también quiero dar mi opinión.

Yo no divido a la gente por su sexualidad, heteros, homos, travestis... y demás, posibilidades. Mis padres biológicos eran heterosexuales y por esas cosas de la vida, con mi hermanito, terminamos viviendo en un hogar (no quiero hablar del porqué).

Cuatro veces más, intentaron adoptarme, familias heterosexuales, y me devolvieron, porque decían que era travieso, una vez me devolvieron porque les puse mucha comida a los pececitos y se murieron, al parecer por comer mucho. Y las otras veces no recuerdo bien, sólo tenía más o menos 8 añitos.

Con todo esto, yo no digo que todos los héteros son malos, es más, yo soy hetero, me gustan las chicas y soy buena persona.

A los 10 años, apareció en el hogar Luis, mi papá del alma, como nos llamamos nosotros. Entonces el juez me dijo: “Mirá Dani , hay un Sr. soltero, que tiene un perro grande que se llama Carolo, y quiere adoptarte”. Yo no lo podía creer, había una nueva esperanza para mí, yo pensaba que iba a terminar en el hogar como muchos de los chicos grandes. Ya a mi hermanito lo habían adoptado porque era muy chiquito, él sí había tenido suerte... y yo, ya era grande, ¿por qué nadie me quería?... todas las noches me lo preguntaba, hasta que me dormía, sin respuestas...

Y así fue que nos vinimos a Buenos Aires. Al principio no fue fácil. Luis es arquitecto, así que la casa siempre es un lío, siempre está remodelando algo, no tiene descanso... jajaja. Luis es re hinchado, todo el día está diciendo: ¿estudiaste?, ¿te bañaste?, ¿te lavaste los dientes... ¡¡Ufa digo yo!!, ya estoy harto... pero, cuando me voy a dormir por las noches, sé que él siempre sube a taparme y a darme un beso en la frente, qué molesto... ¿no? jajaja.

Cuando pasó el tiempo y me animé a hablar con mi viejo de lo que es la homosexualidad, al principio, no me gustó, pero porque no lo entendía. A ustedes señores senadores, les debe pasar lo mismo ¿no...? ¿Ustedes entienden con el corazón lo que es ser gay?

Después con el tiempo, empecé a ver con mis ojos del corazón a Luis y Gustavo (su ex pareja, ahora se separaron)... también soy hijo de padres separados... ojo con mis traumas... jajaja. A mí, me hubiera gustado que Luis y Gustavo se casen, hubiera tenido dos papás.

Cuando vivíamos los cinco (había dos perros), todo era más divertido. Luis (mi viejo) era el malo y nosotros éramos sus víctimas... jajaja... era muy divertido, todos estábamos en su contra, él siempre tiene que organizar todo.

Según Luis (y yo me río mucho) tiene que ser madre y padre a la vez... ¡es un personaje! A todos los hijos que se crían sólo con un papá o una mamá, les pasa lo mismo ¿no?, sus papás cumplen los dos roles, el mío lo hace y a veces, es re pesado.

Nosotros somos una familia, les guste o no a muchos, esta es mi familia.



Para los que piensan o creen que mi viejo me inculca el ser gay o me puede contagiar, ¡se equivocan! A mí me gustan las chicas y ¡mucho!, pero ¿qué pasa si fuera gay?, ustedes creen que es porque me crío un gay... mmm... yo no lo creo. Ahora que estoy escribiendo por los derechos de mi viejo y los míos, quisiera, que él se casara. Como me voy a casar yo el día de mañana.

Él, cuando se case, lo va hacer con otro gay, que sienta como él. No se va a casar con los héteros, ¿de qué tienen miedo?, ¿qué los gais son una plaga que nos van a invadir?, Si se casa mi papá, el boletín de la escuela lo van a poder firmar los dos, a las reuniones del colegio puede venir cualquiera de ellos. Quiero tener los mismos derechos que tienen mis compañeros del colegio, y si ellos (mis papás), se separan, tener los mismos derechos, que tienen los hijos de padres separados... sus hijos los tienen y yo no, ¿por qué?

Bueno, lo último, yo estoy orgulloso del padre que tengo, de él aprendo que en la vida hay que luchar por las cosas que queremos, y yo, querido viejo, siempre estaré a tu lado.

Y por favor señores senadores, los gais se van a casar entre ellos, no tengan miedo, no se van a casar con ustedes.

Muchas gracias.

Daniel”

Fuente: <http://ovejарosa.com/la-emotiva-carta-de-joven-adoptado-por-un-padre-gay-al-senado/>



“Mis madres han estado juntas 26 años. Me llevaron a Nueva York en su 25 aniversario para poder casarse legalmente. Yo me alegré mucho por ellas. Son las mejores madres que un niño podría pedir y las quiero muchísimo. Me gustaría ver que su matrimonio es reconocido aquí en nuestro estado. Por favor, eche un vistazo a nuestras fotos y piense en nosotras cuando tome decisiones acerca de los derechos homosexuales. Somos una familia. Estoy muy orgullosa de mis madres y espero que entienda cómo su decisión puede afectar a mi familia.

Si están preocupados por el bienestar de los hijos de parejas homosexuales, puedo decirles que yo estoy genial. Soy muy querida. Todo el mundo me dice que soy una niña muy afortunada. Mis madres son mi vida. Repasamos antes de cada examen y se aseguran de que voy bien en la escuela. Fui la mejor estudiante de mi clase el año pasado y he estado en la Lista de Honor del Director cada seis semanas. Juego a fútbol y actualmente estoy entrenando para el Programa de Desarrollo Olímpico, lo que significa que mis madres dedican la mayor parte de sus fines de semana a viajar por todo el estado para que pueda competir contra otros equipos.”

Fuente: <http://ovejарosa.com/hijos-de-lesbianas-y-gays-exigen-sus-derechos/>



“Hoy es un día raro. Hoy vienen a casa a filmarnos, como si fuésemos un bicho raro. Es que en cierta parte lo somos. Soy una de las pocas personas de mi generación que se han criado con dos mamás. Vienen a ver qué pasó. Cargo con la voz de aquellos que aún no hablan: los muchos bebés que hace dos años pudieron nacer con dos mamás o dos papás, gracias a la nueva ley que así lo reconocía. Y es por los derechos y el respeto de esos chicos que hoy me animo a hablar. Para que no sean discriminados en el futuro como un poco yo lo fui, por una sociedad que no acepta lo diferente por desconocimiento y miedo. Miedo al qué pasará de esos niños, que no reciben una figura materna o paterna, etc. Una sociedad que inventa finales terribles, donde hipotetiza con tanta certeza la orientación sexual futura de esos chicos: homosexual. Porque eso decían: “un chico criado por homosexuales va a salir homosexual”. Como si la homosexualidad fuera algo malo de lo que haya que tomar prevención, y como si la misma fuera hereditaria. Discúlpenme, pero a ellos siempre les dedicábamos con respeto las mismas dos palabras: “Cuanta ignorancia”, mientras seguíamos escuchando cosas terribles que decían los que luchaban en contra de la ley matrimonial.

Otra gran cuestión que ponían en juego, era el valor de la familia. Si tan solo nos hubieran visto en casa un día cotidiano, tan solo una cena, verían lo felices que somos juntas y lo hermosa y valiosa que es mi familia. ¿Quién puede decir que mi familia tiene menos valores que la conformada por heterosexuales?! Créanme, quien lo dijo, se equivoca. Haber crecido en esta casa fue una de las cosas más maravillosas que me ha pasado. Tuve como modelo materno a una madre que tuvo la valentía de transgredir miles de prejuicios sociales, con todo el terror que eso conlleva, tan solo por ser fiel con ella misma. Puso primero el amor que sentía antes que los millones “qué dirán” que encontraba perdidos por ahí. Díganme si eso no es un ejemplo de vida! Hoy me da las fuerzas para ser feliz realmente como quiero, y no como otros quieren. Porque el cuentito de que la vida tiene que ser de una manera, de que hay que comportarse de cierta forma, yo no me lo creo.

Por eso, si hay algo que aprendí acá, es a ser libre. Y la libertad es el sentimiento más hermoso que sentí. Muchos me preguntan si finalmente soy lesbiana o heterosexual, y siempre les respondo: “Hasta ahora me enamoré solo de hombres, pero por favor, no me saques con tus etiquetas la oportunidad de conocer mañana a la mujer de mi vida”. Porque eso creo, que ese tipo de rótulos son tan solo una forma de limitar quién me dejó ser mañana. Y yo, me considero una mujer potencialmente infinita.

*Hija de Graciela y Silvina

Fuente: <http://ovejarsa.com/conmovedora-carta-abierta-de-una-mujer-hija-de-madres-lesbianas/>



Felicidad. Cuando Angélica (21) piensa en esa palabra aparece en su cabeza una imagen muy concreta: su madre, Ana, bailando en el salón de la casa, con una sonrisa que le cubría toda la cara, tomada de la mano de su mejor amiga, Gabriela y celebrando con una botella de vino rosado su divorcio. Angélica tenía diez años, y miraba embobada desde el sofá como esa mujer que hasta entonces había sido una madre callada y triste parecía otra muy diferente.

“Esa transformación fue maravillosa, como si mi madre se hubiese hecho más joven, más guapa. A mí, por ese lado, el cambio me hizo muy bien. Mis padres se pasaban la vida discutiendo, pero cuando mi padre se fue de casa hubo paz. Y también empezó una etapa mala, una etapa de secretos y de recriminaciones que nos hizo mal a todos”, relata Angélica.

En la nueva etapa había cosas extrañas. Gabriela, la mejor amiga de su madre, se quedaba a dormir muy seguido, hasta que después de un año se mudó con ellas. Y aunque tenía todas sus cosas en el cuarto de invitados, siempre amanecía en la cama de su madre. Además, cada vez que visitaba a sus abuelos paternos, Angélica escuchaba cosas como: *“tu madre se va a ir al infierno”*, *“pobre niña obligada a convivir con las inmundicias de tu madre”*. *“Era muy duro, yo intuía que algo sucedía con mi madre y Gabriela, pero nunca me decían nada. Se miraban de una manera muy cariñosa, pero no se trataban con amor si yo estaba cerca. Si las sorprendía cogidas de la mano, la soltaban muy bruscamente cuando me veían, lo vivían todo en secreto, por eso me daba la impresión de que algo malo estaba sucediendo, lo que se reforzaba con lo que decían mis abuelos. Recuerdo haber llorado muchas noches, rezando para que mi madre se fuera al cielo conmigo”*.

Tenía catorce años cuando su madre y Gabriela se tomaron las manos frente a ella, le dijeron que eran lesbianas y que querían tener un hijo, por inseminación artificial. *“Fue un golpe terrible, de no saber nada pasé a saberlo todo. Me pareció brutal, loco, sucio, no sé. Tomé distancia de mi madre y pasé a tener fobia a Gabriela, y eso que siempre la adoré y me llevé muy bien con ella. Me sentía muy sola, le conté a mi mejor amiga que mi madre era lesbiana y mi mejor amiga le contó a su madre. Su madre le dijo que se alejara de mí, que seguro que eso se heredaba. Los chicos del colegio siempre hacían chistes horribles de los maricones, si querían insultar a alguien le llamaban ‘maricón’, sólo pensaba en cómo se burlarían de mí si descubrían lo de mi madre, creí que me estaba volviendo loca. Las amenacé con irme a vivir con mi padre si insistían en su lesbianismo”*, cuenta Angélica.

Entre la espada y la pared. Así se sentía Ana, con su única hija y su novia enfrentadas. Las peleas fueron tan constantes que culminaron dos meses después, cuando Gabriela se fue de casa. *“En un principio, como cualquier adolescente malcriada me sentía victoriosa, había conseguido alejar lo que me atormentaba. Creía que juntando a mi madre con un hombre todo sería normal, mis abuelos se tranquilizarían, no me dolería la tripa cuando la gente hiciera bromas de los homosexuales y yo sería una chica como todas. Pero esa sensación no duró mucho tiempo, mi madre volvió a estar más callada, más triste, a veces la sorprendía llorando encerrada en el baño, cuando me acercaba a abrazarla y consolarla me pedía perdón por haberme expuesto a esa situación, a su lesbianismo”*.

Angustia. Cuando Angélica piensa en esta palabra, su cabeza recrea a su madre, durante todo el año que pasó tras su ruptura con Gabriela. La recuerda sonriendo con los ojos apagados, más negros que de costumbre. La recuerda sin apetito, con ojeras, cefaleas y picor en los brazos y las piernas. La recuerda con tos, llorando porque se olvidó la mantequilla en el supermercado o porque se ensuciaba una camiseta limpia.



“Llega un momento en que piensas que algo que te hace tan feliz no puede ser tan malo. Mi madre estaba haciendo un sacrificio por mí y yo no lo merecía porque yo no la quería como ella era, yo la estaba queriendo como los demás decían que ella debía ser. Ya que lo había jodido todo, pensé que debía arreglarlo todo. Llamé a Gabriela por teléfono, quedamos a tomar un café, le pedí disculpas por cómo me había portado y le pedí que se emparejara con mi madre otra vez, pero claro, ni se me había ocurrido que ya había pasado un año y que Gabriela estaba con otra mujer, qué decepción la mía, recuerdo que me puse a llorar ahí mismo, frente a ella, pensaba que esa era la única forma de ayudar a mi madre. Gabriela fue muy maja, me tranquilizó y me dijo que la apoyara, que mi madre debía aceptarlo y yo estar ahí junto a ella.”.

Por carta. Ese fue la forma que Angélica, a quien le da corte expresar sentimientos en público, eligió para decirle a su madre que estaba orgullosa de ella, que siempre la querría, que no le importaba su lesbianismo, que sólo quería que fuera feliz.

Angélica tiene actualmente un hermano de 3 años, fruto del matrimonio de su madre con Rosa, la novia que prosiguió a Gabriela.

“Mi problema fue que mi madre me ocultara desde el principio su lesbianismo y que ella tampoco lo asumiera del todo, pues así me transmitía que era algo prohibido, malo. Sé que si desde pequeña me hubiese dicho la verdad, no me habría costado nada porque lo habría visto como lo que es, algo natural. Hay mucha gente que dice que las personas homosexuales enseñan eso a sus hijos, y es mentira, yo soy heterosexual, soy defensora de los derechos de los homosexuales, y estoy muy orgullosa de mi madre, de cómo ha sido conmigo, de que ha superado sus miedos y ha formado una familia increíble. Rosa es una gran mujer, somos muy amigas y ambas me han dado un gran regalo: mi hermano, que con lo loca que estoy por él, parece que tiene tres mamás en vez de dos”, concluye Angélica, con una ancha sonrisa.

Fuente: <http://www.mirales.es/sociedad-activismo/yo-tengo-dos-mamas>



Alejandro (7) tiene un papá y una mamá. Pasa quince días en una casa y quince días en otra. Su papá tiene una novia y su mamá, Marta, se va a casar en 2010 con Loly, su novia de hace cinco años. En enero comenzarán los procesos de inseminación. Marta y Loly quiere tener más hijos. Ojalá gemelas.

“¿Por qué os besáis en la boca? ¡Si sois dos mujeres!”, les preguntaba Alejandro, al principio, extrañado. *“Porque nos queremos, tú besas y abrazas a la gente que quieres, ¿cierto?”*, le contestó Marta. Alejandro asintió, aprendiendo así que no importa si eres hombre o mujer: si quieres, lo demuestras.

Alejandro sabe que su madre es lesbiana, que no tiene dos mamás, pero que cuando su hermano nazca, si las tendrá. A él le parece bien, está feliz de tener a Loly en casa, ya que es la que le baja al parque a jugar al fútbol y es su compañera en la Play.

Marta cuenta que lo más complejo de la adaptación ha sido mantener los equilibrios. Por ejemplo, que si bien Loly es una figura de autoridad, no es la madre de Alejandro, y aunque a veces puede opinar, las decisiones de crianza pasan por ella y su ex marido. Y ya con los hijos que vengas, las decisiones serán de las dos.

Tal como sucede con Antonio (6), sus padres están divorciados, vive con su madre, Vanesa, la esposa de su madre, Rosario, y Daniel (4), hijo de ambas mujeres. *“Mi papá no me deja ver pelis que asustan y no le gusta que coma en Mac Donald’s. Y mi hermano sí puede hacerlo porque mi papá no es su papá y no le da órdenes. A veces me gustaría que Rosario también fuera mi mamá porque es la que más juega con nosotros. Y ella me dice que aunque no es mi mamá me quiere como a un hijo mayor”*.

Fuente: <http://www.mirales.es/sociedad-activismo/yo-tengo-dos-mamas/>



A David (14), el primo de un amigo trató de darle un beso el verano pasado. David se enojó, no por el atrevimiento del chico, si no que porque sólo el hecho de que tenga dos madres hace pensar a los demás que él también puede ser algo homosexual. No del todo, pero algo seguro. *“Prejuicios y más prejuicios. Tener padres homosexuales puede hacer la vida más complicada, es cierto. La gente te mira con curiosidad, como si tuviera tres ojos, a veces, me cuido de no hacer nada que parezca femenino, como escribir o pintar, porque para mucha gente eso no es sensibilidad, si eres hijo de homosexuales, piensan que es porque tienes pluma. Agobia vivir entre tantos prejuicios”*. David sabe que el donante de semen de su madre biológica es un amigo gay de ella que vive en Dinamarca. Tienen una relación amistosa, pero no paternal. Sus madres llevan 18 años juntas y tienen otro hijo de 11 años, adoptado en Latinoamérica.

“Una familia de madres lesbianas no se diferencia en nada de otra. A veces nos peleamos por la tele, vamos al cine, vamos a comer al Vips, nos vamos de vacaciones a la playa o al campo, vamos al supermercado, tenemos una casa llena de fotos, hacemos deportes, y si nos portamos mal, mentimos, nos peleamos o suspendemos, nos castigan, como pasa en cualquier familia más. La única diferencia es que tienes dos mamás, y no es que una haga de papá y otra de mamá, sino que es una mamá multiplicada por dos. La única diferencia es que para el día de la madre haces dos regalos. Y para el día del padre, te ahorras la paga”.

Con 12 años, David se lió a golpes con un chico que se reía de sus madres lesbianas. *“Mis madres siempre me dicen que tengo que aprender a controlarme, a no dejarme vencer por la rabia, pero es que me cabreo muy fácil, hay cosas que me ponen malísimo. La gente que critica, que tiene prejuicios. Me cabreo cuando escucho a Rajoy diciendo que los homosexuales no pueden adoptar niños. ¿Quién se cree él que es para criticar a mi familia? Mi hermano es adoptado y él está feliz. Antes de ser parte de mi familia estaba solo, sin nadie que lo cuidara, lo pasaba fatal; ahora es un chico alegre al que mis madres miman y dan amor. ¿Por qué tienen que existir los políticos o los curas diciendo tantas gilipolleces? Te lo digo porque después la gente les cree y por eso critican y por eso hacen daño. Es muy injusto, no hay derecho, yo digo ¿qué harían ellos si por todos lados, hasta en la televisión, criticaran lo que hacen o la familia que tienen? Seguro que no estarían muy contentos”*.

La adopción es una opción recurrente en muchas parejas homosexuales. Gauri (17), tal como el hermano de David, también es adoptada. Su familia está compuesta por 5 mujeres. Su madre y Eva –las llama así sólo para diferenciarlas-, su hermana de 32 años, hija biológica de Eva, y su hermana de 20, también adoptada. *“Lo que me ha tocado vivir me gusta. Una pareja homosexual es igual que una pareja heterosexual. Podría haberme tocado un hogar con padres divorciados, o un lugar donde no me trataran bien, o peor, no haber sido adoptada. Y me ha tocado un hogar con dos madres, me ha tocado algo donde me tratan bien y estoy muy bien”*. Todos los amigos de Gauri saben que tiene madres lesbianas. Y los que no lo saben, se dan cuenta cuando van a su casa y ven la cama de matrimonio, y la cocina, llena de fotos de esta tan femenina familia.

“Es absurdo pensar que padres gais tienen hijos gais ya que la mayoría de los gais nacen de heterosexuales”, cuenta Gauri, *“yo no me siento ni lesbiana ni heterosexual, estoy abierta a lo que venga porque me parecen normales las dos cosas. Mi hermana mayor ha probado con hombres y mujeres, mi otra hermana no, es muy hetero, y yo, bueno, ya veremos”*, concluye.

Fuente: <http://www.mirales.es/sociedad-activismo/yo-tengo-dos-mamas/>



A Sofía (12) siempre le han enseñado que lo valioso no son las cosas materiales que tienes en la vida, si no que las personas que te quieren que tienes en ella. Por eso Sofía dice que es millonaria. En el cole tiene seis mejores amigas; también tiene dos novios, uno en su clase, otro en su barrio; tiene dos casas, en una vive un perro que se llama Frodo y en la otra un gato que se llama Silver. Y en cada una de sus casas tiene dos mamás: Andrea y María, Carmen y Eloísa.

“Cuando yo tenía 3 años, mis primeras mamis, Andrea y Carmen, ya no se querían como esposas, se querían como amigas, así que dejaron la casa en la que vivíamos y buscaron dos pisos que quedaran muy cerca, para que así yo pudiera estar muy cerca de las dos”, explica Sofía, “después mi mami Carmen conoció a mi madre Eloísa y se fueron a vivir juntas, y después de eso mi mami Andrea se enamoró de mi madre María y también se fueron a vivir juntas. Ay, a ver, yo sé que por eso de la ley de la vida tengo a mis dos mamás, que son las que me tuvieron, pero las otras que son sus novias me gustan tanto que yo quiero tener dos mamás más. Si dos mamás es mucho mejor que una, imagínate tú con cuatro, es la bomba”, cuenta Sofía.

En principio el acuerdo es 10 días en una casa, 10 días en otra. Pero Sofía y sus cuatro madres son flexibles. Si quiere pasar un fin de semana con una, o irse más tiempo con otra, no hay problemas. En casa de Andrea y María le gusta mucho estar porque tiene hermanos y juega con ellos. María tiene un niño de 9 años, de su matrimonio anterior, y entre ambas tienen una niña de 18 meses. Y también le encanta estar en casa de Carmen y Eloísa, porque es la única hija, y la tratan como reina.

“Todos mis amigos saben que mis madres son lesbianas y a todos les gustan mucho, por ejemplo mi mamá María siempre hace galletas que manda a mis amigos, mi mamá Andrea deja que mis amigas y yo nos maquillemos con sus pinturas, mi mamá Eloísa es buena para jugar a la pelota, a las cartas, a la Play y mi mamá Carmen es muy buena para conversar y dar consejos, porque es psicóloga y ayuda a mucha gente, y hasta mis amigas le cuentan sus problemas más importantes porque ella te escucha y no te hace sentir como que eres una niña pequeña y tienes problemas de niña pequeña, ella hace ver que todo es importante y que todo se puede solucionar, que no hay que llorar por las cosas porque se va a arreglar todo y que si no se va a arreglar, ¿para qué llorar?”.

A veces la gente le pregunta a Sofía si le gustaría tener un padre. Ella contesta que no lo necesita. *“Conozco a los padres de mis amigos y nunca he visto uno que me haga pensar: ay, que ganas de tener un papá. Los que conozco siempre están viendo el fútbol, o trabajando hasta tarde o no hablan mucho con sus hijos, como que no les dan mucha atención. Una vez conocí a un padre que le daba bofetadas a su hijo cuando lloraba. Mis madres nunca me han pegado, son muy cariñosas y me dan mucha atención. Y yo me pregunto qué ya que hay tantos tipos de familia, hijos con dos padres, con dos madres o con una madre y un padre, o niños que sólo tienen abuelos, ¿por qué me preguntan siempre a mí si me gustaría tener un padre? ¿Por qué no le preguntan a otros niños si les gustaría tener dos madres o dos padres? Yo estoy feliz así y no cambiaría nada de lo que tengo. No tengo un padre pero, por ejemplo, tengo dos abuelos y uno de ellos siempre me dice que yo soy su bombón, su bombón de chocolate blanco, que es el que más le gusta en el mundo. Yo le digo que él es mi regaliz, se parte mi abuelo”.*

Fuente: <http://www.mirales.es/sociedad-activismo/yo-tengo-dos-mamas/>



DESARROLLO PSICOSEXUAL

¿Cómo viven hijos e hijas la propia sexualidad?

“Es que directamente es espontáneo, natural, que yo no me he cuestionado nada, ni me ha causado ningún trauma, para nada. Yo he sentido lo que he sentido, he hecho lo que he hecho, y con los ojos bien altos y mirando a la gente, vamos que no...no me voy a poner un cartel: ‘hola, soy lesbiana’, no”

(1114801, Hija de madre biológica, 22 años)

González, M^a M y López, F. *Familias Homoparentales: de los prejuicios a la ciencia.*

Disponible en: <http://www.felgtb.org/rs/1406/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/d12/fd/1/filename/gonzalez-fortalezas-y-debilidades-de-las-familias-homoparentales.pdf>.

“A mí los chicos siempre me han encantado. Yo, una cosa que tenía dudas...Yo siempre me he planteado “¿seré lesbiana?” porque como tu madre lo es, piensas, muchas veces lo piensas,...no porque te atraigan las mujeres, sino porque dices “como mi madre es lesbiana, a ver si”, pero no, es imposible, porque ¡más que he dormido con amigas y más que las he visto y más que todo!...¡y más que me gustan los hombres! No tengo dudas.”

(2812401, Hija de madre biológica, 26 años)

González, M^a M y López, F. *Familias Homoparentales: de los prejuicios a la ciencia.*

Disponible en: <http://www.felgtb.org/rs/1406/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/d12/fd/1/filename/gonzalez-fortalezas-y-debilidades-de-las-familias-homoparentales.pdf>.



UNIDAD 8: Redes de apoyo y homobullying en las familias homoparentales

Objetivo general: Trabajar sobre dos de los mitos atribuidos a las familias homoparentales: la escasez de redes de apoyo de este modelo familiar así como la mayor probabilidad de que sus hijos/as se sientan rechazados, que sufran homobullying. Para ello reflexionaremos sobre qué pensamos y cómo nos comportamos ante familias homoparentales para posteriormente analizar si estos comportamientos son homofóbicos y qué hacer para combatirlos.

De esta forma, en relación con el objetivo general, los **objetivos específicos de la unidad** son los siguientes:

1. Debatir sobre nuestras conductas y comportamientos hacia las personas homosexuales en general y hacia las familias homoparentales en particular.
2. Explicitar estereotipos hacia las personas homosexuales.
3. Identificar conductas y actitudes que sean “de apoyo” o favorables hacia las familias homoparentales.
4. Definir qué es el homobullying y las repercusiones del mismo.

Personas participantes: Alumnado de 2º ESO.

Responsables: Profesor/a tutor/a.

Tiempo: 50 minutos (una clase en horario lectivo, preferentemente en el horario de tutoría). La distribución del tiempo sería:

- *Presentación:* 5 minutos
- *Desarrollo de la actividad:*
 - ✓ **Actividad 8.1: ¿Actúas y luego piensas o piensas y así te comportas?** (Adaptación de “Iguales y diferentes” en la *Guía Didáctica: El amor y el sexo no son de un solo color* (s.f.), pp.-16-17). Aproximadamente 40 minutos.
 - ✓ **Actividades complementarias:** Proponemos la siguiente.
 - ✓ **8.2: Homobullying.** Aproximadamente 45 minutos.
- *Reflexión sobre la actividad:* Aproximadamente 5 minutos.

Evaluación de la unidad: Se realiza a través de la evaluación de las actividades desarrolladas. Al final de cada actividad se incluye una rúbrica a completar por las personas responsables.

Evaluación continua: Realizada por el grupo-clase junto con su tutor/a y que refleja en un panel situado en el aula.



ACTIVIDAD 8.1: ¿ACTÚAS Y LUEGO PIENSAS O PIENSAS Y ASÍ TE COMPORTAS?

Objetivos:

- Reflexionar sobre nuestras conductas y comportamientos hacia las personas homosexuales en general y hacia las familias homoparentales en particular.
- Mostrar nuestros prejuicios y estereotipos hacia la homosexualidad y las familias homoparentales.

Contenidos:

- La importancia del lenguaje para dirigirse a las personas LGTB: palabras apropiadas y peyorativas.
- Prejuicios hacia las personas homosexuales y las familias homoparentales.

Materiales: Ninguno.

Espacio: Aula-clase, patio o gimnasio.

Tiempo: Aproximadamente 40 minutos.

Indicaciones para el profesorado: Dado que es una actividad que requiere una importante implicación del alumnado, se trata de un role-playing; es conveniente solicitar voluntarios/as de entre el grupo-clase.

Desarrollo de la actividad:

1. Para analizar nuestros prejuicios y estereotipos hacia la homosexualidad en general y las familias homoparentales en general vamos a realizar un role-playing.
2. Se solicita tres chicos y tres chicas voluntarios que saldrán del aula ya que serán los actores y actrices. Se les explica (ya fuera del aula) que preparen una escena, que son amigos de trabajo y que tienen que hablar sobre qué van a hacer este verano o a dónde les gustaría ir de vacaciones (con su familia o pareja). Tienen que inventarse un personaje, sus gustos, preferencias, etc.
3. Mientras preparan la escena, a las personas de la clase se les comenta que su papel es de observadores/as y detectives, ya que su papel consiste en adivinar quién es personaje que es miembro de una familia homoparental. Al final de la representación dirán quién/es creen que es y porqué.
4. Ninguno de los actores y actrices tienen idea de que alguno sea o represente una persona homosexual por lo que cuando se les asigne esta orientación sexual se sorprenderán al igual que se sorprenderá la clase al comentar que no había nadie asignado con el papel de homosexual (salvo que alguna de las actrices o actores lo haya decidido).
5. Descubriremos entonces que no tenemos elementos para diferenciar homosexual-heterosexual y además del peso de nuestros estereotipos sobre las personas homosexuales.



Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
El alumnado ha expresado libremente sus opiniones y estereotipos sobre personas homosexuales					
El alumnado ha manifestado sus opiniones hacia las personas homosexuales, siendo algunas de ellas inconscientemente homofóbicas					
El alumnado ha identificado comentarios y actitudes homofóbicas en sus opiniones					
El alumnado muestra interés y una actitud tolerante hacia las familias homoparentales					



ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Unidad 8: *Redes de apoyo y homobullying en las familias homoparentales*

ACTIVIDAD 8.2: HOMOBUULLYING

Objetivos:

- Nombrar conductas y actitudes que sean “de apoyo”, favorables hacia las familias homoparentales.
- Identificar qué es el homobullying y las repercusiones del mismo.

Contenidos

- Homobullying: el mayor miedo al que se enfrentan las familias homoparentales.
- ¿Qué es el homobullying?
- Conductas intolerantes hacia las familias homoparentales.

Materiales:

- Rodríguez, P. (14 de marzo de 2015). Una pareja de mares clama contra un cas d' homofòbia en una escola. *El diari de l'educació*. Recuperado de <http://diarieducacio.cat/una-parella-de-mares-clama-contra-un-cas-dhomofobia-en-una-escola/>
- Equipo PC conectado a proyector/cañón
- Conexión a internet
- Pizarra, tiza y/o rotuladores

Espacio: Aula-clase.

Tiempo: Aproximadamente 45 minutos.

Indicaciones para el profesorado: Antes de iniciar la actividad el profesorado debe buscar información sobre esta temática, incluso alguna noticia actual. Recordar que:

HOMOFOBIA: Aversión, rechazo o temor, que se puede llegar a lo patológico, a gais y lesbianas, a la homosexualidad o a sus manifestaciones. La homofobia está relacionada con el rechazo general que se tiene a los grupos minoritarios

BULLYING HOMOFÓBICO: Acoso, discriminación y violencia por motivo de su orientación sexual, expresión e identidad de género, ya sean reales o percibidas en el contexto escolar.



Desarrollo de la actividad:

1. Se inicia la actividad recordando qué es la HOMOFOBIA y el HOMOBULLYING o BULLYING HOMOFÓBICO. Para ello se realiza una lluvia de ideas entre alumnado.
2. Finalizada la lluvia de ideas, se definen ambos conceptos conectados con las ideas aportadas por el alumnado.
3. A continuación se les plantea a la clase la siguiente pregunta: *¿Consideráis que los centros educativos son neutrales frente a las familias homoparentales? ¿O hay casos de bullying homofóbico? ¿Conocéis alguno?* Se realiza un sondeo de opinión entre el grupo-clase.
4. A continuación se reparte en grupos de 5 personas la noticia de Rodríguez, P. (14 de marzo de 2015) *Una pareja de mares clama contra un cas d'homofòbia en una escola* (<http://diarieducacio.cat/una-parella-de-mares-clama-contra-un-cas-dhomofobia-en-una-escola>). Se les da unos 10 minutos para la lectura de la noticia y posteriormente se comenta, algunas preguntas a realizar son:
 - ¿Qué opináis de esta noticia?
 - ¿Consideráis que se ha producido una discriminación a esta familia?
 - ¿Pensáis que es una situación común o frecuente?
 - Si fuerais miembros de esta familia, ¿qué haríais?
5. Tras esta fase aclaratoria se solicita la colaboración del grupo-clase para identificar una serie de conductas actuaciones concretas y visibles que manifiestan la homofobia de las personas.
6. Se elabora un listado sobre el que se puede continuar trabajando en la siguiente sesión, con el fin de detectar en gran grupo conductas favorables o de apoyo alternativas. En definitiva, se trata de debatir sobre argumentos para desmontar el origen de estas conductas homofóbicas, mostrar que otra realidad es posible. Ya que el objetivo es fomentar una actitud tolerante de las y los adolescentes hacia el colectivo LGBT y las familias homoparentales, en particular, que sean agentes activos en la defensa de sus derechos.

Evaluación: Para ello utilizaremos la siguiente rúbrica, que la investigadora principal cumplimentará junto con la tutora del grupo-clase.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado conoce el significado de la homofobia y el bullying homofóbico					
El alumnado es capaz de identificar conductas y actitudes homofóbicas					
El alumnado muestra interés y una actitud tolerante hacia las familias homoparentales					



UNIDAD 9: Crecer en una familia homoparental: la vivencia de sus hijas e hijos

Objetivo general: Trabajar sobre dos de los mitos atribuidos a las familias homoparentales: la escasez de redes de apoyo en el contexto más inmediato y la mayor probabilidad de que sus hijos/as se sientan rechazados, que sufran homobullying. Para ello nos centraremos en el subsistema filial, conociendo y analizando cómo las y los hijos de familias homoparentales definen su situación familiar, cómo se sienten tratados socialmente así como algún ejemplo de discriminación hacia este modelo familiar.

De esta forma, en relación con el objetivo general, los **objetivos específicos de la unidad** son los siguientes:

1. Mostrar ejemplos reales de hijos e hijas criados en familias homoparentales para conocer su vivencia en relación con la aceptación social.
2. Identificar situaciones de homobullying experimentadas por hijos e hijas criados en familias homoparentales.
3. Promover actitudes y conductas tolerantes hacia las familias.

Personas participantes: Alumnado de 2º ESO.

Responsables: Profesor/a tutor/a.

Tiempo: 50 minutos (una clase en horario lectivo, preferentemente en el horario de tutoría). La distribución del tiempo sería:

- *Presentación:* 5 minutos
- *Desarrollo de la actividad:*
 - ✓ **Actividad 9.1: Esta es mi familia.** Aproximadamente 45 minutos.
- *Reflexión sobre la actividad:* Aproximadamente 5 minutos.

Evaluación de la unidad: Se realiza a través de la evaluación de las actividades desarrolladas. Al final de cada actividad se incluye una rúbrica a completar por las personas responsables.

Evaluación continua: Realizada por el grupo-clase junto con su tutor/a y que refleja en un panel situado en el aula.



ACTIVIDAD 9.1: ESTA ES MI FAMILIA

Objetivos

- Presentar testimonios de hijos e hijas criados en una familia homoparental, es decir, conocer las particularidades a las que se enfrentan los hijos de este modelo familiar en su día a día: escuela, círculo de amistades...
- Detectar situaciones de homobullying experimentadas por hijos e hijas criados en familias homoparentales.
- Promover la empatía hacia hijos/as de familias homoparentales.
- Desarrollar/fomentar actitudes y conductas tolerantes hacia las familias.

Contenidos

- Idiosincrasia de los hijos e hijas de familias homoparentales: retos a los que tienen que hacer frente.
- Crecer en una familia homoparental: similitudes y diferencias respecto a otros modelos familiares.
- El homobullying escolar, el mayor miedo de los progenitores homoparentales.

Materiales: Testimonios de hijos e hijas de familias homoparentales fotocopiados, se entregan uno por grupo (ver anexos).

Espacio: Aula-clase.

Tiempo: Aproximadamente 45 minutos.

Indicaciones para el profesorado: El desarrollo de esta actividad exige que el profesorado realice una tarea de búsqueda de información sobre testimonios de hijos/as de familias homoparentales. En el desarrollo de la actividad realizamos una propuesta, incluyendo los textos en el anexo correspondiente.

Desarrollo de la actividad:

Se distribuye la clase por pequeños grupos de trabajo de máximo 5 personas. Se les hace entrega de un documento diferente a cada grupo en el que se presenta un testimonio de un hijo o hija de una familia homoparental.



Los textos son los que indicamos a continuación:

- Villanueva (2006) *Mares, ¿i si sortim de l'armari? La història d'una familia quasi fel·liç.* Barcelona, España. Editorial Empúries.
- (12 de junio de 2014). Conmovedora carta abierta de una mujer, hija de madres lesbianas. *Oveja Rosa. Revista Web sobre familias homoparentales.* Recuperado de <http://ovejarosa.com/conmovedora-carta-abierta-de-una-mujer-hija-de-madres-lesbianas/>
- (26 de noviembre de 2013). La emotiva carta de joven adoptado por un padre gay al Senado. *Oveja Rosa. Revista Web sobre familias homoparentales.* Recuperado de <http://ovejarosa.com/la-emotiva-carta-de-joven-adoptado-por-un-padre-gay-al-senado/>
- (6 de mayo de 2014). Hijos de lesbianas y gays exigen sus derechos. *Oveja Rosa. Revista Web sobre familias homoparentales.* Recuperado de <http://ovejarosa.com/hijos-de-lesbianas-y-gays-exigen-sus-derechos/>
- Méndez, M.J. (2009). Yo tengo dos mamás. *MiraLES.* Recuperado de <http://www.mirales.es/sociedad-activismo/yo-tengo-dos-mamas>

Pasados 10 minutos, se inicia un debate con el fin de poner en común los comentarios de los diferentes textos, algunas de las preguntas que pueden guiar este debate son:

- Resume brevemente la carta
- ¿Es un mensaje positivo o negativo en relación con su modelo familiar?
- ¿Cuáles son los puntos fuertes de su modelo familiar, de sus progenitores, que cuestiones destaca?
- ¿Comenta algún episodio difícil o alguna situación negativa?
- ¿Qué calificativo pondríamos a estas situaciones? Si tuvieras que definirla: intolerante, bullying, homofobia...

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
Las instrucciones de la actividad son claras					
El alumnado ha expresado libremente sus opiniones y estereotipos sobre personas homosexuales					
El alumnado ha sido capaz de identificar situaciones homofóbicas					
El alumnado muestra interés y una actitud tolerante hacia las familias homoparentales					



Anexo Unidad 9

Actividad 9.1 “Carta abierta de una hija de dos mujeres”

TESTIMONIOS

Els fills i les filles d’homosexuals hem callat tota la vida. És evident. I no ha estat gens fàcil.

Ara s’estudia la possibilitat d’aprovar una llei que permeti tant el matrimoni de les parelles d’homosexuals com l’adopció de nens per part d’aquestes parelles. I tothom vol dir-hi la seva: apareixen articles com bolets a la tardor, i surten sociòlegs, teòlegs, polítics i més personatges en possessió de la veritat, a pronunciar frases basades en els seus immensos coneixements de la naturalesa humana. I alguns s’atreveixen a dir que abans de fer un pas com aquest s’hauria de pensar en les criatures, que caldria demanar-los si volen o no pertànyer a un família com aquesta.

I ara, arribat aquest punt, resulta que els filles dels homosexuals hem de seguir callats davant el debat, escoltant els grans pensadors que parlen de nosaltres i per nosaltres som si no tinguéssim veu i com si algú els hagués donat el dret de ficar-se en la nostra ment i en la nostra vida.

Jo tinc dues mares i per això sospitava que jo sí que tenia dret a opinar. Però devia equivocar-me, perquè ningú no m’ha preguntat i fins ara ningú no m’ha donat un espai d’expressió. Però ja n’hi ha prou. Són vint-i-vuit anys de silenci. He sentit a dir de tot, i vull dir-hi la meua.

He sentit a dir, per exemple, que una parella homosexual, per natura, està incapacitada per procrear i que, per tant, no tenen qualitats paternals o maternals. Que ens demanin a nosaltres en lloc de pensar tant, ofendre els altres i decidir què significa ser una bona mare. Les meves ares són tant o més marasses que qualsevol mare del món. Tanta l que em va parir como l’altra. I no les canvio per res.

He sentit a dir que amb la llei els nens quedaran desprotegits. Que fan broma? Resulta que ara es pensen que si no hi ha llei no hi haurà fills de parelles homosexuals. Encara s’atreviran a dir que fins ara no n’hi ha hagut. Genial! Ara no existeixo! Si us plau, prou de vexacions verbals. Un altre cop prego que ens demanin a nosaltres abans de pensar tant i ofendre els altres. Que quedi clar: fills i filles d’homosexuals n’hi ha hagut sempre i sempre n’hi haurà, perquè les parelles homosexuals tenen tantes ganes, tant dret i tanta capacitat com les altres de gaudir del goig de veure com una nova personeta creix al seu voltant. La qüestió és que almenys ara aquests fills estarem emparats per la llei, i no només legalment –que ja és molt, moltíssim-, sinó també socialment. Tot d’una, aquests nenes podran anar amb el cap ben alt, no hauran de mentir al seu millor amic, no hauran de pensar “sóc estrany”; en definitiva, seran normals, i en cara més podran ser feliços.

Als que ens diuen que pensem en els nens del futur, jo els dic: doneu-los una llei que els empari. I encara dir més: canvieu aquella llei que els trepitja, que els ignora, que els maltracta i aliena, perquè aquests nens hi són, existeixen. Doneu-los dignitat. No els la negueu més. Mai més.

Jo sempre he tingut clara una coses: no m’ha fet rara l’orientació sexual de la dona que va decidir portar-me al món. Han estat els altres: l’Església, la llei, la repressió social. Ells m’han fet sentir malament i m’han fet haver de tenir sempre una part de mi amagada, no explicada, bruta. Ells m’han fet així. Ara diuen que no passarà mai més; que no li passarà a cap altre nen. Jo estic contenta, però ningú m’ho deixa dir. He de seguir callant?

(Villanueva, 2006, pp. 36-38)



“Señores Senadores:

Mi nombre es Daniel Lezana, soy hijo de Luis Lezana, tengo 16 años y nos adoptamos hace seis, por eso ahora puedo llevar nuestro apellido. El martes 8 de junio, estuve con mi papá en el Senado, escuchando las distintas opiniones, entonces yo, también quiero dar mi opinión.

Yo no divido a la gente por su sexualidad, heteros, homos, travestis... y demás, posibilidades. Mis padres biológicos eran heterosexuales y por esas cosas de la vida, con mi hermanito, terminamos viviendo en un hogar (no quiero hablar del porqué).

Cuatro veces más, intentaron adoptarme, familias heterosexuales, y me devolvieron, porque decían que era travieso, una vez me devolvieron porque les puse mucha comida a los pecitos y se murieron, al parecer por comer mucho. Y las otras veces no recuerdo bien, sólo tenía más o menos 8 añitos.

Con todo esto, yo no digo que todos los heteros son malos, es más, yo soy hetero, me gustan las chicas y soy buena persona.

A los 10 años, apareció en el hogar Luis, mi papá del alma, como nos llamamos nosotros. Entonces el juez me dijo: “Mirá Dani, hay un Sr. soltero, que tiene un perro grande que se llama Carolo, y quiere adoptarte”. Yo no lo podía creer, había una nueva esperanza para mí, yo pensaba que iba a terminar en el hogar como muchos de los chicos grandes. Ya a mi hermanito lo habían adoptado porque era muy chiquito, él sí había tenido suerte... y yo, ya era grande, ¿por qué nadie me quería?... todas las noches me lo preguntaba, hasta que me dormía, sin respuestas...

Y así fue que nos vinimos a Buenos Aires. Al principio no fue fácil. Luis es arquitecto, así que la casa siempre es un lío, siempre está remodelando algo, no tiene descanso... jajaja. Luis es re hinchado, todo el día está diciendo: ¿estudiaste?, ¿te bañaste?, ¿te lavaste los dientes... ¡¡Ufa digo yo!!, ya estoy hartado... pero, cuando me voy a dormir por las noches, sé que él siempre sube a taparme y a darme un beso en la frente, qué molesto... ¿no? jajaja.

Cuando pasó el tiempo y me animé a hablar con mi viejo de lo que es la homosexualidad, al principio, no me gustó, pero porque no lo entendía. A ustedes señores senadores, les debe pasar lo mismo ¿no...? ¿Ustedes entienden con el corazón lo que es ser gay?

Después con el tiempo, empecé a ver con mis ojos del corazón a Luis y Gustavo (su ex pareja, ahora se separaron)... también soy hijo de padres separados... ojo con mis traumas... jajaja. A mí, me hubiera gustado que Luis y Gustavo se casen, hubiera tenido dos papás.

Cuando vivíamos los cinco (había dos perros), todo era más divertido. Luis (mi viejo) era el malo y nosotros éramos sus víctimas... jajaja... era muy divertido, todos estábamos en su contra, él siempre tiene que organizar todo.

Según Luis (y yo me río mucho) tiene que ser madre y padre a la vez... ¡es un personaje! A todos los hijos que se crían sólo con un papá o una mamá, les pasa lo mismo ¿no?, sus papás cumplen los dos roles, el mío lo hace y a veces, es re pesado.

Nosotros somos una familia, les guste o no a muchos, esta es mi familia.



Para los que piensan o creen que mi viejo me inculca el ser gay o me puede contagiar, ¡se equivocan! A mí me gustan las chicas y ¡mucho!, pero ¿qué pasa si fuera gay?, ustedes creen que es porque me crío un gay... mmm... yo no lo creo. Ahora que estoy escribiendo por los derechos de mi viejo y los míos, quisiera, que él se casara. Como me voy a casar yo el día de mañana.

El, cuando se case, lo va hacer con otro gay, que sienta como él. No se va a casar con los héteros, ¿de qué tienen miedo?, ¿qué los gais son una plaga que nos van a invadir?, Si se casa mi papá, el boletín de la escuela lo van a poder firmar los dos, a las reuniones del colegio puede venir cualquiera de ellos. Quiero tener los mismos derechos que tienen mis compañeros del colegio, y si ellos (mis papás), se separan, tener los mismos derechos, que tienen los hijos de padres separados... sus hijos los tienen y yo no, ¿por qué?

Bueno, lo último, yo estoy orgulloso del padre que tengo, de él aprendo que en la vida hay que luchar por las cosas que queremos, y yo, querido viejo, siempre estaré a tu lado.

Y por favor señores senadores, los gais se van a casar entre ellos, no tengan miedo, no se van a casar con ustedes.

Muchas gracias.

Daniel”

Fuente: <http://ovejарosa.com/la-emotiva-carta-de-joven-adoptado-por-un-padre-gay-al-senado/>



“Hoy es un día raro. Hoy vienen a casa a filmarnos, como si fuésemos un bicho raro. Es que en cierta parte lo somos. Soy una de las pocas personas de mi generación que se han criado con dos mamás. Vienen a ver qué pasó. Cargo con la voz de aquellos que aún no hablan: los muchos bebés que hace dos años pudieron nacer con dos mamás o dos papás, gracias a la nueva ley que así lo reconocía. Y es por los derechos y el respeto de esos chicos que hoy me animo a hablar. Para que no sean discriminados en el futuro como un poco yo lo fui, por una sociedad que no acepta lo diferente por desconocimiento y miedo. Miedo al qué pasará de esos niños, que no reciben una figura materna o paterna, etc. Una sociedad que inventa finales terribles, donde hipotetiza con tanta certeza la orientación sexual futura de esos chicos: homosexual. Porque eso decían: “un chico criado por homosexuales va a salir homosexual”. Como si la homosexualidad fuera algo malo de lo que haya que tomar prevención, y como si la misma fuera hereditaria. Discúlpenme, pero a ellos siempre les dedicábamos con respeto las mismas dos palabras: “Cuanta ignorancia”, mientras seguíamos escuchando cosas terribles que decían los que luchaban en contra de la ley matrimonial.

Otra gran cuestión que ponían en juego, era el valor de la familia. Si tan solo nos hubieran visto en casa un día cotidiano, tan solo una cena, verían lo felices que somos juntas y lo hermosa y valiosa que es mi familia. ¿¡Quién puede decir que mi familia tiene menos valores que la conformada por heterosexuales?! Créanme, quien lo dijo, se equivoca. Haber crecido en esta casa fue una de las cosas más maravillosas que me ha pasado. Tuve como modelo materno a una madre que tuvo la valentía de transgredir miles de prejuicios sociales, con todo el terror que eso conlleva, tan solo por ser fiel con ella misma. Puso primero el amor que sentía antes que los millones “qué dirán” que encontraba perdidos por ahí. Díganme si eso no es un ejemplo de vida! Hoy me da las fuerzas para ser feliz realmente como quiero, y no como otros quieren. Porque el cuentito de que la vida tiene que ser de una manera, de que hay que comportarse de cierta forma, yo no me lo creo.

Por eso, si hay algo que aprendí acá, es a ser libre. Y la libertad es el sentimiento más hermoso que sentí. Muchos me preguntan si finalmente soy lesbiana o heterosexual, y siempre les respondo: “Hasta ahora me enamoré solo de hombres, pero por favor, no me saques con tus etiquetas la oportunidad de conocer mañana a la mujer de mi vida”. Porque eso creo, que ese tipo de rótulos son tan solo una forma de limitar quién me dejo ser mañana. Y yo, me considero una mujer potencialmente infinita.

*Hija de Graciela y Silvina”

Fuente: <http://ovejарosa.com/conmovedora-carta-abierta-de-una-mujer-hija-de-madres-lesbianas/>



“Mis madres han estado juntas 26 años. Me llevaron a Nueva York en su 25 aniversario para poder casarse legalmente. Yo me alegré mucho por ellas. Son las mejores madres que un niño podría pedir y las quiero muchísimo. Me gustaría ver que su matrimonio es reconocido aquí en nuestro estado. Por favor, eche un vistazo a nuestras fotos y piense en nosotras cuando tome decisiones acerca de los derechos homosexuales. Somos una familia. Estoy muy orgullosa de mis madres y espero que entienda cómo su decisión puede afectar a mi familia.

Si están preocupados por el bienestar de los hijos de parejas homosexuales, puedo decirles que yo estoy genial. Soy muy querida. Todo el mundo me dice que soy una niña muy afortunada. Mis madres son mi vida. Repasamos antes de cada examen y se aseguran de que voy bien en la escuela. Fui la mejor estudiante de mi clase el año pasado y he estado en la Lista de Honor del Director cada seis semanas. Juego a fútbol y actualmente estoy entrenando para el Programa de Desarrollo Olímpico, lo que significa que mis madres dedican la mayor parte de sus fines de semana a viajar por todo el estado para que pueda competir contra otros equipos.”

Fuente: <http://ovejarosa.com/hijos-de-lesbianas-y-gays-exigen-sus-derechos/>



Felicidad. Cuando Angélica (21) piensa en esa palabra aparece en su cabeza una imagen muy concreta: su madre, Ana, bailando en el salón de la casa, con una sonrisa que le cubría toda la cara, tomada de la mano de su mejor amiga, Gabriela y celebrando con una botella de vino rosado su divorcio. Angélica tenía diez años, y miraba embobada desde el sofá como esa mujer que hasta entonces había sido una madre callada y triste parecía otra muy diferente.

“Esa transformación fue maravillosa, como si mi madre se hubiese hecho más joven, más guapa. A mí, por ese lado, el cambio me hizo muy bien. Mis padres se pasaban la vida discutiendo, pero cuando mi padre se fue de casa hubo paz. Y también empezó una etapa mala, una etapa de secretos y de recriminaciones que nos hizo mal a todos”, relata Angélica.

En la nueva etapa había cosas extrañas. Gabriela, la mejor amiga de su madre, se quedaba a dormir muy seguido, hasta que después de un año se mudó con ellas. Y aunque tenía todas sus cosas en el cuarto de invitados, siempre amanecía en la cama de su madre. Además, cada vez que visitaba a sus abuelos paternos, Angélica escuchaba cosas como: *“tu madre se va a ir al infierno”, “pobre niña obligada a convivir con las inmundicias de tu madre”. “Era muy duro, yo intuía que algo sucedía con mi madre y Gabriela, pero nunca me decían nada. Se miraban de una manera muy cariñosa, pero no se trataban con amor si yo estaba cerca. Si las sorprendía cogidas de la mano, la soltaban muy bruscamente cuando me veían, lo vivían todo en secreto, por eso me daba la impresión de que algo malo estaba sucediendo, lo que se reforzaba con lo que decían mis abuelos. Recuerdo haber llorado muchas noches, rezando para que mi madre se fuera al cielo conmigo”.*

Tenía catorce años cuando su madre y Gabriela se tomaron las manos frente a ella, le dijeron que eran lesbianas y que querían tener un hijo, por inseminación artificial. *“Fue un golpe terrible, de no saber nada pasó a saberlo todo. Me pareció brutal, loco, sucio, no sé. Tomé distancia de mi madre y pasé a tener fobia a Gabriela, y eso que siempre la adoré y me llevé muy bien con ella. Me sentía muy sola, le conté a mi mejor amiga que mi madre era lesbiana y mi mejor amiga le contó a su madre. Su madre le dijo que se alejara de mí, que seguro que eso se heredaba. Los chicos del colegio siempre hacían chistes horribles de los maricones, si querían insultar a alguien le llamaban ‘maricón’, sólo pensaba en cómo se burlarían de mí si descubrían lo de mi madre, creí que me estaba volviendo loca. Las amenacé con irme a vivir con mi padre si insistían en su lesbianismo”,* cuenta Angélica.

Entre la espada y la pared. Así se sentía Ana, con su única hija y su novia enfrentadas. Las peleas fueron tan constantes que culminaron dos meses después, cuando Gabriela se fue de casa. *“En un principio, como cualquier adolescente malcriada me sentía victoriosa, había conseguido alejar lo que me atormentaba. Creía que juntando a mi madre con un hombre todo sería normal, mis abuelos se tranquilizarían, no me dolería la tripa cuando la gente hiciera bromas de los homosexuales y yo sería una chica como todas. Pero esa sensación no duró mucho tiempo, mi madre volvió a estar más callada, más triste, a veces la sorprendía llorando encerrada en el baño, cuando me acercaba a abrazarla y consolarla me pedía perdón por haberme expuesto a esa situación, a su lesbianismo”.*

Angustia. Cuando Angélica piensa en esta palabra, su cabeza recrea a su madre, durante todo el año que pasó tras su ruptura con Gabriela. La recuerda sonriendo con los ojos apagados, más negros que de costumbre. La recuerda sin apetito, con ojeras, cefaleas y picor en los brazos y las piernas. La recuerda con tos, llorando porque se olvidó la mantequilla en el supermercado o porque se ensuciaba una camiseta limpia.



“Llega un momento en que piensas que algo que te hace tan feliz no puede ser tan malo. Mi madre estaba haciendo un sacrificio por mí y yo no lo merecía porque yo no la quería como ella era, yo la estaba queriendo como los demás decían que ella debía ser. Ya que lo había jodido todo, pensé que debía arreglarlo todo. Llamé a Gabriela por teléfono, quedamos a tomar un café, le pedí disculpas por cómo me había portado y le pedí que se emparejara con mi madre otra vez, pero claro, ni se me había ocurrido que ya había pasado un año y que Gabriela estaba con otra mujer, qué decepción la mía, recuerdo que me puse a llorar ahí mismo, frente a ella, pensaba que esa era la única forma de ayudar a mi madre. Gabriela fue muy maja, me tranquilizó y me dijo que la apoyara, que mi madre debía aceptarlo y yo estar ahí junto a ella.”.

Por carta. Ese fue la forma que Angélica, a quien le da corte expresar sentimientos en público, eligió para decirle a su madre que estaba orgullosa de ella, que siempre la querría, que no le importaba su lesbianismo, que sólo quería que fuera feliz.

Angélica tiene actualmente un hermano de 3 años, fruto del matrimonio de su madre con Rosa, la novia que prosiguió a Gabriela.

“Mi problema fue que mi madre me ocultara desde el principio su lesbianismo y que ella tampoco lo asumiera del todo, pues así me transmitía que era algo prohibido, malo. Sé que si desde pequeña me hubiese dicho la verdad, no me habría costado nada porque lo habría visto como lo que es, algo natural. Hay mucha gente que dice que las personas homosexuales enseñan eso a sus hijos, y es mentira, yo soy heterosexual, soy defensora de los derechos de los homosexuales, y estoy muy orgullosa de mi madre, de cómo ha sido conmigo, de que ha superado sus miedos y ha formado una familia increíble. Rosa es una gran mujer, somos muy amigas y ambas me han dado un gran regalo: mi hermano, que con lo loco que estoy por él, parece que tiene tres mamás en vez de dos”, concluye Angélica, con una ancha sonrisa.

Fuente: <http://www.mirales.es/sociedad-activismo/yo-tengo-dos-mamas/>



A David (14), el primo de un amigo trató de darle un beso el verano pasado. David se enojó, no por el atrevimiento del chico, si no que porque sólo el hecho de que tenga dos madres hace pensar a los demás que él también puede ser algo homosexual. No del todo, pero algo seguro. *“Prejuicios y más prejuicios. Tener padres homosexuales puede hacer la vida más complicada, es cierto. La gente te mira con curiosidad, como si tuviera tres ojos, a veces, me cuido de no hacer nada que parezca femenino, como escribir o pintar, porque para mucha gente eso no es sensibilidad, si eres hijo de homosexuales, piensan que es porque tienes pluma. Agobia vivir entre tantos prejuicios”*. David sabe que el donante de semen de su madre biológica es un amigo gay de ella que vive en Dinamarca. Tienen una relación amistosa, pero no paternal. Sus madres llevan 18 años juntas y tienen otro hijo de 11 años, adoptado en Latinoamérica.

“Una familia de madres lesbianas no se diferencia en nada de otra. A veces nos peleamos por la tele, vamos al cine, vamos a comer al Vips, nos vamos de vacaciones a la playa o al campo, vamos al supermercado, tenemos una casa llena de fotos, hacemos deportes, y si nos portamos mal, mentimos, nos peleamos o suspendemos, nos castigan, como pasa en cualquier familia más. La única diferencia es que tienes dos mamás, y no es que una haga de papá y otra de mamá, sino que es una mamá multiplicada por dos. La única diferencia es que para el día de la madre haces dos regalos. Y para el día del padre, te ahorras la paga”.

Con 12 años, David se lió a golpes con un chico que se reía de sus madres lesbianas. *“Mis madres siempre me dicen que tengo que aprender a controlarme, a no dejarme vencer por la rabia, pero es que me cabreo muy fácil, hay cosas que me ponen malísimo. La gente que critica, que tiene prejuicios. Me cabreo cuando escucho a Rajoy diciendo que los homosexuales no pueden adoptar niños. ¿Quién se cree él que es para criticar a mi familia? Mi hermano es adoptado y él está feliz. Antes de ser parte de mi familia estaba solo, sin nadie que lo cuidara, lo pasaba fatal; ahora es un chico alegre al que mis madres miman y dan amor. ¿Por qué tienen que existir los políticos o los curas diciendo tantas gilipolleces? Te lo digo porque después la gente les cree y por eso critican y por eso hacen daño. Es muy injusto, no hay derecho, yo digo ¿qué harían ellos si por todos lados, hasta en la televisión, criticaran lo que hacen o la familia que tienen? Seguro que no estarían muy contentos”*.

La adopción es una opción recurrente en muchas parejas homosexuales. Gauri (17), tal como el hermano de David, también es adoptada. Su familia está compuesta por 5 mujeres. Su madre y Eva –las llama así sólo para diferenciarlas-, su hermana de 32 años, hija biológica de Eva, y su hermana de 20, también adoptada. *“Lo que me ha tocado vivir me gusta. Una pareja homosexual es igual que una pareja heterosexual. Podría haberme tocado un hogar con padres divorciados, o un lugar donde no me trataran bien, o peor, no haber sido adoptada. Y me ha tocado un hogar con dos madres, me ha tocado algo donde me tratan bien y estoy muy bien”*. Todos los amigos de Gauri saben que tiene madres lesbianas. Y los que no lo saben, se dan cuenta cuando van a su casa y ven la cama de matrimonio, y la cocina, llena de fotos de esta tan femenina familia.

“Es absurdo pensar que padres gais tienen hijos gais ya que la mayoría de los gais nacen de heterosexuales”, cuenta Gauri, *“yo no me siento ni lesbiana ni heterosexual, estoy abierta a lo que venga porque me parecen normales las dos cosas. Mi hermana mayor ha probado con hombres y mujeres, mi otra hermana no, es muy hetero, y yo, bueno, ya veremos”*, concluye.

Fuente: <http://www.mirales.es/sociedad-activismo/yo-tengo-dos-mamas/>



A Sofía (12) siempre le han enseñado que lo valioso no son las cosas materiales que tienes en la vida, si no que las personas que te quieren que tienes en ella. Por eso Sofía dice que es millonaria. En el cole tiene seis mejores amigas; también tiene dos novios, uno en su clase, otro en su barrio; tiene dos casas, en una vive un perro que se llama Frodo y en la otra un gato que se llama Silver. Y en cada una de sus casas tiene dos mamás: Andrea y María, Carmen y Eloísa.

“Cuando yo tenía 3 años, mis primeras mamis, Andrea y Carmen, ya no se querían como esposas, se querían como amigas, así que dejaron la casa en la que vivíamos y buscaron dos pisos que quedaran muy cerca, para que así yo pudiera estar muy cerca de las dos”, explica Sofía, “después mi mami Carmen conoció a mi madre Eloísa y se fueron a vivir juntas, y después de eso mi mami Andrea se enamoró de mi madre María y también se fueron a vivir juntas. Ay, a ver, yo sé que por eso de la ley de la vida tengo a mis dos mamás, que son las que me tuvieron, pero las otras que son sus novias me gustan tanto que yo quiero tener dos mamás más. Si dos mamás es mucho mejor que una, imagínate tú con cuatro, es la bomba”, cuenta Sofía.

En principio el acuerdo es 10 días en una casa, 10 días en otra. Pero Sofía y sus cuatro madres son flexibles. Si quiere pasar un fin de semana con una, o irse más tiempo con otra, no hay problemas. En casa de Andrea y María le gusta mucho estar porque tiene hermanos y juega con ellos. María tiene un niño de 9 años, de su matrimonio anterior, y entre ambas tienen una niña de 18 meses. Y también le encanta estar en casa de Carmen y Eloísa, porque es la única hija, y la tratan como reina.

“Todos mis amigos saben que mis madres son lesbianas y a todos les gustan mucho, por ejemplo mi mamá María siempre hace galletas que manda a mis amigos, mi mamá Andrea deja que mis amigas y yo nos maquillemos con sus pinturas, mi mamá Eloísa es buena para jugar a la pelota, a las cartas, a la Play y mi mamá Carmen es muy buena para conversar y dar consejos, porque es psicóloga y ayuda a mucha gente, y hasta mis amigas le cuentan sus problemas más importantes porque ella te escucha y no te hace sentir como que eres una niña pequeña y tienes problemas de niña pequeña, ella hace ver que todo es importante y que todo se puede solucionar, que no hay que llorar por las cosas porque se va a arreglar todo y que si no se va a arreglar, ¿para qué llorar?”.

A veces la gente le pregunta a Sofía si le gustaría tener un padre. Ella contesta que no lo necesita. *“Conozco a los padres de mis amigos y nunca he visto uno que me haga pensar: ay, que ganas de tener un papá. Los que conozco siempre están viendo el fútbol, o trabajando hasta tarde o no hablan mucho con sus hijos, como que no les dan mucha atención. Una vez conocí a un padre que le daba bofetadas a su hijo cuando lloraba. Mis madres nunca me han pegado, son muy cariñosas y me dan mucha atención. Y yo me pregunto que ya que hay tantos tipos de familia, hijos con dos padres, con dos madres o con una madre y un padre, o niños que sólo tienen abuelos, ¿por qué me preguntan siempre a mí si me gustaría tener un padre? ¿Por qué no le preguntan a otros niños si les gustaría tener dos madres o dos padres? Yo estoy feliz así y no cambiaría nada de lo que tengo. No tengo un padre pero, por ejemplo, tengo dos abuelos y uno de ellos siempre me dice que yo soy su bombón, su bombón de chocolate blanco, que es el que más le gusta en el mundo. Yo le digo que él es mi regaliz, se parte mi abuelo”.*

Fuente: <http://www.mirales.es/sociedad-activismo/yo-tengo-dos-mamas/>



Alejandro (7) tiene un papá y una mamá. Pasa quince días en una casa y quince días en otra. Su papá tiene una novia y su mamá, Marta, se va a casar en 2010 con Loly, su novia de hace cinco años. En enero comenzarán los procesos de inseminación. Marta y Loly quiere tener más hijos. Ojalá gemelas.

“¿Por qué os besáis en la boca? ¡Si sois dos mujeres!”, les preguntaba Alejandro, al principio, extrañado. *“Porque nos queremos, tú besas y abrazas a la gente que quieres, ¿cierto?”*, le contestó Marta. Alejandro asintió, aprendiendo así que no importa si eres hombre o mujer: si quieres, lo demuestras.

Alejandro sabe que su madre es lesbiana, que no tiene dos mamás, pero que cuando su hermano nazca, si las tendrá. A él le parece bien, está feliz de tener a Loly en casa, ya que es la que le baja al parque a jugar al fútbol y es su compañera en la Play.

Marta cuenta que lo más complejo de la adaptación ha sido mantener los equilibrios. Por ejemplo, que si bien Loly es una figura de autoridad, no es la madre de Alejandro, y aunque a veces puede opinar, las decisiones de crianza pasan por ella y su ex marido. Y ya con los hijos que vengas, las decisiones serán de las dos.

Tal como sucede con Antonio (6), sus padres están divorciados, vive con su madre, Vanesa, la esposa de su madre, Rosario, y Daniel (4), hijo de ambas mujeres. *“Mi papá no me deja ver pelis que asustan y no le gusta que coma en Mac Donald’s. Y mi hermano sí puede hacerlo porque mi papá no es su papá y no le da órdenes. A veces me gustaría que Rosario también fuera mi mamá porque es la que más juega con nosotros. Y ella me dice que aunque no es mi mamá me quiere como a un hijo mayor”*.

Fuente: <http://www.mirales.es/sociedad-activismo/yo-tengo-dos-mamas/>



UNIDAD 10: Retos de las familias homoparentales

Objetivo general: *Debatir sobre el estado actual de las familias homoparentales españolas, cuáles son los retos a los que se enfrentan, cuáles son sus reivindicaciones.*

En esta unidad final, queremos hacer un resumen de todo lo aprendido. Para ello reflexionaremos sobre, ¿qué han conseguido las familias homoparentales en España?, ¿qué queda por hacer?, ¿cuáles son los retos a los que se enfrenta una familia homoparental hoy? Para trabajarlo visualizaremos un vídeo resumen y al finalizar propondremos una actividad individual de reflexión.

De esta forma, en relación con el objetivo general, los **objetivos específicos de la unidad** son los siguientes:

1. Presentar ejemplos reales de familias homoparentales españolas, con el fin de promover actitudes empáticas hacia ellas.
2. Mostrar la situación actual así como los retos futuros a los que se enfrentan las familias homoparentales en España.
3. Identificar qué conocimiento y sensibilidad ha adquirido el alumnado, de forma individual, hacia las familias homoparentales.

Personas participantes: Alumnado de 2º ESO.

Responsables: Profesor/a tutor/a.

Tiempo: 50 minutos (una clase en horario lectivo, preferentemente en el horario de tutoría). La distribución del tiempo sería:

- *Presentación:* 5 minutos
- *Desarrollo de la actividad:*
 - ✓ **Actividad 10.1: Tengo una familia.** Aproximadamente 45 minutos.
 - ✓ **Actividad 10.2: Y después de todo una familia homoparental para mí es...** Aproximadamente 30 minutos.
 - ✓ **Actividad complementaria:** Proponemos la siguiente.
 - ✓ **Actividad 10.3: Esta es mi historia.** Aproximadamente 120 minutos.
- *Reflexión sobre la actividad:* Aproximadamente 5 minutos.

Evaluación de la unidad: Se realiza a través de la evaluación de las actividades desarrolladas. Al final de cada actividad se incluye una rúbrica a completar por las personas responsables.

Evaluación continua: Realizada por el grupo-clase junto con su tutor/a y que refleja en un panel situado en el aula.



ACTIVIDAD 10.1: TENGO UNA FAMILIA

Objetivos:

- Conocer ejemplos de familias homoparentales españolas, con el fin de promover actitudes empáticas hacia ellas.
- Identificar las reivindicaciones y retos planteados por las familias homoparentales en España.

Contenidos:

- La familia homoparental española: características.
- Casos reales de familias homoparentales.
- Obstáculos a los que se enfrentan las familias homoparentales: retos y reivindicaciones pendientes.

Materiales:

- Pizarra
- Equipo PC conectado a proyector/cañón
- Conexión a internet
- *Tengo una familia*. [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JW6xDF1ZjX8>

Espacio: Aula-clase.

Tiempo: Aproximadamente 45 minutos.

Indicaciones para el profesorado: El desarrollo de esta actividad exige que el profesorado realice una tarea de búsqueda de información sobre testimonios de familias homoparentales. En el desarrollo de la actividad se propone un documental, que puede visualizarse de forma completa o por fragmentos.

Desarrollo de la actividad:

Se explica al alumnado que esta es la unidad final, por tanto a modo de resumen vamos a visualizar algunos fragmentos del documental TENGO UNA FAMILIA. Este documental se ha facilitado al grupo-clase con anterioridad para que puedan visualizarlo previamente y así optimizar el tiempo de la actividad.

Al finalizar el vídeo, se plantea una ronda abierta de preguntas, para resolver dudas que hayan surgido. Además también se lanzan preguntas, con el fin de establecer un debate del tipo:

- ✓ ¿Y ahora qué? ¿qué retos hay que afrontar?
- ✓ ¿Qué nos queda por hacer a nivel social, escuela...?
- ✓ ¿Qué podemos hacer nosotros?



A tener en cuenta en el desarrollo:

- Las preguntas trabajadas son reflexiones abiertas, preguntas sin una contestación cerrada, por tanto son debates abiertos que invitan a la posterior reflexión individual.
- Esta actividad puede servir de inicio a la planteada como complementaria, es el punto de partida de la misma.

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
El alumnado muestra interés y una actitud tolerante hacia las familias homoparentales					
El alumnado es capaz de nombrar retos a los que se enfrentan las familias homoparentales					



ACTIVIDAD 10.2: Y DESPUÉS DE TODO UNA FAMILIA HOMOPARENTAL PARA MÍ ES...

Objetivos

- Identificar qué conocimiento y sensibilidad ha adquirido el alumnado, de forma individual, hacia las familias homoparentales.

Contenidos

- La familia homoparental desde el punto de vista adolescente.

Materiales:

- Papel, lápiz y mi capacidad creativa.

Espacio: Fuera del aula.

Tiempo: Aproximadamente 30 minutos.

Indicaciones para el profesorado

Esta es una actividad de cierre que sirve para evaluar de forma cualitativa los conocimientos y actitudes que el alumnado participante en las diferentes unidades ha consolidado en relación con las familias homoparentales. No podemos olvidar que el resultado de esta actividad no es neutro y que además puede verse influido por el factor de “deseabilidad social”, que el alumnado exprese sus ideas en función de aquello que se considera apropiado o políticamente correcto obviando su propia opinión personal.

Desarrollo de la actividad:

Dado que este es un programa dirigido a alumnado de 2º ESO, se les plantea que comenten, con sus propias palabras, todo aquello que han aprendido. Que le cuenten a un compañero/a, que no ha participado en el programa, QUÉ ES UNA FAMILIA HOMOPARENTAL.

Por tanto, para finalizar el programa, se solicita a cada alumno/a que, de forma individual, escriba un relato sobre una familia homoparental: qué es, cómo se forman, las dificultades a las que tienen que hacer frente, cómo se distribuyen los roles...

Este relato será recogido por la tutora del grupo el próximo día de tutoría y se entregará a la doctoranda antes de iniciar el postest.



Evaluación: Para ello utilizaremos la siguiente rúbrica, que la investigadora principal cumplimentará junto con la tutora del grupo-clase.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
El alumnado ha disfrutado con la actividad					
El alumnado ha elaborado un relato en el que ha explicado qué entiende por una familia homoparental de una forma libre					
El alumnado muestra interés y una actitud tolerante hacia las familias homoparentales					



ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

Unidad 10: Retos de las familias homoparentales

ACTIVIDAD 10.3: ESTA ES MI HISTORIA

Objetivos

- Conocer en vivo la historia y vivencia de una familia homoparental, con el fin de promover actitudes empáticas hacia ellas.
- Mostrar la situación actual así como los retos futuros a los que se enfrentan las familias homoparentales en España.

Contenidos

- La familia homoparental: estudio de un caso.
- La configuración de la familia homoparental: motivaciones, dificultades.
- El día a día de una familia homoparental.
- Reivindicaciones de una familia homoparental.

Materiales: Ninguno.

Espacio: Aula-clase, biblioteca o salón de actos.

Tiempo: Aproximadamente 120 minutos.

Indicaciones para el profesorado

La dificultad de esta actividad estriba en la necesidad de visibilización de una familia homoparental, es decir, que hay que contar con la presencia de una familia homoparental. Para ello, el profesorado puede contactar con el grupo de familias del Colectivo Lambda o de cualquier otra asociación que trabaje por los derechos de las familias homoparentales o LGTB, ya que entre sus miembros puede encontrar familias homoparentales que se caracterizan por su activismo y disponibilidad para colaborar en este tipo de acciones.

Desarrollo de la actividad:

La actividad consiste en invitar a una familia homoparental a compartir su historia con el grupo-clase. La familia, en cuestión, se presenta (libremente, aportando los datos que considere más relevantes) y a partir de ahí el alumnado del grupo-clase inicia una ronda de preguntas con el fin de conocer con más detalle su historia.



A tener en cuenta en el desarrollo:

- Puede ser interesante organizar la actividad y espacio, como si de una “rueda de prensa” se tratase, de manera que la familia son las personas entrevistadas y el alumnado la prensa.
- A todos los participantes se les avisa de la libertad para formular preguntas por su parte (respetando el turno de palabra y un lenguaje adecuado) así como la libertad de la persona invitada para contestarlas (si la pregunta es demasiado íntima o no quiere compartirla).

Evaluación: Al finalizar la actividad, se cumplimenta la siguiente rúbrica.

	Nada	Poco	Normal	Bastante	Mucho
El alumnado ha participado en la actividad					
El alumnado se ha implicado en la actividad: lanzando preguntas a la persona invitada					
La tutora del grupo-clase ha participado en la actividad					
El alumnado ha expresado libremente sus preguntas en torno a las familias homoparentales					
El alumnado ha respetado el turno de palabra					
El alumnado muestra interés y una actitud tolerante hacia la persona invitada					
El alumnado ha empleado un lenguaje correcto y respetuoso					



Referencias Bibliográficas

Carballo, R (2015). Debilidades y fortalezas de las familias homoparentales. En *Oveja Rosa. Revista Web sobre familias homoparentales*. Recuperado de <http://ovejamosa.com/debilidades-y-fortalezas-de-las-familias-homoparentales/>

Carol, una chica de mi insti. Guía sobre la diversidad afectivo-sexual para adolescents (s.f.). Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/113/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/c76/filename/comic-carol.pdf>

De la Cruz, C. (2005). *Expectativa de Diversidad: ideas y dinámicas*. Madrid, España: Consejo de la Juventud de España.

2 padres, 2 madres. [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2uZ6HZQRkMc>

Efecto Cheerios: La historia de André, Jonathan y Raphaëlle [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=k4qZIWIG8BM>

Embarazados a 10.000 kilómetros. Familias homoparentales. Gestación subrogada [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LclBrwWArek>

Familiarízate. [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <http://www.felgtb.com/familiarizate/>

Guía Didáctica: El amor y el sexo no son de un solo color (s.f.). Recuperado de <http://www.cogam.es/que-hacemos/servicios-lgtb/educacion/documentos-educativos/guia-didactica-el-amor-y-el-sexo-no-son-de-un-solo-color-federacion-regional-de-ensenanza-de-madrid-de-ccoo-educacion-cogam-y-felgtb/>

FLG Associació Famílies LGTBI y Boluda, A. (2008) *Homo Baby Boom. Famílies de lesbianes i gais*. [Documental]. Barcelona: FLG Associació Famílies LGTBI. Recuperado de <https://vimeo.com/22385775>

Generelo, J. y Pichardo, J. I. (2005). *Homofobia en el sistema educativo. Investigación pluridisciplinar sobre la percepción que los y las adolescentes tienen sobre la homosexualidad, las situaciones de acoso que viven los estudiantes LGTB*. Madrid, España: Visor.

González, M.-M., Gutiérrez, B. y Sánchez, Y. (1997). *Familias Diversas, Familias Felices. Educación Secundaria*. Sevilla, España: Instituto Andaluz de la Mujer.



González, M^a M. y López, F. (s.f.). *Familias Homoparentales: de los prejuicios a la ciencia*. Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/1406/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/d12/fd/1/filename/gonzalez-fortalezas-y-debilidades-de-las-familias-homoparentales.pdf>

Guía Didáctica: El amor y el sexo no son de un solo color (s.f.). Recuperado de <http://www.cogam.es/que-hacemos/servicios-lgtb/educacion/documentos-educativos/guia-didactica-el-amor-y-el-sexo-no-son-de-un-solo-color-federacion-regional-de-ensenanza-de-madrid-de-ccoo-educacion-cogam-y-felgtb/>

Guille, un chico de mi insti. Guía sobre la diversidad afectivo-sexual para adolescentes. (s.f.). Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/111/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/30c/filename/comic-guille.pdf>

Infante, A.; París, A.; Fernández, L. y Padrón, M^a M. (2009). *¿Y tú qué sabes de “eso”?. Manual de educación sexual para jóvenes*. Málaga, España: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.

Lena, A.; González, A y Fernández, A.B. (2007). *“Ni ogros ni princesas”*. *Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO*. Oviedo, España: Gobierno del Principado de Asturias, Consejería de Salud y Servicios Sanitarios. Recuperado de: https://www.asturias.es/Astursalud/Ficheros/AS_Salud%20Publica/AS_Promocion%20de%20la%20Salud/Educaci%C3%B3n%20afectivo-sexual/ogros_princesas.pdf

López, C. (2015) Adopción homosexual. La historia de una pareja gay. *Oveja Rosa. Revista Web sobre familias homoparentales*. Recuperado de <http://ovejamosa.com/adopcion-homosexual-la-historia-de-una-pareja-gay/>

Márquez, M. (2015). 10 maneras de acceder a la maternidad. *Oveja Rosa. Revista Web sobre familias homoparentales*. Recuperado de <http://ovejamosa.com/10-maneras-de-acceder-a-la-maternidad/>

Méndez, M.J. (2009). Yo tengo dos mamás. *MiraLES*. Recuperado de <http://www.mirales.es/sociedad-activismo/yo-tengo-dos-mamas>

Nikon celebra la ejemplaridad de unos padres gais con sus hijas. Comercial / Anuncio. [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=TV1ymxLK-gk>



Platero, R. y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid, España: Talasa.

Reportaje gestación subrogada TVE 28/04/2011. [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Js2lOF2sqbg>

Reproducción asistida en parejas de mujeres: Doctor Santaolaya [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xO4gkKrxA0U>

Ríos, S. (7 de marzo de 2015). La paternidad entre amigos, una nueva forma de familia. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1774046-paternidad-entre-amigos-una-nueva-forma-de-familia>

Rodríguez, P. (14 de marzo de 2015). Una parella de mares clama contra un cas d' homofòbia en una escola. *El diari de l'educació*. Recuperado de <http://diarieducacio.cat/una-parella-de-mares-clama-contr-un-cas-dhomofobia-en-una-escola/>

Sánchez Sáinz, M. (coord.) (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid, España: Catarata.

Tengo una familia. [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JW6xDF1ZjX8>

Teno, J.A. (11 de marzo de 2017). Diversidad familiar en las aulas. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://familiasdecolores.wordpress.com/>

Villanueva, M. (2006). *Mares, ¿i si sortim de l'armari? La història d'una família quasi feliç*. Barcelona, España. Editorial Empúries.

(15 de junio de 2013). El legado de los gais a los heterosexuales. *SEMANA*. Recuperado de <http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/el-legado-gay-heterosexuales/346420-3>

(26 de noviembre de 2013). La emotiva carta de joven adoptado por un padre gay al Senado. *Oveja Rosa. Revista Web sobre familias homoparentales*. Recuperado de <http://ovejamosa.com/la-emotiva-carta-de-joven-adoptado-por-un-padre-gay-al-senado/>

(6 de mayo de 2014). Hijos de lesbianas y gais exigen sus derechos. *Oveja Rosa. Revista Web sobre familias homoparentales*. Recuperado de <http://ovejamosa.com/hijos-de-lesbianas-y-gais-exigen-sus-derechos/>



(12 de junio de 2014). Conmovedora carta abierta de una mujer, hija de madres lesbianas. *Oveja Rosa. Revista Web sobre familias homoparentales.* Recuperado de <http://ovejарosa.com/conmovera-carta-abierta-de-una-mujer-hija-de-madres-lesbianas/>

