

CONSTRUYENDO LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

Antonia Dorado Caballero

Dipòsit legal: Gi. 1386-2015
<http://hdl.handle.net/10803/303044>



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives licence



TESIS DOCTORAL

Construyendo la Representación Social de la Diversidad Afectivo-Sexual

Doctoranda: Antonia Dorado Caballero

2015



TESIS DOCTORAL

Construyendo la Representación Social de la Diversidad Afectivo-Sexual

Doctoranda: Antonia Dorado Caballero

2015

Programa de doctorado en Ciencias Sociales, de la Educación y de la Salud

Dirigida por: Dr. Santiago Perera Izquierdo

Memoria presentada para optar al título de doctora por la Universitat de Girona

LISTA DE PUBLICACIONES

A continuación se presenta las publicaciones, que hasta el momento, se han derivado de la realización de esta tesis doctoral:

Artículos de divulgación

Dorado, A. (2013, 27 Noviembre). Visibilitzant violències de gènere, propiciant accions. *Ariet. Portal de comunicació de les comarques Gironines*. Recuperado de <http://ariet.cat/visibilitzant-violencies-de-genera-propiciant-accions/>

Comunicaciones presentadas en congresos

Dorado, A. y Perera, S. (2013). *La imagen de la diversidad afectiva-sexual en jóvenes universitarios*. II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Tarragona, 6-7 Julio de 2013.

LISTA DE ABREVIATURAS

A lo largo de este trabajo se han utilizado algunas abreviaturas como las siguientes:

DAS: Diversidad Afectivo-Sexual

RS: Representación Social

TRS: Teoría de las Representaciones Sociales

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | |
|---------|---|-----|
| 1.3.1. | Esquema abreviado del carácter constituido, constituyente y social de una RS..... | 44 |
| 1.3.2. | Esquema abreviado de los procesos de formación de una RS..... | 52 |
| 2.1.1. | Esquema representativo del Sistema Sexo-Género..... | 74 |
| 2.1.2. | Bucle de influencias recíprocas entre el sistema sexo-género y el conocimiento creado por la Psicología..... | 92 |
| 3.1.1. | Representación abreviada de los objetivos específicos..... | 109 |
| 4.2.1. | Representación gráfica de la intersección del primer y segundo factor resultante del ACM del concepto de <i>DAS</i> | 175 |
| 4.2.2. | Representación gráfica de la intersección del primer y segundo factor resultante del ACM del concepto de <i>Diversidad</i> | 183 |
| 4.2.3. | Representación gráfica de la intersección del primer y segundo factor resultante del ACM del concepto de <i>Diversidad Afectiva</i> | 190 |
| 4.2.4. | Representación gráfica de la intersección del primer y segundo factor resultante del ACM del concepto de <i>Diversidad Sexual</i> | 197 |
| 5.3.1. | Modelos familiares..... | 224 |
| 5.3.2. | Escala de emociones..... | 225 |
| 5.3.3. | Escala de creencias propias..... | 226 |
| 5.3.4. | Escala de creencias de otras personas..... | 227 |
| 5.3.5. | Escala de comportamientos..... | 228 |
| 5.3.6. | Escala de grupos..... | 229 |
| 5.3.7. | Conocimiento e interés por la DAS..... | 230 |
| 5.3.8. | Aspectos psicosociales y DAS..... | 231 |
| 5.3.9. | Grupo cultural de procedencia y su identificación..... | 232 |
| 5.3.10. | Grupo religioso, su identificación y la clase social..... | 233 |
| 5.6.1. | Representación gráfica del ANOVA del factor Prácticas No Heteronormativas en la DAS de la escala de prácticas para la intersección de las variables de género y grupo religioso..... | 288 |
| 5.6.2. | Representación gráfica del ANOVA del factor <i>Creencias Estereotipadas sobre la DAS</i> de la escala de creencias y mitos “propios” para la intersección de las variables de género y estudios en curso..... | 290 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 5.6.3. | Representación gráfica del ANOVA del factor <i>Prácticas Inmorales en la DAS</i> de la escala de prácticas para la intersección de las variables de estudios en curso y grupo religioso..... | 292 |
| 5.6.4. | Representación gráfica del ANOVA del factor <i>Grupos No Heteronormativos de la DAS</i> de la escala de grupos para la intersección de las variables de grupo religioso y clase social..... | 294 |
| 5.6.5. | Dendograma del análisis cluster de la agrupación de variables “adecuación del modelo familiar”..... | 315 |
| 5.6.6. | Dendograma del análisis cluster de la agrupación de variables “familias y diversidad afectiva-sexual”..... | 317 |
| 5.6.7. | Dendograma del análisis cluster de la agrupación de variables “adecuación del modelo familiar”, según el grupo 1, <i>el conservador...</i> | 317 |
| 5.6.8. | Dendograma del análisis cluster de la agrupación de variables “familias y diversidad afectiva-sexual”, según el grupo 1, <i>el conservador</i> | 317 |
| 5.6.9. | Dendograma del análisis cluster de la agrupación de variables “adecuación del modelo familiar”, según el grupo 2, <i>el tolerante</i> | 318 |
| 5.6.10. | Dendograma del análisis cluster de la agrupación de variables “familias y diversidad afectiva-sexual”, según el grupo 2, <i>el tolerante..</i> | 319 |
| 5.6.11. | Dendograma del análisis cluster de la agrupación de variables “adecuación del modelo familiar”, según el grupo 3, <i>el discriminador..</i> | 320 |
| 5.6.12. | Dendograma del análisis cluster de la agrupación de variables “familias y diversidad afectiva-sexual”, según el grupo 3, <i>el discriminador</i> | 320 |
| 5.6.13. | Dendograma del análisis cluster de la agrupación de variables “adecuación del modelo familiar”, según el grupo 4, <i>el progresista</i> | 321 |
| 5.6.14. | Dendograma del análisis cluster de la agrupación de variables “familias y diversidad afectiva-sexual”, según el grupo 4, <i>el progresista</i> | 321 |
| 5.6.15. | Dendograma del análisis cluster de la agrupación de variables “adecuación del modelo familiar”, según el grupo 5, <i>el estereotipado...</i> | 322 |

| | |
|---|-----|
| 5.6.16. Dendograma del análisis cluster de la agrupación de variables “familias y diversidad afectiva-sexual”, según el grupo 5, <i>el</i> <i>estereotipado</i> | 323 |
|---|-----|

ÍNDICE DE TABLAS

| | | |
|---------|--|-----|
| 1.4.1. | Resultados relevantes de la revisión bibliográfica realizada con conceptos cercanos a la DAS en TRS..... | 66 |
| 3.2.1. | Estudios de la investigación..... | 113 |
| 4.1.1. | Participantes Estudio I (primera parte)..... | 122 |
| 4.1.2. | Categorías temáticas resultantes del análisis de contenido..... | 124 |
| 4.2.1. | Resultados ALP después de la Primera Depuración de los Datos..... | 164 |
| 4.2.2. | Frecuencias de DAS..... | 167 |
| 4.2.3. | Frecuencias Absolutas orden Alfabético de DAS..... | 168 |
| 4.2.4. | Frecuencias Absolutas orden Repeticiones de DAS..... | 168 |
| 4.2.5. | Histograma de los Ocho Primeros Factores de DAS..... | 169 |
| 4.2.6. | Coordenadas, Contribuciones Absolutas y Cosenos Cuadrados de DAS..... | 173 |
| 4.2.7. | Información de la Figura 4.2.1. sobre DAS..... | 174 |
| 4.2.8. | Frecuencias de Diversidad..... | 176 |
| 4.2.9. | Frecuencias Absolutas orden Alfabético de Diversidad..... | 178 |
| 4.2.10. | Frecuencias Absolutas orden por Repeticiones de Diversidad..... | 178 |
| 4.2.11. | Histograma de los Ocho Primeros Factores de Diversidad..... | 179 |
| 4.2.12. | Coordenadas, Contribuciones Absolutas y Cosenos Cuadrados de Diversidad..... | 181 |
| 4.2.13. | Información de la Figura 4.2.2. sobre Diversidad..... | 182 |
| 4.2.14. | Frecuencias de Diversidad Afectiva..... | 184 |
| 4.2.15. | Frecuencias Absolutas orden Alfabético de Diversidad Afectiva..... | 185 |
| 4.2.16. | Frecuencias Absolutas orden por Repeticiones de Diversidad Afectiva..... | 185 |
| 4.2.17. | Histograma de los Ocho Primeros Factores de Diversidad Afectiva..... | 186 |
| 4.2.18. | Coordenadas, Contribuciones Absolutas y Cosenos Cuadrados de Diversidad Afectiva..... | 188 |
| 4.2.19. | Información de la Figura 4.2.3. sobre Diversidad Afectiva..... | 189 |
| 4.2.20. | Frecuencias de Diversidad Sexual..... | 191 |
| 4.2.21. | Frecuencias Absolutas orden Alfabético de Diversidad Sexual..... | 192 |
| 4.2.22. | Frecuencias Absolutas orden por Repeticiones de Diversidad Sexual..... | 192 |
| 4.2.23. | Histograma de los Ocho Primeros Factores de Diversidad Sexual..... | 193 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 4.2.24. | Coordenadas, Contribuciones Absolutas y Cosenos Cuadrados de Diversidad Sexual..... | 195 |
| 4.2.25. | Información de la Figura 4.2.4. sobre Diversidad Sexual..... | 196 |
| 5.6.1. | Estadísticos Descriptivos de los Valores Perdidos..... | 238 |
| 5.6.2. | Distribución de Participantes según la Edad y el Género..... | 240 |
| 5.6.3. | Distribución de Participantes según el Grupo Cultural/Étnico..... | 241 |
| 5.6.4. | Estadísticos Descriptivos de la Identificación Cultural..... | 241 |
| 5.6.5. | Distribución de Participantes según el Grupo Religioso..... | 242 |
| 5.6.6. | Estadísticos Descriptivos de la Identificación Religiosa..... | 242 |
| 5.6.7. | Distribución de Participantes según la Clase Social Subjetiva..... | 243 |
| 5.6.8. | Distribución de Participantes según los Estudios..... | 243 |
| 5.6.9. | Distribución de Participantes según la Preferencia Sexual..... | 244 |
| 5.6.10. | La Preferencia Sexual y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales y/o Atracción por Personas de Mismo Género..... | 245 |
| 5.6.11. | La Preferencia Sexual y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales y/o Atracción por Personas de Otro Género..... | 245 |
| 5.6.12. | La Preferencia Sexual y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales con alguna Persona..... | 246 |
| 5.6.13. | Los Estudios y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales y/o Atracción por Personas de Mismo Género..... | 247 |
| 5.6.14. | Los Estudios y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales y/o Atracción por alguna Persona del Otro Género..... | 247 |
| 5.6.15. | Los Estudios y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales con alguna Persona..... | 248 |
| 5.6.16. | El Género y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales y/o Atracción por Personas de Mismo Género..... | 248 |
| 5.6.17. | El Género y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales y/o Atracción por Personas de Otro Género..... | 249 |
| 5.6.18. | El Género y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales con alguna Persona..... | 249 |
| 5.6.19. | La Frecuencia en mujeres de Relaciones Afectivo-Sexuales con alguna Persona según los Estudios..... | 250 |
| 5.6.20. | La Frecuencia en hombres de Relaciones Afectivo-Sexuales con alguna | |

| | |
|--|-----|
| Persona según los Estudios..... | 250 |
| 5.6.21. Estadísticos Descriptivos de los Elementos de la Escala de Emociones..... | 252 |
| 5.6.22. Estadísticos Descriptivos de los Elementos de la Escala de Creencias y Mitos “Propios”..... | 253 |
| 5.6.23. Estadísticos Descriptivos de los Elementos de la Escala de Creencias y Mitos “de Otras Personas”..... | 254 |
| 5.6.24. Estadísticos Descriptivos de los Elementos de la Escala de Prácticas..... | 255 |
| 5.6.25. Estadísticos Descriptivos de los Elementos de la Escala de Grupos..... | 256 |
| 5.6.26. Varianza Total Explicada de la Escala de Emociones..... | 258 |
| 5.6.27. Matriz de Componentes Rotados de la Escala de Emociones..... | 260 |
| 5.6.28. Varianza Total Explicada de la Escala de Creencias y Mitos “Propios”... | 261 |
| 5.6.29. Matriz de Componentes Rotados de la Escala de Creencias y Mitos “Propios”..... | 263 |
| 5.6.30. Varianza Total Explicada de la Escala de Creencias y Mitos “de Otras Personas”..... | 264 |
| 5.6.31. Matriz de Componentes Rotados de la Escala de Creencias y Mitos “de Otras Personas”..... | 265 |
| 5.6.32. Varianza Total Explicada de la Escala de Prácticas..... | 266 |
| 5.6.33. Matriz de Componentes Rotados de la Escala de Prácticas..... | 267 |
| 5.6.34. Varianza Total Explicada de la Escala de Grupos..... | 268 |
| 5.6.35. Matriz de Componentes Rotados de la Escala de Grupos..... | 269 |
| 5.6.36. Resumen de los Resultados del Análisis Factorial..... | 269 |
| 5.6.37. Estadísticos Descriptivos de los Factores de la Escala de Emociones según el Género..... | 270 |
| 5.6.38. ANOVA de los Factores de la Escala de Emociones según el Género..... | 272 |
| 5.6.39. Estadísticos Descriptivos de los Factores de la Escala de Creencias y Mitos “Propios” según el Género..... | 272 |
| 5.6.40. ANOVA de los Factores de la Escala de Creencias y Mitos “Propios” según el Género..... | 273 |
| 5.6.41. Estadísticos Descriptivos de los Factores de la Escala de Creencias y Mitos “de Otras Personas” según el Género..... | 273 |
| 5.6.42. ANOVA de los Factores de la Escala de Creencias y Mitos “de Otras | |

| | |
|---|-----|
| Personas” según el Género..... | 274 |
| 5.6.43. Estadísticos Descriptivos de los Factores de la Escala de Prácticas según el Género..... | 274 |
| 5.6.44. ANOVA de los Factores de la Escala de Prácticas según el Género..... | 275 |
| 5.6.45. Estadísticos Descriptivos de los Factores de la Escala de Grupos según el Género..... | 275 |
| 5.6.46. ANOVA de los Factores de la Escala de Grupos según el Género..... | 276 |
| 5.6.47. Estadísticos Descriptivos de los Factores de la Escala de Creencias y Mitos “Propios” según el Grupo Religioso..... | 277 |
| 5.6.48. ANOVA de los Factores de la Escala de Creencias y Mitos “Propios” según el Grupo Religioso..... | 278 |
| 5.6.49. Estadísticos Descriptivos de los Factores de la Escala de Grupos según el Grupo Religioso..... | 278 |
| 5.6.50. ANOVA de los Factores de la Escala de Grupos según el Grupo Religioso..... | 279 |
| 5.6.51. Estadísticos Descriptivos del Factor Emociones Negativas desde la DAS según los Estudios..... | 280 |
| 5.6.52. ANOVA del Factor Emociones Negativas desde la DAS según los Estudios..... | 280 |
| 5.6.53. Estadísticos Descriptivos del Factor Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS según los Estudios..... | 280 |
| 5.6.54. ANOVA del Factor Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS según los Estudios..... | 281 |
| 5.6.55. Estadísticos Descriptivos del Factor Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS según los Estudios..... | 281 |
| 5.6.56. ANOVA del Factor Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS según los Estudios..... | 281 |
| 5.6.57. Estadísticos Descriptivos del Factor Prácticas Inmorales en la DAS según los Estudios..... | 282 |
| 5.6.58. ANOVA del Factor Prácticas Inmorales en la DAS según los Estudios... | 282 |
| 5.6.59. Estadísticos Descriptivos del Factor Grupos No Heteronormativos de la DAS según los Estudios..... | 283 |
| 5.6.60. ANOVA del Factor Grupos No Heteronormativos de la DAS según los | |

| | |
|---|-----|
| Estudios..... | 283 |
| 5.6.61. Estadísticos Descriptivos del Factor Emociones Positivas hacia la DAS según las Relaciones Mantenidas..... | 284 |
| 5.6.62. ANOVA del Factor Emociones positivas hacia la DAS según las Relaciones Mantenidas..... | 284 |
| 5.6.63. Estadísticos Descriptivos del Factor Creencias Conservadoras sobre la DAS según las Relaciones Mantenidas..... | 285 |
| 5.6.64. ANOVA del Factor Creencias Conservadoras sobre la DAS según las Relaciones Mantenidas..... | 285 |
| 5.6.65. Estadísticos Descriptivos del Factor Prácticas No Heteronormativas en la DAS según el Género y el Grupo Religioso..... | 287 |
| 5.6.66. ANOVA del Factor Prácticas No Heteronormativas en la DAS según el Género y el Grupo Religioso..... | 287 |
| 5.6.67. Estadísticos Descriptivos del Factor Creencias Estereotipadas sobre la DAS según el Género y los Estudios..... | 289 |
| 5.6.68. ANOVA del Factor Creencias Estereotipadas sobre la DAS según el Género y los Estudios..... | 289 |
| 5.6.69. Estadísticos Descriptivos del Factor Prácticas Inmorales en la DAS según los Estudios y el Grupo Religioso..... | 291 |
| 5.6.70. ANOVA del Factor Prácticas Inmorales en la DAS según los Estudios y el Grupo Religioso..... | 291 |
| 5.6.71. Estadísticos Descriptivos del Factor Grupos No Heteronormativos de la DAS según el Grupo Religioso y la Clase Social..... | 293 |
| 5.6.72. ANOVA del Factor Grupos No Heteronormativos de la DAS según el Grupo Religioso y la Clase Social..... | 294 |
| 5.6.73. Resumen de los Resultados con Diferencias Significativas en los Factores, según los ANOVAs realizados a partir de Una Variable..... | 296 |
| 5.6.74. Resumen de los Resultados con Diferencias Significativas en los Factores, según los ANOVAs realizados según la Intersección de Dos Variables..... | 297 |
| 5.6.75. Frecuencia de Casos en cada Conglomerado..... | 298 |
| 5.6.76. Centros de Gravedad de cada Conglomerado y para todos los Factores... | 300 |
| 5.6.77. Distancias entre los Centros de Gravedad de los Conglomerados..... | 301 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 5.6.78. | ANOVA de los Factores según los Conglomerados..... | 301 |
| 5.6.79. | Estadísticos Descriptivos (f, %) del Grupo 1, el Conservador..... | 303 |
| 5.6.80. | Estadísticos Descriptivos (n, M, DT) del Grupo 1, el Conservador..... | 304 |
| 5.6.81. | Estadísticos Descriptivos (f, %) del Grupo 2, el Tolerante..... | 305 |
| 5.6.82. | Estadísticos Descriptivos (n, M, DT) del Grupo 2, el Tolerante..... | 306 |
| 5.6.83. | Estadísticos Descriptivos (f, %) del Grupo 3, el Discriminador..... | 307 |
| 5.6.84. | Estadísticos Descriptivos (n, M, DT) del Grupo 3, el Discriminador..... | 308 |
| 5.6.85. | Estadísticos Descriptivos (f, %) del Grupo 4, el Progresista..... | 309 |
| 5.6.86. | Estadísticos Descriptivos (n, M, DT) del Grupo 4, el Progresista..... | 310 |
| 5.6.87. | Estadísticos Descriptivos (f, %) del Grupo 5, el Estereotipado..... | 311 |
| 5.6.88. | Estadísticos Descriptivos (n, M, DT) del Grupo 5, el Estereotipado..... | 312 |
| 5.6.89. | Resumen de los Resultados del Análisis Cluster de los Factores y Descripción de los Grupos Resultantes..... | 313 |

*Para “mi” madre, para “mi” padre
y para “mi” hijo*

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría que esta parte del trabajo no acabe convirtiéndose en un apartado de agradecimientos “por compromiso”. Por este motivo, sólo agradeceré explícitamente a aquellas personas que han contribuido de forma directa y relevante, en la realización de esta tesis doctoral. Aunque es obvio y de agradecer que durante todo este largo proceso, de una manera u otra, han estado presentes aquellas personas que siento cercanas afectivamente (“mi” familia, amigas y amigos, y compañeras y compañeros de trabajo).

Quiero agradecerte muy sinceramente a ti, Santi, la dirección y construcción conjunta de esta tesis. Te agradezco mucho el interés y la dedicación que nos has ofrecido (a la tesis y a mí). Creo que soy una de las pocas doctorandas/os que puede decir que su director/a se ha leído cada una de las páginas, y en más de una ocasión, incluyendo lecturas en fines de semana.

Es evidente también, que otra de las personas a la que quiero agradecer su gran ayuda directa y continua en esta tesis, eres tú, Anna (alias “panfi”, alias “miembrillo”... amiga, compañera de trabajo y ¡hasta familia!).

Otras personas que habéis colaborado con vuestro “granito de arena” en algún momento de este trabajo, y que también os lo quiero agradecer, habéis sido vosotras y vosotros: Fes (alias “Francisco”), Moi, Nat y Montse (vuestros alias mejor no los pongo...) Y como no vosotras, que habéis colaborado con una parte de vuestro cuerpo en esta portada, y con una parte de vuestras vidas en la mía (Rocío G., Roció C., Virginia, María, Eva, Maite, Natalia V., Laura, Marta, Anna y Natalia C.).

Y, aunque no haya sido de forma directa sobre esta tesis, pero sí de forma imprescindible (porque sin vuestra ayuda no habría podido tener momentos para realizar este trabajo), os quiero agradecer: a ti, Lluís (“mi” pareja), por todos esos fines de semana y tardes-noches encargándote sólo de muchas de nuestras tareas familiares; a ti, mamá, por cuidar del Ibai y de mí, ahorrándonos tanto tiempo con tus “tuppers” de comida ya preparados; igual que tú, Ana (“mi” suegra), que también nos has abastecido de muchos de ellos y nos has ayudado con el cuidado del Ibai; como también lo has hecho tú, José (“mi” suegro), aunque sólo en referencia al cuidado del Ibai... En tu caso el tema de cocinar... no es lo tuyo.

MUCHAS GRACIAS A TODAS Y TODOS

No puede faltar un agradecimiento hacia todas aquellas personas que han participado en los Estudio I y II, las cuales con sus respuestas, han colaborado en la construcción de este conocimiento. Como tampoco puedo dejar de agradecer, la beca concedida por la Universitat de Girona, para la realización de este trabajo (Beca de Recerca Pre-doctoral de la UdG, 2007-2011. Referencia: BR07/19).

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| Resumen..... | 1 |
| Resum..... | 3 |
| Abstract..... | 5 |
| Introducción..... | 9 |
| Planteamiento y justificación..... | 13 |

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

| | |
|---|-----------|
| Capítulo 1. Teoría de las Representaciones Sociales..... | 33 |
| 1.1. Introducción..... | 33 |
| 1.2. Las representaciones sociales en el contexto histórico de la Psicología Social..... | 35 |
| 1.2.1. Circunstancias de aparición de las representaciones sociales..... | 35 |
| 1.2.2. Principales influencias teóricas de las representaciones sociales..... | 38 |
| 1.3. Elementos clave en la Teoría de las Representaciones Sociales..... | 39 |
| 1.3.1. La noción de representación social..... | 39 |
| 1.3.2. Sociogénesis y características específicas de las representaciones sociales..... | 45 |
| 1.3.3. Procesos de formación de las representaciones sociales..... | 48 |
| 1.3.4. Dimensiones estructurales de las representaciones sociales..... | 52 |
| 1.3.5. Funciones de las representaciones sociales..... | 54 |
| 1.3.6. Una Teoría de las Representaciones Sociales..... | 57 |
| 1.3.7. Principales enfoques de la Teoría de las Representaciones Sociales..... | 58 |
| 1.4. La investigación en y desde la Teoría de las Representaciones Sociales..... | 60 |
| 1.4.1. Campos de estudio en las representaciones sociales..... | 60 |
| 1.4.2. Orientaciones metodológicas en el estudio de las representaciones sociales..... | 62 |
| 1.4.3. Investigaciones realizadas en relación a la Diversidad Afectivo-Sexual desde la Teoría de las Representaciones Sociales..... | 64 |
| 1.5. Idoneidad de la Teoría de las Representaciones Sociales para el estudio de la Diversidad Afectivo-Sexual..... | 67 |

| | |
|--|----|
| Capítulo 2. Diversidad Afectivo-Sexual | 73 |
| 2.1. El Sistema Sexo-Género y la Diversidad Afectivo-Sexual..... | 73 |
| 2.1.1. Sexo, ¿sólo existen dos sexos?..... | 78 |
| 2.1.2. Género, ¿sólo existen dos géneros?..... | 82 |
| 2.1.3. Opción o preferencia sexual, ¿sólo existe la heterosexual?..... | 86 |
| 2.1.4. La Psicología y la construcción del sistema sexo-género..... | 92 |
| 2.2. Incorporación de la educación en la Diversidad Afectivo-Sexual..... | 96 |
| 2.2.1. Razones y necesidades para incorporarla..... | 96 |
| 2.2.2. Propuestas de incorporación..... | 97 |
| 2.2.3. Estado de la cuestión..... | 98 |

PARTE II. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

| | |
|--|-----|
| Capítulo 3. Planteamiento general de la investigación | 107 |
| 3.1. Objetivo general y objetivos específicos..... | 107 |
| 3.2. Procedimiento de la investigación..... | 111 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 4. Estudio I: Dimensiones de la representación social de la Diversidad Afectivo-Sexual | 119 |
| 4.1. La información y la actitud de la representación de la Diversidad Afectivo-Sexual..... | 120 |
| 4.1.1. Objetivos..... | 120 |
| 4.1.2. Participantes..... | 120 |
| 4.1.3. Técnica de recogida de datos..... | 122 |
| 4.1.4. Procedimiento..... | 123 |
| 4.1.5. Análisis..... | 124 |
| 4.1.6. Resultados..... | 124 |
| 4.1.7. Discusión..... | 150 |
| 4.1.8. Conclusión..... | 160 |
| 4.2. El campo representacional de la Diversidad Afectivo-Sexual..... | 161 |
| 4.2.1. Objetivos..... | 161 |
| 4.2.2. Participantes..... | 162 |
| 4.2.3. Técnica de recogida de datos..... | 162 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.4. Procedimiento..... | 162 |
| 4.2.5. Análisis..... | 165 |
| 4.2.6. Resultados..... | 165 |
| 4.2.6.1. Resultados en torno al concepto de la Diversidad Afectivo-Sexual..... | 166 |
| 4.2.6.2. Resultados en torno al concepto de la Diversidad..... | 176 |
| 4.2.6.3. Resultados en torno al concepto de la Diversidad Afectiva..... | 184 |
| 4.2.6.4. Resultados en torno al concepto de la Diversidad Sexual..... | 191 |
| 4.2.7. Discusión..... | 198 |
| 4.2.7.1. Discusión en torno al concepto de la Diversidad Afectivo-Sexual..... | 198 |
| 4.2.7.2. Discusión en torno al concepto de la Diversidad..... | 201 |
| 4.2.7.3. Discusión en torno al concepto de la Diversidad Afectiva..... | 204 |
| 4.2.7.4. Discusión en torno al concepto de la Diversidad Sexual..... | 207 |
| 4.2.8. Conclusión..... | 210 |

Capítulo 5. Estudio II: La representación social de la Diversidad Afectivo-Sexual.....

| | |
|--|-----|
| 5.1. Objetivos..... | 217 |
| 5.2. Participantes..... | 218 |
| 5.3. Técnica de recogida de datos..... | 220 |
| 5.4. Procedimiento..... | 234 |
| 5.5. Análisis..... | 236 |
| 5.6. Resultados..... | 236 |
| 5.6.1. Análisis descriptivo..... | 239 |
| 5.6.1.1. Variables sociodemográficas..... | 239 |
| 5.6.1.2. Variables sobre las relaciones afectivo-sexuales..... | 244 |
| 5.6.2. Análisis de la fiabilidad de las diferentes escalas..... | 251 |
| 5.6.2.1. Fiabilidad de la escala de emociones..... | 251 |
| 5.6.2.2. Fiabilidad de la escala de creencias y mitos “propios”..... | 253 |
| 5.6.2.3. Fiabilidad de la escala de creencias y mitos “de otras personas”... | 254 |
| 5.6.2.4. Fiabilidad de la escala de prácticas..... | 255 |
| 5.6.2.5. Fiabilidad de la escala de grupos..... | 256 |

| | |
|--|------------|
| 5.6.3. Análisis factorial de las diferentes escalas..... | 256 |
| 5.6.3.1. Análisis factorial de la escala de emociones..... | 256 |
| 5.6.3.2. Análisis factorial de la escala de creencias y mitos “propios”..... | 261 |
| 5.6.3.3. Análisis factorial de la escala de creencias y mitos “de otras personas”..... | 263 |
| 5.6.3.4. Análisis factorial de la escala de prácticas..... | 265 |
| 5.6.3.5. Análisis factorial de la escala de grupos..... | 268 |
| 5.6.3.6. Resumen de los resultados del análisis factorial..... | 269 |
| 5.6.4. Análisis de varianza entre “grupos naturales”..... | 270 |
| 5.6.4.1. Análisis de varianza según el género..... | 270 |
| 5.6.4.2. Análisis de varianza según el grupo cultural..... | 276 |
| 5.6.4.3. Análisis de varianza según el grupo religioso..... | 276 |
| 5.6.4.4. Análisis de varianza según la clase social..... | 279 |
| 5.6.4.5. Análisis de varianza según el nivel de estudios..... | 279 |
| 5.6.4.6. Análisis de varianza según las relaciones afectivo-sexuales mantenidas..... | 283 |
| 5.6.4.7. Análisis de varianza de la interacción de varias variables..... | 285 |
| 5.6.4.8. Resumen del análisis de varianza..... | 295 |
| 5.6.5. Análisis cluster..... | 297 |
| 5.6.5.1. Análisis cluster de los factores..... | 298 |
| 5.6.5.2. Descripción de los grupos resultantes del análisis cluster de los factores..... | 302 |
| 5.6.5.3. Resumen del análisis cluster de los factores y descripción de los grupos resultantes..... | 312 |
| 5.6.5.4. Análisis cluster de los modelos familiares..... | 314 |
| 5.6.5.5. Agrupación de los modelos familiares según los grupos resultantes del análisis cluster de los factores..... | 316 |
| 5.7. Discusión y conclusión..... | 323 |
| Capítulo 6. Conclusiones finales..... | 339 |
| 6.1. Conclusiones finales del Estudio I y del Estudio II..... | 339 |
| 6.2. Limitaciones de la investigación..... | 341 |
| 6.3. Propuestas para trabajar la DAS en la educación formal..... | 342 |

| | |
|--|------------|
| Referencias bibliográficas..... | 353 |
| Anexos..... | 373 |
| Estudio I. Primera parte: | |
| - Contacto con informantes clave..... | 373 |
| - Técnica de recogida de datos: Guion entrevistas..... | 375 |
| Estudio I. Segunda parte: | |
| - Técnica de recogida de datos: Asociación Libre de Palabras..... | 379 |
| Estudio II: | |
| - Procedimiento de la recogida de datos..... | 385 |
| - Técnica de recogida de datos: Cuestionario..... | 397 |
| - Resultados: Pruebas de Fiabilidad del Cuestionario..... | 409 |
| Conclusiones finales: | |
| - Fichas de recursos didácticos para trabajar algunas diversidades afectivo-sexuales y violencias de género..... | 415 |

RESUMEN

Actualmente, son abundantes y muy diversas las posibles violencias de género que se ejercen, hacia cualquier identidad que no se enmarque dentro de los parámetros del sistema sexo-género (FELGTB, 2007; Gallardo y Escolano, 2009; Mairal y Osorio, 2003; Ortiz, 2003; etc.), y aun enmarcándose, que ocupen de las posibles posiciones dicotómicas, aquella infravalorada, como es el caso de las mujeres. Muchas identidades o diversidades afectivo-sexuales resultan violentadas por este sistema heteronormativo y patriarcal, provocándoles numerosos efectos psicosociales negativos como el estrés, los síntomas depresivos, el incremento de conductas consideradas de riesgo o la presencia de indicadores de salud más pobres, etc. (APA, 2004; Campo, 2001; Coker, Austin y Schuster, 2010; etc.). Ante esta situación, resultan necesarias las actuaciones encaminadas a la reducción de estas violencias y sus consecuencias.

Así, el objetivo principal de este trabajo es conocer la representación social, como proceso y producto (Wagner y Elejabarrieta, 1994), de la diversidad afectivo-sexual en jóvenes estudiantes de bachillerato y grados universitarios, de la ciudad de Girona, con edades comprendidas entre los 15 y los 25 años. El interés de este conocimiento social obtenido, radicaría en la utilidad que podría tener de caras a unas acciones o intervenciones educativas en torno al tema. Para llevar a cabo la consecución del mismo, se han realizado dos estudios, el Estudio I y el Estudio II.

El Estudio I, a su vez se divide en dos partes, pero ambas comparten el objetivo de describir las dimensiones de la representación social de la diversidad afectivo-sexual. La primera parte de este Estudio I, dirigida al conocimiento de las dimensiones de la información y la actitud de esta representación, ha seguido una metodología cualitativa. La técnica de recogida de datos utilizada ha sido la entrevista individual semiestructurada ($n = 8$), y el análisis realizado ha sido el análisis de contenido categorial temático. La segunda parte de este Estudio I, dirigida al conocimiento de la dimensión del campo representacional, ha seguido una metodología cuantitativa. La técnica utilizada para recoger los datos ha sido la asociación libre de palabras ($n = 240$), y los análisis aplicados han sido el análisis de frecuencias y el análisis factorial de correspondencias múltiples. Los resultados del Estudio I, de manera conjunta, apuntan hacia una imagen de la diversidad afectivo-sexual sintetizada en las opciones sexuales,

y que hace referencia a dimensiones emocionales y corpóreas, alejada totalmente de connotaciones negativas. De la misma manera que lo indican los resultados sobre la actitud, donde únicamente aparecen valoraciones negativas cuando se simplifica y se asemeja a la diversidad afectivo-sexual con algunas diversidades estigmatizadas histórica y culturalmente, como la homosexualidad o la transexualidad. La información de esta representación, amplía su conocimiento hacia la variedad de relaciones y prácticas afectivo-sexuales, y resalta las consecuencias positivas y estrategias que también se pueden desarrollar desde algunas diversidades afectivo-sexuales. A pesar de estos resultados, cabe decir que no ofrecen una conceptualización clara, precisa y holística, de la diversidad afectivo-sexual.

El Estudio II, realizado para conocer la base común, y las posibles diferencias, de la representación social de la diversidad afectivo-sexual, ha seguido también la metodología cuantitativa. La técnica de recogida de datos ha sido, en esta ocasión, el cuestionario ($n = 450$), y los análisis realizados han sido el análisis descriptivo, el análisis factorial de componentes principales, el análisis de varianza y el análisis de conglomerados o cluster. Los resultados presentan 5 dimensiones principales de la representación social de la diversidad afectivo-sexual. Estas dimensiones son las emociones positivas y las emociones negativas, hacia la DAS; las creencias patológicas e inmorales sobre la DAS, tanto propias como las que piensan que tienen otras personas; las prácticas heteronormativas en la DAS; y los grupos no heteronormativos de la DAS. Las únicas diferencias constantes y significativas de estas dimensiones, según los y las participantes del estudio, se deben a la variable género.

De manera global, los resultados obtenidos en el Estudio I y en el Estudio II, indican que la representación social de la diversidad afectivo-sexual se encuentra en proceso de construcción.

No obstante, estos resultados han permitido, de caras a un trabajo educativo en la diversidad afectivo-sexual, decidir un término apropiado, proponer una definición para su concepto, ofrecer una aproximación o conceptualización de esta diversidad, y especificar cuáles serían las principales características que deberían presentar las acciones educativas sobre la misma.

RESUM

Actualment, són abundants i molt diverses les possibles violències de gènere que s'exerceixen, envers qualsevol identitat que no s'emmarqui dins dels paràmetres del sistema sexe-gènere (FELGTB, 2007; Gallardo i Escolano, 2009; Mairal i Osorio, 2003; Ortiz, 2003; etc.), i fins i tot emmarcant-s'hi, que ocupin de les possibles posicions dicotòmiques, aquella infravalorada, com és el cas de les dones. Moltes identitats o diversitats afectiu-sexuals resulten violentades per aquest sistema heteronormatiu i patriarcal, provocant nombrosos efectes psicosocials negatius com l'estrès, els símptomes depressius, l'increment de conductes considerades de risc o la presència d'indicadors de salut més pobres, etc. (APA, 2004; Camp, 2001; Coker, Austin i Schuster, 2010; etc.). Davant d'aquesta situació, resulten necessàries les actuacions encaminades a la reducció d'aquestes violències i les seves conseqüències.

Així, l'objectiu principal d'aquest treball és conèixer la representació social, com a procés i producte (Wagner i Elejabarrieta, 1994), de la diversitat afectiu-sexual en joves estudiants de batxillerat i graus universitaris, de la ciutat de Girona, amb edats compreses entre els 15 i els 25 anys. L'interès d'aquest coneixement social obtingut, radicaria en la utilitat que podria tenir de cares a unes accions o intervencions educatives al voltant del tema. Per dur a terme la consecució del mateix, s'han realitzat dos estudis, l'Estudi I i l'Estudi II.

L'Estudi I, al seu torn es divideix en dues parts, però ambdues comparteixen l'objectiu de descriure les dimensions de la representació social de la diversitat afectiu-sexual. La primera part d'aquest Estudi I, dirigida al coneixement de les dimensions de la informació i l'actitud d'aquesta representació, ha seguit una metodologia qualitativa. La tècnica de recollida de dades utilitzada ha estat l'entrevista individual semiestructurada ($n = 8$), i l'anàlisi realitzada ha estat l'anàlisi de contingut categorial temàtic. La segona part d'aquest Estudi I, dirigida al coneixement de la dimensió del camp representacional, ha seguit una metodologia quantitativa. La tècnica utilitzada per recollir les dades ha estat l'associació lliure de paraules ($n = 240$), i les anàlisis aplicades han estat l'anàlisi de freqüències i l'anàlisi factorial de correspondències múltiples. Els resultats de l'Estudi I, de manera conjunta, apunten cap a una imatge de la diversitat afectiu-sexual sintetitzada

en les opcions sexuals, i que fa referència a dimensions emocionals i corpòries, allunyada totalment de connotacions negatives. De la mateixa manera que ho indiquen els resultats sobre l'actitud, on únicament apareixen valoracions negatives quan es simplifica i s'equipara a la diversitat afectiu-sexual amb algunes diversitats estigmatitzades històrica i culturalment, com l'homosexualitat o la transsexualitat. La informació d'aquesta representació, amplia el seu coneixement cap a la varietat de relacions i pràctiques afectiu-sexuals, i ressalta les conseqüències positives i estratègies que també es poden desenvolupar des d'algunes diversitats afectiu-sexuals. Malgrat aquests resultats, cal dir que no ofereixen una conceptualització clara, precisa i holística, de la diversitat afectiu-sexual.

L'Estudi II, realitzat per conèixer la base comuna, i les possibles diferències, de la representació social de la diversitat afectiu-sexual, ha seguit també la metodologia quantitativa. La tècnica de recollida de dades ha estat, en aquesta ocasió, el qüestionari ($n = 450$), i les anàlisis realitzades han estat l'anàlisi descriptiva, l'anàlisi factorial de components principals, l'anàlisi de variància i l'anàlisi de conglomerats o cluster. Els resultats presenten 5 dimensions principals de la representació social de la diversitat afectiu-sexual. Aquestes dimensions són les emocions positives i les emocions negatives, cap a la DAS; les creences patològiques i immorals sobre la DAS, tant pròpies com les que es pensen que tenen altres persones; les pràctiques heteronormatives en la DAS; i els grups no heteronormatius de la DAS. Les úniques diferències constants i significatives d'aquestes dimensions, segons els i les participants de l'estudi, es deuen a la variable gènere.

De manera global, els resultats obtinguts en l'Estudi I i en l'Estudi II, indiquen que la representació social de la diversitat afectiu-sexual es troba en procés de construcció.

No obstant això, aquests resultats han permès, de cares a un treball educatiu en la diversitat afectiu-sexual, decidir un terme apropiat, proposar una definició pel seu concepte, oferir una aproximació o conceptualització d'aquesta diversitat, i especificar quines serien les principals característiques que haurien de presentar les accions educatives sobre la mateixa.

ABSTRACT

Nowadays, the gender violence exerted on the identities not defined within the sex-gender system are diverse and abundant (FELGTB, 2007; Gallardo & Escolano 2009; Mairal & Osorio, 2003; Ortiz, 2003; etc.), and so it is the violence exerted on those who, despite being framed within the abovementioned system, occupy the undervalued position from the two dichotomous possibilities, which is the case of women. Many identities or sexual-affective diversities become violated by this hetero-patriarchal system causing many negative psychosocial effects such as stress, depressive symptoms, increased risk behaviours or the presence of poorer health indicators (APA, 2004; Campo, 2001; Coker, Austin & Schuster, 2010; etc.). Given this situation, actions aimed at reducing these types of violence and their consequences are needed.

Thus, the main objective of the present work is to understand the social representation, both as a process and as a product (Wagner & Elejabarrieta, 1994), of sexual-affective diversities in high-school and university students aged between 15 and 25 years, from the city of Girona. The interest of the resulting social knowledge lies in the possible use in relation to designing educational actions or interventions around this issue. In order to accomplish this work, two studies have been conducted, Study I and Study II.

Study I is divided in two parts sharing the goal of describing the dimensions of the social representation of the sexual-affective diversity. The first part of Study I is aimed at knowing the information and attitude dimensions of this representation, and has followed a qualitative methodology. The data collection technique used here was semi-structured individual interview ($n = 8$), and data were analysed using categorical thematic content analysis. The goal of the second part of Study I is to understand the representational field dimension, and has followed a quantitative methodology. The technique used to collect the data was free word association ($n = 240$), and data were analysed using frequencies and multiple correspondence factorial analysis. Globally, the results of Study I suggest a picture of the sexual-affective diversity synthesized in sexual options, and which refers to emotional and bodily dimensions, entirely away from negative connotations. The same conclusion is indicated by the results about the attitude, where negative evaluations appear only when sexual-affective diversity is equated to some historical and culturally stigmatized diversities, such as homosexuality

and transsexuality. The information dimension extends the social knowledge of the representation of the sexual-affective diversity towards the variety of relationships and sexual-affective practices, and highlights the positive consequences and strategies that can be developed from some sexual-affective diversities. Despite these results, we need to point out that they do not offer a clear, accurate and holistic conceptualization of the sexual-affective diversity.

Study II is intended to find the common ground and the differences of the social representation of sexual-affective diversity, and has been conducted under a quantitative approach. In this case, the data collection technique was the questionnaire ($n = 450$), and data were analysed using descriptive analysis, principal component factor analysis, and analysis of variance, and analysis of clusters. The results presented five main dimensions of the social representation of sexual-affective diversity. These dimensions are: positive emotions and negative emotions towards the SAD; pathological and immoral beliefs about the SAD, both own beliefs and those attributed to other people; heteronormative practices in SAD; and non- heteronormative groups in SAD. The only significant and constant differences on these dimensions, according to the participants of the study, are due to the gender variable.

Overall, the results of Study I and Study II suggest that the social representation of sexual-affective diversity is under construction.

However, these results have allowed us, in relation to future educational work in the sexual-affective diversity, decide an appropriate term, propose a definition for the concept, offer an approach or conceptualisation of this diversity, and specify the main characteristics that educational actions should present.

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

El tema central de estudio, en esta tesis doctoral, es la representación social de la diversidad afectivo-sexual que comparten jóvenes de la ciudad de Girona. Una de las posibles aplicaciones de este conocimiento social sería su utilización para llevar a cabo acciones educativas sobre el tema. Desde nuestro punto de vista, una eficaz y adecuada educación en la diversidad afectivo-sexual colaboraría con la disminución de numerosos tipos de discriminación, marginación, estigmatización, etc., por razones relacionadas con el sistema sexo-género. Y opinamos, que para conseguir que esta educación sea efectiva, resulta necesario explorar previamente qué conocimiento social se comparte de la diversidad afectivo-sexual dentro de la población destinada a recibirla.

Es la consecución de esta finalidad, la que ha guiado la realización de la investigación que nos incumbe, y que queda recogida en la presente tesis doctoral. Esta tesis, se organiza siguiendo una estructura que parte de manera introductoria con el planteamiento y la justificación del objeto de estudio; sigue con una segunda parte, la fundamentación teórica que determina nuestra aproximación al estudio de este objeto; continua con una tercera parte que se refiere a la investigación empírica que hemos llevado a cabo para estudiarlo; y acaba con los anexos de aquel material complementario que se ha creído relevante de ser incluido.

Dentro de la fundamentación teórica encontramos el primer capítulo, destinado al marco teórico desde el que partimos, la Teoría de las Representaciones Sociales, donde realizamos una breve aproximación a la misma. El segundo capítulo es el destinado al conocimiento relacionado con la diversidad afectivo-sexual, además de la relación de este conocimiento con su aplicación en el ámbito educativo.

En cuanto a la parte donde recogemos la investigación empírica que hemos realizado, tenemos un total de cuatro capítulos más. En el tercer capítulo explicamos tanto el objetivo general y los objetivos específicos, como el procedimiento seguido para toda la investigación. La investigación realizada, se compone por dos estudios diferenciados.

En el cuarto capítulo, exponemos el Estudio I, el cual a su vez se divide en dos partes o momentos. Y en el quinto capítulo, presentamos el Estudio II. En ambos capítulos y para cada uno de los estudios, se describen los objetivos específicos que los guían, las personas participantes, la técnica de recogida de datos que se ha utilizado, el procedimiento específico llevado a cabo para recogerlos, el análisis realizado, los resultados proporcionados y la discusión de los mismos. Finalmente, en el capítulo 6, ofrecemos las conclusiones finales y conjuntas del Estudio I y el Estudio II, las limitaciones con las que nos hemos encontrado y hemos podido detectar, y las propuestas educativas que ofrecemos para trabajar la diversidad afectivo-sexual.

PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN



PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN

Tal y como acabamos de introducir, el tema de esta tesis se centra en el estudio de la diversidad afectivo-sexual como conocimiento social.

Un primer contacto bibliográfico con este tema, nos muestra como el concepto de la *diversidad afectivo-sexual* es novedoso, a la vez que impreciso y ambiguo. No resulta fácil hallar una definición clara y delimitada del mismo, ni siquiera existe un consenso en cuanto a una designación concreta. De esta manera, podemos encontrar en diferentes documentos, cómo se habla de: diversidad afectivo-sexual¹; diversidad afectiva-sexual; diversidad afectiva y sexual; diversidad afectivosexual; diversidad sexual-afectiva; diversidad sexual afectiva; diversidad afectiva, sexual y de género; diversidad sexual; diversidad de orientaciones sexuales o identidades de género; diversidad de la conducta humana; diversidad afectiva, sentimental, sexual y de géneros, etc. Aunque en muchos casos, los cambios entre estas etiquetas no son grandes, lo que sí reflejan es la novedad y la indeterminación del término y de su conceptualización. Sin embargo, en los últimos años se está llevando a cabo un aumento en la producción sobre este tema.

Esta situación nos hace recordar lo que ocurrió con otra noción, hoy en día muy conocida y utilizada, y de gran relevancia social: la *diversidad cultural*. Aunque sus inicios estuvieron también rodeados de ambigüedad y variedad conceptual, actualmente existe un cierto consenso para denominarla y conceptualizarla. Así tenemos la aproximación² que se nos ofrece en la Declaración Universal de la UNESCO sobre diversidad cultural (2001):

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de

¹ En nuestro trabajo nos hemos inclinado por la utilización de la palabra diversidad afectivo-sexual porque es la que con una mayor frecuencia hemos encontrado en los diferentes documentos consultados sobre el tema. Dada su aparición recurrente a lo largo del mismo, hemos optado por abreviarla de la siguiente manera: DAS.

² No podemos decir que se trate de una definición conceptual.

intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos (p. 20).

No obstante, también es verdad, que dependiendo de los autores y autoras que se refieran a ella, o el momento en que lo hagan, todavía puedan darse apreciaciones diferenciadas. Esto, más allá de ser un hecho aislado en las ciencias sociales, es un escenario con el que nos solemos encontrar en repetidas ocasiones.

Además existe otro aspecto a destacar, podemos observar como algunos conceptos que hacen referencia o comportan una diversidad, como el concepto de *diversidad funcional*, aparecen acompañados a veces de definiciones que lejos de aportar esa variedad, multiplicidad, pluralidad, complejidad, etc., funcional, comportan diferenciación de una norma, de una supuesta “normalidad”. Véase este ejemplo en el trabajo de Palacios y Romañach (2006), donde se identifican los tres elementos que definen a las personas con diversidad funcional:

a) cuerpos que tienen órganos, partes del cuerpo o la mente o su totalidad que funcionan de otro modo porque son diferentes, b) mujeres y hombres que debido a la diferencia de funcionamiento de su cuerpo o su mente realizan tareas habituales de manera diferente y c) colectivo discriminado por cualquier de las dos razones (p. 115).

Esta equiparación equivocada de diversidad únicamente en términos de diferenciación, también la podemos encontrar cuando se habla de la DAS, como veremos en breve. Podríamos decir que el problema a la hora de definir u ofrecer una aproximación conceptual de la DAS o de la diversidad funcional, no se situaría tanto en lo afectivo-sexual o en lo funcional, como se podría pensar, sino que se localizaría más en lo diverso, en la palabra concreta de diversidad. Y no porque comporte una definición complicada, sino porque el conocimiento popular la asocia más con diferencia, con diferente a algo que se ha establecido socialmente como lo normal, en lugar de hacerlo con lo que realmente supone: variedad, multiplicidad, pluralidad, etc.

Centrándonos ahora exclusivamente en la DAS, como comentábamos, si realizamos una búsqueda y recogida de información específica, de estudios de relevancia sobre la DAS o aspectos que se relacionen con ella, nos encontramos con una indeterminación y ambigüedad en la denominación y conceptualización del término.

En ocasiones encontramos una aproximación a lo que sería la DAS, que se suele realizar a partir de un conjunto de términos que son definidos, en formato de glosario o pequeño diccionario. Esta es la manera que siguen Generelo y Moreno (2007) para definir a la DAS. De este modo, no aportan una definición concreta, sino que explican una serie de elementos que según estos autores, la componen, y pasan a definirlos específicamente, a pesar de que se trate de una guía titulada: *Diferentes formas de amar. Guía para educar en la diversidad afectivo-sexual*. Exactamente exponen: “...es conveniente que tengamos claro de qué estamos hablando cuando nos referimos a la diversidad afectivo-sexual. Este es un diccionario básico de conceptos” (Generelo y Moreno, 2007, p. 7) Y a continuación, nos ofrecen un glosario con los principales términos y conceptos que englobarían a la DAS desde su punto de vista. Tales son: bifobia, bisexual, entender, familia homoparental, gay, género, heterosexismo o heteronormatividad, heterosexual, homofobia, homosexual, identidad de género, lesbiana, lesbofobia, LGTB, orientación sexual, pluma, plumofobia, práctica (o conducta) sexual; salir del armario, transfobia y transexual.

Otro ejemplo parecido al anterior es el que encontramos en el libro que coordina Mercedes Sánchez (2009), *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*, donde se define sexo; género; identidad de género; LGTB; orientación sexual y práctica (o conducta) sexual, como términos básicos relacionados con la DAS. Pero tampoco se ofrece una definición específica sobre ella.

En otras ocasiones no encontramos ni alusión a un determinado número de aspectos que conceptualicen la DAS. Podemos encontrar un texto donde se hable de ella, pero sin que se ofrezca una definición o aproximación de la misma. Y donde además se la identifique de manera implícita e inintencionada, únicamente en términos de homosexualidad. Esto es lo que ocurre con “*Els quaderns de l'inclou. Materials per al treball de la diversitat*

afectiva i sexual”, un material elaborado por la asociación barcelonesa de gais y lesbianas en la educación, INCLOU, durante el período 2005-2006. Algunos de estos cuadernos fueron sometidos a un análisis textual interpretativo³ (Dorado, 2008), donde se puede ver ejemplificado con claridad este hecho. A continuación se ofrecen un par de fragmentos que lo muestran:

Aquesta guia parteix d’aquesta idea: presentar la realitat de la diversitat afectiva i sexual i exposar la situació de les persones que mantenen relacions amb persones del seu mateix sexe en diferents contextos i entorns de la societat actual. (Cuaderno: “Tutoria (2n cicle d’ESO)”, p. 6).

Cal insistir que l’homosexualitat, malgrat el seu nom, no fa referència exclusivament a qüestions sexuals sinó també a afectes i sentiments. D’aquí, per exemple, que aquesta unitat didàctica faci referència al concepte de «diversitat afectiva i sexual» per remarcar l’amplitud de l’homosexualitat com a part integral d’una persona que va més enllà d’allò que és purament sexual. (Cuaderno: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”, p. 6).

Otros ejemplos de documentos donde tampoco podemos encontrar una definición de la DAS, aunque versen concretamente sobre ella, son los materiales didácticos del curso *“Educación afectivosexual desde una perspectiva de género”*; o los materiales del curso *“Educando en la Igualdad para la Prevención de la Violencia de Género”*⁴, estrechamente relacionado con el tema.

³ Los cuadernos elegidos bajo unos determinados criterios de selección fueron: “Introducció a la diversitat afectiva i sexual”; “Treball amb famílies (Guia per al professorat)”; “Tutoria (2n Cicle d’Eso)”; y “Contes per treballar la diversitat”. Estos cuadernos fueron el corpus de datos del trabajo de investigación *Desenmascarar el pensamiento heteronormativo de la educación en la diversidad afectivo-sexual: guías didácticas en Cataluña. Una óptica psicosocial crítica*, realizado dentro del doctorado “Psicología i Qualitat de vida” de la UdG y con el que se optó al Certificado del DEA. Dicho trabajo fue posible gracias a la “Beca de Recerca UdG 2007-2010 (Referencia: BR07/19)”. Y se encuentra disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/1480>.

⁴ Cursos de formación online de 50 y 100 horas respectivamente, organizados por FETE UGT. Homologados por el “Ministerio de Educación, Política Social y Deporte”. Incluidos en el “Plan de Formación Continua de la Federación de Trabajadores/as de la Enseñanza en el marco del IV Acuerdo de Formación Continua en las Administraciones Públicas de 21 de septiembre de 2005”. Y realizados durante el año 2009.

Existen otros casos, que bajo nuestra opinión abordan la DAS desde un punto de vista más holístico. No obstante, los autores no optan por utilizar esta etiqueta en ningún momento, aunque desde nuestro punto de vista se podría realizar esta inferencia con algunas inclusiones y matizaciones. Para ello, faltaría incluir la posición de heterosexual como sexualidad e identidad de género considerada la normativa, que forma parte también de la DAS, o la inclusión de relaciones, prácticas, etc., afectivo-sexuales diversas, entre otros aspectos. Este es el caso del estudio realizado por Coll-Planas, Bustamante y Missé (2009, p. 25) donde “apuntan los orígenes y significados políticos que han tomado las palabras que designan posiciones de sujeto y políticas de las personas con sexualidades e identidades de género no normativas”, y a continuación ofrecen ciertas conceptualizaciones de: homosexual, gai, lesbiana, queer, bollera, maricón, bisexual, transexual, transgénero, transvestido/a, trans, travolo, transhomosexual e intersexual.

Cabe decir, que también hay situaciones, como en el trabajo realizado por la International Planned Parenthood Federation (2009), en las que encontramos una definición que aunque no haga referencia a la DAS, solamente a la diversidad sexual, resulta más amplia y englobadora que otras que sí dicen hacerlo. En este caso se nos proporciona una definición concreta de lo que entienden por diversidad sexual.

Diversidad sexual: Este término se refiere a la gama completa de la sexualidad, la cual incluye todos los aspectos de la atracción, el comportamiento, la identidad, la expresión, la orientación, las relaciones y las reacciones sexuales. Se refiere a todos los aspectos de los seres humanos como seres sexuales (International Planned Parenthood Federation, 2009, p. 67).

Esta indeterminación conceptual de la DAS, es decir, la no existencia de una conceptualización específica y clara en los ámbitos profesionales y especializados sobre el tema, y/o la constatación de lagunas sobre el mismo, a pesar de que sí que se hable de ella, hace evidente la necesidad de trabajarlo, la necesidad de construir un marco teórico, que nos permita como profesionales, una referencia más o menos común.

Aunque quizás, dicha indeterminación teórica, signifique también indeterminación social, lo que puede comportar aspectos positivos. Existen palabras, que además de tener un significado, van acompañadas de una valoración que puede ser positiva o negativa. Muchas de las palabras que utilizamos para referirnos a las sexualidades y las identidades no normativas van acompañadas de connotaciones negativas (marica, machorra, tortillera, travolo, etc.). La utilización de una nueva terminología podría estar exenta de estas connotaciones despectivas, y podría resultar más aséptica. Así, sería interesante conocer qué imágenes o representaciones se comparten socialmente sobre la DAS, y qué creencias, sentimientos y conductas lleva asociada. Este conocimiento social, sería relevante tenerlo en cuenta, de caras a esa construcción del marco teórico común entorno a la DAS.

Otro motivo que justificaría el tema de estudio de este trabajo, y del que sí tenemos evidencia empírica, como señala Ortiz (2003) en su tesis, son las situaciones de desigualdad y discriminación que comparten las identidades y sexualidades no heteronormativas de esta diversidad, como consecuencia de las construcciones sociales que se hacen de ellas. La presunción de una heterosexualidad normativa, constituida por “el ser hombre y el ser mujer”, además de provocar violencias de género hacia la mujer, provoca también otros tipos de violencia, como la homofobia y la transfobia. Dentro de las formas expresivas de este tipo de violencias, las más habituales en la actualidad, son la omisión, el prejuicio cultural que invisibiliza a estas sexualidades e identidades no normativas, el aislamiento, la falta de apoyo por parte de familiares o amistades, la representación negativa que se comparte en el imaginario social, etc. Sin olvidar que siguen dándose agresiones físicas y/o psicológicas directas sobre estas personas que ocupan posiciones sociales estigmatizadas. Las consecuencias negativas de este tipo de violencias, como cabe esperar, son numerosas y graves.

Una meta-análisis de estudios epidemiológicos mostró cómo las poblaciones de lesbianas, gais, y bisexuales registran grados más altos de problemas psiquiátricos relacionados con el estrés (como la ansiedad, el humor y el abuso de drogas) que las poblaciones heterosexuales. Las causas de este hecho serían la estigmatización y discriminación sufridas por presentar una preferencia sexual homosexual o bisexual; por tenerla que ocultar y/o por no poder afiliarse con otras personas lesbianas, gay o

bisexuales. Este estudio también aporta evidencias claras que apoyan cómo esta posición de estigma social, de prejuicio, de discriminación, y de violencia afecta hostilmente el bienestar psicológico, físico, social y económico de las personas lesbianas, gay y bisexuales (Meyer, 2003 citado en APA, 2004).

Siguiendo un proceso parecido, pero llevado a cabo con población adolescente, se encuentra el estudio realizado por Coker, Austin y Schuster (2010). Estos autores realizan una revisión teórica acerca de la salud y la preocupación o cuidado de la misma, en adolescentes gais, lesbianas y bisexuales a través de dos bases científicas de datos: Psyc Info y Medline Ovid. Los resultados indican que el estigma social que padecen induciría a presentar estrés psicosocial, el cual podría conllevar un incremento de comportamientos de riesgo y unos indicadores de salud más pobres. Estos indicadores serían: el abuso de sustancias, los trastornos alimenticios, las tendencias suicidas, las conductas sexuales de riesgo, la exposición a la violencia y la victimización, además de la falta de vivienda. El estudio asimismo examina el tipo de atención sanitaria y la utilización que hacen de ella, los y las jóvenes LGB. Por último, discute las formas en que, profesionales de la investigación y la medicina, puedan mejorar la salud y el cuidado de la misma de esta población adolescente.

En esta misma línea se encuentran también las observaciones que realiza Campo (2001):

El asumir la orientación sexual o la disconformidad con la misma guarda relación con síntomas depresivos y consumo de sustancias debido al rechazo por parte de padres y compañeros, la violencia y el aislamiento social. Depresión y consumo de sustancias son factores de riesgo para intentos suicidas durante la adolescencia (p. 1).

Este autor observa que cuando comparamos adolescentes homosexuales y heterosexuales, encontramos que el primer grupo informa de un mayor número de síntomas depresivos, particularmente desesperanza, la que guarda relación con una pobre autoestima, y ésta a su vez, está estrechamente asociada con posibles trastornos depresivos y tendencias suicidas.

En cuanto a las tendencias suicidas y suicidios consumados, es conocido por las escasas investigaciones que tienen en cuenta estos aspectos, que son un dato importante a tener en cuenta. “Las estadísticas sobre los índices de suicidio en adolescentes homosexuales muestran que las tendencias suicidas de éstos es mucho mayor que la de los adolescentes heterosexuales” (Llamas y Vidarte, 1999, p. 47).

Según Generelo y Gimeno (1999), el Ministerio de Sanidad de EEUU habla de que existen 3 veces más posibilidades de suicidio en jóvenes lesbianas y gais que en jóvenes heterosexuales. Este informe nos dice también que el 30% de los suicidios adolescentes son realizados por chicos y chicas de preferencia homosexual; que el suicidio es la primera causa de mortandad entre jóvenes de esta preferencia; y que el 40% de las y los adolescentes homosexuales se plantean seriamente la posibilidad de acabar con su vida.

Tampoco existen muchos estudios sobre la relación que podría existir entre suicidio y transexualidad, o cualquier otra forma de identidad sexual o de género. Grossman y D'Augelli (2007) han realizado uno de los pocos estudios sobre transexualidad e intento de suicidio en jóvenes. Entrevistaron, entre el 2001 y el 2003, a 55 jóvenes transexuales de entre 15 y 21 años. De estos/as chicos/as, un 45% había pensado seriamente en quitarse la vida. Un 26% había llevado a cabo intentos de suicidio con una franja de edad entre los 10 y los 17 años, aunque siendo más frecuente el primer intento a partir de los 15 años. De este 26% del total de personas entrevistadas, 10 habían intentado suicidarse una vez; tres lo habían intentado dos veces; y uno, hasta 20 intentos llegó a consumir.

Como se puede ver, la mayoría de los estudios sobre la relación entre opresión y daños en la salud de bisexuales, lesbianas y gais se han realizado en países industrializados como Estados Unidos y Australia, y países europeos (Ortiz y García, 2005). En aquellos países, por ejemplo, donde todavía es vigente la pena de muerte para personas homosexuales, podemos hipotetizar que las consecuencias psicosociales y emocionales negativas serán aún mayores.

En España, podemos encontrar sobretodo investigaciones acerca de actitudes homofóbicas y transfóbicas en diferentes ámbitos, aunque sean más numerosas las

realizadas en el ámbito educativo. Pero también podemos encontrar otras investigaciones, como por ejemplo, las que versan sobre identidades, vivencias y expectativas de personas no hetero.

Dentro del ámbito familiar existen diferentes investigaciones sobre las familias homoparentales y homomarentales. Algunas apuntan como el factor más relevante en el desarrollo psicológico de los niños y niñas, no es precisamente la estructura familiar. Es decir, presenta una incidencia menor la forma de la familia, y una menor relación con el bienestar de las hijas e hijos, que los procesos, que la calidad de la vida familiar, en cuanto al grado de armonía o desarmonía que impera en esa estructura (Gómez, 2004). Sin embargo, como expresan Frías, Pascual y Monterde (2003), los estereotipos negativos a cerca de las capacidades parentales y maternas de gays y lesbianas originan creencias que hacen más difícil aceptar esta crianza dentro de la normalidad. González, Sánchez, Morcillo, Chacón y Gómez, (2002) han realizado un estudio donde los resultados obtenidos contradicen en su totalidad estas falsas creencias, además de aportar otros datos de gran relevancia. En resumen, la idoneidad de parejas homosexuales para acceder a la crianza de un hijo/hija, en ningún caso avala la idea de que sea perjudicial para el desarrollo del menor o la menor, tal y como señalan Pedreira, Rodríguez y Seoane (2005) en su revisión bibliográfica sobre el tema.

En el ámbito laboral podríamos encontrar, entre otros, el estudio de Mairal y Osorio (2003) sobre las actitudes y el comportamiento respecto a la homofobia, donde se visibiliza también la existencia homofóbica dentro de este sector.

En el ámbito educativo, se observa un incremento del número de estudios realizados, muchos llevados a cabo desde asociaciones y colectivos de LGTB del país. La mayoría de ellos se centran en las actitudes y comportamientos negativos ante sexualidades e identidades no heteronormativas, tales como la homofobia y transfobia entre otras, que reina en los centros escolares, denominadas en muchas ocasiones como bullying homofóbico y transfóbico. En estas investigaciones se resalta la relación entre los altos

niveles de homofobia⁵ de los sistemas educativos, con un alto fracaso y absentismo escolar por parte de los/as alumnos/as que la padecen, pero también con mayores índices de suicidio y tendencia a la marginalidad y a diversas problemáticas (FELGTB, 2007). Asimismo ponen al descubierto prejuicios, creencias y valores estereotipados y estigmatizantes en torno a la homosexualidad. Ejemplos de ellos tenemos las investigaciones llevadas a cabo por: Col·lectiu Lambda, 2008; CLGS, 2009; FELGTB, 2008; Gallardo y Escolano, 2009; Gallofré, Generelo y Pichardo, 2006; Generelo y Gimeno, 1999; Generelo y Pichardo, 2005; Godoy, 2002; Pichardo, 2007; Reverté 2008; Villanova y Fernández, 1997; etc.

Existen otros estudios que se centran más en ámbitos de la vida personal, como el de Garchitorena (2009) que tiene por objetivo las identidades, vivencias y expectativas de adolescentes y jóvenes gais, lesbianas, transexuales y bisexuales. U otros, que además se centran y visibilizan las consecuencias positivas que puede comportar el situarse en posiciones sociales estigmatizadas, por raro que parezca después de todo lo expuesto, como podrían ser las estrategias que desarrollan personas trans, gais y lesbianas con el fin de resignificar su situación y hacer frente a la discriminación que sufren (Coll-Planas, Bustamante y Missé, 2009).

Después de observar cómo son numerosas las repercusiones y los efectos psicosociales y emocionales, muchos de ellos negativos, sobre las relaciones, sexualidades e identidades no normativas, no haría falta decir porqué es necesario trabajar aspectos concernientes a la DAS. Pero por si no fueran éstas ya razones de peso, todavía podemos aportar algunas justificaciones más acerca de la relevancia e importancia de este tema de estudio.

Los poderes públicos, en los últimos años, han comenzado a percatarse así mismo de esta necesidad, y han desarrollado toda una serie de medidas legales y jurídicas específicas, como también de políticas sociales. Aunque de carácter más general, en España, ya existía, por ejemplo en la Constitución Española (1978), algún artículo que

⁵ Los principales estudios estatales que tratan este tema, se han centrado principalmente y exclusivamente en la homofobia existente en los centros educativos y sus repercusiones, pocos lo han hecho en la transfobia, u otros tipos de violencia por razones de sexo o género.

defendía la realización de un trabajo entorno a la DAS. De esta forma se observa en el segundo capítulo de derechos y libertades, en el artículo 14: “Los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

De manera más específica, desde principios de julio del 2005 en nuestro país ya son posibles las uniones legales entre personas del mismo sexo (Ley 13/2005) y por lo tanto, se abre también la puerta para las adopciones por parte de estas parejas. Del mismo modo que existe desde el 2007 la ley que regula el procedimiento para que las personas transexuales puedan rectificar la mención de sexo en su partida de nacimiento y, en consecuencia, su nombre⁶ (Ley 3/2007).

En el ámbito educativo, hasta hace poco, en la LOE (2006) se contemplaba específicamente el trabajo de la DAS:

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y 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 (p. 7).

Pero con la entrada en vigor de la nueva ley de educación, dictada por el PP, la LOMCE (2014), desaparece este reconocimiento manifiesto de la DAS. No se nombra ni se hace referencia a dicha diversidad, curiosamente, en todo el redactado de la ley.

Si nos referimos concretamente a Cataluña, la Generalitat, después de apreciar la necesidad de actuar a nivel político y social, contempla en su plan de gobierno por primera vez en la historia, diferentes medidas para intentar erradicar la homofobia y

⁶ Aunque estas leyes son vistas desde sectores críticos al heterosexismo como elementos, que más allá de cuestionar a dicho régimen de control y dominación heterosexual, en cierta manera, colaboran con su mantenimiento.

transfobia, para intentar conseguir la igualdad jurídica y de oportunidades sin discriminación por razón de preferencia o identidad sexual de las personas, tal y como marca el “Estatut d’Autonomia de Catalunya” (2006a), en los artículos 40.7 y 40.8 del “Títol I dels drets, deures i principis rectors”:

40.7. “Els poders públics han de promoure la igualtat de les diferents unions estables de parella, tenint en compte llurs característiques, amb independència de l’orientació sexual de llurs membres. La llei ha de regular aquestes unions i altres formes de convivència i llurs efectes.

40.8. Els poders públics han de promoure la igualtat de totes les persones amb independència de l’origen, la nacionalitat, el sexe, la raça, la religió, la condició social o l’orientació sexual, i també han de promoure l’eradicació del racisme, de l’antisemitisme, de la xenofòbia, de l’homofòbia i de qualsevol altra expressió que atempti contra la igualtat i la dignitat de les persones”.

Específicamente, además recientemente se ha aprobado la “Llei 11/2014, del 10 d’octubre, per a garantir els drets de lesbianes, gais, bisexuals, transgèneres i intersexuals i per a eradicar l’homofòbia, la bifòbia i la transfòbia”.

Pero si volvemos, dada su importancia, a las diferentes medidas que contempla el Plan de Gobierno de la Generalitat, podemos decir que comienzan en Junio del 2005 con la aprobación y la creación del “Programa per al Col·lectiu GLT”, y sigue con el “Pla Interdepartamental per a la no discriminació de gais, lesbianes i transsexuals” (2006b).

El “Pla Interdepartamental per a la no discriminació de gais, lesbianes i transsexuals” (2006b), es un documento pionero en el Estado Español que incide en 8 ámbitos: el legislativo, el jurídico, el laboral, el de la salud, el educativo y de formación, el cultural y del tiempo de ocio, el del bienestar, y el de la participación y la solidaridad. Con él se pretenden objetivos muy ambiciosos, tales como erradicar la discriminación jurídica y social de las personas homosexuales, bisexuales y transexuales, para conseguir la total normalidad y visibilidad social de estos colectivos, en cualquier ámbito y espacio del territorio catalán. “De esta manera el conjunto de ciudadanos y ciudadanas de Cataluña

podrán disfrutar de una sociedad más cohesionada y respetuosa con su diversidad afectiva, sentimental, sexual y de géneros, un reflejo innegable de la capacidad de Cataluña por asumir la pluralidad de sus ciudadanos” (“Pla Interdepartamental per a la no discriminació de les persones homosexuals i transsexuals”, 2006).

A nivel más micro, asimismo existen políticas sociales desarrolladas desde ayuntamientos, como las llevadas a cabo por el ayuntamiento de Reus (“Polítiques per al col·lectiu LGTB”) o el ayuntamiento de Barcelona (“Pla Municipal per al col·lectiu lesbià, gai, bisexual i transsexual”). O el mismo ayuntamiento de Girona, donde actualmente existe el “Consell Municipal de Lesbianes, Gais, Transsexuals i Bisexuals”, un órgano consultivo sectorial de participación dependiente del Departamento de Servicios Sociales, y desde el cual se trabajan temas relacionados con identidades no heteronormativas, en seguimiento del artículo 40.8 del “Estatut d’Autonomia de Catalunya”.

En el ámbito educativo superior, y aunque la nueva “Llei 11/2014, del 10 d’octubre, per a garantir els drets de lesbianes, gais, bisexuals, transgèneres i intersexuals i per a eradicar l’homofòbia, la bifòbia i la transfòbia” (2014) ya hace referencia a él con algunos aspectos, nos gustaría destacar como con anterioridad a estas medidas, existe la “Resolució 1709/VI del Parlament de Catalunya, sobre el respecte a la diversitat d’orientacions sexuals (2003)”, donde el Parlamento de Catalunya insta al Gobierno de la Generalitat a:

“Donar suport a la creació d’un grup de recerca interuniversitari que elabori un informe sobre la problemàtica social que pot afectar els adolescents i joves homosexuals, per tal que, a partir de les seves conclusions, es puguin dissenyar programes de matèries optatives dels currículums universitaris, es pugui preparar professorat especialista i es puguin establir les línies bàsiques d’intervenció politicopedagògica” (p. 20).

Dicha resolución da soporte a que en el ámbito de la investigación y docencia universitaria también tendrían que cobrar una gran relevancia los temas relacionados con la DAS.

Aunque todas estas medidas legislativas y políticas sociales han contribuido al aumento de estudios en torno a la DAS, la mayoría han sido realizados desde asociaciones de colectivos LGTB estatales. En Cataluña, a diferencia de otras comunidades, gracias a la implicación gubernamental también se han desarrollado varios estudios desde organismos oficiales o financiados por los mismos. Sin embargo, cabe destacar que todavía no son suficientes, y que se hace totalmente necesaria una mayor dedicación e implicación en este tipo de estudios, sobre todo desde el ámbito de la investigación universitaria, donde su presencia es mínima.

Dentro de la psicología, y más concretamente de la psicología social, ámbitos desde los que parte este trabajo, existe una laguna importante en relación a todos aquellos temas que hacen referencia a la DAS. Otro elemento más que resalta la importancia y la aportación que se podría realizar entorno a este tema.

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. TEORIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

CAPÍTULO 1. TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

1.1. Introducción

1.2. Las representaciones sociales en el contexto histórico de la Psicología Social

1.2.1. Circunstancias de aparición de las representaciones sociales

1.2.2. Principales influencias teóricas de las representaciones sociales

1.3. Elementos clave en la Teoría de las Representaciones Sociales

1.3.1. La noción de representación social

1.3.2. Sociogénesis y características específicas de las representaciones sociales

1.3.3. Procesos de formación de las representaciones sociales

1.3.4. Dimensiones estructurales de las representaciones sociales

1.3.5. Funciones de las representaciones sociales

1.3.6. Una Teoría de las Representaciones Sociales

1.3.7. Principales enfoques de la Teoría de las Representaciones Sociales

1.4. La investigación en y desde la Teoría de las Representaciones Sociales

1.4.1. Campos de estudio en las representaciones sociales

1.4.2. Orientaciones metodológicas en el estudio de las representaciones sociales

1.4.3. Investigaciones realizadas en relación a la Diversidad Afectivo-Sexual desde la Teoría de las Representaciones Sociales

1.5. Idoneidad de la Teoría de las Representaciones Sociales para el estudio de la Diversidad Afectivo-Sexual

1. TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Este capítulo 1, dedicado a la Teoría de las Representaciones Sociales, es el primero de los capítulos de esta fundamentación teórica. Se inicia con una breve contextualización histórica de la teoría, para dar paso a los principales elementos que la caracterizan y a una introducción de la investigación que se ha realizado en torno a ella. El capítulo, finaliza justificando la idoneidad de la Teoría de las Representaciones Sociales como marco teórico desde el que abordar el objeto de estudio de nuestro trabajo, la DAS.

1.1. Introducción

La Psicología actual, como cualquier otra ciencia social, presenta en su evolución histórica una gran cantidad de enfoques teóricos. Dentro de esta disciplina, el ámbito que concierne a la Psicología Social, no lo es menos. Desde sus inicios, hasta la actualidad, muestra como son diversas las perspectivas teóricas y metodológicas que se han utilizado y que se utilizan para trabajar.

Así encontramos, desde la década de los 70, cómo empieza a aparecer con un cierto auge, uno de los modelos teóricos más relevantes dentro de la Psicología Social europea, o al menos, uno de los modelos más conocido y utilizado en los últimos años, las Representaciones Sociales (RS)⁷ de Moscovici.

Serge Moscovici⁸ (1925), psicólogo social francés de gran prestigio y renombre, termina y presenta su tesis doctoral titulada *La Psychanalyse, son image et son public* (*El Psicoanálisis, su imagen y su público*), en 1961. Dicha tesis se centra en la imagen que tiene la población francesa sobre el Psicoanálisis. Tras más de una década de investigación acerca de la formación y naturaleza del pensamiento social entorno a este tema, daba a conocer con este trabajo, una de sus elaboraciones teóricas más relevantes. Mediante el Psicoanálisis como teoría de ámbito científico, estudia el paso o evolución de dicho conocimiento abstracto al conocimiento de sentido común. O como diría él,

⁷ Se utilizará a partir de este momento la abreviación RS para referirnos indistintamente a representaciones sociales y a representación social (tanto para el plural, como para el singular. El contexto, palabras anteriores a la abreviación, ya determinará el número a que se refieren).

⁸ Para más información se puede consultar su web personal: <http://www.serge-moscovici.fr/>

estudia el paso de un conocimiento abstracto a la representación social del mismo, es decir, la apropiación de dicho conocimiento por parte del pensamiento social. Así, podríamos señalar, que Moscovici utiliza como pretexto el Psicoanálisis, para poder explicar la constitución, existencia y funcionamiento de las RS.

Sin embargo, tienen que pasar más de 10 años para que los supuestos teóricos de este autor, consigan acaparar la atención necesaria para permitir el paso de la noción de RS a la ya Teoría de las Representaciones Sociales (TRS)⁹. Según Ibáñez (1988), varias son las razones de este éxito tardío. Por un lado, la prevalencia del psicologismo, del estudio de los procesos psicológicos dentro de la Psicología Social estadounidense. Por otro, la presencia del Conductismo dentro de la disciplina, que ejercía su influencia sobre cuáles debían ser los principales objetivos de estudio, todos ellos relacionados con elementos conductuales. Otra de las razones, resultaba ser la imagen desprestigiada que existía desde los Estados Unidos hacia los estudios europeos, sobre todo, hacia aquellos que provenían de Francia y que se encontraban relacionados con una visión más sociológica. Además, aparecía otra resistencia, explicada muy bien a través de uno de los mecanismos propios de las RS, el anclaje, por el cual, autores y autoras de la época, se empeñaban en asimilar, y por tanto reducir, el concepto de representación social al de actitud. Junto a estas razones indicadas por Ibáñez, los autores Valencia y Elejabarrieta (2007) añaden otra, la tradición positivista que predominaba en la filosofía de la ciencia.

En la actualidad, los estudios, los coloquios, los congresos..., e incluso la incorporación en los currículums académicos de esta teoría, es un hecho más que visible, que ha llegado a propagarse y multiplicarse dentro de la Psicología Social, traspasando las fronteras geográficas que la acuñaron. Cabe decir, también, que de la misma manera que esta teoría ha presentado y presenta seguidores/as, ha sido y es expuesta a un gran número de críticas. Pero dado el objeto de estudio de este trabajo, se opta por la TRS como la teoría más adecuada para llevarlo a cabo. Las razones de esta idoneidad son varias, y serán abordadas con detenimiento a lo largo del capítulo.

Resulta obvio, que se hace necesario conocer en qué consiste la TRS, si pretendemos conseguir nuestros objetivos de investigación partiendo desde ella. Es importante

⁹ Se utilizará a partir de este momento la abreviación TRS para referirnos a la Teoría de las Representaciones Sociales.

conocer qué dicen los principales autores y autoras sobre las RS, cuáles son sus orígenes, su evolución, sus principales características y funciones, sus aplicaciones y alcances, etc. Y es por ello, que a continuación, aunque sea de manera breve, se ofrece una revisión del conocimiento creado y existente acerca de este enfoque teórico.

1.2. Las representaciones sociales en el contexto histórico de la Psicología Social

A lo largo de este apartado intentaremos contextualizar socio-históricamente el surgimiento de las RS dentro del desarrollo de la Psicología Social.

1.2.1. Circunstancias de aparición de las representaciones sociales

Si nos dirigimos a las condiciones históricas que propiciaron el origen de las RS, no podemos olvidarnos de la conocida crisis que atravesó, durante los años 60 y principios de los 70, la Psicología Social¹⁰. El fuerte cuestionamiento al que se vio sometida la disciplina, favoreció la aparición de nuevas formas de expresión dentro de ella. Hubo una división epistemológica y metodológica dentro de la Psicología Social de aquella época, resultando por un lado la Psicología Social Psicológica o Psicología Social *mainstream*; y por el otro, la denominada Psicología Social Sociológica o Psicología Social Crítica (Banchs, 2001)¹¹.

La Psicología Social Psicológica tiene su origen geográfico en Estados Unidos y existe con anterioridad a los años 60. Su objeto de estudio se centra en los procesos individuales, y el método principal que utiliza para ello, es el experimental guiado por la corriente positivista. Así, desde este punto de vista, el conocimiento válido es el que se adquiere a través de datos empíricos, procedentes de experimentos realizados la mayoría

¹⁰ Dicha crisis por la que atraviesa la Psicología Social también es común a otras disciplinas sociales tales como la Sociología, la Antropología, etc. Conociéndose de éste modo como la Crisis de las Ciencias Sociales, la cual surgió en todos estos ámbitos como reacción contra el positivismo, dando paso a la revalorización de lo cualitativo. Simultáneamente, y de manera relacional, surge una nueva epistemología o filosofía del conocimiento originada con el denominado “giro lingüístico”, que no sólo hizo cambiar la concepción tradicional del lenguaje, sino que además abrió la puerta a otras posibilidades de concebir la naturaleza del conocimiento y las formas para producirlo.

¹¹ Para una mayor información sobre los principales temas de estudio de ambas tradiciones, consultar la revisión bibliográfica realizada por Iñiguez y Pallí (2002).

de ellos en laboratorios, junto con la posterior explotación de estos datos a través de análisis estadísticos. Además, dicho conocimiento tiene por objetivo principal, la predicción del comportamiento.

Esta orientación comenzó a provocar un cierto descontento entre sectores que no acababan de aprobar la descontextualización social, llevada a cabo con el método experimental y con los estudios centrados en los procesos individuales. Una situación, que entre otros factores¹², después de la citada crisis, propició la aparición de la Psicología Social Sociológica. Dicha orientación, aunque se da a conocer así en este momento histórico, y con inicios en la Escuela Francesa, ya situaba sus antecedentes en los años 20-30, con el Interaccionismo Simbólico de la Escuela de Chicago y su fundador George Herbert Mead (1863-1931). No obstante, tuvieron que pasar tres décadas, para que volvieran a retomarse sus principios. Consecuentemente, existen autores y autoras que localizan el inicio de la Psicología Social Sociológica tanto en Estados Unidos como en Europa. Sin embargo, si tuviéramos que decidir dónde ubicar geográficamente el inicio de esta corriente psicosocial crítica, después de la crisis de las ciencias sociales, tendríamos que dirigirnos de manera obligada a la Escuela Francesa, con autores de reconocida transcendencia, como es el caso de Moscovici.

Las características generales de esta Psicología Social Sociológica se encuentran marcadas por el objetivo de comprender la realidad social; por el estudio de las condiciones socioeconómicas y sus repercusiones tanto en la comunidad, como en la producción de conocimiento dentro de la ciencia; por la nueva concepción de sujeto como actor/a social (dejando atrás las nociones individualizantes), por la presencia de la reflexividad, de la duda metódica, del respecto hacia la alteridad (Montero, 2004) y del reconocimiento de la subjetividad en la investigación¹³. En cuanto a la metodología seguida, destaca una creciente utilización del método cualitativo, y una crítica a las influencias ejercidas por la corriente positivista.

¹² Tomás Ibáñez (1990) detalla los antecedentes, factores y dimensiones de la crisis, y autores como Iñiguez (2003) nos acercan a los efectos actuales de la misma.

¹³ Para más información sobre los núcleos o grupos dentro de la psicología en general, que parten de una posición crítica en el estado español, consultar el artículo de Gordo (2002).

Específicamente, y como ya hemos comentado, si nos remontamos a las primeras raíces de esta perspectiva psicosocial crítica, encontramos al Interaccionismo Simbólico. Fue denominado así, años más tarde por Blumer, aunque se le atribuye a Mead la aparición del mismo. Presenta como principal peculiaridad la concepción de lo social como algo que se construye en la negociación de significados, que se dan en cada una de las interacciones¹⁴ que presentan los grupos sociales. Desde el Interaccionismo Simbólico, la conducta social sería producto de procesos de interpretación y resignificación conjunta, y no ya, de procesos cognitivos individuales. Desde este punto de vista, se puede entender, que los objetivos de una investigación no se orienten hacia la búsqueda del control y predicción de la conducta, sino que lo hagan, hacia la comprensión de estos procesos de interpretación y resignificación conjunta y a sus condiciones de producción. Y en este sentido, tampoco es de extrañar, que se opte por un método más basado en la observación participativa y documental, que no en la experimentación.

La Escuela de Chicago, tampoco se encuentra exenta de las críticas. Algunas inclusive, provenientes de la propia Psicología Social Sociológica (la surgida a posteriori de la crisis). De estas críticas, las más destacadas hacen referencia al hecho que no tienen en cuenta el carácter histórico y macrosocial de los procesos de construcción de significados.

El “rebrote” crítico dentro del ámbito de la Psicología Social después de la crisis, por así llamarlo, con algunas de sus raíces en la corriente anteriormente citada, aparece como ya hemos dicho, con la Escuela Francesa, y sobre todo, con la TRS de Moscovici. A modo de introducción, cabe decir, que las diferencias esenciales y concretas entre el paradigma norteamericano psicologista y la perspectiva de Moscovici, serían que ésta última presenta: a) una apertura metodológica; b) un interés de investigación centrado en contenidos y procesos; y c) un origen y una naturaleza social de los conceptos que trabaja.

¹⁴ El término de “interacciones sociales” fue acuñado por Gabriel Tarde (1843-1904). A pesar de ello, este sociólogo francés coetáneo de Durkheim, no consigue que sus ideas tengan la misma difusión que en el segundo.

1.2.2. Principales influencias teóricas de las representaciones sociales

Las principales influencias teóricas que recibe el modelo de las RS son muy diversas, e incluso a veces, se pueden considerar contradictorias. El propio Moscovici hace referencia a varias de ellas, en diferentes momentos. Aunque existen otros autores y autoras, que reconocen otras tantas a partir de la lectura de su obra. Así, según Mora (2002), Moscovici y varios de sus seguidores y seguidoras más destacados, como Farr y Herzlich, opinan que algunas de las principales influencias recibidas son: la Etnopsicología de Wundt, el Interaccionismo Simbólico de Mead y el concepto de representaciones colectivas de Durkheim.

En otra ocasión, Moscovici (1989 citado en Araya, 2002) reconoce cuatro influencias básicas en su teoría de las RS. Una de ellas, nuevamente, el concepto de representaciones colectivas de Durkheim. Pero además, también reconoce que ejerció una cierta influencia Lévy-Bruhl, el cual contribuyó a la idea anterior de representaciones colectivas de Durkheim con sus estudios sobre el pensamiento en sociedades primitivas. Y las otras dos influencias que Moscovici reconoce, provienen de los trabajos de Piaget y Vygotsky, con sus respectivas aportaciones sobre el desarrollo psicológico.

No obstante, tampoco se puede obviar la repercusión que tuvieron ideas de autores como Freud, Heider, y Berger y Luckman. Principalmente, la idea de Freud que deparó la atención de Moscovici, fue el carácter social de la psicología individual, o mejor dicho, el ser humano como ser social (Alfonso, 2007). Heider, considerado el padre de la psicología del sentido común, más conocida como la Psicología Ingenua, está claro en qué puntos podría haber influenciado a la TRS. Del mismo modo, que si observamos a los autores Berger y Luckman, y su obra maestra *La construcción social de la realidad*.

Otras influencias detectables, aunque de menos repercusión, serían los trabajos de Thomas y Znaniecki, o los de Jahoda, Lazarsfeld y Zeisel. Ambas líneas de estudios, dirigidas a la explicación del comportamiento por creencias y valores de origen

colectivo, y no individual. Sin olvidar que, el Cognitivismo Social, también tuvo implicaciones en el pensamiento de Moscovici.

1.3. Elementos clave en la Teoría de las Representaciones Sociales

En las siguientes páginas presentaremos la revisión que hemos realizado sobre las RS, facilitando una aproximación al concepto de las mismas, las dimensiones estructurales que poseen, los procesos de formación que las posibilitan, las funciones sociales que desarrollan..., entre otros aspectos relevantes en relación a esta teoría creada.

1.3.1. La noción de representación social

Si consultamos bibliografía acerca de las RS, llegaremos al acuerdo de que no es posible decidirse por una de las muchas definiciones que podemos encontrar sobre ellas. Ni siquiera en escritos del propio Moscovici, podríamos decidirnos por una. Al menos, por una que alcanzara toda la significación de lo que resulta ser una RS. Este mismo autor, reconocía la dificultad existente para captar el concepto de las RS, aunque sin embargo, también opinaba, que sí que resultaba fácil captar su realidad (Moscovici, 1979). Siguiendo con Moscovici, la dificultad para captar el concepto de las RS radica en varios aspectos. Uno de los principales sería lo que él denomina, razones de tipo no histórico, donde se encuentra el origen de las RS. Dicho origen presenta una composición de elementos múltiple y variada, pero que se sitúa entre dos ámbitos disciplinarios, la Sociología y la Psicología. Este contexto de aparición, a continuación, lo veremos reflejado en los postulados teóricos acerca de la concepción de las RS. Otra de las razones, sería que las RS no hacen referencia a objetos estáticos y claramente definibles o diferenciables, sino que se refieren a un conjunto de procesos y fenómenos¹⁵.

¹⁵ A pesar de que compartimos la idea de que las RS son procesos y fenómenos dinámicos, a lo largo de este trabajo, utilizaremos en ocasiones el vocablo objeto, de la misma manera que también lo hacen los autores y autoras que tomamos de referencia para este apartado.

Dada la imposibilidad de ofrecer una definición estricta y estable, cosa que además empobrecería el concepto y la significación de las RS, a lo largo de este apartado, se opta por un acercamiento a la definición de las RS, gracias a las aportaciones de su precursor y a las de sus seguidores y seguidoras. Aunque existen autoras y autores que creen totalmente necesario una conceptualización específica y estable, como paso indispensable para el avance teórico y metodológico, desde nuestra posición se opina, que no es necesaria. Es más, como ya se ha comentando, los fenómenos y procesos a los que hacen alusión las RS se encuentran en continua transformación y cambio, y por ende, las propias RS y la construcción del conocimiento que se hace de ellas, también. Dejar una definición estancada en el tiempo, no recogería nuevas aportaciones teóricas, imprescindibles para el enriquecimiento de esta noción.

Moscovici, autor que propuso el término de las RS, se refiere a él por primera vez en su tesis de la siguiente manera¹⁶:

(...) La representación social **es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.** (...) Tienen una **función constitutiva de la realidad**, realidad que experimentamos y en la que nos movemos la mayoría de nosotros. (...) La representación **es un corpus organizado de conocimientos** y una de las actividades psíquicas **gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social**, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979, pp. 17-18).

Moscovici, con esta definición, nos advierte que las RS son un conjunto de conocimientos, pero no de cualquier tipo, sino un conjunto estructurado y organizado. A este respecto, autores como Di Giacomo (1987), opinan que ésta es una de las primeras características o criterios para identificar una RS como tal, que esté estructurada. Excluyendo así por ejemplo, a todo aquel conjunto de opiniones desestructuradas y desorganizadas sobre un objeto. Moscovici con esta definición también muestra la

¹⁶ Esta cita y las siguientes presentan una extensión considerable, pero se cree indispensable el trasladar el pensamiento original de los diferentes autores y autoras, en referencia a este aspecto. La negrita la hemos añadido para resaltar aquellos aspectos que hemos creído más relevantes.

funcionalidad o dimensión pragmática de las RS, las cuales sirven en nuestra vida cotidiana para comunicarnos, para establecer relaciones interpersonales y para adaptarnos al contexto social en el que estamos inmersos. Las RS se convierten en algo esencial a la hora de intervenir en la elaboración de nuestras conductas y de interpretar la realidad que nos rodea. Y lo más importante, no solo de interpretar la realidad, sino que apunta cómo las RS son un aspecto fundamental en la construcción de dicha realidad compartida.

Como podemos observar, con estas breves líneas, Moscovici realiza una aproximación de lo que sería una RS. Sólo nos cabe matizar un aspecto. Podemos detectar las influencias del contexto originario de las RS que comentábamos hace un momento, y es por eso, que creemos que Moscovici habla de “actividades psíquicas” o de “la realidad física y social”. Estas mismas influencias, también las podemos observar seguidamente con la conceptualización que ofrece años más tarde una de sus discípulas, Denise Jodelet, cuando se refiere en concreto a cómo las RS interceptan lo psicológico y lo social:

Así pues, la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la **manera en que nosotros, sujetos sociales aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento “espontáneo”, “ingenuo”** que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*, o bien *pensamiento natural*, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, *un conocimiento socialmente elaborado y compartido*. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los

descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. En otros términos, se trata de un *conocimiento práctico*. Al dar sentido,..., a acontecimientos y actos que terminan por sernos habituales, **este conocimiento forja las evidencias de nuestra realidad consensual, participa en la construcción social de nuestra realidad (...)** (Jodelet, 1986, p. 473)¹⁷.

Aunque ésta no es la definición específica de RS¹⁸ que propone Jodelet en su texto, se opta por ella, ya que en nuestra opinión, expresa de manera más clarificadora la amplia concepción de las RS, como conocimiento de sentido común que son (Wagner y Elejabarrieta, 1994). Expresa sus principales funciones; sus elementos formativos; sus vías de adquisición y transmisión; y sobre todo, aparece su carácter social y su carácter constructivo de la realidad. Característica ésta última, de suma importancia, como ya aparecía en la anterior aproximación de Moscovici. Además, aquí vemos cómo las RS repercuten sobre la conducta y sobre la organización social, e incluso, cómo pueden llegar a transformar el propio funcionamiento sociocognitivo.

Denise Jodelet (1986) opina que la representación “debe ser abordada como *el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social*¹⁹ de lo real” (p. 474). Y es, en este sentido, que Ibáñez (1988) dice:

Para muchos investigadores las representaciones sociales son ante todo “*productos socioculturales*”. Son estructuras significantes que emanan de la sociedad y que nos informan por lo tanto sobre las características de la propia sociedad. (...) La representación social es, a la vez, *pensamiento constituido y pensamiento constituyente*. En tanto que **pensamiento constituido**, las

¹⁷ La cursiva se mantiene del original, tanto aquí, como en el siguiente extracto de Ibáñez (1988).

¹⁸ La definición específica de RS que Jodelet (1986) propone de manera explícita es:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (pp. 474-475).

¹⁹ Nuevamente aparece la división entre lo psicológico y lo social, situación que visibiliza el contexto histórico de surgimiento de estos postulados.

representaciones sociales se transforman efectivamente en *productos* que intervienen en la vida social como estructuras preformadas **a partir de las cuales se interpreta, por ejemplo, la realidad**. Estos productos reflejan en su contenido sus propias condiciones de su producción, y es así como nos informan sobre los rasgos de la sociedad en la que se han formado. En tanto que **pensamiento constituyente, las representaciones sociales no sólo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración**. Y esto constituye sin duda una de las características más interesantes de las representaciones sociales. La representación social constituye en parte el objeto que representa. **No es el reflejo interior, es decir, situado en la cabeza de los sujetos, de una realidad exterior, sino que es un factor *constitutivo* de la propia realidad** (p. 36).

Además de lo anteriormente dicho, de esta aproximación, resulta relevante cómo recalca que las RS, en tanto que productos socioculturales, van acompañadas por las circunstancias y condiciones de su producción, y es por esta razón que contienen los elementos descriptivos de la sociedad en la que se encuentran. Como bien dice Jodelet (1986), las RS son deudoras de la posición que ocupan los individuos en la sociedad, cultura y economía. Es decir, las RS se encuentran ligadas a factores socioestructurales (estructura social, posición o estatus social de los sujetos), aspectos que también tiene en cuenta Doise (1984 citado en Ibáñez, 1988).

A modo de resumen, y siguiendo con Jodelet (1986), se concluye con varias de las características básicas de las RS, ya sugeridas hasta el momento, y relacionadas algunas de ellas con la afirmación: “una representación siempre es representación de alguien, así como es representación de una cosa” (Moscovici, 1979, p. 17). La primera característica es que una representación se muestra con carácter de *imagen*, y que el carácter *figurativo o simbólico* de toda representación resulta ser indivisible de su carácter *significante*.

Otra de las características resulta ser el *carácter autónomo y creativo* de las RS, refiriéndose a cómo este proceso de elaboración sociocognitivo y simbólico, se relaciona con aspectos conductuales, de manera que serviría de orientación para el comportamiento.

La siguiente característica, que se encuentra claramente explicitada en la afirmación anterior, es que una RS es la *representación de algo*. Pero si tenemos en cuenta el *carácter constructivo* de las RS, y lo dicho en párrafos preliminares, podemos apuntar que las representaciones no son una simple reproducción de los objetos del mundo exterior, sino que son una producción de los mismos, y que dicha producción comporta las aportaciones de quienes la formulan. De aquí se deriva su *carácter social*, al cual dedicaremos más atención en el siguiente apartado, pero que ahora apuntamos. La representación es representación de algo, de un objeto, y dicha representación colabora en la interpretación de la realidad social, pero al mismo tiempo, una representación, también constituye en parte al objeto, por tanto, resulta constituyente de esa misma realidad. Pero es que además, la representación, como apuntan Wagner y Elejabarrieta (1994), no solo es ese producto final de un objeto social, conocimiento o parcela de la realidad, sino que también se le considera representación a todo el proceso por el cual se construye dicho producto a través del discurso y la comunicación. Permítasenos una representación gráfica al respecto en la Figura 1.3.1.

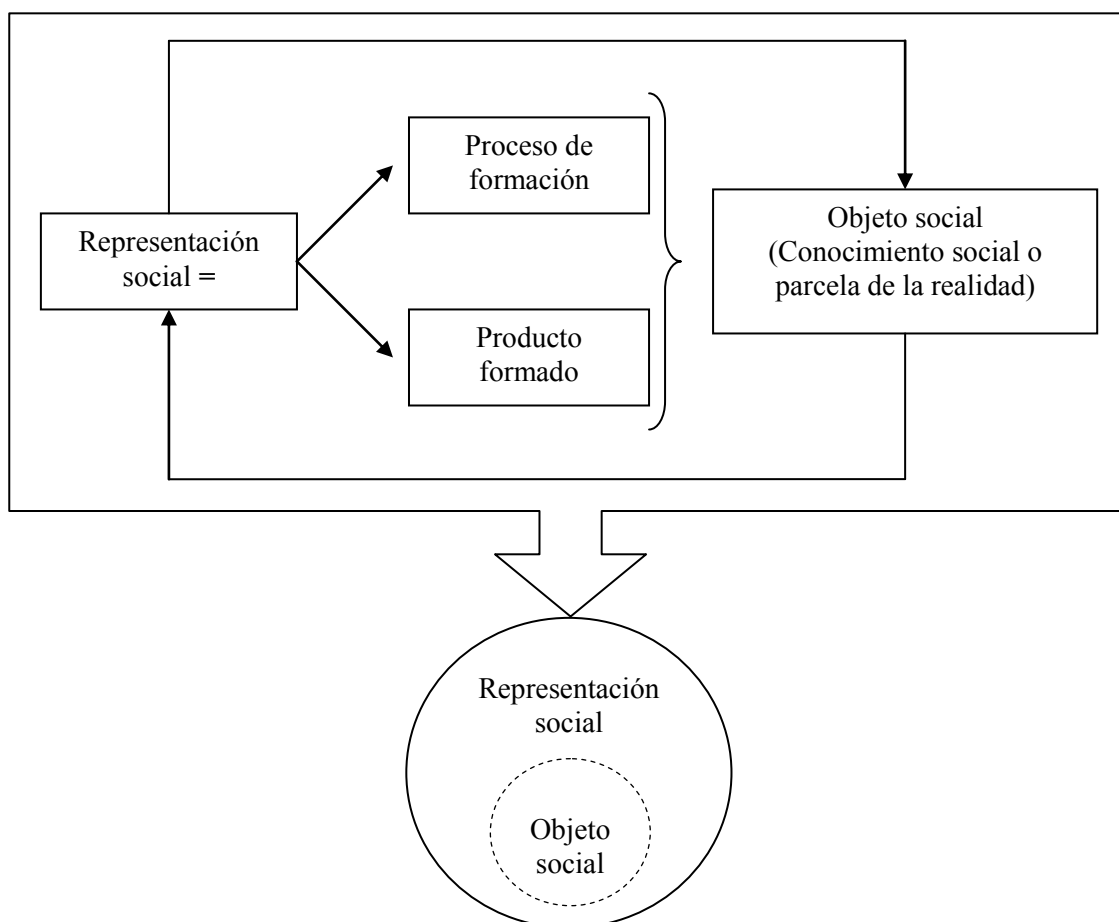


Figura 1.3.1. Esquema abreviado del carácter constituido, constituyente y social de una RS.

Para finalizar este apartado, recordar que no hemos intentado ofrecer una definición específica de lo que entendemos por representación social. El objetivo ha sido proporcionar una aproximación conceptual, partiendo de aquellos autores y autoras que hemos creído más relevantes.

1.3.2. Sociogénesis y características específicas de las representaciones sociales

Como ya se ha apuntado con anterioridad, las RS son un tipo de conocimiento de **carácter social**. Esta especificación, incluida en la denominación del concepto, resulta de gran importancia. De hecho, marca la diferencia con la noción de representaciones colectivas de Durkheim (1993), y si esto ocurre, es por ciertas razones notables que a continuación nombraremos.

Muchos de los aspectos que nos corroboran el carácter social de las RS, los podemos encontrar ya en su propia sociogénesis. Una de las principales condiciones de producción de las RS se relaciona con los procesos donde aparecen y se elaboran, es decir, aquellas relaciones e interacciones sociales, en las cuales el discurso colectivo implica comunicación (Wagner y Elejabarrieta, 1994). Una comunicación, que según estos autores, alberga además, puntos que pueden llegar a ser divergentes y contradictorios, pero que crean un conocimiento de sentido común que da respuesta a unas necesidades y que presenta una utilidad social. En este sentido, Moloney, Hall y Walker (2005), con sus investigaciones sobre el conocimiento social acerca de la donación y trasplante de órganos, dejan clara la posibilidad de que el campo representacional de una RS esté formado por elementos diversos y contradictorios. En concreto, y en referencia a los resultados de dicha investigación, encontramos que los elementos que proporcionan la significación y organización del núcleo, y del campo representacional de la RS de la donación y trasplante de órganos, son la vida y la muerte.

Además de tener en cuenta la posibilidad que una RS puede incorporar elementos de naturaleza contradictoria, no podemos olvidar que estos elementos, alejándose de ser algo estático, pueden por el contrario, presentar movilidad y flexibilidad. Moscovici

(1984 citado en Moloney, Hall y Walker, 2005) ya planteaba en sus trabajos iniciales, el **carácter dinámico** inherente a toda RS. Pero también es cierto, como apunta Banchs (2000), que el dinamismo de estos elementos, no implica que todos ellos cambien, ni que lo hagan con la misma facilidad o rapidez. También cabe recordar, la existencia de una cierta estructura estable que comporta toda RS, y que es ésta, la que nos permite investigar la genealogía de la misma.

Siguiendo con la sociogénesis de las RS, existen diversos elementos que intervienen en su construcción, y que según Ibáñez (1988), muchos de ellos proceden del bagaje cultural de la sociedad, entendiendo por bagaje cultural todas aquellas creencias compartidas, valores, ideologías, códigos, etc., dependientes de las posiciones sociales desde las que parten, y que se encuentran materializados en productos sociales como las instituciones sociales, la lengua, etc. Pero además, existen otros elementos, procedentes de la propia dinámica de las RS y sus procesos internos (objetivación y anclaje), que no por ello, dejan de ser mecanismos elaborados colectivamente. Algunos de estos elementos propios de la dinámica de las RS, serían las condiciones de emergencia que propone Páez (1987):

1. La existencia de una *dispersión y sobreabundancia de la información* acerca de un objeto social. Debido a la dispersión y desorganización de la información, como también a la gran presencia de datos, nunca se puede llegar a obtener toda aquella información necesaria o existente, dando lugar, una vez superados los procesos de formación, a la representación del objeto.
2. La *presión a la inferencia*. Una RS debe orientar hacia la acción ante el objeto social representado, debe poseer esta capacidad para que se considere como a tal.
3. La *focalización* de la representación. La RS se focaliza más sobre aquel aspecto del objeto representado que resulte más relevante para el grupo social que comparta dicha representación.

Estas tres condiciones de emergencia, dispersión de la información, grado de focalización y presión a la inferencia, constituyen el primer paso que permite la

aparición del proceso de formación de una representación social y, en mayor o menor grado, al conjuntarse, hacen posible la génesis del esquema de la representación (Mora, 2002, p. 9).

Volviendo a las razones que apoyan la naturaleza social de las RS, y en relación con las condiciones sociales o situaciones de emergencia que propiciarían el inicio del proceso de la sociogénesis de una representación, diversos autores y autoras, resaltan las situaciones conflictivas y de crisis social, como aquellas circunstancias que favorecen el surgimiento de las RS. Moscovici (1979) decía en este sentido: “(...) recordemos que una representación social emerge donde existe un peligro para la identidad colectiva, cuando la comunicación de los conocimientos infringe las reglas que la sociedad ha establecido al respecto” (p.121).

Si seguimos con las razones que explicarían el carácter social de las RS, tenemos que hacer referencia a los efectos que éstas originan. Así, podemos apreciar cómo también las RS posibilitan o facilitan procesos sociales como la comunicación interpersonal, cómo intervienen en factores que configuran elementos de los grupos sociales, o cómo implican una colectividad, siendo compartidas por grupos de sujetos.

De este modo, podríamos afirmar que “las representaciones sociales son sociales tanto por la naturaleza de sus condiciones de producción como por los efectos que engendran y por la dinámica de sus funcionamientos” (Ibáñez, 1988, p. 44).

Además de esta característica social y dinámica que hemos resaltado de las RS, Di Giacomo (1987) apunta otras **características específicas**, algunas de las cuales no se encuentran entre las características básicas que citaba Jodelet (1986) anteriormente. Así, destacan: cómo una representación está estructurada; cómo presenta elementos emocionales respecto el objeto que representa (y constituye); y cómo conlleva unos comportamientos específicos.

En una línea sucesora y recopilando algunas de las ideas ya mencionadas, para Páez (1987), las características específicas de las RS serían: a) que son una expresión del

pensamiento natural²⁰; b) que deben estar centradas en objetos sociales; c) que son compartidas y elaboradas por un grupo; d) que constituyen un tipo de conocimiento clasificatorio evaluativo y explicativo de sentido común que determina acciones o conductas sociales; y e) que constituyen una realidad social.

Todas estas características específicas son deudoras en cierta medida de las condiciones de creación de las RS. Se puede observar que algunas de estas hacen referencia a características funcionales, es decir, que cumplen una función específica, por ello, se tratarán con más detenimiento en el apartado correspondiente.

1.3.3. Procesos de formación de las representaciones sociales

La elaboración y funcionamiento de una representación social se lleva a cabo a través de dos procesos internos propios, la *objetivación* y el *anclaje*.

La *objetivación*, primera etapa de la formación de una representación social, permite transformar en imágenes, en elementos figurativos, aquel objeto social, aquello conceptual y abstracto. Hace comprensible el fenómeno social en cuestión, lo acerca. El *anclaje*, segundo paso en el proceso de formación, hace referencia a la asimilación de la representación por parte de la comunidad social. Se le asigna un significado, se la posiciona en un lugar determinado dentro de las relaciones de poder, de la escala de valores y preferencias sociales, y se la utiliza como vía de interpretación y comprensión de la realidad dentro del pensamiento social.

Siguiendo a varios autores/as como Ibáñez (1988); Jodelet (1986); Moscovici (1979); Páez (1987); se explicarán a continuación estos procesos de formación de una RS.

“Como se sabe, **la objetivación** lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material” (Moscovici, 1979, p. 75). “Observamos una propensión a sustancializar las ideas abstractas y a cambiar los conceptos en categorías del lenguaje” (Moscovici, 1979, p. 121). Moscovici con estas palabras nos acerca a lo que él considera que ocurre durante el proceso de objetivación. A través de éste, conseguimos hacer entendible un aspecto social determinado. Sin olvidar, claro, que al

²⁰ Aunque no sabemos exactamente a que se refiere el autor con “natural”.

mismo tiempo, también lo estamos produciendo. La sustancia, la imagen, las categorías y etiquetas del lenguaje, etc., que va adquiriendo este aspecto o idea durante el proceso de objetivación, conforman lo que será finalmente el objeto mismo. Y para conseguirlo, se necesita de tres pasos o fases: la construcción selectiva, el esquema figurativo y la naturalización.

La *construcción selectiva* se refiere al proceso por el cual los grupos sociales adquieren información y saberes acerca de un objeto. Dicha información es adquirida y retenida de manera selectiva. La selección se encuentra filtrada por diversas condiciones o criterios sociales, culturales, históricos, etc., y los datos son retenidos de acorde a las estructuras sociocognitivas previas. De todas maneras, en este momento también es importante comentar, que una nueva información puede hacer que se modifiquen esquemas sociocognitivos ya existentes.

A pesar de que la información seleccionada y retenida se encuentra filtrada o influenciada por diferentes aspectos, una vez adquirida, se descontextualiza de sus condiciones de producción, de sus fuentes..., en definitiva, del discurso en el que se encontraba inmersa. Y los elementos seleccionados y retenidos, se organizan para proporcionar una imagen medianamente estructurada, simple y expresable, del objeto representado. Esta organización resultante es lo que se conoce con el nombre de “núcleo o *esquema figurativo*”. Según Araya (2002), este núcleo figurativo se convierte en la base, en la parte más estable de una RS, alrededor de la cual, se organizará todo el resto de la representación. Asimismo, será el filtro para los nuevos elementos que puedan llegar del objeto representado.

El esquema figurativo en una tercera fase, pasa a convertirse en la expresión visible del fenómeno representado, es materializado y *naturalizado*. Se ontologiza y alcanza el valor de elemento objetivado, de estatus de evidencia, como si de un objeto más “a priori” e independiente se tratara. Pasa a formar parte de la realidad social, a constituir la.

El segundo paso en este proceso de formación de una representación sería el **anclaje**. “(...) a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia

en las relaciones sociales existentes” (Moscovici, 1979, p. 121). Dicho conocimiento acerca de un objeto, es decir, la integración del objeto representado en nuestro pensamiento social después de su constitución a través de la objetivación, pasa a tener una funcionalidad y un papel importante en la regulación de las interacciones sociales. Así, Jodelet (1986), afirma como el anclaje, junto con la objetivación precedente, articula varias de las funciones de las representaciones: integrar novedades informativas en el conocimiento; interpretar la realidad; y orientar conductas y relaciones sociales, entre otras (Abric, 2001a; Páez, 1987).

Podríamos decir, que es a través del anclaje que se le *asignaría sentido* a la RS, es decir, alrededor de la representación se forma todo un conjunto de significados, los cuales a su vez, se encuentran determinados por los grupos que los construyen, sus valores y normas, las ideologías predominantes, etc. (Jodelet, 1986; Páez, 1987), y como tales, poseen una especificidad social, histórica y cultural. “Hacer propio algo nuevo es aproximarlos a lo que ya conocemos, calificándolo con las palabras de nuestro lenguaje. Pero nombrar, comparar, asimilar o clasificar supone siempre un juicio que revela algo de la teoría que uno se hace del objeto clasificado” (Jodelet, 1986, p. 490).

Dicha red de significados que envuelve a una representación, tendrá a su vez repercusiones en los elementos que la componen. Un caso que nos podría servir de ejemplo, y en cierta relación con el tema de este trabajo, sería el siguiente: si un grupo determinado de personas concibe la homosexualidad como una “enfermedad”, el hecho de ser homosexual comportaría padecerla. Y como consecuencia, uno de los elementos que formarían esta representación, sería la necesidad de pasar por un “tratamiento o una intervención”. Pero sin embargo, si otro grupo de personas considera la homosexualidad como una “preferencia sexual más”, en los elementos representativos de ésta, no tendría ningún sentido que siguiera apareciendo la necesidad de un “tratamiento”. Observamos así, que el sentido que se le asigna a una representación dentro de un grupo, nos puede proporcionar pistas sobre sus condiciones de producción y formación, sobre los elementos que la componen, sobre los que quedan excluidos, o sobre el posicionamiento social del propio grupo, etc.

Gracias al anclaje también se consigue la *instrumentalización del saber*. El saber formado, el objeto social objetivado, se convierte en un instrumento útil con el que

poder comprender e interpretar la realidad. Resulta un instrumento compartido que facilita la comunicación en las interacciones sociales. Y no sólo esto, sino que también *orienta conductas* y acciones sociales, marcando cuáles son las pertinentes, y cómo sería la mejor manera de llevarlas a cabo. Moscovici (1979) lo visibiliza con su trabajo, mostrando cómo el saber científico del Psicoanálisis, al llegar a la sociedad francesa de la época, pasa por una nueva construcción que lo hace entendible y familiar (lo objetiva). Además, como posteriormente a dicha construcción, se le asigna una serie de significados, que son los que le proporcionan una función instrumental, en términos de utilidad social (anclaje).

Es de esta forma, que conceptos abstractos, pasan a ser usados dentro del conocimiento del sentido común. Se transforman en categorías del lenguaje cotidiano, y llegan incluso, a modificar modos de categorizar a sujetos; a introducir nuevas concepciones acerca de fenómenos sociales; a añadir nuevas funciones sociales, etc. Así el anclaje, también es el modo, como decíamos anteriormente, por el que la representación social *se enraíza en el pensamiento social*, integrando novedad y estructuras preexistentes de pensamiento. Ya que, de un lado, la integración de esta novedad se realiza teniendo en cuenta las estructuras de pensamiento que ya existían, mientras que por el otro, dichas estructuras, pueden verse modificadas o transformadas por esta novedad.

Los valores, intereses, ideologías, etc., de un grupo determinado, no sólo influyen durante la objetivación, si no que también lo hacen durante el anclaje. Pueden permitir o no, una mayor flexibilidad de los esquemas preestablecidos, propiciando una mayor integración de la novedad y una mayor modificación o transformación de los esquemas previos. Esto explicaría por ejemplo, como en nuestra sociedad y cultura actual, existen colectivos que conciben la posibilidad de identidades sexuales múltiples, mientras que otros grupos, penalizan todas aquellas que no sean las heteronormativas. En este sentido, si se pretende conseguir que una RS provoque innovación, transformación, etc., es importante tener en cuenta las inserciones sociales y esquemas anteriores de los grupos.

Para finalizar este apartado, mostraremos de manera esquematizada, en la Figura 1.3.2., estos procesos de formación de una RS, la objetivación y el anclaje. Y así mismo, utilizaremos la cita de Jodelet (1986, p. 480) que los resume significativamente: “Al

estudiar cómo penetra en la sociedad una ciencia, el Psicoanálisis, S. Moscovici puso de manifiesto dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social”. Al respecto, solo nos cabe recordar como los saberes científicos, en la actualidad, y dentro de Occidente, son una de las principales fuentes de innovación, de apertura de posibilidades a otras maneras de entender y construir la realidad social.

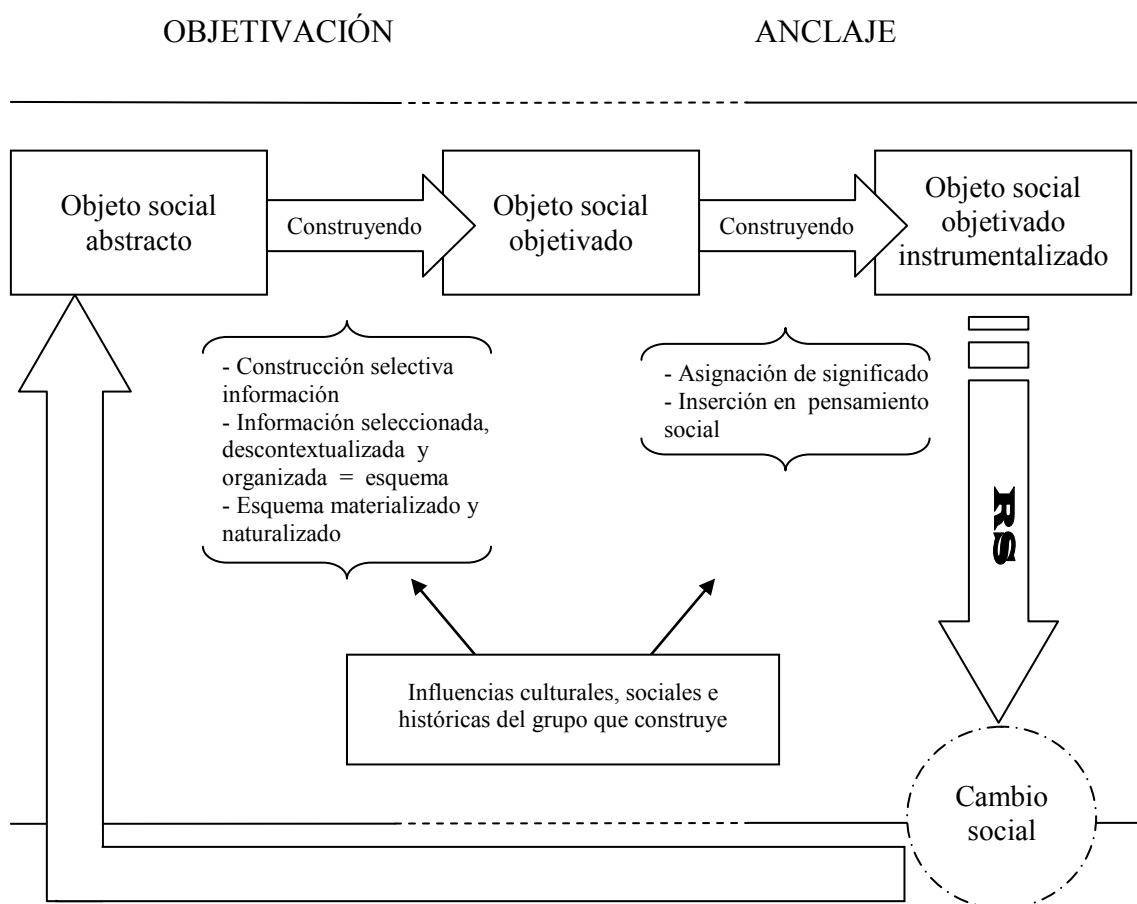


Figura 1.3.2. Esquema abreviado de los procesos de formación de una RS.

1.3.4. Dimensiones estructurales de las representaciones sociales

Moscovici (1979) a través de su estudio define estructuralmente 3 dimensiones o ejes de las RS. Estas tres dimensiones son: **la información, el campo de representación y la actitud**, las cuales colaboran en la unidad funcional y organizada de una RS.

La **información** hace referencia al conjunto de conocimientos que se tiene acerca de un objeto social representado. Dicha información puede variar en cantidad y calidad, dependiendo del grupo social que la comparta (características de su miembros, posición social que ocupan, etc.). Como también puede variar según las vías de acceso a la misma, según el origen de ésta, según las prácticas sociales que se desarrollan en relación al objeto representado, etc.

Si volvemos atrás, a los procesos de formación de una RS, vemos como durante la objetivación, y más concretamente en la primera fase de la misma, es donde se construye principalmente esta dimensión. Pero también, no podemos olvidar, cómo es durante el anclaje, donde se le da significado y sentido a dicha información. Se le proporciona una ubicación y se le encuentra una utilidad social.

El **campo de representación** “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación” (Moscovici, 1979, p. 46). Incluye los elementos que forman el contenido de una RS ordenados. Lo que implica que, cuando hablamos de campo representacional, no sólo estamos hablando de estos elementos, sino que además nos estamos refiriendo a cómo se organizan. Dicha organización se realiza alrededor del esquema figurativo (Araya, 2002), constituido a través de otra de las fases del proceso de objetivación. Siguiendo con esta última autora, vemos como esta dimensión resulta una de las más difíciles de estudiar, aunque quizás también una de las más interesantes. El saber cómo y a qué se debe una determinada ordenación de estos elementos, en relación al esquema figurativo, puede tener implicaciones importantes de caras a un intento de modificación de la RS.

La tercera de las dimensiones estructurales de una RS, sería la **actitud**. La actitud ha sido un concepto estudiado en numerosas ocasiones dentro de la Psicología Social Psicológica. Desde esta perspectiva clásica, hace referencia al ámbito cognitivo, psicológico, y por ende, alejado de ser y de estar construido socialmente. Pero sin embargo, Moscovici (1979) la propone como una de las dimensiones de las RS. Aunque en este sentido, indicaría la disposición favorable o desfavorable (negativa o positiva) que se tiene hacia el objeto representado. Además de indicar, la orientación que provocaría hacia la acción y conducta de las personas. La actitud manifiesta la

evaluación emocional que se realiza del objeto, la cual se puede situar en un punto concreto, más o menos cercano, a una disposición favorable o desfavorable, dependiendo de la RS que se trate. Según Araya (2002), es la dimensión más primitiva, la que ofrece una mayor resistencia al cambio, y la que resulta más fácil de detectar a través del discurso y la comunicación.

La información, el campo de representación y la actitud, aunque para facilitar su estudio, en la mayoría de los casos, son estudiadas de manera separada y con técnicas diferenciadas, no pueden entenderse, si no es de forma conjunta. La aproximación a estos tres componentes de una RS, nos puede ayudar a conocer qué grupos la comparten, y qué características principales presentan, tal y como indica Moscovici (1979) en estas líneas:

Las tres dimensiones -información, campo de representación o imagen, actitud- de la representación social (...) nos dan una idea de su contenido y de su sentido (...) Diversidad de estructuración, diversidad de contenido o lo contrario: vemos que, poco a poco, se pueden delimitar los contornos de un grupo en función de la visión que tiene del mundo o de una ciencia particular (pp. 48-50).

1.3.5. Funciones de las representaciones sociales

A lo largo de este texto ya se ha hecho referencia obligada a algunas de las funciones que presentan las representaciones. En una de las primeras definiciones que hemos proporcionado sobre una RS, la que ofrece el propio Moscovici (1979), se adelanta que las RS tienen la función de elaborar comportamientos y facilitar la comunicación interpersonal, de interpretar la realidad y de constituirla. Del mismo modo que, cuando hemos hablado de los procesos de formación, hemos comentado la función instrumental (de utilidad social) que presenta una RS, como también las funciones de interpretación de la realidad; de orientación de conductas y relaciones sociales; y de integración de novedades informativas en el conocimiento. Pero, a pesar de ello, dada la relevancia del tema, resulta indispensable dedicar un espacio específico para las funciones de las RS.

Jean-Claude Abric (2001a) realiza una síntesis, a su entender, de las principales funciones de las RS. Éstas son:

1. Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad.
2. Funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos.
3. Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas.
4. Funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos (pp. 15-16).

El primer conjunto de funciones, las **funciones de saber** de las RS, permiten adquirir e integrar nuevos conocimientos, *permiten entender y explicar la realidad*. Esta función, como hemos acabado de comentar, ya la apuntaba Moscovici (1979) cuando decía que las RS adaptan todo aquel conocimiento insólito, extraño e incluso chocante, para volverlo familiar y situarlo dentro de nuestro universo interno. Así, las representaciones, son capaces de integrar novedades del pensamiento social en el pensamiento social (valga la redundancia). Sin las RS, como marco o transfondo común, sería inviable la transmisión y adquisición de este tipo de conocimiento. Por lo que, facilitan la comunicación y las relaciones sociales, además de formarse a través de ellas.

En cuanto a las **funciones identitarias** de las RS, cabe destacar cómo actúan en la conformación de la identidad social y personal. Dependiendo de la RS, del significado que se le asigne y cómo se inserte en el pensamiento social, situará a los individuos y los grupos dentro del contexto social. De este modo, podemos decir que colaboran en la *definición identitaria* de estas personas. Por otro lado, las RS también *permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos*. A este respecto, y en relación a la Teoría de la Identidad Social de Tajfel (1974), las RS que se comparten del propio grupo suelen encontrarse sobrevaloradas en comparación con las RS de otros grupos. Igualmente, las RS que definen la identidad del propio grupo, cumplirán la función de control social sobre los miembros de dicho grupo.

Las **funciones de orientación** que cumplen las representaciones, como hemos comentado anteriormente, intervienen sobre *comportamientos y prácticas sociales*, orientando las posturas que se pueden tomar en referencia al objeto representado. Para

comenzar, una RS ya influye en lo que creemos que se debe hacer en una situación donde se encuentra involucrado el objeto representado. Marca el propósito de ese momento. Pero es que además, la RS funciona como filtro, seleccionando la información, interpretando la situación en una dirección u otra, etc., por lo que antecede y condiciona las posibles acciones que realizaríamos. Y no sólo esto, sino que vemos cómo asimismo, una RS prescribe cuáles son los comportamientos y las prácticas que se esperan para aquella situación concreta. Establecen lo que es deseable y lo que no lo es; lo que es lícito, de lo que no; lo que es aceptable, o lo que es por el contrario, inadmisible.

De la misma manera que las RS median, a priori, sobre el comportamiento, también se utilizan para justificarlo y explicarlo una vez realizado, encontrando de este modo, la última de las funciones clasificadas y etiquetadas por Abric (2001a), las **funciones justificadoras**, que *permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos*. En relación con esta función y las relaciones intergrupales, aparecen varios aspectos importantes. Uno de ellos advierte que las RS, mientras que se utilizan como justificación del comportamiento realizado hacia el otro grupo, también pueden ir evolucionando o modificándose. El otro aspecto nos apunta cómo las RS sirven de reforzamiento de la posición social de los grupos. En este sentido, en cuanto a la diferenciación intergrupar, las representaciones de cada grupo, al igual que otros fenómenos sociales, como los prejuicios y estereotipos²¹, pueden colaborar en la perpetuación y justificación de las desigualdades sociales. Esto nos hace pensar, que si pretendemos disminuir la discriminación y desigualdad social entre grupos, una razón importante sería llegar a conocer cuáles son las RS que sustentan dichas situaciones de desigualdad.

Después de la síntesis que hemos replicado sobre las funciones de las RS de Abric (2001a), nos gustaría añadir algunas funciones más que este autor no recoge, pero que reconocemos de vital importancia. La principal función de las RS, desde nuestro punto de vista, es que poseen “una función simbólica, y un poder para construir lo real” (Moscovici, 1979, p. 9). Y es este carácter constructor de la realidad, uno de los

²¹ Los estereotipos, entendidos como imagen falsa de un grupo de personas, y los prejuicios, entendidos como la actitud, la valoración de dicha imagen, se pueden considerar que forman parte de una RS. Es decir, que una RS sobre un grupo determinado, puede incorporar estereotipos y prejuicios sobre las personas que lo componen.

aspectos que las hacen más relevantes. Otra de las funciones, que no nos gustaría que pasara desapercibida, es la función de control y regulación social que ejercen las RS, como comenta Ibáñez (1988):

Una de las funciones de las representaciones sociales consiste también en conseguir que las personas acepten la realidad social instituida, contribuyendo a que el individuo se integre satisfactoriamente en la condición social que corresponde a su posición. Al igual que las ideologías, aunque de forma mucho más concreta, las representaciones sociales contribuyen a la legitimación y a la fundación del orden social” (p. 55).

A través de la constatación de estas funciones específicas de las representaciones, queda reflejada la importancia de las mismas en referencia a la comprensión y el entendimiento de la dinámica social, de los comportamientos y predisposiciones. Importancia que también nos señala Moscovici (1979, pp. 51-52): “Saber ‘quién’ produce estos sistemas es menos instructivo que saber ‘por qué’ se los produce. En otras palabras, para poder captar el sentido del calificativo social, más vale poner el acento en la función a la que corresponde que en las circunstancias y las entidades que refleja”, aunque estas circunstancias y entidades también son de gran importancia, dependiendo qué es lo que produce y cuál es el motivo de por qué se produce así.

1.3.6. Una Teoría de las Representaciones Sociales

En la primera página de este capítulo ya hemos señalado cómo la noción de RS pasó a convertirse en una teoría, la TRS, aunque para ello tuvieron que transcurrir algunos años. Pero desde el inicio, hemos dejado claro que estamos trabajando desde una teoría científica concreta²².

La producción científica que se ha realizado, a partir de esta teoría y para esta teoría, ha sido de gran relevancia y extensión dentro de la Psicología Social, como también lo ha

²² La TRS, como tal, es ampliamente aceptada, por lo tanto no nos centraremos ahora en las diversas concepciones de ciencia, como tampoco de teoría científica, para ver cuáles nos parecen más pertinentes, y si la TRS cumple los parámetros de unas o de otras. Ello sería más tarea de la Filosofía de la Ciencia (Chalmers, 2002; Echeverría, 1998; González, 1988).

sido, de otras ciencias sociales vecinas (Sociología, Antropología, Historia, Geografía, etc.). Hace más de 50 años desde la primera vez que apareció publicado el término de RS. Y a lo largo de todo este tiempo, han surgido numerosos trabajos sobre la TRS, investigaciones, tesis doctorales, libros, artículos...; se ha extendido su utilización a muchos países; ha dado lugar a diversos enfoques teóricos y metodológicos; a diferentes líneas de investigación, etc. Y gran parte de todo ello, se ha llevado a cabo durante lo que Rouquette (2010) denomina la *Edad de Oro*, entre los años 90 y principios de nuestro siglo.

La TRS como teoría científica “se puede considerar un marco psicosocial de conceptos e ideas para el estudio de los fenómenos psicosociales de las sociedades modernas” (Valencia y Elejabarrieta, 2007, p. 90). Vista desde esta óptica, en el ámbito de la Psicología Social, la TRS, colabora en la tarea investigadora y en el estudio de los fenómenos psicosociales.

1.3.7. Principales enfoques de la Teoría de las Representaciones Sociales

Según Banchs (2000), las RS son paralelamente, teoría y enfoque. En cuanto que teoría, acabamos de comentar algunas cosas. De manera resumida podemos decir que una teoría hace referencia a aquellos contenidos teóricos, concretos, que se utilizan para poder estudiar los fenómenos que interesan. En cuanto que enfoque, esta autora lo define como la manera de acercarse a un objeto de estudio, las diferentes formas de abordarlo, además de referirse a la manera de apropiarse y de aplicar unos contenidos teóricos concretos. Así, un mismo enfoque científico puede albergar diversas teorías, aunque todas ellas compartirán unas vías parecidas a la hora de analizar, de tratar, e incluso, de producir conocimiento acerca de fenómenos determinados. Pero también, podemos encontrar, como una misma teoría, puede ser utilizada desde varios enfoques, o dar lugar a diferentes enfoques que provoquen un acercamiento o abordaje diferenciado sobre un mismo objeto de estudio. Y esto es lo que ocurre precisamente con las RS y que presentamos en este apartado.

Siguiendo a Pereira de Sá (1998 citado en Banchs, 2000) podemos distinguir tres líneas de investigación principales en RS, que serán el punto de partida de los principales enfoques en RS:

- La escuela Clásica: donde Denise Jodelet es una de sus principales responsables, pero cuyos planteamientos teóricos, se encuentran bastante cercanos a los de su maestro Moscovici. El objeto de estudio se centra más en las RS como proceso, y como elemento constructor de la realidad. Y presenta unas preferencias metodológicas (método, técnicas y/o análisis) más cualitativas.
- La escuela de Aix-en-Provence: esta escuela es deudora de Jean-Claude Abric. El objeto de estudio aquí se encuentra dirigido hacia la estructura de las representaciones, otorgando relevancia a los procesos cognitivos de las mismas. La metodología más utilizada es la cuantitativa, y en concreto, prevalecen los métodos experimentales. Este autor y su escuela, han dado lugar a la conocida Teoría del Núcleo Central dentro de las RS.
- La escuela de Ginebra: donde en esta ocasión, Willem Doise es el autor más importante. El objeto de estudio más recurrente son las condiciones de producción y circulación (circunstancias de elaboración, difusión y mantenimiento) de las representaciones. Metodológicamente privilegia la aproximación cuantitativa y el cuestionario como técnica de recogida de datos. Característicamente, utiliza métodos de análisis estadísticos correlacionales.

Observando estas escuelas, se puede apuntar que se distinguen, primordialmente, dos enfoques en la TRS (Araya, 2002; Banchs, 2000; Valencia y Elejabarrieta, 2007). Uno de ellos, más acorde con la primera escuela nombrada, la de Jodelet, y que se le ha denominado enfoque procesual (dado que su objeto de estudio se centra en las RS como proceso). Si recurrimos a las palabras de Ibáñez (1988), se centraría en las RS como pensamiento constituyente.

El otro de los enfoques, se le conoce con el nombre de enfoque estructural. Su nombre nos da pistas que se encuentra relacionado con la segunda escuela que hemos visto, la de Abrieu. Desde aquí, en tanto que las RS son productos, interesa conocer la estructura y contenido de las mismas. En palabras de Ibáñez (1988), este segundo enfoque, se centraría en las RS como pensamiento constituido.

Valencia y Elejabarrieta (2007) nos aclaran como el primero de los enfoques nombrados, el procesual, entiende las RS como “procesos de comunicación y discurso”, y esta comprensión provendría de un análisis holístico. Mientras que el segundo, el estructural, las entiende como “estructuras de conocimiento compartidas pero individualmente asequibles”, y esta significación procedería de un análisis distributivo. Según estos autores, el enfoque que coincide más con los planteamientos iniciales de la TRS, sería el primero de ellos, el enfoque procesual. Del mismo modo que, si tuviéramos que situar nuestra investigación, también estaría más cercana a este primero.

1.4. La investigación en y desde la Teoría de las Representaciones Sociales

La labor investigadora desde la TRS y sobre la propia TRS, cómo ya se ha citado, ha sido extensa. En este apartado, únicamente, realizaremos una aproximación a las principales áreas o campos de estudio, a los principales métodos, técnicas de recogida de datos y análisis, que se han utilizado. Para terminar, con una breve revisión de aquellas investigaciones que se han realizado sobre la DAS, o aspectos cercanos a ella, en relación a la TRS.

1.4.1. Campos de estudio en las representaciones sociales

Wagner y Elejabarrieta (1994) distinguieron tres grandes campos de estudio en las RS, y que todavía hoy en día, son los que se pueden considerar vigentes: *la ciencia popularizada; la imaginación cultural; y las condiciones sociales y acontecimientos.*

El primero de estos campos de investigación, *la ciencia popularizada*; surge con el trabajo inicial de Moscovici (1979), y es por tanto, el ámbito originario de la TRS. En

las sociedades occidentales, donde prevalece la racionalidad moderna, la apropiación de las teorías científicas como fuente productora de conocimiento cotidiano por parte del pensamiento social, ejemplifica el objeto de estudio de este campo.

Además, este conocimiento científico popularizado, se encuentra totalmente descontextualizado y alejado del proceso investigador que lo creó. El conocimiento familiarizado de la ciencia, muy a menudo, queda bastante distanciado de los resultados, conceptos o teorías específicas de las que proviene. Aunque eso sí, continúa presentando un estatus legitimado y legitimador, siendo utilizado en numerosas ocasiones como justificación de comportamientos, posiciones ideológicas, acciones sociales...; y como instrumento para describir, explicar y dotar de significado a fenómenos sociales.

En relación con lo comentado, Gergen (1998) nos habla de los efectos ilustrativos del conocimiento científico, en concreto de aquel producido por la Psicología Social y que llega a la sociedad. Paradójicamente, este conocimiento, afectará o alterará al propio fenómeno social sobre el que versa. Tomemos por ejemplo aquel conocimiento psicológico que describe como posibles comportamientos homofóbicos: “el ridiculizar a través de chistes, el humillar a través de insultos, el verbalizar que no se aceptan..., a las personas con una preferencia homosexual”. Si una persona conoce este hecho, y además sabe, que cualquier tipo de discriminación no está bien considerada por muchos sectores, aunque crea que la homosexualidad es una enfermedad, una cosa rara, una cosa anormal, o una no deseable... ¿Qué pensamos que hará con más probabilidad a partir de ese momento? Probablemente, en público, intentará decir y hacer cosas que no visibilicen su no aceptación, que no la tachan de una persona que discrimina, y por tanto, no contará chistes, no insultará..., a personas con una preferencial homosexual. Si hipotetizamos, que esto lo pueden hacer otras muchas personas que se encuentren en su misma situación, estos comportamientos podrían dejar de ser elementos descriptivos de homofobia.

Es en este sentido, y con este ejemplo, que intentamos ilustrar como la apropiación del conocimiento científico por parte del pensamiento social, además de modificar a este conocimiento, también puede modificar al propio fenómeno sobre el que trata dicho conocimiento científico (efectos ilustrativos).

La imaginación cultural, el segundo campo principal de estudio en RS, hace referencia al trabajo con objetos sociales, según los autores señalados (Wagner y Elejabarrieta, 1994), de aquellos objetos contruidos culturalmente, pero con una larga trayectoria histórica y que actualmente presentan sus equivalentes modernos. Serían todos aquellos trabajos que podríamos etiquetar como “las RS de” la homosexualidad, la maternidad, la infancia, el cuerpo, etc.”.

El tercero de los campos de estudio citado son *las condiciones sociales y acontecimientos*. También trataría sobre objetos sociales, pero en este caso presentarían una historia más breve. Principalmente han sido RS sobre acontecimientos y condiciones sociales conflictivas o polémicas como el desempleo, el aborto, el movimiento feminista, etc.

Esta categorización, como todas las que utilizamos, ayuda a entender y transmitir el conocimiento. Pero también, como suele ocurrir con las categorizaciones, presenta unas fronteras débiles, con categorías que no tienen por qué ser excluyentes entre ellas. Un mismo trabajo, o un mismo conocimiento producido, dependiendo del objeto o fenómeno que trate, podría ser incluido en más de uno de estos campos de estudio a la vez.

1.4.2. Orientaciones metodológicas en el estudio de las representaciones sociales

Rouquette (2010), una vez revisada la investigación internacional de los últimos 25 años, sitúa la flexibilidad metodológica que caracteriza a la TRS como uno de sus grandes logros. No obstante, este mismo autor, opina que esta *plasticidad* metodológica también podría comportar una cierta ambigüedad, sobre todo cuando se utilizan metodologías que pueden ser epistemológicamente incompatibles. Lo que no sabemos, es si la ambigüedad de la que habla este autor, la sitúa dentro de un mismo trabajo, o dentro de toda la trayectoria investigadora en y desde las RS.

En referencia a este aspecto, Banchs (2000) comenta que existen autores y autoras que consideran que un enfoque cualitativo debe incluir exclusivamente técnicas y análisis cualitativos, y que un enfoque cuantitativo, debe incluir únicamente técnicas y análisis

cuantitativos. Pero también comenta que existen otras opiniones que no están de acuerdo con esto. En nuestra opinión, Banchs (2000), resume de manera bastante acertada lo que puede ocurrir:

En otras palabras, hay una tendencia a identificar lo cuantitativo con el metaparadigma positivista o naturalista y lo cualitativo con el metaparadigma antipositivista o anti-naturalistas. En mi opinión, si bien a nivel metodológico es muy claro lo que podemos designar como cuantitativo o cualitativo, a nivel metateórico no contamos con criterios claros para identificar la afiliación metaparadigmática (p. 3.2).

Compartimos con esta autora que la aproximación metodológica, ya sea cuantitativa o cualitativa, no tiene porqué comportar el uso exclusivo de unas técnicas de recogida de datos y análisis de los mismos. Es decir, no por el simple hecho de realizar entrevistas como fuente de información, y un análisis de contenido temático posterior, se puede afirmar que la aproximación metodológica sea cualitativa (en el sentido de equipararla con la utilización del paradigma antipositivista). Tendrá mucho que ver cómo son tratados (discutidos) los resultados obtenidos de esa técnica y el análisis concreto que se ha hecho. Aunque por sí solos, entrevista y análisis de contenido, sí que se les etiquete frecuentemente de “cualitativos”.

Como ya hemos anticipado, al hablar de las tres grandes escuelas teóricas, en RS se han realizado investigaciones que han seguido una metodología cuantitativa, mientras que otras, han optado por una cualitativa. Las técnicas de recogidas de datos y los análisis realizados sobre estos, han sido diversas. Aunque no por ello signifique que todas las técnicas y análisis que existen en Psicología Social, se consideren adecuadas para el estudio de las RS (Perera, 1999). Lo que sí que se observan, son preferencias metodológicas en función de la posición teórica o el enfoque principal del que se parta en TRS, como veíamos en el apartado anterior.

Abric (2001b) clasifica los métodos y técnicas de recolección de datos más utilizadas, en y desde la TRS, en tres grandes bloques. Por un lado, se encontrarían los métodos interrogativos con técnicas como la entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras, los dibujos y soportes gráficos y la aproximación monográfica. Por otro lado, estarían los

métodos asociativos con técnicas como la asociación libre y la carta asociativa. También encontraríamos los métodos de identificación de la organización y de la estructura de una RS con técnicas como la de identificación de los lazos entre elementos de la representación y las técnicas de jerarquización de los ítems. Y por último, tendríamos los métodos de control de la centralidad con la técnica de cuestionamiento del núcleo central, el método de inducción por guion ambiguo y el método de los esquemas cognitivos de base.

Cuando se recurren a técnicas de análisis cuantitativas en RS, a los datos recogidos se les suele aplicar análisis estadísticos multivariantes, en muchos casos, análisis de correspondencias y análisis factoriales. Cuando las técnicas de análisis son cualitativas, predominan los análisis interpretativos.

1.4.3. Investigaciones realizadas en relación a la Diversidad Afectivo-Sexual desde la Teoría de las Representaciones Sociales

Si recordamos el objeto de estudio general de este trabajo, la DAS, y la perspectiva teórica de la que parte, la TRS, desafortunadamente no podemos informar que haya investigaciones sobre este tema, desde esta teoría, y hasta el momento.

Se han llevado a cabo varias búsquedas. Una de ellas a través de un buscador general que facilita la biblioteca de la Universidad de Girona, el Cercador+. Este buscador permite buscar información sobre un tema en la mayoría de colecciones electrónicas que posee esta biblioteca (bases de datos, revistas electrónicas, libros electrónicos, plataformas, etc.). Las otras dos búsquedas, se han llevado a cabo en dos bases de datos específicas de psicología: la Web of Science y el SCOPUS (Elsevier).

En ninguno de los casos, se ha obtenido resultado alguno. La última revisión se realizó en julio del 2014, y las palabras claves que se utilizaron fueron: “social representations” and “affective and sexual diversity”, y “Social Representation Theory” and “affective and sexual diversity”. En el Cercador+, ordenamos una búsqueda de estas palabras claves, en todos los campos; en la Web of Science, en “topic”; y en el SCOPUS, en el “article title, abstract, keywords”.

Los motivos de esta situación, de ningún resultado obtenido, pueden ser varios. Entre ellos destacarían, por un lado, el carácter relativamente novedoso del concepto de la DAS; el aspecto al que hace referencia este concepto; y/o la mayor prevalencia histórica de otros conceptos cercanos a él, como la homosexualidad, la bisexualidad, la transexualidad, etc. Por otro lado, otro de los factores que podría explicar este hecho, podría ser la reciente disminución de la TRS como marco teórico para la realización de estudios en Psicología Social.

Dada esta ausencia de resultados, se decidió repetir la búsqueda, en los mismos buscadores y hasta la fecha indicada, pero utilizando como palabras claves, otros términos que consideramos cercanos a la DAS, tales como: “homosexuality”, “gay”, “lesbian”, “bisexuality”, “bisexual”, “transsexuality”, “transgender”, “transsexual” and “queer”. Y en esta ocasión, sí que obtuvimos publicaciones sobre estudios realizados.

Aunque algunos de estos resultados obtenidos, a pesar de que continuamos incluyendo en la búsqueda, conjuntamente con cada una de las palabras claves anteriores, las palabras claves: “Social representations” y “Social Representation Theory”, no hacían referencia a estudios realizados realmente desde esta teoría, o no se referían al concepto de RS (simplemente contenían el término representaciones), por lo que fueron excluidos.

Los resultados restantes, se mantuvieron. Sin embargo, hay que recalcar, que en la mayoría de estos, el tema no se sitúa en la misma línea investigadora de este trabajo. Aun así, han sido revisados y seleccionados, porque sí que tratan sobre alguna temática que incumbe a conceptos próximos a la DAS (homosexualidad, bisexualidad, transexualidad, etc.), y versan sobre RS o/y se han llevado a cabo partiendo de la TRS.

En la Tabla 1.4.1, se muestran finalmente las citas de estos trabajos, según las palabras claves utilizadas, y según las tres búsquedas realizadas: Cercador+, Web of Science y el SCOPUS (Elsevier), hasta julio del 2014.

Tabla 1.4.1.

Resultados relevantes de la revisión bibliográfica realizada con conceptos cercanos a la DAS en TRS

| Palabras claves buscadas | Resultados obtenidos |
|---|--|
| Social representation and homosexuality | Drabble, L., y Trocki, K. (2014); Hubbard, K., y Hegarty, P. (2014); Bogetic, K. (2013); Pereira, C. R., Torres, A. R. R., Falcão, L., y Pereira, A. S. (2013); Duque de Sousa, D., y Raupp Pereira, G. (2012); Martins-Silva, P. O., de Souza, E. M., da Silva Jr. A., do Nascimento, D. B., y Neto, R. R. Q. B. (2012); Charles, C. A. D. (2011); Ferrari, I. F., y de Moraes Andrade, M. R. (2011); Pereira, C. R., Torres, A. R. R., Pereira, A., y Falcão, L. C. (2011); Jaspal, R. (2010); Petitfils, A. S. (2010); Rios, R. R. (2010); Correia, H., y Broderick, P. (2009); Ciliberto, J., y Ferrari, F. (2009); Lizana Muñoz, V. A. (2009); Moral, J., y Ortega, M. E. (2009); Scardua, A., y de Souza Filho, E. A. (2006); Lacerda, M., Pereira, C., y Camino, L. (2002). |
| Social representation theory and homosexuality | |
| Social representations and gay | |
| Social representations theory and gay | |
| Social representations and lesbian | |
| Social representations theory and lesbian | |
| Social representations and bisexuality | Drabble, L., y Trocki, K. (2014); Ciliberto, J., y Ferrari, F. (2009). |
| Social representation theory and bisexuality | |
| Social representations and bisexual | |
| Social representation theory and bisexual | |
| Social representations and transsexuality | Whitehead, J. C., y Thomas, J. (2013); Pinto, N., y Moleiro, C. (2011); Rios, R. R. (2010); Faccio, E., Bordin, E. y Cipolletta, S. (2013). |
| Social representations and transgender | |
| Social representations and transsexual | |
| Social representation theory and transsexuality | |
| Social representation theory and transgender | |
| Social representation theory and transsexual | |
| Social representations and queer | Fournier, M. (2014). |
| Social representations theory and queer | |

1.5. Idoneidad de la Teoría de las Representaciones Sociales para el estudio de la Diversidad Afectivo-Sexual

La TRS resulta ser un marco idóneo desde el cual tratar el tema y los objetivos de este estudio, como ya se ha ido sugiriendo a lo largo de este capítulo.

Según la bibliografía consultada sobre la DAS, se trata de un fenómeno en formación, confuso y heterogéneo. Si tenemos en cuenta a qué aspectos hacen referencia las RS, veremos que no se tratan de objetos estáticos y claramente definibles, sino que son procesos y fenómenos que pueden presentar transformaciones, cambios, e incluso albergar elementos contradictorios, además de encontrarse sujetas a las condiciones socio-históricas y culturales en las que se han formado.

Si recordamos las aportaciones de algunos de los autores y autoras más relevantes en este ámbito (Moscovici, 1979; Doise, 1985; Jodelet, 1986; Páez, 1987; Ibáñez, 1988; Wagner y Hayes, 2005), podemos señalar que las RS son ante todo un conocimiento organizado y estructurado; socialmente elaborado y compartido; además de práctico, y que tiene como característica de suma importancia, su participación en la construcción social de nuestra realidad, siendo así un elemento constitutivo de la misma (...). De esta manera las RS funcionan como vías de aprendizaje, de explicación y de interpretación de los acontecimientos de nuestra vida cotidiana; de su conocimiento y de las personas que aparecen en él; del cómo y el por qué nos comportamos de una manera determinada, etc. Pero no sólo reflejan e influyen la interpretación de esta realidad, sino que además, la elaboran, formando y convirtiéndose en esa misma realidad que conocemos.

Las RS acaban siendo los propios fenómenos que representan, o los propios fenómenos acaban siendo las RS que los representa, valga la redundancia. Este hecho, de que las RS participan de la construcción de la realidad, de la propia construcción del objeto al que representan, hace que sea más complicado un cuestionamiento de las mismas, un cuestionamiento de la manera en que percibimos, concebimos e interpretamos esa realidad. Ya que desde el momento en que las RS construyen la realidad social, forman

parte de ella, son consideradas como tal, como realidad, y por tanto, consiguen un estatus de objetividad privilegiada, de difícil cuestionamiento.

Como conocimiento socialmente elaborado y compartido, las RS se encuentran formadas por informaciones que a su vez son seleccionadas bajo la influencia de valores, saberes, intereses, ideologías, creencias..., del grupo que las crea y comparte. Se construyen y transmiten a través de las interacciones y procesos sociales por los que pasa; resultando ser un conocimiento que se encuentra determinado por sus condiciones y agentes de producción.

Si hipotetizáramos, resultaría de este modo, que la concepción principal de la DAS que circulara por nuestro contexto social, se convertiría en la vía para interpretar y conocer la conceptualización de la misma, permitiría unas características y unos elementos constitutivos determinados, comportaría unas creencias, etc., en detrimento de otras. Sería la que determinaría el cómo actuar con otras personas, el cómo posicionarnos respecto a ellas. Si partimos de esta suposición, tenemos que en función de cómo sea la representación o representaciones existentes sobre la DAS, y de cómo y desde dónde se hayan formado (condiciones de producción), existiría: a) una construcción de la realidad determinada acerca de este fenómeno, y por tanto, de la propia DAS en sí; b) un marco concreto para interpretar y conocer la DAS o aspectos relacionados con ella; c) unas guías de acción, valoración y evaluación específicas sobre la DAS; d) una influencia en el tipo de información disponible acerca de la DAS y en las funciones sociales que desarrollaría, etc.

Desde nuestro punto de vista, éstas son razones importantes por las que creemos que se hace necesario y acertado el estudio de la DAS desde la TRS, a pesar del carácter novedoso que presenta la utilización de este marco teórico para el objeto que nos ocupa. Creemos que el conocimiento de los aspectos descritos anteriormente, puede colaborar en la consecución de ciertos objetivos sociales que permitan conseguir situaciones más igualitarias dentro de la DAS. Además, partiendo desde la TRS, resulta más probable propiciar una “(...) realidad que puede abrir espacios nuevos y diferentes en la que los sujetos sociales (pasivos) adquieren el estatuto de actores comprometidos con su realidad y el cambio” (Gutiérrez, 1998, p. 19).

CAPÍTULO 2. DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

CAPÍTULO 2. LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

2.1. El Sistema Sexo-Género y la Diversidad Afectivo-Sexual

- 2.1.1. Sexo, ¿sólo existen dos sexos?
- 2.1.2. Género, ¿sólo existen dos géneros?
- 2.1.3. Opción o preferencia sexual, ¿sólo existe la heterosexual?
- 2.1.4. La Psicología y la construcción del sistema sexo-género

2.2. Incorporación de la educación en la Diversidad Afectivo-Sexual

- 2.2.1. Razones y necesidades para incorporarla
- 2.2.2. Propuestas de incorporación
- 2.2.3. Estado de la cuestión

2. LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

En este capítulo 2, en un primer momento realizaremos una aproximación conceptual a la DAS acercándonos a los principales elementos, que según nuestro punto de vista, desarrollan un papel importante sobre la misma. En segundo lugar, haremos referencia a la incorporación de la DAS dentro del ámbito educativo²³.

2.1. El sistema sexo-género y la Diversidad Afectivo-Sexual

En el planteamiento de este trabajo, ya hemos tratado la imprecisión y ambigüedad que existe en torno al término de la DAS, ofreciendo aquellas definiciones o conceptualizaciones que hemos considerado más cercanas a ella. Por este motivo, encontramos muy importante tratar algunos aspectos que se encuentran muy relacionados con la DAS, sin los que difícilmente se podría llegar a concebir y ofrecer una conceptualización de la misma²⁴. La mayoría de estos aspectos se sitúan dentro del llamado sistema sexo-género.

El sistema sexo-género²⁵ lo podríamos definir como la correspondencia entre los elementos de la categoría sexo (macho/hembra) y la categoría género (masculino/femenino), que dan lugar a aquello que entendemos de manera compartida en nuestra cultura, con lo que es “ser hombre”, y con lo que es “ser mujer”. Pero además, este ser hombre y este ser mujer, tienen que relacionarse sexualmente de manera heterosexual, una relación que permita por lo tanto, el que tantas veces hemos escuchado: “la reproducción de la especie”. Olvidando evidentemente, que hoy en día, el objetivo principal de las relaciones sexuales, y en la

²³ La elaboración de este capítulo debe gran parte al trabajo de investigación (tesina), ya realizado con anterioridad por la misma autora de estas líneas (Dorado, 2008).

²⁴ A través de la realización de este trabajo, se intentará ofrecer una aproximación al concepto de la DAS.

²⁵ Según Hermosa (2013) el término género fue utilizado por primera vez, en 1947, por el psicólogo John Money y en relación a las intervenciones quirúrgicas y hormonales que se hacían sobre bebés con ambigüedad genital. Resulta “curioso” como la noción de género surgió del discurso médico y las intervenciones quirúrgicas por indeterminación de genitales sexuales, y no en discursos sociológicos o humanistas. Estas intervenciones se constituyeron como una tecnología regulativa y normativa del cuerpo, una forma de hacer “sexopolítica”.

mayoría de ocasiones el único objetivo, es la obtención de placer, y no la reproducción. En la Figura 2.1.1. podemos apreciar una representación esquematizada del mismo.

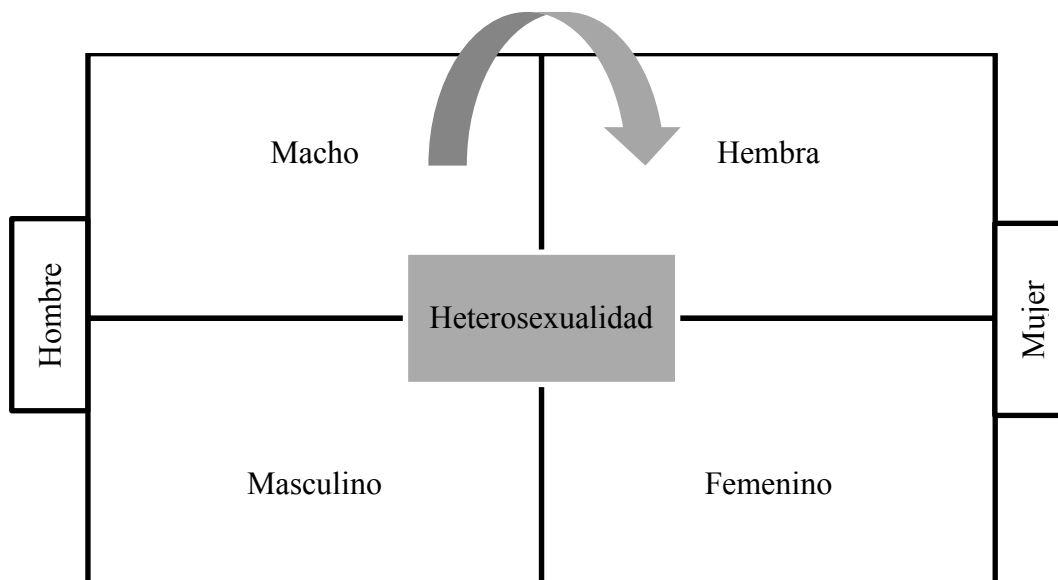


Figura 2.1.1. Esquema representativo del Sistema Sexo-Género.

Más allá de esta definición descriptiva, el sistema sexo-género es un proceso regulativo a través del cual se actúa sobre los cuerpos, conductas y relaciones sociales (De Lauretis, 1987). Es, por ende, un proceso de dominación y opresión (Preciado, 2003a). Del modo que, en esta presentación dicotómica que se nos ofrece, la mujer es la que ocupa el polo “negativo”, el polo “débil”. Y donde además, cualquier persona que no se ataña a sus rígidos parámetros, puede ser estigmatizada, discriminada, violentada, etc. Así, por ejemplo, un macho heterosexual que no cumpla con aquello que marca su género masculino, con mucha probabilidad será tachado de tener “pluma”, y esto será motivo suficiente para sufrir situaciones violentas como burlas, insultos, etc. O un macho que se comporte de acuerdo con su género, es decir, que sea cómo se denomina, un hombre, pero que no se relacione heterosexualmente, también tiene muchas probabilidades de pasar por situaciones violentas en nuestra sociedad. O una persona que se comporte de acuerdo con su género femenino, pero que no presente unos genitales de hembra, ni siquiera, la consideraremos ya una mujer, primera e importantísima discriminación que sufre, seguida de otras muchas, etc.

De acuerdo con este último ejemplo, las palabras de Witting (2005, p. 22) son muy adecuadas, cuando dice que “es la opresión la que crea el sexo, y no al contrario”. Así observamos que la intersexualidad es tratada como una enfermedad que tiene que ser normalizada por la comunidad médica (Chase, 2005). Pero también vemos como la transexualidad es considerada una patología psiquiátrica; o apreciamos como las preferencias sexuales no hetero son sometidas a fuertes presiones sociales (APA, 2004; FELGTB, 2007); o de la misma manera que observamos como las mujeres nos situamos en situaciones de desigualdad en nuestras relaciones de pareja. Pero no sólo en nuestras relaciones afectivas y sexuales, sino también en nuestras relaciones familiares, en nuestro ámbito laboral, etc.

Vemos como las consecuencias negativas que se pueden desprender del no cumplimiento de los parámetros de este sistema sexo-género, pueden hacer referencia a multitud de personas. Todas estas consecuencias negativas pueden ser denominadas como violencias de género. Podemos considerar violencias de género a todas aquellas violencias que son ejercidas hacia las personas que no cumplen cualquiera de las correspondencias del sistema sexo-género, y que aún cumpliéndolas, ocupen la posición subordinada de la dicotomía hombre-mujer, es decir, hacia las mujeres. Sin embargo, también tenemos que señalar, que estas posiciones sociales e identidades “estigmatizadas, discriminadas, desiguales, etc.”, también pueden comportar aspectos positivos por el simple hecho de estar en ellas (Coll-Planes, Bustamante y Missé, 2009).

Volviendo a la conceptualización del sistema sexo-género, la autora De Barbieri (1995) realiza un recorrido histórico sobre el reciente pasado de este concepto. La primera definición que nos muestra, es la clásica proporcionada por Rubin en 1976, donde se describe al sistema sexo/género como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p. 97, citada en De Barbieri, 1995, p.9). Además, según De Barbieri, Rubin en el texto que incluye a esta definición, se incorpora el carácter constructor de normas, prácticas sociales, representaciones e identidades subjetivas que posee el sistema sexo-género.

Otra concepción de las facilitadas en esta revisión es la propuesta por De Lauretis en 1991:

(...) El sistema sexo/género es una construcción sociocultural y es, también un aparato semiótico. Es un sistema de representación que asigna significado (identidad, valor, prestigio, ubicación en la estructura de parentesco, estatus en la jerarquía social, etc.) a los individuos dentro de la sociedad. Si las representaciones de género constituyen posiciones sociales cargadas de significados diferentes, el hecho de que alguien sea representado y se represente a sí mismo como hombre o mujer, implica el reconocimiento de la totalidad de los efectos de esos significados. En consecuencia, la proposición de que la representación del género es su construcción misma –siendo cada uno de esos términos simultáneamente el producto y el proceso del otro, puede exponerse de manera más precisa: La construcción del género es tanto el producto como el proceso de su representación (De Lauretis, 1991, pp. 238-239, citada en De Barbieri, 1995, p. 14).

En innegable la clara influencia de la TRS en esta definición de De Lauretis. Para De Barbieri (1995), parece ser que no resulta una buena concepción, porque según ella reduce el género a la dimensión de representación, prescindiendo de aspectos como las prácticas sociales, las normas o valores. Pero si tenemos en cuenta la TRS, cualquier representación comporta unas prácticas sociales determinadas, unas normas y unos valores, incluso pueden llegar a provocar cambios sociales. Por tanto, no estamos de acuerdo con la apreciación que realiza esta autora.

Antes de dar por terminada esta breve introducción a algunas de las aportaciones que se han realizado sobre el sistema sexo-género, nos gustaría destacar cómo muchas de ellas no tienen en cuenta la heterosexualidad obligatoria que diría Rich (1980). En nuestro caso, en la definición descriptiva que hemos ofrecido al inicio de este apartado, sí que la hemos contemplado. Y también nos gustaría destacar, algunos aspectos recobrando ideas de un autor que dedicó gran parte de su obra a las relaciones de poder y a la construcción que se ha hecho de la sexualidad, Foucault.

En primer lugar, para Foucault la concepción de poder hace referencia, no ya a una estructura jerarquizada e inamovible o entidad represiva, sino a “una red de relaciones de discursos, prácticas, instituciones, que atraviesan todo el espacio social y a todos los sujetos de forma horizontal y permeable” (Sáez, 2005, p.73). Más concretamente, el concepto de poder disciplinario de Foucault, tendría una relación más estrecha con lo que nos interesa. El poder disciplinario, es un poder “destinado más a fijar, procurar identidades, asignar lugares, es decir, más destinado a normalizar que a reprimir y marginar” (Varela y Álvarez-Uriá, 2005, p. XX). Así, el poder disciplinario con las dos vertientes en las que opera, la productiva y la regulativa, permite entender cómo por ejemplo, la Psicología positivista con su saber, ha creado unas determinadas formas de definir y entender a las personas.

Dentro del ámbito de la Psicología tradicional, a través de procesos de individualización y diferenciación, se definen características de las personas, las cuales además son comparadas (vertiente productiva), y si se cree conveniente, se aplican herramientas que han sido construidas (cuestionarios, pruebas, terapias, etc.) para valorar e intervenir (vertiente regulativa). Esta producción de conocimiento, y regulación y control del mismo, además de legitimarse por el estatus institucional de expertos/as que disfrutaban los y las profesionales de la Psicología, da lugar al binomio normal-patológico que impregna todas las áreas de la Psicología. El criterio de normalidad que lo rige, marca lo que se considera normal y lo que se considera patológico, y por ende “anormal”. Aquello que se encuentre en la posición patologizada, de anormalidad, deberá ser valorado e intervenido para que se regularice y normalice.

En segundo lugar, teniendo en cuenta esta visión del poder, Foucault (2005) concibe la sexualidad como el resultado de saberes provenientes de diferentes discursos. A partir del siglo XVIII, este autor declara que se produce un crecimiento discursivo, múltiple y heterogéneo, acerca de la sexualidad. Estos discursos útiles y públicos, son producidos desde diferentes instituciones, utilizando para ello gran variedad de estrategias, y marcándose como objetivo principal la necesidad de regular el sexo. “Se trata más bien de una incitación a los discursos, regulada y poliforma” (Foucault, 2005, p.35), donde el dispositivo de poder sobre la sexualidad “no reprime sino que persigue la producción de significaciones y discursos” (Sáez, 2005, p. 74) que normalice.

Foucault (2005) ha visibilizado con su análisis histórico sobre la sexualidad, de la misma manera que también hizo con su estudio genealógico sobre la locura y el castigo, la construcción de unos sujetos rechazados y recluidos por el hecho de alterar un orden social normalizado. Muestra como la sexualidad es normalizada partiendo de numerosas actuaciones sociales y mecanismos de control, presión y persuasión (institucionales, sociales y científicos), instalando unas normas y unas reglas, que homogenicen y alejen, al mismo tiempo que señalen, estas posiciones de “rechazo”. Dentro de estas actuaciones, la Psicología y su criterio de normalidad, han participado de ellas como veremos más adelante. Como también veremos, inversamente, cómo el sistema sexo-género ejerce consecuencias e influencias sobre el conocimiento científico, y en concreto sobre el conocimiento psicológico, tal y como señala Fox Keller (1985 citada en Gil, 2002).

2.1.1. Sexo, ¿sólo existen dos sexos?

Si retomamos los elementos dicotómicos que forman el sistema sexo-género, nos encontramos con la diferenciación sexual hembra y macho. Esta diferenciación sexual, identificada con la dotación biológica de unos genitales u otros (vulva o pene), ha sido considerada y expresada, por gran parte de la comunidad científica, como algo *natural*, *universal*, y *estático*.

Esta idea de que el sexo es una categoría natural basada en unas diferencias esenciales, que todas y todos presentamos de manera inmutable a lo largo de nuestra vida, puede resultar cuestionada, entre otros aspectos, a través de la intersexualidad²⁶ y de la transexualidad. El sistema categorial heteronormativo entre el sexo y el género, puede comenzar a ser problematizado si partimos de fenómenos como la intersexualidad y la transexualidad (Chase, 2005; Martínez, 2005; Ramos, 2005). Existen claros ejemplos de cómo estas diferencias sexuales, no son tan binarias ni tan universales y estables como se nos ha querido hacer pensar.

Según Ramos (2005), la cual siguiendo a su vez a Fausto-Sterling (1993), indica que entre un 2 y un 4 % de la población humana nace con genitales “ambiguos o intermedios”.

²⁶ Término acordado por los discursos médicos actuales, anteriormente denominado hermafroditismo.

Además existen unas 600 combinaciones posibles de pene, vagina, testículos, ovarios externos y clítoris de formas, tamaños y cantidades diferentes (Martínez, 2005).

En Occidente, los sexos “ambiguos” son una amenaza para el régimen patriarcal y heteronormativo, además de un desafío al esencialismo biológico, motivos suficientes para que los avances quirúrgicos lo intenten “solucionar”, y de la manera más rápida posible, en la mayoría de los casos al nacer, teniendo en cuenta como única decisión, la médica y la de los padres/madres. En EEUU desde principios de la década de los sesenta, en hospitales de las grandes ciudades, existe un equipo médico encargado para estos casos de asignación de un status de macho o de hembra (Chase, 2005).

El hecho de poseer unos genitales ambiguos no acarrea ninguna situación dolorosa ni son perjudiciales para la salud, pero la incomodidad social que generan, provocan que se realicen intervenciones quirúrgicas que sí que presentan por el contrario, consecuencias nocivas para estas personas. Las numerosas repercusiones negativas que pueden suponer estas intervenciones no son contempladas. En la mayoría de intervenciones se realiza la “cliteroplastia²⁷”, técnicamente más asequible desde la comunidad médica. Así, según Chase (2005), el 90% de bebés que nacen con genitales ambiguos, son asignados al sexo de hembras. Esta encubierta mutilación genital, resulta institucionalizada y legitimada en Occidente. Pero es que además carece de la atención mediática y de la crítica moral que origina sin embargo, la ablación de clítoris, también conocida como mutilación genital femenina o cliterectomía, y que se realiza en algunas comunidades africanas.

Desde Occidente, se percibe esta práctica africana como algo bárbaro, brutal, y que incluso se encuentra penalizado por el sistema legislativo y es considerado una violación de los derechos humanos. Pero, a pesar de producir resultados y consecuencias parecidas, las intervenciones quirúrgicas de cliteroplastia son situadas y valoradas de manera muy diferente. Aunque, como muy bien indica Chase (2005, p. 103): ““Su” mutilación genital es un ritual bárbaro; la “nuestra” es científica. La suya desfigura, la nuestra normaliza lo desviado”. Al fin y al cabo, resulta ser una forma más de violencia ejercida para mantener una “producción de cuerpos sexuados y generizados normativamente” (Chase, 2005, p. 87).

²⁷ Una operación modificada que elimina la mayor parte del clítoris y recoloca una parte de su extremo. (Chase, 2005, p. 91).

La división de la anatomía sexual en dos únicos sexos de manera *natural* y *universal*, deriva en graves consecuencias negativas para las personas que nacen con ambigüedad genital. De la misma manera que también ocurre, cuando aquellas personas que hemos etiquetado como transexuales, no cumplen la correspondencia esperada entre esta diferenciación sexual y las categorías genéricas pertinentes. De hecho, como ya hemos comentado, consecuencias negativas sufrirán todas aquellas personas que no cumplan con cualquiera de los parámetros y requisitos del sistema sexo-género (gais, lesbianas, bisexuales, intersexuales, transexuales, travestis, personas heterosexuales pero con “pluma”, etc.). A continuación, nos centraremos específicamente en la transexualidad, que nos servirá para seguir cuestionando las características de *inmutabilidad* y *estabilidad* del binarismo sexual.

Al igual que la homosexualidad, la transexualidad ha estado presente a lo largo de la historia. Y ha pasado por diferentes construcciones o concepciones de ella, como consecuencia obvia, de la especificidad cultural e histórica de cada época²⁸.

Hasta el 2013, en manuales tan conocidos y utilizados por la comunidad psiquiátrica y psicológica, como el DSM IV, se encontraba clasificada como un trastorno, el trastorno de la identidad sexual o de género. El simple hecho de ser transexual comportaba padecer una patología mental. Actualmente, desde la publicación del DSM V, el trastorno de la identidad de género ha desaparecido como tal. En su lugar, se encuentra la disforia de género. La diferencia diagnóstica se centra precisamente en el significado de este término, el de la disforia. Es decir, en el malestar causado o que puede sufrir la persona por “una marcada incongruencia entre el sexo que siente o expresa y el que se le asigna” (APA, 2014, p. 240). A pesar de que se considera un logro, no supone todavía un gran avance. En cierta manera, estamos pasando por un proceso similar al ocurrido con la homosexualidad. En el 1973 dejó de ser catalogada como una “desviación sexual”, pero se sustituyó el diagnóstico por “perturbaciones en la orientación sexual” en el DSM II. De hecho, hasta el 1986 la “homosexualidad egodistónica” fue objeto de patologización, como el malestar causado por tener una preferencia homosexual. El cual dejó de aparecer en la revisión de la tercera versión, el DSM III-R. Aunque actualmente se sigue catalogando, el persistente e

²⁸ Para más información acerca de la “Historia de la Transexualidad”, consultar el breve artículo de Vicent Bataller, Recuperado de <http://www.felgt.org/temas/transexuales>

intenso malestar sobre la “orientación sexual” como uno de los “trastornos sexuales no especificados”. Resulta más fácil patologizar a un individuo que visualizar como se patologiza desde instancias de saber.

Dejando de lado estas apreciaciones, además de las incongruencias “lingüístico-semánticas” que aparecen en la redacción de los criterios²⁹ diagnóstico de la disforia de género, este status patologizante tiene fuertes repercusiones sobre las personas transexuales.

Así, muchos y muchas transexuales, ven como única solución el proceso de reasignación de sexo para conseguir la obligada correspondencia entre la categoría sexo y la categoría género, aunque para todo ello tengan que pasar por el tratamiento hormonal, las operaciones quirúrgicas y los certificados de identidad expedidos por psiquiatras y psicólogos/as, después de varias sesiones de “examen”. Vemos de este modo, como la categoría sexo, y su carácter de inmutable y estático, con las nuevas tecnologías ya no resulta serlo tanto. El momento histórico y social en el que nos encontramos, permite modificar el conocimiento sobre estas características.

No obstante, siguiendo a personas transexuales que comienzan a cuestionar la necesidad de pasar por una reasignación sexual para realmente sentirse mujer u hombre, se apuntan otro camino, el “deconstruir el valor político-social de los genitales, (...) concediéndoles un valor propio, más allá de la mirada y del juicio del otro. (...) el objetivo no debe ser parecerse a los demás, ni cumplir con un estereotipo, sino que se respete socialmente nuestra identidad en las formas y signos que deseemos mostrar” (Martínez, 2005, p. 127).

²⁹ Si se analiza el lenguaje utilizado para la redacción de estos criterios diagnósticos, se observan claramente influencias y sesgos del discurso heteronormativo. Algunos de ellos son: A) De entrada, el lenguaje es sexista y utiliza en varias ocasiones como genérico el masculino, y nunca el femenino. B) A pesar de que incluso la APA (2010), recomienda usar el término género en lugar del término sexo, aquí se continúa utilizando sexo (además, curiosamente la etiqueta para el “trastorno” es disforia de género, pero la palabra género no aparece en ningún momento durante toda la descripción de los criterios diagnósticos). C) Aunque comentan, por ejemplo, en el criterio A de la disforia de género en niños: “Una marcada incongruencia entre el sexo que unO siente o expresa y el que se le asigna (...)”, tres líneas más abajo, en el criterio A.1. dicen: “Un poderoso deseo de ser del otro sexo o una insistencia de que él o ella es del sexo opuesto (...)” (APA, 2014, p. 239). En este criterio A.1. aparece la concepción del sexo como una categoría dicotómica y opuesta, y lo más grave, lo que importa, no es lo que sienta, lo que opine..., el cómo se identifique la persona a sí misma, lo que realmente es definitorio es lo que la comunidad médica le asigna (“un poderoso deseo de ser (...)”, parodiando podríamos decir que se opina: ¡ya es una “cosa” y ahora resulta que quiere ser “otra”!).

En nuestra sociedad, resultaría claramente discriminatorio catalogar a las personas, por ejemplo, según su procedencia racial/étnica. Y que además, eso constara en el DNI, podría tacharse de un hecho xenófobo, digno de ser denunciado. Pero a pesar de esta obviedad, a “nadie” se le ocurre pensar que igual de discriminatorio, en este caso por razones de género, resulta ser que se nos catalogue sexualmente, como si de un rasgo de vital importancia se tratara. Tanto lo que es, que incluso antes de nacer, ya se nos clasifica en niña o niño. La categoría del sexo es una categoría política que funda la sociedad heterosexual, y es a través de ella que se justifica la dicotomía del género y la heterosexualidad como norma.

Si recordamos estas palabras de Wittig (2005, p. 22): “Es la opresión la que crea el sexo, y no al revés”, vemos que son unos intereses ideológicos, sociales, económicos, etc., determinados los que a través de la creación y mantenimiento de una masculinidad y feminidad, fabrican los cuerpos. Esta autora propone, no ya transgredir, sino suprimir totalmente las categorías de sexo y género, llevar a cabo una reorganización y revaloración conceptual hacia nuevos conceptos. Tarea difícil, incluso de imaginar, aunque no por ello menos deseable.

2.1.2. Género, ¿sólo existen dos géneros?

A pesar de que hemos tenido que hacer necesaria alusión a la categoría genérica cuando hemos hablado de la categoría sexo o cuando hemos hablado del sistema sexo-género, en las siguientes líneas nos centraremos de manera más detenida en ella, en su construcción y en las consecuencias identitarias que supone.

Como ocurre con otros muchos conceptos en las ciencias sociales, no encontraremos una única definición o conceptualización sobre el género. Pero a continuación mostraremos alguna que opinamos pertinente. Una de ellas es la que realiza Scott en 1986, donde considera que el género es “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y /.../ es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1990, p. 44, citada en De Barbieri, 1995, p. 14). Según De Barbieri la importancia de la aportación de Scott, más allá de esta breve definición, radica en la superación de la concepción individualista del género; en la introducción de la

corporeidad en la acción social; y en la idea del género como relación de poder. Una relación de poder que comporta unas desigualdades sociales.

La categoría de género, creada su composición como elementos opuestos y excluyentes el uno del otro, es utilizada para etiquetar, definir y clasificar. Está vinculada, como bien señala Preciado (2003a), a un “proceso dialéctico de dominación y opresión”, donde la feminidad se encuentra subordinada a la masculinidad dentro de la jerarquía que establecen las relaciones de poder. La causalidad aparentemente natural que enlaza sexo, género y opción sexual, dentro del pensamiento moderno y los discursos heterosexistas, construye identidades, identidades sexuales o de género concebidas bajo este sistema

Cuando hablamos de *identidad de género*, si además de tener en cuenta la concepción que representa la relación de estos dos aspectos, tenemos en cuenta lo que suponen por separado, conseguimos una comprensión más amplia.

Así, si analizamos la conceptualización de la *identidad*, desde la Psicología y la Psicología social, han existido diversas versiones sobre la misma. Versiones interaccionistas, biologicistas, psicoanalíticas, conductistas, fenomenológicas, sociocognitivas, construccionistas, narrativas, etc., que han resultado, incluso, hasta discordantes entre ellas. Pero entre aquellas versiones más alejadas del movimiento crítico, aparecen unas bases comunes. Aceptan una dimensión experiencial de la identidad, el carácter de singularidad, de unicidad y de exclusividad específica individual, como una diferenciación de los demás (Íñiguez, 2001). De esta manera se nos presenta una identidad formada a través de procesos de categorización y autocategorización, los cuales implican una “individualización” y “diferenciación”. Así, la identidad se presenta como única, estable en el tiempo, coherente entre las principales características que presenta, con esencia propia que marcará la relación entre nuestra manera de ser y la de actuar, etc.

Esta concepción mayoritaria aún, de una identidad naturalizada, esencial, fija y estable ha servido a la política de la identidad y sus movimientos. Ha sido utilizada como estrategia de grupos y colectivos en contra de los sistemas de dominación (Curiel, 2003). Pero las políticas de identidad integracionistas, esencialistas y legalistas, presentan también ciertos inconvenientes. Por una parte es cierto que resimbolizan lo negativo, dando lugar a actos

políticos de resistencia que pueden comportar transformaciones sociales; pero por otra, no originan o no contribuyen a una deconstrucción y desnaturalización de las categorías identitarias binarias, ni contribuyen al cuestionamiento del régimen heteronormativo. Como dice Córdoba (2003, p. 1): “Desnaturalizar la identidad sexual implica la renuncia a la reivindicación de la normalidad (...). Implica sustituir la aspiración a la integración en el orden socio-sexual que acompaña a toda política de normalización. Para reivindicar otro lugar de enunciación, otro discurso”.

La opción de recurrir a la identidad como vía para conseguir cambios sociales, sigue siendo una buena opción. Pero no a través de una identidad esencialista e integracionista, que continúe basándose en categorías dicotómicas de identidad. Los binarismos son entendidos como trabas para la resistencia y la acción política, y son vistos como la base sobre la cual se asienta la opresión y la desigualdad social. Al respecto, Preciado (2003b, p. 1) opina que:

La sexopolítica es una de las formas dominantes de la acción biopolítica en el capitalismo contemporáneo. (...) haciendo de los discursos sobre el sexo y de las tecnologías de normalización de las identidades sexuales un agente de control sobre la vida.

Aunque Lazzaratto (2002, citado en Preciado, 2003b) distingue entre biopoder y potencia de la vida. Y para este autor las identidades desviadas y/o anormales no solo se deben concebir como tales, también pueden tener una función transgresora, transformadora, etc., como auténticas potencias políticas. No obstante, Preciado (2003b), considera que además serían necesarias otra serie de estrategias políticas, como las siguientes:

- *Des-identificación*. Esta estrategia encuentra su base en el pensamiento de Wittig (2005) cuando afirma que “las lesbianas no son mujeres”, dado que no cumplen con al menos uno de los parámetros del sistema sexo-género. Es decir, puede ser que una persona presente una apariencia genital de hembra, que se comporte conforme el género femenino, pero que no tenga una opción heterosexual. Al no cumplir este último requisito del sistema sexo-género, ya no tiene por qué ser considerada una mujer. Hecho que se podría extender a que los gays no son hombres, y los trans no

son ni hombres ni mujeres, escapando de este modo, de la categoría de género dicotómica. La des-identificación permite luchar por otras identidades que no se sitúan dentro del sistema sexo-género. A pesar de que Preciado (2003b) considera que esta estrategia tiene su pensamiento en Wittig, en nuestro caso también nos recuerda, a la estrategia propuesta por algunos autores como Crip y Hewstone (2006) para reducir el prejuicio y la discriminación intergrupala, la descategorización o individuación. Estrategia ya propuesta por Tajfel y Turner (1979).

- *Identificaciones estratégicas.* Esta segunda estrategia hace referencia a la apropiación y reivindicación de identificaciones negativas, que han denominado durante mucho tiempo a “bolleras”, “maricones”, etc., como autodenominaciones y posiciones de resistencia y crítica a los procesos de normalización heterocentros. Con la reapropiación y el uso en primera persona de estos insultos, términos despectivos, etc., lo que se consigue es “la subversión del significado mediante esta operación de descontextualización y recontextualización de tales nombres y de su carácter performativo de producción de identidad” (Córdoba, 2003, p. 7).

- *Reconversión de las tecnologías del cuerpo.* Esta estrategia consiste en reapropiarse y reconvertir los discursos de los dispositivos sexopolíticos. Utilizar sus propias herramientas para adquirir nuevas formas de resistencia y acción política, que propicien transformaciones o cambios³⁰.

- *Desontologización del sujeto de la política sexual.* En la periferia de los movimientos identitarios de gays y lesbianas de EEUU, hacia los años 90, aparece todo un movimiento en contra de las políticas de identidad asimilacionista, que reivindicaría las identidades múltiples, relacionales, condicionadas socio-histórica y culturalmente, no a sujetas categorías dicotómicas y naturalizadas. Estos movimientos sociales también llegan a la academia, irrumpiendo en el plano teórico a través de la crítica, hecho que colabora en la desontologización del sujeto.

³⁰ La propia autora de estas estrategias, Preciado (2008), siguiendo con lo aconsejado en ésta última estrategia, se auto-administra testosterona.

A través de estas estrategias, además de ofrecérsenos una posible vía de acción para la disolución del sistema sexo-género, ofrece un cuestionamiento al dualismo femenino-masculino. Se reivindica la diversidad de experiencias, y la dimensión temporal y local de las categorías utilizadas para definir y determinar las identidades. Y se considera a la identidad, junto con el cuerpo, “el espacio desde el que articular una política de resistencia” a la normatividad (Córdoba, 2003, p. 1).

2.1.3. Opción o preferencia sexual, ¿sólo existe la heterosexual?

El tercero de los aspectos que conforman el sistema sexo-género, es la opción heterosexual. “Una lectura cruzada de Wittig y de Foucault permitió a comienzos de los años 80 que se diera una definición de la heterosexualidad como tecnología bio-política destinada a producir cuerpos heteros” (Preciado, 2003b, p. 2). Como diría Rich (1980), la *heterosexualidad obligatoria* funciona como una institución, que Wittig (2005, p. 15) considera un *régimen político* basado “en la sumisión y la apropiación de las mujeres”. Para Preciado (2002), el *sistema heterosexual* es el aparato social que construye lo femenino y lo masculino a partir de la división y segmentación del cuerpo, para después considerar a estos fragmentos como ejes naturales y anatómicos de la diferenciación sexual.

En este sistema sexo-género queda clara la construcción de cuerpos heteros masculinos y de cuerpos heteros femeninos, quedando también clara, la posición de subordinación de éstos últimos respecto de los primeros. Pero es que no sólo se construye a hombres y mujeres heterosexuales, sino que además, se construye cuerpos homosexuales. La preferencia sexual se conforma como otra categoría dicotómica más. Y como ocurre con otras, en la medida que es construida, es presentada como ahistórica (como una entidad fija a lo largo del tiempo, sin aparente relación con el momento cultural y social actual).

Según Fuss (1999) la *dicotomía heterosexual/homosexual* se construye sobre la base de otro binomio: dentro/fuera. Un dentro y fuera de los sistemas de poder, autoridad y legitimidad cultural. Lo heterosexual se corresponde con lo natural y puro, el (a)dentro; y lo homosexual, con lo antinatural e impuro, lo (a)fuera. Dentro/fuera, engloba estructuras del lenguaje, represión y subjetividad, como también estructuras de exclusión, opresión y

repudio, que crean la posición de “desplazamiento” para los que se encuentran en la posición del (a)fuera.

En referencia al lenguaje creado por el régimen heterosexual, existe toda una producción de términos y conceptos peyorativos, irónicos, ridiculizantes, ofensivos, etc., para denominar el (a)fuera, lo homosexual. En este sentido Fuss (1999) opina que el binomio heterosexual/homosexual crea significados y mecanismos de producción de sentido, y por lo tanto, no es posible eximirse de él, al menos por ahora. Pero lo que sí que se puede hacer, es deconstruirlo, llevando a cabo una insistente desorganización de esta lógica ineludible, y ejerciendo una presión sobre los márgenes que separan lo hetero y lo homo, para facilitar el terreno a la DAS³¹.

Lo homo en relación a lo hetero en esta estructura binaria de exclusión y exteriorización, es lo excluido, aunque en realidad se identifica con el mecanismo necesario para definir y defender los límites sexuales, funciona como una trasgresión de la frontera que hace falta para construir dicha frontera, propiamente dicha. Lo homosexual es lo no heterosexual, representa lo que no representa. En consecuencia, Scott (1999) expone que la homosexualidad define a la heterosexualidad por la especificación de sus límites negativos. Pero lo homo, como trasgresión de la frontera, también ocupa una posición estratégica en la lucha de las relaciones de poder.

Curiosamente, la expresión “salir del armario” que hace referencia al hecho de que personas homosexuales hagan pública su opción sexual, es igual a estar fuera de la exterioridad y de las exclusiones que les impone la posición de desplazamiento. Es realmente estar dentro. La cuestión de si hay que salir o no del armario, ha sido y es una cuestión polémica discutida en numerosas ocasiones. Por un lado, se opina que sí, aunque se critique que se responsabiliza de ello únicamente a las personas homosexuales. Sin tener en cuenta que “el armario apunta hacia una realidad muy distinta: la reclusión, el encerramiento, la disimulación ante unas circunstancias externas tan hostiles que se prefiere no hacerles frente directamente y capear el temporal como mejor se pueda (...) en una sociedad represiva que manifiesta sin tapujos su animadversión por los y las

³¹ Esta planteamiento de Fuss (1999) no se sitúa en la misma línea del que realiza Wittig (2005), el cual apostaba por una destrucción total del sistema sexo-género y de todas sus categorías, como hemos visto.

homosexuales” (Llamas y Vidarte, 1999, p. 46). Según estos autores el armario es una verdadera institución opresora y represiva, de persecución, control e invisibilidad del sistema heteronormativo. Por lo que, salir de ella, sería una buena opción. Pero por otro lado, saliendo e intentado equiparse a la heterosexualidad, existe la opinión que no se logra debilitar el lugar de poder que ésta ocupa, sino más bien, lo confirma, confirma su centralidad.

De todas formas, esta correspondencia de lo hetero y lo homo con la categoría dentro/fuera, para la Teoría Gay y Lésbica la creen insuficiente. Insuficiente para conseguir una comprensión adecuada de los procesos complejos por los que se construyen las fronteras sexuales, se asignan identidades sexuales y se formula la política sexual (Fuss, 1999). De hecho, las propias fronteras son difusas, las personas del (a)dentro comprenden a las del (a)fuera con la ayuda de una imagen negativa. Es un proceso de interiorización que muestra a lo homosexual como lo abyecto, lo contaminado, etc., como el interior expurgado del hetero. Y las de (a)fuera definen a las de (a)dentro.

La representación negativa de lo homosexual, o la institución represora que supone el armario, son algunos de los reflejos homofóbicos que se derivan del pensamiento heterocentado³².

Por *homofobia*³³ se entiende “los sentimientos negativos, actitudes y conductas dirigidos en contra de las personas homosexuales” (Weinberg, 1972; DeCecco, 1984 citados en Gagliesi, 2000). Existen autores y autoras que diferencian entre homofobia externalizada y homofobia internalizada, como hace Ortiz (2003). Y dentro de lo que sería la *homofobia externalizada*³⁴, este autor señala cinco formas de opresión:

³² Término utilizado por Wittig (2005).

³³ En el DSM V no aparece recogida específicamente (tampoco lo hacía en el DSM IV), pese a su importancia. Es considerada como cualquier otra fobia, que “establece un objeto fóbico exterior, desplazando un “peligro” interno hacia el exterior... del cual se podría estar a salvo a través del establecimiento de medidas protectoras como puede ser el asco, el rechazo y cierto temor respecto del objeto fóbigeno.” (Barzani, 2000).

³⁴ Existen otras clasificaciones de los tipos de homofobia, por ejemplo homofobia cognitiva, conductual, afectiva, y dentro de la homofobia conductual se encontrarían la homofobia externalizada e internalizada. Para más información se puede consultar: Generelo, J. y Pichardo, J. I. (coords.) (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Ed. COGAM. Recuperado de www.cogam.org

1. El *ocultamiento o invisibilización* de este grupo, que se puede observar de diferentes formas, pero principalmente se ignora la participación de personas homosexuales en la vida social. Esta invisibilización hace que no existan suficientes referentes positivos que colaboren con la formación de identidades, o que no se dispongan de otros modelos relacionales no heteronormativos. Según Llamas (1998) los únicos modelos de referencia en cuanto a la identidad sexual o de género, que hoy en día existen y son accesibles, son la “masculinidad” y la “feminidad”. Modelos que asocian unas características anatómicas con determinadas conductas, roles, normas sociales, etc. Confirman un orden, consiguiendo la naturalización y la oposición entre ellos, y como ya se ha comentado, conduciendo a la heterosexualidad obligatoria
2. La *asignación negativa de significados a la homosexualidad y a la trasgresión de los estereotipos de género*, que continua vigente en el imaginario social, es otra de las formas de homofobia externalizada. Se asocia la homosexualidad con la inmoralidad, la enfermedad, el delito y el pecado (Granados y Ortiz, 1998; Herek, 1992 citados en Ortiz, 2003). Esta referencia negativa, es la que se encuentran personas homosexuales para formar su identidad, con lo que “aprenden a verse en términos negativos, resultando sentimientos de culpa y baja autoestima.” (Núñez, 1999 citado en Ortiz, 2003).
3. La *violencia*, otra de las forma de opresión ejercida contra gays y lesbianas. Ya sea violencia física, psicológica y/o simbólica.
4. La *discriminación*, donde se niega el acceso a oportunidades, recursos y servicios.
5. Y la *exclusión en ghettos*, ya sean comercializados o no-comercializados.

La otra forma de expresión homofóbica que define Ortiz (2003) es la internalización de la opresión. En la *homofobia internalizada* aparece la asimilación de imágenes y significados negativos sobre la homosexualidad, para luego auto-aplicárselos. Las consecuencias de este proceso son conductas negativas hacia ellos o ellas mismos/as y/o hacia otras personas homosexuales. Dentro de este tipo de homofobia, Gonsiorek (1988 citado en Ortiz, 2003) diferencia dos expresiones de la misma:

1. La *homofobia internalizada evidente*, donde se identifican conscientemente a sí mismos o mismas como inferiores a las personas con una opción heterosexual. Por lo que pueden padecer sentimientos de culpa, los cuales a su vez pueden ser conscientes; pueden presentarse disfrazados o pueden darse de manera inconsciente. Y como defensa a esta homofobia internalizada evidente, pueden utilizarse mecanismos como la negación y la racionalización (Barzani, 2000).
2. La *homofobia internalizada encubierta*, donde el sujeto reconoce abiertamente su preferencia sexual, pero sin embargo mantiene algunos valores que descalifican a la homosexualidad (Ortiz, 2003). Por lo que puede mostrar desprecio hacia otras personas homosexuales, sobretodo hacia aquellos gays “afeminados” o lesbianas “mari-macho”, probablemente por la transgresión doble que realizan del sistema de género, transgreden la opción sexual y transgreden la categoría género³⁵.

Tenemos que “las formas en las que aparecen las expresiones homofóbicas son múltiples, imprecisas e incluso cotidianas” (Sevilla y Álvarez, 2006, p. 212). Según esta autora y autor, es a partir de considerar la heterosexualidad como la “norma natural y obligatoria”, que todos los discursos que se desprenden de ella, como el homofóbico, intentan mantenerla inalterable.

El pensamiento occidental con su construcción de categorías dicotómicas atravesadas por el criterio de normalidad, el cual a su vez viene determinado por las relaciones de poder existentes, otorga a la masculinidad y al heterosexismo, las posiciones mas favorecidas. Resultando de aquí, los estereotipos y roles sexuales, ambas construcciones igualmente sociales. Estos estereotipos y roles, junto con prejuicios sexuales, mitos y sistemas de creencias sociales, la educación masculinizada,..., forman parte de nuestro imaginario social compartido, de nuestros valores culturales y sociales. Como indica Barzani (2000, p. 4), “asimismo, como todo sujeto es objeto de este ‘bombardeo’ desde que nace, ello lo conduce a percibir al mundo social como ‘dado’, como ‘natural’, incluyendo los

³⁵ Pero incluso estas transgresiones tienen valores diferentes. Por ejemplo la subversión que realizan travestis y drag queens, es un ejercicio que tiene un espacio reconocido, la parodia; y un ámbito, la “subcultura gay y lesbiana”. Pero si lo que está en juego con la subversión, es la masculinidad, como por ejemplo con las drag kings o las mujeres culturistas, ya no existe parodia reconocida, sino una concepción de desnaturalización, sacrilegio o sospecha, ya que pretende tambalear al sistema sexo-género, consiguiéndolo (Llamas, 1998).

parámetros que deciden las conductas y atributos que serán ‘normales’ y cuáles ‘anormales’ o ‘patológicos’; perdiéndose así conciencia de que la sociedad fue ‘construida’ por los seres humanos y por ende puede ser re-hecha por éstos”.

La explicación al origen de la opresión que sufre el colectivo homosexual, proporcionada por Ortiz (2003) se mueve por estas líneas. Según este autor, la opresión hacia la homosexualidad proviene del conjunto de creencias culturales denominado sistema de género. Y aunque son aprendidas, son consideradas como naturales. Desde nuestro punto de vista, si tenemos en cuenta la exposición que estamos realizando, podemos observar que estamos de acuerdo con ello. Cualquier transgresión al sistema sexo-género intentará ser anulada, ya sea a través de representaciones, discursos, prácticas sociales discriminatorias, etc.

Estas posibles causas, que acabamos de apuntar, pueden ser las responsables de las numerosas situaciones homofóbicas de rechazo, discriminación, violencia, etc., que existen contra las personas no heterosexuales. No lo volveremos a repetir, porque en la justificación de este trabajo ya se ha hecho de manera detallada, pero cada vez son más los estudios que las visibilizan, y que además, hacen obvia la necesidad de actuar para eliminarlas.

Quizás a lo largo de este apartado, ha podido parecer que se ha agrupado en categorías uniformes y homogéneas a personas homosexuales y heterosexuales, a hombres y mujeres... Ha resultado útil para poder exponer todo lo comentado, pero no se ha pretendido etiquetar ni pasar por alto la diversidad de experiencias y vidas que pueden llegar a diferir en más aspectos, que no en la unión dentro de un a misma categoría. De hecho, como indican Llamas y Vidarte (1999), es innegable reconocer que existe por ejemplo una “identidad homosexual” construida desde el pensamiento heterocentrado, predeterminada, un estigma o etiqueta que existe previamente. Pero no solo ocurre con una “identidad homosexual”, lo mismo pasa con la heteroidentidad, y un sinfín más de identidades predeterminadas que tienen como objetivo la clasificación social. Se puede intentar desmontarlas, criticarlas, cuestionarlas, etc., pero de momento, guste o no, pasamos por ellas. Eso sí, pero no por ello existe la obligación de aceptarlas, podemos debatirlas y transgredirlas, incluso deconstruirlas y construir otras nuevas.

Se puede intentar desarrollar estrategias, como las ofrecidas por Preciado (2003b) donde se dé: una des-identificación de las identidades fijas y marcadas dicotómicamente para dar lugar a la construcción de sujetos políticos; una des-identificación que podría ayudarse de la reconversión de las tecnologías de los cuerpos; junto con unas identificaciones estratégicas que tomen las posiciones construidas como negativas y desviadas para reconstruirlas de manera que se conviertan en posiciones de resistencia y cambio; un cambio que pase por una desontologización del sujeto de la política sexual.

Desde esta posición, la agrupación en contra del régimen heteronormativo existiría, pero no bajo una identidad homosexual, sino bajo una multitud de identidades que escaparían al pensamiento heterocentrado y sus categorías dicotómicas excluyentes, opresoras, estigmatizantes, discriminatorias, etc.³⁶

2.1.4. La Psicología y la construcción del sistema sexo-género

La Psicología ha colaborado y colabora con la construcción y mantenimiento de este sistema sexo-género. Y si lo hace, es porque ella misma también está construida bajo sus influencias, las cuales se encuentran reflejadas en el conocimiento científico que ha construido, y que construye. De hecho, este conocimiento producido con unas características determinadas, será el que contribuya con el mantenimiento y reproducción del propio sistema sexo-género (Figura 2.1.2.).

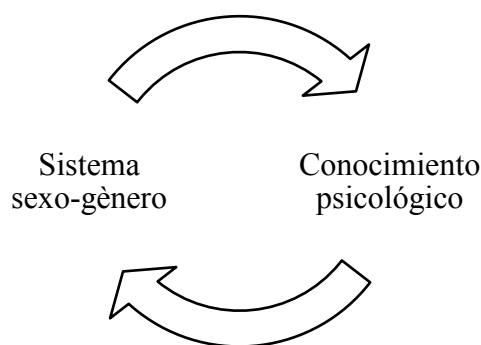


Figura 2.1.2. Bucle de influencias recíprocas entre el sistema sexo-género y el conocimiento creado por la Psicología.

³⁶ Para una información más extensa y detallada de los movimientos identitarios, consultar Gamson (2002), “¿Deben autodestruirse los movimientos identitarios? Un extraño dilema.

La Psicología es una disciplina de conocimiento, y como tal, es un proceso y producto de la sociedad e institución que la crea, por lo tanto, cargada de una especificidad social, histórica y cultural determinada. Dentro de esta disciplina, el sistema sexo-género como elemento que inunda nuestra vida social, se filtra y acaba ejerciendo influencias. Así, no hace tampoco mucho tiempo, a principios del 1900, se afirmaba que si una mujer cursaba una educación superior su cerebro se desarrollaría, pero como consecuencia, se encogerían sus ovarios y no podría tener descendencia. Otro ejemplo, no menos alarmante de esta especificidad histórica-cultural que inunda la Psicología, lo encontramos después de la Segunda Guerra Mundial, donde ciertas investigaciones apuntaban que si las madres (y no decía padres y madres) trabajaban fuera del hogar, el desarrollo de sus hijos e hijas, se vería gravemente afectado (Hare-Mustin y Marecek, 1994a). Actualmente, además de aceptar las incorrecciones de estas afirmaciones, podemos observar claramente el sesgo de género que aparece en los resultados de estas investigaciones.

Cabe decir, de todas maneras, que en la gran mayoría de estudios realizados desde la Psicología y la Psicología social, anteriores a los años 70-80, las mujeres han estado ausentes, tanto como objeto de estudio, como de profesionales. Han sido infravaloradas en una Psicología con prácticas y estructuras que las han excluido (García, 2005). En muchas ocasiones la muestra estaba formada solo por sujetos masculinos, cuyos resultados después eran generalizados a toda la población (Hare-Mustin y Marecek, 1994a).

En cuanto que investigadoras, fueron marginadas y se las obstaculizó en su tarea, tanto formal como informalmente. Por ejemplo, las escalas de masculinidad y feminidad, de Lewis Terman y Carolyn Miles, son denominadas como Escalas de Terman; o el utilizado Test de Apercepción temática de Henry Murray y Christina Morgan, es conocido como TAT de Murray (Hare-Mustin y Marecek, 1994a). Del mismo modo, la obra ya citada de García (2005), proporciona una larga lista de mujeres psicólogas que han sido olvidadas por parte de su propia disciplina, como por ejemplo: Mary Whiton Calkins, que llegó a ser presidenta de la “American Psychological Association” (1905) y de la “American Philosophical Association” (1918). Además de creadora del primer laboratorio psicológico llevado a cabo por mujeres. O Christine Ladd Franklin, psicóloga experta en lógica y teoría de la visión de los colores, que para que le reconocieran oficialmente el doctorado, tuvieron que pasar más de 44 años. O Margaret Floy Washburn, que fue la primera mujer

en recibir oficialmente el título de Doctora en Psicología, en 1894. La cual fue también presidenta de la “American Psychological Association” (1921).

Actualmente el reconocimiento al trabajo realizado por mujeres es bastante mayor, pero todavía sobrepasa la cantidad de hombres que configuran y controlan los programas de investigación y los puestos de gestión dentro de los departamentos de nuestra disciplina. Y en muchas ocasiones, aunque sean mujeres las que los coordinan, no por ello incorporan una perspectiva y un cuestionamiento de la construcción del género. Resulta importante, que cargos de coordinación y gestión, visibilicen figuras femeninas, rompiendo así el conocido “falso techo de cristal”, pero lo que resulta aún más primordial, es que se haga incorporando un posicionamiento crítico y de género.

Volviendo de manera específica, a los resultados obtenidos en investigaciones, no podemos obviar la influencia que puede ejercer el género del sujeto estudiado, y el género de la persona que investiga y recoge la información, sobretodo dependiendo del tema que guíe el trabajo (Perera, 1995). Como tampoco podemos dejar de apreciar, que muchos resultados son mostrados en forma de diferencias, de diferencia entre individuos, de diferencias entre sexos, de diferencias entre grupos, de diferencias entre culturas, etc. Además, según Lott (1994), se aprecia de forma sistemática en la investigación sobre diferencias, la asignación de diferencias y deficiencias, a individuos de las categorías sociales “inferiores”. Aunque una de las principales diferencias, y más recurrentes en la gran mayoría de trabajos, son aquellas que se refieren a hombres y mujeres. Siguiendo con esta autora, si se centra la atención en las diferencias sexuales/genéricas, etiquetando conductas femeninas y masculinas, se refuerza los hábitos sociocognitivos, aumenta la posibilidad de hacer juicios exagerados o selectivos, se oculta la complejidad del comportamiento, se infravalora la capacidad que posee cualquier persona para aprender cualquier respuesta, etc. Es decir, el conocimiento psicológico producido también ejerce influencias sobre el conocimiento cotidiano y sobre el propio fenómeno social sobre el que versa, como ya nos señala la investigación en RS sobre la *ciencia popularizada* (Wagner y Elejabarrieta, 1994) o los efectos ilustrativos de los que habla Gergen (1998).

Al mismo tiempo, a las diferencias sexuales/genéricas, no se les intenta buscar explicación, causa, razón, motivo, etc., alguno. En muchos casos, lo único que se hace es describirlas,

sin que sea necesaria una explicación. El simple hecho que provengan de hombres o mujeres, es suficiente, como si el origen principal de las mismas fueran los factores biológicos. Este hecho, colabora en que sean consideradas como algo universal y natural, consiguiendo a su vez, una justificación innatista y difícil de cuestionar, para las desigualdades sociales.

Pero es que además, por si no fuera poco, “curiosamente”, a la conducta de las mujeres se les han atribuido, bastante más a menudo, determinantes biológicos y hormonales que en el caso de los hombres. Si echamos un vistazo atrás en el tiempo, encontramos una amplia historia de asociaciones entre enfermedad mental de las mujeres y útero, o también, sin sorpresa alguna, entre locura y trasgresión de las rígidas normas y pautas sociales marcadas para la feminidad. Como sería en este último caso, la situación de “*Las patronatas del Manicomio de Ciempozuelos*”, donde ingresaban chicas en el Manicomio de Ciempozuelos, por orden judicial del Patronato de Protección a la Mujer (PPM). Esta institución fue creada por el franquismo para controlar lo que se entendía en aquella época, por honra y moralidad de las mujeres, no siendo más que otro mecanismo de opresión, vigilancia y castigo para todas aquellas mujeres que sobrepasaban la frontera de lo socialmente aceptado, manipulando el ingreso bajo una supuesta patología psiquiátrica (Rendueles, 2007). Este sexismo palpable de la salud mental, resulta ser un ejemplo más del conocimiento androcéntrico derivado de una ciencia positivista inmersa en un sistema patriarcal.

Según Hare-Mustin y Marecek (1994b), la creación de significados y control del lenguaje están en manos de posiciones de poder. La dominación masculina heterosexual los poseen, y por lo tanto, la producción de conocimiento social y científico está influida por esta dominancia. Por lo que se sostiene, que el conocimiento no es algo desinteresado ni políticamente neutral. Desde este punto de vista, las teorías sobre los sexos son representaciones de la realidad estructuradas por suposiciones y que reflejan intereses.

Como podemos observar, un enfoque dualista de los sexos no es suficiente para comprender las complejas reacciones de las personas (Lott, 1994), y aún menos cuando colabora con el mantenimiento y la reproducción del sistema sexo-género. Sería necesario, desde la Psicología, buscar la variabilidad intrasexual, deconstruir dicotomías, e incorporar

el poder, como variable que ayuda intensamente en la comprensión de los fenómenos sociales, en definitiva, incorporar una perspectiva de género.

2.2. Incorporación de la educación en la Diversidad Afectivo-Sexual

Al final de este trabajo, se propondrá una posible conceptualización o aproximación al concepto de la DAS. Dicha aproximación tendrá en cuenta los aspectos que forman el sistema sexo-género, y que acabamos de ver, y tendrá en cuenta el conocimiento o concepción social que circula sobre la DAS entre jóvenes gerundenses/as.

Si recordamos el tema de estudio de este trabajo, si tenemos en cuenta algunas de las consecuencias negativas que viven las identidades no heteronormativas, y si nos anticipamos a algunos de los objetivos de la investigación, nos encontramos con que consideramos necesario e indispensable trabajar sobre la DAS. Desde este punto de vista, el ámbito educativo se convierte en uno de los principales terrenos desde el que actuar. Una eficaz y adecuada educación en la DAS colaboraría con la disminución de los numerosos tipos de violencias que existen por razones relacionadas con el sistema sexo-género.

Las razones por las que sería necesaria una incorporación de la DAS en la educación, han sido explicitadas en más de una ocasión. Aun así, ampliaremos esta información y comentaremos las posibles maneras de incorporarla, partiendo de los resultados de un estudio anterior (Dorado, 2008).

2.2.1. Razones y necesidades para incorporarla

Si seguimos enumerando y agrupando razones y necesidades específicas de incorporar la educación en la DAS, nos encontramos con la primera de ellas, el hecho por el cual se invisibilizan, silencian y menosprecian las identidades sexuales o de género no hetero, dentro de los propios miembros de la comunidad educativa.

Otra de las razones importante, resulta ser la ausencia en los diferentes currículums escolares sobre la DAS. Ya sea por un ocultamiento de las contribuciones hechas por personas de preferencia/identidad no enmarcada dentro de los parámetros del sistema sexo-género, así como por la falta de información (materiales, estudios y reflexiones acerca del tema), y de los modelos de referencia positivos de identidades sexuales no hetero.

Algunos otros motivos que visibilizan la necesidad de incorporación de la DAS en las aulas, citado recientemente, sería la necesidad de erradicar, o al menos disminuir, todo tipo de violencias por cuestiones relacionadas con las trasgresiones al sistema sexo-género, a favor del respeto y la dignidad, y de una educación libre de heterosexismo.

Para una incorporación adecuada y eficaz de la DAS en el ámbito educativo, resulta imprescindible el apoyo y el seguimiento por parte de las instituciones educativas, y el apoyo y el seguimiento legislativo.

2.2.2. Propuestas de incorporación

Las propuestas que pueden realizar acerca de la incorporación de una educación en la DAS, deben tener en cuenta varios aspectos. Entre ellos, a las personas a las que irá dirigida, las maneras de incorporarla, los recursos y herramientas que utilizará, etc.

En cuanto a las personas a las que debería ir dirigida, tenemos a todo el educativo implicado: alumnado, profesorado, personal de administración y familias. Es muy importante que se realice una actuación conjunta sobre todos los agentes que forman parte del centro educativo.

La incorporación de esta educación en la DAS se debe realizar como principio básico, a lo largo de todo el curso y de una forma consensuada y coherente. Debería de incorporarse a través del currículum de las áreas transversales como las de la educación sexual o la “antigua” educación por la ciudadanía. Como materia transversal tendría que ser correctamente programada y sistematizada, aunque también tendría que presentar un carácter flexible durante el transcurso de su desarrollo. Debería ser realmente diversa e integradora de las múltiples formas que se pueden dar fuera y dentro del sistema sexo-

género; debería vigilar y prestar atención para que no se intervengan mitos, estereotipos, prejuicios, falsas creencias, etc., y para ello se hace totalmente indispensable una formación previa de las y los profesionales que la impartirán.

A parte de dedicar espacios concretos, también debería ser incorporada a través de las diferentes asignaturas, cuando el contenido lo permitiera.

Los recursos educativos para incorporarla podrían pasar por actividades, recursos literarios y unidades o guías didácticas. Los contenidos que podrían trabajarse en cada una de ellas podrían ir desde aquellos que se relacionaran directamente con la DAS (DAS y aspectos relacionados como la construcción del sistema sexo-género, la diversidad de relaciones afectivo-sexuales, la diversidad de prácticas sexuales, la diversidad familiar; los prejuicios, estereotipos y discriminación, etc.), hasta actitudes y valores más transversales (la educación moral y cívica, la educación por la paz, etc.).

2.2.3. Estado de la cuestión

En el ámbito educativo, a pesar de algunos tímidos avances, queda mucho trabajo por realizar. La aprobación por parte de algunos órganos competentes en materias legislativas no han hecho, que de momento, se progrese hacia una educación de la DAS.

Los resultados a los que hacíamos referencia anteriormente (Dorado, 2008), se desprenden del análisis realizado sobre unas guías didácticas dirigidas a trabajar la DAS dentro de la educación formal. Estas guías pertenecen a la asociación Inclou de Barcelona, las cuales fueron trabajadas de manera puntual, en aquellos centros educativos que así lo desearon. Hasta el momento, esto ha sido lo más parecido a lo que debería ser una incorporación formal, extensa y comprometida con el tema. Más lejos de estas colaboraciones puntuales, resulta difícil encontrar acciones educativas articuladas que trabajen la DAS, por parte de las instituciones educativas vigentes.

Estas guías fueron creadas con el objetivo de conseguir una posible transformación social que mejorara la situación de desigualdad de aquellas identidades sexuales o de género no heteronormativas. A pesar del propósito, el concepto que manejan acerca de la DAS queda restringido, en la mayoría de los casos, a personas GLTB, y el de una educación de esta

diversidad, a un trabajo casi exclusivo de la homofobia. Se observa como el sistema sexo-género tan arraigado en nuestra sociedad, al igual que los discursos dominantes, como el discurso heterosexual, el discurso científico, el discurso de la moral cristiana, etc., impregnan todas las áreas de conocimiento y resulta difícil escapar a sus influencias, incluso cuando lo que se intente, sea cuestionarlo.

La concepción que se utiliza sobre la DAS, creemos que ayudaría a la disminución de la homofobia y de la transfobia, pero no sería un cuestionamiento decisivo al sistema sexo-género. Con lo que, seguirían existiendo otros tipos de discriminaciones hacia otras identidades que no se atañen a dicho sistema, o aunque lo hagan, ocupen la posición de subordinación histórica, la de mujeres heterosexuales.

Resulta primordial y fundamental reconocer que nos hemos socializados bajo el sistema sexo-género y bajo todo el entramado de discursos que lo sustentan; bajo las diferentes representaciones que ha creado de las diversas identidades sexuales o de género; bajo el conocimiento que ha construido; etc. Pensamos que si intentamos tener presente estas influencias, nos ayudará a proponer una conceptualización de la DAS y a proponer una educación sobre la misma, más alejadas de las mismas.

La reflexividad o autoreflexividad, “nos permite ejercer ciertos grados de autoconciencia (o giro sobre nosotros/as mismos/as) sobre nuestros actos y maneras de ser y relacionarnos” (Albertín, 2005, p.114), y consecuentemente sobre el conocimiento que podemos producir como investigadoras o investigadores. Es una constante autocrítica y cuestionamiento de nuestras maneras de trabajar, y reconociendo sus características y limitaciones y efectos.

PARTE II. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 3. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivo general y objetivos específicos

3.2. Procedimiento de la investigación

3. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo es uno de los más breves de nuestro trabajo, pero también uno de los más relevantes. En él se sitúan, el objetivo general y los objetivos específicos, los cuales guían y determinan toda la investigación realizada. También se detalla el procedimiento general que hemos llevado a cabo para conseguir los objetivos propuestos.

3.1. Objetivo general y objetivos específicos

Como ya hemos comentado en capítulos anteriores, sobre todo a lo largo de la justificación de este trabajo, en la actualidad todavía son presentes prejuicios, creencias y valores estereotipados y estigmatizantes, en torno a la homosexualidad (Col·lectiu Lambda, 2008), la bisexualidad, la transexualidad, etc. Pero no solo ello, sino que son abundantes y diversas las formas de violencia, hacia cualquier identidad que no se enmarque dentro de los parámetros del sistema sexo-género. Así, los efectos psicosociales negativos que se derivan de este discurso heteronormativo son numerosos: estrés psicosocial, síntomas depresivos, incremento de conductas de riesgo, indicadores de salud más pobres, etc. (APA, 2004; Campo, 2001; Coker, Austin y Schuster, 2010; Ortiz, 2003).

En España, y específicamente en el ámbito educativo, podemos encontrar estudios que muestran, además de estos efectos psicosociales, otros en estrecha relación con este contexto, como el alto fracaso y el absentismo escolar, la tendencia a la marginalidad, etc. (FELGTB, 2007; Gallardo y Escolano, 2009; Gallofré, Generelo y Pichardo, 2006; Generelo y Gimeno, 1999; Generelo y Pichardo, 2005; Godoy, 2002; Pichardo, 2007; Villanova y Fernández, 1997).

Dada esta situación, el **objetivo general** de este trabajo es: analizar el conocimiento social que se está elaborando actualmente acerca de la DAS, entre nuestros/as participantes de la ciudad de Girona, que aporte una mayor comprensión del fenómeno

y que posibilite vías de intervención en relación a las problemáticas anteriormente nombradas.

De este objetivo principal, son varios los **objetivos específicos** que se desprenden y se pretenden conseguir en este estudio, a través de las personas participantes que han colaborado, de las diversas técnicas de recogida de datos que se han utilizado y de los análisis que se han aplicado. De manera general, estos objetivos específicos se podrían agrupar en tres grandes bloques temáticos:

a) Aquellos que se definen partiendo explícitamente desde la TRS como enfoque y teoría para el abordaje del objeto de estudio, la DAS. Es decir, aquellos que se derivan de entender la DAS como un conocimiento social en construcción, como una representación, y como tal, según los supuestos de esta teoría.

b) Aquellos que hacen referencia a aspectos psicosociales que pueden ejercer una variabilidad sobre el objeto de estudio, la DAS. Aspectos psicosociales referidos a relaciones interpersonales o aspectos motivacionales (el hecho de haber mantenido o no relaciones afectivo-sexuales, el tipo de preferencia sexual, el conocimiento o el interés sobre la DAS, etc.).

c) Y aquellos, en cierta manera derivados o dependientes de los anteriores, que se relacionan con una posible utilidad o línea de aplicabilidad del conocimiento que obtengamos sobre la DAS, dentro del campo educativo.

En la Figura 3.1.1. podemos observar gráficamente estos tres bloques temáticos de objetivos.

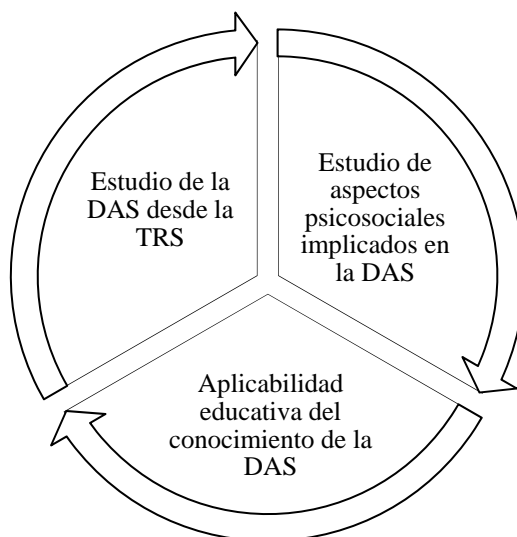


Figura 3.1.1. Representación abreviada de los objetivos específicos.

A continuación, detallamos cada uno de los objetivos específicos. Según el **primer bloque** temático, aquel que hace referencia a los objetivos que se derivan directamente de la utilización de la TRS como marco teórico para este trabajo, encontramos los siguientes:

- 1.1. Describir las dimensiones estructurales que puede presentar la DAS (conocimiento social de la DAS, características principales, personas a las que puede hacer referencia, predisposición que suscitaría, emociones más recurrentes que se asocian, etc.), según los datos recogidos³⁷.
- 1.2. Además, en relación directa con el objetivo 1.1., pero de manera concreta, porque solo hace referencia a la dimensión del campo representacional, existe otro objetivo específico. No solo se pretende explorar el campo representacional de la DAS, sino que también se pretende analizar similitudes y diferencias de

³⁷ La consecución de este objetivo teórico, que se realizará a través de las entrevistas y la Asociación Libre de Palabras, también resulta ser un objetivo metodológico que nos servirá de base para la posterior construcción del cuestionario.

dicho campo, con el campo representacional de otros conceptos cercanos, como la diversidad, la diversidad afectiva y la diversidad sexual.

- 1.3. Analizar la base común en la organización y estructura de los significados compartidos de la DAS, teniendo en cuenta que las personas participantes en este estudio, parten de un posicionamiento social que puede ser compartido.
- 1.4. Analizar las posibles diferencias acerca del conocimiento social en la DAS, teniendo en cuenta los diversos grupos que se pueden constituir si seguimos las características sociodemográficas (género, grupo cultural, grupo religioso, clase social, nivel de estudios en curso) de las y los participantes, y según el tipo y frecuencia de las relaciones afectivo-sexuales que han mantenido.
- 1.5. Explorar si existen grupos de participantes, dentro de los estudiados, que se constituyan y se distingan de otros por sus diferencias en el conocimiento social sobre la DAS, y en caso que los haya, describir cuáles serían las principales características de estos grupos.

En referencia al **segundo bloque** de objetivos de este estudio, y que hemos denominado como aquellos que se encuentran en relación con aspectos psicosociales, tenemos:

- 2.1. Describir la frecuencia de las relaciones afectivo-sexuales, en tanto que prácticas, y/o la atracción afectivo-sexual, ya sean de preferencia homosexual, heterosexual o bisexual, que manifiestan los y las participantes según el género, la preferencia sexual y/o el nivel de estudios que informan poseer.
- 2.2. Explorar la autopercepción de los y las participantes sobre el nivel de conocimiento entorno a la DAS.
- 2.3. Explorar el nivel de interés actual hacia la DAS, de los y las participantes.

Por último, y dependiente de los objetivos anteriores, encontramos el **tercer bloque** temático, aquel que hace referencia a los objetivos relacionados con la utilidad o aplicabilidad del conocimiento en la DAS, dentro del ámbito educativo:

- 3.1. Apuntar futuras líneas de acción educativa que sirvan de guía para un abordaje de la DAS como herramienta útil, que colabore en una disminución de la desigualdad social y de la violencia por motivos relacionados con la construcción social del sistema sexo-género.
- 3.2. Ofrecer una orientación concreta sobre cuáles tendrían que ser las principales características (contenido, metodología, etc.) de un programa o proyecto educativo específico sobre la DAS.

3.2. Procedimiento de la investigación

La consecución de los objetivos marcados en esta investigación, y que acabamos de enumerar, ha pasado por varias fases o etapas. Estas fases las describiremos a través de los estudios que hemos llevado a cabo, y que en concreto, han sido dos.

El **primero** de los estudios se encuentra dirigido a la consecución de los objetivos que hacen referencia al estudio de la DAS desde la TRS, y concretamente, a aquellos que describen las dimensiones estructurales que podría presentar la DAS como conocimiento social.

Dentro de este Estudio I, se han utilizado dos técnicas de recogida de datos diferenciadas, dependiendo de las dimensiones que se pretendían estudiar. Se han realizados entrevistas para la descripción de la *información* y de la *actitud* que puede existir en torno a la DAS, y al corpus de datos proporcionado por estas entrevistas, se le ha aplicado un Análisis de Contenido (AC). Para la descripción de la otra dimensión estructural, el *campo representacional*, se ha llevado a cabo una Asociación Libre de Palabras (ALP), y los datos obtenidos han sido analizados a través de un Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM).

El conjunto de resultados de este Estudio I, también ha servido como orientación para la construcción del cuestionario, técnica utilizada para la recogida de datos del Estudio II.

Con el **segundo** de los estudios, pretendemos conseguir el resto de objetivos específicos del primer bloque y todos los del segundo. Así, tenemos aquellos del primer bloque que hacen referencia a una base común del conocimiento social sobre la DAS, pero también tenemos a aquellos, que hacen referencia a las posibles diferencias que puede presentar ese conocimiento social sobre la DAS, según las características de las personas participantes. Los objetivos del segundo bloque, son aquellos que se refieren a aspectos psicosociales, que pueden ejercer a su vez, una influencia sobre el conocimiento, la construcción o la representación social de la DAS.

La técnica de recogida de datos que se ha utilizado en este Estudio II, ha sido un cuestionario de elaboración propia. A los datos obtenidos a través de este cuestionario, se le han aplicado varios tipos de análisis estadísticos: un Análisis Descriptivo (AD), un Análisis Factorial de Componentes Principales (AF), un Análisis de Varianza (AV) y un Análisis Clúster (ACL).

A través de la interpretación final de los resultados de ambos estudios, se consigue dar respuesta a nuestro objetivo general, y se nos facilita la orientación necesaria para la consecución del tercer bloque de objetivos específicos, aquellos que hacen referencia a la aplicabilidad de nuestra investigación dentro del campo educativo.

En la Tabla 3.2.1., se muestra un resumen del procedimiento general seguido y que servirá también como introducción para los dos capítulos posteriores.

Tabla 3.2.1.

Estudios de la investigación

| Estudios de la investigación | | Objetivos | Técnicas recogida datos | Análisis datos |
|------------------------------|-------------|--|-------------------------|-----------------------|
| I | I.1. | Dimensiones estructurales (información y actitud de la DAS (1.1.) | Entrevista | AC |
| | I.2. | Dimensiones estructurales (campo representacional) de la DAS (1.2.) | ALP | ACM |
| II | | Conocimiento social sobre la DAS (similitudes y diferencias) (1.3.; 1.4.; 1.5) Aspectos psicosociales relacionados con la DAS (2.1.; 2.2.; 2.3) | Cuestionario | AF, AV y ACL AD |

**CAPÍTULO 4. ESTUDIO I: DIMENSIONES DE LA
REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA DIVERSIDAD
AFECTIVO-SEXUAL**

CAPÍTULO 4. ESTUDIO I: DIMENSIONES DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

4.1. La información y la actitud de la representación de la Diversidad Afectivo-Sexual

- 4.1.1. Objetivos
- 4.1.2. Participantes
- 4.1.3. Técnica de recogida de datos
- 4.1.4. Procedimiento
- 4.1.5. Análisis
- 4.1.6. Resultados
- 4.1.7. Discusión
- 4.1.8. Conclusión

4.2. El campo representacional de la Diversidad Afectivo-Sexual

- 4.2.1. Objetivos
- 4.2.2. Participantes
- 4.2.3. Técnica de recogida de datos
- 4.2.4. Procedimiento
- 4.2.5. Análisis
- 4.2.6. Resultados
 - 4.2.6.1. Resultados en torno al concepto de la Diversidad Afectivo-Sexual
 - 4.2.6.2. Resultados en torno al concepto de la Diversidad
 - 4.2.6.3. Resultados en torno al concepto de la Diversidad Afectiva
 - 4.2.6.4. Resultados en torno al concepto de la Diversidad Sexual
- 4.2.7. Discusión
 - 4.2.7.1. Discusión en torno al concepto de la Diversidad Afectivo-Sexual
 - 4.2.7.2. Discusión en torno al concepto de la Diversidad
 - 4.2.7.3. Discusión en torno al concepto de la Diversidad Afectiva
 - 4.2.7.4. Discusión en torno al concepto de la Diversidad Sexual
- 4.2.8. Conclusión

4. ESTUDIO I: DIMENSIONES DE LA REPRESENTACIÓN DE LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

Tal y como hemos visto con anterioridad, las RS se encuentran formadas por tres dimensiones: a) la *información*, que sería el conocimiento que se tiene acerca del objeto representado; b) la *actitud*, que hace referencia a la disposición favorable o desfavorable de una persona hacia dicho objeto; y c) el *campo representacional*, que se concibe como la estructura organizada, de manera coherente, de los elementos que forman el contenido de la RS.

A lo largo de este capítulo, se intentará conocer estas tres dimensiones estructurales de la representación de la DAS, teniendo en cuenta que partimos del hecho, que para conseguir que una educación en la DAS sea efectiva, resulta necesario explorar previamente qué imagen y valoración se comparte de ella en la población destinada a recibirla, y qué información se posee de la misma. Creemos que el conocimiento de estas dimensiones puede resultar muy útil a la hora de diseñar programas educativos específicos que trabajen la DAS en las aulas.

Este capítulo 4 alberga el Estudio I, que a su vez lo presentaremos dividido en dos partes. Una primera, que hace referencia al trabajo llevado a cabo para conocer las dimensiones estructurales de información y actitud de la DAS. Y una segunda, que se encuentra dirigida al estudio del campo representacional.

4.1. La información y la actitud de la representación de la Diversidad Afectivo-Sexual

Iniciamos el capítulo 4, como acabamos de comentar, con la primera parte del Estudio I, la referida a las dimensiones de información y actitud de la representación de la DAS.

4.1.1. Objetivos

Aunque hemos dedicado un apartado exclusivo, en el capítulo 3, para comentar conjuntamente todos aquellos objetivos que se pretenden alcanzar, a lo largo de los capítulos 4 y 5, los iremos repitiendo según se vayan presentado los estudios que hemos llevado a cabo para conseguirlos.

Así, seguidamente, recordamos el objetivo específico que guía esta primera parte del Estudio I. Pertenece, al primer bloque temático de objetivos específicos, el que se encuentra más en relación con la TRS. Se trata del primer objetivo de este bloque:

- 1.1. Describir las dimensiones estructurales que puede presentar la DAS (conocimiento social de la DAS, características principales, personas a las que puede hacer referencia, predisposición que suscitaría, emociones más recurrentes que se asocian, etc.), según los datos recogidos.

No obstante, en esta parte del estudio, también se pretende recoger información relevante que facilite la posterior construcción del cuestionario que será utilizado como técnica de recogida de datos en el Estudio II.

4.1.2. Participantes

Las personas que han participado en esta parte del Estudio I, han sido seleccionadas siguiendo un muestreo no probabilístico de conveniencia, como informantes claves.

La selección de personas que pueden proporcionar información acerca de un tema, no tiene por qué obedecer al supuesto que cualquier miembro de una población, puede ser

una fuente de información adecuada para la investigación. No todas las personas de una comunidad, tienen por qué cumplir los requisitos necesarios para ser una buena fuente de información. Como apuntan Rodríguez, Gil y García (1999):

(...) estrategias de selección de informantes que suponen una selección deliberada e intencional. Las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño “n”, se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador (p. 135).

De este modo, la selección de informantes claves para este estudio, se realiza siguiendo la llamada selección de casos típico-ideal. Esta estrategia se basa en predeterminar un perfil de los requisitos esenciales que debe cumplir la persona o personas que deberán ser las elegidas. En nuestro caso, los criterios que debían presentar estas personas eran:

- a) que se trataran de personas pertenecientes o en contacto directo con el tejido asociativo de organizaciones GLTB y/o;
- b) que se trataran de personas expertas en la diversidad afectiva y sexual, siendo indicadores de esta experiencia, la producción de conocimiento y/o la intervención psicosocial sobre el tema; y/o
- c) que se trataran de personas que ellas mismas se identificaran como no heteronormativas;
- d) y además, que presentaran todas ellas, una formación y un activismo respecto las cuestiones relacionadas con la DAS, como también un interés por nuestro estudio.

Siguiendo con los autores anteriores (Rodríguez, Gil y García, 1999), esta estrategia de selección, como muchas otras, comporta ventajas pero también inconvenientes. Como ventaja, encontramos la posibilidad de interrelacionar características entre varias de las personas que podrían ser seleccionadas. Pero al mismo tiempo, requiere de un conocimiento profundo de las personas candidatas y de los aspectos relacionados con su grupo o institución de pertinencia.

Teniendo en cuenta estas consideraciones y los requisitos establecidos, se seleccionaron finalmente a 8 personas. El número final vino determinado por los criterios de

suficiencia y adecuación de los datos, requeridos para asegurar el rigor de la investigación.

La suficiencia se consigue, una vez llegado el momento, en que se produce una “saturación informativa”, donde no se aporta nada significativo nuevo a los datos ya recogidos. Por lo que se refiere a la adecuación, se considera que se ha logrado, si se tienen los datos suficientes para llevar a cabo una exhaustiva descripción del fenómeno (Sandoval, 1996), y si además, las personas participantes han sido seleccionadas en función de las necesidades teóricas del estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999).

En la Tabla 4.1.1. se muestran los criterios que cumplen cada una de las 8 personas participantes.

Tabla 4.1.1.

Participantes Estudio I (primera parte)

| Participantes | Criterios cumplidos |
|---------------|---------------------|
| 1. | d) + c) |
| 2. | d) + b) |
| 3. | d) + a) + c) |
| 4. | d) + a) + c) |
| 5. | d) + c) |
| 6. | d) + a) + c) |
| 7. | d) + a) + b) + c) |
| 8. | d) + b) |

4.1.3. Técnica de recogida de datos

La técnica que se ha utilizado para la recogida de los datos de esta primera parte del Estudio I, ha sido la entrevista individual semiestructurada.

Como toda entrevista, ésta se inicia con una apertura y presentación. Sigue con las cuestiones objeto de interés y que guiaran la parte central de la misma. Y termina con el cierre y despedida

Los principales puntos temáticos que guían la parte central de la entrevista están estructurados según el objetivo de esta parte del estudio, la información sobre la DAS y la actitud hacia la DAS (ver anexos).

4.1.4. Procedimiento

El procedimiento seguido para la recogida de los datos se inició con el contacto de las personas seleccionadas para participar en este estudio. La primera forma de contacto, se intentaba que fuera telefónicamente, pero en los casos que no era posible, se enviaba un correo electrónico. En ambas situaciones, se seguía siempre el mismo guion (y para un ejemplo concreto de contacto electrónico, mirar anexos):

- a) Salutación
- b) Presentación:
 - Nombre
 - Programa de doctorado al cual estoy adscrita
 - Situación laboral actual, pero beneficiaria de una beca anteriormente
 - Director de la tesis
- c) Introducción del tema de investigación
- d) Motivo contacto
- e) Agradecimientos y despedida

Después de obtener una respuesta afirmativa por parte de los informantes claves, se acordaba el lugar y la fecha. Se ofrecía la posibilidad de realizar la entrevista en algún espacio de la Facultad de Educación y Psicología, o bien, en algún otro lugar propuesto por las personas participantes.

Todas las entrevistas se llevaron a cabo entre marzo y abril del 2012. La duración osciló entre los 9 minutos con 13 segundos y los 31 minutos con 38 segundos, siendo la media de 16 minutos y 12 segundos. Todas se realizaron por la autora de este trabajo. Y cada una de ellas fue grabada para posteriormente, pasar a la transcripción de las mismas.

4.1.5. Análisis

El tipo de análisis realizado sobre los datos obtenidos, ha sido el análisis de contenido (AC). A pesar de que existen diferentes tipos de análisis de contenido, nos centraremos en el análisis de contenido categorial, y dentro de éste, específicamente en el análisis temático, desde una perspectiva cualitativa (Vázquez, 1996).

De este modo, a partir de los datos obtenidos, se intentará realizar una inferencia de significados, que trasciendan la mera y directa manifestación. Para ello, se profundizará en el contenido implícito, simbólico y/o enmascarado; y en el contexto del texto y en el contexto social.

4.1.6. Resultados

Los resultados obtenidos después de realizar el análisis de contenido categorial temático, y teniendo en cuenta el objetivo de esta parte del Estudio I, siguen los ejes principales siguientes que puede observarse en la Tabla 4.1.2.:

Tabla 4.1.2.

Categorías temáticas resultantes del análisis de contenido

| 1. Dimensión de Información sobre la DAS |
|---|
| 1.1. Conocimiento sobre la DAS |
| 1.1.1. La DAS entendida como multitud de relaciones, donde también tiene cabida la heterosexualidad |
| 1.1.2. La DAS entendida y explicitada sin la heterosexualidad |
| 1.1.3. La DAS atravesada por el criterio de normalidad |
| 1.1.4. La DAS entendida únicamente en términos de homosexualidad |
| 1.1.5. La DAS entendida únicamente en términos de opción sexual |
| 1.1.6. La DAS entendida únicamente en términos de diversidad familiar |
| 1.1.7. La DAS entendida únicamente en términos de prácticas sexuales |
| 1.1.8. La DAS entendida únicamente en términos de tolerancia |
| 1.2. Características de la DAS |
| 1.2.1. La DAS y su carácter variable |
| 1.2.2. La DAS y su carácter genérico |
| 1.2.3. La DAS y su carácter emocional |

- 1.2.4. La DAS y su carácter cultural/social
- 1.2.5. La DAS y sus principales características valoradas como algo positivo: elección libre de opción sexual, sin cabida para estereotipos
- 1.2.6. La DAS y sus principales características valoradas como algo positivo: no existencia de estereotipos y falta de referentes como fuentes de creatividad y de reivindicación
- 1.2.7. La DAS y sus principales características valoradas como algo positivo: diversidad como fuente de riqueza
- 1.2.8. La DAS y sus principales características valoradas como algo positivo: oportunidad de experimentar nuevas prácticas sexuales
- 1.2.9. La DAS y sus principales características valoradas como algo positivo: posibilidad de empoderamiento
- 1.2.10. La DAS y sus principales características valoradas como algo negativo: asociación con libertinaje, promiscuidad

2. Dimensión de Actitud hacia la DAS

2.1. Disposiciones hacia la DAS

- 2.1.1. Disposición favorable por naturalización
- 2.1.2. Disposición favorable por cercanía con el objeto representado
- 2.1.3. Disposición favorable gracias al nivel educativo y/o clase social subjetiva
- 2.1.4. Disposición favorable gracias a la educación en ciertos valores
- 2.1.5. Disposición favorable por el paso del tiempo
- 2.1.6. Disposición desfavorable por representaciones negativas
- 2.1.7. Disposición desfavorable por transgresiones al sistema sexo-género
- 2.1.8. Disposición desfavorable por tradición
- 2.1.9. Disposición desfavorable según etapa generacional
- 2.1.10. Disposición desfavorable por creencias
- 2.1.11. Disposición desfavorable según procedencias culturales y de etnias, interconectadas con el sexismo

2.2. Emociones específicas relacionadas en la DAS

- 2.2.1. Emociones hacia la DAS
- 2.2.2. Emociones desde la DAS

3. Violencias de género

3.1. Comportamientos homofóbicos externalizados

- 3.1.1. Ocultamiento o invisibilización
- 3.1.2. Asignación negativa de significados a la homosexualidad y las transgresiones al sistema sexo-género
- 3.1.3. Agresiones físicas y/o psicológicas
- 3.1.4. Discriminaciones

3.2. Comportamientos homofóbicos internalizados

- 3.2.1. Homofobia internalizada evidente
- 3.2.2. Homofobia internalizada encubierta

3.3. Comportamientos transfóbicos**4. Herramientas para combatir las violencias de género****4.1. Medidas educativas****4.2. Medidas legislativas****4.3. Visibilización****4.4. Posiciones identitarias**

4.4.1. Reconversión de las tecnologías del cuerpo

4.4.2. Identificaciones estratégicas y desontologización del sujeto de la política sexual

4.4.3. Des-identificación

5. Pensamiento social**5.1. Filtración de mitos****5.2. Apropiación del conocimiento abstracto y posición de profesional experto/a**

A continuación se detallaran cada una de estas categorías temáticas. Cabe recordar que, siguiendo a Vázquez (1996), para cada categoría se mostraran resultados que las permitan visibilizar. Estos resultados son fragmentos de las entrevistas transcritas. Cada fragmento supone una unidad de contexto. Y la unidad de contexto es aquel segmento que permite, a su vez, la comprensión de la unidad de registro. Una unidad de registro, es aquella parte que se considera que presenta significación respecto a los objetivos de la investigación (en nuestro caso, las hemos resaltado en negrita). Recordamos, que las unidades de registro, categorizadas, entre otros requisitos, tienen que cumplir con una asignación exclusiva a una única categoría. Pero que las unidades de contexto, ya que pueden albergar al mismo tiempo, a más de una unidad de registro (contingencia), las podemos encontrar en varias categorías. También resulta importante recordar que, en este tipo de análisis, la frecuencia de aparición de las unidades de registro, a la hora de llevar a cabo la catalogación, no es el elemento más relevante a tener en cuenta. Lo que sí resulta importante durante este proceso, es tener en cuenta los objetivos del trabajo.

1. Dimensión de Información sobre la DAS

A lo largo de esta categoría, la dimensión de información sobre la DAS, se mostraran aquellos resultados que hacen referencia al conocimiento social acerca de la DAS y a las principales características que presenta.

1.1. Conocimiento sobre la DAS

1.1.1. La DAS entendida como multitud de relaciones, donde también tiene cabida la heterosexualidad

P: (...) O sea **no nos regimos por un único patrón, que sería el modelo heterosexual, que es el modelo dominante, si no que existen diversidad en las relaciones, tanto afectivas como sexuales.** Entonces dentro de la diversidad afectivo-sexual, evidentemente entran las relaciones homosexuales, eh... tanto sexuales como de afecto, y otras posibilidades, tampoco, todo se ciñe a heterosexual, homosexual. Si no que hay... (P6: 2)³⁸

P: Ah... por ejemplo estaría el tema de la **transexualidad**. Que es un tema que entraría dentro de la diversidad y que se toca poquísimo. Estarían lo que se llama ahora... ¿como es la palabra...? Las relaciones de **poliamor** o... bueno es un concepto... No son relaciones de pareja, sino que son relaciones de grupo. No sé si has odio hablar. (P6: 6)

P: (...) También en la diversidad estarían los **bisexuales**, que siempre nos olvidamos de ellos. Jaja. (P7: 10)

1.1.2. La DAS entendida y explicitada sin la heterosexualidad

P: Perquè **la no diversitat és el que ja coneixem. La típica relació home-dona**, i la diversitat seria doncs altre tipus de relació, potser amb el mateix sexe o... hi ha gent transsexual per exemple, també. (P8: 22)

1.1.3. La DAS atravesada por el criterio de normalidad

P: Una vez los conoce, **ya ve que es normal, ya ve que no hay problemas. No sé... ve que es una cosa corriente.** Entonces creo que la gente que no ha tratado ese

³⁸ Con la “P” y el número que le sigue nos referimos al participante que realiza la aportación. El número que aparece después de los dos puntos, indica el orden, según los “turnos de palabras” o intervenciones que hacían en las entrevistas, la entrevistadora o la persona entrevistada.

tema, pues a lo mejor les resulta algo desagradable, cuando en realidad no lo es. No hay ningún problema. (P1: 40)

P: (...) Gent social, els veïns t'acaben accepten. Els veïns veïen la meua parella que venia a casa, al principi, sí que hi havia una reticència. **Però després es va anar normalitzant.** (P2: 60)

P: No. Ai, mira, me has hecho pensar y ahora creo que no, que se quedarían solo homosexuales o gais en este sentido. **La diversidad no incluiría ellos mismos como parte de la diversidad porque es algo que entenderían como normal.** (P4: 56)

P: Y sobre todo en este país, ¿no? En España, en relación con otros países que no se ha hecho esa apuesta por **entre comillas por normalizar el tema**. Pero aún queda mucho por hacer, claro. Y hay sectores, como la educación mismo. (P6:38)

P:Sí una acceptació, com una **normalitat** absoluta, no? Quan ja coneixes alguna cosa, ja no te la qüestionen. (P8: 72)

P: Sí, sí. I positivament? Doncs, res un tracte **normal**. (P8: 82)

1.1.4. La DAS entendida únicamente en términos de homosexualidad

P: Pues... sentir algo por... eh... O sea ser igual, que cualquier otra persona pero **sintiendo afecto hacia otra del mismo sexo**, y... bueno... que la única diferencia es esa. (P1: 2)

P: Jo crec que al igual se'n emmarca més... com... tinc la sensació només s'enfoca diversitat afect... només impliquem a... **l'homosexualitat**. Que al igual no es té en compte també al transsexual, al... al que... bisexual, al que ara... no sé (...) (P3: 28)

P: Jo crec **ho relacionen purament i directament amb l'homosexualitat**. Al menys el que he vist en el meu entorn. Jo crec, que sí que ho és parcialment, però no

tothom. No és només la homosexualitat, sinó moltes altres maneres d'expressar l'afecte, l'amor, no sé..., el respecte, el compromís.... (P8: 34)

1.1.5. La DAS entendida únicament en termes de opció sexual

P: Únicament lo definiria así, como... O sea la igualdad con otra persona es la misma, simplemente que lo que a ti te guste pues **sea tu mismo sexo, u otro, o los dos**. (P1: 4)

P: Sería... el concepto en sí sería... la diferente... la diferente posición dentro de la relación entre personas, ¿no? Y la diversidad... respondería a todas las **diferencias sociales que habría, por ejemplo, hombre-hombre, mujer-mujer, hombre-mujer (...)**. (P7: 8)

P: ¿Definirla? Ah, vale. Esto no lo hemos contestado. Esto no te lo he dicho, jaja. Pues... creo que la definiría como... **gais y lesbianas, y hombre y mujer**, relación normal, en este sentido. (P4: 50)

1.1.6. La DAS entendida únicamente en términos de diversidad familiar

P. Jo la entenc com una cosa **fora de lo tradicional i d'allò que coneixem**. (P8: 2)

P: D'allò coneixen els nostres avis per exemple, o fins i tot els nostres pares. Una cosa nova. **Una nova manera de veure els demés o d'establir en grup. Una petita comunitat ja sigui família o... bàsicament**.(P8: 4)

P: Home, jo crec... o sigui fins ara sempre era la família nuclear, pare-mare-fills, i després el segon entorn que són avis o altres familiars. Ara penso que hi ha moltes altres maneres de viure aquesta diversitat afectiva, no? **Potser a nivell familiar seria sortir d'aquesta imatge estipulada, de... dels dos progenitors de diferent sexe, per exemple**. Això seria potser la primera diferència per mi, des del meu punt de vista, dir mira, ara no necessàriament ha d'haver un pare i una mare, sinó pot haver una família... (P8: 6)

1.1.7. La DAS entendida únicamente en términos de prácticas sexuales

P: Pues com les diferents formes de relació que es poden donar a nivell afectiu i sexual, no? (P5: 4)

P: Home-home, home-dona, home-dona-dona... que pugui haver-hi **trios**, que pugui haver-hi... com **una concepció més oberta i més lliure de les trobades afectives i sexuals**. Més des del que a mi em ve de gust, que no pas del que la societat em diu que haig de... m'ha de venir de gust. (P5: 10)

1.1.8. La DAS entendida únicamente en términos de tolerancia

P: No sé... jo pot ser **la associaria a la tolerància**, no? Cada un faci el que vulgui amb la seva vida. Sempre i quan tingui relacions o sigui de manera sana, consentida i volguda, no? I...doncs això. No hi posaria cap paradigma, ni... La associaria amb la tolerància. Cadascú és un món, és diferent, és divers. Aleshores doncs, la relació ha de ser en aquest paradigma, en aquesta línia. (P2: 2)

1.2. Características de la DAS

1.2.1. La DAS y su carácter variable

P: Bueno, no es que opine. Es que es así, existe porque el ser humano, la sexualidad... Yo creo que la **sexualidad** es como un chicle, ¿no? Que se puede **moldear, extender**... O sea que no es tú nazcas con yo que sé... Heterosexual o homosexual, si no que a lo largo de la vida puedes e... incluso cambiar tu identidad sexual. Incluso no sólo la identidad, si no tu propio sexo, ¿no? Las tecnologías permiten el cambio, ¿no? Entonces yo creo que... como ser humano hay que aceptar que nuestra sexualidad es diversa. Y no solo diversa, en los diferentes grupos, si no que también puede cambiar. **No es cosa fija y estable**, ¿no? **Yo tengo la experiencia de gente que he conocido que ha tenido una vida heterosexual hasta determinada edad, familia, hijos y tal.** (P6: 16)

1.2.2. La DAS y su carácter genérico

P: Característiques... XXX per **gènere**, per... um... per... allò biològic, **els genitals**, o per... (P5: 8)

1.2.3. La DAS y su carácter emocional

P: (...) Y... bueno... pese a que no acepto que tenga una definición biológica, sí que entiendo que existe cierta respuesta hormonal o emocional en este sentido. En esta línea. Y bueno, creo que la característica principal es que es **emocional**. (P4: 8)

1.2.4. La DAS y su carácter cultural/social

P: (...) No está definido biológicamente, por tanto, sería más **cultural o social**, y de la relación de la persona con el medio en este sentido. Y... bueno... pese a que no acepto que tenga una definición biológica, sí que entiendo que existe cierta respuesta hormonal o emocional en este sentido. (P4: 8)

1.2.5. La DAS y sus principales características valoradas como algo positivo³⁹: elección libre de opción sexual, sin cabida para estereotipos

P: (...) Però sobretot **d'una manera lliure, i sense estereotips**. I... a l'hora això dóna, porta, una creativitat, no? Perquè clar, no cal anar a l'estereotip, ah..., i en el que ja ens hem donat d'alguna manera, penso que és molt creatiu, perquè tu... uh... fas de manera... sents i... i expresses aquest sentiment o aquesta... o Inclòs a nivell sexual de la manera que tu vols, no? No mira has d'anar, o has de fer això... (P2: 6)

³⁹ A pesar de que utilizemos extremos de un continuo agrupando categorías temáticas en “valoraciones positivas o negativas”, supone un aspecto que facilita la comprensión de los resultados, tal y como ocurre en otras partes de este trabajo. Y además, como indica Vázquez (1996), la “dirección valorativa” puede ser una de las pautas a la hora de catalogar las unidades de registro durante el AC.

- 1.2.6. La DAS y sus principales características valoradas como algo positivo:
no existencia de estereotipos y falta de referentes como fuentes de
creatividad y de reivindicación

P: (...) Però sobretot d'una manera lliure, i sense estereotips. I... a l'hora això dóna, **porta, una creativitat**, no? Perquè clar, **no cal anar a l'estereotip, ah..., i en el que ja ens hem donat d'alguna manera, penso que és molt creatiu**, perquè tu... uh... fas de manera... sents i... i expresses aquest sentiment o aquesta... o Inclòs a nivell sexual de la manera que tu vols, no? No mira has d'anar, o has de fer això... (P2: 6)

P: Oh... o la **falta de referents també fa que tu, doncs, experimentis més creativament les relacions**, no? (P2: 8)

P: Va... crec... ah... al no haver-hi referències que tu...um... tries el que vols de manera lliure... Sí... eh... seria un component, eh?, de la creativitat. Potencia aquesta creativitat, aquesta... I també en segons quins casos en la societat en la que vivim, **una manera de reivindicar**. A vegades... jo sóc lesbiana, no? I penso que... ah... em sento... jo... quan era més joveneta que em resistia, pensava això del dia de l'orgull gai quina tonteria, i ara és que el vull canta amb orgull, perquè, clar, poder muntar-te la vida d'aquesta manera... o sigui... realment... jo no... no... no... um... no tinc una parella convencional, no faig la vida afectiva convencional. **Faig la vida que jo vull i això m'ha portat ha... ha... d'alguna manera, ha defensar això, no? La majoria de gent que té una parella que és heterosexual no ho ha de defensar**. (P2: 10)

- 1.2.7. La DAS y sus principales características valoradas como algo positivo:
diversidad como fuente de riqueza

P: Positiva i que hem d'acceptar. Perquè sempre, jo que coneixent, XXX penso que és, des del meu punt de vista, és un error perquè sinó acceptem la diversitat també perdent com una **riquesa**. (P8: 16)

1.2.8. La DAS y sus principales características valoradas como algo positivo:
oportunidad de experimentar nuevas prácticas sexuales

P: Sí. Com una posició més oberta davant d'això. I obertura cap tu mateixa, de...
Bueno, com que no has **contemplat tot una sèrie de pràctiques** que es poden tenir en compte, i **que t'estàs perdent**, també. Que al igual és molt apassionant. (P5: 90)

1.2.9. La DAS y sus principales características valoradas como algo positivo:
posibilidad de empoderamiento

P: (...) a vegades he hagut de dir, per què em preguntes això? Tu ho preguntes a la resta? Ho he hagut de defensar, no? Llavors això et dóna una... **un encoratjament**. (P2: 12)

1.2.10. La DAS y sus principales características valoradas como algo negativo:
asociación con libertinaje, promiscuidad

P: (...) Amb un **llibertinatge**, en el meu cas amb una falta de... Inclòs jo he tingut una companya, que a més anava de bona amiga i així, i em diu segur que tu has tingut molt problemes a la vida, no? **Ja se't passarà, ja trobaràs un home**. Ja, ja. (P2: 14).

P: (...) Y... bueno...uh... las características principales sería... la **libre elección, en este caso el libre albedrío**, según yo. (P4: 8)

P: Que la gente no los entiende. Es que son **viciosos**, no? Cuando se habla de bisexuales. Porque no entienden que una persona le pueda gustar tanto uno de su mismo sexo, como del sexo contrario, ¿no? (P7: 18)

2. Dimensión de Actitud hacia la DAS

Esta categoría, correspondiente a la dimensión de la actitud hacia la DAS, muestra los resultados obtenidos del análisis en 2 partes. Por un lado, aquellos que hacen referencia

a las disposiciones (evaluaciones emocionales) que pueden darse en torno a la DAS, y por otro lado, las emociones y sentimientos que principalmente se asocian con ella.

2.1. Disposiciones hacia la DAS

2.1.1. Disposición favorable por naturalización

P: Hace falta que... se... que se vea que **no pasa nada**, o sea yo encuentro que es algo completamente **natural**, bueno ya te lo digo... ja ja. Yo estuve saliendo con una chica durante un año y medio y me gustó. Y ahora estoy con un chico, y... llevo ya también un año y medio precisamente. Entonces, claro, ¿yo que soy? ¿Homosexual? ¿Bisexual? No sé... ja ja. Ahora diría, no sé... porque yo cuando estuve con la chica, me gustó, ¿no? Aunque ahora sí... siento más por los chicos. A lo mejor me fijo más. Y... ¿de qué iba la pregunta? Que me he perdido un poco. (P1: 8)

P: Bueno, pues eso, que es algo **natural**. Que yo **no** me siento **diferente a nadie** por eso. Y además, hay gente que lo sabe, y **me siento muy bien**. Y hay gente que no lo sabe, pero bueno... que **es algo natural, que se debe entender**. (P1: 10)

2.1.2. Disposición favorable por cercanía con el objeto representado

P: Yo... a ver en general se siente rechazo. O sea si tú no has dicho a nadie nada, se siente rechazo. Y siempre escucharás que suelen hablar mal. Una vez lo dices, ya la gente lo ve con otros ojos. O... no sé cómo decirlo... principalmente, o sea, mucha gente habla de esos casos sin conocerlos. **Una vez los conoce**, ya ve que es normal, ya ve que no hay problemas. No sé... ve que es una cosa corriente. **Entonces creo que la gente que no ha tratado esa tema, pues a lo mejor les resulta algo desagradable, cuando en realidad no lo es. No hay ningún problema**. (P1: 40)

P: Sempre. Sempre. A més coneixen la meva parella. Saben [] [], si estigués la meva parella vivint a casa, ells encantats. Encantats. I això que són molt conservadors. Per tant, al final, t'adones compte que... si.. la gent és... gent normal... Si ets una persona, no? Gent social, **els veïns t'acaben accepten. Els veïns veien la**

meva parella que venia a casa, al principi, sí que hi havia una reticència. Però després es va anar normalitzant. (P2: 60)

P: Son emociones positivas, ¿no? Las... **No se tacha en los grupos de amigos, no se... no se habla como algo extraño, ¿no?** Es las conversaciones de sexo aparecen también ellos explicando sus relaciones y no suscitan risas, no suscitan nada, no suscitan comentarios posteriores..., quiero decir, que **está muy normalizado en este sentido y creo que, es algo que debemos ahondar, ¿no?** (P4: 34)

P: Sí, sí. Sí, sí. Sí que he conegut gent que... jaja. Bueno, que s'ha trobat follant amb dos, o tres. Bueno, tres no. Sí que **tinc un amic que ha tingut relacions amb més d'una persona a la vegada. Més d'un amic.** Ara estic recordant-ne més. (P5: 22)

P: Sí, també **tinc amics homosexuals, tinc amigues homosexuals,** tinc amics...**u... en moments puntuals han tingut relacions amb més d'una persona a l'hora...** (P5: 24)

P: (...) con lo cual **el hecho de tener alguien cercano ya te cambia mucho la perspectiva.** (P6: 48)

2.1.3. Disposición favorable gracias al nivel educativo y/o clase social subjetiva

P: (...) Que es a lo que debemos dirigirnos, eso sí, depende mucho el nivel, ya te digo, cultural y educativo. Yo... la gente que conozco es... es más de un grupo... medio económico, quiero decir, que han tenido una educación hasta **bachillerato.** (P4: 34)

P: **Al igual en el grup de gent que em trobo jo, hi ha un aparent... visió més oberta, d'acceptació i de tolerància** davant de la diversitat afectiva i sexual. Però... clar que hi ha altres grups que jo crec que no. Que... que encara hi ha... és una miqueta ranci aquest tema. Que al igual sí que es diu vale sí, però fora del meu entorn. (P5: 34)

P: Pienso ahora en mis padres por ejemplo. Que ellos, pues tenían una mentalidad, y el hecho de tener un hijo que es gay pues también les ha hecho cambiar, ¿no? ¿Que

más? Yo diría que **a nivel de clase social...** tampoco tengo datos... ah... estudios... pero bueno, evidentemente las clases medias son más abiertas... a esto, que no las clases obreras. Pero no lo sé, aquí es aventurarme a decirte algo. (P6: 58)

2.1.4. Disposición favorable gracias a la educación en ciertos valores

P: (...) Jo vaig amb filles d'amigues o d'amics, i evidentment que no hi ha problemes, no? **Perquè són fills de matrimonis que els hi hem ensenyat la tolerància**, que és... hi ha molt tipus de famílies... Però clar, no tots pensen... (P2: 42)

P: (...) Sempre que sigui respectuós amb tu, i amb la persona que estàs "tinguent" la relació afectiu-sexual, ho trobo positiu. (P5: 16)

2.1.5. Disposición favorable por el paso del tiempo

P: Entonces no sé. Yo creo que **con el tiempo se irá superando**, que a lo mejor un grupo de personas, le da igual que tú seas homosexual, y a lo mejor les parece bien, pero es igual. Lo comentarán mal entre ellos. Creo yo, ¿eh? O lo comentarán bien, depende claro. (P1: 30)

2.1.6. Disposición desfavorable por representaciones negativas:

- La DAS entendida como opción homosexual y representada en términos patológicos

P: **Es peligroso o puede abusar del niño** o puede hacer proselitismo, me lo va a convertir... Entonces hay ese miedo. Una vez hicimos una cosa con niños de infantil y un padre se puso histérico, diciendo ¿qué vais a mariconar a mi niño? Ja ja. (P6: 116)

P: sí, una companya meva, que em va dir, **a veure si em violarà**. Però ho va dir alt perquè jo... um... És... em sembla tan repugnant. No, no... # (P2: 34)

- La DAS entendida como opción homosexual y representada en términos de deficiencias en ciertas habilidades y competencias

P: Costa molt. Fa por. Sembla que s'escapa de la... a més... de les teories de la gent científiques, no? No fa gaire em vàrem dir XXX lesbiana i té una parella. Si la persona no sabia res, **si que es casin bé, però que adoptin no**, eh? Perquè la criatura pobreta. He sentit, per exemple, eh... tampoc fa gaire la teoria aquella que és gent malalta, amb frustracions... Jo estic molt feliç... Ja ja. (P2: 22)

- La DAS entendida como opción homosexual y representada en términos del “afuera”, lo diferente de lo normativo, lo hetero.

P: Cuando **una persona es homosexual**, hablo en general, ¿no? Dices, hombre, un homosexual, que bien ya conozco, un gay. Como que a la misma vez **te acercas, pero lo tachas como diferente**. (P4: 26)

- La DAS entendida como diversidades, pero representada negativamente como “algo raro”, “vicioso”, “contagioso”, etc.

P: Sí. Cada vez menos, afortunadamente. A pesar de que aún sí. Aún todavía... vivimos en un sistema social que está dominado por la heterosexualidad, entonces todo lo que salga de ahí, de la heterosexualidad, de las relaciones de pareja, o de las relaciones de familia... **Pues o es raro o es vicioso...** o es... Cada vez menos, ¿eh? Pero aún todavía en según que generaciones o en según que grupos todavía existe. Sí, claro. (P6: 14)

P: Es peligroso o puede abusar del niño o puede hacer proselitismo, **me lo va a convertir...** Entonces hay ese miedo. Una vez hicimos una cosa con niños de infantil y un padre se puso histérico, diciendo ¿qué vais a mariconar a mi niño? Ja ja. (P6: 116)

2.1.7. Disposición desfavorable por transgresiones al sistema sexo-género

P: Y... pero sobre todo porque... Al fin y al cabo todo esto viene por el **machismo** creo yo, ¿eh? # Y... porque... no sé, se pone al hombre homosexual, no a la mujer.

Al hombre homosexual al nivel de la mujer. Y como la mujer es inferior en la sociedad, ¿no? Pues el hombre homosexual también lo será. (P1: 74)

P: No sé. Creo que en las... XXX yo lo he podido comprobar. Las mujeres son más abiertas que los hombres en este tema. Porque el tema de la homofobia, está más presente en los chicos, en los hombres, ¿no? O sea, **el hecho de ser un hombre implica no ser femenino, o todo lo que suene a femenino, o que suene a gay, ¿no?** En cambio las chicas no tienen este problema (...). (P6: 62)

P: Sí, claro. Dentro de las otras diversidades, **lo que está peor es la transexualidad.** O sea la homosexualidad aún, y la bisexualidad bueno. **Pero la transexualidad es tabú.** Es algo que no se entiende. (P6: 68)

2.1.8. Disposición desfavorable por tradición

P: Depende mucho. A ver, la juventud... yo creo que cada vez a la juventud le da más igual. Lo que pasa que... depende... esa gente depende delante de quién esté opinará de una forma u otra. También depende... muchas veces a esa persona le da igual, **pero como tradicionalmente se ha hablado mal sobre eso, pues con esas personas también se hablará, ¿sabes?** (P1: 28)

2.1.9. Disposición desfavorable según etapa generacional

P: Sí. Cada vez menos, afortunadamente. A pesar de que aún sí. Aún todavía... vivimos en un sistema social que está dominado por la heterosexualidad, entonces todo lo que salga de ahí, de la heterosexualidad, de las relaciones de pareja, o de las relaciones de familia... Pues o es raro o es vicioso... o es... Cada vez menos, ¿eh? Pero aún todavía en según que **generaciones o en según que grupos todavía existe.** Sí, claro. (P6: 14)

P: Hombre si son más **mayores...** pues... es un problema. (P1: 32)

P: I... però bueno penso que... # que **generalment a la gent jove ho accepta millor**. O ho entén una mica millor. O té més interès en entendre-ho, que és la diversitat sexual i afectiva. (P8: 56)

- No obstante, hay otras opiniones que no creen que haya una disposición menos desfavorable en etapas más jóvenes.

P: (...) **Ara ha fet 13 anys i ha tingut problemes** perquè ho va dir a una amiga. I jo he hagut d'anar a la mare de l'amiga i dir-li, aquí s'està dient això i no... Això és homofòbia (...). (P2: 40)

P: **Sí, sí. Sobre todo los sectores de gente más mayor, y ahora un poquito más, más joven**, que está emergiendo ahora también existe este concepto, de discriminar aquello que es diferente, ¿no? (...). (P4: 14)

P: Però generalment penso que **no depèn tant de l'edat**, perquè m'he trobat gent gran, com molt... amb molt de rebuig, que diu ai... (P3: 52)

2.1.10. Disposición desfavorable por creencias

P: Puede ser un problema. Pero... bueno por **creencias** y todo eso. (P1: 34)

2.1.11. Disposición desfavorable según procedencias culturales y de etnias, interconectadas con el sexismo

P: Creo que también si miramos desde el punto de vista de **etnias**, aquellas **culturales** donde los **roles de género** están más **marcados**. Es posible que tengan **más prejuicios**. Estoy pensando pues en culturas musulmanas, o incluso latinoamericanas. Pero tampoco sé decirte... es una intuición, ¿no? (P6: 60)

2.2. Emociones específicas relacionadas en la DAS

Como podemos observar, al nombrar a estas dimensiones hemos seguido etiquetas sintácticamente muy similares, donde solamente hemos encontrado oportuno diferenciar

en las preposiciones utilizadas: *hacia* y *desde*. La explicación se sitúa en torno a la interpretación que realizamos, teniendo en cuenta el marco teórico de este estudio. Interpretamos que aquellas *emociones hacia la DAS*, representan las respuestas de las personas entrevistadas cuando se imaginan qué se siente al pensar sobre la diversidad, sería como un sentir desde el “afuera de la DAS”. En cambio, interpretamos que aquellas *emociones desde la DAS*, representan las respuestas que imaginan qué se siente si se forma parte de esa diversidad, desde el “adentro”, en la DAS. Pero es evidente que este afuera y adentro, dependerá previamente de qué conocimiento compartan de la DAS y a qué personas crea que incumban. De hecho, para aquellas personas que presenten una concepción más holística de la DAS, no tendrá sentido un afuera y un adentro.

2.2.1. Emociones hacia la DAS

- Emociones hacia la DAS consideradas positivas⁴⁰.

P: No sé... # el que t'exciti... (P5: 84)

P: Sí, bueno yo creo que hay una parte de la población, de **aceptación y respeto** (...). (P7: 74)

- Emociones hacia la DAS positivas y negativas al mismo tiempo

P: Creo que... en este sentido... despierta, a mi apariencia, ¿no? **La necesidad de mostrarse respetuoso, pero a la vez una...** una reacción que sería más en el sentido de... de rechazo, ¿de acuerdo? (...) No... si tengo que definir la emoción, a lo mejor, sería cierto malestar e inseguridad. No quiero decir, repugnancia, porque sería un poco fuerte el término, ¿no? Porque está muy cargado, como tal, pero... **No sería asco, pero si como querer alejarse de ello, pero a la vez respetándolo, ¿no? Es como una ambivalencia.** Para ponerte un ejemplo para lo que quiero decir es

⁴⁰ Se seguirá la clasificación de emociones que propone Bisquerra (2000). A lo largo de todo el trabajo se utilizará de manera indiscriminada las palabras emociones y sentimientos, siguiendo con lo que este mismo autor realiza.

como... como una persona que sea... como te lo explico... j aja para que me entiendas. No sé si me entiendes por dónde voy, en este sentido... (P4: 24)

- Emociones hacia la DAS consideradas negativas: rechazo, miedo, violencia y odio

P: Yo... a ver en general se siente **rechazo**. O sea si tú no has dicho a nadie nada, se siente rechazo. Y siempre escucharás que suelen hablar mal (...) (P1: 40)

P: Costa molt. Fa **por** (...) (P2: 22)

P: (...) A més hi ha gent que ho veus, que es posa molt **violenta**, no? I dius, escolta... Ja ja. (P2: 30)

P: Creo que... en este sentido... despierta, a mi apariencia, ¿no? La necesidad de mostrarse respetuoso, pero a la vez una... una reacción que sería más en el sentido de... de **rechazo**, ¿de acuerdo? (P4: 24)

P: Clar, es que jo també diferencio el que... per exemple, el que té ganes de ser... d'acceptar-ho, i el que ho accepta, no? Que hi ha qui al igual li crea un cert **rebuig**, però té ganes d'acceptar-ho, però encara hi ha aquesta reticència, no? De darrera fons. Hi ha qui és molt obert amb el tema. # També hi ha molta gent que això li fa un cert **rebuig**, i... (...) (P5: 46)

P: Com que el meu origen és una mica aquest i... el meu habita també és aquest jo el que em trobo des de fora és que la gent, d'entrada té com **por**, perquè és una cosa desconeguda. O... no sap interpretar-ho. (P8: 42)

P: De ser, de viure, d'estimar, de tot... de fer família. Absolutament tot. I... penso que la desconexió molts cops provoca **por**. **Por i rebuig** i... # Penso que el sentiment bàsic que jo he observat és com **por**, com **rebuig**, com ai això no va amb mi, no vull saber res... És com... (P8: 48)

P: Pero sí que hay una cierta **homofobia**, ¿no? En gente... que lo pueden aceptar como... ai mira sale en la tele, no sé qué... pero esto de que se casen... o sobre todo que adopten hijos... (P6: 76)

P: (...) Y luego **incluso entre los propios homosexuales y lesbianas** también hay una homofobia. Se llama homofobia... (P6: 78)

P: A ver el odio. He dicho el **odio**... (P6: 84)

P: (...) **el rechazo... El miedo**. Yo creo que también hay... en los hombres, en los chicos, pero también en los hombres, el contacto entre los hombres cuesta mucho. El contacto físico, de tocar, de abrazarse... (P6: 86)

P: Sí, el **asco**... no sé... ja ja # (P6: 94)

2.2.2. Emociones desde la DAS

- Emociones desde la DAS consideradas como negativas: miedo, decepción y culpa

P: (...) Ara ha fet 13 anys i ha tingut problemes perquè ho va dir a una amiga. I jo he hagut d'anar a la mare de l'amiga i dir-li, aquí s'està dient això i no... Això és homofòbia. Això és un delictes i ho pareu, ho acabarà... m'entens? És que li feia... el típic de nenes que li diu, que es barallen... la nena en boca de la mare començava a posar-me, i... i... Bueno i la nena diu sempre vine a buscar-me tu, o no diguis... Té **temor** perquè hi ha una actitud molt homofòbica entre nens, no? (P2: 40)

P: Sí. O una amistat, no? Es **decepcionen**... creuen com que estan en un mal camí. Que serà infeliç... ah... una mica per aquí. I per... per exemple amb qui ho viu també pot haver-hi un període de sentiment de **culpabilitat**, no? De com... de... ostres estic anant en contra del igual, del que els meus pares esperen de mi, o els meus iguals... Persones que al igual no s'han adonat de la seva hetero... ai, de la seva homosexualitat. Estan en matrimoni i se sent atrets per un altre persona. (P5: 64)

- Emociones desde la DAS hacia la homofobia, consideradas negativas: repugnancia y asco

P: sí, una companya meva, que em va dir, a veure si em violarà. Però ho va dir alt perquè jo... um... És... em sembla tan **repugnant**. No, no... # (P2: 34)

P: Aquestes coses sí que em **fastiguegen molt, em repugnen molt**, no? Um... Em molesten. Em molesta això. La **repugnància** em crea tot això (...). (P2: 36)

3. Violencias de género

En esta categoría analítica se mostraran resultados que ejemplifican algunas de las violencias que se pueden dar en relación con la DAS⁴¹.

3.1. Comportamientos homofóbicos externalizados

3.1.1. Ocultamiento o invisibilización

P: De que hay una diversidad, ¿no? Pues hay que formar al profesorado en este tema. El currículum, es un currículum donde los personajes diversos sexual y afectivamente, no están contemplados. **No se habla de la homosexualidad, o muy poco. Yo que sé, Oscar Wilde, o de... García Lorca...** o de otros, ¿no? O sea... (P6: 104)

3.1.2. Asignación negativa de significados a la homosexualidad y las transgresiones al sistema sexo-género

El hecho de haber decidido seguir con la clasificación propuesta por Ortiz (2003) sobre homofobia externalizada, nos obligaría a repetir aquí algunas de las unidades de registro (segmentos con significación) que ya han aparecido anteriormente. Deberíamos nombrar de nuevo fragmentos como aquellos que ya se han utilizado en las categorías 2.1.6. (disposición desfavorable por representaciones negativas) y 2.1.7. (disposición desfavorable por transgresiones al sistema sexo-género). Pero en lugar de ello, en esta ocasión, sólo nos remetimos a ellos.

3.1.3. Agresiones físicas y/o psicológicas

P: (...) Ara ha fet 13 anys i ha tingut problemes perquè ho va dir a una amiga. I jo he hagut d'anar a la mare de l'amiga i dir-li, aquí s'està dient això i no... Això és homofòbia. Això és un delictes i ho pareu, ho acabarà... m'entens? És que li

⁴¹ Se ha seguido la clasificación de Ortiz (2003) para las violencias por motivos de opción homosexual.

feia... el típic de nenes que li diu, **que es barallen...** la nena en boca de la mare començava a posar-me, i... i... Bueno i la nena diu sempre vine a buscar-me tu, o no diguis... Té temor perquè hi ha una actitud molt homfòbica entre nens, no? (P2: 40)

P: A vegades fins i tot una mica de... diríem com mobbing, **bullying...** o coses d'aquestes... de... anem a matxacar aquest que és...

E: Que ho notes que... que la gent té aquesta actitud? Pel fet de... de...

P: De tenir una família que no és la típica estipulada, no? Parlo quan era petita, XXX. (P8: 78, 79, 80)

3.1.4. Discriminaciones

P: No has de respondre. **Jo quan vaig haver d'anar a parlar amb els professors de la meva filla, a vegades he hagut de dir, per què em preguntes això? Tu ho preguntes a la resta?** Ho he hagut de defendre, no? Llavors això et dóna una.. un encoratjament. (P2: 12)

P: Com que encara hi ha bastanta homofòbia, i... Per exemple en el transsexual, jo conec molta gent que ho concep com una... **com un trastorn**, no? Que... que estàs penjat. Si que al igual, ara estic pensat, tinc un amic que té un ex company de classe, d'infància, que van fer un sopar i que va aparèixer una noia que era un noi. I... i no va criticar-ho. Va dir, ostres **que curiós, que bo...** (P5: 36)

3.2. Comportamientos homofóbicos internalizados

3.2.1. Homofobia internalizada evidente

P: **Sí, y viene a casa y todo. Y nunca les he dicho...** oye que... que me gustan los chicos. No, pero ha venido a casa y ya saben que es mi pareja. Y lo saben. Pero... vamos como si fuera... que da igual. (P1: 46)

P: **No ha hecho falta, ja ja. O sea les dije, vendrá un amigo, pero o sea que al fin y al cabo se nota un poco.** No sé... cuando hablas con un amigo o hablas con otra persona que quieres. No sé... el trato pues lo notan, y no pasa nada. (P1: 52)

P: (...) I per... per exemple amb qui ho viu també pot haver-hi **un període de sentiment de culpabilitat, no? De com... de... ostres estic anant en contra del igual, del que els meus pares esperen de mi, o els meus iguals...** Persones que al igual no s'han adonat de la seva hetero... ai, de la seva homosexualitat. Estan en matrimoni i se sent atrets per un altre persona. (P5: 64)

3.2.2. Homofobia internalizada encubierta

P: Es que también depende de lo que se diga en los medios, es que depende de todo. De lo que salga por la tele que ponen el día del orgullo gay y salen **cuatro locos con peluca y taconazos**. Y es que no. Es que no. Y... yo creo que eso, no lo tendrían que aceptar el colectivo gay que hicieran eso. Pero bueno, que son los medios que también lo...lo... (P1: 64)

3.3. Comportamientos transfóbicos

P: Sí, claro. Dentro de las otras diversidades, lo que está peor es la **transexualidad**. O sea la homosexualidad aún, y la bisexualidad bueno. Pero la transexualidad es **tabú. Es algo que no se entiende**. (P6: 68)

4. Herramientas para combatir las violencias de género

A lo largo de esta cuarta categoría aparecen algunas posibles acciones que podrían servir para disminuir las violencias, que comparten de base, el sistema sexo-género.

4.1. Medidas educativas

P: Bueno, yo eso, **educación desde los más pequeños**, y... También eso, la concienciación de ahora, los mayores. Esos tienen que conocer temas, o sea, conocer casos y ya está. Yo creo que si desde bien pequeños se conciencia sobre el tema, no tiene que haber ningún problema en el futuro. Bueno, y la religión que es un tema aparte, que también afecta, claro. (P1: 86)

P: Y es vital. Porque hay que **enseñar a los niños y niñas** pues esa idea de que somos diversos, en todo. En cuanto etnia, cultura, sexo, de todo... Hombres, mujeres. Somos diversos. (P6: 42)

P: Bueno yo... diría que... **el tema es importante, sobre todo en la educación**. Yo creo que hay que hacer... (P6: 96)

P. Sí porque uno, los **profesores no están** lo suficientemente forzados... ai... **formados en el tema**, ¿no? (P6: 98)

P: De que hay una diversidad, ¿no? Pues hay que formar al profesorado en este tema. **El currículum, es un currículum donde los personajes diversos sexual y afectivamente, no están contemplados**. No se habla de la homosexualidad, o muy poco. Yo que sé, Oscar Wilde, o de... García Lorca... o de otros, ¿no? O sea... (P6: 104)

P. Jo crec que **estem molt poc informats sobre aquest tema i... aquests conceptes encara no els dominen massa**. Socialment, en general, no? No els dominen, encara és un tema molt confós i fins i tot a vegades fa una mica de pot, què és això de...? Què és això de... diversitat sexual i diversitat afectiva? Què vol di? (P8: 30)

P: Res, només això que **fa falta més informació**, perquè fins i tot les persones que... Bueno **jo, en el meu cas, que m'he trobat amb... amb la diversitat afectiva i sexual, a vegades també tinc certes confusions...** Ja ja. (P8: 86)

4.2. Medidas legislativas

P: Si no volvemos atrás. Yo creo que no. Bueno ya veremos, ¿no? Jaja. No se sabe, pero... **A veces las leyes son importantes, ¿no? Porque cambian patrones, modelos. Y visibilizan realidades** que no...que sí que existían, pero que no estaban en lo público. **En este sentido, el matrimonio, la adopción, y todo esto ha sido importante**. (P6: 26)

P: **El hecho de poder permitir ha un grupo importante de personas que sean, tengan los mismos derechos de ciudadanía que el resto.** # Pero, bueno otra cosa difícil, que puede ser que desde arriba, a través de las legislaciones se hagan cosas, pero hasta que en la gente asuma eso como... normal, pues pueden pasar... tiempo. Incluso generaciones. Yo creo que se ha avanzado mucho. (P6: 28)

4.3. Visibilización

P: Va... crec... ah... al no haver-hi referències que tu...um... tries el que vols de manera lliure... Sí... eh... seria un component, eh?, de la creativitat. Potencia aquesta creativitat, aquesta... I també en segons quins casos en la societat en la que vivim, una manera de reivindicar. A vegades... jo sóc lesbiana, no? I penso que... ah... em sento... jo... quan era més joveneta que em resistia, pensava això del **dia de l'orgull gai quina tonteria, i ara és que el vull canta amb orgull, perquè, clar, poder muntar-te** la vida d'aquesta manera... o sigui... realment... jo no... no... no... um... no tinc una parella convencional, no faig la vida afectiva convencional. Faig la vida que jo vull i això m'ha portat ha... ha... d'alguna manera, ha defensar això, no? La majoria de gent que té una parella que és heterosexual no ho ha de defensar. (P2: 10)

P: Tabú, o bueno una homofobia increíble, ¿no? A todos niveles. Lo puedes entender en la escuela, pero incluso con profesores. Familia, ¿no? Uh, terrible, ¿no? Y ahora es menos, **porque hay personajes públicos** que han manifestado su orientación. (P6: 34)

P: **Que son referentes.** En las series, aunque todavía... Series de televisión, son estereotipos muchas veces, cada vez está más normalizado. **Hay más visibilidad. Y lo de la legislación que te he dicho, también ha sido importante.** Yo creo que sí que se ha avanzado bastante. (P6: 36)

4.4. Posiciones identitarias

4.4.1. Des-identificación

P: Es que a **mí no me gustan esas etiquetas y esos nombres.** Eso lo primero. Yo **soy una persona y ya está.** Que soy homosexual, bueno sí, me gustan los chicos. También me gustan las chicas. Bueno no sé lo que soy... j aja. (P1: 78)

4.4.2. Identificaciones estratégicas y desontologización del sujeto de la política sexual

P: **Tampoco hace falta ir con una etiqueta, pero desde el momento que hay discriminación y desigualdad, es necesario. Tú como profesor estás educando a una serie de personas, pues tienes que poner en evidencia estas desigualdades y discriminaciones que tiene una parte de la población, ¿no?** (P6: 126)

4.4.3. Reconversión de las tecnologías del cuerpo

P: Bueno, no es que opine. Es que es así, existe porque el ser humano, la sexualidad... Yo creo que la sexualidad es como un chicle, ¿no? Que se puede moldear, extender... O sea que no es tú nazcas con yo que sé... Heterosexual o homosexual, si no que a lo largo de la vida puedes e... **incluso cambiar tu identidad sexual. Incluso no sólo la identidad, si no tu propio sexo, ¿no? Las tecnologías permiten el cambio, ¿no?** Entonces yo creo que... como ser humano hay que aceptar que nuestra sexualidad es diversa. Y no solo diversa, en los diferentes grupos, si no que también puede cambiar. No es cosa fija y estable, ¿no? Yo tengo la experiencia de gente que he conocido que ha tenido una vida heterosexual hasta determinada edad, familia, hijos y tal. (P6: 16)

5. Pensamiento social

Con esta breve categoría analítica, queremos mostrar resultados que manifiestan la reproducción de algunos prejuicios relacionados con las clases sociales o el nivel cultural y educativo. A la vez, que también queremos mostrar como el pensamiento social se apropia del conocimiento científico y le da una utilidad social.

5.1. Filtración de mitos

P: Pienso ahora en mis padres por ejemplo. Que ellos, pues tenían una mentalidad, y el hecho de tener un hijo que es gay pues también les ha hecho cambiar, ¿no? ¿Que más? Yo diría que a nivel de clase social... **tampoco tengo datos... ah...**

estudios... pero bueno, evidentemente las clases medias son más abiertas... a esto, que no las clases obreras. Pero no lo sé, aquí es aventurarme a decirte algo.
(P6: 58)

P: (...) Que es a lo que debemos dirigirnos, eso sí, **depende mucho el nivel, ya te digo, cultural y educativo.** Yo... la gente que conozco es... es más de un grupo... medio económico, quiero decir, que han tenido una educación hasta bachillerato.
(P4: 34)

5.2. Apropiación del conocimiento abstracto y posición de profesional experto/a

P: (...) He sentit, per exemple, eh... tampoc fa gaire **la teoria aquella que és gent malalta, amb frustracions...** Jo estic molt feliç... Ja ja. (P2: 22)

P: Jo, per exemple, ah... um... Tinc claríssim que... sentiments... com els meus. Jo penso que **hi ha gent que està treta cap al mateix sexe, però que això ho té tant amagat i tan... que els hi remou...** A més hi ha gent que ho veus, que es posa molt violenta, no? I dius, escolta... Ja ja. (P2: 30)

P: Clar, es que jo també diferencio el que... per exemple, el que té ganes de ser... **d'acceptar-ho, i el que ho accepta, no?** Que hi ha qui al igual li crea un cert rebuig, però té ganes d'acceptar-ho, però encara hi ha aquesta reticència, no? De darrera fons. Hi ha qui és molt obert amb el tema. # També hi ha molta gent que això li fa un cert rebuig, i... com que hi ha molta negació, no? **De no voler entrar en contacte.** # **Que aquí fa sospita que...** Bueno... **que pogués tenir una atracció cap aquest món, i com una por a aquesta atracció... ah... # Pot molt ben ser que hi hagi, crec jo, #, com...** Bueno... lo que és la homofòbia, la por a què això t'atragui. Que sigui catastròfic que et pugui atraure una persona del teu mateix sexe, o que.. (P5: 46)

P: (...) **Persones que al igual no s'han adonat de la seva hetero... ai, de la seva homosexualitat.** Estan en matrimoni i se sent atrets per un altre persona. (P5: 64)

P: Sí. I com també aquest... la seva... es a dir... **pot molt ben ser que sigui una persona bisexual, i no sap com col·locar-se en aquesta bisexualitat.** Com que no

pot col·locar la seva atracció cap als homes, també sentint-se atret per la seva dona.
(P5: 72)

4.1.7. Discusión

A través de los resultados que acabamos de exponer nos acercamos de manera específica, a dos de las tres dimensiones estructurales de una representación, la información y la actitud. Ambas, presentes en el objetivo que marca esta primera parte del Estudio I.

La **información**, si recordamos, se refiere al conocimiento social existente sobre un objeto representado. Está información puede variar dependiendo del grupo social que la comparta, según su origen, según las vías de acceso a la misma, etc. (Moscovici, 1979). Lo que nos indica, que la información acerca de un objeto social, a su vez, también nos ofrecerá pistas de las características de los grupos que la compartan, de sus condiciones de producción, de las prácticas que posibilita, etc.

La variedad de la que hablamos, se observa a través de los resultados obtenidos. De este modo, encontramos como el **conocimiento sobre la DAS**, se extiende desde una concepción que la define como una multitud de relaciones afectivo-sexuales, donde además tiene cabida la heterosexualidad, hasta una visión más reduccionista, que la equipara únicamente a la opción homosexual.

La primera de las **concepciones**, con la que hemos iniciado el apartado de resultados, sería de las visiones más holísticas que aparece sobre la DAS, pero también la menos frecuente. Únicamente en esta ocasión, ha sido incluida la heterosexualidad como parte de esta diversidad. Esta aproximación también recurre a otros aspectos concretos que ayudan a conceptualizarla, tales como la homosexualidad, la transexualidad, las relaciones de poliamor y la bisexualidad, situación que nos hace recordar, a las aproximaciones ofrecidas por Generelo y Moreno (2007) o Sánchez (2009).

Aunque, en esta concepción se haya incluido a la heterosexualidad, en otra posterior por el contrario, resulta excluida explícitamente, cuando se dice: “la no diversitat és el que ja coneixem. La típica relació home-dona (...)” (P8: 22).

Lo que sí aparece en varias ocasiones a lo largo de los datos analizados, es cómo el criterio de normalidad atraviesa el conocimiento acerca de la DAS, y en consecuencia, el ser “normal”, se vuelve necesario y deseado. No es extraño que ocurra este hecho, si tenemos en cuenta lo que comentábamos acerca de la sexopolítica (Preciado, 2003) y sus mecanismos de producción de cuerpos sexuados.

Entre estos mecanismos, se encuentra el conocimiento empírico enmarcado por el binomio normal-anormal (patológico), y su apropiación por parte del pensamiento social. Además, la correspondencia de este binomio y la DAS, situaría a la heterosexualidad, en el polo de lo normal; y al resto de diversidades afectivo-sexuales, en el polo de lo patológico, lo anormal, lo raro. No sorprende por tanto, que muchas de estas diversidades se representen y se valoren de manera negativa, como hemos visto en la categoría de los resultados (2.1.6.), donde la opción homosexual es representada en términos patológicos, en términos de deficiencias de ciertas habilidades y competencias, en términos del “afuera”, de lo diferente de lo que es lo normal; o donde cualquier otra diversidad que no sea la heteronormativa, es tachada de rara, viciosa, e incluso contagiosa.

Y en consecuencia, tampoco es de sorprender, que encontremos posiciones que para alejarse de estas representaciones negativas, quieran “cambiarse” al otro extremo del binomio normal-anormal (patológico), considerando correcta la opción de querer ser “normales”. Esta consecución o normalización implicaría vías como las medidas legislativas (categoría de resultados 4.2.) o los procesos de visibilización (categoría de resultados 4.3.). Como hemos comentado estas políticas de identidad integracionistas, esencialistas y legalistas, aunque facilitan cambios y transformaciones sociales (Curiel, 2003), presentan también ciertos inconvenientes. No contribuyen a una deconstrucción y desnaturalización de las categorías identitarias binarias, ni contribuyen al cuestionamiento del régimen heterosexual, ya que la propia acción tiene por objetivo la asimilación con la heterosexualidad (Córdoba, 2003).

Si seguimos con las concepciones sobre las DAS que se desprenden de los resultados, encontramos aquella que la entiende únicamente en términos de homosexualidad. Esta situación que también se da en Dorado (2008), puede situar la explicación en la construcción dicotómica del pensamiento social y en la aportación proporcionada por Fuss (1999). Esta autora establece la correspondencia entre los binomios, de heterosexual/homosexual y dentro/fuera de los sistemas de poder, autoridad y legitimidad. Y donde además, lo heterosexual necesita de lo homosexual, para marcar sus propios límites (Scott, 1999). Las categorías dicotómicas de pensamiento, como éstas, dificultan que se perciban otras posibilidades más allá de las dos que facilitan.

Los datos analizados, también ofrecen otras concepciones sobre la DAS. Algunas de ellas la entienden en términos de opción sexual; otras, en términos de diversidad familiar; otras, en términos de prácticas sexuales; u otras, en términos de tolerancia.

En referencia a ésta última, que asocia a la DAS con el término tolerancia, nos gustaría realizar algunas apreciaciones en la línea que sugería Dorado (2008). Si observamos la definición de “tolerancia” que nos ofrece el Diccionario de la RAE (2012), tenemos:

1. f. Acción y efecto de tolerar;
2. f. Respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias;
3. f. Reconocimiento de inmunidad política para quienes profesan religiones distintas de la admitida oficialmente;
4. f. Diferencia consentida entre la ley o peso teórico y el que tienen las monedas;
5. f. Margen o diferencia que se consiente en la calidad o cantidad de las cosas o de las obras contratadas;
6. f. Máxima diferencia que se tolera o admite entre el valor nominal y el valor real o efectivo en las características físicas y químicas de un material, pieza o producto.

Exceptuando el segundo significado que se nos ofrece, que podría ser más o menos válido, a pesar de la utilización de los términos “diferentes o contrarias”, el resto de significados presentarían controversias. El tercero, el cuarto, el quinto y el sexto, parten

de la comparación con una situación o valor que se considera la situación “modelo” o la oficial, y a partir de ahí, se marca una determinada diferencia con ella que será consentida, admitida o tolerada. Por otro lado, el primer significado dice “acción y efecto de tolerar”. Si nos remitimos a “tolerar”, según este mismo diccionario, encontramos:

1. tr. Sufrir, llevar con paciencia.
2. tr. Permitir algo que no se tiene por lícito, sin aprobarlo expresamente.
3. tr. Resistir, soportar, especialmente un alimento, o una medicina.
4. tr. Respetar las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias.

De nuevo, exceptuando el cuarto significado, el resto no resultan del todo idóneos si son aplicados a la DAS. Podríamos interpretar que si toleramos la DAS, la sufrimos o la llevamos con paciencia. O aún peor, que estamos permitiendo algo que creemos ilícito; o que la soportamos o la resistimos. Y si la entendemos así, es porque quizás el término tolerancia se empezó a utilizar en referencia a las diversidades afectivo-sexuales, desde posiciones privilegiadas, posiciones modelo, posiciones como la heterosexual.

Decíamos que el significado de tolerancia que hacía alusión al “respeto de ideas, creencias o prácticas cuando son diferentes o contrarias a las propias”, a pesar de ser de los propuestos, el más idóneo para este caso, también presenta polémica, si atendemos a los significados de diferentes o contrarias. Diferente puede significar distinto y diverso. Y diverso a su vez, presenta tres significados: uno, de distinta naturaleza, especie, número, forma; otro, de desemejante; y por último, de varios, muchos. De estos tres significados, el último, es el único que creemos oportuno en relación a la DAS. Porque si atendemos a distinto, que no es lo mismo, que tiene realidad o existencia diferente de aquello otro de que se trata... Aquello otro de que se trata podría ser la heterosexualidad, como norma que marca o señala de diferente a todo aquello que no siga sus reglas de normalidad. Si esta connotación o asociación de ideas no se encuentra muy desencaminada, se estaría contribuyendo a la legitimización de la heteronormatividad, a través de la utilización del término tolerancia en el ámbito de la DAS.

Como comentábamos anteriormente, la dimensión de información depende de varios factores, que hacen que dicha información sea adquirida y retenida de manera selectiva. Esta selección es filtrada por las condiciones culturales, sociales e históricas del momento. Y esto se puede observar con estos resultados.

Dentro de esta primera gran categoría temática de los resultados, que es la dimensión de **información** sobre la DAS, también encontramos algunas de sus **características** principales. Una de ellas, es su carácter variable. Variabilidad afectivo-sexual entre personas, y variabilidad a lo largo del tiempo o de los distintos contextos, en una misma persona en cuanto a su ámbito afectivo-sexual. Característica ésta, que ya apuntaban Chase (2005), Martínez (2005), Ramos (2005) o Preciado (2003).

Otra de las características básicas que presenta la DAS, es el género, y... “allò biològic, els genitals” (P5: 8), el sexo. Diríamos en nuestro caso, el sistema sexo-género, que la atraviesa.

Algunos otros resultados también apuntan hacia el carácter emocional, y hacia el carácter cultural o social que presenta el conocimiento construido sobre la DAS. Otras de sus características, han sido etiquetadas según la dirección valorativa que presentaban, cercanas a un valor social positivo, o cercanas a un valor social negativo. Así tenemos, de manera positiva, que la DAS comporta la elección libre de opción sexual; la oportunidad de experimentar nuevas prácticas sexuales; la supuesta no existencia de estereotipos y la falta de referentes que hay en la DAS, se convierten en fuentes de riqueza, creatividad y de reivindicación (Curiel, 2003); y que las posiciones discriminadas afectivo-sexualmente, ofrecen una posibilidad de empoderamiento (Coll-Planas, Bustamante y Missé, 2009). Por el contrario, de manera negativa, se aprecian unas características que la relacionan con el libertinaje y la promiscuidad.

La dimensión de **información** de una representación, se construye durante los **procesos de formación** de una RS, específicamente durante la objetivación. Aunque sea durante el anclaje, donde se le da significado y sentido a dicha información, se le proporciona una ubicación y se le encuentra una utilidad social. Curiosamente los resultados que abren la siguiente gran categoría temática (la disposición favorable por naturalización,

punto 2.1.1.; y la disposición favorable por cercanía con el objeto representado, punto 2.1.2.), sirven al mismo tiempo de ejemplos de estos procesos de formación.

El proceso de objetivación de una representación se compone por tres fases, la tercera de ellas es la naturalización. Es decir, una vez se ha construido selectivamente la información acerca de un objeto social, y se ha ordenado proporcionando una imagen simple y expresable del mismo, es materializada y naturalizada, alcanzando un valor objetivado, como si de un objeto más “a priori” se tratara. Así, el P1: 8 decía “(...) o sea yo encuentro que es algo completamente natural (...)”.

En cuanto al anclaje, y la asignación de significados, un elemento que cobra relevancia es la cercanía con el objeto representado. En este caso, como la mayoría de participantes compartían una concepción de la DAS que no incorporaba a la heterosexualidad, han situado, en más de una ocasión, el hecho de conocer a personas homosexuales como una de las razones que ayudan a cambiar “la perspectiva” (P6: 48) sobre éstas mismas.

La segunda gran categoría temática es aquella que hace referencia a la dimensión de la **actitud**. La actitud manifiesta la evaluación emocional que se realiza del objeto, la cual se puede situar en un punto concreto, más o menos cercano, a una **disposición favorable o desfavorable** (Moscovici, 1979). De este modo, observamos en los resultados disposiciones favorables, donde además se apuntan motivos, situaciones, etc., que hacen que lo sean. Estos motivos son porque se produce una cercanía con el objeto representado y se naturaliza; o por el hecho de tener un cierto nivel educativo (a partir de bachillerato); o por el hecho de pertenecer a ciertas clases sociales (clases medias más abiertas); o por el hecho de haber recibido una educación en valores o por el simple transcurso del tiempo.

Sin embargo, como hemos dicho, también existen disposiciones desfavorables. Y los motivos que en este caso se presentan son: las representaciones negativas sobre algunas diversidades, las transgresiones al sistema sexo-género, la tradición, la edad, las creencias y las culturas o etnias.

Como la actitud supone la evaluación emocional, se consideró elemental preguntar por las **emociones o sentimientos** que podían aparecer más frecuentemente junto a la DAS.

Aquí, resulta importante recordar de nuevo, que la mayoría de participantes compartían una concepción de la DAS que no incluía a la heterosexualidad, y que sobretodo, la mayoría de citas de este apartado se asocian a la homosexualidad. De todas las emociones que aparecen, hacia o desde la DAS, sólo tres se consideran positivas (Bisquera, 2000): la excitación, la aceptación y el respeto. De las emociones consideradas negativas, aquellas que se expresan hacia la DAS, tenemos: rechazo, miedo, violencia y odio. Y de aquellas que se aprecian desde la DAS: miedo, decepción y culpa; pero también la repugnancia y el asco, en este caso hacia comportamientos homofóbicos.

Las tres últimas grandes categorías temáticas de los resultados (las violencias de género, las herramientas para combatirlas y el pensamiento social), aunque durante la entrevista no se preguntara directamente por los temas que las ocupan, aparecieron. Algunos de ellos, de manera recurrente, y otros, si bien no tan frecuentes, se han considerado relevantes.

Es indiscutible, como hemos mostrado en los primeros capítulos de este trabajo, que las diversidades no encuadradas dentro del sistema sexo-género, y aún encuadrándose en él, pero si se tratan de mujeres, reciben penalizaciones sociales que pasan por diferentes tipos de violencias, de **violencias de género**. Y son éstas, las que ocupan la tercera categoría temática.

Como la mayoría de las violencias que encontramos en los resultados hacen referencia a comportamientos homofóbicos, y muchos de ellos se podían clasificar siguiendo la tipología propuesta por Ortiz (2003), es la que hemos seguido para la categorización. Así, encontramos comportamientos homofóbicos externalizados como el ocultamiento o la invisibilización; la asignación negativa de significados a la homosexualidad y las transgresiones al sistema sexo-género; las agresiones físicas y/o psicológicas; y ciertos tipos de discriminaciones. Estos resultados se sitúan en la misma línea de algunos de los ya citados anteriormente, donde además en muchos de éstos se hace referencia a las consecuencias psicosociales y emocionales, negativas, que comporta padecer comportamientos homofóbicos (Campo, 2001; Coker, Austin y Schuster, 2010; Col·lectiu Lambda, 2008; CLGS, 2009; FELGTB, 2007; FELGTB, 2008; Frías, Pascual y Monterde, 2003; Gallardo y Escolano, 2009; Gallofré, Generelo y Pichardo, 2006;

Generelo y Gimeno, 1999; Generelo y Pichardo, 2005; Godoy, 2002; Llamas y Vidarte, 1999; Mairal y Osorio, 2003; Meyer, 2003 citado en APA, 2004; Pichardo, 2007; Reverté 2008; Villanova y Fernández, 1997; etc.).

En cuanto a los comportamientos homofóbicos internalizados (Ortiz, 2003), la homofobia internalizada evidente y la homofobia internalizada encubierta (Gonsiorek, 1988 citado en Ortiz, 2003), encontramos algunos. Los resultados muestran como una de las personas participantes, en algunos de los ámbitos de su vida, presenta reticencias para comunicar abiertamente, a los miembros de su familia, que el amigo que lo acompaña es su pareja. Es esta misma persona, la que muestra desprecio hacia otras personas homosexuales, por su atuendo. Estos comportamientos homofóbicos han aparecido en menos ocasiones en los resultados, y también existen menos estudios sobre ellos.

Como comportamientos transfóbicos, solo localizamos una cita, que además indica la situación de invisibilización y ocultamiento aun mayor que padece la transexualidad en comparación con otras identidades no hetero. De hecho, la cantidad de estudios que hay sobre comportamientos transfóbicos y sus consecuencias, son nuevamente pocos (D'Augelli, 2007).

La cuarta gran categoría, las **herramientas para combatir las violencias de género**, nos presenta a varias de ellas. Las medidas educativas, son totalmente necesarias, e incluso si son respaldadas jurídicamente aun mejor. Además, la mayoría de personas interesadas por un trabajo en las DAS estarían de acuerdo con este tipo de medidas.

El debate surge, como ya hemos comentado anteriormente, cuando se trata de medidas legislativas, sobre todo de aquellas dirigidas a la obtención de los mismos derechos de los que goza la heterosexualidad; cuando se trata de la visibilización y la salida del armario; o cuando se trata de utilizar las identidades de manera transgresora. En los resultados, todas ellas aparecen como vías posibles y apropiadas. Dentro de los trabajos citados, tenemos autores como Llamas y Vidarte (1999) que están más a favor de acciones integracionistas, y otros, en cambio, como la autora Preciado (2003), que se sitúan más cerca de otro tipo de estrategias políticas, dirigidas al cuestionamiento y transformación de las categorías del sistema sexo-género.

La quinta y última gran categoría, es aquella que hemos denominado como **pensamiento social**, y que hace referencia al conocimiento social, o como diría Moscovici (1979), al conocimiento de sentido común. El conocimiento social que compartimos, no es inocuo a ciertos fenómenos sociales como la producción y reproducción de prejuicios, estereotipos, **mitos**, creencias, etc. Este hecho se observa en algunas ocasiones, en los resultados obtenidos. Del mismo modo que existe el mito que la violencia de género hacia la mujer en las relaciones de pareja es más acusada en las clases sociales bajas, que en las clases medias-altas (Carbajal, 2014; Gálvez, 2005), también vemos como aparece este mismo mito al hablar de otro tipos de violencias de género.

Otro de los mitos, muy relacionado con el anterior, y que vemos también reproducido, es aquel que cree que a mayor nivel educativo y cultural, menos situaciones de violencias de género se dan. Pero los datos y las citas que hemos ofrecido a lo largo del trabajo, sobre las numerosas agresiones directas o indirectas que se producen en ámbitos educativos sobre cualquiera de los agentes implicados, en el ámbito laboral, etc., lo cuestionan fácilmente. Es más, de la misma manera que es totalmente necesario e imprescindible el trabajo educativo específico de la violencia de género hacia las mujeres, lo resulta también, para todas las diversidades afectivo-sexuales. No es suficiente con tener un cierto nivel educativo, sino poseer una formación y educación en torno a la DAS, a la construcción del sistema sexo-género y sus consecuencias, y una educación en valores.

Moscovici (1979), con su tesis doctoral, estudió como el pensamiento social de la época, se **apropió del conocimiento abstracto** que provenía del psicoanálisis, y cómo era utilizado socialmente. Actualmente, muchas de las teorías y los resultados científicos, llegan a la sociedad y son utilizados con unos u otros fines. A veces, estas teorías o partes de ellas, consiguen difuminarse por completo en el conocimiento del sentido común, mostrándose totalmente desvinculadas de su origen, porque han sido objetivadas y ancladas.

En los resultados vemos varios ejemplos de ello. Por un lado, se utilizan teorías científicas como partes del discurso argumentativo, de manera explícita e intencionada. Y por otro, cómo ideas provenientes, en este caso también del psicoanálisis, que han

sido filtradas y que son expresadas en forma de verdad objetiva. En los resultados que tenemos, estas influencias psicoanalíticas tienen que ver con un elemento central de la teoría, las pulsiones sexuales ocultas. Las cuales además, no son visibles para las propias personas que las tienen, aunque curiosamente sí que lo fueran para Freud, y actualmente, según los resultados, para cualquier otra persona, sean o no profesionales de la psicología. La teoría psicoanalítica ha sido criticada en numerosas ocasiones por su falta de evidencias empíricas, sus sesgos sexistas, etc. Pero aún más cuestionables resultan las apropiaciones que realiza el pensamiento social de ella.

Al inicio del apartado de resultados, comentamos la importancia de las unidades de contexto, para una correcta interpretación de las unidades de registro. Como también resulta importante el contexto en el que se enmarcan estas unidades de contexto y de registro (Vázquez, 1996). En nuestro caso, esos contextos hacen referencia, más allá de a las personas y las posiciones sociales que éstas ocupan, a la totalidad de la entrevista, que alberga a las unidades.

Una lectura global de cada entrevista, manifiesta la influencia de la experiencia vivencial de la persona que la responde. Como ya apuntaba Jodelet (1986, p. 473), el conocimiento de sentido común “(...) se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social”. Y podemos visibilizarlo a través de las respuestas dadas, donde en numerosas ocasiones se utilizan ejemplos de situaciones personales vividas. Estos ejemplos permiten marcar temáticas principales en cada una de las entrevistas. Por ejemplo, en aquellas entrevistas que se han explicado vivencias discriminatorias, se ha asociado a la DAS con la tolerancia y respeto. En aquellas otras entrevistas que se han explicado la procedencia de una familia no tradicional, se ha asociado principalmente la DAS con diversidades familiares y diversas formas de relacionarse afectivamente. O en aquellas otras entrevistas donde las prácticas sexuales eran mas utilizadas como ejemplos, se ha asociado a la DAS con la diversidad de prácticas y comportamientos sexuales.

4.1.8. Conclusión

Los resultados obtenidos no muestran una concepción más o menos afín de lo que sería la DAS. Sólo existe una aproximación que se presenta de manera más globalizadora y holística, el resto, son parcelas de la DAS, que muestran alguna de las diversidades o aspectos a los que hace referencia. Si agrupamos distintas de las concepciones y descartamos también algunas otras, tenemos que la DAS se refiere a las opciones sexuales, incluida la hetero, a las relaciones de poliamor, a la variedad de prácticas sexuales y la diversidad familiar. Todo ello atravesado por el criterio de normalidad y por su carácter de conocimiento genérico y en relación con el terreno emocional, que resulta acompañado de un carácter cultural/social, y por ende, sujeto a ser variable. Además de otras características valoradas positivamente como la posición reivindicativa, de creatividad, de empoderamiento, que pueden suponer algunas diversidades afectivo-sexuales.

Sin embargo, se observa en varias ocasiones a lo largo de las entrevistas, una identificación de la DAS en términos exclusivos de homosexualidad. Y cuando esto ocurre, a menudo aparecen toda una serie de situaciones o aspectos que valoraríamos socialmente de manera desfavorable. Aparecen más representaciones negativas, más emociones negativas, más comportamientos violentos, etc., que aunque se refieran sólo a la homosexualidad, al estar hablando de la DAS, se podrían extrapolar inintencionadamente.

Estas asociaciones o definiciones de la DAS, en términos de algunos elementos que la forman, están mediatizadas por las experiencias propias de las personas participantes que las proporcionan. Lo que nos demuestra, que incluso en personas expertas y/o cercanas a la DAS, se observa una cierta ambigüedad e imprecisión acerca del término. Hecho que nos señala además, como la DAS es un tema poco visibilizado socialmente y que manifiesta una seria necesidad de ser trabajado a través de una formación y educación adecuada. Donde dicha educación en la DAS debería prestar especial atención en no volver a reducir o simplificar a la DAS con solo algunas diversidades como la opción homosexual.

4.2. El campo representacional de la Diversidad Afectivo-Sexual

El elemento central de esta segunda parte del Estudio I es el campo representacional de la DAS. Como decíamos en el inicio de este capítulo, el *campo representacional* se concibe como la estructura organizada, de manera coherente, de los elementos que forman el contenido de la RS. El campo de representación, en palabras de Moscovici (1979), equivaldría a la imagen o modelo social, y remitiría a los elementos figurativos de la RS.

4.2.1. Objetivos

Esta segunda parte del Estudio I, también tiene por objetivo conocer las dimensiones estructurales de la representación de la DAS, en concreto, al campo representacional (objetivos específicos del **primer bloque**). Así tenemos que se pretende:

- 1.1. Describir las dimensiones estructurales que puede presentar la DAS (conocimiento social de la DAS, características principales, personas a las que puede hacer referencia, predisposición que suscitaría, emociones más recurrentes que se asocian, etc.), según los datos recogidos.
- 1.2. Además, en relación directa con el objetivo 1.1., pero de manera concreta, porque solo hace referencia a la dimensión del campo representacional, existe otro objetivo específico. No solo se pretende explorar el campo representacional de la DAS, sino que también se pretende analizar similitudes y diferencias de dicho campo, con el campo representacional de otros conceptos cercanos, como la diversidad, la diversidad afectiva y la diversidad sexual.

Pero de la misma manera que en la primera parte de este Estudio I, también se pretende recoger información relevante que facilite la posterior construcción del cuestionario del Estudio II.

4.2.2. Participantes

Las personas participantes de este estudio está formada por 240 universitarias y universitarios de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona (199 mujeres y 41 hombres), con una edad media de 21.8 años ($DT = 3.61$). La selección de esta muestra se llevó a cabo a través de un muestreo no probabilístico de conveniencia.

4.2.3. Técnica de recogida de datos

Uno de los métodos que permite conseguir los objetivos propuestos, es la asociación libre de palabras (ALP). La ALP consiste en la presentación de un elemento, habitualmente una palabra, a la cual se responderá de forma libre y espontánea con aquellas otras palabras que provoca dicha inducción o asociación. Según las necesidades y los objetivos de cada investigación, la ALP puede utilizar una o más palabras inductoras. En nuestro caso, se realizará la libre asociación de palabras sobre el concepto de *diversidad afectivo-sexual*. Pero tal y como ya hemos apuntado, se trata de una noción relativamente nueva. Y por esta razón, hemos considerado oportuno investigar los campos representacionales de otras concepciones próximas, como son: la *diversidad*, la *diversidad afectiva* y la *diversidad sexual*, por separado.

La ALP es una herramienta clásica en la aproximación del estudio de las representaciones sociales (Di Giacomo, 1984). Aunque puede presentar algunas desventajas en comparación con otros enfoques multi-métodos, como por ejemplo con la red asociativa (De Rosa, 2002). El principal detrimento es que sólo permite centralizarse en un aspecto particular de las representaciones sociales. Pero para nuestro caso específico, su uso resulta pertinente y de gran utilidad.

4.2.4. Procedimiento

El instrumento utilizado, de aplicación fácil y rápida, consiste en una hoja donde se describe la tarea a realizar: “*Escribe las palabras que se te pasen por la cabeza cuando escuchas hablar de: diversidad afectivo-sexual, diversidad, diversidad afectiva o*

diversidad sexual”, según el caso. Y a continuación aparecen 15 líneas horizontales para la escritura de dichas palabras, las cuales van precedidas de un número delante que indica el orden de cada una de ellas (ver anexos). Cada participante podía responder un máximo de 15 palabras, y un mínimo de 10.

La recogida de los datos de *diversidad*, *diversidad afectiva* y *diversidad sexual* se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio del 2011. La recogida de datos de *diversidad afectivo-sexual* la realizamos con posterioridad, en abril del 2012.

Para cada una de las palabras, se preguntó a 60 participantes diferentes con la finalidad de evitar que unas y otras produjeran contaminación en la información proporcionada. A la hora de responder no existió una limitación concreta de tiempo, pero sí que se les pidió a las personas participantes que respondieran de la manera más rápida y espontánea que pudieran. Además, se les recordó que todas las respuestas eran válidas, que no había unas palabras más adecuadas que otras.

Antes de realizar el análisis propiamente dicho, todas las respuestas obtenidas fueron introducidas en un archivo de texto siguiendo unas pautas preestablecidas. Estas pautas fueron:

- aplicar una corrección ortográfica cuando fuera necesario;
- incluir todas las palabras escritas con letra mayúscula;
- excluir signos como la tilde, la diéresis, el apóstrofe, etc.;
- y escribir sin espacios aquellas respuestas que incluyeran más de una palabra, como por ejemplo en aquellos casos donde aparecían sustantivos acompañados de artículos, los cuales eran escritos sin tabulaciones.

De esta manera, resultó un total de 3373 palabras repartidas del siguiente modo, como vemos en la Tabla 4.2.1.:

Tabla 4.2.1.

Resultados ALP después de la Primera Depuración de los Datos

| Concepto | Total palabras | Palabras diferentes | Palabras diferentes repetidas en más de una ocasión |
|----------------------------|----------------|---------------------|--|
| <i>DAS</i> | 898 | 382 | 123 |
| <i>Diversidad</i> | 838 | 391 | 122 |
| <i>Diversidad afectiva</i> | 855 | 371 | 131 |
| <i>Diversidad sexual</i> | 782 | 371 | 122 |

Este corpus de datos, a pesar de haber pasado ya un preproceso siguiendo las pautas nombradas anteriormente, fue sometido a una segunda “depuración” que incluye una segunda revisión ortográfica y la reagrupación de las distintas formas gráficas de un mismo lema. Para ello, teniendo en cuenta las características de los datos y siguiendo a Bécue-Bertaut (2010), se decidió:

- agrupar las distintas formas verbales que aparecían en el infinitivo;
- agrupar los sustantivos en la forma singular o plural, según aquella de mayor frecuencia. Y en el caso de presentar una misma frecuencia el singular y el plural, se optó por la forma singular;
- y agrupar por sinónimos o similitud de significados⁴², también teniendo en cuenta la palabra de mayor frecuencia como aquella que daría título a la reagrupación. En varias ocasiones la palabra de mayor frecuencia no ha servido de etiqueta para la reagrupación. Por ejemplo, en una ocasión hemos utilizado aquella palabra que hemos considerado como la más significativa (teniendo en cuenta las características y los objetivos del estudio). De ahí que, el grupo denominado *diversidad*, englobe a palabras como variedad o diferencias, que tenían una frecuencia superior de aparición que la de diversidad. En otro par de ocasiones se hizo necesaria la creación de una etiqueta más idónea que sirviera para dar nombre al nuevo grupo. De este modo, creamos la etiqueta de *parte/partes del cuerpo* para las palabras cara, manos, pechos, genitales, etc.; y la etiqueta *trastornos sexuales* para englobar a una gran variedad de éstos.

⁴² Para la similitud de significados se han consultado las definiciones ofrecidas por el diccionario de la Real Academia Española, por el “Diccionari de Català” y por diversos diccionarios específicos del ámbito de la psicología y la sexología.

Después de esta nueva organización-agrupación resultó un nuevo total de 3380 palabras. En principio, sólo se debería haber encontrado diferencias entre el número de palabras distintas en cada concepto inductor. Pero como se ha comentado, al realizar la reagrupación por significados, también se volvió a corregir algunas faltas ortográficas que no habían sido depuradas del todo en el primer proceso, motivo por el cual el total de palabras por concepto resulta también modificado.

Las 3380 palabras quedan repartidas así: 901 palabras a cerca del concepto *DAS*, de las cuales 281 son diferentes; 838 palabras a cerca del concepto *diversidad*, de las cuales 265 son diferentes; 854 palabras a cerca del concepto *diversidad afectiva*, de las cuales 264 son diferentes; y 787 palabras a cerca del concepto *diversidad sexual*, de las cuales 244 son diferentes.

4.2.5. Análisis

A los datos recogidos, y una vez reagrupados, se les ha aplicado un análisis multivariante a fin de ilustrar el contenido y la estructura del campo representacional del objeto de estudio (De Rosa, 2002). En concreto, se ha realizado un análisis frecuencial o de contenido (AC) y un análisis factorial de correspondencias múltiples (ACM), llevados a cabo ambos a través del paquete estadístico Dtm Vic-5.2.

Han servido de guía, para la interpretación de los resultados, las normas y criterios proporcionados por los trabajos de diversos autores y autoras como: Agirrezabal, 2004; Cárdenas y Blanco, 2004; Cárdenas, Parra, Picón, Pineda y Rojas, 2007; Cárdenas y Rodríguez, 2007; De Rosa, 2002; Doise, Clémence y Lorenzi-Cioldi, 1993; Echebarria, 2010; González, 1991; Vila, 1991; y Volle, 1981, citado en Vila, 1991.

4.2.6. Resultados

Los resultados obtenidos se presentan en cuatro grandes bloques, según el concepto protagonista en cada uno de ellos. El primer bloque hace referencia al concepto de la *DAS*; el segundo, al concepto de la *diversidad*; el tercero, al concepto de la *diversidad afectiva*; y el cuarto, al concepto de la *diversidad sexual*.

4.2.6.1. Resultados en torno al concepto de la Diversidad Afectivo-Sexual

A continuación se muestran los resultados obtenidos acerca del concepto de la *DAS*. En un primer momento presentamos aquellos resultados ofrecidos por el AC, y en un segundo momento, aquellos que se desprenden del ACM.

Análisis de contenido

A través de las tablas de frecuencias que proporciona el programa, se realiza un AC de tipo cuantitativo. De estos resultados se desprende los atributos prototípicos o la imagen típica del objeto estudiado, y normalmente se compara con las concepciones formales, provenientes de diccionarios o de documentos específicos de los ámbitos correspondientes (Agirrezabal, 2004; Echebarria, 2010). Hay autores/as que no interpretan las frecuencias en sus publicaciones (Cárdenas y Blanco, 2004; Cárdenas y Rodríguez, 2007), pero en nuestro caso, sí que hemos decidido hacerlo. No obstante, dada la inexistencia de definiciones claras y específicas de la *DAS*, tal y como hemos comentado al inicio de este trabajo, no podremos compararlas con los resultados de la ALP que a continuación mostraremos.

Si recordamos lo anteriormente señalado, después de la depuración hecha, se han obtenido un total de 901 palabras asociadas a la noción *DAS*, de las cuales 281 son diferentes (un porcentaje de palabras distintas del 31.2%). De esta totalidad de palabras, solamente han sido sometidas al AC y al ACM aquellas que presentaron una frecuencia mínima de 5 (se eliminaron las palabras que tenían una frecuencia de aparición menor o igual a 4), resultando así unas 578 palabras, y de éstas, 50 diferentes, como se observa en la Tabla 4.2.2. El criterio de elección de dicha frecuencia se ha realizado tomando en consideración un número de palabras que permitieran hacer una interpretación adecuada de los resultados.

Tabla 4.2.2.

Frecuencias de DAS

| | |
|-----------------------------|------|
| Summary of results | |
| ----- | |
| total number of responses = | 60 |
| total number of words = | 901 |
| number of distinct words = | 281 |
| percent of distinct words = | 31.2 |
| | |
| selection of words | |
| ----- | |
| frequency threshold = | 4 |
| kept words = | 578 |
| distinct kept word = | 50 |

En las siguientes tablas de datos se observan las frecuencias absolutas de los mismos. En la Tabla número 4.2.3., se encuentran ordenadas alfabéticamente, y en la Tabla 4.2.4., según el número de repeticiones, de mayor a menor. En este último caso se aprecia que, en referencia al concepto de *DAS*, las palabras que han sido mencionadas por más de una cuarta parte de la muestra (más del 25%, es decir, más de 15 repeticiones, lo que significa que se han escogido aquellas palabras que como mínimo presentaban 16 repeticiones) son: *amor* y *sexo* con 47 y 41 repeticiones respectivamente. En tercer lugar se encuentra *afecto* con 36, seguidamente de *placer* con 25. A continuación aparecen *diversidad* con 20; *pareja*, *relación* y *caricias* con 19 repeticiones las tres; y *estimación* y *beso* con 17 ambas.

Tabla 4.2.3.

*Frecuencias Absolutas orden Alfabético
de DAS*

| num. | used words | freq. |
|------|------------------|-------|
| 1 | ABRAÇADA | 14 |
| 2 | AFFECTE | 36 |
| 3 | AMISTAT | 9 |
| 4 | AMOR | 47 |
| 5 | ATRACCIO | 10 |
| 6 | BISEXUALITAT | 5 |
| 7 | CARICIES | 19 |
| 8 | COLORS | 6 |
| 9 | COMPARTIR | 8 |
| 10 | COMPENSIO | 7 |
| 11 | CONFIANÇA | 12 |
| 12 | CULTURA | 7 |
| 13 | DESIG | 8 |
| 14 | DIVERSIO | 12 |
| 15 | DIVERSITAT | 20 |
| 16 | DONA | 9 |
| 17 | EMOCIONS | 9 |
| 18 | ESTIMACIO | 17 |
| 19 | FAMÍLIA | 5 |
| 20 | FELICITAT | 7 |
| 21 | GENERE | 8 |
| 22 | HETEROSEXUALITAT | 7 |
| 23 | HOME | 10 |
| 24 | HOMOSEXUALITAT | 10 |
| 25 | IGUALTAT | 5 |
| 26 | INTIMITAT | 5 |
| 27 | JOC | 9 |
| 28 | JOVENTUT | 5 |
| 29 | LLIBERTAT | 11 |
| 30 | MIRADES | 6 |
| 31 | PARELLA | 19 |
| 32 | PARLAR | 7 |
| 33 | PARTSDELCOS | 15 |
| 34 | PASSIO | 8 |
| 35 | PERSONES | 5 |
| 36 | PETO | 17 |
| 37 | PLAER | 25 |
| 38 | POR | 5 |
| 39 | PROXIMITAT | 9 |
| 40 | RELACIO | 19 |
| 41 | RESPECTE | 9 |
| 42 | ROMANTICISME | 9 |
| 43 | SENSACIONS | 5 |
| 44 | SENSUALITAT | 6 |
| 45 | SENTIMENTS | 13 |
| 46 | SEXE | 41 |
| 47 | SOMRIURE | 5 |
| 48 | TENDRESA | 6 |
| 49 | VIDA | 6 |
| 50 | VINCLE | 6 |

Tabla 4.2.4.

*Frecuencias Absolutas orden Repeticiones
de DAS*

| num. | used words | freq. |
|------|------------------|-------|
| 4 | AMOR | 47 |
| 46 | SEXE | 41 |
| 2 | AFFECTE | 36 |
| 37 | PLAER | 25 |
| 15 | DIVERSITAT | 20 |
| 31 | PARELLA | 19 |
| 40 | RELACIO | 19 |
| 7 | CARICIES | 19 |
| 18 | ESTIMACIO | 17 |
| 36 | PETO | 17 |
| 33 | PARTSDELCOS | 15 |
| 1 | ABRAÇADA | 14 |
| 45 | SENTIMENTS | 13 |
| 11 | CONFIANÇA | 12 |
| 14 | DIVERSIO | 12 |
| 29 | LLIBERTAT | 11 |
| 5 | ATRACCIO | 10 |
| 24 | HOMOSEXUALITAT | 10 |
| 23 | HOME | 10 |
| 3 | AMISTAT | 9 |
| 17 | EMOCIONS | 9 |
| 41 | RESPECTE | 9 |
| 27 | JOC | 9 |
| 42 | ROMANTICISME | 9 |
| 39 | PROXIMITAT | 9 |
| 16 | DONA | 9 |
| 21 | GENERE | 8 |
| 34 | PASSIO | 8 |
| 9 | COMPARTIR | 8 |
| 13 | DESIG | 8 |
| 12 | CULTURA | 7 |
| 22 | HETEROSEXUALITAT | 7 |
| 10 | COMPENSIO | 7 |
| 20 | FELICITAT | 7 |
| 32 | PARLAR | 7 |
| 50 | VINCLE | 6 |
| 44 | SENSUALITAT | 6 |
| 49 | VIDA | 6 |
| 30 | MIRADES | 6 |
| 8 | COLORS | 6 |
| 48 | TENDRESA | 6 |
| 28 | JOVENTUT | 5 |
| 19 | FAMÍLIA | 5 |
| 38 | POR | 5 |
| 6 | BISEXUALITAT | 5 |
| 26 | INTIMITAT | 5 |
| 35 | PERSONES | 5 |
| 25 | IGUALTAT | 5 |
| 43 | SENSACIONS | 5 |
| 47 | SOMRIURE | 5 |

Análisis factorial de correspondencias múltiples

El análisis de correspondencias ha utilizado las 50 palabras anteriores, asociadas al concepto de *DAS*, como elementos activos para crear las dimensiones organizadoras de este concepto. En la Tabla 4.2.5., se pueden observar los valores propios, la proporción

o porcentaje de la inercia, y el porcentaje acumulado de cada uno de los 8 primeros factores que ha proporcionado el programa.

Como se observa, el tipo de variables analizadas son palabras, y no variables nominales. Este hecho dificulta, que los valores propios y los porcentajes de inercia de cada uno de los factores, sean elevados y se pueda delimitar un punto de inflexión claro en la curva. Esto, nos demuestra, que los factores no se encuentran configurados por una gran variabilidad en su distribución.

Teniendo en cuenta estas circunstancias, se ha decidido escoger aquellos factores con un porcentaje de inercia acumulado superior al 15%, resultando seleccionados los dos primeros que explican el 15.68% de la varianza acumulada. Un número mayor de factores habría dificultado demasiado la interpretación. Además, por otro lado, para conseguir el objetivo propuesto, hay suficientes elementos interpretativos con la elección de estos dos primeros factores.

Tabla 4.2.5.

Histograma de los Ocho Primeros Factores de DAS

| ! number ! | Eigen | ! percent. ! | cumulat. ! | ! |
|------------|-----------|--------------|--------------|-----------|
| ! | ! value ! | ! | ! percent. ! | ! |
| ! 1 ! | ! .4025 ! | ! 8.34 ! | ! 8.34 ! | ! ***** ! |
| ! 2 ! | ! .3541 ! | ! 7.34 ! | ! 15.68 ! | ! ***** ! |
| ! 3 ! | ! .3148 ! | ! 6.52 ! | ! 22.20 ! | ! ***** ! |
| ! 4 ! | ! .2913 ! | ! 6.04 ! | ! 28.24 ! | ! ***** ! |
| ! 5 ! | ! .2732 ! | ! 5.66 ! | ! 33.91 ! | ! ***** ! |
| ! 6 ! | ! .2652 ! | ! 5.50 ! | ! 39.40 ! | ! ***** ! |
| ! 7 ! | ! .2207 ! | ! 4.57 ! | ! 43.98 ! | ! ***** ! |
| ! 8 ! | ! .2099 ! | ! 4.35 ! | ! 48.33 ! | ! ***** ! |

Seguidamente, el análisis ha proporcionado la tabla de coordenadas, contribuciones absolutas y cosenos cuadrados o contribuciones relativas de los 6 primeros factores extraídos (aunque sólo nos interesen los dos primeros). Y de igual forma, ha facilitado la representación gráfica de la intersección de estas dos dimensiones.

Encontramos autores/as que interpretan primero los resultados de la extracción y de las contribuciones, y después siguiendo a éstos, interpretan también la gráfica (Agirrezabal,

2004). O encontramos autoras/es que pasan a interpretar directamente la gráfica, pero teniendo en cuenta las coordenadas y contribuciones (De Rosa, 2002). Ya que tanto Agirrezabal (2004) como De Rosa (2002) reconocen la importancia de esta información para la interpretación correcta de la representación de los ejes factoriales. Según esta última autora:

Esto se realiza con el fin de evitar identificaciones erróneas de “nubes” semánticas formadas por un espacio de palabras vecinas que sólo se basan en la proximidad espacial, pero que contribuyen a el cálculo de los ejes de una manera completamente diferente o quizás, incluso irrelevantes (p. 190).

Así, para la correcta interpretación de los ejes factoriales, es primordial tener en cuenta las coordenadas, las contribuciones absolutas de cada modalidad a la composición del factor, y las contribuciones relativas o cosenos cuadrados. Los cosenos cuadrados, son el porcentaje de la modalidad explicado por el factor, y ayudan a solucionar la dificultad de comprensión e interpretación que se deriva con la pérdida de profundidad en la representación gráfica en dos dimensiones, cuando el cálculo se efectúa en realidad sobre n dimensiones (Vila, 1991). Otro aspecto importante de caras a la interpretación de los factores extraídos y su representación gráfica, son los signos de los vectores fila-columna, no solo porque señalan el cuadrante que ocupará ese punto, sino porque además señalan el signo de la atracción (Volle, 1981 en Vila, 1991). De este modo, cuando hablamos de positividad o negatividad de los polos de un factor, no nos referimos al significado conceptual que tiene el ser positivo o negativo, sino a una posición espacial, numérica.

Siguiendo a Agirrezabal (2004), primero se comentaran los resultados de la extracción de los factores y sus contribuciones, y posteriormente pasaremos a la descripción de la representación gráfica de los mismos.

Si se observa la Tabla 4.2.6., el primer factor sobre la *DAS* está formado por 50 modalidades, de las cuales sólo 16 presentan una contribución absoluta superior a la media, que en este caso se sitúa en 2 ($100/50 = 2$), y con una contribución relativa del factor a la modalidad que oscila entre el 8% y el 35%. De estas 16 modalidades, 7 definen al factor desde el polo positivo y 9, desde el negativo.

Este primer factor en el polo positivo se encuentra definido por las palabras: *homosexualidad* con una contribución absoluta de 7.5 y con un 35% de contribución relativa del factor a la variable; *heterosexualidad* con 7 de absoluta y un 30% de relativa; *bisexualidad* con un 5.4 de absoluta y un 29% de relativa; *mujer* con un 3.3 de absoluta y un 14% de relativa; *juventud* con un 3.3 de absoluta y un 9% de relativa; *igualdad* con un 2.4 de absoluta y un 8% de relativa; y *libertad* con un 2.3 de absoluta y un 12% de relativa.

En el polo negativo se encuentra definido por las siguientes 9 palabras: *partes del cuerpo* con 13.8 de contribución absoluta al factor y con un 24% de contribución relativa del factor a cada modalidad; *abrazo* y *beso*, ambas con un 33% de contribución relativa, pero con 6 y 5.4 de contribución absoluta respectivamente; *miradas* con 5.3 de absoluta y un 25% de relativa; *sensualidad* con un 4.3 de absoluta y un 19% de relativa; *romanticismo* con un 3.9 de absoluta y un 15% de relativa; *ternura* con un 5.9 de absoluta y un 14% de relativa; *pasión* con un 2.9 de absoluta y un 13% de relativa; y *caricias* con un 2.8 de absoluta y un 18% relativa.

Cabe destacar, que tanto en el primer factor como en el segundo sobre la *DAS*, la palabra que contribuye más a la formación de cada uno de ellos, es la misma. En ambos, dicha palabra es *partes del cuerpo* con 13.8 y 19.5 contribuciones absolutas respectivamente.

El factor 2 está formado también por las 50 variables activas, de las cuales 15 presentan una contribución absoluta superior a la media, con contribuciones relativas o cosenos cuadrados que oscilan entre el 5% y el 30%. De estas 15, se sitúan 9 en el polo positivo de este factor, y 6, en el negativo.

De este modo, en el factor 2, se puede apreciar una definición del mismo formada por las siguientes palabras en su polo positivo: *respeto* con una contribución absoluta al factor de 8.2 y con un 27% de contribución relativa del factor a la variable; *ternura* con un 5.9 de absoluta y un 22% de relativa; *intimidad* con un 5.6 de absoluta y un 18% de relativa; *deseo* con un 3.9 de absoluta y un 14% de relativa; *comprensión* con un 3.5 de absoluta y un 13% de relativa; *miedo* con un 3.3 de absoluta y un 11% de relativa;

proximidad con un 2.5 de absoluta y un 5% de relativa; *vínculo* con un 2.5 de absoluta y un 8% de relativa; y *sonrisa* con un 2.2 de absoluta y un 7% de relativa.

El factor 2 completa su definición con las 6 modalidades del polo negativo, que son: *partes del cuerpo* con una contribución absoluta al factor de 19.5 y con un 30% de contribución relativa del factor a la variable; *colores* con un 8 de absoluta y un 19% de relativa; *mujer* con un 4.9 de absoluta y un 18% de relativa; *emociones* con un 4 de absoluta y un 8% de relativa; *hombre* con un 2.8 de absoluta y un 13% de relativa; y *heterosexual* con un 2.3 de absoluta y un 8% de relativa.

Tabla 4.2.6.

Coordenadas, Contribuciones Absolutas y Cosenos Cuadrados de DAS

| name | weight | disto | * | coordinates | | | | | | absolute contributions | | | | | | * | squared cosines | | | | | | * | |
|--------------|--------|-------|---|--------------|--------------|-------|-------|-------|-------|------------------------|-------------|-------------|------|------|-----|------|-----------------|------------|------------|-----|-----|-----|-----|---|
| ***** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | * | f1 | f2 | f3 | f4 | f5 | f6 | * | f1 | f2 | f3 | f4 | f5 | f6 | * | f1 | f2 | f3 | f4 | f5 | f6 | * |
| ***** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ABRAÇADA | .024 | 3.04 | * | <u>-1.00</u> | <u>-.12</u> | -.24 | .18 | -.09 | -.40 | * | <u>6.0</u> | .1 | .4 | .3 | .1 | 1.5 | * | <u>.33</u> | .00 | .02 | .01 | .00 | .05 | * |
| APECTE | .062 | .81 | * | -.07 | .11 | -.35 | .12 | -.02 | -.07 | * | .1 | .2 | 2.4 | .3 | .0 | .1 | * | .01 | .01 | .15 | .02 | .00 | .01 | * |
| AMISTAT | .016 | 4.79 | * | .40 | -.23 | -.21 | .64 | .38 | -.12 | * | .6 | .2 | .2 | 2.2 | .8 | .1 | * | .03 | .01 | .01 | .09 | .03 | .00 | * |
| AMOR | .081 | .29 | * | -.24 | .08 | -.06 | -.13 | -.01 | .06 | * | 1.2 | .2 | .1 | .4 | .0 | .1 | * | .20 | .02 | .01 | .05 | .00 | .01 | * |
| ATRACCIO | .017 | 4.55 | * | .07 | -.05 | .40 | .39 | -.23 | -.31 | * | .0 | .0 | .9 | .9 | .3 | .6 | * | .00 | .00 | .04 | .03 | .01 | .02 | * |
| BISEXUALITAT | .009 | 12.06 | * | <u>1.59</u> | <u>-.77</u> | -.19 | -.18 | -1.53 | -.43 | * | <u>5.4</u> | 1.4 | .1 | .1 | 7.4 | .6 | * | <u>.21</u> | .05 | .00 | .00 | .19 | .02 | * |
| CARICIES | .033 | 1.94 | * | <u>-.58</u> | <u>-.24</u> | -.12 | -.02 | -.10 | -.24 | * | <u>2.8</u> | .5 | .1 | .0 | .1 | .7 | * | <u>.18</u> | .03 | .01 | .00 | .00 | .03 | * |
| COLORS | .010 | 14.43 | * | <u>-.67</u> | <u>-1.66</u> | .25 | .83 | .95 | 1.07 | * | 1.2 | <u>8.0</u> | .2 | 2.4 | 3.4 | 4.5 | * | .03 | <u>.19</u> | .00 | .05 | .06 | .08 | * |
| COMPARTIR | .014 | 8.29 | * | -.26 | .38 | -1.02 | -.70 | .80 | .03 | * | .2 | .6 | 4.5 | 2.4 | 3.3 | .0 | * | .01 | .02 | .12 | .06 | .08 | .00 | * |
| COMPRESIO | .012 | 7.82 | * | <u>.19</u> | <u>1.02</u> | -.90 | .17 | .05 | .20 | * | .1 | <u>3.5</u> | 3.1 | .1 | .0 | .2 | * | .00 | <u>.13</u> | .10 | .00 | .00 | .00 | * |
| CONFIANÇA | .021 | 3.79 | * | -.16 | .57 | .29 | .35 | -.33 | .23 | * | .1 | 1.9 | .6 | .9 | .8 | .4 | * | .01 | .09 | .02 | .03 | .03 | .01 | * |
| CULTURA | .012 | 8.85 | * | .80 | .20 | .06 | .59 | .93 | -1.06 | * | 1.9 | .1 | .0 | 1.4 | 3.8 | 5.1 | * | .07 | .00 | .00 | .04 | .10 | .13 | * |
| DESIG | .014 | 6.94 | * | <u>.37</u> | <u>.99</u> | .99 | .57 | .11 | .41 | * | .5 | <u>3.9</u> | 4.3 | 1.5 | .1 | .9 | * | .02 | <u>.14</u> | .14 | .05 | .00 | .02 | * |
| DIVERSIO | .021 | 3.90 | * | -.01 | .14 | .12 | -.25 | -.72 | -.33 | * | .0 | .1 | .1 | .4 | 4.0 | .9 | * | .00 | .01 | .00 | .02 | .13 | .03 | * |
| DIVERSITAT | .035 | 3.52 | * | .28 | -.11 | 1.02 | .30 | .05 | .36 | * | .7 | .1 | 11.4 | 1.0 | .0 | 1.7 | * | .02 | .00 | .30 | .02 | .00 | .04 | * |
| DONA | .016 | 6.17 | * | <u>.93</u> | <u>-1.05</u> | -.16 | -.16 | -1.04 | .29 | * | <u>3.3</u> | <u>4.9</u> | .1 | .1 | 6.1 | .5 | * | <u>.14</u> | <u>.18</u> | .00 | .00 | .17 | .01 | * |
| EMOCIONS | .016 | 10.76 | * | <u>.60</u> | <u>-.95</u> | -.83 | -1.13 | 1.13 | .52 | * | 1.4 | <u>4.0</u> | 3.4 | 6.8 | 7.2 | 1.6 | * | .03 | <u>.08</u> | .06 | .12 | .12 | .03 | * |
| ESTIMACIO | .029 | 2.55 | * | .00 | .23 | .37 | -.04 | .43 | .58 | * | .0 | .4 | 1.3 | .0 | 2.0 | 3.7 | * | .00 | .02 | .05 | .00 | .07 | .13 | * |
| FAMILIA | .009 | 9.82 | * | .34 | -.42 | .23 | .71 | .70 | .38 | * | .2 | .4 | .1 | 1.5 | 1.6 | .5 | * | .01 | .02 | .01 | .05 | .05 | .01 | * |
| FELICITAT | .012 | 8.15 | * | .54 | .08 | .46 | -1.54 | -.07 | 1.21 | * | .9 | .0 | .8 | 9.9 | .0 | 6.7 | * | .04 | .00 | .03 | .29 | .00 | .18 | * |
| GENERE | .014 | 7.16 | * | .67 | .00 | .52 | .23 | -.15 | -.94 | * | 1.6 | .0 | 1.2 | .3 | .1 | 4.6 | * | .06 | .00 | .04 | .01 | .00 | .12 | * |
| HETEROSEXUAL | .012 | 7.78 | * | <u>1.52</u> | <u>-.81</u> | -.60 | .16 | -1.25 | -.58 | * | <u>7.0</u> | <u>2.3</u> | 1.4 | .1 | 6.9 | 1.5 | * | <u>.30</u> | <u>.08</u> | .05 | .00 | .20 | .04 | * |
| HOME | .017 | 4.32 | * | <u>.29</u> | <u>-.75</u> | .00 | -.44 | -.71 | .07 | * | .4 | <u>2.8</u> | .0 | 1.2 | 3.2 | .0 | * | .02 | <u>.13</u> | .00 | .04 | .12 | .00 | * |
| HOMOSEXUALIT | .017 | 5.00 | * | <u>1.32</u> | <u>-.53</u> | -.36 | .42 | -1.04 | -.39 | * | <u>7.5</u> | 1.4 | .7 | 1.1 | 6.9 | 1.0 | * | <u>.35</u> | .06 | .03 | .04 | .22 | .03 | * |
| IGUALTAT | .009 | 14.28 | * | <u>1.06</u> | <u>.86</u> | .86 | 1.79 | -.08 | .94 | * | <u>2.4</u> | 1.8 | 2.0 | 9.6 | .0 | 2.9 | * | <u>.08</u> | .05 | .05 | .23 | .00 | .06 | * |
| INTIMITAT | .009 | 12.73 | * | <u>.16</u> | <u>1.52</u> | -1.16 | .78 | .70 | .80 | * | .1 | <u>5.6</u> | 3.7 | 1.8 | 1.5 | 2.1 | * | .00 | <u>.18</u> | .11 | .05 | .04 | .05 | * |
| JOC | .016 | 5.32 | * | -.45 | -.21 | -.74 | -.30 | -.01 | -.28 | * | .8 | .2 | 2.7 | .5 | .0 | .5 | * | .04 | .01 | .10 | .02 | .00 | .02 | * |
| JOVENTUT | .009 | 15.95 | * | <u>1.23</u> | <u>-.46</u> | -1.45 | .16 | .82 | -.89 | * | <u>3.3</u> | .5 | 5.7 | .1 | 2.1 | 2.6 | * | <u>.09</u> | .01 | .13 | .00 | .04 | .05 | * |
| LLIBERTAT | .019 | 4.11 | * | <u>.70</u> | <u>.20</u> | .14 | 1.05 | .16 | .09 | * | <u>2.3</u> | .2 | .1 | 7.2 | .2 | .1 | * | <u>.12</u> | .01 | .00 | .27 | .01 | .00 | * |
| MIRADES | .010 | 8.33 | * | <u>-1.43</u> | <u>-.34</u> | .16 | -.22 | -.76 | -.48 | * | <u>5.3</u> | .3 | .1 | .2 | 2.2 | .9 | * | <u>.25</u> | .01 | .00 | .01 | .07 | .03 | * |
| PARELLA | .033 | 1.92 | * | .38 | -.14 | -.17 | -.31 | .25 | .08 | * | 1.2 | .2 | .3 | 1.1 | .7 | .1 | * | .08 | .01 | .02 | .05 | .03 | .00 | * |
| PARLAR | .012 | 8.75 | * | -.75 | -.35 | .63 | -.71 | .20 | -1.14 | * | 1.7 | .4 | 1.5 | 2.1 | .2 | 5.9 | * | .06 | .01 | .04 | .06 | .00 | .15 | * |
| PARTSDELCS | .026 | 8.97 | * | <u>-1.46</u> | <u>-1.63</u> | .61 | .79 | .32 | .46 | * | <u>13.8</u> | <u>19.5</u> | 3.1 | 5.6 | 1.0 | 2.0 | * | <u>.24</u> | <u>.30</u> | .04 | .07 | .01 | .02 | * |
| PASSIO | .014 | 6.30 | * | <u>-.92</u> | <u>.56</u> | -.31 | -.13 | -.31 | .17 | * | <u>2.9</u> | 1.2 | .4 | .1 | .5 | .2 | * | <u>.13</u> | .05 | .01 | .00 | .02 | .00 | * |
| PERSONES | .009 | 9.51 | * | .65 | -.42 | .73 | .06 | -.43 | .87 | * | .9 | .4 | 1.5 | .0 | .6 | 2.5 | * | .04 | .02 | .06 | .00 | .02 | .08 | * |
| PETO | .029 | 2.23 | * | <u>-.86</u> | <u>-.47</u> | -.04 | .16 | .05 | -.30 | * | <u>5.4</u> | 1.8 | .0 | .3 | .0 | 1.0 | * | <u>.33</u> | .10 | .00 | .01 | .00 | .04 | * |
| PLAER | .043 | 1.45 | * | -.19 | .32 | .17 | -.54 | -.40 | .20 | * | .4 | 1.2 | .4 | 4.3 | 2.5 | .7 | * | .02 | .07 | .02 | .20 | .11 | .03 | * |
| POR | .009 | 12.32 | * | <u>.24</u> | <u>1.16</u> | 1.37 | -1.21 | -.08 | .76 | * | .1 | <u>3.3</u> | 5.2 | 4.3 | .0 | 1.9 | * | .00 | <u>.11</u> | .15 | .12 | .00 | .05 | * |
| PROXIMITAT | .016 | 10.88 | * | <u>.19</u> | <u>.76</u> | 1.26 | -.22 | 1.00 | -2.01 | * | .1 | <u>2.5</u> | 7.9 | .3 | 5.7 | 23.7 | * | .00 | <u>.05</u> | .15 | .00 | .09 | .37 | * |
| RELACIO | .033 | 2.58 | * | .49 | .09 | -.21 | .09 | .90 | -.36 | * | 1.9 | .1 | .5 | .1 | 9.7 | 1.6 | * | .09 | .00 | .02 | .00 | .31 | .05 | * |
| RESPECTE | .016 | 6.79 | * | <u>.17</u> | <u>1.36</u> | .38 | .63 | -.50 | .75 | * | .1 | <u>8.2</u> | .7 | 2.1 | 1.4 | 3.3 | * | .00 | <u>.27</u> | .02 | .06 | .04 | .08 | * |
| ROMANTICISME | .016 | 6.59 | * | <u>-1.01</u> | <u>.64</u> | -1.23 | .36 | -.28 | .04 | * | <u>3.9</u> | 1.8 | 7.5 | .7 | .5 | .0 | * | <u>.15</u> | .06 | .23 | .02 | .01 | .00 | * |
| SENSACIONS | .009 | 12.24 | * | -.05 | .18 | 1.06 | -.48 | .15 | -1.18 | * | .0 | .1 | 3.1 | .7 | .1 | 4.5 | * | .00 | .00 | .09 | .02 | .00 | .11 | * |
| SENSUALITAT | .010 | 8.61 | * | <u>-1.29</u> | <u>.54</u> | -.68 | .34 | -1.01 | -.16 | * | <u>4.3</u> | .8 | 1.5 | .4 | 3.9 | .1 | * | <u>.19</u> | .03 | .05 | .01 | .12 | .00 | * |
| SENTIMENTS | .022 | 3.25 | * | .10 | -.25 | -.10 | -.81 | -.37 | .07 | * | .1 | .4 | .1 | 5.0 | 1.1 | .0 | * | .00 | .02 | .00 | .20 | .04 | .00 | * |
| SEXE | .071 | .71 | * | .29 | -.27 | -.03 | .03 | .17 | .11 | * | 1.5 | 1.5 | .0 | .0 | .8 | .3 | * | .12 | .10 | .00 | .00 | .04 | .02 | * |
| SOMRIURE | .009 | 13.50 | * | <u>-.53</u> | <u>.94</u> | 1.45 | -1.26 | -.13 | -.65 | * | .6 | <u>2.2</u> | 5.8 | 4.7 | .1 | 1.4 | * | .02 | <u>.07</u> | .16 | .12 | .00 | .03 | * |
| TENDRESA | .010 | 9.08 | * | <u>-1.14</u> | <u>1.42</u> | -.63 | .24 | -.91 | .04 | * | <u>3.4</u> | <u>5.9</u> | 1.3 | .2 | 3.1 | .0 | * | <u>.14</u> | <u>.22</u> | .04 | .01 | .09 | .00 | * |
| VIDA | .010 | 9.81 | * | .33 | .23 | -.26 | -1.84 | .89 | 1.04 | * | .3 | .2 | .2 | 12.1 | 3.0 | 4.3 | * | .01 | .01 | .01 | .35 | .08 | .11 | * |
| VINCLE | .010 | 11.16 | * | <u>.28</u> | <u>.93</u> | -1.46 | .58 | .49 | .03 | * | .2 | <u>2.5</u> | 7.0 | 1.2 | .9 | .0 | * | .01 | <u>.08</u> | .19 | .03 | .02 | .00 | * |

Palabras Factor 1
Palabras Factor 2
Palabras comunes al Factor 1 y 2
* Para una mejor visualización de la tabla consultar documento adjunto en la contraportada

En esta Tabla 4.2.7. se informa de aquellas palabras que se encuentran por encima de 2.5 desviación estándar desde el origen, como son *bisexualidad*, *colores*, *intimidad* y *partes del cuerpo*, además de sus posiciones gráficas reales.

Tabla 4.2.7.
Información de la Figura 4.2.1. sobre DAS

| Plane of projection of 50 points on axes 1 and 2 | | | | |
|--|--------|------------------|--------|---------|
| axis 1 /horizontal | | axis 2 /vertical | | |
| Elements below were at more than 2.5 standard deviations from the origin: they are drawn back onto the frame | | | | |
| ! BISEXUALITAT ! | 1.5868 | ! | -.7684 | ! |
| ! COLORS | ! | -.6709 | ! | -1.6567 |
| ! INTIMITAT | ! | .1584 | ! | 1.5152 |
| ! PARTSDELCOS | ! | -1.4624 | ! | -1.6293 |

En la Figura 4.2.1. sobre la *DAS* se observa 4 nubes semánticas, 2 por cada factor. El factor 1, en el extremo positivo, encontramos la nube semántica formada por las opciones sexuales. La *bisexualidad* es la palabra núcleo, y acaban de conformarla, la *heterosexualidad* y la *homosexualidad*. Juventud se sitúa cercana a esta nube semántica, y además tiene una contribución absoluta por encima de la media, motivos que podrían suponer su inclusión. Pero al mismo tiempo, presenta una contribución relativa baja, lo que nos indica que su posición real está más alejada, en cuanto a profundidad, de lo que parece. Dicho aspecto no se observa correctamente en la representación gráfica, dado que la proyección que ofrece el programa, se realiza únicamente en dos dimensiones. En el extremo negativo de este factor 1, se presenta la nube semántica con la palabra núcleo, *partes del cuerpo*. Según las coordenadas es la palabra más alejada del eje, y además, la que tiene una contribución absoluta más alta. Alrededor de partes del cuerpo, las palabras que acaban de formar la nube de significado, son: *miradas*, *abrazo* y *beso*.

En el factor 2, encontramos en el polo positivo, la nube formada por la palabra núcleo, *ternura*, acompañada de *intimidad* y *respeto*. Y en el polo negativo, la palabra nuevamente de *partes del cuerpo*, conjuntamente con *colores* y *mujer*.

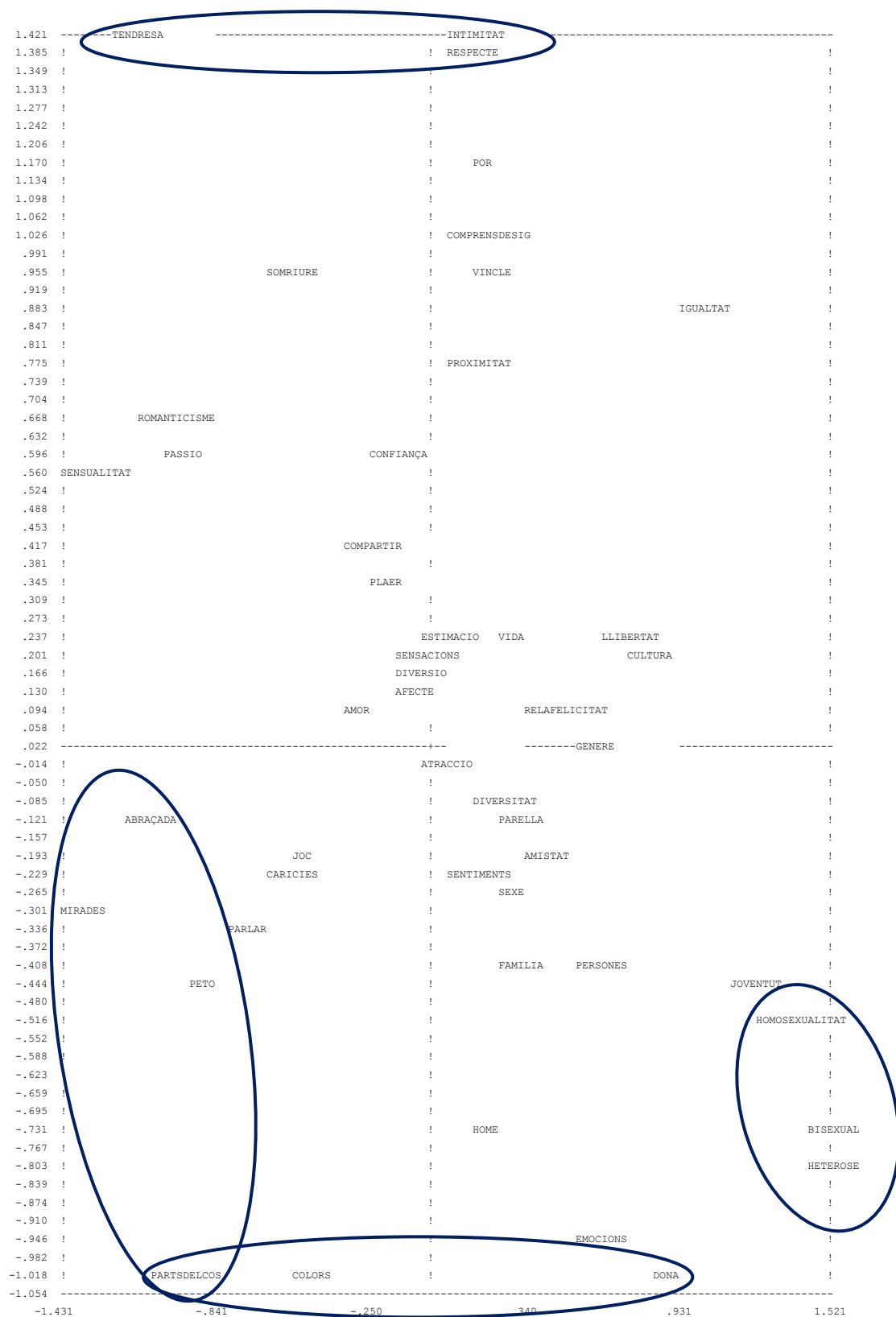


Figura 4.2.1. Representació gràfica de la intersecció del primer i segon factor resultant del ACM del concepte de DAS.

4.2.6.2. Resultados en torno al concepto de la Diversidad

A continuación se muestran los resultados obtenidos a cerca del concepto de *diversidad*. Como en el caso anterior, en primer lugar presentamos los resultantes del AC, y en segundo lugar, aquellos que se desprenden del ACM.

Análisis de contenido

Después de la agrupación o depuración de los datos iniciales, se obtuvieron un total de 838 palabras acerca del concepto *diversidad*, de las cuales 265 son diferentes (un porcentaje de palabras distintas del 31.6%), como vemos en la Tabla 4.2.8. De esta totalidad de palabras, solamente han sido sometidas al análisis frecuencial o de contenido y al ACM aquellas que presentaron una frecuencia mínima de 5 (se eliminaron las palabras que tras los agrupamientos tenían una frecuencia de aparición menor o igual a 4), resultando unas 530 palabras, y de éstas, 50 diferentes. El criterio de elección de dicha frecuencia se ha realizado de la misma manera que en el caso anterior.

Tabla 4.2.8.
Frecuencias de Diversidad

| | |
|-----------------------------|------|
| Summary of results | |
| ----- | |
| total number of responses = | 60 |
| total number of words = | 838 |
| number of distinct words = | 265 |
| percent of distinct words = | 31.6 |
| | |
| selection of words | |
| ----- | |
| frequency threshold = | 4 |
| kept words = | 530 |
| distinct kept word = | 50 |

En las siguientes tablas de datos se observan las frecuencias absolutas de los mismos. En la Tabla número 4.2.9., se encuentran ordenadas alfabéticamente, y en la Tabla 4.2.10., según el número de repeticiones, de mayor a menor. En este último caso se aprecia que, en referencia al concepto de *diversidad*, las palabras que han sido

mencionadas por más de una cuarta parte de la muestra (más del 25%, es decir, más de 15 repeticiones, lo que significa que se han escogido aquellas palabras que como mínimo presentan 16 repeticiones) son: *diversidad* y *cultura* con 58 y 44 repeticiones respectivamente. En tercer lugar se encuentra *respeto* con 19. Y seguidamente, *etnias* y *personas* con 18 repeticiones; *religión* con 17; y *multiculturalidad* con 16.

Resulta pertinente recordar que cuando se realizó la reagrupación de los datos por similitud de significados, en algunos casos la palabra que dio título al nuevo grupo no fue la de mayor frecuencia, sino aquella que se consideró más significativa. Así el grupo denominado diversidad, engloba a palabras como variedad, diferencias, etc., siguiendo la definición que nos proporciona la Real Academia Española (2012) sobre diversidad.

Tabla 4.2.9.

Frecuencias Absolutas orden Alfabético de Diversidad

| words (alphabetical order) | | |
|----------------------------|------------------|-------|
| num. | used words | freq. |
| 1 | ACCEPTACIO | 6 |
| 2 | ADAPTACIO | 6 |
| 3 | ANIMALS | 7 |
| 4 | APRENTATGE | 6 |
| 5 | CANVI | 5 |
| 6 | COLORS | 15 |
| 7 | COMPENSIO | 6 |
| 8 | CONFLICTE | 13 |
| 9 | COSTUMS | 13 |
| 10 | CRENCES | 7 |
| 11 | CULTURA | 44 |
| 12 | DESIGUALTATS | 5 |
| 13 | DISCRIMINACIO | 5 |
| 14 | DIVERSITAT | 58 |
| 15 | EDATS | 5 |
| 16 | ENRIQUIMENT | 5 |
| 17 | ESCOLA | 8 |
| 18 | ESTEREOTIPS | 5 |
| 19 | ETNIES | 18 |
| 20 | FAMÍLIES | 7 |
| 21 | GENERE | 7 |
| 22 | GLOBALITZACIO | 5 |
| 23 | GUSTOS | 6 |
| 24 | IDEES | 7 |
| 25 | IGUALTAT | 9 |
| 26 | IMMIGRACIO | 10 |
| 27 | INCLUSIO | 8 |
| 28 | INTEGRACIO | 5 |
| 29 | LLENGUA | 14 |
| 30 | LLIBERTATS | 5 |
| 31 | MENJAR | 5 |
| 32 | MULTICULTURALITA | 16 |
| 33 | MULTITUD | 5 |
| 34 | OPINIONS | 14 |
| 35 | PAIS | 5 |
| 36 | PENSAMENTS | 10 |
| 37 | PERSONES | 18 |
| 38 | PLURALITAT | 6 |
| 39 | POLÍTICA | 5 |
| 40 | PREJUDICIS | 7 |
| 41 | RACISME | 13 |
| 42 | RAÇA | 13 |
| 43 | RELACIONS | 5 |
| 44 | RELIGIO | 17 |
| 45 | RESPECTE | 19 |
| 46 | RIQUESA | 9 |
| 47 | SENTIMENTS | 5 |
| 48 | SEXE | 15 |
| 49 | SOCIETAT | 15 |
| 50 | TOLERANCIA | 8 |

Tabla 4.2.10.

Frecuencias Absolutas orden por Repeticiones de Diversidad

| words (frequency order) | | |
|-------------------------|------------------|-------|
| num. | used words | freq. |
| 14 | DIVERSITAT | 58 |
| 11 | CULTURA | 44 |
| 45 | RESPECTE | 19 |
| 19 | ETNIES | 18 |
| 37 | PERSONES | 18 |
| 44 | RELIGIO | 17 |
| 32 | MULTICULTURALITA | 16 |
| 48 | SEXE | 15 |
| 49 | SOCIETAT | 15 |
| 6 | COLORS | 15 |
| 34 | OPINIONS | 14 |
| 29 | LLENGUA | 14 |
| 8 | CONFLICTE | 13 |
| 9 | COSTUMS | 13 |
| 42 | RAÇA | 13 |
| 41 | RACISME | 13 |
| 26 | IMMIGRACIO | 10 |
| 36 | PENSAMENTS | 10 |
| 46 | RIQUESA | 9 |
| 25 | IGUALTAT | 9 |
| 50 | TOLERANCIA | 8 |
| 27 | INCLUSIO | 8 |
| 17 | ESCOLA | 8 |
| 24 | IDEES | 7 |
| 21 | GENERE | 7 |
| 10 | CRENCES | 7 |
| 40 | PREJUDICIS | 7 |
| 3 | ANIMALS | 7 |
| 20 | FAMÍLIES | 7 |
| 7 | COMPENSIO | 6 |
| 23 | GUSTOS | 6 |
| 4 | APRENTATGE | 6 |
| 38 | PLURALITAT | 6 |
| 1 | ACCEPTACIO | 6 |
| 2 | ADAPTACIO | 6 |
| 43 | RELACIONS | 5 |
| 15 | EDATS | 5 |
| 30 | LLIBERTATS | 5 |
| 12 | DESIGUALTATS | 5 |
| 28 | INTEGRACIO | 5 |
| 47 | SENTIMENTS | 5 |
| 31 | MENJAR | 5 |
| 39 | POLÍTICA | 5 |
| 22 | GLOBALITZACIO | 5 |
| 13 | DISCRIMINACIO | 5 |
| 5 | CANVI | 5 |
| 35 | PAIS | 5 |
| 18 | ESTEREOTIPS | 5 |
| 33 | MULTITUD | 5 |
| 16 | ENRIQUIMENT | 5 |

Análisis factorial de correspondencias múltiples

El análisis de correspondencias ha utilizado las 50 palabras anteriores, asociadas al concepto de *diversidad*, como elementos activos para crear las dimensiones organizadoras de este concepto. En la Tabla 4.2.11., se pueden observar los valores

propios, la proporción o porcentaje de la inercia, y el porcentaje acumulado de cada uno de los 8 primeros factores que ha proporcionado el programa.

Se ha decidido escoger aquellos factores con un porcentaje de inercia acumulado superior al 15%, resultando seleccionados los dos primeros que explican el 15.81% de la varianza acumulada. Las razones de no decidir aumentar el número de factores retenidos son las mismas que en el caso anterior.

Tabla 4.2.11.

Histograma de los Ocho Primeros Factores de Diversidad

| ! number ! | Eigen | ! percent. ! | cumulat. ! | ! |
|------------|-----------|--------------|--------------|-----------|
| ! | ! value ! | ! | ! percent. ! | ! |
| ! 1 ! | .4698 | ! 8.92 ! | 8.92 | ! ***** ! |
| ! 2 ! | .3627 | ! 6.89 ! | 15.81 | ! ***** ! |
| ! 3 ! | .3458 | ! 6.57 ! | 22.37 | ! ***** ! |
| ! 4 ! | .2871 | ! 5.45 ! | 27.83 | ! ***** ! |
| ! 5 ! | .2526 | ! 4.80 ! | 32.62 | ! ***** ! |
| ! 6 ! | .2505 | ! 4.76 ! | 37.38 | ! ***** ! |
| ! 7 ! | .2354 | ! 4.47 ! | 41.85 | ! ***** ! |
| ! 8 ! | .2294 | ! 4.36 ! | 46.21 | ! ***** ! |

La Tabla número 4.2.12. muestra las coordenadas, contribuciones absolutas y cosenos cuadrados o contribuciones relativas de los 6 primeros factores (aunque sólo nos interesen los dos primeros) sobre *diversidad*. Si observa dicha tabla, cada uno de los factores está formado por 50 variables activas, por tanto la contribución absoluta media se sitúa en el 2. Teniendo en cuenta este dato, el factor 1 se encuentra formado por 22 modalidades con una contribución absoluta superior a la media, y con unas contribuciones relativas que oscilan entre el 7% y el 34%. De estas 22 variables activas, 9 definen al factor desde el polo positivo, y 13, desde el negativo.

Las 9 modalidades que definen al factor 1 desde el polo positivo son: *igualdad* con una contribución absoluta de 6.7 y un coseno cuadrado o contribución relativa del 30%; *racismo* con 6.1 de contribución absoluta y 32% de relativa; *respeto* con 4.4 de absoluta y 27% de relativa; *costumbres* con 4.2 de absoluta y 19% de relativa; *libertades* con 2.9 de absoluta y 14% de relativa; *adaptación* con 2.6 de contribución absoluta y 13% de relativa; *enriquecimiento* con 2.5 de absoluta y 12% de relativa; *multitud* con 2.3 de absoluta y 7% de relativa; y *desigualdades* con 2.2 de absoluta y 8% de relativa.

Y las 13 modalidades que definen al primer factor desde el polo negativo son: *sentimientos* con una contribución absoluta de 8.2 y un coseno cuadrado o contribución relativa del 16%; *pensamientos* con 6.8 de contribución absoluta y 34% de relativa; *colores* con 5.6 de absoluta y 29% de relativa; *raza* con 4.3 de absoluta y 21% de relativa; *personas* con 3.6 de absoluta y 21% de relativa; *animales* con 3.3 de absoluta y 15% de relativa; *edades* con 3 de absoluta y 13% de relativa; *gustos* con 2.8 de contribución absoluta y 13% de relativa; *etnias* con 2.7 de absoluta y 16% de relativa; *religión* con 2.6 de absoluta y 15% de relativa; *opiniones* con 2.3 de absoluta y 12% de relativa; *comida* con 2.1 de absoluta y 11% de relativa; e *ideas* con 2.1 de absoluta y 10% de relativa.

El factor 2 se encuentra formado por 14 modalidades con una contribución absoluta superior a la media, y con unas contribuciones relativas que oscilan entre el 7% y el 42%. De estas 14 variables activas, 7 definen al factor desde el polo positivo, y 7, desde el negativo.

Las 7 modalidades que definen al factor 2 desde el polo positivo son: *diversidad* con una contribución absoluta de 11.3 y un coseno cuadrado o contribución relativa del 42%; *multitud* con 9.2 de contribución absoluta y 22% de relativa; *riqueza* con 8 de absoluta y 27% de relativa; *aprendizaje* con 6.2 de absoluta y 20% de relativa; *relaciones* con 5.6 de absoluta y 17% de relativa; *pluralidad* con 2.3 de contribución absoluta y 8% de relativa; y *conflicto* con 2.1 de absoluta y 7% de relativa.

Las 7 modalidades que definen al factor 2 desde el polo negativo son: *inmigración* con una contribución absoluta de 11.2 y un coseno cuadrado o contribución relativa del 19%; *aceptación* con 8.5 de contribución absoluta y 24% de relativa; *adaptación* con 4.1 de absoluta y 16% de relativa; *costumbres* con 3.9 de absoluta y 14% de relativa; *escuela* con 3.5 de absoluta y 12% de relativa; *etnias* con 2.8 de contribución absoluta y 13% de relativa; e *igualdad* con 2.2 de absoluta y 8% de relativa.

Tabla 4.2.12.

Coordenadas, Contribuciones Absolutas y Cosenos Cuadrados de Diversidad

| name | weight | disto | * | coordinates | | | | | | * | absolute contributions | | | | | | * | squared cosines | | | | | | * |
|--------------|--------|-------|---|--------------|--------------|-------|-------|-------|-------|------|------------------------|-------------|------|------|------|------|----|-----------------|------------|-----|-----|-----|-----|---|
| ***** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | * f1 | f2 | f3 | f4 | f5 | f6 | * f1 | f2 | f3 | f4 | f5 | f6 | * f1 | f2 | f3 | f4 | f5 | f6 | * | | |
| ***** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ACCEPTACIO | .011 | 11.26 | * | <u>.06</u> | <u>-1.65</u> | 1.64 | .29 | .63 | -.30 | * | .0 | <u>8.5</u> | 8.8 | .3 | 1.8 | .4 | * | .00 | <u>.24</u> | .24 | .01 | .04 | .01 | * |
| ADAPTACIO | .011 | 8.48 | * | <u>1.04</u> | <u>-1.15</u> | -.93 | .39 | -.79 | -.46 | * | <u>2.6</u> | <u>4.1</u> | 2.8 | .6 | 2.8 | 1.0 | * | <u>.13</u> | <u>.16</u> | .10 | .02 | .07 | .03 | * |
| ANIMALS | .013 | 8.16 | * | <u>-1.09</u> | <u>-.14</u> | -.12 | -.13 | .51 | .36 | * | <u>3.3</u> | .1 | .1 | .1 | 1.4 | .7 | * | <u>.15</u> | .00 | .00 | .00 | .03 | .02 | * |
| APRENTATGE | .011 | 9.96 | * | <u>.65</u> | <u>1.41</u> | .50 | .38 | -.52 | -.36 | * | 1.0 | <u>6.2</u> | .8 | .6 | 1.2 | .6 | * | .04 | <u>.20</u> | .03 | .01 | .03 | .01 | * |
| CANVI | .009 | 9.33 | * | .75 | -.48 | -.76 | -.24 | -.21 | .32 | * | 1.1 | .6 | 1.6 | .2 | .2 | .4 | * | .06 | .02 | .06 | .01 | .00 | .01 | * |
| COLORS | .028 | 3.18 | * | <u>-.96</u> | <u>.25</u> | -.27 | -.13 | -.65 | -.24 | * | <u>5.6</u> | .5 | .6 | .2 | 4.7 | .7 | * | <u>.29</u> | .02 | .02 | .01 | .13 | .02 | * |
| COMPRESIO | .011 | 8.76 | * | .73 | -.42 | -.09 | .30 | .50 | .85 | * | 1.3 | .6 | .0 | .4 | 1.1 | 3.3 | * | .06 | .02 | .00 | .01 | .03 | .08 | * |
| CONFLICTE | .025 | 4.26 | * | <u>.25</u> | <u>.56</u> | -.13 | -.64 | .29 | .00 | * | .3 | <u>2.1</u> | .1 | 3.5 | .8 | .0 | * | .01 | <u>.07</u> | .00 | .10 | .02 | .00 | * |
| COSTUMS | .025 | 4.24 | * | <u>.90</u> | <u>-.76</u> | -.69 | -.02 | .16 | .14 | * | <u>4.2</u> | <u>3.9</u> | 3.3 | .0 | .3 | .2 | * | <u>.19</u> | <u>.14</u> | .11 | .00 | .01 | .00 | * |
| CREENCES | .013 | 6.42 | * | -.57 | -.31 | .03 | -.50 | .06 | .62 | * | .9 | .3 | .0 | 1.1 | .0 | 2.1 | * | .05 | .01 | .00 | .04 | .00 | .06 | * |
| CULTURA | .083 | .38 | * | .02 | -.11 | .06 | -.11 | -.22 | .04 | * | .0 | .3 | .1 | .3 | 1.5 | .1 | * | .00 | .03 | .01 | .03 | .12 | .00 | * |
| DESIGUALTATS | .009 | 13.49 | * | <u>1.06</u> | <u>.58</u> | .06 | -.41 | 1.65 | .24 | * | <u>2.2</u> | .9 | .0 | .6 | 10.2 | .2 | * | <u>.08</u> | .02 | .00 | .01 | .20 | .00 | * |
| DISCRIMINACI | .009 | 11.23 | * | .11 | .46 | -.14 | -1.12 | -.19 | -.87 | * | .0 | .5 | .1 | 4.1 | .1 | 2.9 | * | .00 | .02 | .00 | .11 | .00 | .07 | * |
| DIVERSITAT | .109 | .89 | * | <u>.29</u> | <u>.61</u> | .20 | -.01 | .16 | -.03 | * | 1.9 | <u>11.3</u> | 1.3 | .0 | 1.2 | .0 | * | .09 | <u>.42</u> | .05 | .00 | .03 | .00 | * |
| EDATS | .009 | 11.80 | * | <u>-1.23</u> | <u>-.39</u> | -.48 | .18 | -.03 | -.16 | * | <u>3.0</u> | .4 | .6 | .1 | .0 | .1 | * | <u>.13</u> | .01 | .02 | .00 | .00 | .00 | * |
| ENRIQUIMENT | .009 | 10.01 | * | <u>1.11</u> | <u>-.69</u> | -.91 | .46 | -.93 | -1.04 | * | <u>2.5</u> | 1.2 | 2.3 | .7 | 3.2 | 4.1 | * | <u>.12</u> | .05 | .08 | .02 | .09 | .11 | * |
| ESCOLA | .015 | 6.81 | * | <u>.57</u> | <u>-.92</u> | .40 | .67 | -.71 | -.48 | * | 1.1 | <u>3.5</u> | .7 | 2.4 | 3.0 | 1.4 | * | .05 | <u>.12</u> | .02 | .07 | .07 | .03 | * |
| ESTEREOTIPS | .009 | 11.08 | * | -.18 | -.31 | -.34 | -.82 | -.54 | -1.52 | * | .1 | .3 | .3 | 2.2 | 1.1 | 8.8 | * | .00 | .01 | .01 | .06 | .03 | .21 | * |
| ETNIES | .034 | 2.30 | * | <u>-.61</u> | <u>-.55</u> | .46 | -.21 | .20 | -.27 | * | <u>2.7</u> | <u>2.8</u> | 2.1 | .5 | .5 | 1.0 | * | <u>.16</u> | <u>.13</u> | .09 | .02 | .02 | .03 | * |
| FAMÍLIES | .013 | 6.26 | * | .56 | -.61 | -.64 | .24 | -.13 | .15 | * | .9 | 1.4 | 1.5 | .3 | .1 | .1 | * | .05 | .06 | .06 | .01 | .00 | .00 | * |
| GENERE | .013 | 6.57 | * | -.19 | -.25 | -.55 | -.25 | .20 | 1.24 | * | .1 | .2 | 1.2 | .3 | .2 | 8.1 | * | .01 | .01 | .05 | .01 | .01 | .23 | * |
| GLOBALITZACI | .009 | 15.36 | * | -.03 | .25 | -.03 | .52 | -1.70 | -.90 | * | .0 | .2 | .0 | .9 | 10.8 | 3.1 | * | .00 | .00 | .00 | .02 | .19 | .05 | * |
| GUSTOS | .011 | 9.36 | * | <u>-1.08</u> | <u>.02</u> | -.12 | .41 | -.02 | .60 | * | <u>2.8</u> | .0 | .0 | .7 | .0 | 1.6 | * | <u>.13</u> | .00 | .00 | .02 | .00 | .04 | * |
| IDEES | .013 | 7.28 | * | <u>-.86</u> | <u>-.67</u> | .63 | -.43 | .47 | .59 | * | <u>2.1</u> | 1.6 | 1.5 | .8 | 1.2 | 1.8 | * | <u>.10</u> | .06 | .06 | .03 | .03 | .05 | * |
| IGUALTAT | .017 | 6.16 | * | <u>1.36</u> | <u>-.69</u> | -.72 | .34 | .02 | .15 | * | <u>6.7</u> | <u>2.2</u> | 2.5 | .7 | .0 | .1 | * | <u>.30</u> | <u>.08</u> | .08 | .02 | .00 | .00 | * |
| IMMIGRACIO | .019 | 11.51 | * | <u>.05</u> | <u>-1.47</u> | 2.51 | .32 | .46 | -.61 | * | .0 | <u>11.2</u> | 34.5 | .7 | 1.6 | 2.8 | * | .00 | <u>.19</u> | .55 | .01 | .02 | .03 | * |
| INCLUSIO | .015 | 9.95 | * | .74 | .55 | .95 | .58 | -.36 | 1.09 | * | 1.8 | 1.2 | 3.9 | 1.8 | .8 | 7.2 | * | .05 | .03 | .09 | .03 | .01 | .12 | * |
| INTEGRACIO | .009 | 11.82 | * | .22 | -.05 | 1.55 | .19 | -.40 | 1.12 | * | .1 | .0 | 6.5 | .1 | .6 | 4.8 | * | .00 | .00 | .20 | .00 | .01 | .11 | * |
| LLENGUA | .026 | 2.75 | * | -.36 | -.08 | -.04 | -.69 | -.23 | .65 | * | .7 | .0 | .0 | 4.4 | .5 | 4.5 | * | .05 | .00 | .00 | .17 | .02 | .15 | * |
| LLIBERTATS | .009 | 10.06 | * | <u>1.20</u> | <u>-.40</u> | -.16 | 1.10 | -.68 | .13 | * | <u>2.9</u> | .4 | .1 | 3.9 | 1.7 | .1 | * | <u>.14</u> | .02 | .00 | .12 | .05 | .00 | * |
| MENJAR | .009 | 10.01 | * | <u>-1.03</u> | <u>-.16</u> | .13 | -1.07 | .03 | -.82 | * | <u>2.1</u> | .1 | .0 | 3.7 | .0 | 2.5 | * | <u>.11</u> | .00 | .00 | .11 | .00 | .07 | * |
| MULTICULTURA | .030 | 5.06 | * | .40 | .35 | -.21 | -.38 | .37 | -.79 | * | 1.0 | 1.0 | .4 | 1.5 | 1.6 | 7.5 | * | .03 | .02 | .01 | .03 | .03 | .12 | * |
| MULTITUD | .009 | 16.29 | * | <u>1.08</u> | <u>1.88</u> | .12 | -.34 | 1.65 | -.36 | * | <u>2.3</u> | <u>9.2</u> | .0 | .4 | 10.2 | .5 | * | <u>.07</u> | <u>.22</u> | .00 | .01 | .17 | .01 | * |
| OPINIONS | .026 | 3.35 | * | <u>-.65</u> | <u>.33</u> | -.17 | .41 | .28 | .05 | * | <u>2.3</u> | .8 | .2 | 1.6 | .8 | .0 | * | <u>.12</u> | .03 | .01 | .05 | .02 | .00 | * |
| PAIS | .009 | 9.89 | * | -.88 | -.44 | .38 | -1.21 | .25 | -.69 | * | 1.5 | .5 | .4 | 4.8 | .2 | 1.8 | * | .08 | .02 | .01 | .15 | .01 | .05 | * |
| PENSAMENTS | .019 | 4.93 | * | <u>-1.30</u> | <u>-.05</u> | -.28 | .24 | .04 | .38 | * | <u>6.8</u> | .0 | .4 | .4 | .0 | 1.1 | * | <u>.34</u> | .00 | .02 | .01 | .00 | .03 | * |
| PERSONES | .034 | 2.44 | * | <u>-.71</u> | <u>.21</u> | -.15 | .07 | -.46 | -.17 | * | <u>3.6</u> | .4 | .2 | .1 | 2.8 | .4 | * | <u>.21</u> | .02 | .01 | .00 | .09 | .01 | * |
| PLURALITAT | .011 | 9.74 | * | <u>.42</u> | <u>.86</u> | 1.14 | 1.25 | -1.08 | .22 | * | .4 | <u>2.3</u> | 4.3 | 6.2 | 5.3 | .2 | * | .02 | <u>.08</u> | .13 | .16 | .12 | .00 | * |
| POLÍTICA | .009 | 11.22 | * | -.49 | .42 | .07 | -.70 | -.88 | .57 | * | .5 | .4 | .0 | 1.6 | 2.9 | 1.2 | * | .02 | .02 | .00 | .04 | .07 | .03 | * |
| PREJUDICIS | .013 | 6.98 | * | -.07 | -.33 | -.16 | -1.01 | .19 | -1.04 | * | .0 | .4 | .1 | 4.7 | .2 | 5.7 | * | .00 | .02 | .00 | .15 | .01 | .16 | * |
| RACISME | .025 | 3.69 | * | <u>1.08</u> | <u>-.29</u> | -.60 | -.20 | .57 | -.07 | * | <u>6.1</u> | .6 | 2.5 | .3 | 3.2 | .1 | * | <u>.32</u> | .02 | .10 | .01 | .09 | .00 | * |
| RAÇA | .025 | 4.03 | * | <u>-.91</u> | <u>.19</u> | -.47 | .19 | .01 | -.14 | * | <u>4.3</u> | .3 | 1.6 | .3 | .0 | .2 | * | <u>.21</u> | .01 | .06 | .01 | .00 | .00 | * |
| RELACIONS | .009 | 12.33 | * | <u>.34</u> | <u>1.46</u> | .63 | .67 | -.78 | .42 | * | .2 | <u>5.6</u> | 1.1 | 1.5 | 2.3 | .7 | * | .01 | <u>.17</u> | .03 | .04 | .05 | .01 | * |
| RELIGIO | .032 | 2.59 | * | <u>-.62</u> | <u>.01</u> | -.30 | -.37 | -.38 | .58 | * | <u>2.6</u> | .0 | .8 | 1.5 | 1.9 | 4.3 | * | <u>.15</u> | .00 | .03 | .05 | .06 | .13 | * |
| RESPECTE | .036 | 2.14 | * | <u>.76</u> | <u>-.36</u> | -.47 | .02 | .11 | .37 | * | <u>4.4</u> | 1.3 | 2.2 | .0 | .2 | 2.0 | * | <u>.27</u> | .06 | .10 | .00 | .01 | .07 | * |
| RIQUESA | .017 | 6.36 | * | <u>.56</u> | <u>1.31</u> | .54 | .02 | -.10 | -.64 | * | 1.1 | <u>8.0</u> | 1.4 | .0 | .1 | 2.8 | * | .05 | <u>.27</u> | .05 | .00 | .00 | .06 | * |
| SENTIMENTS | .009 | 25.58 | * | <u>-2.02</u> | <u>.32</u> | -1.16 | 3.25 | 1.95 | -.86 | * | <u>8.2</u> | .3 | 3.7 | 34.6 | 14.2 | 2.8 | * | <u>.16</u> | .00 | .05 | .41 | .15 | .03 | * |
| SEXE | .028 | 2.77 | * | -.21 | -.45 | -.58 | .54 | .04 | -.07 | * | .3 | 1.6 | 2.7 | 2.9 | .0 | .1 | * | .02 | .07 | .12 | .11 | .00 | .00 | * |
| SOCIETAT | .028 | 3.10 | * | -.06 | .26 | .21 | .28 | .05 | -.01 | * | .0 | .5 | .4 | .8 | .0 | .0 | * | .00 | .02 | .01 | .03 | .00 | .00 | * |
| TOLERANCIA | .015 | 5.55 | * | .09 | -.22 | .05 | -.37 | .52 | .83 | * | .0 | .2 | .0 | .7 | 1.6 | 4.1 | * | .00 | .01 | .00 | .02 | .05 | .12 | * |

Palabras Factor 1
Palabras Factor 2
Palabras comunes al Factor 1 y 2
* Para una mejor visualización de la tabla consultar documento adjunto en la contraportada

En esta Tabla 4.2.13. se informa de aquellas palabras que se encuentran por encima de 2.5 de desviación estándar desde el origen: *aceptación*, *multitud*, y *sentimientos*, además de sus posiciones gráficas reales. También indica aquellas palabras que gráficamente se solapan. En este caso son *globalización* y *sociedad*; y *aceptación* e *inmigración*.

Tabla 4.2.13.

Información de la Figura 4.2.2. sobre Diversidad

```

Plane of projection of      50 points on axes      1 and      2
-----
axis 1  /horizontal          axis 2  /vertical

Elements below were at more than  2.5  standard deviations
from the origin: they are drawn back onto the frame
-----
! ACCEPTACIO      !      .0603      !  -1.6462      !
! MULTITUD        !      1.0759      !   1.8764      !
! SENTIMENTS      !  -2.0187      !    .3159      !
-----

Multiple points  (maximum: 100 )

!      seen      !      hidden      ! approx. coordinates!
-----
! GLOBALITZACI ! SOCIETAT      !      -.06      !      .23      !
! ACCEPTACIO   ! IMMIGRACIO    !      .03      !  -1.47      !
-----

number of double points =      2

```

La Figura, 4.2.2. sobre *diversidad* muestra el campo representacional de la diversidad, con 4 nubes semánticas principales, dos por cada factor. En el factor 1 aparece la nube semántica formada por la palabra núcleo *igualdad*, seguida de *libertades*, *enriquecimiento* y *racismo* (polo positivo). Respeto y costumbres son dos palabras con contribuciones absolutas y relativas superiores a la media, y cercanas gráficamente a la nube, pero no lo suficiente (se sitúan por debajo de 1 en el eje x), motivo por el cual no son incluidas. El polo negativo, muestra la nube dirigida por la palabra *sentimientos*, seguida de *pensamientos*, *gustos*, *colores* y *raza*.

En el factor 2, las dos nubes semánticas que observamos son, en el polo positivo, *multitud* junto con *relaciones*, *aprendizaje* y *riqueza*. Y en el polo negativo, *aceptación* junto con *inmigración* y *adaptación*.



Figura 4.2.2. Representación gráfica de la intersección del primer y segundo factor resultante del ACM del concepto de *Diversidad*.

4.2.6.3. Resultados en torno al concepto de la Diversidad Afectiva

A continuación se muestran los resultados obtenidos acerca del concepto de la *diversidad afectiva*. En un primer momento presentamos aquellos resultados ofrecidos por el AC, y en un segundo momento, aquellos que se desprenden del ACM.

Análisis de contenido

Una vez realizada la depuración, el concepto inductor de *diversidad afectiva* ha producido un total de 854 palabras, de las cuales 264 son diferentes (un porcentaje de palabras distintas del 30.9). De esta totalidad de palabras, solamente han sido sometidas al AC (frecuencial) y al ACM aquellas que presentaron una frecuencia mínima de 5 (se eliminaron las palabras que tras los agrupamientos tenían una frecuencia de aparición menor o igual a 4), resultando unas 500 palabras, y de éstas, 39 son diferentes. El criterio de elección de dicha frecuencia se ha realizado de la misma manera que en los casos anteriores. Ver Tabla 4.2.14.

Tabla 4.2.14.

Frecuencias de Diversidad Afectiva

| | |
|-----------------------------|------|
| Summary of results | |
| ----- | |
| total number of responses = | 60 |
| total number of words = | 854 |
| number of distinct words = | 264 |
| percent of distinct words = | 30.9 |
| selection of words | |
| ----- | |
| frequency threshold = | 4 |
| kept words = | 500 |
| distinct kept word = | 39 |

En las siguientes tablas de datos se observan las frecuencias absolutas de los mismos. En la Tabla número 4.2.15., se encuentran ordenadas alfabéticamente, y en la Tabla 4.2.16., según el número de repeticiones, de mayor a menor. En este último caso se aprecia que, en referencia al concepto de *diversidad afectiva*, las palabras que han sido

mencionadas por más de una cuarta parte de la muestra (más del 25%, es decir, más de 15 repeticiones, lo que significa que se han escogido aquellas palabras que como mínimo presentan 16 repeticiones) son: *amor* y *afecto* con 43 y 42 repeticiones respectivamente, seguidas de *diversidad* con 37, *respeto* con 25, *amistad* con 24, *amar* con 20, *empatía* y *sexo* con 18 ambas y *comprensión* con 17.

Tabla 4.2.15.

Frecuencias Absolutas orden Alfabético de Diversidad Afectiva

| num. | used words | freq. |
|------|---------------|-------|
| 1 | ABRAÇADA | 9 |
| 2 | APECTE | 42 |
| 3 | AJUDA | 5 |
| 4 | ALEGRIA | 13 |
| 5 | AMABILITAT | 7 |
| 6 | AMISTAT | 24 |
| 7 | AMOR | 43 |
| 8 | ATRACCIO | 11 |
| 9 | CARICIES | 8 |
| 10 | COMPANYERISME | 6 |
| 11 | COMPARTIR | 5 |
| 12 | COMPRESIO | 17 |
| 13 | CONFIANÇA | 11 |
| 14 | CULTURA | 10 |
| 15 | DIVERSITAT | 37 |
| 16 | EMOCIONS | 13 |
| 17 | EMPATIA | 18 |
| 18 | ESPERANÇA | 6 |
| 19 | ESTIMAR | 20 |
| 20 | FAMILIA | 15 |
| 21 | FELICITAT | 9 |
| 22 | GENEROSITAT | 5 |
| 23 | GRUPS | 5 |
| 24 | IGUALTAT | 9 |
| 25 | LLIBERTAT | 5 |
| 26 | MULTITUD | 5 |
| 27 | ODI | 13 |
| 28 | OPINIONS | 7 |
| 29 | PASSIO | 8 |
| 30 | PERSONES | 10 |
| 31 | PETONS | 7 |
| 32 | POR | 5 |
| 33 | RELACIO | 7 |
| 34 | RESPECTE | 25 |
| 35 | SENSIBILITAT | 5 |
| 36 | SENTIMENTS | 15 |
| 37 | SEXE | 18 |
| 38 | SIMPATIA | 13 |
| 39 | SOLIDARITAT | 9 |

Tabla 4.2.16.

Frecuencias Absolutas orden por Repeticiones de Diversidad Afectiva

| num. | used words | freq. |
|------|---------------|-------|
| 7 | AMOR | 43 |
| 2 | APECTE | 42 |
| 15 | DIVERSITAT | 37 |
| 34 | RESPECTE | 25 |
| 6 | AMISTAT | 24 |
| 19 | ESTIMAR | 20 |
| 17 | EMPATIA | 18 |
| 37 | SEXE | 18 |
| 12 | COMPRESIO | 17 |
| 20 | FAMILIA | 15 |
| 36 | SENTIMENTS | 15 |
| 38 | SIMPATIA | 13 |
| 16 | EMOCIONS | 13 |
| 4 | ALEGRIA | 13 |
| 27 | ODI | 13 |
| 13 | CONFIANÇA | 11 |
| 8 | ATRACCIO | 11 |
| 14 | CULTURA | 10 |
| 30 | PERSONES | 10 |
| 39 | SOLIDARITAT | 9 |
| 21 | FELICITAT | 9 |
| 24 | IGUALTAT | 9 |
| 1 | ABRAÇADA | 9 |
| 9 | CARICIES | 8 |
| 29 | PASSIO | 8 |
| 5 | AMABILITAT | 7 |
| 31 | PETONS | 7 |
| 33 | RELACIO | 7 |
| 28 | OPINIONS | 7 |
| 10 | COMPANYERISME | 6 |
| 18 | ESPERANÇA | 6 |
| 25 | LLIBERTAT | 5 |
| 11 | COMPARTIR | 5 |
| 22 | GENEROSITAT | 5 |
| 23 | GRUPS | 5 |
| 35 | SENSIBILITAT | 5 |
| 3 | AJUDA | 5 |
| 26 | MULTITUD | 5 |
| 32 | POR | 5 |

Análisis factorial de correspondencias múltiples

El análisis de correspondencias ha utilizado las 39 palabras anteriores, asociadas al concepto inductor de diversidad afectiva, como elementos activos para crear las

dimensiones organizadoras de este concepto. En la Tabla 4.2.17., se pueden observar los valores propios, la proporción o porcentaje de la inercia, y el porcentaje acumulado de cada uno de los 8 primeros factores proporcionados por el programa.

Se ha decidido escoger aquellos factores con un porcentaje de inercia acumulado superior al 15%, resultando seleccionados los dos primeros que explican el 18.97% de la varianza acumulada. Las razones de no decidir aumentar el número de factores retenidos son las mismas que en los casos anteriores.

Tabla 4.2.17.

Histograma de los Ocho Primeros Factores de Diversidad Afectiva

| ! number ! | Eigen | ! percent. ! | cumulat. ! | ! |
|------------|---------|--------------|------------|-----------|
| ! ! | value ! | ! | percent. ! | ! |
| ! 1 ! | .4308 ! | 10.71 ! | 10.71 ! | ! ***** ! |
| ! 2 ! | .3323 ! | 8.26 ! | 18.97 ! | ! ***** ! |
| ! 3 ! | .2816 ! | 7.00 ! | 25.98 ! | ! ***** ! |
| ! 4 ! | .2586 ! | 6.43 ! | 32.41 ! | ! ***** ! |
| ! 5 ! | .2307 ! | 5.74 ! | 38.14 ! | ! ***** ! |
| ! 6 ! | .2039 ! | 5.07 ! | 43.22 ! | ! ***** ! |
| ! 7 ! | .1972 ! | 4.90 ! | 48.12 ! | ! ***** ! |
| ! 8 ! | .1716 ! | 4.27 ! | 52.39 ! | ! ***** ! |

La Tabla número 4.2.18. sobre *diversidad afectiva* muestra las coordenadas, contribuciones absolutas y cosenos cuadrados o contribuciones relativas de los 6 primeros factores (aunque sólo nos interesen los dos primeros). Si observa dicha Tabla, cada uno de los factores está formado por 39 variables activas, por tanto la contribución absoluta media se sitúa en el 2.56. Teniendo en cuenta este dato, el factor 1 se encuentra formado por 11 modalidades con una contribución absoluta superior a la media, y con unas contribuciones relativas que oscilan entre el 8% y el 52%. De estas 11 variables activas, 4 definen al factor desde el polo positivo, y 7, desde el negativo.

Las 4 modalidades que definen al factor 1 desde el polo positivo son: *amistad* con una contribución absoluta de 3.6 y un coseno cuadrado o contribución relativa del 22%; *alegría* con 3.1 de contribución absoluta y 8% de relativa; *pasión* con 2.7 de absoluta y 13% de relativa; y *empatía* con 2.6 de absoluta y 16% de relativa.

Y las 7 modalidades que definen al primer factor desde el polo negativo son: *diversidad* con una contribución absoluta de 16.7 y un coseno cuadrado o contribución relativa del 52%; *multitud* con 10 de contribución absoluta y 31% de relativa; *opiniones* con 9.9 de absoluta y 21% de relativa; *grupos* con 8.7 de absoluta y 38% de relativa; *cultura* con 7 de absoluta y 31% de relativa; *personas* con 5.7 de absoluta y 21% de relativa; y *sentimientos* con 2.9 de absoluta y 14% de relativa.

El factor 2 se encuentra formado por 13 modalidades con una contribución absoluta superior a la media, y con unas contribuciones relativas que oscilan entre el 8% y el 46%. De estas 13 variables activas, 6 definen al factor desde el polo positivo, y 7, desde el negativo.

Las 6 modalidades que definen al factor 2 desde el polo positivo son: *compartir* con una contribución absoluta de 4.8 y un coseno cuadrado o contribución relativa del 13%; *grupos* con 4.3 de contribución absoluta y 14% de relativa; *igualdad* con 3.4 de absoluta y 13% de relativa; *empatía* con 3.2 de absoluta y 15% de relativa; *amabilidad* con 2.7 de absoluta y 10% de relativa; y *esperanza* con 2.7 de absoluta y 8% de relativa.

Las 7 modalidades que definen al factor 2 desde el polo negativo son: *sexo* con una contribución absoluta de 18.3 y un coseno cuadrado o contribución relativa del 46%; *familia* con 9 de contribución absoluta y 20% de relativa; *libertad* con 8.7 de absoluta y 17% de relativa; *alegría* con 5.8 de absoluta y 12% de relativa; *caricias* con 4.5 de absoluta y 14% de relativa; *besos* con 4.4 de contribución absoluta y 18% de relativa; y *abrazo* con 4.3 de absoluta y 18% de relativa.

Tabla 4.2.18.

Coordenadas, Contribuciones Absolutas y Cosenos Cuadrados de Diversidad Afectiva

| name | weight | disto | * | coordinates | | | | | | * | absolute contributions | | | | | | * | squared cosines | | | | | | * |
|--------------|--------|-------|---|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|---|------------------------|------|------|------|------|------|---|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| | | | | f1 | f2 | f3 | f4 | f5 | f6 | | f1 | f2 | f3 | f4 | f5 | f6 | | f1 | f2 | f3 | f4 | f5 | f6 | |
| ABRAÇADA | .018 | 4.47 | * | .29 | -.89 | 1.30 | .34 | -.25 | -.86 | * | .3 | 4.3 | 10.8 | .8 | .5 | 6.6 | * | .02 | .18 | .38 | .03 | .01 | .17 | * |
| APECTE | .084 | .79 | * | .02 | -.03 | .08 | -.01 | .27 | .03 | * | .0 | .0 | .2 | .0 | 2.7 | .0 | * | .00 | .00 | .01 | .00 | .09 | .00 | * |
| AJUDA | .010 | 11.68 | * | -.32 | .13 | -.28 | 1.18 | 1.10 | .04 | * | .2 | .0 | .3 | 5.3 | 5.2 | .0 | * | .01 | .00 | .01 | .12 | .10 | .00 | * |
| ALEGRIA | .026 | 6.36 | * | .72 | -.86 | .60 | .52 | -1.26 | .94 | * | 3.1 | 5.8 | 3.3 | 2.8 | 17.9 | 11.4 | * | .08 | .12 | .06 | .04 | .25 | .14 | * |
| AMABILITAT | .014 | 6.71 | * | .20 | .80 | -.15 | .29 | .15 | .28 | * | .1 | 2.7 | .1 | .5 | .1 | .5 | * | .01 | .10 | .00 | .01 | .00 | .01 | * |
| AMISTAT | .048 | 1.52 | * | .57 | .00 | -.18 | .01 | -.01 | .22 | * | 3.6 | .0 | .6 | .0 | .0 | 1.1 | * | .22 | .00 | .02 | .00 | .00 | .03 | * |
| AMOR | .086 | .49 | * | .31 | .10 | -.10 | .05 | .05 | -.04 | * | 2.0 | .2 | .3 | .1 | .1 | .1 | * | .20 | .02 | .02 | .00 | .00 | .00 | * |
| ATRACCIO | .022 | 3.43 | * | .37 | -.53 | .45 | .30 | -.15 | .55 | * | .7 | 1.8 | 1.6 | .8 | .2 | 3.2 | * | .04 | .08 | .06 | .03 | .01 | .09 | * |
| CARICIES | .016 | 6.81 | * | .45 | -.97 | .78 | .27 | .65 | -1.35 | * | .7 | 4.5 | 3.5 | .5 | 2.9 | 14.4 | * | .03 | .14 | .09 | .01 | .06 | .27 | * |
| COMPANYERISM | .012 | 7.03 | * | .65 | .37 | -.10 | -.57 | 1.01 | .68 | * | 1.2 | .5 | .0 | 1.5 | 5.3 | 2.7 | * | .06 | .02 | .00 | .05 | .15 | .07 | * |
| COMPARTIR | .010 | 12.37 | * | -.63 | 1.26 | -.59 | 1.23 | -.11 | -.49 | * | .9 | 4.8 | 1.2 | 5.8 | .1 | 1.2 | * | .03 | .13 | .03 | .12 | .00 | .02 | * |
| COMPRESIO | .034 | 1.94 | * | .33 | .15 | -.20 | -.14 | .65 | -.04 | * | .9 | .2 | .5 | .3 | 6.1 | .0 | * | .06 | .01 | .02 | .01 | .21 | .00 | * |
| CONFIANÇA | .022 | 3.99 | * | .57 | .21 | .39 | -.31 | -.16 | .09 | * | 1.6 | .3 | 1.2 | .8 | .2 | .1 | * | .08 | .01 | .04 | .02 | .01 | .00 | * |
| CULTURA | .020 | 4.94 | * | -1.23 | .59 | .53 | .28 | -.01 | .40 | * | 7.0 | 2.1 | 2.0 | .6 | .0 | 1.5 | * | .31 | .07 | .06 | .02 | .00 | .03 | * |
| DIVERSITAT | .074 | 1.87 | * | -.99 | .09 | .01 | .47 | -.12 | .06 | * | 16.7 | .2 | .0 | 6.2 | .5 | .1 | * | .52 | .00 | .00 | .12 | .01 | .00 | * |
| EMOCIONS | .026 | 3.81 | * | -.34 | -.36 | -.35 | .06 | .07 | .75 | * | .7 | 1.0 | 1.1 | .0 | .1 | 7.3 | * | .03 | .03 | .03 | .00 | .00 | .15 | * |
| EMPATIA | .036 | 1.95 | * | .55 | .55 | .15 | -.35 | .35 | -.21 | * | 2.6 | 3.2 | .3 | 1.7 | 1.9 | .8 | * | .16 | .15 | .01 | .06 | .06 | .02 | * |
| ESPERANÇA | .012 | 9.18 | * | .87 | -.87 | -1.00 | .09 | -1.35 | -1.04 | * | 2.1 | 2.7 | 4.2 | .0 | 9.4 | 6.4 | * | .08 | .08 | .11 | .00 | .20 | .12 | * |
| ESTIMAR | .040 | 2.16 | * | .14 | .22 | -.05 | .41 | -.04 | -.20 | * | .2 | .6 | .0 | 2.6 | .0 | .7 | * | .01 | .02 | .00 | .08 | .00 | .02 | * |
| FAMÍLIA | .030 | 4.98 | * | -.05 | -1.00 | -.40 | .92 | .92 | .07 | * | .0 | 9.0 | 1.7 | 9.8 | 11.1 | .1 | * | .00 | .20 | .03 | .17 | .17 | .00 | * |
| FELICITAT | .018 | 4.32 | * | .75 | -.12 | .15 | .01 | -1.02 | .22 | * | 2.4 | .1 | .1 | .0 | 8.1 | .4 | * | .13 | .00 | .01 | .00 | .24 | .01 | * |
| GENEROSITAT | .010 | 8.80 | * | .78 | .84 | -.35 | -.33 | .24 | -.28 | * | 1.4 | 2.1 | .4 | .4 | .2 | .4 | * | .07 | .08 | .01 | .01 | .01 | .01 | * |
| GRUPS | .010 | 9.84 | * | -1.94 | 1.19 | .39 | .70 | -.22 | .32 | * | 8.7 | 4.3 | .5 | 1.9 | .2 | .5 | * | .38 | .14 | .02 | .05 | .01 | .01 | * |
| IGUALTAT | .018 | 4.95 | * | -.28 | .80 | .33 | -.07 | -.19 | .27 | * | .3 | 3.4 | .7 | .0 | .3 | .6 | * | .02 | .13 | .02 | .00 | .01 | .01 | * |
| LLIBERTAT | .010 | 17.22 | * | -1.02 | -1.71 | -2.46 | -.54 | .08 | -.42 | * | 2.4 | 8.7 | 21.4 | 1.1 | .0 | .9 | * | .06 | .17 | .35 | .02 | .00 | .01 | * |
| MULTITUD | .010 | 13.71 | * | -2.07 | .45 | .10 | -.32 | -.69 | .25 | * | 10.0 | .6 | .0 | .4 | 2.0 | .3 | * | .31 | .01 | .00 | .01 | .03 | .00 | * |
| ODI | .026 | 4.12 | * | .43 | -.12 | .09 | -1.05 | .34 | .26 | * | 1.1 | .1 | .1 | 11.0 | 1.3 | .9 | * | .05 | .00 | .00 | .27 | .03 | .02 | * |
| OPINIONS | .014 | 14.81 | * | -1.75 | -.58 | .81 | -2.39 | -.58 | -.30 | * | 9.9 | 1.4 | 3.3 | 30.9 | 2.0 | .6 | * | .21 | .02 | .04 | .38 | .02 | .01 | * |
| PASSIO | .016 | 5.48 | * | .86 | -.32 | .58 | .22 | -.52 | .20 | * | 2.7 | .5 | 1.9 | .3 | 1.9 | .3 | * | .13 | .02 | .06 | .01 | .05 | .01 | * |
| PERSONES | .020 | 5.73 | * | -1.11 | .24 | .65 | .15 | .28 | -.65 | * | 5.7 | .3 | 3.0 | .2 | .7 | 4.2 | * | .21 | .01 | .07 | .00 | .01 | .07 | * |
| PETONS | .014 | 5.98 | * | .17 | -1.03 | 1.39 | .41 | -.35 | -.77 | * | .1 | 4.4 | 9.6 | .9 | .7 | 4.1 | * | .00 | .18 | .32 | .03 | .02 | .10 | * |
| POR | .010 | 10.97 | * | .45 | .64 | -1.33 | -.18 | -1.46 | -.73 | * | .5 | 1.2 | 6.3 | .1 | 9.3 | 2.6 | * | .02 | .04 | .16 | .00 | .20 | .05 | * |
| RELACIO | .014 | 9.56 | * | -.44 | -.28 | -1.59 | .40 | -1.08 | -.35 | * | .6 | .3 | 12.5 | .9 | 7.1 | .8 | * | .02 | .01 | .26 | .02 | .12 | .01 | * |
| RESPECTE | .050 | 1.57 | * | .40 | .32 | -.20 | -.24 | .03 | -.67 | * | 1.9 | 1.5 | .7 | 1.1 | .0 | 11.0 | * | .10 | .06 | .03 | .04 | .00 | .29 | * |
| SENSIBILITAT | .010 | 9.15 | * | .68 | .31 | -.10 | -.10 | .10 | 1.03 | * | 1.1 | .3 | .0 | .0 | .0 | 5.2 | * | .05 | .01 | .00 | .00 | .00 | .12 | * |
| SENTIMENTS | .030 | 2.90 | * | -.64 | -.01 | .17 | -.62 | -.06 | -.31 | * | 2.9 | .0 | .3 | 4.5 | .0 | 1.4 | * | .14 | .00 | .01 | .13 | .00 | .03 | * |
| SEXE | .036 | 3.66 | * | -.36 | -1.30 | -.64 | -.51 | .09 | .32 | * | 1.1 | 18.3 | 5.2 | 3.7 | .1 | 1.8 | * | .04 | .46 | .11 | .07 | .00 | .03 | * |
| SIMPATIA | .026 | 3.76 | * | .61 | .67 | -.13 | -.35 | -.04 | .31 | * | 2.3 | 3.5 | .1 | 1.2 | .0 | 1.3 | * | .10 | .12 | .00 | .03 | .00 | .03 | * |
| SOLIDARITAT | .018 | 5.11 | * | -.22 | .93 | .28 | -.45 | .40 | .72 | * | .2 | 4.6 | .5 | 1.4 | 1.2 | 4.6 | * | .01 | .17 | .02 | .04 | .03 | .10 | * |

Palabras Factor 1
Palabras Factor 2
Palabras comunes al Factor 1 y 2
* Para una mejor visualización de la tabla consultar documento adjunto en la contraportada

En esta Tabla 4.2.19. se informa de aquellas palabras que se encuentran por encima de 2.5 de desviación estándar desde el origen, como son *grupos*, *libertad*, *sexo* y *multitud*, además de sus posiciones gráficas reales. También indica aquella palabra que gráficamente se encuentra casi en el centro del eje de coordenadas, en este caso *afecto*.

Tabla 4.2.19.

Información de la Figura 4.2.3. sobre Diversidad Afectiva

```

Plane of projection of      39 points on axes      1 and      2
-----
axis 1  /horizontal          axis 2  /vertical

Elements below were at more than  2.5  standard deviations
from the origin: they are drawn back onto the frame
-----
! GRUPS          !  -1.9362      !   1.1921      !
! LLIBERTAT      !  -1.0222      !  -1.7051      !
! MULTITUD       !  -2.0717      !   .4462       !
! OPINIONS       !  -1.7469      !  -.5760       !
-----

Multiple points  (maximum: 100 )
!      seen      !      hidden    ! approx. coordinates!
-----
! AFECTE         !  -+--         !   .03  !   -.04  !
-----

number of double points =      1

```

En la Figura 4.2.3. se observan las 4 nubes semánticas que aparecen acerca de la *diversidad afectiva*, cuando interaccionamos gráficamente los dos primeros factores obtenidos del análisis. Dado que la gráfica que ofrece el programa, aproxima hacia el eje a aquellas palabras que se encuentran realmente muy alejadas (como nos indica la Tabla 4.2.19.), no podíamos en esta ocasión dibujar un círculo que realmente coincidiera con la nube semántica correspondiente. De este modo, hemos tenido que rodear la palabra núcleo, y después deslizar flechas desde ella hacia las palabras que acababan de conformar la nube.

Así, tenemos que en el factor 1, las palabras que conforman las 2 nubes semánticas son: *pasión* junto con *alegría* y *amistad* (polo positivo); y *multitud* junto con *grupos* y *opiniones* (polo negativo).

Y en el factor dos, la nube semántica del polo positivo está formada por las palabras *compartir* y *grupos*; y en el polo negativo, por *libertad*, *sexo*, *besos* y *familia*.

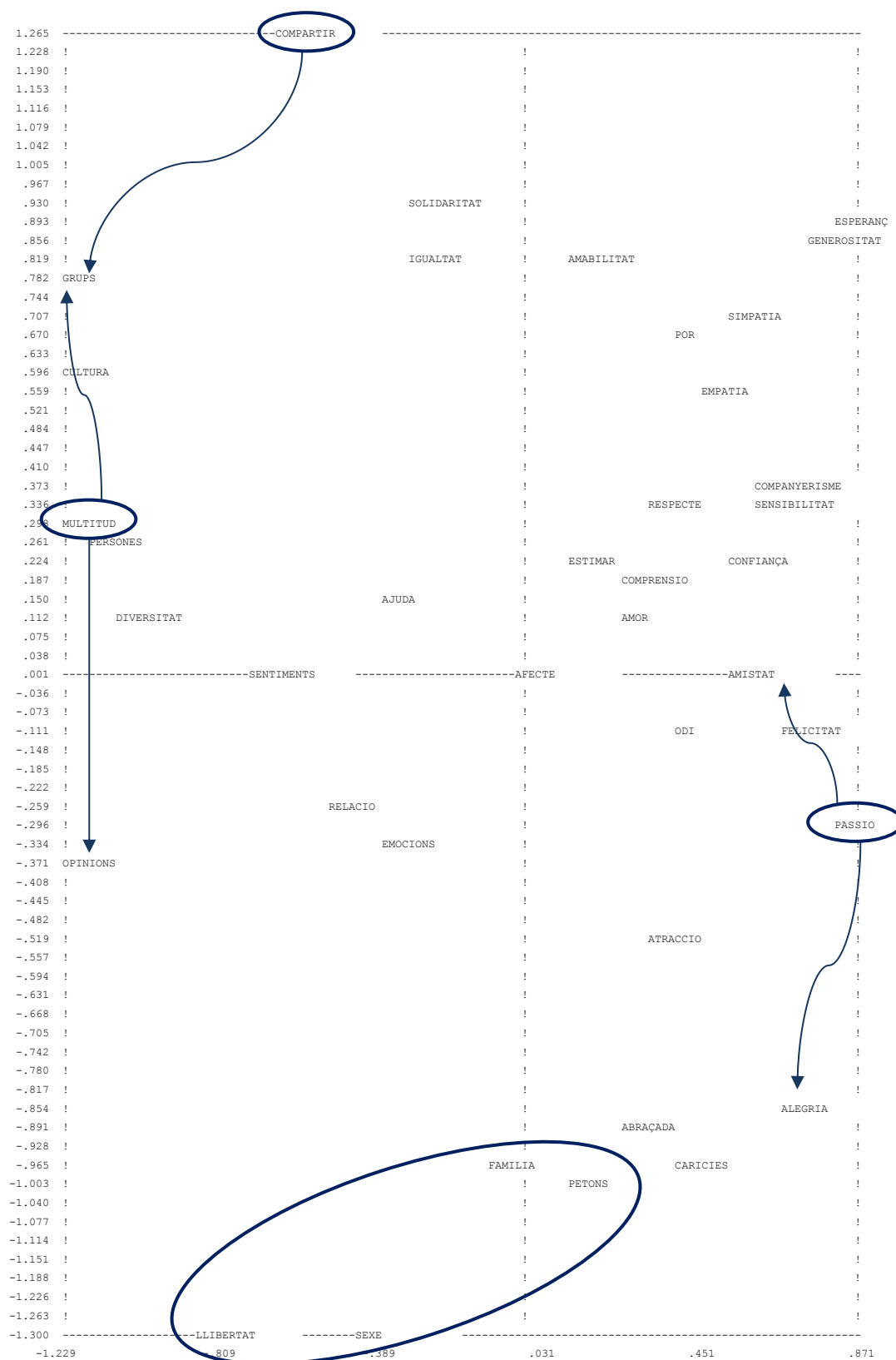


Figura 4.2.3. Representación gráfica de la intersección del primer y segundo factor resultante del ACM del concepto de *Diversidad Afectiva*.

4.2.6.4. Resultados en torno al concepto de la Diversidad Sexual

A continuación se muestran los resultados obtenidos acerca del concepto de la *diversidad sexual*. En un primer momento presentamos aquellos resultados ofrecidos por el AC, y en un segundo momento, aquellos que se desprenden del ACM.

Análisis de contenido

Como se muestra en la Tabla 4.2.20., se han obtenido un total de 787 palabras acerca del concepto inductor *diversidad sexual*, de las cuales 244 son diferentes (un porcentaje de palabras distintas del 33.8). De esta totalidad de palabras, han sido sometidas al AC y al ACM aquellas que presentaron una frecuencia mínima de 5 (se eliminaron las palabras que tenían una frecuencia de aparición menor o igual a 4), resultando unas 478 palabras, y de éstas, 38 diferentes. El criterio de elección de dicha frecuencia se ha realizado de la misma manera que en los casos anteriores.

Tabla 4.2.20.

Frecuencias de Diversidad Sexual

| | |
|-----------------------------|------|
| Summary of results | |
| ----- | |
| total number of responses = | 60 |
| total number of words = | 787 |
| number of distinct words = | 244 |
| percent of distinct words = | 31.0 |
| selection of words | |
| ----- | |
| frequency threshold = | 4 |
| kept words = | 478 |
| distinct kept word = | 38 |

En las siguientes tablas de datos se observan las frecuencias absolutas de los mismos. En la Tabla número 4.2.21., se encuentran ordenadas alfabéticamente, y en la Tabla 4.2.22., según el número de repeticiones, de mayor a menor. En este último caso se aprecia que, en referencia al concepto de *diversidad sexual*, las palabras que han sido mencionadas por más de una cuarta parte de la muestra (más del 25%, es decir, más de

15 repeticiones, lo que significa que se han escogido aquellas palabras que como mínimo presentan 16 repeticiones) son: *homosexualidad* con 39 repeticiones, seguida de *trastornos sexuales* con 37, de *sexo* con 29, de *bisexual* con 28, de *heterosexualidad* con 27, de *libertad* con 25, de *diversidad* con 24, de *respeto* con 19, de *igualdad* con 17 y de *mujer*, *lesbianas* y *amor*, todas ellas con 16 repeticiones.

Tabla 4.2.21.

Frecuencias Absolutas orden Alfabético de Diversidad Sexual

| !-----! | | | |
|--------------------------------|--------------------|-----------|---------|
| ! words (alphabetical order) ! | | | |
| !-----! | | | |
| ! num. ! | ! used words | ! freq. ! | !-----! |
| ! 1 ! | ! ACCEPTACIO | ! 5 ! | !-----! |
| ! 2 ! | ! AMOR | ! 16 ! | !-----! |
| ! 3 ! | ! ANTICONCEPTIUS | ! 5 ! | !-----! |
| ! 4 ! | ! BISEXUAL | ! 28 ! | !-----! |
| ! 5 ! | ! COMPRENSIO | ! 5 ! | !-----! |
| ! 6 ! | ! DISCRIMINACIO | ! 12 ! | !-----! |
| ! 7 ! | ! DIVERSIO | ! 5 ! | !-----! |
| ! 8 ! | ! DIVERSITAT | ! 24 ! | !-----! |
| ! 9 ! | ! DONA | ! 16 ! | !-----! |
| ! 10 ! | ! GAYS | ! 10 ! | !-----! |
| ! 11 ! | ! HETEROSEXUALITAT | ! 27 ! | !-----! |
| ! 12 ! | ! HOME | ! 15 ! | !-----! |
| ! 13 ! | ! HOMOSEXUALITAT | ! 39 ! | !-----! |
| ! 14 ! | ! IGUALTAT | ! 17 ! | !-----! |
| ! 15 ! | ! INTERCANVIDEPARE | ! 6 ! | !-----! |
| ! 16 ! | ! KAMASUTRA | ! 5 ! | !-----! |
| ! 17 ! | ! LESBIANES | ! 16 ! | !-----! |
| ! 18 ! | ! LLIBERTAT | ! 25 ! | !-----! |
| ! 19 ! | ! MASTURBACIO | ! 5 ! | !-----! |
| ! 20 ! | ! MONOGAMIA | ! 5 ! | !-----! |
| ! 21 ! | ! OBERTURA | ! 10 ! | !-----! |
| ! 22 ! | ! ORGASME | ! 5 ! | !-----! |
| ! 23 ! | ! ORGIES | ! 11 ! | !-----! |
| ! 24 ! | ! ORIENTACIOSEXUAL | ! 6 ! | !-----! |
| ! 25 ! | ! PARELLA | ! 5 ! | !-----! |
| ! 26 ! | ! PARTDELCOS | ! 14 ! | !-----! |
| ! 27 ! | ! PLAER | ! 9 ! | !-----! |
| ! 28 ! | ! POLIGAMIA | ! 7 ! | !-----! |
| ! 29 ! | ! PREJUDICIS | ! 7 ! | !-----! |
| ! 30 ! | ! REPRESSIO | ! 5 ! | !-----! |
| ! 31 ! | ! RESPECTE | ! 19 ! | !-----! |
| ! 32 ! | ! SEXE | ! 29 ! | !-----! |
| ! 33 ! | ! SIMBOLS | ! 7 ! | !-----! |
| ! 34 ! | ! TOLERANCIA | ! 9 ! | !-----! |
| ! 35 ! | ! TRANSSEXUAL | ! 10 ! | !-----! |
| ! 36 ! | ! TRASTORNSSEXUAL | ! 37 ! | !-----! |
| ! 37 ! | ! TRANSVESTITS | ! 7 ! | !-----! |
| ! 38 ! | ! TRIO | ! 8 ! | !-----! |
| !-----! | | | |

Tabla 4.2.22.

Frecuencias Absolutas orden por Repeticiones de Diversidad Sexual

| !-----! | | | |
|-----------------------------|--------------------|-----------|---------|
| ! words (frequency order) ! | | | |
| !-----! | | | |
| ! num. ! | ! used words | ! freq. ! | !-----! |
| ! 13 ! | ! HOMOSEXUALITAT | ! 39 ! | !-----! |
| ! 36 ! | ! TRASTORNSSEXUAL | ! 37 ! | !-----! |
| ! 32 ! | ! SEXE | ! 29 ! | !-----! |
| ! 4 ! | ! BISEXUAL | ! 28 ! | !-----! |
| ! 11 ! | ! HETEROSEXUALITAT | ! 27 ! | !-----! |
| ! 18 ! | ! LLIBERTAT | ! 25 ! | !-----! |
| ! 8 ! | ! DIVERSITAT | ! 24 ! | !-----! |
| ! 31 ! | ! RESPECTE | ! 19 ! | !-----! |
| ! 14 ! | ! IGUALTAT | ! 17 ! | !-----! |
| ! 2 ! | ! AMOR | ! 16 ! | !-----! |
| ! 9 ! | ! DONA | ! 16 ! | !-----! |
| ! 17 ! | ! LESBIANES | ! 16 ! | !-----! |
| ! 12 ! | ! HOME | ! 15 ! | !-----! |
| ! 26 ! | ! PARTDELCOS | ! 14 ! | !-----! |
| ! 6 ! | ! DISCRIMINACIO | ! 12 ! | !-----! |
| ! 23 ! | ! ORGIES | ! 11 ! | !-----! |
| ! 35 ! | ! TRANSSEXUAL | ! 10 ! | !-----! |
| ! 10 ! | ! GAYS | ! 10 ! | !-----! |
| ! 21 ! | ! OBERTURA | ! 10 ! | !-----! |
| ! 34 ! | ! TOLERANCIA | ! 9 ! | !-----! |
| ! 27 ! | ! PLAER | ! 9 ! | !-----! |
| ! 38 ! | ! TRIO | ! 8 ! | !-----! |
| ! 33 ! | ! SIMBOLS | ! 7 ! | !-----! |
| ! 37 ! | ! TRANSVESTITS | ! 7 ! | !-----! |
| ! 28 ! | ! POLIGAMIA | ! 7 ! | !-----! |
| ! 29 ! | ! PREJUDICIS | ! 7 ! | !-----! |
| ! 15 ! | ! INTERCANVIDEPARE | ! 6 ! | !-----! |
| ! 24 ! | ! ORIENTACIOSEXUAL | ! 6 ! | !-----! |
| ! 25 ! | ! PARELLA | ! 5 ! | !-----! |
| ! 22 ! | ! ORGASME | ! 5 ! | !-----! |
| ! 30 ! | ! REPRESSIO | ! 5 ! | !-----! |
| ! 7 ! | ! DIVERSIO | ! 5 ! | !-----! |
| ! 20 ! | ! MONOGAMIA | ! 5 ! | !-----! |
| ! 5 ! | ! COMPRENSIO | ! 5 ! | !-----! |
| ! 19 ! | ! MASTURBACIO | ! 5 ! | !-----! |
| ! 3 ! | ! ANTICONCEPTIUS | ! 5 ! | !-----! |
| ! 16 ! | ! KAMASUTRA | ! 5 ! | !-----! |
| ! 1 ! | ! ACCEPTACIO | ! 5 ! | !-----! |
| !-----! | | | |

Análisis factorial de correspondencias múltiples

El análisis de correspondencias ha utilizado las 38 palabras anteriores, asociadas al concepto inductor de *diversidad sexual*, como elementos activos para crear las

dimensiones organizadoras de este concepto. En la Tabla 4.2.23., se pueden observar los valores propios, la proporción o porcentaje de la inercia, y el porcentaje acumulado de cada uno de los 8 primeros factores proporcionados por el programa.

Se ha decidido escoger aquellos factores con un porcentaje de inercia acumulado superior al 15%, resultando seleccionados los dos primeros que explican el 22.75% de la varianza acumulada. Las razones de no decidir aumentar el número de factores retenidos son las mismas que en los casos anteriores.

Tabla 4.2.23.

Histograma de los Ocho Primeros Factores de Diversidad Sexual

| ! number ! | Eigen | ! percent. ! | cumulat. ! | ! |
|------------|-----------|--------------|--------------|-----------|
| ! | ! value ! | ! | ! percent. ! | ! |
| ! 1 ! | .5186 | ! 12.18 ! | 12.18 | ! ***** ! |
| ! 2 ! | .4501 | ! 10.57 ! | 22.75 | ! ***** ! |
| ! 3 ! | .3472 | ! 8.16 ! | 30.91 | ! ***** ! |
| ! 4 ! | .2801 | ! 6.58 ! | 37.49 | ! ***** ! |
| ! 5 ! | .2547 | ! 5.98 ! | 43.47 | ! ***** ! |
| ! 6 ! | .2221 | ! 5.22 ! | 48.68 | ! ***** ! |
| ! 7 ! | .2166 | ! 5.09 ! | 53.77 | ! ***** ! |
| ! 8 ! | .2016 | ! 4.73 ! | 58.50 | ! ***** ! |

La Tabla número 4.2.24. sobre *diversidad sexual* muestra las coordenadas, contribuciones absolutas y cosenos cuadrados o contribuciones relativas de los 6 primeros factores (aunque sólo nos interesen los dos primeros). Si se observa dicha Tabla, cada uno de los factores está formado por 38 variables activas, por tanto la contribución absoluta media se sitúa en el 2.63. Teniendo en cuenta este dato, el factor 1 se encuentra formado por 11 modalidades con una contribución absoluta superior a la media, y con unas contribuciones relativas que oscilan entre el 13% y el 71%. De estas 11 variables activas, 7 definen al factor desde el polo positivo, y 4, desde el negativo.

Las 7 modalidades que definen al primer factor desde el polo positivo son: *diversidad* con una contribución absoluta de 7.6 y un coseno cuadrado o contribución relativa del 29%; *respeto* con 4.9 de contribución absoluta y 23% de relativa; *igualdad* con 4.3 de absoluta y 22% de relativa; *mujer* con 3.7 de contribución absoluta y 18% de relativa;

hombre con 3.4 de absoluta y 16% de relativa; *libertad* con 3.3 de absoluta y 17% de relativa; y *discriminación* con 3.3 de absoluta y 13% de relativa.

Y las 4 modalidades que definen al factor 1 desde el polo negativo son: *trastornos sexuales* con una contribución absoluta de 31.2 y un coseno cuadrado o contribución relativa del 71%; *orgias* con 6 de contribución absoluta y 28% de relativa; *kamasutra* con 3.8 de absoluta y 20% de relativa; e *intercambio de pareja* con 3.7 de absoluta y 20% de relativa.

El factor 2 se encuentra formado por únicamente 4 modalidades con una contribución absoluta superior a la media, y con unas contribuciones relativas que oscilan entre el 11% y el 91%. Estas 4 variables activas definen al factor todas ellas desde el polo negativo. Y son: *parte del cuerpo* con una contribución absoluta de 54.8 y un coseno cuadrado o contribución relativa del 91%; *anticonceptivos* con 18.7 de contribución absoluta y 67% de relativa; *masturbación* con 6.5 de absoluta y 29% de relativa; y *hombre* con 2.7 de absoluta y 19% de relativa.

Como se pueden observar, los resultados obtenidos que ha ofrecido la extracción de factores de la ALP de diversidad sexual, presentan diferencias notables, si los comparamos con los resultados de la ALP de la DAS, de la diversidad y de la diversidad afectiva:

- El número total de modalidades de los dos factores es bastante menor (DAS = 31 modalidades; diversidad = 36 modalidades; diversidad afectiva = 24 modalidades; y diversidad sexual = 15 modalidades).
- Uno de los factores, el factor 2, sólo presenta modalidades que lo definan en su polo negativo, y sólo son 4. Y además presenta la principal diferencia que se ha producido entre dos palabras (*parte del cuerpo* y *anticonceptivos*) en la explicación de un factor dentro de todos estos resultados. Aunque en el factor 1 también se produzca una diferencia grande entre dos palabras, *trastornos sexuales* y *orgias*.
- Aparecen las contribuciones más altas, tanto absolutas como relativas, de una modalidad a un factor. Y esto ocurre para ambos factores. Teniendo así, en el factor 2, a *parte del cuerpo* con una contribución absoluta de 54.8 y un coseno

cuadrado o contribución relativa del 91% (altísimas); y en el factor 1 (polo negativo), a *trastornos sexuales* con una contribución absoluta de 31.2 y un coseno cuadrado o contribución relativa del 71%.

- Las 4 modalidades del factor 2 consiguen una contribución absoluta conjunta de 82.7, muy elevada para este tipo de resultados.

Tabla 4.2.24.

Coordenadas, Contribuciones Absolutas y Cosenos Cuadrados de Diversidad Sexual

| name | weight | disto | * | coordinates | | | | | | * | absolute contributions | | | | | | * | squared cosines | | | | | | * |
|--------------|--------|-------|---|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|---|------------------------|------|------|------|------|------|---|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| | | | | f1 | f2 | f3 | f4 | f5 | f6 | | f1 | f2 | f3 | f4 | f5 | f6 | | f1 | f2 | f3 | f4 | f5 | f6 | |
| ACEPTACIO | .010 | 8.66 | * | .66 | .34 | .18 | .23 | .01 | -.92 | * | .9 | .3 | .1 | .2 | .0 | 3.9 | * | .05 | .01 | .00 | .01 | .00 | .10 | * |
| AMOR | .033 | 4.71 | * | .59 | .49 | -.21 | .29 | 1.36 | .02 | * | 2.2 | 1.7 | .4 | 1.0 | 23.8 | .0 | * | .07 | .05 | .01 | .02 | .39 | .00 | * |
| ANTICONCEPTI | .010 | 12.24 | * | -.25 | -2.87 | -.83 | .06 | .26 | -.39 | * | .1 | 18.7 | 2.0 | .0 | .3 | .7 | * | .01 | .67 | .06 | .00 | .01 | .01 | * |
| BISEXUAL | .057 | .90 | * | -.45 | .16 | .13 | -.04 | -.23 | .08 | * | 2.2 | .3 | .3 | .0 | 1.2 | .2 | * | .23 | .03 | .02 | .00 | .06 | .01 | * |
| COMPRESIO | .010 | 14.37 | * | .65 | .54 | -.24 | 1.23 | 1.31 | 1.04 | * | .8 | .6 | .2 | 5.5 | 6.8 | 5.0 | * | .03 | .02 | .00 | .10 | .12 | .08 | * |
| DISCRIMINACI | .024 | 5.62 | * | .84 | .12 | -.71 | .69 | -1.11 | .04 | * | 3.3 | .1 | 3.5 | 4.1 | 11.9 | .0 | * | .13 | .00 | .09 | .08 | .22 | .00 | * |
| DIVERSIO | .010 | 11.46 | * | -.43 | .39 | -.60 | .91 | 1.68 | .71 | * | .4 | .3 | 1.1 | 3.0 | 11.3 | 2.3 | * | .02 | .01 | .03 | .07 | .25 | .04 | * |
| DIVERSITAT | .049 | 2.79 | * | .90 | .28 | -.39 | .06 | -.40 | .30 | * | 7.6 | .9 | 2.1 | .1 | 3.0 | 2.0 | * | .29 | .03 | .05 | .00 | .06 | .03 | * |
| DONA | .033 | 3.21 | * | .76 | -.58 | .85 | -.37 | -.05 | .41 | * | 3.7 | 2.4 | 6.8 | 1.6 | .0 | 2.5 | * | .18 | .10 | .23 | .04 | .00 | .05 | * |
| GAYS | .020 | 5.15 | * | .09 | -.03 | 1.73 | -.33 | -.16 | .51 | * | .0 | .0 | 17.6 | .8 | .2 | 2.4 | * | .00 | .00 | .58 | .02 | .00 | .05 | * |
| HETEROSEXUAL | .055 | 1.19 | * | -.13 | .22 | -.01 | -.13 | -.02 | -.38 | * | .2 | .6 | .0 | .4 | .0 | 3.6 | * | .02 | .04 | .00 | .02 | .00 | .12 | * |
| HOME | .031 | 3.51 | * | .76 | -.63 | .92 | -.40 | -.03 | .46 | * | 3.4 | 2.7 | 7.4 | 1.7 | .0 | 2.9 | * | .16 | .11 | .24 | .04 | .00 | .06 | * |
| HOMOSEXUALIT | .079 | .42 | * | -.08 | .02 | -.03 | -.07 | .01 | -.22 | * | .1 | .0 | .0 | .1 | .0 | 1.7 | * | .01 | .00 | .00 | .01 | .00 | .11 | * |
| IGUALTAT | .035 | 2.86 | * | .80 | .29 | -.27 | -.31 | .04 | .22 | * | 4.3 | .6 | .7 | 1.2 | .0 | .8 | * | .22 | .03 | .03 | .03 | .00 | .02 | * |
| INTERCANVIDE | .012 | 7.03 | * | -1.25 | .05 | -.11 | .99 | .16 | .50 | * | 3.7 | .0 | .0 | 4.3 | .1 | 1.4 | * | .22 | .00 | .00 | .14 | .00 | .04 | * |
| KAMASUTRA | .010 | 9.61 | * | -1.38 | -.02 | .16 | .58 | -.26 | -.60 | * | 3.8 | .0 | .1 | 1.2 | .3 | 1.7 | * | .20 | .00 | .00 | .03 | .01 | .04 | * |
| LESBIANES | .033 | 3.11 | * | .09 | .17 | 1.22 | -.31 | .08 | .31 | * | .1 | .2 | 14.0 | 1.1 | .1 | 1.4 | * | .00 | .01 | .48 | .03 | .00 | .03 | * |
| LLIBERTAT | .051 | 2.01 | * | .58 | .34 | -.30 | .36 | -.49 | -.28 | * | 3.3 | 1.3 | 1.4 | 2.4 | 4.7 | 1.8 | * | .17 | .06 | .05 | .06 | .12 | .04 | * |
| MASTURBACIO | .010 | 9.70 | * | -.56 | -1.69 | -.36 | .34 | -.23 | -1.24 | * | .6 | 6.5 | .4 | .4 | .2 | 7.0 | * | .03 | .29 | .01 | .01 | .01 | .16 | * |
| MONOGAMIA | .010 | 10.99 | * | -.79 | .41 | -1.09 | -2.33 | .31 | .33 | * | 1.2 | .4 | 3.5 | 19.8 | .4 | .5 | * | .06 | .02 | .11 | .49 | .01 | .01 | * |
| OBERTURA | .020 | 6.47 | * | -.21 | .26 | .33 | -.05 | -.78 | -.75 | * | .2 | .3 | .6 | .0 | 4.8 | 5.1 | * | .01 | .01 | .02 | .00 | .09 | .09 | * |
| ORGASME | .010 | 9.21 | * | -1.11 | .16 | -.73 | -.50 | .63 | -.41 | * | 2.4 | .1 | 1.6 | .9 | 1.6 | .8 | * | .13 | .00 | .06 | .03 | .04 | .02 | * |
| ORGIES | .022 | 4.88 | * | -1.17 | .10 | .41 | .63 | -.18 | -.62 | * | 6.0 | .0 | 1.1 | 3.2 | .3 | 3.9 | * | .28 | .00 | .03 | .08 | .01 | .08 | * |
| ORIENTACIOSE | .012 | 9.90 | * | .70 | .03 | -.93 | .85 | -1.40 | .24 | * | 1.2 | .0 | 3.0 | 3.1 | 9.4 | .3 | * | .05 | .00 | .09 | .07 | .20 | .01 | * |
| PARELLA | .010 | 9.39 | * | -.17 | -.59 | -.65 | -1.47 | -.21 | -.28 | * | .1 | .8 | 1.2 | 7.9 | .2 | .4 | * | .00 | .04 | .05 | .23 | .00 | .01 | * |
| PARTDELCO | .029 | 9.46 | * | .06 | -2.94 | -.19 | .23 | .28 | -.03 | * | .0 | 54.8 | .3 | .5 | .9 | .0 | * | .00 | .91 | .00 | .01 | .01 | .00 | * |
| PLAER | .018 | 10.00 | * | .60 | .41 | 1.16 | -.23 | .88 | -1.95 | * | 1.3 | .7 | 7.1 | .3 | 5.5 | 31.5 | * | .04 | .02 | .13 | .01 | .08 | .38 | * |
| POLIGAMIA | .014 | 6.00 | * | -.62 | .33 | -.51 | -1.70 | .19 | .05 | * | 1.0 | .3 | 1.1 | 14.7 | .2 | .0 | * | .06 | .02 | .04 | .48 | .01 | .00 | * |
| PREJUDICIS | .014 | 7.68 | * | .24 | .35 | -1.25 | -1.09 | -.64 | -.07 | * | .2 | .4 | 6.4 | 6.1 | 2.3 | .0 | * | .01 | .02 | .20 | .16 | .05 | .00 | * |
| REPRESSIO | .010 | 8.77 | * | -.24 | .25 | -1.30 | -1.38 | .49 | .24 | * | .1 | .1 | 5.0 | 6.9 | 1.0 | .3 | * | .01 | .01 | .19 | .22 | .03 | .01 | * |
| RESPECTE | .039 | 2.89 | * | .81 | .45 | -.34 | .53 | .56 | -.29 | * | 4.9 | 1.7 | 1.3 | 3.8 | 4.8 | 1.5 | * | .23 | .07 | .04 | .10 | .11 | .03 | * |
| SEXE | .059 | .95 | * | .15 | -.16 | -.18 | -.07 | .05 | .25 | * | .3 | .3 | .6 | .1 | .1 | 1.6 | * | .02 | .03 | .03 | .00 | .00 | .06 | * |
| SIMBOLS | .014 | 9.04 | * | .28 | -.38 | -.38 | .38 | .36 | 1.03 | * | .2 | .5 | .6 | .7 | .7 | 6.8 | * | .01 | .02 | .02 | .02 | .01 | .12 | * |
| TOLERANCIA | .018 | 6.04 | * | .82 | .37 | .13 | -.09 | .20 | -.33 | * | .4 | .6 | .1 | .0 | .3 | .9 | * | .11 | .02 | .00 | .00 | .01 | .02 | * |
| TRANSSEXUAL | .020 | 3.76 | * | -.57 | .31 | .53 | .05 | -.25 | .47 | * | 1.3 | .4 | 1.7 | .0 | .5 | 2.0 | * | .09 | .03 | .08 | .00 | .02 | .06 | * |
| TRASTORNSE | .075 | 3.05 | * | -1.47 | .23 | -.17 | .19 | .07 | .20 | * | 31.2 | .9 | .6 | 1.0 | .1 | 1.4 | * | .71 | .02 | .01 | .01 | .00 | .01 | * |
| TRANSVESTITS | .014 | 7.15 | * | -.25 | .27 | 1.11 | .02 | -.61 | .39 | * | .2 | .2 | 5.1 | .0 | 2.1 | 1.0 | * | .01 | .01 | .17 | .00 | .05 | .02 | * |
| TRIO | .016 | 5.31 | * | -1.32 | .19 | .48 | .56 | -.40 | .37 | * | 5.4 | .1 | 1.1 | 1.8 | 1.0 | 1.0 | * | .33 | .01 | .04 | .06 | .03 | .03 | * |

Palabras Factor 1
Palabras Factor 2
Palabras Comunes al Factor 1 y 2
* Para una mejor visualización de la tabla consultar documento adjunto en la contraportada

En esta Tabla 4.2.25. se informa de aquellas palabras que se encuentran por encima de 2.5 de desviación estándar desde el origen, como son *anticonceptivos*, *masturbación* y *parte del cuerpo*.

Tabla 4.2.25.

Información de la Figura 4.2.4. sobre Diversidad Sexual

| | | | |
|--|-------------------|------------------|---|
| Plane of projection of | 38 points on axes | 1 and | 2 |
| ----- | | | |
| axis 1 /horizontal | | axis 2 /vertical | |
| | | | |
| Elements below were at more than 2.5 standard deviations | | | |
| from the origin: they are drawn back onto the frame | | | |
| ----- | | | |
| ! ANTICONCEPTI ! | -.2488 | ! -2.8738 | ! |
| ! MASTURBACIO ! | -.5552 | ! -1.6893 | ! |
| ! PARTDELCOS ! | .0607 | ! -2.9405 | ! |
| ----- | | | |

En la Figura 4.2.4. se observa la intersección de los factores 1 y 2 acerca de la *diversidad sexual*, y excepcionalmente en este caso, las 3 nubes semánticas que podemos dibujar. El factor 1 presenta dos nubes, y el factor 2, una. De nuevo nos encontramos con la imposibilidad de establecer un círculo que se corresponda con la nube semántica pertinente, por los mismos motivos que hemos explicado anteriormente para la Figura 4.2.3.

La nube semántica del factor 1, en su polo positivo, queda formada por la palabra núcleo de *diversidad*, seguida de *discriminación*, *respeto*, *igualdad* y *libertad*. Aceptación, aunque se sitúe cercana a esta nube, presenta una contribución absoluta por debajo de la media, y por ello no es incluida. La segunda nube semántica, que encontramos en el polo negativo de este primer factor, se conforma por la palabra núcleo de *trastornos sexuales*, junto con *Kama Sutra*, *intercambio de parejas* y *orgias*.

El factor 2, solo presenta una nube semántica, situada en el polo negativo. Se encuentra encabezada por *parte del cuerpo*, seguida de *masturbación* y *anticonceptivos*. La palabra pareja aparece cercana a la nube, pero no la incluimos porque también presenta una contribución absoluta menor a la media.

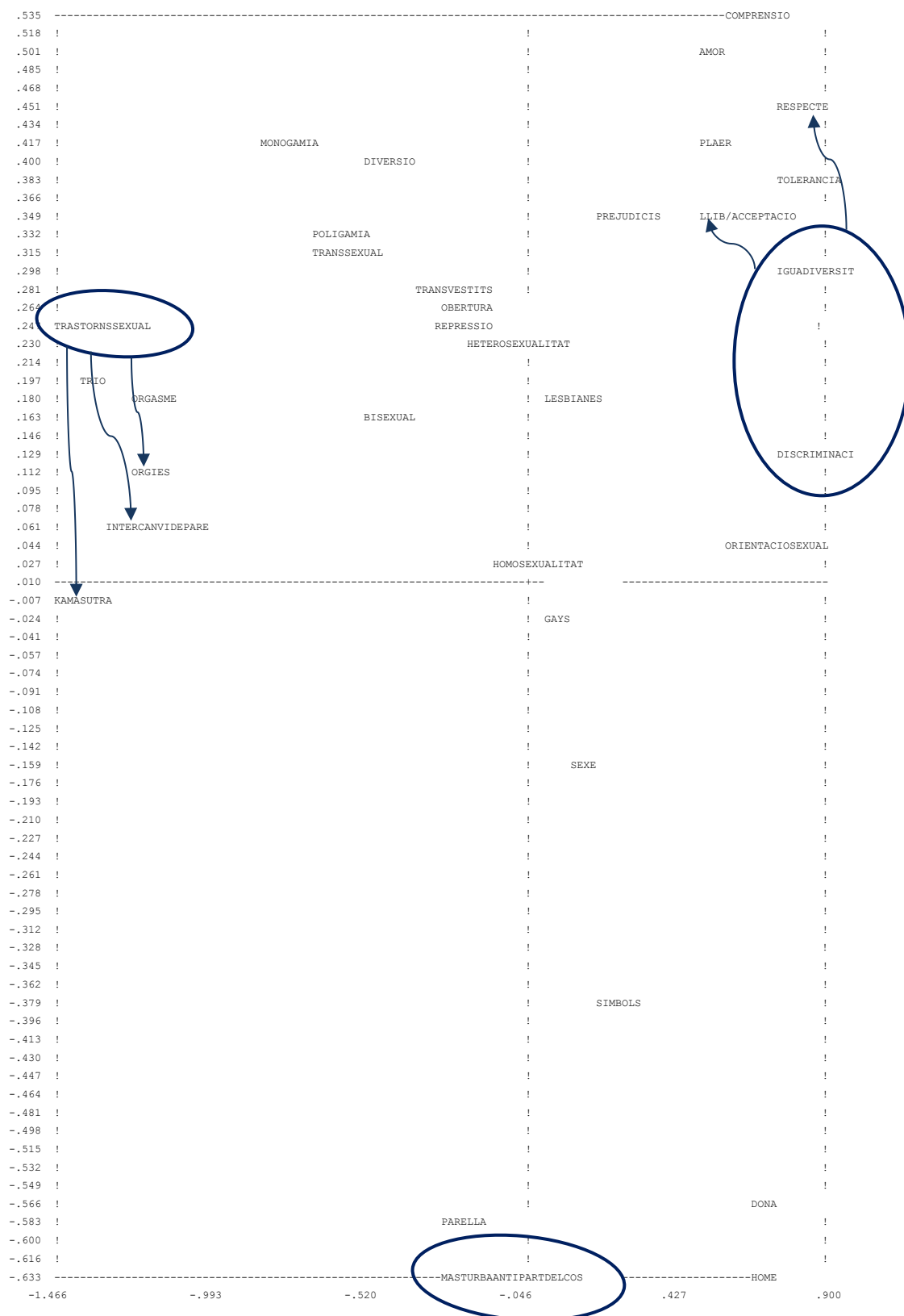


Figura 4.2.4. Representación gráfica de la intersección del primer y segundo factor resultante del ACM del concepto de *diversidad sexual*.

4.2.7. Discusión

Si recordamos los objetivos marcados para esta segunda parte del Estudio I, tenemos por un lado, la descripción del campo representacional de la DAS, y por otro, el análisis de similitudes y diferencias de dicho campo con el campo representacional de conceptos cercanos, como el de la diversidad, la diversidad afectiva y la diversidad sexual.

Por este motivo, en la discusión, se ofrecerá la descripción de los diversos campos representacionales, según el concepto tratado, y se explicará la relación que puede presentar el campo de la DAS con los campos representacionales restantes.

4.2.7.1. Discusión en torno al concepto de la Diversidad Afectivo-Sexual

Si pasamos a la interpretación que ofrecen los resultados frecuenciales obtenidos sobre la DAS, observamos que apuntan hacia una imagen prototípica de la misma, muy relacionada con emociones o sentimientos positivos como el amor, el afecto, la estimación y el placer⁴³; y como cabe esperar, relacionada también con el tema sexual. Se asocia, además a conductas o prácticas afectivas y sexuales concretas, como pueden ser los besos y las caricias. Al mismo tiempo que, aunque hace referencia a una variedad o diversidad, parece ser que el contexto más habitual donde todo ello tendería a llevarse a cabo, sería en el ámbito de las relaciones y de la pareja⁴⁴.

A través de esta imagen prototípica, cuesta de discernir la posibilidad de que exista una variedad afectiva-sexual, y además, a qué aspectos haría referencia. Pero con la extracción de los 2 factores seleccionados, ofreceremos una interpretación más profunda, y que nos permita, una aproximación al campo representacional de la DAS.

De forma generalizada, el factor 1 se extiende a través de un campo representacional donde sitúa en un extremo las posibles opciones sexuales, todas ellas en igualdad y como signo de libertad, de libre elección. Como hemos visto en capítulos anteriores, a la

⁴³ El amor, el afecto y la estimación son emociones positivas del grupo denominado amor. Y el placer es una emoción positiva del grupo de la alegría, según la clasificación de las emociones de Bisquerra (2000).

⁴⁴ Como hemos comentado en apartados anteriores, la imagen prototípica que se desprende de estos resultados, se suele comparar con definiciones del concepto, normalmente las disponibles en diccionarios o enciclopedias. Pero en este caso, no lo haremos, dada su inexistencia.

hora de hablar de DAS, las opciones sexuales, son componentes que suelen aparecer en la mayoría de los casos. Pero siendo esta posición igualitaria y de libertad en la preferencia sexual, más presente o permitida en la etapa de la juventud y en la mujer (polo positivo), tal y como indican otros estudios como los de Cañizo y Salinas (2010). En el otro extremo de este factor 1, encontramos elementos concretos relacionados con esta DAS (polo negativo), como son las partes del cuerpo y ciertas conductas que se realizan con él, consideradas afectivas y sexuales: abrazar, besar, mirar y acariciar. Apareciendo también el romanticismo, la pasión, la ternura y la sensualidad, como formas de vivir esta afectividad y sexualidad. Todos estos, elementos típicos del popular y conocido “amor romántico-amor pasional” que domina en las relaciones afectivo-sexuales de occidente (Sangrador, 1993; Sanpedro, 2004; Worchel, Cooper, Goethals y Olson, 2003).

Cabe destacar, que tanto en el primer factor como en el segundo, la palabra que contribuye más a la formación de cada uno de ellos, es la misma. En ambos, dicha palabra resulta ser, partes del cuerpo. Se observa cómo el fenómeno de la corporeidad es el que contribuye de manera más diferenciada a la definición de los dos factores, en comparación con el resto de modalidades. Este hecho nos indicaría la importancia que recibe el cuerpo como medio para vivir la afectividad y la sexualidad, hecho más que indiscutible, si tan solo pensamos, como bien apuntan Cash y Pruzinsky (1990, citados en Ribas, Botella y Benito, 2010), que no nacemos por ejemplo con un sentido de la identidad, pero que sí que lo hacemos inevitablemente, con un cuerpo. Más allá de esta obviedad, estos autores destacan la relación existente entre la imagen corporal, específicamente, y diversos aspectos como el autoconcepto y la autoestima, la conducta, etc., entre otros.

El factor 2, en cambio, estructura el campo de la representación de la DAS por la oposición que va desde elementos concretos, simbólicos y estereotipados (polo negativo), a elementos emocionales y sentimentales (polo positivo). Así, por un lado, en su polo positivo, este campo se encuentra basado en elementos emocionales como el respeto, la ternura (emociones positivas de la familia del amor) y el miedo (emoción básica negativa)⁴⁵, acompañados por efectos o aspectos que suelen aparecer

⁴⁵ De nuevo, según la clasificación de las emociones de Bisquerra (2000).

conjuntamente a emociones y sentimientos del grupo amor, como son: la intimidad, el deseo, la comprensión, la proximidad y el vínculo afectivo. Y por otro lado, en el polo negativo, aparecen elementos concretos como las partes del cuerpo, nuevamente; elementos simbólicos como los colores; y elementos clave del discurso heteronormativo como la heterosexualidad, las mujeres y los hombres.

Si concretamos la interpretación de la extracción de estos factores para la DAS en su intersección gráfica, observamos como el primer factor representa dos campos semánticos que recoge gran parte de lo comentado anteriormente. Aparece por una parte (polo positivo) el **campo semántico de la DAS** que hace referencia a las **opciones o preferencias sexuales** como la bisexualidad, la heterosexualidad y la homosexualidad. Cabe destacar que en dicho cuadrante, sin tener en cuenta sus contribuciones, existen más términos en relación al campo de la afectividad (sentimientos, emociones, familia y amistad), que no sobre sexualidad. Es decir, las opciones sexuales, lejos de aparecer asociadas principalmente con prácticas sexuales como se podría haber hipotetizado, aparecen más relacionadas al ámbito afectivo. Por otra parte, en el polo negativo, el campo representacional de la DAS incluye principalmente la **corporeidad y conductas afectivas y sexuales concretas** como las miradas, los besos y los abrazos.

En el segundo factor, se observa gráficamente, como el campo de la DAS opone **elementos emocionales** determinados (polo positivo) a **elementos concretos, simbólicos y estereotipados**, que se citaban en los párrafos anteriores. Se resalta la importancia, que entre estos recibe, por un lado la intimidad, la ternura y el respeto (el miedo ya no resulta relevante); y por el otro, las partes del cuerpo, los colores, y la mujer (hombre y heterosexualidad que aparecían con contribuciones importantes según la extracción de los factores, en la representación gráfica se alejan de la nube semántica y pierden relevancia).

Resumiendo, se podría concluir que los datos analizados manifiestan un contenido del campo representacional de la DAS que incluye posibles opciones sexuales, que presenta una dimensión emocional y corpórea, y que además tiene definidos ciertos elementos simbólicos y estereotipados concretos, y ciertas conductas afectivo-sexuales determinadas. Pero es importante tener en cuenta lo que los datos no recogen

explícitamente, las ausencias. Los resultados no hacen referencia en ningún momento a identidades sexuales, a prácticas sexuales o a trastornos sexuales. No sugieren palabras que connoten aspectos negativos, más bien, todo lo contrario.

De esta manera, podemos observar que la imagen de la DAS se aleja de connotaciones negativas, mitos y falsas creencias, estereotipos y prejuicios negativos, etc., que con mayor frecuencia se asocian a la representación de la homosexualidad, la bisexualidad, la transexualidad, etc., tal y como hemos visto reflejado en algunos de los estudios citados anteriormente (Col·lectiu Lambda, 2008; FELGTB, 2007; Gallardo y Escolano, 2009; Gallofré, Generelo y Pichardo, 2006; Generelo y Pichardo, 2005; Pichardo, 2007; etc.).

Por lo tanto, si se pretende una educación que colabore con la disminución y/o erradicación de las desigualdades de cualquier índole, en el terreno afectivo-sexual, un posible término que se podría utilizar, sería el de DAS. En cuanto a su conceptualización, debería tener presente todos aquellos elementos figurativos que se desprenden de los resultados, pero también, y muy importante, incorporar aquellos que no aparecen en los datos analizados, pero que podrían formar parte de una DAS⁴⁶, como las identidades sexuales o las prácticas sexuales.

Pero como comentábamos, la DAS, se trata de un término y concepto relativamente nuevo. Y por esta razón, hemos considerado oportuno investigar los campos representacionales de otras palabras próximas, por separado, como son la diversidad, la diversidad afectiva y la diversidad sexual. Consideramos significativo ver si existen posibles relaciones entre ellos, similitudes y/o diferencias.

4.2.7.2. Discusión en torno al concepto de la Diversidad

El análisis frecuencial de los resultados muestra las imágenes prototípicas, y en este sentido, el concepto de diversidad se asocia principalmente a la diversidad cultural.

⁴⁶ Al final de este trabajo, se abordará nuevamente y más en profundidad, la utilidad del término DAS en las acciones educativas. Además de la conceptualización que pensamos que sería la más idónea para él mismo.

A través de estos resultados, se observa una diferencia importante entre las dos primeras palabras y el resto de las seleccionadas. Se observa una imagen típica de la diversidad en términos de cultura. Es decir, en un número importante de casos se produce una identificación instantánea del concepto de diversidad con la diversidad de culturas, con la diversidad cultural. Una diversidad caracterizada por la variedad multicultural, de etnias, religiones y/o personas.

Probablemente, esto se debe al auge que ha tenido este concepto dentro del ámbito académico de las ciencias sociales, como también, a la proliferación alcanzada en los medios de comunicación. Estos resultados concuerdan con lo apuntado durante la presentación y justificación de este trabajo. La diversidad cultural resulta, hoy en día, muy conocida y utilizada, y de gran relevancia social. Y aún más, dentro del ámbito universitario, de donde proviene la mayoría de la muestra que ha facilitado los datos. Incluso, existiría una alta probabilidad de que hayan trabajado específicamente la diversidad cultural, como contenido curricular.

También se observa una relación entre los resultados frecuenciales y la definición formal que se encontraría por ejemplo en el diccionario de la Real Academia Española (2012) o en el Diccionari de l'Enciclopèdia Catalana (2012). Tanto en uno como en otro, se define a la diversidad como la variedad o multitud/gran cantidad de varias cosas distintas/diversas.

No obstante, la extracción de los factores, es la que realmente nos ayuda a definir el campo representacional de la diversidad. Pero según el factor 1, en su extremo positivo, los aspectos que priman en la diversidad siguen refiriéndose principalmente a una diversidad cultural. Estos aspectos irían desde aquellos que se identifican como los socialmente deseados y esperados, tales como la igualdad, el respeto, las libertades, la adaptación, el enriquecimiento, etc.; a aquellos que no resultan tan propicios, como por ejemplo el racismo y las desigualdades. En el polo negativo, el campo representacional de este factor 1 está formado, primordialmente, por lo que podríamos denominar elementos culturales⁴⁷.

⁴⁷ Según Bonfil (1991), por elementos culturales se entienden los recursos de una cultura que resulta necesario poner en juego para formular y realizar un propósito social. Pueden distinguirse, al menos, las siguientes clases de elementos culturales: a) materiales, tanto los naturales como los que han sido

El factor 2 complementa el significado del campo representacional de la diversidad en su polo positivo, como algo diverso, múltiple, plural; que aporta riqueza, que comporta un aprendizaje y un establecimiento de relaciones. Pero que al mismo tiempo, esta pluralidad, también puede dar lugar a situaciones conflictivas.

Como se ha asociado a la diversidad, con la diversidad cultural, encontramos que la palabra que contribuye más a explicar el factor 2, en el polo negativo, es la inmigración. Podría haber aparecido migración o emigración, pero los y las participantes de este estudio optaron por inmigración. Como tal, requiere de una aceptación por parte de la cultura que acoge, de una adaptación, que dicen, por parte de la cultura recién llegada. Una aceptación y una adaptación, en cuanto a las costumbres diversas entre etnias varias, que permita una situación igualitaria. Y quizás, el contexto escolar, sería el contexto que podría colaborar más en ello.

La intersección gráfica de los dos factores retenidos acerca de la diversidad, muestra del mismo modo que ya lo hacían las contribuciones y las coordenadas de la extracción de los factores, como en referencia al concepto de la **diversidad**, existe un campo semántico que se encuentra representado por **elementos culturales** (factor 1, polo negativo). Elementos que comportarían un enriquecimiento, y que tenderían a vivirse en igualdad y libertad. Pero que no siempre resultaría ser así, pudiendo aparecer circunstancias o situaciones racistas (factor 1, polo positivo).

La estructura del factor 2, recalca el fenómeno de la **inmigración**, acompañado por los procesos de aceptación y adaptación (polo negativo), como hemos comentado. Se resaltan además la multitud de relaciones, el proceso de aprendizaje y la riqueza que conlleva este proceso migratorio (polo positivo). Un elemento importante a destacar, es que en la representación gráfica vemos como la palabra conflicto se aleja de la palabra núcleo y de la nube semántica que la rodea.

trasformados por el trabajo humano; b) de organización, que son las relaciones sociales sistematizadas a través de las cuales se realiza la participación; se incluyen la magnitud y las condiciones demográficas; c) de conocimiento, es decir, las experiencias asimiladas y sistematizadas y las capacidades creativas; d) simbólicos: códigos de comunicación y representación, signos y símbolos; y e) emotivos: sentimientos, valores y motivaciones compartidas; la subjetividad como recurso.

Recapitulando, se aprecia un contenido representacional de la diversidad que hace referencia sobre todo a la cuestión cultural (vivida desde occidente, por eso se habla de inmigración), y que por lo tanto, tiene en cuenta la multitud de relaciones y variedad que comporta. Aparecen elementos culturales concretos, y se asocia a conceptos como la aceptación, la adaptación, el aprendizaje, la igualdad, la libertad y la riqueza. Todos estos, términos que socialmente aparecen acompañando al discurso de la diversidad cultural. Del mismo modo que también lo hace, aunque no sea de manera deseada, el racismo.

Podemos apuntar que no hemos encontrado ninguna relación significativa entre el campo representacional de la diversidad y el de DAS. Es decir, dentro del campo representacional de la diversidad no se hace referencia, o no parece relevante para su conceptualización, lo afectivo y lo sexual.

4.2.7.3. Discusión en torno al concepto de la Diversidad Afectiva

El análisis frecuencial de los resultados muestra como la imagen prototípica de la diversidad afectiva concuerda a grandes rasgos con las definiciones formales que existen de ella.

Si se interpretan los datos, a priori resulta un constructo de la diversidad afectiva que se refiere al amor, el afecto y la estimación, y donde se contempla una posible diversificación. Además tiene en cuenta aspectos como el respeto, la comprensión, la empatía y la amistad. Dentro de esta imagen prototípica de la diversidad afectiva, existe también un lugar para el sexo.

Esta imagen de la diversidad afectiva concuerda con definiciones formales que podemos encontrar de ella. Según el Diccionari de Català (2012) del Grup Enciclopèdia Catalana, y si tenemos en cuenta la definición por separado de “diversidad” y de “afectiva”, se cuenta con una variedad o multitud de afecciones o afectos. Dentro del diccionario de la Real Academia Española (2012) si buscamos “afectivo/a”, se nos hace obligada la consulta de “afecto”, ya que lo define como perteneciente o relativo al afecto. Y si se examina, “afecto”, se obtiene el significado siguiente: cada una de las pasiones del ánimo, como la ira, el amor, el odio, etc., y especialmente el amor o el cariño.

En cuanto a la extracción de los factores, tenemos que en el campo representacional del factor 1, acerca del concepto de la diversidad afectiva, se aprecia como hace referencia por un lado (polo positivo), a emociones y sentimientos positivos como la alegría y la empatía⁴⁸, y a la amistad y la pasión, como formas vehementes de vivirla. Y por otro lado (polo negativo), hace referencia a la variedad y multitud que puede haber dentro de esta diversidad, en cuanto a sentimientos, opiniones, personas, grupos..., incluso culturas.

En el factor 2, las variables activas que acumulan más contribución absoluta y presentan una contribución relativa más elevada, se encuentran la mayoría de ellas en el polo negativo. Y dentro de este factor, también vale la pena subrayar, que existe una palabra que contribuye de manera más destacada y diferenciada que el resto, sexo.

Se aprecia de manera interesante, como desde el polo negativo del factor 2, aparece que el grupo de palabras que más contribuyen a la interpretación del mismo, es: sexo, familia y libertad. Lo que representaría una conjunción de palabras, situada lejos de la imagen tradicional que se comparte de ella. Estos resultados podrían apuntar hacia una concepción del sexo y la libertad, pero dentro de la familia. No obstante, a continuación, junto con la interpretación de la intersección gráfica de los 2 factores, veremos si seguimos manteniendo esta significación. En este polo del factor 2, también se observan comportamientos que suelen acompañar a la afectividad. Por un lado, se observan conductas como las de besar, abrazar o acariciar, todas resultantes del hecho de tener afecto hacia otras personas. Y por otro, el sentimiento de alegría que se produce cuando poseemos un lazo afectivo con aquellos/as que nos rodean.

El otro polo de este factor 2, el positivo, ofrece una asociación con emociones y sentimientos positivos como la empatía y la amabilidad, y la esperanza⁴⁹; y con valores o maneras de relacionarse en grupo, considerados beneficiosos en una situación afectiva diversa, tales como la igualdad y el compartir.

⁴⁸ Siguiendo nuevamente la clasificación de las emociones según Bisquerra (2000), la empatía forma parte del grupo de emociones positivas denominado amor.

⁴⁹ Según Bisquerra (2000), la empatía y la amabilidad forman parte del grupo amor de las emociones positivas, y la esperanza sería una emoción clasificada como ambigua.

La intersección gráfica entre el factor 1 y el factor 2, nos ofrece algunas matizaciones de la interpretación que acabamos de realizar. El factor 1, se extiende principalmente desde la **multitud de grupos y opiniones** acerca de la **diversidad afectiva**, hasta **componentes** de dicha diversidad como la **pasión**, la **amistad** y la **alegría**. Pero en este caso, a partir de la representación gráfica, observamos cómo la parte sentimental/afectiva pierde, curiosamente, un significado relevante para la definición de este factor.

El factor 2, en su polo positivo, mantiene únicamente como elementos relevantes para su significado, el **compartir en grupo**. De hecho, las contribuciones absolutas del resto de palabras de este cuadrante, ya eran bajas. En el polo negativo, en cambio, sigue teniendo mucho peso semántico para la definición del factor, la **sexualidad** acompañada de **libertad**, la **familia** y los **besos**. La representación gráfica, dentro de la nube semántica, sitúa más cercanas a las palabras de libertad y sexo, por una parte, mientras que por la otra, sitúa a familia y besos.

La interpretación que podemos realizar del significado de esta distribución gráfica no se alejaría tanto de la imagen tradicional, cómo hemos podido pensar en un inicio con los resultados de la extracción de los factores. Más bien todo lo contrario, simbolizaría otra más de las dicotomías que presenta el discurso heterosexual influenciado por la cultura patriarcal y la tradición judeo-cristiana. Por un lado, tendríamos a la familia como núcleo sustentador de la sociedad, dirigida a la reproducción de la especie, y por ende, donde la sexualidad se encontraría guiada por este objetivo principal. Y donde además, la muestra de afectividad más frecuente y admitida socialmente entre todos los miembros de una familia (pareja, hijos/as, hermanas/os, etc.), serían los besos. Y por otro lado, la vivencia de la sexualidad guiada por el objetivo de obtener esencialmente el placer, y donde aquí, sí que puede existir una total libertad de maneras para conseguirlo.

A este respecto, presentan mucho relación dos de los tres tipos de discursos heterosexuales que Hollway (1996) distinguía, y que en la actualidad perduran: a) el discurso del impulso sexual del varón; b) el discurso del tener/poseer; y c) el discurso permisivo. En referencia al primero, el discurso del impulso sexual del varón, esta autora nos comenta cómo aparece la idea, de que la sexualidad masculina responde a un

instinto biológico. Y es en la satisfacción de este instinto, donde el papel de la mujer queda relegado en muchas ocasiones, a la posición de objeto, de objeto sexual.

En cuanto al discurso del tener/poseer, que interviene a su vez, en el discurso del instinto sexual del varón, se centra más en la relación del sexo y la reproducción, basado en ideales cristianos como la monogamia, la pareja y la vida familiar. En este discurso, la posición que ocupa la sexualidad de la mujer queda reducida al deseo de ser madre y tener una vida familiar estable y duradera.

Ambos discursos comportan posiciones diferenciadas, como se puede apreciar, para hombres y mujeres, y con ellas, obligaciones y posibilidades de acción y comportamiento bien distintas⁵⁰.

Resumiendo, podemos interpretar que el contenido representacional de la diversidad afectiva no se aleja demasiado de la imagen prototípica obtenida ya en las frecuencias absolutas. El campo representacional de la diversidad afectiva engloba a emociones y sentimientos, la mayoría de ellos considerados positivos, y apela al sexo como práctica que puede acompañar a la afectividad. Vemos como proporciona una variedad afectiva, pero no se indica a qué tipo, maneras o formas, etc., de relacionarse afectivamente podría referirse. De hecho, el único modelo social que aparece, es el de la familia.

Observamos como los resultados acerca de la diversidad afectiva, en relación a la similitud con el campo representacional de la DAS, apuntan también a una relación con el tema sexual.

4.2.7.4. Discusión en torno al concepto de la Diversidad Sexual

El análisis frecuencial de los resultados, y la imagen prototípica que ofrecen de la diversidad sexual, concuerda a grandes rasgos con las definiciones formales que existen de ella.

⁵⁰ Observamos cómo quedan recogidas las dos principales imágenes o representaciones que han existido a lo largo de la historia sobre las mujeres. Por un lado, “la buena mujer, esposa y madre, a semejanza de la virgen María”, por el otro “la mala mujer, que hace descontrolar ese instinto sexual masculino, como Eva en el paraíso”.

A través de las frecuencias absolutas se obtiene una imagen prototípica de la diversidad sexual que incluye como componentes de la misma, además del sexo, al amor. Tiene en cuenta la variabilidad que puede presentar, como también a las distintas opciones sexuales que pueden darse: la homosexualidad, la heterosexualidad y la bisexualidad. Aparece acompañada de valores y emociones como la libertad, la igualdad y el respeto. Pero también aparece, de manera estereotipada, asociada con una frecuencia importante, a los trastornos sexuales.

En el caso de la diversidad sexual se detecta una situación similar a la anterior ocurrida con la diversidad afectiva. Por una parte, estos datos frecuenciales coinciden a grandes rasgos con las definiciones formales que se pueden encontrar en diccionarios. Según el Diccionari de català de l'Enciclopèdia Catalana, y si tenemos en cuenta la definición por separado de “diversidad” y de “sexual”, se cuenta con una variedad o multitud en relación a lo sexual. Y si buscamos la definición de “sexual” en este mismo diccionario, se obtiene el significado siguiente: Relativo o perteneciente al sexo; o que tiene sexo, que es macho o hembra; además de definir seguidamente acto sexual, desviación sexual, enfermedad de transmisión sexual y educación sexual.

Pero por otra parte, se observa una simplificación, e incluso, una identificación negativa, si se compara con definiciones provenientes de ámbitos específicos que se dedican al trabajo de la diversidad sexual. Como por ejemplo la definición ya citada sobre diversidad sexual que ofrece la International Planned Parenthood Federation (2009):

Diversidad sexual: Este término se refiere a la gama completa de la sexualidad, la cual incluye todos los aspectos de la atracción, el comportamiento, la identidad, la expresión, la orientación, las relaciones y las reacciones sexuales. Se refiere a todos los aspectos de los seres humanos como seres sexuales (p. 67).

En la diversidad sexual, si tenemos en cuenta la imagen prototípica resultante del análisis de contenido, vemos una relación con el amor, y por ende con la afectividad. Pero si atendemos a los datos del análisis de correspondencias múltiples y a su representación, observamos un discurso reduccionista e incluso estereotipado, donde no podemos establecer una relación con la diversidad afectiva.

Según la extracción de factores, el factor 1 debe gran parte de su composición a los trastornos sexuales. De manera más específica podemos decir que el campo representacional del factor 1, queda por un lado (polo negativo) explicado por un discurso estereotipado y negativo que hace referencia a los trastornos sexuales y a algunas prácticas sexuales no consideradas normativas. Y por el otro (polo positivo), aparece la diversidad acompañada del respeto, la igualdad y la libertad, en términos generales, aspectos que incorporarían un discurso más positivo. Pero al mismo tiempo, también aparecen elementos heteronormativos, estereotipados o perjudiciales, como la dicotomía hombre-mujer o la discriminación, respectivamente.

En el segundo factor, podríamos referirnos a una única palabra, parte del cuerpo, porque es la que contribuye más significativamente y con diferencia, a la definición de dicho factor. Así, podríamos apuntar que el campo semántico del factor 2 queda marcado por la corporeidad. Pero, las otras tres modalidades de este factor, también resultan importantes, dadas las contribuciones absolutas que presentan. De este modo, en el campo representacional de este factor 2, sobre la diversidad sexual, podríamos decir que de diversidad, poca presenta. Se la asocia con el cuerpo; a los anticonceptivos, como elemento importante que evite embarazos (y no decimos también enfermedades de transmisión sexual, porque de todos los anticonceptivos existentes, solo el preservativo las evita); a la masturbación; y sorprendentemente, al hombre, la cuarta palabra que contribuye en este factor (mujer no resulta significativa).

La intersección gráfica entre el factor 1 y el factor 2, nos ayuda a concretar el contenido representacional de esta **diversidad sexual**, aunque en términos generales, se corresponda con lo que acabamos de comentar. Tanto las contribuciones absolutas, como la representación gráfica, muestran una cierta simplicidad y reduccionismo acerca del concepto de diversidad sexual, si las comparamos con los resultados obtenidos con el resto de conceptos (DAS, diversidad y diversidad afectiva).

La interpretación de ambos factores se puede restringir a una palabra respectivamente, a **trastornos sexuales** para el factor 1, y a **parte del cuerpo** para el factor 2. Estos campos representacionales concuerdan con imágenes socialmente estereotipadas o típicas acerca de la sexualidad. Como también lo hacen el resto de palabras más significativas que definen al primer factor en su polo negativo: Kama Sutra, intercambio

de parejas y orgias (ciertos tipos de prácticas sexuales); o las otras dos palabras que dan peso al segundo factor: anticonceptivos y masturbación (práctica sexual).

Cabe destacar, aunque no tengan unas contribuciones absolutas y relativas tan importantes, el grupo de palabras que aporta también significado al factor 1 en su polo positivo: el respeto, la igualdad, la libertad y la discriminación. Estas palabras ofrecen dos aspectos bien diferenciados que pueden acompañar a la diversidad sexual. Por un lado, aquellos considerados positivos o idóneos, y por el otro, aquel que resulta perjudicial y negativo, la discriminación que se puede sufrir dependiendo del lugar que se ocupe dentro de la diversidad sexual.

Pero esencialmente, el campo de representación de la diversidad sexual, según los resultados obtenidos, hace referencia a la corporeidad y a los trastornos sexuales.

En cuanto a las similitudes y diferencias con el campo representacional de la DAS, observamos que aparece un elemento común, la corporeidad. Pero sin embargo, a pesar de que en ambos casos encontramos elementos relacionados con la sexualidad, no son ni los mismos ni comportan la misma valoración social. En el campo representacional de la diversidad sexual, se aprecian aspectos que comportan connotaciones negativas, cosa que no se detecta en el campo de la DAS.

4.2.8. Conclusión

Para acabar, si observamos, los resultados de los campos representacionales de las palabras diversidad, diversidad afectiva y diversidad sexual, por separado, no apuntan hacia la existencia de una relación significativa entre ellos. Únicamente la diversidad afectiva presenta una relación con el campo sexual, pero sin especificar en qué sentido sería. Si comparamos estos campos con el de la DAS, el campo representacional de la diversidad afectiva y el de la DAS, coinciden en la presencia de una emocionalidad positiva, y con el campo de la diversidad sexual, coinciden en una presencia importante de la corporeidad.

Podemos decir que el campo representacional de la DAS, se aleja de connotaciones negativas, no incluye términos patológicos o de representaciones negativas; y que actualmente, según los y las jóvenes participantes, hace referencia a la esfera emocional, a las distintas opciones o preferencias sexuales, y reconoce la importancia que juega la corporeidad en todo ello.

Estos resultados son relevantes de caras a su utilización en programas educativos. Apuntan hacia la idoneidad de utilizar el término de la DAS. Utilizar los términos de diversidad afectiva y/o de diversidad sexual por separado, no sería lo más recomendado. Se reduce y se pierde información relevante. Y aún, resultaría menos recomendable, hacerlo únicamente en términos de diversidad sexual, teniendo en cuenta la carga negativa que presenta la imagen de ésta. Pero además, tendríamos que tener en cuenta, la necesidad de que sea ampliada una posible conceptualización de la DAS, más allá de la imagen social que actualmente se comparte de ella entre los y las jóvenes. Esta ampliación debería dirigirse hacia aquellos aspectos que no han sido incluidos en esta imagen, tales como las identidades sexuales no hetero, la multiplicidad de prácticas sexuales existentes, la variedad de formas de relacionarse afectivamente y de vivir lazos afectivos, etc.

**CAPÍTULO 5. ESTUDIO II: LA REPRESENTACIÓN
SOCIAL DE LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL**

CAPÍTULO 5. ESTUDIO II: LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

5.1. Objetivos

5.2. Participantes

5.3. Técnica de recogida de datos

5.4. Procedimiento

5.5. Análisis

5.6. Resultados

5.6.1. Análisis descriptivo

5.6.2. Análisis de la fiabilidad de las diferentes escalas

5.6.3. Análisis factorial de las diferentes escalas

5.6.4. Análisis de varianza entre “grupos naturales”

5.6.5. Análisis cluster

5.7. Discusión y conclusión

5. ESTUDIO II: LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL

En este capítulo 5 presentamos el Estudio II. Seguirá la misma estructura de presentación que el anterior. Recordaremos los objetivos que lo guían, describiremos las características principales de las personas participantes que lo integran, explicaremos cómo llevamos a cabo la construcción del cuestionario y explicaremos el procedimiento y el análisis de los datos que realizamos. Por último, mostraremos los resultados obtenidos y presentaremos la discusión de los mismos.

5.1. Objetivos

Para facilitar la lectura y comprensión, volvemos a recordar los objetivos específicos que pretendemos conseguir con este Estudio II, como hemos hecho en el Estudio I.

Del **primer bloque** temático de objetivos, aquel que se desprende directamente de la TRS como marco teórico desde el que partir, tenemos:

- 1.3. Analizar la base común en la organización y estructura de los significados compartidos de la DAS, teniendo en cuenta que las personas participantes en este estudio, parten de un posicionamiento social que puede ser compartido.
- 1.4. Analizar las posibles diferencias acerca del conocimiento social en la DAS, teniendo en cuenta los diversos grupos que se pueden constituir si seguimos las características sociodemográficas (género, grupo cultural, grupo religioso, clase social, nivel de estudios en curso) de las y los participantes, y según el tipo y frecuencia de las relaciones afectivo-sexuales que han mantenido.
- 1.5. Explorar si existen grupos de participantes, dentro de los estudiados, que se constituyan y se distingan de otros por sus diferencias en el conocimiento social sobre la DAS, y en caso que los haya, describir cuáles serían las principales características de estos grupos.

En referencia al **segundo bloque** de objetivos específicos, la consecución de todos ellos, se acumulan en este Estudio II. Así aparecen aquellos aspectos psicosociales, entre otros, que se relacionan con la DAS:

- 2.1. Describir la frecuencia de las relaciones afectivo-sexuales, en tanto que prácticas, y/o la atracción afectivo-sexual, ya sean de preferencia homosexual, heterosexual o bisexual, que manifiestan los y las participantes según el género, la preferencia sexual y/o el nivel de estudios que informan poseer.
- 2.2. Explorar la autopercepción de los y las participantes sobre el nivel de conocimiento entorno a la DAS.
- 2.3. Explorar el nivel de interés actual hacia la DAS, de los y las participantes.

5.2. Participantes

Las personas participantes en este Estudio II fueron seleccionadas a través de un muestreo no probabilístico intencional. Los criterios de selección de las mismas, teniendo en cuenta en todo momento los objetivos planteados para esta investigación, el tipo de análisis que se realizará con los datos obtenidos y el tipo de muestreo que seguimos, han sido los de heterogeneidad y accesibilidad (Valles, 1997). La accesibilidad, explicitada como el tener acceso o no a los datos, y los recursos disponibles para dicho acceso. Y la heterogeneidad, entendida como la diversidad en la muestra seleccionada.

Para conseguir esta heterogeneidad, seguimos a su vez, otra serie de criterios:

a) *Personas destinatarias*: jóvenes, específicamente estudiantes. Chicos y chicas de entre 15 y 25 años.

b) *Ámbito educativo*: educación secundaria y estudios universitarios.

Para asegurar un cierto grado de heterogeneidad en cuanto a las personas destinatarias y al ámbito educativo de procedencia, se seleccionaron varios

centros de secundaria donde se impartiera bachillerato, en concreto 3, de diferentes zonas de la ciudad de Girona⁵¹. Y se seleccionaron varias facultades de la UdG, en total 4, las facultades de Educación y Psicología, de Turismo, de Derecho y la Escuela Politécnica Superior.

c) *Sexo/género*: en este caso, se tuvo en cuenta el ligero porcentaje superior de mujeres, en comparación con los hombres, que realizan bachillerato o estudios universitarios en la ciudad de Girona. Durante el curso 2011-2012, en la UdG, según las estadísticas elaboradas por el “Pla d’Igualtat” (2012) de dicha universidad, el porcentaje de la comunidad estudiantil muestra una cifra de mujeres, de un 55.38%, frente al 44.62% de hombres. El porcentaje de estudiantes de bachillerato del sector público resulta similar. Un 56.87% pertenece a chicas, mientras que un 43.13% a chicos, según las estadísticas facilitadas por la Generalitat de Catalunya (2012).

Las características de las personas participantes, de manera más detallada, las encontraremos en el apartado de variables sociodemográficas, dentro de los resultados del análisis descriptivo. Pero de forma introductoria, podemos decir que para este Estudio II, han participado un total de 450 personas, estudiantes de diversos institutos de la ciudad de Girona, y estudiantes de diversas carreras de la Universidad de Girona, durante el curso 2012-2013.

De este total de 450 participantes, tres no informaron de la edad que tenían. De las y los 447 participantes que sí lo hicieron, un 61.1% manifiestan ser mujeres (273 participantes) y un 38.9% (174 participantes) hombres. La variable edad oscila entre los 15 y 25 años, con una edad media de 18.30 años ($DT = 2.21$). La media de edad de las mujeres es de 18.19 años ($DT = 1.99$) y la de los hombres de 18.47 años ($DT = 2.52$).

⁵¹ Los centros eran públicos. En los centros concertados y privados que se contactó, explicando el tema del estudio, no se obtuvo respuesta, o la respuesta fue negativa.

5.3. Técnica de recogida de datos

La técnica de recogida de datos, para este Estudio II, ha sido un cuestionario de elaboración propia. El proceso de construcción del mismo, que tuvo en cuenta en todo momento los objetivos a los que pretendía dar respuesta, siguió los siguientes pasos principales:

1. Búsqueda bibliográfica

Se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica con la finalidad de encontrar estudios sobre la DAS, desde la TRS, donde se utilizara además el cuestionario como técnica de recogida de datos.

Como ya hemos comentado en capítulos anteriores, no existen estudios que partan de la TRS y que se centren en la DAS. Así que, se realizó una segunda búsqueda, donde no se acotó a la TRS. De esta manera, encontramos al menos un estudio, que aunque sólo nos sirvió a modo orientativo, utilizaba un cuestionario en torno a la DAS. Este trabajo es el realizado por Gallardo y Escolano (2009), pero los objetivos que lo guían y los nuestros, se encuentran alejados.

No obstante, toda la información bibliográfica sobre la DAS, utilizada en capítulos anteriores, nos ha servido de base para la construcción del cuestionario. Del mismo modo que lo ha hecho también, el material bibliográfico específico sobre la construcción de técnicas o instrumentos de recogida de datos, como el cuestionario (Amérigo, 1993; Morales, 2011; Perera, 1995; Wilkinson y Birmingham, 2003).

2. Estudio previo

Los resultados del Estudio I, que acabamos de explicar, nos sirvieron también para la construcción del cuestionario. Se tuvieron en cuenta las respuestas sobre la DAS, que nos ofrecieron las personas expertas en las entrevistas, y se tuvo en cuenta la imagen que se desprendía de la DAS a través de la ALP.

3. Asesoramiento de profesionales del ámbito de la Psicología.

Una vez construida una primera versión del cuestionario, se pidió asesoramiento sobre el mismo, a 10 profesionales del ámbito de la Psicología, docentes e investigadores/as del Departamento de Psicología de la UdG. Se les solicitaba que evaluaran la adecuación de los ítems en cuanto a la comprensión, la claridad y la idoneidad de los mismos.

Las aportaciones y opiniones sugeridas, fueron analizadas, y todas aquellas que se consideraron oportunas, fueron incorporadas a una segunda versión del cuestionario.

4. Estudio piloto.

Con el objetivo de comprobar esta segunda versión del cuestionario construido, como técnica apropiada para la recolección de los datos, realizamos también un estudio piloto.

Para ello, fue administrado el cuestionario piloto a 37 participantes, 30 mujeres y 7 hombres de edades comprendidas entre los 17 y los 24 años, pero siendo la media de edad de 18.78 años ($DT = 1.55$). De estas personas, 34 informan de una preferencia heterosexual, una bisexual, una homosexual, y otra, prefiere no ubicarse en ninguna de las opciones anteriores y marca como opción sexual, “otra”.

Se les pidió que apuntaran todos aquellos comentarios que creyeran oportunos para mejorar la comprensión del cuestionario, las dificultades que pudieran encontrar, si encontraban a faltar algún aspecto, etc.

A los datos recogidos, de este estudio piloto, se les aplicó un análisis de frecuencias; en algunos casos un análisis de estadísticos descriptivos (media y desviación típica); y en otros, un análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach) para comprobar la consistencia interna de cada una de las escalas.

Después de recoger algunas aportaciones que realizaron las personas participantes, y de analizar los resultados obtenidos, se hicieron algunas pequeñas modificaciones que se encontraron pertinentes para perfeccionar el cuestionario diseñado. Por ejemplo, se introdujo en la introducción del cuestionario la aclaración de que no existía una definición clara y unitaria de la DAS y que por este motivo se les pedía su participación; se cambió el orden de presentación de las dos preguntas sobre familias, la segunda pasó a ser la primera; y en el grupo de preguntas sobre las relaciones mantenidas, se eliminó la opción de respuesta “si/no”, y fue sustituida por la opción de “nunca”.

Después del análisis realizado y de llevar a cabo las modificaciones nombradas, se dio por válida la tercera versión del cuestionario construido, como técnica adecuada para la recolección de datos de este estudio.

A continuación presentaremos y explicaremos la estructura de la **última versión del cuestionario** (consultar anexos para ver una versión completa del mismo). El cuestionario podríamos apuntar que se divide en 3 partes:

1. Una primera parte, la portada, que coincide con la primera página y donde se realiza la presentación del estudio y se proporcionan algunas instrucciones de respuesta.
2. Una segunda parte, correspondiente al bloque de preguntas asociadas con el conocimiento social sobre la DAS. Esta es la parte más extensa del cuestionario. Cada pregunta está formada por una serie de ítems que deben ser respondidos a través de una escala tipo Likert.
3. Una tercera parte donde se recogen datos más relacionados con características socio-demográficas, variables motivacionales y aspectos psicosociales relacionados con la DAS.

Habitualmente, en la mayoría de cuestionarios, encontramos las variables sociodemográficas al inicio del documento. En nuestro caso, optamos por colocarlas al final con el fin de evitar efectos derivados del cansancio y/o la distracción sobre las otras preguntas. Aunque nuestro cuestionario no necesitara de mucho tiempo para responderlo, después de realizar el estudio piloto, comprobamos que la edad de las personas participantes, y el tema del que se trataba (la DAS), eran elementos que podían proporcionar distracción (comentarios, risas, etc.). Así que preferimos dejar las preguntas sociodemográficas, de respuesta más fácil y rápida, en el último bloque.

Si pasamos a comentar específicamente las cuestiones que se encontrarían más relacionadas con el conocimiento sobre la DAS, el segundo bloque del cuestionario después de la presentación, tenemos en primer lugar, aquellas preguntas que tratan sobre los modelos familiares, como podemos ver en la Figura 5.3.1.

Existen diversas clasificaciones de tipos de familia según los criterios que se escojan para definirlos. Clasificaciones, por ejemplo, según el origen filial, y así tendríamos familias biológicas; familias adoptivas (adopción nacional o internacional); familias de acogida; familias biológicas con hijos o hijas gracias a la reproducción asistida; etc. O también, podríamos apelar a familias diversas según la procedencia cultural o étnica de sus componentes. Pero en nuestro trabajo, hemos optado por aquellas clasificaciones que parten del número de miembros y de la preferencia sexual de la pareja. Consideramos que estas últimas clasificaciones de tipos de familias, eran más pertinentes para el estudio, teniendo en cuenta la información previa de la que disponíamos (búsqueda bibliográfica, resultados Estudio I, etc.).

Como se observa, además, hemos escogido las etiquetas que socialmente se utilizan más para denominar a estas tipologías de familias, aunque desde nuestro punto de vista no sean las etiquetas y conceptualizaciones más idóneas. Este es el caso que ocurría con el término de familia homoparental, que de hecho, bajo nuestra opinión, sería una familia nuclear más (por el número de miembros y por las funciones que cumple), pero siguiendo los objetivos de este estudio, y las personas participantes que responderían el cuestionario, decidimos mantenerlas separadas.

Investigació sobre afectivitat i sexualitat
Departament de Psicologia. UdG.

1. Avui dia existeix una àmplia varietat de **models familiars**, dels que et presentem a continuació, indica si us plau fins a quin punt consideres cada model, **adequat o inadequat**?

| | Gens adequat | Poc | Bastant | Molt adequat |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.- Famílies monoparentals (un progenitor/a sol amb fills/es) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- Famílies nuclears tradicionals (progenitor i progenitora heterosexuals amb fills/es) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- Famílies extenses (inclou altres generacions i membres consanguinis com per exemple avi/a, cosins/es, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Famílies homoparentals (progenitors o progenitores homosexuals amb fills/es) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- Famílies reconstituïdes (parelles que anteriorment han tingut altres relacions i que una de les parts, o les dos, tenen fills/es de les unions anteriors) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- Altres (quin) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Fins a quin grau associes cadascun dels **models familiars** anteriors amb la **diversitat afectiva-sexual**.

| | Gens | Poc | Bastant | Molt |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.- Famílies monoparentals (un progenitor/a sol amb fills/es) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- Famílies nuclears tradicionals (progenitor i progenitora heterosexuals amb fills/es) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- Famílies extenses (inclou altres generacions i membres consanguinis com per exemple avi/a, cosins/es, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Famílies homoparentals (progenitors o progenitores homosexuals amb fills/es) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- Famílies reconstituïdes (parelles que anteriorment han tingut altres relacions i que una de les parts, o les dos, tenen fills/es de les unions anteriors) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- Altres (quin) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Figura 5.3.1. Modelos familiares.

Siguiendo con el segundo bloque del cuestionario, nos encontramos con la pregunta que hace referencia a las emociones y sentimientos en relación a la DAS. Esta pregunta está compuesta por 28 ítems ordenados de manera aleatoria.

La elección de estos 28 ítems ha requerido de un largo proceso. Por un lado, partimos nuevamente de la revisión y clasificación exhaustiva que realiza Bisquerra (2000) sobre emociones y sentimientos. De esta extensa lista de emociones y sentimientos que nos ofrece el autor, marcamos aquellas que habían sido citadas por las personas expertas entrevistadas en el Estudio I, al preguntarles sobre las emociones y sentimientos que se podrían asociar con la DAS. También marcamos, aquellas emociones y sentimientos que coincidían con las que aparecían en los resultados de la ALP del Estudio I, sobre la

DAS. Además, en base a la revisión teórica del tema, se marcaron algunas otras, que creímos relevantes y que no aparecían en ninguno de los resultados del Estudio I.

En total obtuvimos más de 40 emociones y sentimientos, donde predominaban por encima de la media, aquellas consideradas negativas. Así que se decidió por un lado, equiparar el número de emociones consideradas positivas y negativas, y por otro, reducir el número de emociones que incluiríamos, sin perder información importante. Para ello agrupamos aquellas emociones que presentaban campos semánticos cercanos. Y descartamos aquellas otras que popularmente, y entre la gente joven, no resultan tan conocidas, al menos en esos términos, como por ejemplo, animadversión. En la Figura 5.3.2. podemos ver la elección final de las 28 emociones y sentimientos.

Investigació sobre afectivitat i sexualitat
Departament de Psicologia. UdG.

3. Si penses en la diversitat afectiva-sexual, en quina mesura et suscita les següents emocions o sentiments?

| | Poc | | | | Molt | | |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.- Repugnància | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- Tendresa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- Excitació | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Respecte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- Decepció | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- Sorpresa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.- Diversió | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.- Amor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.- Afinitat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.- Felicitat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11.- Por | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.- Violència | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.- Caprici | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14.- Dolor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.- Vergonya | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.- Pena | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17.- Rebuig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.- Aversió | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19.- Odi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20.- Satisfacció | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21.- Afecte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22.- Soledat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23.- Culpabilitat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24.- Compassió | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.- Inquietud | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26.- Acceptació | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27.- Ràbia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28.- Plaer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Figura 5.3.2. Escala de emociones.

Las siguientes preguntas, la 4 y la 5, compuestas cada una de ellas por los mismos 16 ítems, hacen referencia a las creencias y los mitos en torno a la DAS. En la cuestión 4, se pregunta a la persona participante sobre su grado de acuerdo con las creencias que se le presentan (ver Figura 5.3.3.). Y en la pregunta 5, sobre el grado de acuerdo que cree que presentan el resto de jóvenes (ver Figura 5.3.4.). Los ítems han sido ordenados aleatoriamente, y para la inclusión de los mismos hemos partido de los trabajos de Barzani (2000), Dorado (2008) y Gagliesi (2000).

Investigació sobre afectivitat i sexualitat
Departament de Psicologia, UdG.

4. De les següents **afirmacions** en relació a la diversitat afectiva-sexual, indica quin és el teu grau d'acord o desacord.

| | Gens d'acord | | | | | | | Totalment d'acord | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.- Les lesbianes són poc femenines..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- A les parelles homosexuals una persona fa d'home i l'altra de dona..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- L'homosexualitat és una cosa antinatural..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Els heterosexuals tenen menys probabilitats de contraure certes malalties venèries..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- L'homosexualitat és un pecat..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- L'homosexualitat i la bisexualitat són una malaltia..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.- Tots els efeminats són gais..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.- L'homosexualitat és una cosa perversa..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.- La finalitat de la sexualitat humana és l'obtenció de plaer, i la comunicació..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.- L'homosexualitat i la bisexualitat són per vici..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11.- La finalitat de la sexualitat humana és només la reproducció..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.- Els gais i les lesbianes són fàcilment identificables..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.- L'homosexualitat és conseqüència d'una educació no adequada..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14.- El que és normal és ser heterosexual..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.- La transsexualitat és una malaltia..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.- Les persones homosexuals i bisexuals són més promiscues..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Figura 5.3.3. Escala de creencias propias.

Investigació sobre afectivitat i sexualitat
Departament de Psicologia, UdG.

5. De les següents **afirmacions** en relació a la diversitat afectiva-sexual, indica quin penses que és el grau d'acord o desacord de la resta de joves gironins i gironines.

| | Gens d'acord | | | | Totalment d'acord | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.- Les lesbianes són poc femenines..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- A les parelles homosexuals una persona fa d'home i l'altra de dona..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- L'homosexualitat és una cosa antinatural..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Els heterosexuals tenen menys probabilitats de contraure certes malalties venèries..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- L'homosexualitat és un pecat..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- L'homosexualitat i la bisexualitat són una malaltia..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.- Tots els efeminats són gais..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.- L'homosexualitat és una cosa perversa..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.- La finalitat de la sexualitat humana és l'obtenció de plaer, i la comunicació..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.- L'homosexualitat i la bisexualitat són per vici..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11.- La finalitat de la sexualitat humana és només la reproducció..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.- Els gais i les lesbianes són fàcilment identificables..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.- L'homosexualitat és conseqüència d'una educació no adequada..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14.- El que és normal és ser heterosexual..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.- La transsexualitat és una malaltia..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.- Les persones homosexuals i bisexuals són més promiscues..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Figura 5.3.4. Escala de creencias de otras personas.

La siguiente pregunta 6 hace referencia a las prácticas, denominadas en el cuestionario como comportamientos afectivo-sexuales, por su mayor familiaridad para las personas participantes. Los 17 ítems que se incluyen han sido ordenados aleatoriamente también. Y para la construcción de los mismos, nos hemos basamos principalmente en los resultados obtenidos de la ALP del Estudio I, y en el asesoramiento que nos proporcionaron los y las profesionales del ámbito de la psicología.

En la Figura 5.3.5. podemos consultar las 17 prácticas afectivo-sexuales que finalmente incluimos.

Investigació sobre afectivitat i sexualitat
Departament de Psicologia. UdG.

6. Assenyala fins a quin punt associes amb la diversitat afectiva-sexual els següents comportaments:

| | Poc | | | | Molt | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.- Ser infidel..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- Tocar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- Mirar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Estimar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- Practicar sexe anal..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- Acariciar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.- Practicar sadomasoquisme..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.- Fer petons..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.- Fer un trio..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.- Participar en una orgia..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11.- Abraçar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.- Practicar sexe oral..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.- Tenir relacions sexuals amb coit..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14.- Masturbar/masturbar-se..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.- Desitjar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.- Enganyar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17.- Fer intercanvis de parella..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Figura 5.3.5. Escala de comportamientos.

La última pregunta de la segunda parte del cuestionario, es la pregunta 7, que engloba a colectivos de personas que podrían formar parte de la DAS. Con la información que poseíamos, podríamos o deberíamos, haber incluido otras designaciones de grupos. Algunas, a veces, más inclusivas, otras en cambio, más específicas, como por ejemplo queers o transgéneros, respectivamente. Pero son términos, que la mayoría de jóvenes que responderían el cuestionario, con mucha probabilidad, no iban a conocer.

Por otro lado, existen también otras denominaciones utilizadas popularmente para referirse a algunos de los grupos que sí hemos incluido en el cuestionario, como bollera, maricón, travolo, etc. Pero que hemos decidido no usar, dada su alta carga peyorativa.

Pensamos que la carga negativa que acompaña a estas etiquetas o términos, podría afectar en las respuestas de las personas participantes, por temas relacionados con la deseabilidad social (ver Figura 5.3.6.).

Investigació sobre afectivitat i sexualitat
Departament de Psicologia. UdG.

7. Dels **grups** de persones que et presentem a continuació, indica en quina mesura associes cada un d'ells amb la diversitat afectiva-sexual.

| | Poc | | | | Molt | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.- Transvestits (persones que de forma freqüent es vesteixen amb roba assignada al sexe oposat)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- Gais..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- Lesbianes..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Intersexuals (persona que presenta de forma simultània característiques sexuals masculines i femenines, en graus variables)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- Transsexuals (persones que se senten pertanyents a un gènere diferent a l'atribuït en funció del seu sexe)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- Heterosexuals..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.- Bisexuals..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Figura 5.3.6. Escala de grupos.

Pasamos a la tercera parte del cuestionario, donde se encuentran los ítems que hacen referencia a las variables relacionadas con aspectos psicosociales que pueden intervenir en la DAS (sexo/género, preferencia sexual, relaciones afectivo-sexuales mantenidas, grupo cultural de procedencia y grupo religioso, junto con la identificación sentida por ellos, y clase social) y aspectos motivacionales o de interés por la DAS.

Aquí, de nuevo, se ha optado por usar aquella terminología que fuera la más cercana para las y los jóvenes que respondieran el cuestionario. Así, se ha preferido poner en él, la palabra “sexo”, para referirse al sexo/género con el que se identifica la persona; se ha preguntado por las relaciones mantenidas con personas del “otro sexo”, como si sólo existieran dos, obviando a las personas intersexuales; etc. Fueron decisiones discutidas y delicadas de tomar, ya que no se sitúan en la misma línea epistemológica de la que partimos, pero a lo largo de todo el cuestionario, ha prevalecido la comprensión y la idoneidad del mismo para las personas a las que iba destinado (siempre y cuando siguieran los objetivos de la investigación).

En la Figura 5.3.7. tenemos aquellos ítems relacionados con el conocimiento e interés por la DAS.

8. Indica el teu grau de **coneixement** en relació a la diversitat afectiva-sexual.

| Poc | | | | Molt | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. En quina mesura estàs **interessat/da** en la diversitat afectiva-sexual?

| Poc | | | | Molt | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. Fins quin punt voldries que els teus fills i filles fossin **educats/des** en la diversitat afectiva-sexual?

| Poc | | | | Molt | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Figura 5.3.7. Conocimiento e interés por la DAS.

En la Figura 5.3.8. están agrupadas las cuestiones sobre preferencia sexual, relaciones afectivo-sexuales mantenidas, el sexo y la edad.

Investigació sobre afectivitat i sexualitat
Departament de Psicologia, UdG.

Atès que el tema central d'estudi és la diversitat afectiva-sexual, i un àmbit al qual fa referència són les relacions afectives i sexuals, ens agradaria fer-te algunes preguntes personals sobre aquestes.

11. Quina és la teva opció o preferència sexual?

PREFERENCIA SEXUAL

a.- Bisexual ☐

b.- Heterosexual ☐

c.- Homosexual ☐

d.- Altre (quin) ☐

12. Encara que abans t'hagis identificat més amb una preferència sexual determinada, indica si t'has trobat en alguna de les següents situacions, i si és així, amb quina freqüència.

| | Mai | Alguna vegada | Força vegades | Moltes vegades |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a.- Has mantingut una relació i/o has sentit atracció per una persona del teu mateix sexe?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b.- Has mantingut una relació i/o has sentit atracció per una persona de l'altre sexe?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c.- Al llarg de la teva vida has tingut relacions afectiva-sexuals amb altres persones?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d.- Tens, o has tingut alguna vegada, una relació de parella estable?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Finalment, et preguntarem per algunes dades sociodemogràfiques per tal que ens ajudin a classificar la informació obtinguda del qüestionari.

13. Quina edat tens?

14. Quin sexe tens?

Figura 5.3.8. Aspectos psicosociales y DAS.

En la Figura 5.3.9. y en la Figura 5.3.10., se encuentran las cuestiones relacionadas con los grupos culturales de procedencia y los grupos religiosos, y la identificación que presentan con cada uno de ellos. Además, al final de la Figura 5.3.10., también se podrá informar de a qué clase social pertenecen.

Investigació sobre afectivitat i sexualitat
Departament de Psicologia. UdG.

15. Vivim en una societat multicultural on conviuen diferents grups ètnics o culturals. Seguidament trobaràs una llista d'aquests, indica a quin **grup cultural o ètnic** pertanyes (només una elecció).

PRINCIPALS GRUPS DE PROCEDÈNCIA

a.- Català ☐

b.- Castellà ☐

c.- Magrebi ☐

d.- Senegalès ☐

e.- Gambià ☐

f.- Llatinoamericana ☐

g.- Xinès ☐

h.- Paquistanès ☐

i.- Altre (quin) ☐

16. Tenint en compte el grup cultural o ètnic que has seleccionat abans, indica el teu nivell d'**identificació cultural o ètnica** amb aquest.

| | Poc | | | | | | Molt |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| a.- En quina mesura et sents membre del teu grup cultural o ètnic?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b.- En quina mesura ser un membre del teu grup cultural o ètnic és important per tu?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c.- En quina mesura tens forts lligams amb membres del teu grup cultural o ètnic?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Figura 5.3.9. Grupo cultural de procedencia y su identificación.

Investigació sobre afectivitat i sexualitat
Departament de Psicologia UdG.

17. Amb quin dels següents **grups religiosos** t'identifiques més (**només una elecció**).

CRISTIA

a.- Catòlic ☐

b.- Protestant ☐

c.- Altre (quin) ☐

MUSULMA

d.- Xiïta ☐

e.- Sunnita ☐

f.- Altre (quin) ☐

ALTRES

g.- Jueu ☐

h.- Budista ☐

i.- Ateu (no creus en Deu) ☐

j.- Agnòstic (no saps si Deu existeix) ☐

k.- Altre (quin) ☐

18. Tenint en compte el grup religiós que has seleccionat abans, indica el teu nivell d'identificació religiosa amb aquest.

| | Poc | | | | Molt | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| a.- En quina mesura et sents membre del teu grup religiós? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b.- En quina mesura ser un membre del teu grup religiós és important per tu? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c.- En quina mesura tens forts lligams amb membres del teu grup religiós? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

19. Comparat amb altres famílies, en referència al nivell adquisitiu, com definiries la teva **família**?

PRINCIPALS CLASSES SOCIALS

a.- Classe alta ☐

b.- Classe mitja alta ☐

c.- Classe mitja baixa ☐

d.- Classe treballadora ☐

e.- Classe baixa ☐

9

Figura 5.3.10. Grupo religioso, su identificación y la clase social.

5.4. Procedimiento

A continuación mostramos el procedimiento que seguimos para administrar el cuestionario y la consecuente recogida de datos:

1. Contacto con los centros de secundaria y las facultades. En el caso de los centros de secundaria, se intentó primero un contacto telefónico con el coordinador o coordinadora de estudios, donde se presentaba brevemente el proyecto y las personas que estábamos implicadas. Además, se les preguntaba por la posibilidad de planificar una reunión con el objetivo de realizar una presentación más detallada de nuestro estudio. En los centros, donde este primer contacto telefónico no fue posible, se envió un correo electrónico con una presentación similar en contenido a la que se realizaba telefónicamente (ver anexos).

En el caso de las facultades, se siguió un procedimiento parecido, pero dada la accesibilidad, en algunas de ellas, el primer contacto ya fue presencial.

2. Primera visita al centro/sesión informativa. Se llevó a cabo una primera visita en aquellos centros, donde después del primer contacto telefónico o electrónico, se había acordado la reunión informativa. Durante la sesión informativa se realizó:
 - a) la presentación del estudio;
 - b) se mostró el cuestionario y los dos modelos de consentimiento, el dirigido a las familias y el dirigido al alumnado (ver anexos);
 - c) se comentó la posibilidad de hacer una devolución de los resultados del estudio para el alumnado y/o profesorado;
 - d) se preguntó si trabajan concretamente temas de la DAS;
 - e) se ofreció por escrito los datos personales de contacto;
 - f) y en el caso que aceptaran en ese mismo momento formar parte de la muestra del estudio, se acordaban ya las fechas de administración, y se facilitaban los consentimientos para las familias, en el caso que los desearan.

3. Finalmente, se llevó a cabo la administración de los cuestionarios durante el curso 2012-2013. La recogida de datos se realizó por la autora de esta tesis, con la ayuda, en algunos casos, de compañeras del departamento de Psicología de la UdG. Antes de la administración, seguimos y facilitábamos las siguientes instrucciones verbales, aunque algunas de ellas ya estaban por escrito:

- a) Pedíamos que estuvieran en silencio y comentábamos que no podían hablar entre ellos/as mientras respondían.
- b) Pedíamos que no empezaran a responder el cuestionario hasta que no hubieran leído la introducción. Preguntábamos si tenían alguna duda. Y comentábamos que si durante el cuestionario tenían alguna otra, levantasen la mano, y nosotras nos acercaríamos a responderla.
- c) Pedíamos que leyeran detenidamente los enunciados de cada bloque de preguntas. Pedíamos también que no dejaran preguntas sin responder y que no respondieran a ninguna pregunta más de una vez.
- d) Recordábamos, en concreto, que sólo marcaran una opción de respuesta en los grupos de procedencia.
- e) Volvíamos a decir, que existía una ambigüedad conceptual en cuanto a la DAS y que por este mismo motivo pedíamos su colaboración. Se les pedía que hicieran el esfuerzo de pensar sobre la DAS.
- f) Recordábamos el anonimato y la importancia de la sinceridad en sus respuestas.
- g) Y comentábamos la duración de repuesta del cuestionario, unos 10-15 minutos, recalando la brevedad del mismo.

Durante la administración, nos encontramos en más de una ocasión, con un aspecto que nos gustaría destacar. Se nos preguntaba qué era exactamente la DAS, a pesar de que en la introducción del cuestionario y verbalmente ya se les decía que no existía una definición clara y unitaria de la misma. Con la intención de no interferir en las respuestas posteriores de las personas participantes, solamente se les comentaba que por diversidad se entendía variedad, pluralidad, multiplicidad, y por tanto, por DAS se entendía variedad, en relación a la afectividad y sexualidad.

5.5. Análisis

El análisis de los resultados obtenidos se realiza a través de técnicas estadísticas, con la ayuda del paquete estadístico SPSS versión 19.

El análisis se inicia con la descripción de las personas participantes. Dicha descripción se realiza a través de la exploración de las variables sociodemográficas, y de aquellas variables, que ayudan a categorizar a los y las participantes de este estudio (análisis descriptivo). Continuamos con el análisis de la fiabilidad y estructura de las escalas (análisis factorial de componentes principales), y finalizamos con el análisis de las diferencias entre las variables iniciales. Este análisis de la covarianza se efectuará en tres sentidos: a) realizaremos el análisis de las diferencias entre grupos existentes en la muestra de participantes, “grupos naturales” (análisis de varianza); b) realizaremos el análisis de las similitudes entre grupos estadísticos (análisis cluster); y c) realizaremos el análisis de las similitudes de respuestas entre variables (análisis cluster).

5.6. Resultados

El análisis de los resultados obtenidos se inicia con la descripción de las personas participantes. Dicha descripción se realiza a través de la exploración de las variables sociodemográficas, y de aquellas variables, que ayudan a categorizar a los y las participantes de este estudio. Continuamos con el análisis de la fiabilidad y estructura de las escalas, y finalizamos con el análisis de las diferencias entre las variables iniciales. Este análisis de la covarianza se efectuará en tres sentidos: a) realizaremos el análisis de las diferencias entre grupos existentes en la población (“grupos naturales”); b) realizaremos el análisis de las similitudes entre grupos estadísticos; y c) realizaremos el análisis de las similitudes de respuestas entre variables.

Antes de pasar a los resultados del análisis, propiamente dicho, comentaremos los casos que han tenido que ser anulados y los valores perdidos que se han dado en cada una de las variables. Como suele ocurrir cuando se recogen datos a través de cuestionarios, no todos los ítems son repuestos en el 100% de ocasiones.

En nuestro estudio, de 470 cuestionarios iniciales, tuvimos que anular 20 de ellos. Se anularon aquellos que presentaban más de 5 ítems o variables sin responder, es decir, a partir de 6 valores perdidos por cuestionario, lo que suponía un 5% aproximadamente, del cuestionario sin responder. De esta manera, el número total de cuestionarios respondidos y utilizados para el análisis, ha sido de 450.

En cuanto a los valores perdidos que han podido darse en algunos de los ítems de estos 450 cuestionarios respondidos y analizados, indicar que oscilan entre un 0.2% y un 4.9% como podemos ver en la Tabla 5.6.1. (exceptuando dos variables en las cuales no era necesario responder, sólo en el caso de querer añadir información, y por lo tanto, la mayoría de los y las participantes, no lo hicieron, apareciendo de este modo, valores perdidos que oscilan entre un 88.7% y un 90.2%).

Tabla 5.6.1.

Estadísticos Descriptivos de los Valores Perdidos

| Ítems del cuestionario/ Variables estudiadas | Valores Perdidos | |
|---|------------------|------|
| | <i>f</i> | % |
| <i>Adecuación familiar 1</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Adecuación familiar 2</i> | 0 | 0 |
| <i>Adecuación familiar 3</i> | 0 | 0 |
| <i>Adecuación familiar 4</i> | 0 | 0 |
| <i>Adecuación familiar 5</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Adecuación familiar 6</i> | 399 | 88.7 |
| <i>Familia 1</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Familia 2</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Familia 3</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Familia 4</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Familia 5</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Familia 6</i> | 406 | 90.2 |
| <i>Emoción 1</i> | 0 | 0 |
| <i>Emoción 2</i> | 0 | 0 |
| <i>Emoción 3</i> | 0 | 0 |
| <i>Emoción 4</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Emoción 5</i> | 0 | 0 |
| <i>Emoción 6</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Emoción 7</i> | 4 | 0.9 |
| <i>Emoción 8</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Emoción 9</i> | 3 | 0.7 |
| <i>Emoción 10</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Emoción 11</i> | 0 | 0 |
| <i>Emoción 12</i> | 0 | 0 |
| <i>Emoción 13</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Emoción 14</i> | 0 | 0 |
| <i>Emoción 15</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Emoción 16</i> | 0 | 0 |
| <i>Emoción 17</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Emoción 18</i> | 11 | 2.4 |
| <i>Emoción 19</i> | 0 | 0 |
| <i>Emoción 20</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Emoción 21</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Emoción 22</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Emoción 23</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Emoción 24</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Emoción 25</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Emoción 26</i> | 0 | 0 |
| <i>Emoción 27</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Emoción 28</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Creencia P1</i> | 0 | 0 |
| <i>Creencia P2</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Creencia P3</i> | 3 | 0.7 |
| <i>Creencia P4</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Creencia P5</i> | 0 | 0 |
| <i>Creencia P6</i> | 0 | 0 |
| <i>Creencia P7</i> | 0 | 0 |
| <i>Creencia P8</i> | 0 | 0 |
| <i>Creencia P9</i> | 0 | 0 |
| <i>Creencia P10</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Creencia P11</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Creencia P12</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Creencia P13</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Creencia P14</i> | 0 | 0 |
| <i>Creencia P15</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Creencia P16</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Creencia O1</i> | 0 | 0 |
| <i>Creencia O2</i> | 0 | 0 |
| <i>Creencia O3</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Creencia O4</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Creencia O5</i> | 0 | 0 |
| <i>Creencia O6</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Creencia O7</i> | 3 | 0.7 |
| <i>Creencia O8</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Creencia O9</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Creencia O10</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Creencia O11</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Creencia O12</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Creencia O13</i> | 0 | 0 |
| <i>Creencia O14</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Creencia O15</i> | 0 | 0 |
| <i>Creencia O16</i> | 2 | 0.4 |

| | | | | | |
|--------------------------|---|-----|---------------------------------|----|-----|
| <i>Comportamiento 1</i> | 0 | 0 | <i>Conocimiento</i> | 0 | 0 |
| <i>Comportamiento 2</i> | 1 | 0.2 | <i>Interés</i> | 0 | 0 |
| <i>Comportamiento 3</i> | 1 | 0.2 | <i>Educación</i> | 0 | 0 |
| <i>Comportamiento 4</i> | 0 | 0 | <i>Opción sexual</i> | 0 | 0 |
| <i>Comportamiento 5</i> | 0 | 0 | <i>Relación F1</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Comportamiento 6</i> | 1 | 0.2 | <i>Relación F2</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Comportamiento 7</i> | 2 | 0.4 | <i>Relación F3</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Comportamiento 8</i> | 2 | 0.4 | <i>Edad</i> | 3 | 0.7 |
| <i>Comportamiento 9</i> | 0 | 0 | <i>Sexo</i> | 2 | 0.4 |
| <i>Comportamiento 10</i> | 3 | 0.7 | <i>Grupo cultural</i> | 22 | 4.9 |
| <i>Comportamiento 11</i> | 2 | 0.4 | <i>Identificación C1</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Comportamiento 12</i> | 1 | 0.2 | <i>Identificación C2</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Comportamiento 13</i> | 3 | 0.7 | <i>Identificación C3</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Comportamiento 14</i> | 0 | 0 | <i>Grupo religioso</i> | 5 | 1.1 |
| <i>Comportamiento 15</i> | 1 | 0.2 | <i>Identificación R1</i> | 10 | 2.2 |
| <i>Comportamiento 16</i> | 0 | 0 | <i>Identificación R2</i> | 10 | 2.2 |
| <i>Comportamiento 17</i> | 0 | 0 | <i>Identificación R3</i> | 10 | 2.2 |
| <i>Grupo 1</i> | 1 | 0.2 | <i>Clase social</i> | 6 | 1.3 |
| <i>Grupo 2</i> | 0 | 0 | <i>Estudios</i> | 0 | 0 |
| <i>Grupo 3</i> | 1 | 0.2 | <i>Identificación cultural</i> | 1 | 0.2 |
| <i>Grupo 4</i> | 0 | 0 | <i>Identificación religiosa</i> | 10 | 2.2 |
| <i>Grupo 5</i> | 1 | 0.2 | <i>Estudios agrupados</i> | 0 | 0 |
| <i>Grupo 6</i> | 1 | 0.2 | | | |
| <i>Grupo 7</i> | 0 | 0 | | | |

5.6.1. Análisis descriptivo

Como acabamos de comentar, comenzaremos con la descripción de las personas participantes a través de las variables sociodemográficas y de las variables que hacen referencia a las “relaciones afectivo-sexuales”.

5.6.1.1. Variables sociodemográficas

En esta primera Tabla 5.6.2. encontramos la distribución de las y los participantes según el género y la edad. Del total de participantes, tres no informaron de la edad que tenían. De las y los 447 participantes que sí lo hicieron, un 61.1% manifiestan ser mujeres (273 participantes) y un 38.9% (174 participantes) hombres. La variable edad oscila entre los

15 y 25 años, con una edad media de 18.30 años ($DT = 2.21$). La media de edad de las mujeres es de 18.19 años ($DT = 1.99$) y la de los hombres de 18.47 años ($DT = 2.52$).

Tabla 5.6.2.

Distribución de Participantes según la Edad y el Género

| | | Género | | Total |
|--------------|----|----------|-----------|-------|
| | | Femenino | Masculino | |
| Edad | 15 | 3 | 5 | 8 |
| | % | 0.7 | 1.1 | 1.8 |
| | 16 | 61 | 43 | 104 |
| | % | 13.6 | 9.6 | 23.3 |
| | 17 | 35 | 28 | 63 |
| | % | 7.8 | 6.3 | 14.1 |
| | 18 | 77 | 25 | 102 |
| | % | 17.2 | 5.6 | 22.8 |
| | 19 | 52 | 26 | 78 |
| | % | 11.6 | 5.8 | 17.4 |
| | 20 | 15 | 15 | 30 |
| | % | 3.4 | 3.4 | 6.7 |
| | 21 | 11 | 7 | 18 |
| | % | 2.5 | 1.6 | 4 |
| | 22 | 5 | 6 | 11 |
| | % | 1.1 | 1.3 | 2.5 |
| | 23 | 6 | 9 | 15 |
| | % | 1.3 | 2 | 3.4 |
| | 24 | 4 | 5 | 9 |
| | % | 0.9 | 1.1 | 2 |
| | 25 | 4 | 5 | 9 |
| | % | 0.9 | 1.1 | 2 |
| Total | | 273 | 174 | 447* |
| | % | 61.1 | 38.9 | 100 |

Nota. * Tres perdidos

Si observamos la distribución de los y las participantes según el grupo cultural/étnico de procedencia (Tabla 5.6.3.), el grupo en el cual se sitúan más participantes es el denominado catalán, con una gran diferencia numérica respecto al resto de los grupos. Un 77.1% ($n = 347$) de las personas han manifestado considerarse catalanas.

Tabla 5.6.3.

Distribución de Participantes según el Grupo Cultural/Étnico

| | | <i>f</i> | <i>%</i> |
|-----------------|------------------------|----------|----------|
| Válidos | <i>Catalán</i> | 347 | 77.1 |
| | <i>Castellano</i> | 52 | 11.6 |
| | <i>Magrebí</i> | 2 | 0.4 |
| | <i>Senegalés</i> | 1 | 0.2 |
| | <i>Gambiano</i> | 1 | 0.2 |
| | <i>Latinoamericano</i> | 10 | 2.2 |
| | <i>Otro</i> | 15 | 3.3 |
| | <i>Total</i> | 428 | 95.1 |
| Perdidos | <i>Sistema</i> | 22 | 4.9 |
| Total | | 450 | 100 |

En cuanto a la identificación cultural que informan tener las personas participantes con su grupo cultural, de entre una puntuación de 1 a 7, en la Tabla 5.6.4. observamos las medias y desviaciones típicas para cada uno de los grupos.

Tabla 5.6.4.

Estadísticos Descriptivos de la Identificación Cultural

| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|------------------------|----------|----------|-----------|
| Catalán | 347 | 5.78 | 1.24 |
| Castellano | 52 | 4.98 | 1.59 |
| Magrebí | 2 | 6 | 0.94 |
| Senegalés | 1 | 6 | - |
| Gambiano | 1 | 3.33 | - |
| Latinoamericano | 10 | 5.43 | 1.32 |
| Otro | 15 | 4.98 | 1.53 |
| Total | 428* | 5.64 | 1.32 |

Nota. * 22 perdidos

En total, independientemente del grupo cultural adscrito, la media en identificación cultural se sitúa en 5.64 puntos ($DT = 1.32$).

La distribución según el grupo religioso elegido como propio, se ha focalizado principalmente en tres de éstos: el católico con 105 participantes (23.3%), el ateo con

183 participantes (40.7%), y el agnóstico con 113 participantes (25.1%). Estos tres grupos suponen un 89.1% del total (Tabla 5.6.5.).

Tabla 5.6.5.

Distribución de Participantes según el Grupo Religioso

| | | <i>f</i> | <i>%</i> |
|-----------------|--------------------|----------|----------|
| Válidos | <i>Católico</i> | 105 | 23.3 |
| | <i>Protestante</i> | 14 | 3.1 |
| | <i>Chiita</i> | 1 | 0.2 |
| | <i>Judío</i> | 1 | 0.2 |
| | <i>Budista</i> | 1 | 0.2 |
| | <i>Ateo</i> | 183 | 40.7 |
| | <i>Agnóstico</i> | 113 | 25.1 |
| | <i>Otro</i> | 27 | 6 |
| | <i>Total</i> | 445 | 98.9 |
| Perdidos | <i>Sistema</i> | 5 | 1.1 |
| Total | | 450 | 100 |

En referencia a la identificación religiosa, en la Tabla 5.6.6., se encuentra la puntuación media y desviación típica para cada uno de los grupos religiosos.

Tabla 5.6.6.

Estadísticos Descriptivos de la Identificación Religiosa

| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|--------------------|----------|----------|-----------|
| Católico | 105 | 2.99 | 1.67 |
| Protestante | 14 | 3.33 | 1.92 |
| Chiita | 1 | 4.66 | - |
| Judío | 1 | 5 | - |
| Budista | 1 | 5 | - |
| Ateo | 175 | 3.15 | 2.10 |
| Agnóstico | 112 | 2.32 | 1.41 |
| Otro | 27 | 3.26 | 2.45 |
| Total | 436* | 2.92 | 1.89 |

Nota. * 14 perdidos

La media en identificación religiosa, sin hacer distinciones grupales, es de 2.92 ($DT = 1.89$). Podemos apreciar cómo esta media es menor a la media presentada en identificación cultural, la cual se situaba en 5.64 ($DT = 1.32$).

Según la clase social subjetiva, un 71.1% de las personas participantes manifestaron considerarse de clase media, distinguiéndose entre clase media alta (30.9%) y clase media baja (40.2%) (Tabla 5.6.7.).

Tabla 5.6.7.

Distribución de Participantes según la Clase Social Subjetiva

| | | <i>f</i> | % |
|-----------------|--------------------------|----------|------|
| Válidos | <i>Clase alta</i> | 3 | 0.7 |
| | <i>Clase media alta</i> | 139 | 30.9 |
| | <i>Clase media baja</i> | 181 | 40.2 |
| | <i>Clase trabajadora</i> | 119 | 26.4 |
| | <i>Clase baja</i> | 2 | 0.4 |
| | <i>Total</i> | 444 | 98.7 |
| Perdidos | <i>Sistema</i> | 6 | 1.3 |
| Total | | 450 | 100 |

Los y las participantes, según los estudios que estaban cursando en el momento de la recogida de los datos, se distribuyen de la siguiente manera: 181 (40.2%) como estudiantes de bachillerato y 269 (59.8%) como estudiantes universitarios/as. En la Tabla 5.6.8., en el caso de cursar estudios universitarios, presentamos una distribución detallada según las titulaciones de procedencia.

Tabla 5.6.8.

Distribución de Participantes según los Estudios

| | | <i>f</i> | % |
|----------------|---|----------|------|
| Válidos | <i>Bachillerato</i> | 181 | 40.2 |
| | <i>Magisterio</i> | 44 | 9.8 |
| | <i>Psicología</i> | 49 | 10.9 |
| | <i>Publicidad y Relaciones Públicas</i> | 116 | 25.8 |
| | <i>Criminología</i> | 24 | 5.3 |
| | <i>Arquitectura</i> | 36 | 8 |
| | <i>Total</i> | 450 | 100 |

5.6.1.2. Variables sobre las relaciones afectivo-sexuales

En este apartado presentaremos, teniendo en cuenta variables como la preferencia sexual, los estudios en curso o el género, las frecuencias a la hora de haber mantenido relaciones afectivo-sexuales o también, de haber sentido atracción afectiva-sexual por alguna persona.

Para comenzar, mostramos la distribución de las personas participantes según la **preferencia sexual** que informan tener, en la Tabla 5.6.9. Como podemos comprobar, más del 90% de los y las participantes optan por una preferencia heterosexual.

Tabla 5.6.9.

Distribución de Participantes según la Preferencia Sexual

| | | <i>f</i> | <i>%</i> |
|----------------|---------------------|----------|----------|
| Válidos | <i>Bisexual</i> | 19 | 4.2 |
| | <i>Heterosexual</i> | 415 | 92.2 |
| | <i>Homosexual</i> | 11 | 2.4 |
| | <i>Otra</i> | 5 | 1.1 |
| | <i>Total</i> | 450 | 100 |

En la Tabla 5.6.10. se observa, según la opción sexual informada por las y los participantes, la frecuencia de las relaciones afectivo-sexuales y/o el haber sentido atracción afectiva-sexual hacia personas del mismo género. Resulta destacable que un 14.2% de las personas que se consideran heterosexuales, también informan que han sentido atracción o han mantenido relaciones afectivo-sexuales con personas de su mismo género, al menos, en alguna ocasión.

Tabla 5.6.10.

La Preferencia Sexual y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales y/o Atracción por Personas de Mismo Género

| | | | Relaciones/atracción con personas de mismo género | | | | Total |
|--------------------|---------------------|----------|---|-------------------|------------------------|---------------------|-------|
| | | | <i>Nunca</i> | <i>Alguna vez</i> | <i>Bastantes veces</i> | <i>Muchas veces</i> | |
| Preferencia sexual | <i>Bisexual</i> | <i>f</i> | 0 | 6 | 7 | 6 | 19 |
| | | % | 0 | 1.3 | 1.6 | 1.3 | 4.2 |
| | <i>Heterosexual</i> | <i>f</i> | 350 | 55 | 5 | 4 | 414 |
| | | % | 78 | 12.2 | 1.1 | 0.9 | 92.2 |
| | <i>Homosexual</i> | <i>f</i> | 2 | 1 | 0 | 8 | 11 |
| | | % | 0.4 | 0.2 | 0 | 1.8 | 2.4 |
| | <i>Otra</i> | <i>f</i> | 4 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| | | % | 0.9 | 0.2 | 0 | 0 | 1.1 |
| Total | <i>f</i> | 356 | 63 | 12 | 18 | 449* | |
| | % | 79.3 | 14 | 2.7 | 4 | 100 | |

Nota. * Un perdido

En esta ocasión, en la Tabla 5.6.11., vemos según la preferencia sexual informada por las y los participantes, la frecuencia de las relaciones afectivo-sexuales que han tenido y/o el hecho de haber sentido atracción hacia personas del otro género.

Tabla 5.6.11.

La Preferencia Sexual y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales y/o Atracción por Personas de Otro Género

| | | | Relaciones/atracción con personas de otro género | | | | Total |
|--------------------|--------------|-----|--|------------|-----------------|--------------|-------|
| | | | Nunca | Alguna vez | Bastantes veces | Muchas veces | |
| Preferencia sexual | Bisexual | f | 1 | 4 | 5 | 9 | 19 |
| | | % | 0.2 | 0.9 | 1.1 | 2 | 4.2 |
| | Heterosexual | f | 35 | 44 | 77 | 258 | 414 |
| | | % | 7.8 | 9.8 | 17.1 | 57.5 | 92.2 |
| | Homosexual | f | 2 | 5 | 1 | 3 | 11 |
| | | % | 0.4 | 1.1 | 0.2 | 0.7 | 2.4 |
| | Otra | f | 2 | 1 | 0 | 2 | 5 |
| | | % | 0.4 | 0.2 | 0 | 0.4 | 1.1 |
| Total | f | 40 | 54 | 83 | 272 | 449* | |
| | % | 8.9 | 12 | 18.5 | 60.6 | 100 | |

Nota. * Un perdido

En las dos Tablas anteriores, la 5.6.10. y la 5.6.11., veíamos las respuestas que daban los y las encuestadas al responder en un **mismo** ítem si habían sentido atracción afectiva-sexual hacia alguna persona **y/o** si habían mantenido relaciones. Por tanto, los y las participantes podían responder simplemente si habían sentido atracción heterosexual, homosexual o ambas, **aunque no** hubieran tenido todavía ningún tipo de relación afectivo-sexual. Aquí, en cambio, en la Tabla 5.6.12., se hace referencia en concreto al hecho de haberse relacionado ya, de haber llegado al contacto afectivo-sexual y su frecuencia, independientemente de si la persona es del mismo o del otro género. Como dato a destacar, casi una quinta parte (un 19%) de las y los jóvenes manifiestan no haber mantenido ningún tipo de relación afectiva-sexual.

Tabla 5.6.12.

La Preferencia Sexual y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales con alguna Persona

| | | | Relaciones mantenidas | | | | Total |
|---------------------------|---------------------|----------|-----------------------|------------|-----------------|--------------|-------|
| | | | Nunca | Alguna vez | Bastantes veces | Muchas veces | |
| Preferencia sexual | <i>Bisexual</i> | <i>f</i> | 3 | 3 | 6 | 7 | 19 |
| | | <i>%</i> | 0.7 | 0.7 | 1.3 | 1.6 | 4.2 |
| | <i>Heterosexual</i> | <i>f</i> | 78 | 114 | 130 | 91 | 413 |
| | | <i>%</i> | 17.4 | 25.4 | 29 | 20.3 | 92.2 |
| | <i>Homosexual</i> | <i>f</i> | 2 | 0 | 4 | 5 | 11 |
| | | <i>%</i> | 0.4 | 0 | 0.9 | 1.1 | 2.5 |
| | <i>Otra</i> | <i>f</i> | 2 | 2 | 1 | 0 | 5 |
| | | <i>%</i> | 0.4 | 0.4 | 0.2 | 0 | 1.1 |
| | Total | <i>f</i> | 85 | 119 | 141 | 103 | 448* |
| | | <i>%</i> | 19 | 26.6 | 31.5 | 23 | 100 |

Nota. * Dos perdidos

En la siguiente página, según los **estudios** que cursan las y los participantes, en las Tablas 5.6.13. y 5.6.14. se muestra la frecuencia entre el haber mantenido relaciones afectivo-sexuales y/o haber sentido atracción, con personas del mismo género en primer lugar, y en segundo, con personas del otro género.

En la Tabla 5.6.13., vemos como un 79.3% informa que nunca ha sentido atracción y/o ha mantenido una relación afectiva-sexual con personas de su mismo género, ya sean estudiantes de bachillerato o de universidad.

Tabla 5.6.13.

Los Estudios y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales y/o Atracción por Personas de Mismo Género

| | | | Relaciones/atracción con personas de mismo género | | | | Total |
|---------------------------|---------------------|----------|---|------------|-----------------|--------------|-------|
| | | | Nunca | Alguna vez | Bastantes veces | Muchas veces | |
| Estudios agrupados | <i>Bachillerato</i> | <i>f</i> | 146 | 25 | 3 | 6 | 180 |
| | | <i>%</i> | 32.5 | 5.6 | 0.7 | 1.3 | 40.1 |
| | <i>Universidad</i> | <i>f</i> | 210 | 38 | 9 | 12 | 269 |
| | | <i>%</i> | 46.8 | 8.5 | 2 | 2.7 | 59.9 |
| | Total | <i>f</i> | 356 | 63 | 12 | 18 | 449* |
| | | <i>%</i> | 79.3 | 14 | 2.7 | 4 | 100 |

Nota. * Un perdido

Por el contrario aquí, en la Tabla 5.6.14., el 91.1% informa que al menos en alguna ocasión ha sentido o mantenido relaciones con personas del otro género.

Tabla 5.6.14.

Los Estudios y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales y/o Atracción por alguna Persona del Otro Género

| | | | Relaciones/atracción con persona de otro género | | | | Total |
|---------------------------|---------------------|----------|---|------------|-----------------|--------------|-------|
| | | | Nunca | Alguna vez | Bastantes veces | Muchas veces | |
| Estudios agrupados | <i>Bachillerato</i> | <i>f</i> | 13 | 32 | 40 | 95 | 180 |
| | | <i>%</i> | 2.9 | 7.1 | 8.9 | 21.2 | 40.1 |
| | <i>Universidad</i> | <i>f</i> | 27 | 22 | 43 | 177 | 269 |
| | | <i>%</i> | 6 | 4.9 | 9.6 | 39.4 | 59.9 |
| | Total | <i>f</i> | 40 | 54 | 83 | 272 | 449* |
| | | <i>%</i> | 8.9 | 12 | 18.5 | 60.6 | 100 |

Nota. * Un perdido

Seguidamente, en la Tabla 5.6.15. y también según los estudios, podemos ver si las personas participantes han mantenido relaciones afectivo-sexuales, independientemente de si han sido homosexuales, heterosexuales o bisexuales. Destaca y se repite que el 19% todavía no ha mantenido una relación.

Tabla 5.6.15.

Los Estudios y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales con alguna Persona

| | | | Relaciones mantenidas | | | | Total |
|---------------------------|---------------------|----------|-----------------------|------------|-----------------|--------------|-------|
| | | | Nunca | Alguna vez | Bastantes veces | Muchas veces | |
| Estudios agrupados | <i>Bachillerato</i> | <i>f</i> | 62 | 54 | 45 | 18 | 179 |
| | | <i>%</i> | 13.8 | 12.1 | 10 | 4 | 40 |
| | <i>Universidad</i> | <i>f</i> | 23 | 65 | 96 | 85 | 269 |
| | | <i>%</i> | 5.1 | 14.5 | 21.4 | 19 | 60 |
| Total | | <i>f</i> | 85 | 119 | 141 | 103 | 448* |
| | | <i>%</i> | 19 | 26.6 | 31.5 | 23 | 100 |

Nota. * Dos perdidos

Teniendo en cuenta el **género**, en la Tabla 5.6.16., se encuentra la frecuencia de relaciones afectivo-sexuales y/o la atracción sentida hacia personas del mismo género. Independientemente de si son mujeres u hombres, un 79.4% no ha sentido/mantenido relaciones homosexuales, dato casi idéntico al aparecido en las Tablas 5.6.10. y 5.6.13.

Tabla 5.6.16.

El Género y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales y/o Atracción por Personas de Mismo Género

| | | | Relaciones/atraccción personas de mismo género | | | | Total |
|---------------|------------------|----------|--|------------|-----------------|--------------|-------|
| | | | Nunca | Alguna vez | Bastantes veces | Muchas veces | |
| Género | <i>Femenino</i> | <i>f</i> | 210 | 44 | 11 | 7 | 272 |
| | | <i>%</i> | 47 | 9.8 | 2.5 | 1.6 | 60.9 |
| | <i>Masculino</i> | <i>f</i> | 145 | 18 | 1 | 11 | 175 |
| | | <i>%</i> | 32.4 | 4 | 0.2 | 2.5 | 39.1 |
| Total | | <i>f</i> | 355 | 62 | 12 | 18 | 447* |
| | | <i>%</i> | 79.4 | 13.9 | 2.7 | 4 | 100 |

Nota. * Tres perdidos

En la Tabla 5.6.17., tenemos la relación entre el género de los y las participantes y las relaciones y/o atracción afectiva-sexual que han manifestado hacia personas del otro género, mostrando unos datos que no difieren mucho de los casos anteriores, vistos en las Tablas 5.6.11. y 5.6.14.

Tabla 5.6.17.

El Género y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales y/o Atracción por Personas de Otro Género

| | | | Relaciones/atracción personas de otro género | | | | Total |
|---------------|------------------|----------|--|------------|-----------------|--------------|-------|
| | | | Nunca | Alguna vez | Bastantes veces | Muchas veces | |
| Género | <i>Femenino</i> | <i>f</i> | 21 | 38 | 56 | 157 | 272 |
| | | <i>%</i> | 4.7 | 8.5 | 12.5 | 35.1 | 60.9 |
| | <i>Masculino</i> | <i>f</i> | 18 | 15 | 27 | 115 | 175 |
| | | <i>%</i> | 4.0 | 3.4 | 6.0 | 25.7 | 39.1 |
| Total | <i>f</i> | | 39 | 53 | 83 | 272 | 447* |
| | <i>%</i> | | 8.7 | 11.9 | 18.6 | 60.9 | 100 |

Nota. * Tres perdidos

Seguidamente en la Tabla 5.6.18., continuando con el género, se observa si han mantenido relaciones, independientemente de si han sido homosexuales, heterosexuales o bisexuales. Vuelve a repetirse que aproximadamente una quinta parte del número de personas encuestadas no han tenido ningún tipo de relación afectivo-sexual.

Tabla 5.6.18.

El Género y la Frecuencia de Relaciones Afectivo-Sexuales con alguna Persona

| | | | Relaciones mantenidas | | | | Total |
|---------------|------------------|----------|-----------------------|------------|-----------------|--------------|-------|
| | | | Nunca | Alguna vez | Bastantes veces | Muchas veces | |
| Género | <i>Femenino</i> | <i>f</i> | 53 | 67 | 87 | 64 | 271 |
| | | <i>%</i> | 11.9 | 15 | 19.5 | 14.3 | 60.8 |
| | <i>Masculino</i> | <i>f</i> | 30 | 52 | 54 | 39 | 175 |
| | | <i>%</i> | 6.7 | 11.7 | 12.1 | 8.7 | 39.2 |
| Total | <i>f</i> | | 83 | 119 | 141 | 103 | 446* |
| | <i>%</i> | | 18.6 | 26.7 | 31.6 | 23.1 | 100 |

Nota. * Cuatro perdidos

En las dos siguientes tablas, la Tabla 5.6.19. y la Tabla 5.6.20., según si son **mujeres** u **hombres** respectivamente, y según los **estudios** que realizan actualmente, se observa si los y las participantes han mantenido relaciones afectivo-sexuales, independientemente de si han sido homosexuales, heterosexuales o bisexuales. Un 19.6% de las mujeres no han tenido nunca una relación, siendo de este 19.6% un 13.3% estudiantes de bachillerato y un 6.3% de universidad.

Tabla 5.6.19.

La Frecuencia en mujeres de Relaciones Afectivo-Sexuales con alguna Persona según los Estudios

| | | | Relaciones mantenidas | | | | Total |
|---------------------------|---------------------|----------|-----------------------|------------|-----------------|--------------|-------|
| | | | Nunca | Alguna vez | Bastantes veces | Muchas veces | |
| Estudios agrupados | <i>Bachillerato</i> | <i>f</i> | 36 | 25 | 24 | 12 | 97 |
| | | <i>%</i> | 13.3 | 9.2 | 8.9 | 4.4 | 35.8 |
| | <i>Universidad</i> | <i>f</i> | 17 | 42 | 63 | 52 | 174 |
| | | <i>%</i> | 6.3 | 15.5 | 23.2 | 19.2 | 64.2 |
| Total | | <i>f</i> | 53 | 67 | 87 | 64 | 271 |
| | | <i>%</i> | 19.6 | 24.7 | 32.1 | 23.6 | 100 |

En la Tabla 5.6.20., observamos datos parecidos en el caso de los hombres. Un 17.1% manifiesta no haber mantenido nunca un contacto afectivo-sexual, siendo 13.7% estudiantes de bachillerato, y 3.4% estudiantes universitarios.

Tabla 5.6.20.

La Frecuencia en hombres de Relaciones Afectivo-Sexuales con alguna Persona según los Estudios

| | | | Relaciones mantenidas | | | | Total |
|---------------------------|---------------------|----------|-----------------------|------------|-----------------|--------------|-------|
| | | | Nunca | Alguna vez | Bastantes veces | Muchas veces | |
| Estudios agrupados | <i>Bachillerato</i> | <i>f</i> | 24 | 29 | 21 | 6 | 80 |
| | | <i>%</i> | 13.7 | 16.6 | 12 | 3.4 | 45.7 |
| | <i>Universidad</i> | <i>f</i> | 6 | 23 | 33 | 33 | 95 |
| | | <i>%</i> | 3.4 | 13.1 | 18.9 | 18.9 | 54.3 |
| Total | | <i>f</i> | 30 | 52 | 54 | 39 | 175 |
| | | <i>%</i> | 17.1 | 29.7 | 30.9 | 22.3 | 100 |

5.6.2. Análisis de la fiabilidad de las diferentes escalas

Un requisito previo al análisis factorial de componentes principales es el cálculo de la fiabilidad de cada una de las escalas. La comprobación de la fiabilidad, en el sentido de consistencia interna, la llevaremos a cabo a través del coeficiente de fiabilidad α de Cronbach.

Según Morales (2007a), para valorar orientativamente si un coeficiente de fiabilidad es lo suficientemente alto o no, debemos tener en cuenta el tipo de instrumento, el uso que se vaya a hacer del mismo y el tipo de participantes. De manera generalizada, si se trata tanto de una investigación como de una descripción de grupos, un coeficiente de .85 o mayor se consideraría lo suficientemente alto. E incluso, un coeficiente de entre .60 y .85, también podría serlo. Así, todos los resultados de las escalas analizadas, como veremos a continuación, presentan unos coeficientes lo suficientemente altos, lo cual permite la posterior reducción de datos a través del análisis de componentes principales o análisis factorial.

5.6.2.1. Fiabilidad de la escala de emociones

En este caso, de la escala emociones, hemos decidido obviar un par de ítems que a priori se encontraban al realizar por primera vez este análisis de fiabilidad. El motivo ha sido que sus correlaciones en relación a la globalidad de la escala eran bajas y/o negativas, *respeto* con .06 y *aceptación* con -.39.

El coeficiente α de Cronbrach para la escala de emociones se sitúa en .86⁵². La media y la desviación típica de cada uno de los elementos de dicha escala las encontramos en la Tabla 5.6.21.

⁵² Las tablas de correlación de ítem-global escala de cada de una de las escalas están situadas en anexos.

Tabla 5.6.21.

Estadísticos Descriptivos de los Elementos de la Escala de Emociones

| | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> |
|---------------------|----------|-----------|----------|
| Repugnancia | 1.60 | 1.13 | 419 |
| Ternura | 5.26 | 1.49 | 419 |
| Excitación | 4.74 | 1.91 | 419 |
| Decepción | 2.20 | 1.44 | 419 |
| Sorpresa | 3.83 | 1.74 | 419 |
| Diversión | 4.97 | 1.86 | 419 |
| Amor | 5.97 | 1.41 | 419 |
| Afinidad | 5.36 | 1.50 | 419 |
| Felicidad | 5.94 | 1.36 | 419 |
| Miedo | 2.42 | 1.64 | 419 |
| Violencia | 1.51 | 1.18 | 419 |
| Capricho | 2.91 | 1.70 | 419 |
| Dolor | 1.99 | 1.34 | 419 |
| Vergüenza | 2.69 | 1.61 | 419 |
| Pena | 1.74 | 1.27 | 419 |
| Rechazo | 1.65 | 1.21 | 419 |
| Aversión | 1.71 | 1.13 | 419 |
| Odio | 1.42 | 1.11 | 419 |
| Satisfacción | 5.05 | 1.75 | 419 |
| Afecto | 5.62 | 1.53 | 419 |
| Soledad | 1.99 | 1.38 | 419 |
| Culpabilidad | 1.78 | 1.18 | 419 |
| Compasión | 2.51 | 1.69 | 419 |
| Inquietud | 2.90 | 1.69 | 419 |
| Rabia | 1.73 | 1.25 | 419 |
| Placer | 5.27 | 2.02 | 419* |

Nota. * 31 perdidos

5.6.2.2. Fiabilidad de la escala de creencias y mitos “propios”

El coeficiente α de Cronbach para la escala de creencias y mitos “propios” es de .85. En la Tabla 5.6.22. encontramos la media y la desviación típica de cada uno de los elementos de esta escala.

Tabla 5.6.22.

Estadísticos Descriptivos de los Elementos de la Escala de Creencias y Mitos “Propios”

| | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> |
|---|----------|-----------|----------|
| Lesbianas poco femeninas | 3.24 | 1.64 | 439 |
| Una hace de hombre y la otra de mujer | 3.28 | 1.97 | 439 |
| Homosexualidad antinatural | 1.91 | 1.63 | 439 |
| Heterosexuales menos enfermedades venéreas | 1.89 | 1.41 | 439 |
| Homosexualidad pecado | 1.41 | 1.27 | 439 |
| Homosexualidad y bisexualidad enfermedad | 1.23 | 0.89 | 439 |
| Gais afeminados | 2.16 | 1.48 | 439 |
| Homosexualidad perversa | 1.38 | 1.06 | 439 |
| Sexualidad placer | 4.70 | 1.65 | 439 |
| Homosexualidad y bisexualidad vicio | 1.60 | 1.08 | 439 |
| Sexualidad reproducción | 1.83 | 1.27 | 439 |
| Gais y lesbianas identificables | 3.08 | 1.66 | 439 |
| Homosexualidad educación no adecuada | 1.30 | 0.81 | 439 |
| Heterosexual normal | 2.87 | 2.00 | 439 |
| Transexualidad enfermedad | 1.85 | 1.44 | 439 |
| Homosexuales y bisexuales más promiscuos | 2.27 | 1.56 | 439* |

Nota. * 11 perdidos

5.6.2.3. Fiabilidad de la escala de creencias y mitos “de otras personas”

El coeficiente α de Cronbach para la escala de creencias y mitos “de otras personas” se sitúa en .91. La media y la desviación típica de cada uno de los elementos de dicha escala las encontramos en la Tabla 5.6.23.

Tabla 5.6.23.

Estadísticos Descriptivos de los Elementos de la Escala de Creencias y Mitos “de Otras Personas”

| | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> |
|---|----------|-----------|----------|
| Lesbianas poco femeninas | 4.32 | 1.65 | 436 |
| Una hace de hombre y la otra de mujer | 4.30 | 1.67 | 436 |
| Homosexualidad antinatural | 2.94 | 1.70 | 436 |
| Heterosexuales menos enfermedades venéreas | 2.97 | 1.72 | 436 |
| Homosexualidad pecado | 2.30 | 1.52 | 436 |
| Homosexualidad y bisexualidad enfermedad | 2.36 | 1.51 | 436 |
| Gais afeminados | 4.35 | 1.70 | 436 |
| Homosexualidad perversa | 2.59 | 1.62 | 436 |
| Sexualidad placer | 5.17 | 1.56 | 436 |
| Homosexualidad y bisexualidad vicio | 3.06 | 1.75 | 436 |
| Sexualidad reproducción | 2.52 | 1.61 | 436 |
| Gais y lesbianas identificables | 4.66 | 1.61 | 436 |
| Homosexualidad educación no adecuada | 2.62 | 1.58 | 436 |
| Heterosexual normal | 4.70 | 1.98 | 436 |
| Transexualidad enfermedad | 3.08 | 1.85 | 436 |
| Homosexuales y bisexuales más promiscuos | 3.71 | 1.75 | 436* |

Nota. * 14 perdidos

5.6.2.4. Fiabilidad de la escala de prácticas

El coeficiente α de Cronbach para la escala de prácticas afectivo-sexuales es de .84. En la Tabla 5.6.24. encontramos la media y la desviación típica de cada uno de los elementos de esta escala.

Tabla 5.6.24.

Estadísticos Descriptivos de los Elementos de la Escala de Prácticas

| | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> |
|--|----------|-----------|----------|
| Ser infiel | 2.81 | 1.84 | 437 |
| Tocar | 5.02 | 1.64 | 437 |
| Mirar | 5.05 | 1.73 | 437 |
| Amar | 5.78 | 1.53 | 437 |
| Practicar sexo anal | 3.62 | 1.83 | 437 |
| Acariciar | 5.54 | 1.63 | 437 |
| Practicar sadomasoquismo | 2.41 | 1.65 | 437 |
| Besar | 5.80 | 1.58 | 437 |
| Hacer un trio | 3.57 | 1.91 | 437 |
| Participar en una orgía | 3.22 | 1.99 | 437 |
| Abrazar | 5.65 | 1.70 | 437 |
| Practicar sexo oral | 4.59 | 1.92 | 437 |
| Tener relaciones sexuales con coito | 5.29 | 1.73 | 437 |
| Masturbar/masturbarse | 4.31 | 1.95 | 437 |
| Desear | 5.68 | 1.61 | 437 |
| Engañar | 2.25 | 1.60 | 437 |
| Hacer intercambios de pareja | 2.76 | 1.93 | 437* |

Nota. * 13 perdidos

5.6.2.5. Fiabilidad de la escala de grupos

El coeficiente α de Cronbach para la escala de grupos se sitúa en .88. La media y la desviación típica de cada uno de los elementos de dicha escala las encontramos en la Tabla 5.6.25.

Tabla 5.6.25.

Estadísticos Descriptivos de los Elementos de la Escala de Grupos

| | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> |
|-----------------------|----------|-----------|----------|
| Travestidos/as | 3.93 | 1.93 | 446 |
| Gais | 4.81 | 1.75 | 446 |
| Lesbianas | 4.85 | 1.66 | 446 |
| Intersexuales | 4.06 | 1.81 | 446 |
| Transexuales | 4.13 | 1.85 | 446 |
| Heterosexuales | 5.10 | 1.83 | 446 |
| Bisexuales | 5.01 | 1.66 | 446* |

Nota. * Cuatro perdidos

5.6.3. Análisis factorial de las diferentes escalas

Además del análisis de la fiabilidad anterior, según Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010), “las medidas de adecuación muestral” como las que siguen a continuación, permiten valorar también si se puede realizar un análisis factorial (AF) de componentes principales.

5.6.3.1. Análisis factorial de la escala de emociones

Para la escala de emociones, la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{325} = 4996.528$; $p = .000$), una vez contrastada, junto con el cálculo ulterior de la medida Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .896$) que evalúa el grado de relación entre las variables, y que resulta superior a .80, nos indican una adecuación para llevar a cabo la factorización en esta escala.

En la Tabla 5.6.26., encontramos la varianza total que explica cada uno de los factores o dimensiones iniciales, además de la varianza total explicada de aquellos factores que

finalmente han sido rotados a través del método de rotación ortogonal Varimax⁵³, porque presentaban un valor propio mayor a 1. Resultando así, de los 26 ítems iniciales que valoraban las emociones o sentimientos que pueden aparecer ante la DAS, una solución de 5 dimensiones o factores que explica el 59.30% de la varianza.

Aunque si tuviéramos en cuenta las recomendaciones de algunos autores (Costello y Osborne, 2005; Kim y Mueller, 1994, citados en Morales 2007b), la solución escogida habría sido otra. Estos autores consideran que un factor está bien definido si está formado como mínimo por 3 variables con sus mayores pesos en él. No obstante, otros estudios, como el llevado a cabo por González (2005), que realiza un AF sobre la satisfacción de los y las adolescentes según ámbitos específicos de sus vidas, en algunos momentos mantiene dimensiones definidas únicamente por dos ítems.

En nuestro caso, si nos quedáramos con los 3 primeros factores, que explican un 45.84% de la varianza, sería un porcentaje que se sitúa un poco por debajo de la proporción media de varianza que suele explicarse a través de análisis factoriales, la cual se sitúa en un 52.03%, según la revisión realizada por Henson y Roberts (2006, citado en Morales, 2007b). Dado que esta situación se repite en más de una ocasión, a lo largo de los AF de las diferentes escalas, y para no quedarnos con un porcentaje de varianza explicada por debajo de dicha media, hemos decidido escoger algunos factores más, aunque sean *residuales* (aunque el porcentaje explicado de varianza de los mismos, sea bajo).

⁵³ Esta rotación es el procedimiento de Gutman-Kaiser que se suele seguir estadísticamente.

Tabla 5.6.26.

Varianza Total Explicada de la Escala de Emociones

| Componentes | Autovalores iniciales | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|-------------|-----------------------|------------------|-------------|---|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 6.45 | 24.80 | 24.81 | 5.03 | 19.34 | 19.34 |
| 2 | 5.43 | 20.87 | 45.69 | 5.02 | 19.30 | 38.63 |
| 3 | 1.30 | 5.00 | 50.69 | 1.87 | 7.21 | 45.84 |
| 4 | 1.15 | 4.41 | 55.10 | 1.87 | 7.19 | 53.04 |
| 5 | 1.09 | 4.19 | 59.30 | 1.63 | 6.27 | 59.30 |
| 6 | 0.97 | 3.71 | 63.01 | | | |
| 7 | 0.84 | 3.24 | 66.26 | | | |
| 8 | 0.79 | 3.03 | 69.28 | | | |
| 9 | 0.76 | 2.91 | 72.20 | | | |
| 10 | 0.72 | 2.76 | 74.96 | | | |
| 11 | 0.64 | 2.47 | 77.43 | | | |
| 12 | 0.61 | 2.36 | 79.79 | | | |
| 13 | 0.54 | 2.08 | 81.86 | | | |
| 14 | 0.48 | 1.86 | 83.73 | | | |
| 15 | 0.48 | 1.83 | 85.56 | | | |
| 16 | 0.47 | 1.80 | 87.35 | | | |
| 17 | 0.44 | 1.69 | 89.05 | | | |
| 18 | 0.41 | 1.58 | 90.63 | | | |
| 19 | 0.40 | 1.56 | 92.18 | | | |
| 20 | 0.38 | 1.45 | 93.63 | | | |
| 21 | 0.36 | 1.39 | 95.02 | | | |
| 22 | 0.33 | 1.26 | 96.28 | | | |
| 23 | 0.28 | 1.09 | 97.37 | | | |
| 24 | 0.26 | 1.01 | 98.38 | | | |
| 25 | 0.22 | 0.84 | 99.22 | | | |
| 26 | 0.20 | 0.78 | 100 | | | |

En la Tabla 5.6.27., el factor o dimensión I, al cual hemos denominado *Emociones Positivas hacia la DAS*, incluye las emociones de afecto, amor, satisfacción, felicidad, ternura, placer, afinidad, diversión y excitación. Todas ellas, 9 en total, con pesos superiores a .50, lo que le convierten en un factor o dimensión sólida. Según Morales (2007b), un factor definido por al menos 5 ítems con pesos superiores a .50 o más, lo sería.

La dimensión II, denominada *Emociones Negativas hacia la DAS*, se encuentra definida por 10 emociones o sentimientos como son el odio, el rechazo, la rabia, la aversión, la violencia, la repugnancia, la pena, la soledad, la culpabilidad y la decepción. Y 9 de estas 10 emociones, poseen también cargas superiores a .50, pudiéndosela considerar una dimensión sólida.

La dimensión III, *Emociones Negativas desde la DAS*, se conforma de las emociones de miedo, vergüenza y dolor. La dimensión IV, etiquetada como *Emociones Ambiguas y Positivas hacia la DAS*, se define únicamente a través de las emociones de capricho y sorpresa. Y por último, la dimensión V, formada por las emociones de compasión e inquietud, se denomina *Emociones Ambiguas y Negativas hacia la DAS*. Estas tres dimensiones o factores formados por sólo tres y dos ítems se consideran más residuales, tanto por la cantidad de ítems que los forman, como por la explicación de la varianza aportada.

Como podemos observar, al nombrar a estas dimensiones (como hicimos en la primera parte del Estudio I), hemos seguido etiquetas sintácticamente muy similares, donde solamente hemos encontrado oportuno diferenciar en las preposiciones utilizadas: *hacia* y *desde*. Y hemos seguido, las mismas razones, que utilizamos para el Estudio I, aunque resulten frágiles y cuestionables dependiendo de la concepción de la DAS a la que nos refiramos. Algunos “hacia” pueden ser “desde”, y a la inversa también, pero nos han ayudado a nombrar los diferentes factores.

Tabla 5.6.27.

Matriz de Componentes Rotados de la Escala de Emociones

| | Componentes | | | | |
|---------------------|-------------|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Afecto | .84 | | | | |
| Amor | .80 | | | | |
| Satisfacción | .79 | | | .30 | |
| Felicidad | .77 | | | | |
| Ternura | .77 | | | | |
| Placer | .68 | | | .48 | |
| Afinidad | .68 | | | | |
| Diversión | .66 | | | .51 | |
| Excitación | .60 | | | .55 | |
| Odio | | .81 | | | |
| Rechazo | | .77 | | | |
| Rabia | | .73 | | | |
| Aversión | | .70 | | | |
| Violencia | | .68 | .32 | | |
| Repugnancia | | .63 | | | |
| Pena | | .58 | .32 | | .32 |
| Soledad | | .57 | | | |
| Culpabilidad | | .52 | | | .43 |
| Decepción | | .49 | .36 | .31 | |
| Miedo | | .39 | .70 | | |
| Vergüenza | | .32 | .51 | | |
| Dolor | | .49 | .50 | | |
| Capricho | | | | .60 | |
| Sorpresa | | | .35 | .50 | |
| Compasión | | .32 | | | .81 |
| Inquietud | | | .31 | | .63 |

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

^a La rotación ha convergido en 12 interacciones.

5.6.3.2. Análisis factorial de la escala de creencias y mitos “propios”

En la matriz de correlaciones de la escala de creencias y mitos “propios” también se le podrá aplicar una factorización, ya que la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{120} = 2439.171$; $p = .000$), y el cálculo de la medida Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .886$), así lo avalan.

Para esta escala, resultan tres factores rotados que explican el 52.90% de la varianza total, como se observa en la Tabla 5.6.28.

Tabla 5.6.28.

Varianza Total Explicada de la Escala de Creencias y Mitos “Propios”

| Componentes | Autovalores iniciales | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|-------------|-----------------------|------------------|-------------|---|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 5.69 | 35.59 | 35.59 | 4.39 | 27.47 | 27.47 |
| 2 | 1.59 | 9.91 | 45.50 | 2.51 | 15.66 | 43.13 |
| 3 | 1.18 | 7.40 | 52.90 | 1.56 | 9.77 | 52.90 |
| 4 | 0.92 | 5.73 | 58.63 | | | |
| 5 | 0.81 | 5.07 | 63.70 | | | |
| 6 | 0.79 | 4.94 | 68.64 | | | |
| 7 | 0.73 | 4.54 | 73.18 | | | |
| 8 | 0.64 | 4.03 | 77.21 | | | |
| 9 | 0.62 | 3.87 | 81.08 | | | |
| 10 | 0.60 | 3.76 | 84.84 | | | |
| 11 | 0.58 | 3.61 | 88.45 | | | |
| 12 | 0.51 | 3.18 | 91.63 | | | |
| 13 | 0.47 | 2.93 | 94.56 | | | |
| 14 | 0.39 | 2.05 | 96.62 | | | |
| 15 | 0.32 | 1.99 | 98.61 | | | |
| 16 | 0.22 | 1.39 | 100 | | | |

Estas 3 dimensiones o factores sobre las creencias y mitos que presentan los y las jóvenes acerca de la DAS, son: la dimensión I, que hemos denominado *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS*, que serían aquellas que se encuentran atravesadas por el criterio de normalidad y la influencia judeo-cristiana. Esta dimensión está definida por los ítems: homosexualidad y bisexualidad enfermedad, homosexualidad pecado, homosexualidad educación no adecuada, homosexualidad perversa, homosexualidad y bisexualidad vicio, homosexualidad antinatural, transexualidad enfermedad, heterosexual normal y homosexuales y bisexuales más promiscuos. De 9 variables, 8 tienen cargas superiores a .50, por lo que podemos considerarlo un factor sólido.

La dimensión II, *Creencias Estereotipadas sobre la DAS*, que serían aquellas que se encuentran atravesadas por el sistema sexo-género, se conforma por las variables: una hace de hombre y la otra de mujer, gais y lesbianas identificables, lesbianas poco femeninas, gais afeminados y sexualidad placer. En este caso también nos encontramos con un factor que lo podríamos considerar sólido, los 5 ítems que lo explican tienen pesos mayores de .50.

Finalmente, la dimensión III la hemos nombrado como *Creencias Conservadoras sobre la DAS*, que serían aquellas que se encuentran atravesadas específicamente por el criterio heteronormativo, y que se define por sólo dos variables, la sexualidad reproducción y heterosexuales menos enfermedades venéreas⁵⁴. (Ver Tabla 5.6.29.).

⁵⁴ Recordamos que los enunciados completos de estos dos ítems eran respectivamente: “la finalidad de la sexualidad humana es sólo la reproducción” y “los y las heterosexuales tienen menos probabilidades de contraer ciertas enfermedades venéreas”.

Tabla 5.6.29.

Matriz de Componentes Rotados de la Escala de Creencias y Mitos “Propios”

| | Componentes | | |
|---|-------------|-----|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Homosexualidad y bisexualidad enfermedad | .85 | | |
| Homosexualidad pecado | .78 | | |
| Homosexualidad educación no adecuada | .76 | | |
| Homosexualidad perversa | .74 | | |
| Homosexualidad y bisexualidad vicio | .69 | | |
| Homosexualidad antinatural | .66 | | .38 |
| Transexualidad enfermedad | .58 | .31 | |
| Heterosexual normal | .54 | .42 | |
| Homosexuales y bisexuales más promiscuos | .39 | .35 | |
| Una hace de hombre y la otra de mujer | | .67 | |
| Gais y lesbianas identificables | | .67 | |
| Lesbianas poco femeninas | | .64 | |
| Gais afeminados | | .58 | |
| Sexualidad placer | | .54 | -.37 |
| Sexualidad reproducción | | | .74 |
| Heterosexuales menos enfermedades venéreas | | | .65 |

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. ^a La rotación ha convergido en 4 interacciones.

5.6.3.3. Análisis factorial de la escala de creencias y mitos “de otras personas”

La prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{120} = 3590.605$; $p = .000$) y el indicador Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .925$), para esta escala, tal y como ocurre en las dos situaciones anteriores, indican que el análisis factorial puede realizarse como modelo apropiado para analizar los datos.

En este caso sólo aparecen dos factores explicativos con un 54.34% de la varianza total (Tabla 5.6.30.).

Tabla 5.6.30.

Varianza Total Explicada de la Escala de Creencias y Mitos “de Otras Personas”

| Componentes | Autovalores iniciales | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|-------------|-----------------------|------------------|-------------|---|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 7.22 | 45.11 | 45.11 | 5.46 | 34.11 | 34.11 |
| 2 | 1.48 | 9.23 | 54.34 | 3.24 | 20.22 | 54.34 |
| 3 | 0.98 | 6.10 | 60.44 | | | |
| 4 | 0.90 | 5.60 | 66.04 | | | |
| 5 | 0.80 | 5.03 | 71.07 | | | |
| 6 | 0.71 | 4.41 | 75.48 | | | |
| 7 | 0.67 | 4.17 | 79.65 | | | |
| 8 | 0.54 | 3.41 | 83.06 | | | |
| 9 | 0.49 | 3.10 | 86.15 | | | |
| 10 | 0.44 | 2.77 | 88.92 | | | |
| 11 | 0.40 | 2.48 | 91.40 | | | |
| 12 | 0.34 | 2.13 | 93.53 | | | |
| 13 | 0.32 | 1.99 | 95.52 | | | |
| 14 | 0.31 | 1.91 | 97.43 | | | |
| 15 | 0.23 | 1.44 | 98.87 | | | |
| 16 | 0.18 | 1.12 | 100 | | | |

En cuanto al AF de las variables que hacen referencia a las creencias y mitos acerca de la DAS que las personas participantes piensan que tienen otros y otras jóvenes, encontramos resultados no muy alejados de la escala anterior, como podemos ver en la Tabla 5.6.31. La dimensión I, que hemos denominado también como *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS* (atravesadas por el criterio de normalidad y la influencia judeo-cristiana), se encuentra definida por los ítems: homosexualidad y bisexualidad enfermedad, homosexualidad perversa, homosexualidad pecado, homosexualidad educación no adecuada, homosexualidad y bisexualidad vicio, homosexualidad antinatural, transexualidad enfermedad, heterosexual normal, heterosexuales menos enfermedades venéreas y sexualidad reproducción. Dicho factor o dimensión lo podemos considerar sólido, ya que 9 de sus 10 variables tienen cargas superiores a .50.

La dimensión II, *Creencias Estereotipadas sobre la DAS* (atravesadas por el sistema sexo-género), se conforma por lesbianas poco femeninas, una hace de hombre y la otra de mujer, gais afeminados, gais y lesbianas identificables, sexualidad placer y homosexuales y bisexuales más promiscuos. En esta ocasión también nos encontramos con un factor que lo podríamos considerar sólido. Los 5 primeros ítem, de los 6 que lo definen, tienen pesos mayores de .50.

Tabla 5.6.31.

Matriz de Componentes Rotados de la Escala de Creencias y Mitos “de Otras Personas”

| | Componentes | |
|---|-------------|-----|
| | 1 | 2 |
| Homosexualidad y bisexualidad enfermedad | .87 | |
| Homosexualidad perversa | .82 | |
| Homosexualidad pecado | .80 | |
| Homosexualidad educación no adecuada | .77 | |
| Homosexualidad y bisexualidad vicio | .72 | .31 |
| Homosexualidad antinatural | .70 | .32 |
| Transexualidad enfermedad | .69 | .33 |
| Heterosexual normal | .55 | .43 |
| Heterosexuales menos enfermedades venéreas | .55 | |
| Sexualidad reproducción | .40 | |
| Lesbianas poco femeninas | | .79 |
| Una hace de hombre y la otra de mujer | | .78 |
| Gais afeminados | .43 | .63 |
| Gais y lesbianas identificables | .35 | .61 |
| Sexualidad placer | | .53 |
| Homosexuales y bisexuales más promiscuos | .44 | .48 |

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. ^a La rotación ha convergido en 3 interacciones.

5.6.3.4. Análisis factorial de la escala de prácticas

La prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{136} = 4579.627$; $p = .000$) y la medida Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .886$), valoran que se puede realizar un análisis factorial posterior de los datos para esta escala de prácticas relacionadas con la sexualidad y la afectividad.

La solución ofrece un modelo de 3 factores que explican un 65.12% de la varianza total (Tabla 5.6.32.).

Tabla 5.6.32.

Varianza Total Explicada de la Escala de Prácticas

| Componentes | Autovalores iniciales | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|-------------|-----------------------|------------------|-------------|---|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 5.66 | 33.31 | 33.31 | 5.61 | 33.02 | 33.02 |
| 2 | 4.18 | 24.60 | 57.91 | 3.93 | 23.13 | 56.15 |
| 3 | 1.23 | 7.21 | 65.12 | 1.53 | 8.97 | 65.12 |
| 4 | 0.88 | 5.21 | 70.33 | | | |
| 5 | 0.78 | 4.58 | 74.91 | | | |
| 6 | 0.73 | 4.28 | 79.19 | | | |
| 7 | 0.51 | 3.01 | 82.20 | | | |
| 8 | 0.49 | 2.89 | 85.09 | | | |
| 9 | 0.43 | 2.50 | 87.59 | | | |
| 10 | 0.37 | 2.15 | 89.75 | | | |
| 11 | 0.35 | 2.04 | 91.78 | | | |
| 12 | 0.32 | 1.90 | 93.68 | | | |
| 13 | 0.30 | 1.78 | 95.46 | | | |
| 14 | 0.27 | 1.57 | 97.06 | | | |
| 15 | 0.20 | 1.18 | 98.24 | | | |
| 16 | 0.16 | 0.93 | 99.18 | | | |
| 17 | 0.14 | 0.82 | 100 | | | |

Las tres dimensiones o factores resultantes, como vemos en la Tabla 5.6.33., serían: *Prácticas Heteronormativas en la DAS*, *Prácticas no Heteronormativas en la DAS* y *Prácticas Inmorales en la DAS*.

Los ítems besar, acariciar, abrazar, desear, amar, mirar, tener relaciones sexuales con coito y tocar, conforman sólidamente (todos con cargas mayores de .50) la dimensión I de *Prácticas Heteronormativas en la DAS*. La dimensión II, denominada como *Prácticas No Heteronormativas en la DAS*, se encuentra definida por 7 variables, todas ellas con pesos superiores a .50. Estas variables son participar en una orgía, hacer un trío, practicar sexo anal, hacer intercambios de pareja, practicar sadomasoquismo,

practicar sexo oral y masturbar/masturbarse. Y por último, la dimensión III, etiquetada como *Prácticas Inmorales en la DAS*, se explica por los ítems de ser infiel y engañar.

Es esta escala de prácticas afectivas-sexuales podemos apreciar de manera más decisiva, que resulta una estructura factorial clara. La “significación estadística” y relevancia práctica que presenta, facilita una significación conceptual del contenido teórico de las variables que forman los diferentes factores.

Tabla 5.6.33.

Matriz de Componentes Rotados de la Escala de Prácticas

| | Componentes | | |
|--|-------------|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 |
| Besar | .89 | | |
| Acariciar | .87 | | |
| Abrazar | .86 | | |
| Desear | .86 | | |
| Amar | .75 | | |
| Mirar | .73 | | |
| Tener relaciones sexuales con coito | .68 | .33 | |
| Tocar | .66 | | |
| Participar en una orgía | | .87 | |
| Hacer un trio | | .86 | |
| Practicar sexo anal | | .72 | |
| Hacer intercambios de pareja | | .68 | |
| Practicar sadomasoquismo | | .63 | |
| Practicar sexo oral | .51 | .61 | |
| Masturbar/masturbarse | .48 | .55 | |
| Ser infiel | | | .89 |
| Engañar | | .39 | .74 |

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. ^a La rotación ha convergido en 4 interacciones.

5.6.3.5. Análisis factorial de la escala de grupos

A la matriz de correlaciones de la escala de grupos también se le podrá aplicar una factorización posterior, ya que la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{21} = 2516.277$; $p = .000$) y el cálculo de la medida Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .827$), muestran una adecuación.

Para esta escala resultan dos factores de la rotación Varimax, que explican el 80.28% de la varianza total explicada (Tabla 5.6.34.).

Tabla 5.6.34.

Varianza Total Explicada de la Escala de Grupos

| Componentes | Autovalores iniciales | | | Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación | | |
|-------------|-----------------------|------------------|-------------|---|------------------|-------------|
| | Total | % de la varianza | % acumulado | Total | % de la varianza | % acumulado |
| 1 | 4.29 | 61.31 | 61.31 | 3.66 | 52.24 | 52.24 |
| 2 | 1.33 | 18.96 | 80.28 | 1.96 | 28.04 | 80.28 |
| 3 | 0.49 | 6.97 | 87.25 | | | |
| 4 | 0.35 | 5.05 | 92.30 | | | |
| 5 | 0.28 | 3.94 | 96.24 | | | |
| 6 | 0.20 | 2.88 | 99.12 | | | |
| 7 | 0.06 | 0.88 | 100 | | | |

En la Tabla 5.6.35. se observan los dos factores o dimensiones principales que ofrece esta solución, y que serían *Grupos No Heteronormativos de la DAS* y *Grupos Heteronormativos de la DAS*. La dimensión I de *Grupos No Heteronormativos de la DAS* está definida por los colectivos transexuales, travestidos/as, intersexuales, gais y lesbianas. Las 5 variables con pesos por encima del .50. Y la dimensión II, *Grupos Heteronormativos de la DAS*, explicada por heterosexuales y bisexuales.

Tabla 5.6.35.

Matriz de Componentes Rotados de la Escala de Grupos

| | Componentes | |
|-----------------------|-------------|-----|
| | 1 | 2 |
| Transexuales | .91 | |
| Travestidos/as | .89 | |
| Intersexuales | .85 | |
| Gais | .72 | .57 |
| Lesbianas | .70 | .59 |
| Heterosexuales | | .89 |
| Bisexuales | .53 | .68 |

Nota. Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. ^a La rotación ha convergido en 3 interacciones.

5.6.3.6. Resumen de los resultados del análisis factorial

A continuación presentamos en a través de la Tabla 5.6.36., un resumen con los factores resultantes del AF para cada una de las escalas.

Tabla 5.6.36.

Resumen de los Resultados del Análisis Factorial

| Escalas | Factores resultantes del AF |
|--|---|
| Emociones | <i>Emociones Positivas hacia la DAS</i> |
| | <i>Emociones Negativas hacia la DAS</i> |
| | <i>Emociones Negativas desde la DAS</i> |
| | <i>Emociones Ambiguas y Positivas hacia la DAS</i> |
| | <i>Emociones Ambiguas y Negativas hacia la DAS</i> |
| Creencias y mitos “propios” | <i>Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS</i> |
| | <i>Creencias Estereotipadas sobre la DAS</i> |
| | <i>Creencias Conservadoras sobre la DAS</i> |
| Creencias y mitos “de otras personas” | <i>Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS</i> |
| | <i>Creencias Estereotipadas sobre la DAS</i> |
| Prácticas | <i>Prácticas Heteronormativas en la DAS</i> |
| | <i>Prácticas No Heteronormativas en la DAS</i> |
| | <i>Prácticas Inmorales en la DAS</i> |
| Grupos | <i>Grupos No Heteronormativos de la DAS</i> |
| | <i>Grupos Heteronormativos de la DAS</i> |

5.6.4. Análisis de varianza entre “grupos naturales”

A continuación realizaremos varios análisis de varianza (ANOVA) con el objetivo de comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los diversos grupos “naturales”, y para cada uno de los factores resultantes del AF.

5.6.4.1. Análisis de varianza según el género

Seguidamente, clasificando los sujetos según el género que han informado tener (femenino o masculino), hemos intentado verificar si difieren por ello en sus respuestas, y además, de dónde podrían proceder dichas diferencias en el caso de que sí las hubiera.

Escala de emociones

En la Tabla 5.6.37. observamos los estadísticos descriptivos (n , M , DT) para cada uno de los cinco factores de la escala de emociones.

Tabla 5.6.37.

Estadísticos Descriptivos de los Factores de la Escala de Emociones según el Género

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|--|------------------|----------|----------|-----------|
| Emociones Positivas hacia la DAS | <i>Femenino</i> | 252 | 0.09 | 1.01 |
| | <i>Masculino</i> | 165 | -0.14 | 0.97 |
| | <i>Total</i> | 417* | 0.00 | 1.00 |
| Emociones Negativas hacia la DAS | <i>Femenino</i> | 252 | -0.10 | 1.02 |
| | <i>Masculino</i> | 165 | 0.16 | 0.95 |
| | <i>Total</i> | 417* | 0.00 | 1.00 |
| Emociones Negativas desde la DAS | <i>Femenino</i> | 252 | 0.09 | 1.07 |
| | <i>Masculino</i> | 165 | -0.14 | 0.88 |
| | <i>Total</i> | 417* | 0.00 | 1.00 |
| Emociones Ambiguas y Positivas hacia la DAS | <i>Femenino</i> | 252 | -0.16 | 0.96 |
| | <i>Masculino</i> | 165 | 0.25 | 1.00 |
| | <i>Total</i> | 417* | 0.00 | 0.99 |
| Emociones Ambiguas y Negativas hacia la DAS | <i>Femenino</i> | 252 | -0.07 | 0.97 |
| | <i>Masculino</i> | 165 | 0.17 | 1.03 |
| | <i>Total</i> | 417* | 0.00 | 1.00 |

Nota. * 33 perdidos

En la Tabla 5.6.38., tenemos los resultados del ANOVA de la escala de emociones según el género de los y las participantes. Si observamos, en los cuatro primeros factores resultan F significativas, tal y como indican sus respectivas $p < .05$. En cambio, una variabilidad debida al género no resulta ser significativa para el factor V, las *Emociones Ambiguas y Negativas hacia la DAS*. Hombres y mujeres, presentan una puntuación media similar para este factor V.

Los cuatro primeros factores o dimensiones, como hemos dicho, sí que presentan diferencias dependiendo de si la fuente de varianza es femenina o masculina. Veamos en qué sentido.

Si examinamos las medias de la Tabla anterior, la 5.6.37., observamos que para el factor I, *Emociones Positivas hacia la DAS*, las participantes presentan una media mayor que la de los participantes. Estos datos nos indican que las mujeres puntúan más alto en las *Emociones Positivas hacia la DAS* que los hombres. Situación opuesta a lo que ocurre en el factor o dimensión II de *Emociones Negativas hacia la DAS*, donde las mujeres puntúan más bajo que los hombres. Es decir, las mujeres manifiestan sentir más emociones positivas hacia la diversidad y menos negativas que los hombres. En cambio, si piensan en lo que se siente desde la diversidad, como puede ser el miedo, la vergüenza y el dolor (factor III de *Emociones Negativas desde la DAS*), las mujeres presentan una puntuación media más elevada que los hombres. Pero presentan una puntuación más baja, si estas emociones son hacia la diversidad, de capricho y sorpresa, las *Emociones Ambiguas y Positivas hacia la DAS* (dimensión IV).

Tabla 5.6.38.

ANOVA de los Factores de la Escala de Emociones según el Género

| | | <i>SC</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Emociones Positivas hacia la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 5.65 | 1 | 5.65 | 5.68 | .018 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 412.30 | 415 | 0.99 | | |
| | <i>Total</i> | 417.95 | 416 | | | |
| Emociones Negativas hacia la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 6.42 | 1 | 6.42 | 6.48 | .011 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 410.94 | 415 | 0.99 | | |
| | <i>Total</i> | 417.36 | 416 | | | |
| Emociones Negativas desde la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 5.64 | 1 | 5.64 | 5.68 | .018 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 411.98 | 415 | 0.99 | | |
| | <i>Total</i> | 417.61 | 416 | | | |
| Emociones Ambiguas y Positivas hacia la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 16.37 | 1 | 16.37 | 17.30 | .000 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 392.51 | 415 | 0.95 | | |
| | <i>Total</i> | 408.88 | 416 | | | |
| Emociones Ambiguas y Negativas hacia la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 3.48 | 1 | 3.48 | 3.50 | .062 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 413.14 | 415 | 1.00 | | |
| | <i>Total</i> | 416.62 | 416 | | | |

Escala de creencias y mitos “propios”

En la Tabla 5.6.39. observamos los estadísticos descriptivos (*n*, *M*, *DT*) para cada uno de los tres factores de la escala de creencias y mitos “propios”.

Tabla 5.6.39.

Estadísticos Descriptivos de los Factores de la Escala de Creencias y Mitos “Propios” según el Género

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---|------------------|----------|----------|-----------|
| Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS | <i>Femenino</i> | 263 | -0.14 | 0.79 |
| | <i>Masculino</i> | 174 | 0.21 | 1.23 |
| | <i>Total</i> | 437* | 0.00 | 1.00 |
| Creencias Estereotipadas sobre la DAS | <i>Femenino</i> | 263 | -0.03 | 0.98 |
| | <i>Masculino</i> | 174 | 0.05 | 1.03 |
| | <i>Total</i> | 437* | 0.00 | 1.00 |
| Creencias Conservadoras sobre la DAS | <i>Femenino</i> | 263 | -0.09 | 0.90 |
| | <i>Masculino</i> | 174 | 0.13 | 1.12 |
| | <i>Total</i> | 437* | 0.00 | 1.00 |

Nota. * 13 perdidos

La Tabla 5.6.40., nos muestra como mujeres y hombres difieren significativamente en los factores o dimensiones I y III, de *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS* y de *Creencias Conservadoras sobre la DAS*, respectivamente. Las mujeres presentan puntuaciones medias menores que los hombres, tanto en unas como en otras.

Tabla 5.6.40.

ANOVA de los Factores de la Escala de Creencias y Mitos “Propios” según el Género

| | | <i>SC</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 12.97 | 1 | 12.97 | 13.27 | .000 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 424.92 | 435 | 0.98 | | |
| | <i>Total</i> | 437.89 | 436 | | | |
| Creencias Estereotipadas sobre la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 0.57 | 1 | 0.57 | 0.57 | .452 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 436.27 | 435 | 1.00 | | |
| | <i>Total</i> | 436.83 | 436 | | | |
| Creencias Conservadoras sobre la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 5.13 | 1 | 5.13 | 5.16 | .024 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 432.84 | 435 | 0.99 | | |
| | <i>Total</i> | 437.97 | 436 | | | |

Escala de creencias y mitos “de otras personas”

En la Tabla 5.6.41. observamos los estadísticos descriptivos (*n*, *M*, *DT*) para los dos factores de la escala de creencias y mitos “de otras personas”.

Tabla 5.6.41.

Estadísticos Descriptivos de los Factores de la Escala de Creencias y Mitos “de Otras Personas” según el Género

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---|------------------|----------|----------|-----------|
| Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS | <i>Femenino</i> | 262 | -0.11 | 0.99 |
| | <i>Masculino</i> | 172 | 0.17 | 1.00 |
| | <i>Total</i> | 434* | -0.00 | 1.00 |
| Creencias Estereotipadas sobre la DAS | <i>Femenino</i> | 262 | 0.06 | 1.01 |
| | <i>Masculino</i> | 172 | -0.01 | 0.98 |
| | <i>Total</i> | 434* | 0.00 | 1.00 |

Nota. * 16 perdidos

El ANOVA para esta escala, como podemos ver en la Tabla 5.6.42., sólo muestra diferencias en el factor I de *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS*, donde las mujeres para dichas creencias siguen puntuando con una media menor que los hombres.

Tabla 5.6.42.

ANOVA de los Factores de la Escala de Creencias y Mitos “de Otras Personas” según el Género

| | | <i>SC</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 8.58 | 1 | 8.58 | 8.70 | .003 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 426.02 | 432 | 0.99 | | |
| | <i>Total</i> | 434.60 | 433 | | | |
| Creencias Estereotipadas sobre la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 2.46 | 1 | 2.46 | 2.47 | .117 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 431.40 | 432 | 1.00 | | |
| | <i>Total</i> | 433.87 | 433 | | | |

Escala de prácticas

En la Tabla 5.6.43. observamos los estadísticos descriptivos (*n*, *M*, *DT*) para cada uno de los tres factores de la escala de prácticas.

Tabla 5.6.43.

Estadísticos Descriptivos de los Factores de la Escala de Prácticas según el Género

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|--|------------------|----------|----------|-----------|
| Prácticas Heteronormativas en la DAS | <i>Femenino</i> | 262 | 0.04 | 1.04 |
| | <i>Masculino</i> | 173 | -0.07 | 0.94 |
| | <i>Total</i> | 435* | 0.00 | 1.00 |
| Prácticas No Heteronormativas en la DAS | <i>Femenino</i> | 262 | -0.11 | 0.99 |
| | <i>Masculino</i> | 173 | 0.18 | 0.99 |
| | <i>Total</i> | 435* | 0.00 | 1.00 |
| Prácticas Inmorales en la DAS | <i>Femenino</i> | 262 | -0.05 | 0.99 |
| | <i>Masculino</i> | 173 | 0.08 | 1.02 |
| | <i>Total</i> | 435* | 0.00 | 1.00 |

Nota. * 15 perdidos

La Tabla 5.6.44., nos muestra cómo sólo se diferencian mujeres y hombres en referencia a las *Prácticas No Heteronormativas en la DAS* (dimensión II). En esta ocasión son los

hombres que se acercarian más a este tipo de prácticas, con una media mayor que las mujeres.

Tabla 5.6.44.

ANOVA de los Factores de la Escala de Prácticas según el Género

| | | <i>SC</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Prácticas Heteronormativas en la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 1.27 | 1 | 1.27 | 1.27 | .261 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 433.87 | 433 | 1.00 | | |
| | <i>Total</i> | 435.14 | 434 | | | |
| Prácticas No Heteronormativas en la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 9.25 | 1 | 9.25 | 9.44 | .002 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 424.12 | 433 | 0.98 | | |
| | <i>Total</i> | 433.37 | 434 | | | |
| Prácticas Inmorales en la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 1.67 | 1 | 1.67 | 1.66 | .198 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 433.88 | 433 | 1.00 | | |
| | <i>Total</i> | 435.54 | 434 | | | |

Escala de grupos

En la Tabla 5.6.45. observamos los estadísticos descriptivos (*n*, *M*, *DT*) para los dos factores de la escala de grupos.

Tabla 5.6.45.

Estadísticos Descriptivos de los Factores de la Escala de Grupos según el Género

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---|------------------|----------|----------|-----------|
| Grupos No Heteronormativos de la DAS | <i>Femenino</i> | 270 | 0.09 | 0.95 |
| | <i>Masculino</i> | 174 | -0.12 | 1.05 |
| | <i>Total</i> | 444* | 0.01 | 1.00 |
| Grupos Heteronormativos de la DAS | <i>Femenino</i> | 270 | 0.03 | 1.04 |
| | <i>Masculino</i> | 174 | -0.06 | 0.93 |
| | <i>Total</i> | 444* | -0.00 | 1.00 |

Nota. * Seis perdidos

En esta ocasión, Tabla 5.6.46., mujeres y hombres presentan diferencias únicamente en el primer factor, *Grupos No Heteronormativos de la DAS*. Una puntuación media más alta se debe al grupo femenino.

Tabla 5.6.46.

ANOVA de los Factores de la Escala de Grupos según el Género

| | | <i>SC</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Grupos No Heteronormativos de la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 4.83 | 1 | 4.83 | 4.87 | .028 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 436.67 | 442 | 0.99 | | |
| | <i>Total</i> | 441.50 | 443 | | | |
| Grupos Heteronormativos de la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 0.87 | 1 | 0.87 | 0.87 | .353 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 443.89 | 442 | 1.00 | | |
| | <i>Total</i> | 444.76 | 443 | | | |

5.6.4.2. Análisis de varianza según el grupo cultural

Hemos comprobado si dependiendo del grupo cultural (catalán o castellano, los dos grupos principales formados por un número mayor de miembros) podíamos encontrar diferencias significativas en las diversas escalas, pero no las hemos encontrado. En ninguno de los factores de cada una de las escalas aparece una *F* con una significación menor de .05. Lo cual expresa que esta variable no incide en la estructura de ninguna de las escalas.

5.6.4.3. Análisis de varianza según el grupo religioso

En este caso tampoco hay diferencias significativas importantes según los principales grupos religiosos (católico, ateo o agnóstico). De todas las escalas, sólo en algunas de ellas como la de creencias y mitos “propios” y la de grupos, aparecen diferencias significativas en algunos de sus factores, como veremos a continuación.

Escala de creencias y mitos “propios”

En la Tabla 5.6.47. observamos los estadísticos descriptivos (*n*, *M*, *DT*) para cada uno de los tres factores de la escala de creencias y mitos “propios”.

Tabla 5.6.47.

Estadísticos Descriptivos de los Factores de la Escala de Creencias y Mitos “Propios” según el Grupo Religioso

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---|------------------|----------|----------|-----------|
| Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS | <i>Católico</i> | 103 | 0.12 | 1.05 |
| | <i>Ateo</i> | 181 | -0.08 | 1.05 |
| | <i>Agnóstico</i> | 109 | -0.15 | 0.62 |
| | <i>Total</i> | 393* | -0.04 | 0.96 |
| Creencias Estereotipadas sobre la DAS | <i>Católico</i> | 103 | 0.28 | 0.96 |
| | <i>Ateo</i> | 181 | -0.16 | 0.96 |
| | <i>Agnóstico</i> | 109 | -0.02 | 1.04 |
| | <i>Total</i> | 393* | -0.01 | 1.00 |
| Creencias Conservadoras sobre la DAS | <i>Católico</i> | 103 | 0.30 | 1.14 |
| | <i>Ateo</i> | 181 | -0.14 | 0.91 |
| | <i>Agnóstico</i> | 109 | -0.06 | 0.94 |
| | <i>Total</i> | 393* | -0.00 | 1.00 |

Nota. * 57 perdidos

Según los resultados de la Tabla 5.6.48., las *Creencias Estereotipadas sobre la DAS* y las *Creencias Conservadoras sobre la DAS*, son los dos factores que muestran diferencias entre los tres principales grupos religiosos. Examinando las medias según las pruebas post hoc, sólo son significativas aquellas que hacen referencia a personas católicas y ateas ($p = .001$) para las creencias estereotipadas; y aquellas que comparan a católicas y ateas ($p = .001$) y a católicas y agnósticas ($p = .020$) para las creencias conservadoras. Vemos así, que tanto para las creencias estereotipadas, como para las creencias conservadoras, las personas católicas puntúan más alto en ambas. En concreto, para las creencias conservadoras, personas ateas y agnósticas presentan una puntuación media menor que las católicas, siendo las personas ateas las que muestran la puntuación más baja en comparación con las católicas.

Tabla 5.6.48.

ANOVA de los Factores de la Escala de Creencias y Mitos “Propios” según el Grupo Religioso

| | | <i>SC</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 4.23 | 2 | 2.12 | 2.32 | .099 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 355.02 | 390 | 0.91 | | |
| | <i>Total</i> | 359.25 | 392 | | | |
| Creencias Estereotipadas sobre la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 13.15 | 2 | 6.57 | 6.83 | .001 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 375.42 | 390 | 0.96 | | |
| | <i>Total</i> | 388.57 | 392 | | | |
| Creencias Conservadoras sobre la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 13.23 | 2 | 6.61 | 6.82 | .001 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 378.28 | 390 | 0.97 | | |
| | <i>Total</i> | 391.51 | 392 | | | |

Escala de grupos

En la Tabla 5.6.49. observamos los estadísticos descriptivos (*n*, *M*, *DT*) para los dos factores de la escala de grupos.

Tabla 5.6.49.

Estadísticos Descriptivos de los Factores de la Escala de Grupos según el Grupo Religioso

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---|------------------|----------|----------|-----------|
| Grupos No Heteronormativos de la DAS | <i>Católico</i> | 104 | -0.20 | 1.04 |
| | <i>Ateo</i> | 181 | 0.10 | 0.93 |
| | <i>Agnóstico</i> | 113 | 0.03 | 1.03 |
| | <i>Total</i> | 398* | 0.00 | 1.00 |
| Grupos Heteronormativos de la DAS | <i>Católico</i> | 104 | -0.07 | 1.07 |
| | <i>Ateo</i> | 181 | -0.02 | 1.02 |
| | <i>Agnóstico</i> | 113 | 0.02 | 0.97 |
| | <i>Total</i> | 398* | -0.02 | 1.02 |

Nota. * 52 perdidos

Si observamos la ANOVA realizada de los factores de la escala de grupos, encontramos diferencias significativas para el primer factor, *Grupos No Heteronormativos de la DAS*, y según las pruebas post hoc sólo entre el grupo católico y el ateo ($p = .035$). Las

personas católicas presentan una media más baja y negativa en este factor (Tabla 5.6.50.).

Tabla 5.6.50.

ANOVA de los Factores de la Escala de Grupos según el Grupo Religioso

| | | <i>SC</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Grupos No Heteronormativos de la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 6.23 | 2 | 3.11 | 3.17 | .043 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 388.39 | 395 | 0.98 | | |
| | <i>Total</i> | 394.62 | 397 | | | |
| Grupos Heteronormativos de la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 0.38 | 2 | 0.19 | 0.18 | .834 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 411.05 | 395 | 1.04 | | |
| | <i>Total</i> | 411.43 | 397 | | | |

5.6.4.4. Análisis de varianza según la clase social

Una vez realizado el ANOVA teniendo en cuenta las principales clases sociales subjetivas informadas por las personas participantes, no hemos encontrado diferencias significativas en ninguno de los factores de las diversas escalas. Es decir, el hecho de pertenecer a una clase media alta, media baja o trabajadora, no incide en la estructura de ninguna de las escalas.

5.6.4.5. Análisis de varianza según el nivel de estudios

Según los estudios en curso encontramos diferencias entre los y las estudiantes de bachillerato y de universidad, en cada una de las escalas. Aunque dentro de cada una de estas escalas, las diferencias sólo aparezcan en algunos de los factores que las conforman. Por tanto, para agilizar la lectura de los resultados, hemos obviado de las tablas todos aquellos resultados que hacen referencias a factores no significativos.

Escala de emociones

El ANOVA para esta escala sólo indica diferencias significativas para el factor de *Emociones Negativas desde la DAS*. En la Tabla 5.6.51. se observan los estadísticos descriptivos, y en la Tabla 5.6.52., la ANOVA correspondiente. Estudiantes

universitarias y universitarios presentan una puntuación media superior a aquellos y aquellas que son de bachillerato.

Tabla 5.6.51.

Estadísticos Descriptivos del Factor Emociones Negativas desde la DAS según los Estudios

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---|---------------------|----------|----------|-----------|
| Emociones Negativas desde la DAS | <i>Bachillerato</i> | 167 | -0.13 | 0.98 |
| | <i>Universidad</i> | 252 | 0.09 | 1.00 |
| | <i>Total</i> | 419* | 0.00 | 1.00 |

Nota. * 31 perdidos

Tabla 5.6.52.

ANOVA del Factor Emociones Negativas desde la DAS según los Estudios

| | | <i>SC</i> | <i>GL</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Emociones Negativas desde la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 5.07 | 1 | 5.07 | 5.12 | .024 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 412.93 | 417 | 0.99 | | |
| | <i>Total</i> | 418 | 418 | | | |

Escala de creencias y mitos “propios”

A través del ANOVA sólo observamos diferencias significativas para el factor de *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS* de la escala de creencias y mitos “propios”. En la Tabla 5.6.53. se observan los estadísticos descriptivos, y en la Tabla 5.6.54., la ANOVA correspondiente. En este caso, estudiantes de bachillerato presentan una puntuación media superior a la de estudiantes universitarios y universitarias.

Tabla 5.6.53.

Estadísticos Descriptivos del Factor Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS según los Estudios

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---|---------------------|----------|----------|-----------|
| Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS | <i>Bachillerato</i> | 178 | 0.24 | 1.27 |
| | <i>Universidad</i> | 261 | -0.16 | 0.72 |
| | <i>Total</i> | 439* | 0.00 | 1.00 |

Nota. * 11 perdidos

Tabla 5.6.54.

ANOVA del Factor Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS según los Estudios

| | | <i>SC</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 17.01 | 1 | 17.01 | 17.66 | .000 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 420.98 | 437 | 0.96 | | |
| | <i>Total</i> | 438 | 438 | | | |

Escala de creencias y mitos “de otras personas”

En esta ocasión las diferencias significativas se sitúan en el factor de *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS* de la escala de creencias y mitos “de otras personas”. En la Tabla 5.6.55. se observan los estadísticos descriptivos, y en la Tabla 5.6.56., la ANOVA correspondiente. De nuevo los y las estudiantes de bachillerato presentan una puntuación media superior a aquella que presentan las y los estudiantes universitarios.

Tabla 5.6.55.

Estadísticos Descriptivos del Factor Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS según los Estudios

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---|---------------------|----------|----------|-----------|
| Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS | <i>Bachillerato</i> | 172 | 0.20 | 1.04 |
| | <i>Universidad</i> | 264 | -0.13 | 0.96 |
| | <i>Total</i> | 436* | 0.00 | 1.00 |

Nota. * 14 perdidos

Tabla 5.6.56.

ANOVA del Factor Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS según los Estudios

| | | <i>SC</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 10.93 | 1 | 10.93 | 11.19 | .001 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 424.07 | 434 | 0.98 | | |
| | <i>Total</i> | 435 | 435 | | | |

Escala de prácticas

El ANOVA para esta escala sólo indica diferencias significativas para el factor de *Prácticas Inmorales en la DAS*. En la Tabla 5.6.57. se observan los estadísticos descriptivos, y en la Tabla 5.6.58., la ANOVA correspondiente. Se observa como estudiantes universitarias y universitarios presentan una puntuación media superior que aquellos y aquellas de bachillerato.

Tabla 5.6.57.

Estadísticos Descriptivos del Factor Prácticas Inmorales en la DAS según los Estudios

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|--------------------------------------|---------------------|----------|----------|-----------|
| Prácticas Inmorales en la DAS | <i>Bachillerato</i> | 176 | -0.17 | 0.96 |
| | <i>Universidad</i> | 261 | 0.12 | 1.01 |
| | <i>Total</i> | 437* | 0.00 | 1.00 |

Nota. * 13 perdidos

Tabla 5.6.58.

ANOVA del Factor Prácticas Inmorales en la DAS según los Estudios

| | | <i>SC</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------------|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Prácticas Inmorales en la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 8.70 | 1 | 8.70 | 8.86 | .003 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 427.30 | 435 | 0.98 | | |
| | <i>Total</i> | 436 | 436 | | | |

Escala de grupos

En la escala de grupos sólo encontramos diferencias significativas para el factor de *Grupos No Heteronormativos de la DAS*. En la Tabla 5.6.59. se observan los estadísticos descriptivos, y en la Tabla 5.6.60., la ANOVA correspondiente. También en esta ocasión, estudiantes universitarias y universitarios presentan una puntuación media superior a la presentada por estudiantes de bachillerato.

Tabla 5.6.59.

Estadísticos Descriptivos del Factor Grupos No Heteronormativos de la DAS según los Estudios

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---|---------------------|----------|----------|-----------|
| Grupos No Heteronormativos de la DAS | <i>Bachillerato</i> | 179 | -0.22 | 1.01 |
| | <i>Universidad</i> | 267 | 0.15 | .97 |
| | <i>Total</i> | 446* | 0.00 | 1.00 |

Nota. * 4 perdidos

Tabla 5.6.60.

ANOVA del Factor Grupos No Heteronormativos de la DAS según los Estudios

| | | <i>SC</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Grupos No Heteronormativos de la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 14.16 | 1 | 14.16 | 14.59 | .000 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 430.84 | 444 | 0.97 | | |
| | <i>Total</i> | 445 | 445 | | | |

5.6.4.6. Análisis de varianza según las relaciones afectivo-sexuales mantenidas

Si realizamos el ANOVA de los diversos factores de cada una de las escalas, teniendo en cuenta el hecho de que las personas participantes hayan mantenido o no relaciones afectivo-sexuales y la cantidad o frecuencia de las mismas, resultan únicamente dos factores que presentan diferencias significativas. Uno de ellos de la escala de emociones, y el otro, de la escala de creencias y mitos “propios”.

Escala de emociones

Para esta escala, la ANOVA (Tabla 5.6.62.) muestra que sólo hay diferencias significativas para el factor *Emociones Positivas hacia la DAS*. Las pruebas post hoc además indican que las medias (Tabla 5.6.61.) son significativas para este factor cuando se refiere únicamente: entre el nunca y muchas veces ($p = .003$) y entre el alguna vez y muchas veces ($p = .009$), como frecuencias de la variable de relaciones afectivo-sexuales. Así, las personas que nunca han mantenido una relación afectivo-sexual, frente a las que sí que las han mantenido y en muchas ocasiones, puntúan más bajo en este factor de emociones positivas. Y lo mismo ocurre si comparamos la frecuencia de haber mantenido alguna vez una relación con el haberla mantenido en muchas

ocasiones. Las personas que sólo han tenido algunas relaciones puntúan más bajo que las que han tenido muchas.

Tabla 5.6.61.

Estadísticos Descriptivos del Factor Emociones Positivas hacia la DAS según las Relaciones Mantenidas

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---|------------------------|----------|----------|-----------|
| Emociones Positivas hacia la DAS | <i>Nunca</i> | 77 | -0.25 | 1.15 |
| | <i>Alguna vez</i> | 115 | -0.15 | 0.99 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 130 | 0.11 | 0.95 |
| | <i>Muchas veces</i> | 96 | 0.27 | 0.82 |
| | <i>Total</i> | 418* | 0.01 | 0.99 |

Nota. * 32 perdidos

Tabla 5.6.62.

ANOVA del Factor Emociones positivas hacia la DAS según las Relaciones Mantenidas

| | | <i>SC</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Emociones Positivas hacia la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 16.11 | 3 | 5.37 | 5.67 | .001 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 391.95 | 414 | 0.95 | | |
| | <i>Total</i> | 408.05 | 417 | | | |

Escala de creencias y mitos “propios”

El hecho de haber tenido relaciones o no, para esta escala, sólo resulta ser significativo para el factor III de *Creencias Conservadoras sobre la DAS*, según el ANOVA realizado (ver Tablas 5.6.63. y 5.6.64.). Y las pruebas post hoc indican, al igual que en el caso anterior que las diferencias se sitúan entre las medias de: nunca y muchas veces ($p = .049$) y alguna vez y muchas veces ($p = .016$). Las personas participantes que no han tenido ninguna relación afectivo-sexual, o sólo han tenido alguna, presentan una puntuación media más alta en creencias conservadoras que las personas que manifiestan haber tenido muchas relaciones afectivo-sexuales.

Tabla 5.6.63.

Estadísticos Descriptivos del Factor Creencias Conservadoras sobre la DAS según las Relaciones Mantenidas

| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---|------------------------|----------|----------|-----------|
| Creencias Conservadoras sobre la DAS | <i>Nunca</i> | 83 | 0.15 | 1.01 |
| | <i>Alguna vez</i> | 118 | 0.17 | 1.12 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 138 | -0.07 | 0.96 |
| | <i>Muchas veces</i> | 98 | -0.23 | 0.84 |
| | <i>Total</i> | 437* | 0.00 | 1.00 |

Nota. * 13 perdidos

Tabla 5.6.64.

ANOVA del Factor Creencias Conservadoras sobre la DAS según las Relaciones Mantenidas

| | | <i>SC</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|---------------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Creencias Conservadoras sobre la DAS | <i>Inter-grupos</i> | 11.32 | 3 | 3.77 | 3.84 | .010 |
| | <i>Intra-grupos</i> | 425.41 | 433 | 0.98 | | |
| | <i>Total</i> | 436.73 | 436 | | | |

5.6.4.7. Análisis de varianza de la interacción de varias variables

A lo largo de este apartado encontraremos las diferentes ANOVAs realizadas teniendo en cuenta la interacción de varias de las variables anteriores, aunque en muy pocas ocasiones han resultado ser significativas.

Hemos interaccionado la variable género con las variables: a) grupo religioso; b) clase social subjetiva; c) estudios en curso; y d) relaciones afectivo-sexuales mantenidas⁵⁵. De todas ellas, sólo han resultado ser significativas en un factor (*Prácticas No Heteronormativas en la DAS*) de la escala de prácticas en cuanto a la intersección de género con el grupo religioso, y otro (*Creencias Estereotipadas sobre la DAS*), de la escala de creencias y mitos “propios” de la interacción de género con estudios.

⁵⁵ No se ha llevado a cabo la interacción con el grupo cultural, ya que de los dos grupos mayoritarios, el castellano al verse dividido por hombre y mujeres, quedaban subgrupos de menos de 30 sujetos.

Otras interacciones realizadas han sido las que han agrupado a estudios en curso con: a) grupo religioso; y b) clase social subjetiva. Y la última, la que ha interaccionado al grupo religioso con la clase social subjetiva. Nuevamente, sólo han aparecido dos factores significativos de las ANOVAs llevadas a cabo. El primero, es el factor III (*Prácticas Inmorales en la DAS*) de la escala de prácticas, para la intersección de estudios y grupo religioso; y el segundo, el factor I (*Grupos No Heteronormativos de la DAS*) de la escala de grupos, para la intersección de grupo religioso y clase social.

Análisis de varianza según el género y el grupo religioso

En la Tabla 5.6.65. se presentan los estadísticos descriptivos (n , M , DT) de las variables de género y grupo religioso interaccionadas para el factor II de *Prácticas No Heteronormativas en la DAS*, de la escala de prácticas. En la Tabla 5.6.66., el ANOVA correspondiente, y en la Figura 5.6.1., la representación gráfica de dicha interacción.

Estos resultados apuntan como mujeres y hombres católicos presentan una puntuación media similar en cuanto a las prácticas afectivo-sexuales no heteronormativas. Sin embargo, mujeres y hombres ateos difieren. Presentan una puntuación media más baja las mujeres ateas que los hombres. Y dicha diferencia, se incrementa aún más en el mismo sentido, si comparamos mujeres y hombres agnósticos, como podemos observar en la posición gráfica de ambos.

Por otro lado, dentro del grupo de las mujeres, las mujeres católicas y agnósticas presentan medias similares, mientras que las mujeres ateas superan dicha puntuación. En cambio, hombres católicos, hombres ateos y hombres agnósticos muestran puntuaciones medias dispersas entre todas ellas, ascendiendo correlativamente.

Tabla 5.6.65.

Estadísticos Descriptivos del Factor Prácticas No Heteronormativas en la DAS según el Género y el Grupo Religioso

| Grupo religioso | Género | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> |
|------------------|------------------|----------|-----------|----------|
| Católico | <i>Femenino</i> | -0.18 | 1.08 | 64 |
| | <i>Masculino</i> | -0.22 | 0.96 | 36 |
| | <i>Total</i> | -0.19 | 1.04 | 100 |
| Ateo | <i>Femenino</i> | -0.05 | 0.83 | 105 |
| | <i>Masculino</i> | 0.29 | 1.00 | 73 |
| | <i>Total</i> | 0.09 | 0.92 | 178 |
| Agnóstico | <i>Femenino</i> | -0.21 | 1.07 | 69 |
| | <i>Masculino</i> | 0.47 | 0.91 | 42 |
| | <i>Total</i> | 0.05 | 1.06 | 111 |
| Total | <i>Femenino</i> | -0.13 | 0.97 | 238 |
| | <i>Masculino</i> | 0.22 | 0.99 | 151 |
| | <i>Total</i> | 0.00 | 1.00 | 389 |

Tabla 5.6.66.

ANOVA del Factor Prácticas No Heteronormativas en la DAS según el Género y el Grupo Religioso

| | <i>SC tipo III</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---------------------------------|--------------------|-----------|-----------|----------|----------|
| Modelo corregido | 22.58 ^a | 5 | 4.52 | 4.77 | .000 |
| Intersección | 0.09 | 1 | 0.09 | 0.09 | .758 |
| Género | 9.26 | 1 | 9.26 | 9.79 | .002 |
| Grupo religioso | 7.17 | 2 | 3.58 | 3.79 | .023 |
| Género * Grupo religioso | 6.31 | 2 | 3.15 | 3.33 | .037 |
| Error | 362.36 | 383 | 0.95 | | |
| Total | 384.94 | 389 | | | |
| Total corregida | 384.94 | 388 | | | |

Nota. a = $R^2 = .059$ (R^2 corregida = .046)

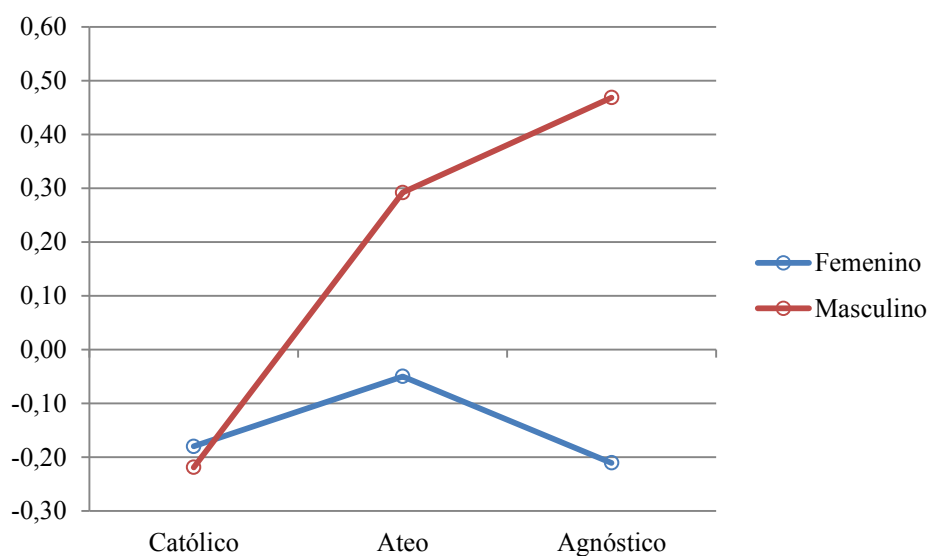


Figura 5.6.1. Representación gráfica del ANOVA del factor *Prácticas No Heteronormativas en la DAS* de la escala de prácticas para la intersección de las variables de género y grupo religioso.

Análisis de varianza según el género y el nivel de estudios

En la Tabla 5.6.67. se presentan los estadísticos descriptivos (n , M , DT) del factor de *Creencias Estereotipadas sobre la DAS*, de la escala de creencias y mitos “propios” para las variables interaccionadas de género y estudios. En la Tabla 5.6.68., el ANOVA correspondiente, y en la Figura 5.6.2., la representación gráfica de dicha interacción.

Las mujeres universitarias y los hombres que estudian bachillerato tienen una puntuación media similar, la cual es inferior a la presentada por hombres universitarios y mujeres de bachillerato en las creencias estereotipadas sobre la diversidad. Tanto hombres universitarios como mujeres de bachillerato también en este caso asemejan puntuaciones.

Tabla 5.6.67.

Estadísticos Descriptivos del Factor Creencias Estereotipadas sobre la DAS según el Género y los Estudios

| Género | Estudios agrupados | M | DT | n |
|------------------|---------------------------|----------|-----------|----------|
| Femenino | <i>Bachillerato</i> | 0.13 | 1.00 | 97 |
| | <i>Universidad</i> | -0.12 | 0.96 | 166 |
| | <i>Total</i> | -0.03 | 0.98 | 263 |
| Masculino | <i>Bachillerato</i> | -0.11 | 0.97 | 79 |
| | <i>Universidad</i> | 0.18 | 1.07 | 95 |
| | <i>Total</i> | 0.05 | 1.03 | 174 |
| Total | <i>Bachillerato</i> | 0.02 | 0.99 | 176 |
| | <i>Universidad</i> | -0.01 | 1.01 | 261 |
| | <i>Total</i> | 0.00 | 1.00 | 437 |

Tabla 5.6.68.

ANOVA del Factor Creencias Estereotipadas sobre la DAS según el Género y los Estudios

| | <i>SC tipo III</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|------------------------------------|--------------------|-----------|-----------|----------|----------|
| Modelo corregido | 7.86 ^a | 3 | 2.62 | 2.64 | .049 |
| Intersección | 0.16 | 1 | 0.16 | 0.16 | .690 |
| Género | 0.08 | 1 | 0.08 | 0.08 | .775 |
| Estudios agrupados | 0.05 | 1 | 0.05 | 0.05 | .824 |
| Género * Estudios agrupados | 7.23 | 1 | 7.23 | 7.30 | .007 |
| Error | 428.97 | 433 | 0.99 | | |
| Total | 436.84 | 437 | | | |
| Total corregida | 436.83 | 436 | | | |

Nota. a = $R^2 = .018$ (R^2 corregida = .011)

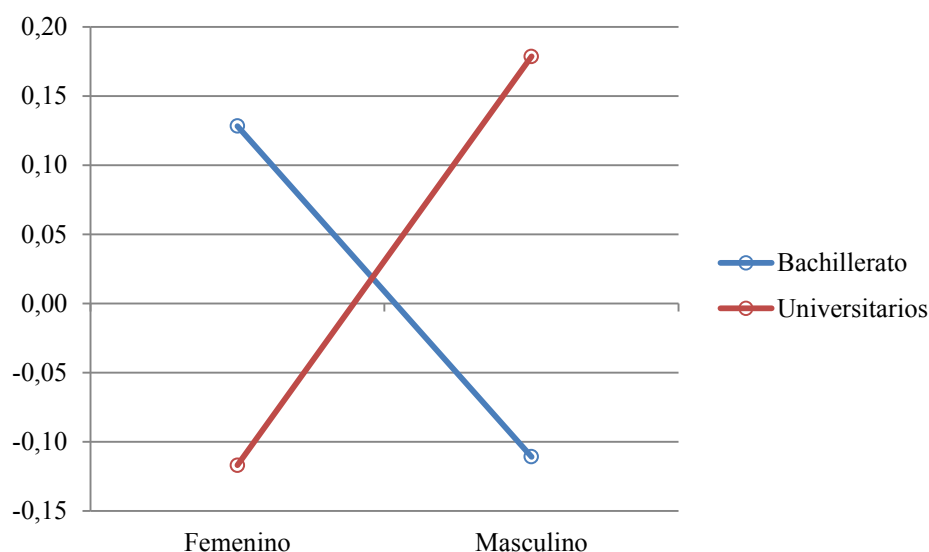


Figura 5.6.2. Representación gráfica del ANOVA del factor *Creencias Estereotipadas sobre la DAS* de la escala de creencias y mitos “propios” para la intersección de las variables de género y estudios en curso.

Análisis de varianza según el nivel de estudios y el grupo religioso

En la Tabla 5.6.69. se presentan los estadísticos descriptivos (n , M , DT) de las variables de estudios y grupo religioso interaccionadas para el factor III de *Prácticas Inmorales en la DAS*, de la escala de prácticas. En la Tabla 5.6.70., el ANOVA correspondiente, y en la Figura 5.6.3., la representación gráfica de dicha interacción.

Los resultados indican, según los y las participantes encuestadas, que estudiantes de bachillerato y estudiantes de universidad ateas y ateos no difieren en las puntuaciones medias acerca de las prácticas afectivo-sexuales denominadas inmorales. No obstante, sí que aparecen diferencias entre estudiantes de bachillerato y estudiantes universitarios y universitarias que se identifican como católicos/as, y también entre estudiantes agnósticos/as de bachillerato o de universidad. En ambos casos, las y los estudiantes de bachillerato, ya sean católicos/as o agnósticos/as, presentan puntuaciones medias menores en referencia a estas prácticas inmorales que los y las estudiantes de universidad.

Dentro del grupo de estudiantes universitarios y universitarias, el grupo católico y agnóstico presentan medias similares entre ellas y mayores a su vez que el grupo ateo. Y

dentro del grupo de estudiantes de bachillerato, ocurre el proceso opuesto, estudiantes del grupo católico y agnóstico muestran puntuaciones medias cercanas, pero más bajas que el grupo ateo.

Tabla 5.6.69.

Estadísticos Descriptivos del Factor Prácticas Inmorales en la DAS según los Estudios y el Grupo Religioso

| Grupo religioso | Estudios agrupados | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> |
|------------------|---------------------|----------|-----------|----------|
| Católico | <i>Bachillerato</i> | -0.26 | 0.88 | 44 |
| | <i>Universidad</i> | 0.31 | 1.07 | 56 |
| | <i>Total</i> | 0.06 | 1.03 | 100 |
| Ateo | <i>Bachillerato</i> | -0.07 | 1.07 | 64 |
| | <i>Universidad</i> | -0.13 | 0.89 | 114 |
| | <i>Total</i> | -0.11 | 0.96 | 178 |
| Agnóstico | <i>Bachillerato</i> | -0.36 | 0.80 | 46 |
| | <i>Universidad</i> | 0.33 | 1.07 | 65 |
| | <i>Total</i> | 0.04 | 1.02 | 111 |
| Total | <i>Bachillerato</i> | -0.21 | 0.95 | 154 |
| | <i>Universidad</i> | 0.10 | 1.01 | 235 |
| | <i>Total</i> | -0.02 | 0.99 | 389 |

Tabla 5.6.70.

ANOVA del Factor Prácticas Inmorales en la DAS según los Estudios y el Grupo Religioso

| | <i>SC tipo III</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------------|--------------------|-----------|-----------|----------|----------|
| Modelo corregido | 23.64 ^a | 5 | 4.73 | 5.01 | .000 |
| Intersección | 0.30 | 1 | 0.30 | 0.32 | .571 |
| Estudios | 14.40 | 1 | 14.40 | 15.28 | .000 |
| Grupo religioso | 1.12 | 2 | 0.56 | 0.60 | .551 |
| Estudios * Grupo religioso | 10.98 | 2 | 5.49 | 5.82 | .003 |
| Error | 361.08 | 383 | 0.94 | | |
| Total | 384.88 | 389 | | | |
| Total corregida | 384.71 | 388 | | | |

Nota. a = $R^2 = .061$ (R^2 corregida = .049)

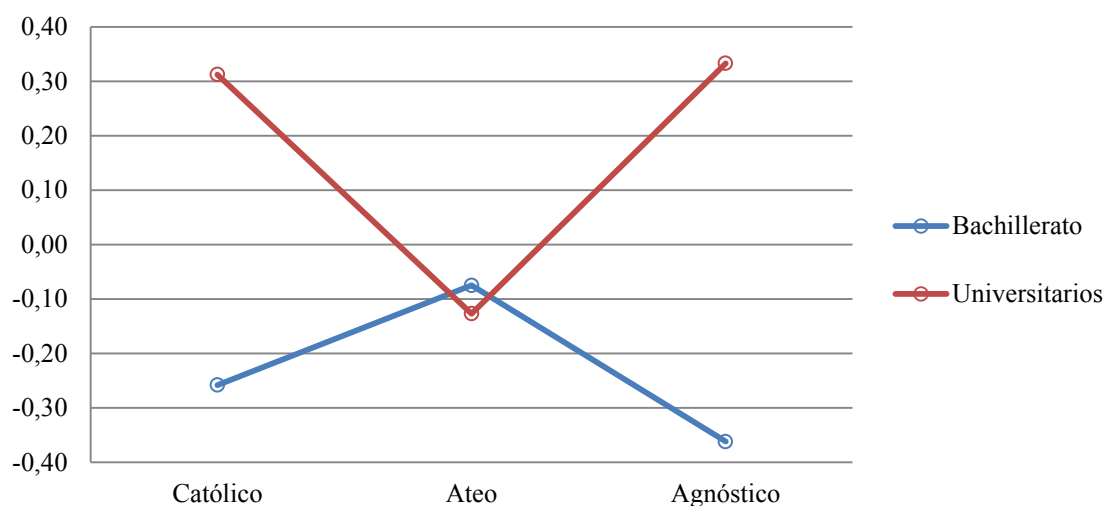


Figura 5.6.3. Representación gráfica del ANOVA del factor *Prácticas Inmorales en la DAS* de la escala de prácticas para la intersección de las variables de estudios en curso y grupo religioso.

Análisis de varianza según el grupo religioso y la clase social

En la Tabla 5.6.71. se presentan los estadísticos descriptivos (n , M , DT) del factor de *Grupos No Heteronormativos de la DAS*, de la escala de grupos para las variables interaccionadas de grupo religioso y clase social subjetiva. En la Tabla 5.6.72., el ANOVA correspondiente, y en la Figura 5.6.4., la representación gráfica de dicha interacción.

Nuevamente, en esta ocasión, las personas ateas no muestran diferencias según la clase social subjetiva informada para este factor. Entre las personas agnósticas de clase media baja y clase trabajadora, tampoco existen diferencias. Pero sí que éstas últimas, personas agnósticas de clase trabajadora difieren un poco de las personas agnósticas de clase media alta, que presentan una puntuación media inferior. Y es entre las personas que informan ser católicas donde se encuentran las diferencias más importantes. La puntuación media más elevada es para el grupo católico de clase media alta, seguida de la del grupo católico de clase trabajadora, y cercana a ésta, pero aún menor, la del grupo católico de clase media baja.

Dentro de las y los participantes de clase media alta las puntuaciones medias para este factor de grupos no heteronormativos, se sitúan en un continuo, donde católicos puntúan

de manera más elevada, seguido de ateos y por último de agnósticos. En la clase media baja, el grupo de personas católicas presenta una media baja, la más baja de todas, como podemos ver su posición gráfica, para subir con el grupo de ateas, y seguir subiendo levemente para el de agnósticas. Dentro de la clase trabajadora, ocurre un procedimiento parecido, pero después del punto de inflexión en el grupo ateo, baja un poco la media en la clase trabajadora, aunque no es tan baja como en el grupo católico.

Tabla 5.6.71.

Estadísticos Descriptivos del Factor Grupos No Heteronormativos de la DAS según el Grupo Religioso y la Clase Social

| Grupo religioso | Clase social | M | DT | n |
|------------------------|--------------------------|----------|-----------|----------|
| Católico | <i>Clase media alta</i> | 0.22 | 1.02 | 40 |
| | <i>Clase media baja</i> | -0.52 | 0.94 | 37 |
| | <i>Clase trabajadora</i> | -0.26 | 0.99 | 23 |
| | <i>Total</i> | -0.16 | 1.03 | 100 |
| Ateo | <i>Clase media alta</i> | 0.04 | 0.93 | 52 |
| | <i>Clase media baja</i> | 0.11 | 0.96 | 70 |
| | <i>Clase trabajadora</i> | 0.14 | 0.93 | 56 |
| | <i>Total</i> | 0.10 | 0.94 | 178 |
| Agnóstico | <i>Clase media alta</i> | -0.14 | 0.94 | 31 |
| | <i>Clase media baja</i> | 0.13 | 1.08 | 53 |
| | <i>Clase trabajadora</i> | 0.06 | 0.97 | 27 |
| | <i>Total</i> | 0.04 | 1.01 | 111 |
| Total | <i>Clase media alta</i> | 0.05 | 0.96 | 123 |
| | <i>Clase media baja</i> | -0.02 | 1.02 | 160 |
| | <i>Clase trabajadora</i> | 0.03 | 0.96 | 106 |
| | <i>Total</i> | 0.01 | 0.99 | 389 |

Tabla 5.6.72.

ANOVA del Factor Grupos No Heteronormativos de la DAS según el Grupo Religioso y la Clase Social

| | <i>SC tipo III</i> | <i>gl</i> | <i>MC</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---------------------------------------|--------------------|-----------|-----------|----------|----------|
| Modelo corregido | 16.90 ^a | 8 | 2.11 | 2.22 | .025 |
| Intersección | 0.21 | 1 | 0.21 | 0.22 | .640 |
| Clase social | 1.17 | 2 | 0.59 | 0.62 | .540 |
| Grupo religioso | 4.92 | 2 | 2.46 | 2.58 | .077 |
| Clase social * Grupo religioso | 11.69 | 4 | 2.92 | 3.07 | .016 |
| Error | 361.70 | 380 | 0.95 | | |
| Total | 378.67 | 389 | | | |
| Total corregida | 378.60 | 388 | | | |

Nota. a = $R^2 = .045$ (R^2 corregida = .025)

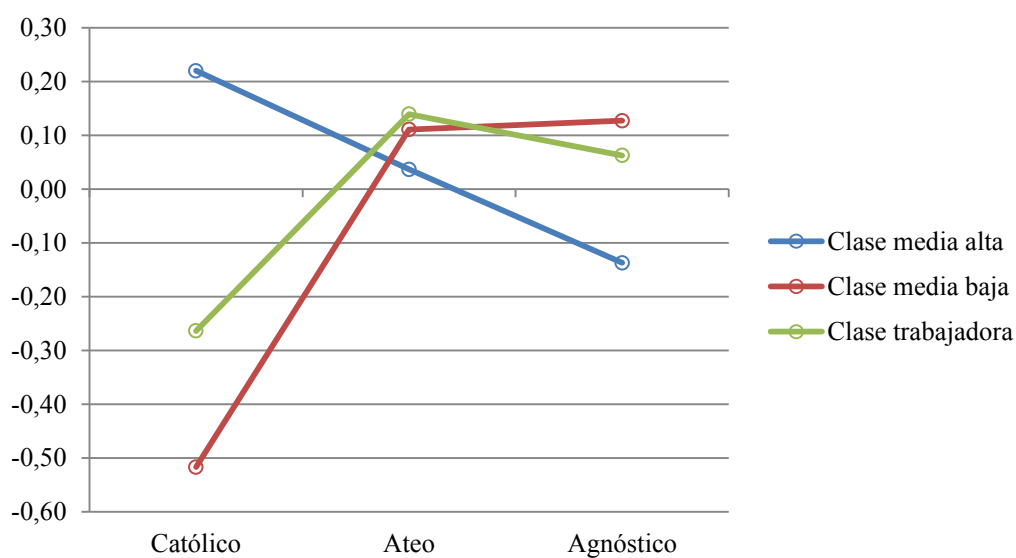


Figura 5.6.4. Representación gráfica del ANOVA del factor Grupos No Heteronormativos de la DAS de la escala de grupos para la intersección de las variables de grupo religioso y clase social.

5.6.4.8. Resumen de los resultados del análisis de varianza

A continuación presentamos de manera esquemática los resultados que acabamos de exponer en los apartados anteriores.

En la Tabla 5.6.73. se muestran aquellos resultados de los factores que han presentado diferencias significativas a través de los ANOVAs realizados y que han tenido en cuenta una variable.

Y en la Tabla 5.6.74. se muestran aquellos resultados de los factores que han presentado diferencias significativas a través de los ANOVAs realizados y que, en esta ocasión, han tenido en cuenta la intersección de dos variables.

Tabla 5.6.73.

Resumen de los Resultados con Diferencias Significativas en los Factores, según los ANOVAs realizados a partir de Una Variable

| Variable | Escala | Factores con diferencias significativas | M superiores |
|-------------------------------------|---------------------------------------|---|---------------------|
| Género | Emociones | <i>Emociones Positivas hacia la DAS</i> | Mujeres |
| | | <i>Emociones Negativas hacia la DAS</i> | Hombres |
| | | <i>Emociones Negativas desde la DAS</i> | Mujeres |
| | Creencias y mitos “propios” | <i>Emociones Ambiguas y Positivas hacia la DAS</i> | Hombres |
| | | <i>Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS</i> | Hombres |
| | Creencias y mitos “de otras personas” | <i>Creencias Conservadoras sobre la DAS</i> | Hombres |
| | | <i>Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS</i> | Hombres |
| Grupo religioso | Prácticas | <i>Prácticas No Heteronormativas en la DAS</i> | Hombres |
| | Grupos | <i>Grupos No Heteronormativos de la DAS</i> | Mujeres |
| | Creencias y mitos “propios” | <i>Prácticas No Heteronormativas en la DAS</i> | Hombres |
| | | <i>Grupos No Heteronormativos de la DAS</i> | Mujeres |
| | Creencias y mitos “de otras personas” | <i>Prácticas No Heteronormativas en la DAS</i> | Hombres |
| | | <i>Grupos No Heteronormativos de la DAS</i> | Mujeres |
| | Grupos | <i>Grupos No Heteronormativos de la DAS</i> | Mujeres |
| Nivel de estudios | Emociones | <i>Emociones Negativas desde la DAS</i> | Universidad |
| | Creencias y mitos “propios” | <i>Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS</i> | Bachillerato |
| | Creencias y mitos “de otras personas” | <i>Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS</i> | Bachillerato |
| | Prácticas | <i>Prácticas Inmorales en la DAS</i> | Universidad |
| | Grupos | <i>Grupos No Heteronormativos de la DAS</i> | Universidad |
| Relaciones afectivo-sexuales | Emociones | <i>Emociones Positivas hacia la DAS</i> | Muchas veces |
| | Creencias y mitos “propios” | <i>Creencias Conservadoras sobre la DAS</i> | Alguna vez |

Tabla 5.6.74.

Resumen de los Resultados con Diferencias Significativas en los Factores, según los ANOVAs realizados según la Intersección de Dos Variables

| Variables | Escala | Factores con diferencias significativas | M superiores |
|--|-----------------------------|--|---------------------------------|
| Género y grupo religioso | Prácticas | <i>Prácticas No Heteronormativas en la DAS</i> | Hombres agnósticos |
| Género y nivel de estudios | Creencias y mitos “propios” | <i>Creencias Estereotipadas sobre la DAS</i> | Hombres universitarios |
| Nivel de estudios y grupo religioso | Prácticas | <i>Prácticas Inmorales en la DAS</i> | Universitarios/as agnósticos/as |
| Grupo religioso y clase social | Grupos | <i>Grupos No Heteronormativos de la DAS</i> | Católico de clase media alta |

5.6.5. Análisis cluster

Según B. González (1991), el análisis cluster o de agrupaciones, son métodos y algoritmos de clasificación automática cuyo objetivo es formar grupos homogéneos de individuos respecto a una información determinada o conjunto de atributos (variables, ítems, etc.). Este análisis cluster de individuos es el más realizado, aunque a veces también se pueda llevar a cabo el análisis cluster de variables, el cual en este caso, agrupa variables homogéneas en un colectivo de individuos concreto.

Cuando se realiza un análisis cluster se puede decidir entre varios algoritmos de clasificación. El hecho de decidir cuál elegir como el más adecuado dependerá del tipo de datos, del objetivo a conseguir, del problema tratado, etc. Existen diversos, los algoritmos jerárquicos y los no jerárquicos. Y dentro de los jerárquicos se sitúan los aglomerativos de distancias mínimas, los aglomerativos de distancias máximas, etc.; y también se sitúan los disociativos. Dentro de los no jerárquicos, destacan sobre todo los de optimización como los k-medias.

5.6.5.1. Análisis cluster de los factores

Seguidamente se muestran los resultados obtenidos del análisis cluster⁵⁶ realizado. El método escogido, ha sido el cluster de optimización de k-medias, para formar grupos homogéneos de individuos respecto a los 15 factores que habíamos retenido en el AF previo (véase subapartado 3 de este capítulo de resultados).

Como es sabido, para este método cluster, una de las instrucciones previas a dar al programa estadístico, es cuántos clústeres o grupos quieres que te ofrezca. En nuestro caso, para decidir qué solución escoger, hemos realizado con anterioridad un análisis cluster jerárquico aglomerativo de distancias máximas, o también llamado análisis cluster jerárquico ascendente. Dicho análisis ofrece un dendograma que muestra gráficamente la formación de los grupos y su grado de similitud según los datos tenidos en cuenta. Esta interpretación gráfica nos guía en que la solución de 5 clústeres es probablemente la más idónea para realizar el análisis de optimización de k medias posterior. Por este motivo, a continuación es la que reproducimos.

En la Tabla 5.6.75., se muestran el número de casos que engloba cada uno de los 5 grupos. Todos los grupos, excepto el tercero con sólo 15 individuos, se sitúan entre 78 y 116 personas.

Tabla 5.6.75.

Frecuencia de Casos en cada Conglomerado

| | | <i>f</i> |
|----------------------|---|----------|
| Conglomerado | 1 | 78 |
| | 2 | 116 |
| | 3 | 15 |
| | 4 | 83 |
| | 5 | 94 |
| Total Válidos | | 386 |
| Perdidos | | 64 |

⁵⁶ El SPSS utiliza el término conglomerado para referirse a los clústeres o grupos de individuos. Y de hecho en la literatura más actual también ocurre lo mismo. En nuestro caso lo utilizaremos de manera indiscriminada.

En la Tabla 5.6.76. se observan los centros de gravedad de cada uno de los grupos para cada factor, es decir, se proporciona la puntuación media que define a cada uno de los cinco grupos según los resultados obtenidos del análisis.

El grupo 1 se caracteriza fundamentalmente por tener la puntuación más elevada de todos los grupos en *Creencias Conservadoras sobre la DAS*, “*propias*”, y por tener la puntuación negativa mayor en las *Prácticas No Heteronormativas en la DAS*. Si además, realizamos una interpretación global de las diferentes puntuaciones de este grupo, y las comparamos con las de los otros, podríamos llegar a denominarlo como el *grupo conservador*.

El grupo 2 se define por presentar la puntuación positiva más alta en el factor de *Emociones Positivas hacia la DAS*, de entre todos los grupos. También se caracteriza por mostrar la puntuación negativa mayor de todos ellos en *Creencias Estereotipadas sobre la DAS*, “*propias*”, es decir, presentan un mayor desacuerdo con este tipo de creencias. A este grupo lo podríamos etiquetar como el *grupo tolerante*.

El grupo 3, a pesar de que es el grupo que conglomeraba un número menor de personas, es el que presenta la puntuación positiva más elevada y con contraste. No sólo en el factor de *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS*, “*propias*”, sino que resulta la puntuación positiva mayor de todos los factores y de todos los grupos. Es un grupo donde las puntuaciones se mueven en el intervalo mayor y más diferenciado de todos. Desde la puntuación negativa más elevada a la puntuación positiva mayor, hay una diferencia de 4.17 puntos, mientras que en el resto de grupos estas diferencias oscilan entre 1.31 y 1.72. Así, este grupo 3, se caracteriza por presentar un mayor acuerdo con las *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS*, “*propias*”. Y porque también muestra una puntuación negativa de las mayores para el factor de *Emociones Positivas hacia la DAS* (aunque la supera la del grupo 4). Este grupo, presenta unas puntuaciones que lo orientarían más hacia una visión estigmatizante, discriminante, patologizadora,..., de las DAS. De este modo, se le podría nombrar como el *grupo discriminador*.

El grupo 4 presenta, de los 5 grupos, la puntuación negativa mayor para el factor *Prácticas Heteronormativas en la DAS*, y la puntuación positiva mayor para el factor de *Prácticas No Heteronormativas en la DAS*. Esta escala de prácticas afectivo-sexuales parece ser que es la que tiene una mayor relevancia para la definición del grupo. Aunque también se presenta la puntuación negativa más alta en el factor de *Grupos Heteronormativos de la DAS*. En la misma dirección puntúa de manera negativa, en la globalidad de los factores de la escala de creencias propias, aunque también lo haga en la escala de emociones. Podríamos definirlo como el *grupo progresista*.

El grupo 5 se define principalmente por presentar la puntuación positiva mayor de todos los grupos en *Creencias Estereotipadas sobre la DAS*, “*propias*”, y por presentar la puntuación negativa mayor en *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS*, “*de otras personas*”. Este grupo, por lo tanto, se caracteriza especialmente por las creencias. Y como las que parecen tener más peso son las estereotipadas, se ha optado por denominar a este grupo como el *grupo estereotipado*.

Tabla 5.6.76.

Centros de Gravedad de cada Conglomerado y para todos los Factores

| | Conglomerado | | | | |
|---|--------------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Emociones Positivas hacia la DAS | 0.23 | 0.52 | -0.82 | -0.89 | 0.10 |
| Emociones Negativas hacia la DAS | 0.18 | -0.28 | 1.29 | -0.07 | -0.06 |
| Emociones Negativas desde la DAS | -0.27 | 0.04 | 0.31 | 0.05 | 0.14 |
| Emociones Ambiguas y Positivas hacia la DAS | 0.59 | -0.32 | 0.09 | -0.30 | 0.13 |
| Emociones Ambiguas y Negativas hacia la DAS | 0.34 | -0.01 | 0.08 | -0.14 | -0.19 |
| Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS | 0.09 | -0.21 | 3.35 | -0.24 | -0.28 |
| Creencias Estereotipadas sobre la DAS | 0.14 | -0.79 | 0.16 | -0.15 | 0.93 |
| Creencias Conservadoras sobre la DAS | 0.97 | -0.41 | -0.00 | 0.06 | -0.35 |
| Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS | 0.61 | -0.21 | 0.70 | 0.09 | -0.60 |
| Creencias Estereotipadas sobre la DAS | -0.04 | -0.57 | -0.32 | -0.10 | 0.91 |
| Prácticas Heteronormativas en la DAS | 0.25 | 0.30 | -0.29 | -1.34 | 0.47 |
| Prácticas No Heteronormativas en la DAS | -0.44 | -0.01 | 0.17 | 0.38 | 0.00 |
| Prácticas Inmorales en la DAS | 0.27 | -0.15 | 0.64 | -0.03 | -0.14 |
| Grupos No Heteronormativos de la DAS | -0.62 | 0.24 | -0.20 | 0.34 | -0.08 |
| Grupos Heteronormativos de la DAS | -0.06 | 0.37 | -0.27 | -0.75 | 0.16 |

Las distancias entre los centros de los conglomerados se muestran en la Tabla 5.6.77. Así vemos que los grupos 2 y 5 son los más próximos ya que comparten la distancia menor entre sus centros. Y por el contrario, los más distantes son el 3 y el 5, que comparten la distancia mayor.

Tabla 5.6.77.

Distancias entre los Centros de Gravedad de los Conglomerados

| Conglomerado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------|------|------|------|------|-------------|
| 1 | | 2.54 | 3.95 | 2.90 | 2.52 |
| 2 | 2.54 | | 4.55 | 2.68 | 2.44 |
| 3 | 3.95 | 4.55 | | 4.20 | 4.60 |
| 4 | 2.90 | 2.68 | 4.20 | | 2.91 |
| 5 | 2.52 | 2.44 | 4.60 | 2.91 | |

El análisis de varianza que se ofrece en la siguiente página, en la Tabla 5.6.78., indica en qué factores difieren significativamente los 5 grupos. Como podemos apreciar en los 15 factores resultan F significativas, tal y como indican sus respectivas $p < .05$.

Tabla 5.6.78.

ANOVA de los Factores según los Conglomerados

| Factores | Conglomerado | | Error | | F | Sig. |
|--|--------------|----|-------|-----|--------|------|
| | MC | gl | MC | gl | | |
| Emociones Positivas hacia la DAS | 28.03 | 4 | .67 | 381 | 41.70 | .000 |
| Emociones Negativas hacia la DAS | 9.21 | 4 | .78 | 381 | 11.75 | .000 |
| Emociones Negativas desde la DAS | 2.40 | 4 | 1.00 | 381 | 2.39 | .050 |
| Emociones Ambiguas y Positivas hacia la DAS | 12.14 | 4 | .86 | 381 | 14.12 | .000 |
| Emociones Ambiguas y Negativas hacia la DAS | 3.53 | 4 | .96 | 381 | 3.64 | .006 |
| Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS | 46.30 | 4 | .33 | 381 | 139.07 | .000 |
| Creencias Estereotipadas sobre la DAS | 39.55 | 4 | .61 | 381 | 65.28 | .000 |
| Creencias Conservadoras sobre la DAS | 26.03 | 4 | .68 | 381 | 38.53 | .000 |
| Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS | 18.81 | 4 | .80 | 381 | 23.60 | .000 |
| Creencias Estereotipadas sobre la DAS | 29.43 | 4 | .68 | 381 | 43.11 | .000 |
| Prácticas Heteronormativas en la DAS | 46.80 | 4 | .56 | 381 | 84.15 | .000 |
| Prácticas No Heteronormativas en la DAS | 6.96 | 4 | .96 | 381 | 7.25 | .000 |
| Prácticas Inmorales en la DAS | 4.08 | 4 | .94 | 381 | 4.33 | .002 |
| Grupos No Heteronormativos de la DAS | 11.87 | 4 | .87 | 381 | 13.63 | .000 |
| Grupos Heteronormativos de la DAS | 16.51 | 4 | .87 | 381 | 19.02 | .000 |

Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva.

5.6.5.2. Descripción de los grupos resultantes del análisis cluster de los factores

Una vez realizado el análisis cluster y obtenidos los 5 grupos, a continuación, mostraremos las principales características de cada uno de ellos. Es importante resaltar, que nuestro único interés en este apartado es la descripción de los mismos (motivo por el cual no se buscan diferencias estadísticas entre ellos).

El grupo 1, el *grupo conservador*, como podemos observar en la Tabla 5.6.79. de la página siguiente, se caracteriza por una mayor presencia masculina; católica; de clase media, y más concretamente media alta; heterosexual en casi su totalidad, pero que a pesar de ello, un 18% expresa haber sentido atracción homosexual en al menos alguna ocasión; y resulta ser un grupo donde aparece uno de los porcentajes bajos en personas que nunca han mantenido ningún tipo de relación afectiva-sexual.

Tabla 5.6.79.

Estadísticos Descriptivos (f, %) del Grupo 1, el Conservador

| | | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|--------------------------|----------|----------|
| Estudios | <i>Bachillerato</i> | 39 | 50 |
| | <i>Universidad</i> | 39 | 50 |
| Género | <i>Femenino</i> | 35 | 44.9 |
| | <i>Masculino</i> | 42 | 53.8 |
| | <i>Perdido</i> | 1 | 1.3 |
| Preferencia sexual | <i>Bisexual</i> | 1 | 1.3 |
| | <i>Heterosexual</i> | 77 | 98.7 |
| Grupo religioso | <i>Católico</i> | 31 | 39.7 |
| | <i>Protestante</i> | 4 | 5.1 |
| | <i>Ateo</i> | 20 | 25.6 |
| | <i>Agnóstico</i> | 18 | 23.1 |
| | <i>Otro</i> | 5 | 6.4 |
| Clase social subjetiva | <i>Clase alta</i> | 1 | 1.3 |
| | <i>Clase media alta</i> | 32 | 41 |
| | <i>Clase media baja</i> | 27 | 34.6 |
| | <i>Clase trabajadora</i> | 16 | 20.5 |
| | <i>Perdidos</i> | 2 | 2.6 |
| Relaciones/atracción con personas de mismo género | <i>Nunca</i> | 64 | 82.1 |
| | <i>Alguna vez</i> | 11 | 14.1 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 1 | 1.3 |
| | <i>Muchas veces</i> | 2 | 2.6 |
| Relaciones/atracción con personas de otro género | <i>Nunca</i> | 9 | 11.5 |
| | <i>Alguna vez</i> | 7 | 9 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 20 | 25.6 |
| | <i>Muchas veces</i> | 42 | 53.8 |
| Relaciones mantenidas | <i>Nunca</i> | 13 | 16.7 |
| | <i>Alguna vez</i> | 27 | 34.6 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 21 | 26.9 |
| | <i>Muchas veces</i> | 17 | 21.8 |

Según la Tabla 5.6.80., el grupo 1, el *conservador*, se considera el grupo con un mayor grado de conocimientos acerca de la DAS. No registra las medias más altas en el resto de variables, pero sí que recoge un incremento paulatino en cuanto al propio interés por conocer aún más sobre la DAS, y por el hecho que sus hijas e hijos se encuentren con una educación en dicha DAS.

Tabla 5.6.80.

Estadísticos Descriptivos (n, M, DT) del Grupo 1, el Conservador

| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> |
|---------------------------------|----------|----------|-----------|
| Grado de conocimiento | 78 | 4.06 | 1.68 |
| Grado de interés | 78 | 4.77 | 1.46 |
| Grado de educación | 78 | 5.24 | 1.50 |
| Identificación religiosa | 78 | 3.01 | 1.59 |

El grupo 2, el *tolerante*, se diferencia por presentar un número mayor de estudiantes pertenecientes al ámbito universitario; por presentar un número mayor de mujeres y heterosexuales, aunque al mismo tiempo, también presente el mayor número de personas con otras preferencias no heterosexuales, un 14.7%; y un 26.7% informe de que al menos en alguna ocasión ha sentido atracción homosexual hacia otras personas. Además se caracteriza por una mayoría atea, de clase media baja, como podemos ver en la Tabla 5.6.81.

Tabla 5.6.81.
Estadísticos Descriptivos (f, %) del Grupo 2, el Tolerante

| | | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|--------------------------|----------|----------|
| Estudios | <i>Bachillerato</i> | 38 | 32.8 |
| | <i>Universidad</i> | 78 | 67.2 |
| Género | <i>Femenino</i> | 82 | 70.7 |
| | <i>Masculino</i> | 33 | 28.4 |
| | <i>Perdido</i> | 1 | 0.9 |
| Preferencia sexual | <i>Bisexual</i> | 11 | 9.5 |
| | <i>Heterosexual</i> | 99 | 85.3 |
| | <i>Homosexual</i> | 5 | 4.3 |
| | <i>Otro</i> | 1 | 0.9 |
| Grupo religioso | <i>Católico</i> | 18 | 15.5 |
| | <i>Protestante</i> | 2 | 1.7 |
| | <i>Chiita</i> | 1 | 0.9 |
| | <i>Ateo</i> | 61 | 52.6 |
| | <i>Agnóstico</i> | 30 | 25.9 |
| | <i>Otro</i> | 4 | 3.4 |
| Clase social subjetiva | <i>Clase media alta</i> | 27 | 23.3 |
| | <i>Clase media baja</i> | 53 | 45.7 |
| | <i>Clase trabajadora</i> | 35 | 30.2 |
| | <i>Clase baja</i> | 1 | 0.9 |
| Relaciones/atracción con personas de mismo género | <i>Nunca</i> | 85 | 73.3 |
| | <i>Alguna vez</i> | 17 | 14.7 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 7 | 6 |
| | <i>Muchas veces</i> | 7 | 6 |
| Relaciones/atracción con personas de otro género | <i>Nunca</i> | 9 | 7.8 |
| | <i>Alguna vez</i> | 15 | 12.9 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 27 | 23.3 |
| | <i>Muchas veces</i> | 65 | 56 |
| Relaciones mantenidas | <i>Nunca</i> | 15 | 12.9 |
| | <i>Alguna vez</i> | 31 | 26.7 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 41 | 35.3 |
| | <i>Muchas veces</i> | 29 | 25 |

Este grupo 2, a pesar de considerarse como uno de los grupos que menos conocimientos posee acerca de la DAS, resulta ser el que presenta un interés propio y un interés por la educación de sus futuras hijas e hijos en la DAS, más alto (ver Tabla 5.6.82.).

Tabla 5.6.82.

Estadísticos Descriptivos (n, M, DT) del Grupo 2, el Tolerante

| | n | M | DT |
|---------------------------------|----------|----------|-----------|
| Grado de conocimiento | 116 | 3.57 | 1.67 |
| Grado de interés | 116 | 5.09 | 1.41 |
| Grado de educación | 116 | 5.90 | 1.26 |
| Identificación religiosa | 113 | 2.82 | 1.92 |

Este grupo 3, el *discriminador*, está formado principalmente por estudiantes de bachillerato; hombres; heterosexuales; donde ninguna de las personas informa que haya sentido en algún momento una atracción homosexual; y donde un 46.7% de éstas, nunca ha mantenido una relación afectivo-sexual. Hay una mayoría de clase media, sobre todo baja, como podemos observar en la Tabla 5.6.83.

Tabla 5.6.83.

Estadísticos Descriptivos (f, %) del Grupo 3, el Discriminador

| | | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|--------------------------|----------|----------|
| Estudios | <i>Bachillerato</i> | 10 | 66.7 |
| | <i>Universidad</i> | 5 | 33.3 |
| Genero | <i>Femenino</i> | 5 | 33.3 |
| | <i>Masculino</i> | 10 | 66.7 |
| Preferencia sexual | <i>Heterosexual</i> | 14 | 93.3 |
| | <i>Otro</i> | 1 | 6.7 |
| Grupo religioso | <i>Católico</i> | 4 | 26.7 |
| | <i>Protestante</i> | 1 | 6.7 |
| | <i>Ateo</i> | 6 | 40 |
| | <i>Agnóstico</i> | 2 | 13.3 |
| | <i>Otro</i> | 1 | 6.7 |
| | <i>Perdidos</i> | 1 | 6.7 |
| Clase social subjetiva | <i>Clase media alta</i> | 4 | 26.7 |
| | <i>Clase media baja</i> | 8 | 53.3 |
| | <i>Clase trabajadora</i> | 3 | 20 |
| Relaciones/atracción con personas de mismo género | <i>Nunca</i> | 15 | 100 |
| Relaciones/atracción con personas de otro género | <i>Nunca</i> | 1 | 6.7 |
| | <i>Alguna vez</i> | 5 | 33.3 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 2 | 13.3 |
| | <i>Muchas veces</i> | 7 | 46.7 |
| Relaciones mantenidas | <i>Nunca</i> | 7 | 46.7 |
| | <i>Alguna vez</i> | 4 | 26.7 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 3 | 20 |
| | <i>Muchas veces</i> | 1 | 6.7 |

En la Tabla 5.6.84., vemos como este grupo presenta las puntuaciones más bajas de todos en interés por adquirir conocimientos en la DAS y por la educación futura en la DAS de unos hijos/as futuros/as. Por el contrario presenta la media más alta en identificación religiosa.

Tabla 5.6.84

Estadísticos Descriptivos (n, M, DT) del Grupo 3, el Discriminador

| | n | M | DT |
|---------------------------------|----------|----------|-----------|
| Grado de conocimiento | 15 | 3.73 | 1.22 |
| Grado de interés | 15 | 3.27 | 1.67 |
| Grado de educación | 15 | 3.93 | 1.62 |
| Identificación religiosa | 15 | 4.49 | 2.08 |

Según la Tabla 5.6.85., el grupo 4, el *progresista*, presenta una cantidad mayor de estudiantes de tercer ciclo; mujeres; heterosexuales, aunque un 13.3% informan de poseer otras preferencias no heteros, y un 18.1% confirma haber sentido atracción homosexual. Otro dato relacionado con este tema resulta ser que un 26.5% no ha mantenido todavía ninguna relación afectiva-sexual, el segundo porcentaje más alto de todos los grupos. Mayoritariamente son personas ateas y de clase media, baja.

Tabla 5.6.85.

Estadísticos Descriptivos (f, %) del Grupo 4, el Progresista

| | | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|--------------------------|----------|----------|
| Estudios | <i>Bachillerato</i> | 28 | 33.7 |
| | <i>Universidad</i> | 55 | 66.3 |
| Género | <i>Femenino</i> | 47 | 56.6 |
| | <i>Masculino</i> | 36 | 43.4 |
| Preferencia sexual | <i>Bisexual</i> | 6 | 7.2 |
| | <i>Heterosexual</i> | 72 | 86.7 |
| | <i>Homosexual</i> | 3 | 3.6 |
| | <i>Otro</i> | 2 | 2.4 |
| Grupo religioso | <i>Católico</i> | 16 | 19.3 |
| | <i>Protestante</i> | 1 | 1.2 |
| | <i>Ateo</i> | 38 | 45.8 |
| | <i>Agnóstico</i> | 24 | 28.9 |
| | <i>Otro</i> | 3 | 3.6 |
| | <i>Perdidos</i> | 1 | 1.2 |
| Clase social subjetiva | <i>Clase media alta</i> | 30 | 36.1 |
| | <i>Clase media baja</i> | 31 | 37.3 |
| | <i>Clase trabajadora</i> | 21 | 25.3 |
| | <i>Perdidos</i> | 1 | 1.2 |
| Relaciones/atracción con personas de mismo género | <i>Nunca</i> | 68 | 81.9 |
| | <i>Alguna vez</i> | 7 | 8.4 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 2 | 2.4 |
| | <i>Muchas veces</i> | 6 | 7.2 |
| Relaciones/atracción con personas de otro género | <i>Nunca</i> | 11 | 13.3 |
| | <i>Alguna vez</i> | 11 | 13.3 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 13 | 15.7 |
| | <i>Muchas veces</i> | 48 | 57.8 |
| Relaciones mantenidas | <i>Nunca</i> | 22 | 26.5 |
| | <i>Alguna vez</i> | 18 | 21.7 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 26 | 31.3 |
| | <i>Muchas veces</i> | 17 | 20.5 |

Este grupo 4 se considera el que menos conocimientos tiene sobre la DAS, y también es el segundo con menos interés propio, y por una educación futura en la DAS de sus hijas e hijos. De la misma manera que presenta una de las identificaciones religiosas más bajas (ver Tabla 5.6.86.).

Tabla 5.6.86.

Estadísticos Descriptivos (n, M, DT) del Grupo 4, el Progresista

| | n | M | DT |
|---------------------------------|----------|----------|-----------|
| Grado de conocimiento | 83 | 3.04 | 1.56 |
| Grado de interés | 83 | 3.51 | 1.57 |
| Grado de educación | 83 | 4.94 | 1.68 |
| Identificación religiosa | 81 | 2.73 | 1.86 |

El grupo 5, el *estereotipado*, como podemos ver en la Tabla 5.6.87., se caracteriza por estudiantes universitarios y universitarias; donde éstas últimas son mayoritarias; casi en la totalidad, es un grupo heterosexual, pero a pesar de ello con un porcentaje elevado en haber sentido atracción homosexual en al menos algún momento, un 21.3%. Es un grupo donde las personas ateas y de clase media, baja, son las más representadas.

Tabla 5.6.87.

Estadísticos Descriptivos (f, %) del Grupo 5, el Estereotipado

| | | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|--------------------------|----------|----------|
| Estudios | <i>Bachillerato</i> | 37 | 39.4 |
| | <i>Universidad</i> | 57 | 60.6 |
| Género | <i>Femenino</i> | 57 | 60.6 |
| | <i>Masculino</i> | 37 | 39.4 |
| Preferencia sexual | <i>Heterosexual</i> | 91 | 96.8 |
| | <i>Homosexual</i> | 2 | 2.1 |
| | <i>Otro</i> | 1 | 1.1 |
| Grupo religioso | <i>Católico</i> | 21 | 22.3 |
| | <i>Protestante</i> | 4 | 4.3 |
| | <i>Judío</i> | 1 | 1.1 |
| | <i>Ateo</i> | 31 | 33 |
| | <i>Agnóstico</i> | 24 | 25.5 |
| | <i>Otro</i> | 11 | 11.7 |
| | <i>Perdidos</i> | 2 | 2.1 |
| Clase social subjetiva | <i>Clase alta</i> | 1 | 1.1 |
| | <i>Clase media alta</i> | 31 | 33 |
| | <i>Clase media baja</i> | 35 | 37.2 |
| | <i>Clase trabajadora</i> | 25 | 26.6 |
| | <i>Clase baja</i> | 1 | 1.1 |
| | <i>Perdidos</i> | 1 | 1.1 |
| Relaciones/atracción con personas de mismo género | <i>Nunca</i> | 74 | 78.7 |
| | <i>Alguna vez</i> | 16 | 17 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 1 | 1.1 |
| | <i>Muchas veces</i> | 3 | 3.2 |
| Relaciones/atracción con personas de otro género | <i>Nunca</i> | 4 | 4.3 |
| | <i>Alguna vez</i> | 9 | 9.6 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 15 | 16 |
| | <i>Muchas veces</i> | 66 | 70.2 |
| Relaciones mantenidas | <i>Nunca</i> | 14 | 14.9 |
| | <i>Alguna vez</i> | 26 | 27.7 |
| | <i>Bastantes veces</i> | 31 | 33 |
| | <i>Muchas veces</i> | 23 | 24.5 |

La Tabla 5.6.88., muestra como el grupo *estereotipado* presenta la media más baja en identificación religiosa de todos los grupos; y unas puntuaciones medias en las variables que hacen referencia al conocimiento e interés sobre la DAS.

Tabla 5.6.88.

Estadísticos Descriptivos (n, M, DT) del Grupo 5, el Estereotipado

| | n | M | DT |
|---------------------------------|----------|----------|-----------|
| Grado de conocimiento | 94 | 3.91 | 1.66 |
| Grado de interés | 94 | 4.88 | 1.51 |
| Grado de educación | 94 | 5.51 | 1.34 |
| Identificación religiosa | 89 | 2.72 | 1.90 |

5.6.5.3. Resumen de los resultados del análisis cluster de los factores y descripción de los grupos resultantes.

A continuación, en la Tabla 5.6.89., se muestra un resumen de los cinco grupos resultantes del análisis cluster de los factores, con las principales características que presentan cada uno de ellos y las puntuaciones más importantes en los factores, que del mismo modo, ayuda a caracterizar o definir a cada grupo.

Tabla 5.6.89.

Resumen de los Resultados del Análisis Cluster de los Factores y Descripción de los Grupos Resultantes

| Grupo | Características principales | Principales puntuaciones de respuesta en factores |
|----------------------|--|---|
| Conservador | Mayor presencia masculina, de personas católicas, de clase media alta y de heterosexuales. Mayor grado de conocimientos sobre la DAS. | + <i>Creencias Conservadoras sobre la DAS “propias”</i> - <i>Prácticas No Heteronormativas en la DAS</i> |
| Tolerante | Mayor presencia de universitarias/os, de mujeres, del grupo ateo, de clase media baja y de heterosexuales (aunque también presenta el mayor número de personas NO heterosexuales). Mayor interés propio, y porque sus hijas/os, tengan en una educación en la DAS. | + <i>Emociones Positivas hacia la DAS</i> - <i>Creencias Estereotipadas sobre la DAS “propias”</i> |
| Discriminador | Mayor presencia de estudiantes de bachillerato, de hombres, del grupo ateo y de clase media baja. Todos/as son heterosexuales. Menor interés propio, y porque sus hijas/os, tengan en una educación en la DAS. Mayor grado de identificación religiosa. | + <i>Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS “propias”</i> - <i>Emociones Positivas hacia la DAS</i> |
| Progresista | Mayor presencia de estudiantes universitarias/os, de mujeres, del grupo ateo, de clase media baja y de heterosexuales. Menor grado de conocimiento sobre la DAS. | + <i>Prácticas No Heteronormativas en la DAS</i> - <i>Prácticas Heteronormativas en la DAS y Grupos Heteronormativos de la DAS</i> |
| Estereotipado | Mayor presencia de estudiantes universitarias/os, de mujeres, del grupo ateo, de clase media baja y de heterosexuales. Puntuaciones medias en conocimiento e interés en la DAS. Menor grado de identificación religiosa. | + <i>Creencias Estereotipadas sobre la DAS “propias”</i> - <i>Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS “de otras personas”</i> |

5.6.5.4. Análisis cluster de los modelos familiares

Como ya se ha comentado, también se realizan análisis cluster de variables. A continuación, mostramos los resultados obtenidos del análisis cluster jerárquico aglomerativo de distancias máximas, aplicado sobre los modelos familiares. En concreto se trata de diez variables relacionadas con estos modelos, agrupadas en dos bloques⁵⁷. El primer bloque, trata sobre el nivel de adecuación familiar que pueden presentar dichos modelos, y el segundo, sobre el nivel de asociación de éstos con la DAS.

En la Figura 5.6.5., el dendograma, se muestra los conglomerados que resultan del análisis de la primera agrupación de variables. Aquí, las personas participantes consideran de manera similar, en cuanto a la adecuación de modelos familiares, por un lado, a las familias monomarentales/monoparentales, a las reconstituidas y a las homoparentales/homomarentales; y por otro, a las nucleares tradicionales y a las extensas. Para la interpretación de esta figura, y de todas las que siguen, se tomará como distancia de corte el número 15.

⁵⁷ Se daba la opción en ambas agrupaciones de variables, a que los y las participantes, añadieran otro modelo familiar si lo encontraban oportuno, diferente de aquellos reflejados en las opciones de respuesta. De todos los cuestionarios recogidos, como se indicaba ya al inicio de estos resultados, existía un elevado número de casos “perdidos” para estos ítems, dado que no era obligatorio responderlos. En la agrupación de variables de “adecuación del modelo familiar” sólo un 11.3% responde; y en la agrupación de variables “familias y diversidad afectiva-sexual”, un 9.8%. Siendo además estas respuestas en la mayoría de ocasiones inespecíficas, es decir, se respondía únicamente a otro modelo familiar, sin indicar en concreto cual. En los casos que sí que se hacía, aparecían modelos como por ejemplo familias de acogida, familias donde las personas tutoras eran las y los abuelos, los tíos o tías, etc.

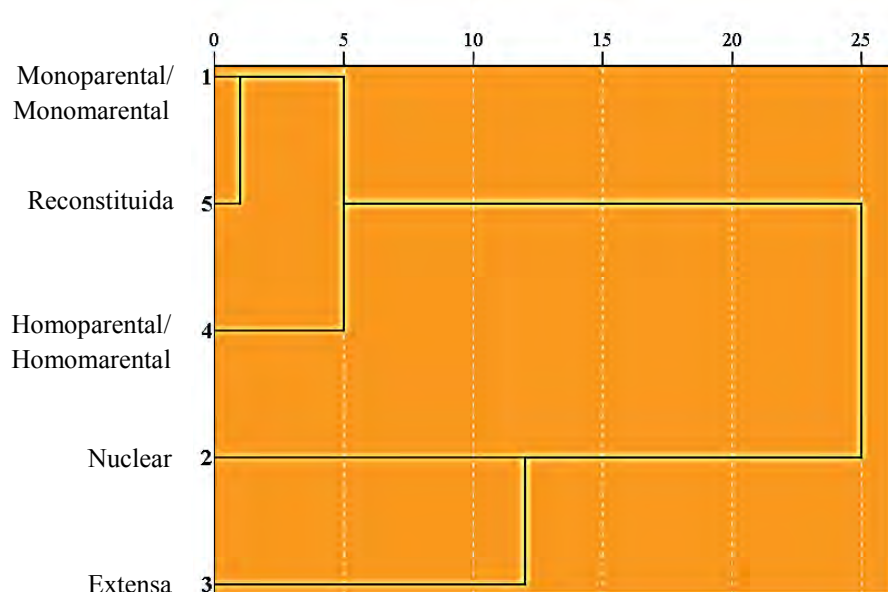


Figura 5.6.5. Dendrograma del análisis cluster de la agrupación de variables “adecuación del modelo familiar”.

En esta ocasión también, como observamos en la Figura 5.6.6., se vuelve a repetir las mismas agrupaciones familiares, aunque aquí se refiriera a la asociación de estos modelos con la DAS. Así, las y los participantes consideran a las familias homoparentales/homomarentales, a las reconstituidas y a las monoparentales/monomarentales, cercanas entre ellas en cuanto al nivel de DAS que presentan. Y a la misma vez, diferentes o alejadas de la segunda agrupación, que engloba a las familias tradicionales y extensas.

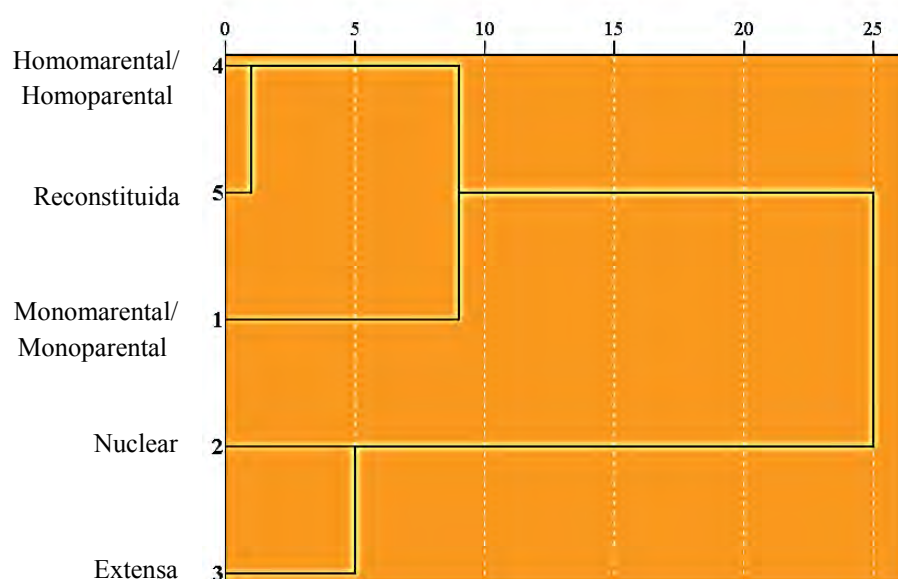


Figura 5.6.6. Dendrograma del análisis cluster de la agrupación de variables “familias y diversidad afectiva-sexual”.

5.6.5.5. Agrupación de los modelos familiares según los grupos resultantes del análisis cluster de los factores

Teniendo en cuenta los 5 grupos de individuos resultantes del análisis cluster realizado sobre los factores, hemos llevado a cabo nuevamente un análisis cluster jerárquico aglomerativo de distancias máximas sobre las variables denominadas “familia”.

El grupo 1, *el conservador*, como se puede ver en el dendrograma de la Figura 5.6.7., agrupa por un lado, en cuanto a la adecuación de los modelos familiares, a las familias monomarentales/monoparentales, las homoparentales/homomarentales y las reconstituidas. Y por el otro, a las nucleares y las extensas.

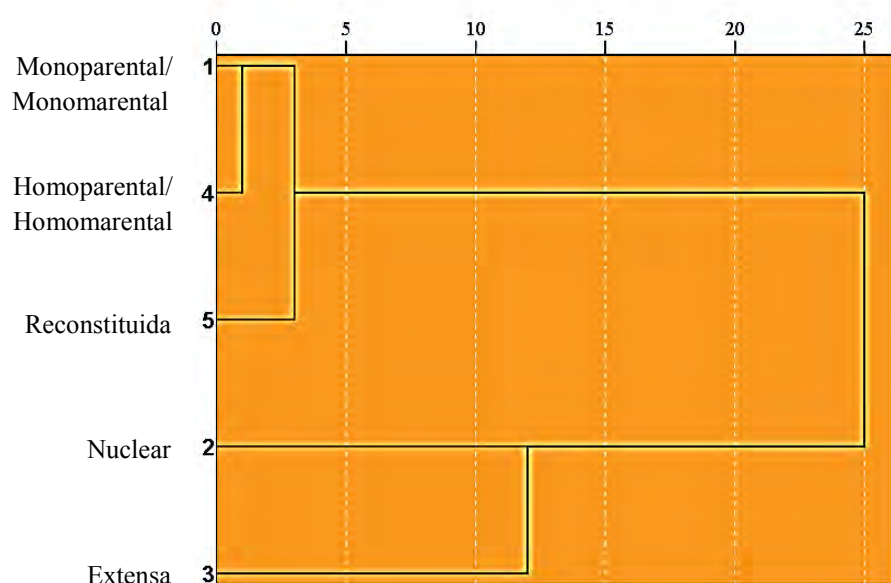


Figura 5.6.7. Dendrograma del análisis cluster de la agrupación de variables “adecuación del modelo familiar”, según el grupo 1, *el conservador*.

En la Figura 5.6.8., y en cuanto a la asociación con la DAS, el grupo *conservador*, considera de manera similar a las familias nucleares, extensas, monomarentales/monoparentales y reconstituidas. Y de manera separada y aislada de cualquier otro modelo, a la familia homoparental o homomarental.

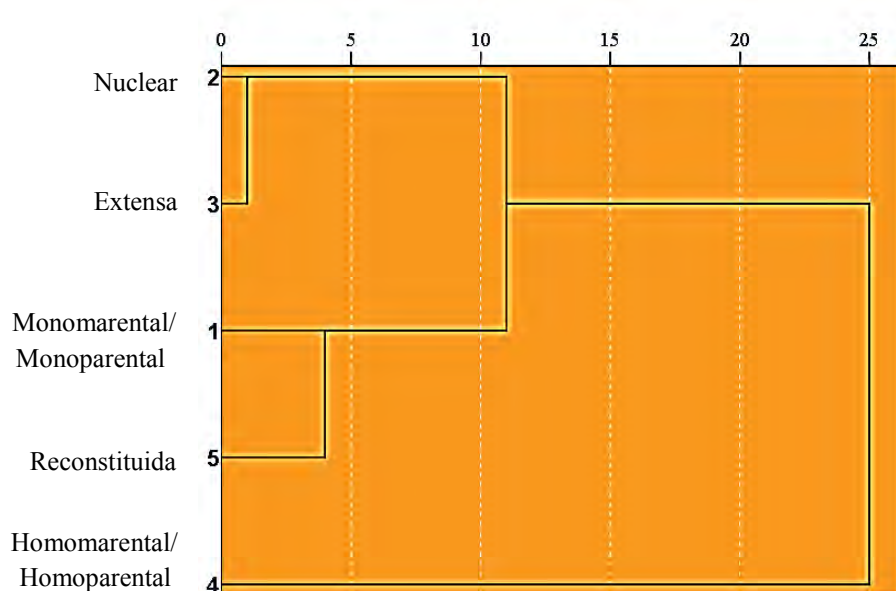


Figura 5.6.8. Dendrograma del análisis cluster de la agrupación de variables “familias y diversidad afectiva-sexual”, según el grupo 1, *el conservador*.

El grupo 2, *el tolerante*, como vemos en la Figura 5.6.9., considera a familias nucleares, homomarentales/homoparentales y extensas, en un mismo sentido de adecuación familiar. Y a familias monoparentales/monomarentales y reconstituidas, por otro.

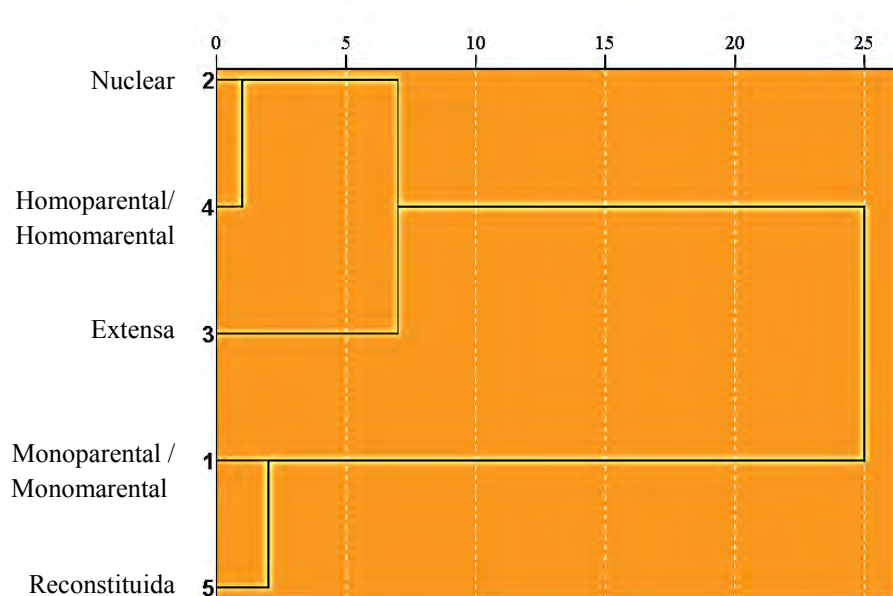


Figura 5.6.9. Dendrograma del análisis cluster de la agrupación de variables “adecuación del modelo familiar”, según el grupo 2, *el tolerante*.

En cambio, cuando responde a los modelos familiares pensando en la relación de éstos con la DAS, observamos que agrupan a familias homomarentales/homoparentales, reconstituidas y monoparentales/monomarentales por una banda; y a nucleares y extensas, por otra (Figura 5.6.10.).

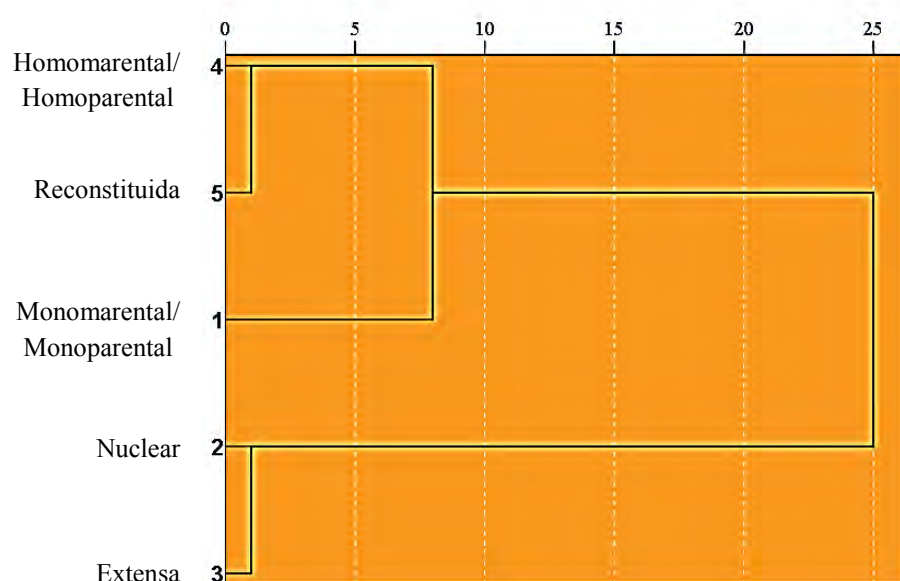


Figura 5.6.10. Dendrograma del análisis cluster de la agrupación de variables “familias y diversidad afectiva-sexual”, según el grupo 2, *el tolerante*.

En esta ocasión, el grupo *discriminador*, considera 3 agrupaciones en referencia a la adecuación de los modelos familiares como podemos ver en la Figura 5.6.11. La primera aglomera a las familias monomarentales/monoparentales, a las extensas y a las reconstituidas. En segundo lugar considera en solitario a las nucleares, y en tercer lugar, a las homoparentales/homomarentales.

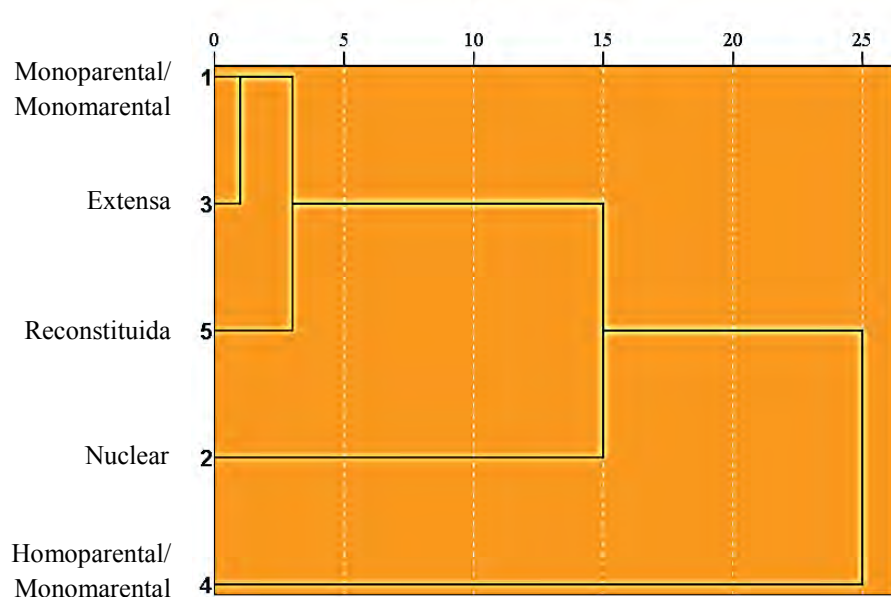


Figura 5.6.11. Dendrograma del análisis cluster de la agrupación de variables “adecuación del modelo familiar”, según el grupo 3, *el discriminador*.

Ahora sí que resultan solo dos conglomerados de familias. La Figura 5.6.12. muestra como el grupo *discriminador* ve a familias nucleares, extensas y monomarentales/monoparentales en una misma línea asociativa con la DAS; y a familias homomarentales/homoparentales y reconstituidas, por otra.

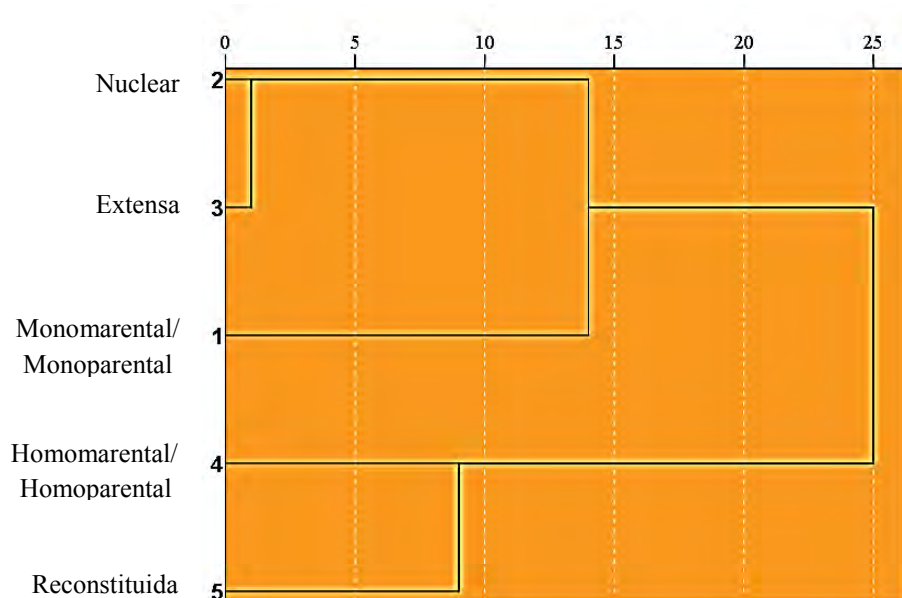


Figura 5.6.12. Dendrograma del análisis cluster de la agrupación de variables “familias y diversidad afectiva-sexual”, según el grupo 3, *el discriminador*.

El grupo 4, el *progresista*, considera de manera equivalentes, tanto en adecuación familiar como en relación con la DAS, a todos los modelos, menos al nuclear (ver Figuras 5.6.13. y 5.6.14.).

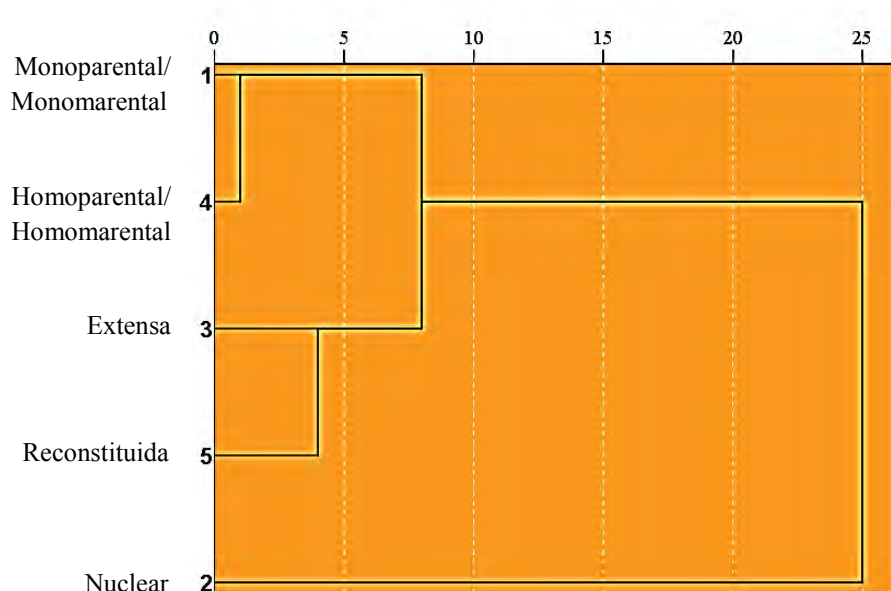


Figura 5.6.13. Dendrograma del análisis cluster de la agrupación de variables “adecuación del modelo familiar”, según el grupo 4, *el progresista*.

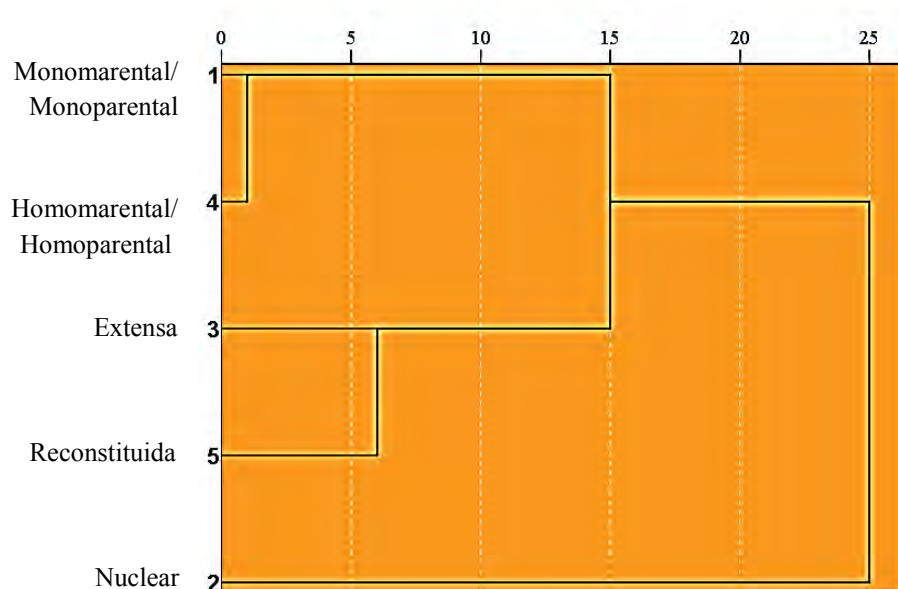


Figura 5.6.14. Dendrograma del análisis cluster de la agrupación de variables “familias y diversidad afectiva-sexual”, según el grupo 4, *el progresista*.

El grupo 5, el *estereotipado*, vemos en la Figura 5.6.15., que al igual que lo hacía el grupo *conservador*, considera a la familias monomarentales/monoparentales, reconstituidas y homomarentales/homoparentales como un conglomerado, y además diferenciado, del formado por las familias nucleares y extensas.

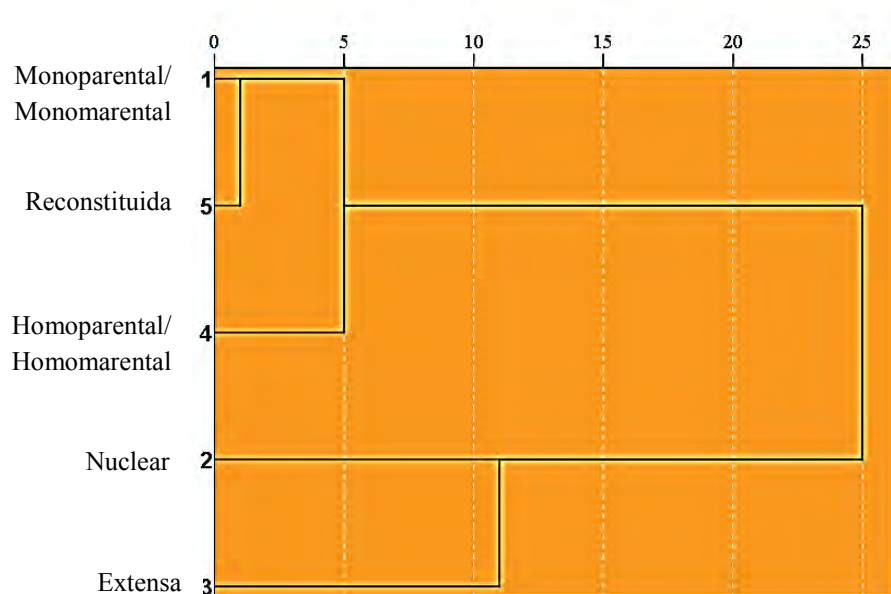


Figura 5.6.15. Dendrograma del análisis cluster de la agrupación de variables “adecuación del modelo familiar”, según el grupo 5, el *estereotipado*.

En la Figura 5.6.16., sin embargo, aparecen tres agrupaciones según este grupo *estereotipado* y por lo que hace a la asociación de los modelos familiares con la DAS. Una que incluye a familias homoparentales/homomarentales, a reconstituidas y a extensas. Otra que sólo hace referencia a las familias monomarentales/monoparentales, y otra, a las nucleares.

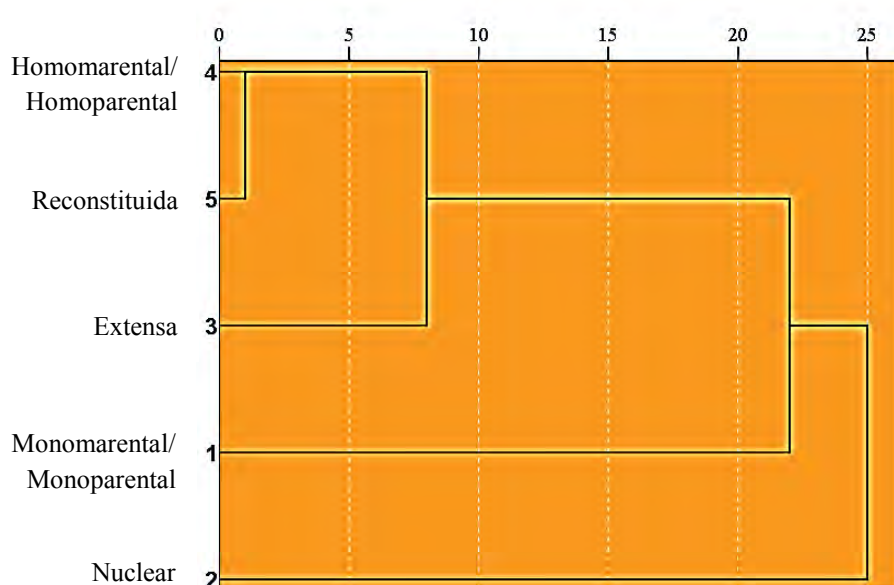


Figura 5.6.16. Dendrograma del análisis cluster de la agrupación de variables “familias y diversidad afectiva-sexual”, según el grupo 5, *el estereotipado*.

5.7. Discusión y conclusión

La discusión de estos resultados será presentada y estructurada según los objetivos marcados para este Estudio II.

Recordando el primero de ellos, tenemos que pretendíamos analizar la **base común en la organización y estructura de los significados compartidos de la DAS**. Si entendemos que las personas participantes en este estudio, parten de un posicionamiento social que puede ser compartido, desde él, la DAS como objeto social representado y en representación (Wagner y Elejabarrieta, 1994), compartirá un sentido. Este sentido o conjunto de significados compartidos, a su vez, se encontraran influenciados por los valores, normas, ideologías predominantes, etc., de ese grupo posicionado socialmente (Jodelet, 1986; Páez, 1987). Ambos aspectos los encontramos en los resultados proporcionados por los diferentes análisis.

En cuanto a la base común del conocimiento social sobre la DAS, podemos encontrar ciertas dimensiones o factores de cada una de las escalas (presentes en el cuestionario). La primera de éstas es la referente a la escala de **emociones**. Dicha escala resulta estar

formada por 5 dimensiones o factores: *Emociones Positivas hacia la DAS*; *Emociones Negativas hacia la DAS*; *Emociones Negativas desde la DAS*; *Emociones Ambiguas y Positivas hacia la DAS*; y *Emociones Ambiguas y Negativas hacia la DAS*.

Por lo que hace a la escala de **creencias y mitos** “propios”, aparecen tres dimensiones principales que la forman: las *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS*; las *Creencias Estereotipadas sobre la DAS* y las *Creencias Conservadoras sobre la DAS*. Sin embargo la escala sobre creencias y mitos “de otras personas” está formada únicamente por dos de estas dimensiones: las *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS* y las *Creencias Estereotipadas sobre la DAS*.

La escala de **prácticas** se ha estructurado en tres factores: las *Prácticas Heteronormativas en la DAS*; las *Prácticas No Heteronormativas en la DAS* y las *Prácticas Inmorales en la DAS*.

Y en referencia a la escala de **grupos**, tenemos dos dimensiones o factores: los *Grupos No Heteronormativos de la DAS* y los *Grupos Heteronormativos de la DAS*.

De todas maneras, en cada una de estas escalas, como hemos comentado anteriormente, no todos los factores contribuyen de igual manera en la explicación de las mismas. Existen algunos de ellos que aportan una contribución mayor. Así, tenemos, que los factores de *Emociones Positivas* y *Emociones Negativas, hacia la DAS*, son los dos que contribuyen más en la escala de emociones. En las escalas de creencias y mitos, tanto “propios” como de “otras personas”, es sólo uno, y el mismo, el que aporta una mayor explicación, el factor de *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS*. De la misma forma que es el factor de *Prácticas Heteronormativas en la DAS* para la escala de prácticas; y el de *Grupos No Heteronormativos de la DAS* para la escala de grupos.

Podríamos apuntar una cierta polaridad entre algunos de los factores de las diversas escalas, pero como ya decían Wagner y Elejabarrieta (1994) y Moloney, Hall y Walker (2005), una RS puede incorporar elementos de naturaleza contradictoria.

Dada la excepcionalidad del estudio de la DAS, desde la TRS, no podemos comparar nuestros resultados con los de otras investigaciones similares. Lo que sí que podemos señalar es cómo los factores obtenidos se encuentran atravesados por el criterio de normalidad, específicamente por el criterio de la heteronormatividad (Preciado, 2003; Rich, 1980; Wittig, 2005).

El criterio de normalidad atraviesa en su totalidad la construcción social de las diversidades afectivo-sexuales. Si interconectamos este criterio junto con el sistema sexo-género, resulta que lo normativo es la heterosexualidad, dando lugar a la heteronormatividad. Ésta a su vez, como es de esperar, disfruta de una mayor disponibilidad y estatus para la construcción de las identidades sexuales/de género, las prácticas sexuales, los discursos en torno lo afectivo-sexual, etc. Además, en nuestra sociedad, la heteronormatividad se encuentra en estrecha relación con la tradición judeo-cristiana, con la moral sexual católica, que desconfía de los placeres carnales (Collignon, 2011) y donde el modelo afectivo de la pareja heterosexual es el único que tiene cabida, como modelo que asegura la reproducción. De este modo, los aspectos hetero se los relaciona con lo “normal, correcto, puro y natural”; y en cambio todos aquellos no heteronormativos, se conciben como lo “anormal, perverso, desviado, impuro y contranatural”.

Así, no es de extrañar por ejemplo, que hayamos podido clasificar y nombrar a los factores de algunas escalas, bajo la posibilidad de considerarlos heteronormativos o no heteronormativos, como ha ocurrido en la escala de prácticas y en la escala de grupos. O como tampoco sorprende, que el factor de mayor contribución para las escalas de creencias y mitos, haya sido el de *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS*, aquellas creencias que entienden a las diversidades como una enfermedad, un vicio, un pecado, etc. Las RS, en tanto que productos socioculturales, van acompañadas por las circunstancias y condiciones de su producción, y es por esta razón que contienen los elementos descriptivos de la sociedad en la que se encuentran (Ibáñez, 1988). Como bien decía Jodelet (1986), las RS son deudoras de la posición que ocupan los individuos en la sociedad, cultura y economía.

Dentro de la base común que puede presentar la DAS como representación y conocimiento social, también tenemos las agrupaciones de modelos familiares sometidos al análisis de conglomerados o cluster. Los resultados de los mismos nos apuntan a que las personas participantes consideran de manera similar, en cuanto a la adecuación de modelos familiares, por un lado, a las familias monoparentales/monomarentales, a las reconstituidas y a las homoparentales/homomarentales; y por otro, a las familias nucleares tradicionales y a las familias extensas.

Vemos nuevamente como la tradición judeo-cristiana ejerce influencias a la hora de agrupar estos modelos familiares, según sus grados de adecuación. Y donde, también nuevamente, no se considera a la familia heterosexual como parte de esta DAS. Así, las y los participantes consideran a las familias homoparentales/homomarentales, a las reconstituidas y a las monomarentales/monoparentales, cercanas entre ellas en cuanto al nivel de DAS que presentan. Y a la misma vez, diferentes o alejadas de la agrupación que engloba a las familias tradicionales y extensas.

A pesar de las similitudes encontradas, de la base común sobre la DAS que nos proporcionan los resultados, otro de los objetivos de este estudio, era analizar las posibles **diferencias acerca del conocimiento social en la DAS**, teniendo en cuenta los diversos grupos que se pueden constituir si partimos de las características sociodemográficas de las y los participantes, y según el tipo y frecuencia de las relaciones afectivo-sexuales que han mantenido.

En este sentido hemos encontrado diferencias significativas según el **género** de los y las participantes en todas las escalas, y en muchos de los factores de las mismas.

En la escala de emociones, observamos que para el factor I, *Emociones Positivas hacia la DAS*, las participantes presentan una media mayor que la de los participantes. Situación opuesta a lo que ocurre en el factor o dimensión II de *Emociones Negativas hacia la DAS*, donde las mujeres puntúan más bajo que los hombres. Es decir, las mujeres manifiestan que les suscitan más emociones positivas la DAS, y menos de negativas, que los hombres. Si tenemos en cuenta que más del 90% de las personas

participantes se han identificado como heterosexuales, y donde hemos interpretado que estos resultados parten de una concepción de la DAS reduccionista, la cual no incluiría a lo hetero, estas puntuaciones se situarían en la misma línea de algunos estudios estatales que han detectado, como por ejemplo, que la homofobia es más presente en chicos jóvenes heterosexuales que en chicas jóvenes heterosexuales (Pichardo, 2007; Simón, 2008).

En emociones negativas como pueden ser el miedo, la vergüenza y el dolor (factor III de *Emociones Negativas desde la DAS*), las mujeres presentan una puntuación media más elevada que los hombres. En cambio, presentan una puntuación más baja, si estas emociones son hacia la diversidad, y son las de capricho y sorpresa (*Emociones Ambiguas y Positivas hacia la DAS*, dimensión IV). Teniendo en cuenta que las mujeres puntúan más alto que los hombres en tests de Inteligencia Emocional, y dentro de ellos, en la capacidad de empatía, (Sánchez, Fernández, Montañés y Latorre, 2008), puede esperarse que presenten una mayor habilidad para ponerse en el lugar de otras diversidades no hetero, y sentir las emociones que éstas sientan debido a la posición estigmatizada y discriminada que la sociedad les adjudica.

Si retomamos a Pichardo (2007) y a Simón (2008), observamos que también podrían resultar esperables las diferencias encontradas entre mujeres y hombres en los factores I y III, de *Creencias Patológicas e Inmorales* y de *Creencias Conservadoras sobre la DAS*, “propias”, y en el factor I de *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS*, “de otras personas”. Las mujeres presentan puntuaciones medias menores que los hombres, tanto en unas como en otras. Los motivos que podrían explicar esta situación, podrían ser los mismos por los que se observa una puntuación media más baja en los hombres, para el factor de *Grupos No Heteronormativos de la DAS*. El hombre heterosexual, como sujeto posicionado en el polo privilegiado del sistema sexo-género, se vuelve más intransigente hacia cualquier aspecto que pueda cuestionar dicha posición. Y por tanto, no resulta raro que presente más homofobia (Pichardo, 2007; Simón, 2008), que presente más creencias patológicas, inmorales y conservadoras sobre la DAS, o que presente una puntuación menor para aquellos grupos o colectivos de personas considerados no heteronormativos.

Sin embargo, los hombres puntúan más alto para aquellas *Prácticas No Heteronormativas en la DAS* (dimensión II de la escala de prácticas). Situación que nos podría hacer dudar sobre si son acertados los motivos que acabamos de apuntar. No obstante, dicha duda queda disipada con rapidez, cuando observamos que estas prácticas no heteronormativas se refieren a: orgías, tríos, sexo anal, intercambios de pareja, sadomasoquismo, sexo oral y masturbar/masturbarse. Entonces, más allá de una duda, se convierte en una situación también esperable.

Teniendo en cuenta, que en nuestra sociedad, el modelo de sexualidad que impera, es el modelo heterosexual, coitocéntrico⁵⁸ y falocrático, dirigido a la mirada masculina, tenemos, por un lado, que la posición privilegiada en ella, corresponde a los hombres heterosexuales. Como nos apunta Vendrell (1999), una situación privilegiada comporta una mayor permisividad de transgresión o desviación de las normas, de lo que se considera normativo. Por otro lado, además, si retomamos las influencias judeo-cristinas, tenemos que uno de los principales objetivos de la sexualidad es la reproducción de la especie, y tenemos, que la afectividad se concibe a través de un modelo relacional monógamo. A pesar de que estas influencias se ejerzan sobre hombres y mujeres heterosexuales, la interconexión con otros elementos, como el sexismo, el patriarcado, el discurso de la doble moral, el discurso del impulso sexual del varón (Hollway, 1996), etc., hacen que éstas sean más pronunciadas sobre las mujeres. Las mujeres como sinónimos de fertilidad, de reproducción, ven reducidas, en multitud de ocasiones, sus posibilidades de prácticas sexuales en cantidad y en variedad. Y donde, el no atenerse a estas reducidas posibilidades puede suponer penalizaciones sociales de todo tipo. Por el contrario, los hombres heterosexuales, más allá de ser tachados de doble moralidad, en muchos círculos no tendrán ningún otro tipo de penalización, ni siquiera cuando tratan a personas como simples objetos, como ocurre con la prostitución, donde la mujer es un claro objeto sexual pasivo.

En cuanto a otras variables sociodemográficas, sólo hemos encontrado diferencias significativas en algunas de ellas, y en algunos de los factores de ciertas escalas. En el caso del **grupo religioso**, se han encontrado diferencias en las creencias y mitos “propios”, acerca de los factores *Creencias Estereotipadas sobre la DAS* y *Creencias*

⁵⁸ El modelo heterosexual de relaciones resulta coitocéntrico, en un 95% de las ocasiones se realizan los llamados juegos preliminares para acabar en coito o cópula (Béjar, 2001).

Conservadoras sobre la DAS, donde las personas que son católicas, presentan un mayor número de ellas. En cambio, las personas que se consideran ateas, presentan una puntuación mayor en aquellos *Grupos No Heteronormativos de la DAS*.

El **nivel de formación académica** marca diferencias en varios sentidos. En las escalas de creencias y mitos, tanto “propios” como “de otras personas”, las personas que están estudiando bachillerato presentan más *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS* que los y las universitarios. Pero por otro lado, personas que están estudiando carreras universitarias asocian más la DAS, con *Prácticas Inmorales en la DAS*, con *Emociones Negativas desde la DAS* y con *Grupos No Heteronormativos de la DAS*.

El hecho de haber mantenido **relaciones afectivo-sexuales** y la frecuencia de las mismas solo produce diferencias significativas en referencia a las *Emociones Positivas hacia la DAS* y a las *Creencias Conservadoras sobre la DAS*, “propias”.

Como observamos, la variable género es la única que aporta una diferenciación significativa de forma bastante sistemática, el resto de diferencias, al no ser constantes, no nos permiten inferir una incidencia efectiva de estas variables, en las puntuaciones de los diferentes factores resultantes de las escalas. Hecho que dificulta una interpretación general y holística de estas diferencias.

Para la intersección de las variables **género y grupo religioso**, encontramos diferencias en la escala de prácticas, en el factor de *Prácticas No Heteronormativas en la DAS*, donde son hombres agnósticos los que presentan una mayor puntuación. Para la intersección de las variables de **género y nivel de estudios**, es en la escala de creencias y mitos “propios”, en el factor de *Creencias Estereotipadas sobre la DAS*, donde son los hombres, pero universitarios, los que puntúan más alto. Para la intersección de las variables de **nivel de estudios y grupo religioso**, es en la escala de prácticas y en el factor de *Prácticas Inmorales en la DAS*, donde las personas universitarias agnósticas son las que presentan una mayor puntuación. Y para la intersección de las variables de **grupo religioso y clase social**, en la escala de grupos y en el factor de *Grupos No Heteronormativos de la DAS*, las diferencias significativas son para el grupo católico de clase media alta, donde éste puntúa más alto.

El tercero de los objetivos que guiaba este Estudio II consistía en explorar si existen **grupos de participantes, dentro de los estudiados, que se constituyan y se distingan por sus diferencias sobre el tipo de conocimiento de la DAS**, y en caso que los haya, describir cuáles serían las principales características de estos grupos. Junto con la consecución de este objetivo, discutiremos dos de los tres que teníamos en el segundo bloque (de objetivos específicos). Comentaremos la **autopercepción** de los y las participantes sobre el **nivel de conocimiento entorno a la DAS** y el **nivel de interés actual hacia la DAS** que presentan, según los grupos “estadísticos” encontrados.

Como ya apuntábamos en los resultados, la descripción de los grupos resultantes del análisis cluster de los factores, es una mera descripción de los mismos, y dada la que presentan, es decir, las características de sus miembros, carece de sentido buscar la dirección en que se podrían situar las posibles diferencias significativas. Todos los grupos están formados por un claro y diferenciado predominio heterosexual, de clase media (en cuatro de ellos, concretamente de clase media baja; y en uno, de clase media alta); cuatro de ellos por un predominio de la no creencia en ninguna religión (ateos), etc. Esta situación de características sociodemográficas similares nos dificulta una interpretación válida y fiable de las posibles diferencias.

El grupo **Conservador** se caracteriza por una mayor presencia masculina, de personas católicas, de clase media alta y de opción heterosexual. A pesar de las puntuaciones obtenidas en los diferentes factores (altas en *Creencias Conservadoras sobre la DAS* “propias”, en *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS* “de otras personas”, muy bajas, negativas, en *Prácticas No Heteronormativas*, en *Grupos No Heteronormativos*, etc.), por lo menos informan de un cierto interés personal actual y un interés futuro por una educación en la DAS (se encuentra en tercera posición en cuanto a este interés). Aunque, curiosamente, es el grupo que más destaca en su autopercepción sobre el nivel de conocimientos a cerca de la DAS. Es el grupo que cree conocer más sobre ella, cuando sin embargo, sus puntuaciones factoriales no concuerdan con esta autopercepción.

Si tenemos en cuenta cómo agrupan los modelos familiares según su grado de adecuación, y según su asociación con la DAS, tenemos que engloba por un lado, en

cuanto a la adecuación de los modelos familiares, a las familias monomarentales/monoparentales, a las homomarentales/homoparentales y a las reconstituidas; y por el otro, a las nucleares y las extensas. El predominio de personas participantes católicas en este grupo, supone influencias del pensamiento judeo-cristiano, tal y como se aprecian. En cuanto a la asociación con la DAS, considera de manera similar a las familias nucleares, extensas, monomarentales/monoparentales y reconstituidas, ya que las entienden a todas como heterosexuales. Y de manera separada y aislada, a la familia homoparental/homomarental.

En cambio, el grupo **Tolerante**, es el segundo grupo que se autopercibe con menos conocimiento sobre la DAS, a pesar de que sea el que de manera global puntúe más bajo en los factores de creencias, puntúe más positivamente en los grupos, sean los hetero como los no hetero, o presenten la mayor puntuación en *Emociones Positivas hacia la DAS*. Este grupo además es el que muestra un mayor interés propio, e interés futuro porque sus hijas/os, tengan en una educación en la DAS. Se caracteriza por una mayor presencia de universitarias/os, de mujeres, de personas ateas, de clase media baja y heterosexuales (aunque también es el grupo que presenta el mayor número de personas NO heterosexuales). En este caso, aquella frase del imaginario popular o conocimiento común, pero perteneciente al filósofo griego, Sócrates, “sólo sé que no sé nada”, podría ser aplicada. Este grupo que presenta unas puntuaciones más cercanas a una concepción de la DAS alejada de ideas caducas y estereotipadas sobre la sexualidad, de representaciones negativas, etc., que por lo tanto suponen un mayor conocimiento y/o contacto con más cantidad de diversidades, sin embargo autopercibe que conoce menos que el grupo conservador o el discriminador que ahora comentaremos.

Este grupo tolerante, en cuanto a las agrupaciones familiares según la adecuación de las mismas, considera a familias nucleares, a familias homomarentales/homoparentales y a familias extensas, en un mismo sentido de adecuación familiar. Y a familias monomarentales/monoparentales y reconstituidas, en otro. En este caso el criterio que parece diferenciar a las agrupaciones son los núcleos familiares formados, por como mínimo una pareja adulta cuidadora y duradera y/o estable en el tiempo. En cambio, cuando responde a los modelos familiares pensando en la relación de éstos con la DAS, observamos que agrupa a familias homomarentales/homoparentales, reconstituidas y

monomarentales/monoparentales por una banda; y a nucleares y extensas, por otra. Lo heterosexual y lo tradicional, es lo que marca la diferencia.

El grupo **Discriminador**, formado por un número muy reducido de personas, se caracteriza por una mayor presencia de estudiantes de bachillerato, de hombres, del grupo ateo y de clase media baja. Todos/as de preferencia heterosexual. Es el grupo que presenta un mayor número de *Creencias Patológicas e Inmorales sobre la DAS* “propias” y una puntuación negativa, la mayor, en *Emociones Positivas hacia la DAS*. Es el grupo con un menor interés propio, y un menor interés porque sus hijas/os tengan en una educación en la DAS.

En este contexto grupal, no sorprende que las agrupaciones realizadas en torno a los modelos familiares, según la adecuación de los mismos, sitúe en solitario a las familias nucleares, el modelo tradicional mas normativo y normativizado. Por otro lado, agrupa a familias monomarentales/monomarentales, a familias extensas y a familias reconstituidas. Y por último, de manera también solitaria, aparecen las familias homo. Pero en cuanto a las agrupaciones que realizan al tener en cuenta la asociación de estas familias con la DAS, ve a familias nucleares, extensas y monomarentales/monoparentales en una misma línea asociativa con la DAS; y a familias homomarentales/homoparentales y reconstituidas, por otra.

El grupo **Progresista**, es donde aparece una mayor presencia de estudiantes universitarias/os, de mujeres, de personas ateas, de clase media baja y de opción heterosexual. Como ocurre con el grupo tolerante, pero quizás en este caso aún más pronunciado, a pesar de mostrar una aproximación a la DAS más inclusiva, holística, etc., es el grupo que se autopercebe con el menor grado de conocimiento sobre la DAS.

Este grupo considera de manera equivalente, tanto en adecuación familiar como en relación con la DAS, a todos los modelos, exceptuando al nuclear. Lo que nos hace pensar que aunque sea uno de los grupos, como hemos dicho, con una aproximación a la DAS más holística y menos caduca, no incorpora la heteronormativo a esa diversidad.

Por último, el grupo **Estereotipado**, con una mayor presencia de estudiantes universitarias/os, de mujeres, de personas ateas, de clase media baja y de preferencia heterosexual. Presenta puntuaciones medias en conocimiento sobre la DAS, pero es el segundo grupo que presenta un mayor interés en ella y en la educación/formación futura de la DAS, para sus hijos o hijas.

En este grupo, como ha ocurrido en el conservador, tenemos que se agrupa por un lado, en cuanto a la adecuación de los modelos familiares, a las familias monomarentales/monoparentales, a las homomarentales/homoparentales y a las reconstituidas; y por el otro, a las nucleares y las extensas. Pero en referencia a la asociación con la DAS, se realizan tres agrupaciones de modelos familiares. Por un lado familias nucleares, por otro monoparentales/monomarentales, y por último, conjuntamente familias reconstituidas, extensas y homo.

Si revisamos los objetivos de este Estudio II, podemos observar que el objetivo 2.1., aquel que hace referencia a la **descripción de la frecuencia de las relaciones afectivo-sexuales**, todavía no ha sido presentado en esta discusión. Bajo la TRS, donde la cercanía o contacto con el objeto representado juega un papel muy importante, pensamos que esta variable podría facilitarnos una gran variedad explicativa. Pero tal y como hemos comentado anteriormente, no ha ocurrido así. Los resultados de las ANOVAs no han ofrecido diferencias significativas relevantes. Entre otros motivos, algunos podrían deberse a los porcentajes obtenidos, sólo un 19% de las personas participantes no habían mantenido, nunca, ningún tipo de relación afectivo-sexual. El 81% restante, por el contrario, sí las había mantenido. De este 19%, casi un 14% eran estudiantes de bachillerato, y poco más de un 5.1%, estudiantes universitarios/as; porcentajes parecidos para el género, donde hay más chicas que chicos, que no han tenido todavía ninguna relación.

En referencia a los porcentajes en cuanto a las opciones sexuales se sitúan en más de un 90% (92.2%) para la opción heterosexual, en un 4.2% para la bisexual, en un 2.4% para la homosexual, y en un 1.1 para otras. Estos datos son similares a los obtenidos en otros estudios donde se estima que entre un 5% y un 10% de la población presenta una preferencia sexual que no es la heterosexual; entre un 2% y un 5% presenta

concretamente una preferencia homosexual; y un 0.8% informa de otra opción sexual (Doña, García, Fasulo, y Pedernera, 2006). En nuestro estudio, resulta destacable que un 14.2% de las personas que se consideran heterosexuales, también informan que han sentido atracción o han mantenido relaciones afectivo-sexuales con personas de su mismo género, al menos, en alguna ocasión. Estos datos no sorprenden si los comparamos con los ofrecidos ya por el famoso informe Kinsey (Kinsey, Pomeroy, Martin y Gebhard, 1967), donde se cuantificó a la heterosexualidad y homosexualidad, en una escala de 0 a 6 (0 para referirse a contactos y experiencias exclusivamente heterosexuales, y 6 para las exclusivamente homosexuales), y donde muchos hombres y mujeres de entre 20 y 35 años, se situaron en valores entre el 1 y el 5⁵⁹.

⁵⁹ Hombres, valor 1: 18-42%; 2: 13-38%; 3: 9-32%, 4: 7-26%; y 5: 5-22%. Mujeres, valor 1: 11-20%; 2: 6-14%; 3: 4-11%; 4: 3-8%; 5: 2-6%.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES FINALES

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES FINALES

6.1. Conclusiones finales del Estudio I y del Estudio II

6.2. Limitaciones de la investigación

6.3. Propuestas para trabajar la DAS en la educación formal

6. CONCLUSIONES FINALES

A continuación presentamos las conclusiones finales del Estudio I y del Estudio II, las limitaciones con las que nos hemos encontrado y las propuestas que ofrecemos para la educación en la DAS.

6.1. Conclusiones finales del Estudio I y del Estudio II

Con el Estudio I hemos conseguido aproximarnos a las tres **dimensiones** o ejes de la **RS sobre la DAS**: la información, el campo representacional y la actitud, según las personas participantes. Como decíamos en el primer capítulo, aunque en la mayoría de los casos para facilitar su estudio, estas dimensiones son abordadas de manera separada y con técnicas diferenciadas, tal y como hemos realizado en nuestro trabajo, no pueden entenderse si no es de forma conjunta.

En relación a esta interpretación conjunta, y recordando aspectos ya aludidos, tenemos que la información sobre la DAS resulta ambigua y difícil de delimitar en un marco homogéneo, que sirva de punto de partida. La DAS, según los resultados, se refiere a las opciones sexuales, incluida la hetero, a las relaciones de poliamor, a la variedad de prácticas sexuales y a la diversidad familiar. Todo ello atravesado por el criterio de normalidad, por su carácter de conocimiento genérico y por la esfera emocional, y que además resulta acompañado de un carácter cultural/social, por ende, sujeto de ser variable. Igualmente, las diversidades afectivo-sexuales no normativas, pueden suponer otras características valoradas positivamente, como una posición reivindicativa, de creatividad, de empoderamiento, etc.

Las actitudes o valoraciones negativas sobre la DAS, aparecen principalmente cuando se reduce la DAS a algunas diversidades específicas como la homosexualidad o la transexualidad, estigmatizadas históricamente. Pero no ocurre lo mismo cuando la DAS se entiende de manera más holística. Situación por la cual, los resultados del campo representacional de la DAS, indican que éste se aleja de connotaciones negativas, ya que no incluye términos patológicos o de representaciones consideradas socialmente

negativas. La imagen de la DAS se centra únicamente en las distintas preferencias sexuales, en la esfera emocional y en reconocer la importancia que juega la corporeidad en todo ello. Podemos observar como la estructura del campo representacional de la DAS, según las personas estudiadas, se sintetiza en pocos aspectos.

Las técnicas de recogida de datos utilizadas en el Estudio I, junto con los análisis realizados y la interpretación de los resultados obtenidos, permiten la visibilización de muchos de los elementos que componen la RS de la DAS. Retomando a Wagner y Elejabarrieta (1994), una RS no sólo es ese producto final de un objeto social, conocimiento o parcela de la realidad, sino que también se le considera representación a todo el proceso por el cual se construye dicho producto, a través del discurso y la comunicación. La DAS como RS, según estos primeros resultados, podemos afirmar que se encuentra en este proceso de construcción, situación que más que desventajosa, la consideramos privilegiada. Si fuera así, la formación y el conocimiento sobre la DAS tendría una relevancia importante en la construcción de la RS de la DAS como producto, para que sea una construcción holística, globalizadora y que suponga una disposición favorable.

Con el interés de conseguir este objetivo, resulta sumamente significativo tener en cuenta los resultados de la **base común** que presenta la **RS de la DAS** en construcción, obtenidos en el Estudio II.

Esta base común, que de momento presenta la DAS (no podemos olvidar el carácter dinámico inherente a toda RS, incluso cuando estamos ya hablando de un producto sociocultural), hace referencia principalmente a *emociones positivas y emociones negativas, hacia la DAS*; a creencias y mitos, tanto “propios” como de “otras personas”, que se refieren a *creencias patológicas e inmorales sobre la DAS*; a *prácticas heteronormativas en la DAS*; y a *grupos no heteronormativos de la DAS*. Estas serían las cinco grandes dimensiones o factores que conformarían su base común, en cuanto a conocimiento social compartido que es para el grupo de personas participantes. Dicho conocimiento común se encuentra atravesado por el criterio de normalidad, concretamente de la heteronormatividad, que a su vez se interconecta con otros aspectos como los relativos a la tradición judeo-cristiana, el patriarcado, el sexismo, etc.

Si observamos si se producen diferencias estadísticamente constantes o significativas entre estas personas participantes, encontramos que sí que las hay, pero según los datos, sólo concernientes al género. Estas diferencias son importantes de tener en cuenta, sobre todo si pensamos en una futura formación y educación en la DAS. Si las mujeres manifiestan que les suscitan más emociones positivas la DAS, y menos de negativas que a los hombres; si presentan puntuaciones medias menores que los hombres en creencias patológicas e inmorales y en creencias conservadoras sobre la DAS, “propias”, y en creencias patológicas e inmorales sobre la DAS, “de otras personas”; y si puntúan más alto que los hombres en grupos no heteronormativos de la DAS; sería muy interesante que los grupos formativos fueran diversos, pero que contaran con una inexcusable presencia de mujeres que colaborara con un ambiente y clima grupal más flexible y holístico en cuanto a la concepción de la DAS.

Para acabar con las conclusiones de este trabajo, nos gustaría recalcar la importancia del estudio de la RS de la DAS recordando las funciones que cumple cualquier representación (Abric, 2001; Ibañez, 1988). La RS de la DAS permite entender y explicar la realidad social a la que se refiere (funciones de saber); contribuye en la definición y construcción de identidades sexuales/de género (funciones identitarias); conduce y condiciona comportamientos y prácticas, hacia y desde la diversidad (funciones de orientación); controla y regula socialmente identidades, comportamientos, normas, prácticas, etc., de las diversidades afectivo-sexuales (funciones de control y reguladoras); posibilita la justificación a posteriori de comportamientos realizados (funciones justificadoras); en definitiva, construye realidades sociales (funciones constructoras).

6.2. Limitaciones de la investigación

Toda investigación conlleva unas limitaciones, y probablemente la mayoría de ellas no sean detectadas por las propias personas que la han realizado. Algunas de estas limitaciones, incluso son conocidas al inicio del trabajo, pero aun así, también puede ser que se conozca que no podrán ser subsanadas, al menos con los recursos de los que se dispone en ese momento. Y esto es precisamente lo que nos ha ocurrido.

Una de las principales limitaciones con la que nos encontramos y conocíamos desde el principio, hacía referencia a la fundamentación teórica de este trabajo. La DAS no es un objeto de estudio recurrente por parte de la producción científica. Y aun menos frecuente resulta ser su estudio desde la TRS. Era una limitación conocida, pero que se decidió aceptar. Después de todo el proceso investigador, y con el conocimiento adquirido, vemos específicamente, como tendríamos que haber ampliado el contenido teórico referente a la DAS, donde se contemplara el fenómeno de la corporeidad y su relación con ella, o que contemplara una ampliación de información acerca de las prácticas sexuales o los modelos afectivo-sexuales de relación.

Otra de las limitaciones conocidas, pero en esta ocasión en referencia al marco metodológico, se sitúa en la muestra de participantes, sobre todo por lo que hace al Estudio II. Habría sido interesante ampliarla en varios sentidos. Concretamente y dado el tema de estudio y la perspectiva teórica desde la que es tratado, habría sido muy importante incluir a un mayor número de personas de preferencias sexuales no hetero, de identidades consideradas no normativas, etc. Además, es obvio, que realizando análisis estadísticos sería muy idóneo la ampliación de participantes siguiendo un muestreo representativo y estratificado, en función de variables sociodemográficas como la procedencia e identificación cultural, religiosa, la clase social, etc.

Nuevamente, a nivel metodológico nos hemos encontrado con otra limitación, esta vez a posteriori, partiendo de grupos diferenciados de participantes para ambas partes del Estudio I. Si las tres dimensiones de una RS, aunque se estudien de manera separada porque sea la manera más accesible, se deben interpretar de forma conjunta, tanto para las entrevistas como para la ALP, tendríamos que haber escogido a personas participantes que consideráramos expertas y/o en contacto con el tejido asociativo y activista LGTBQ, y personas participantes que no lo fueran o no tuvieran dicho contacto.

6.3. Propuestas para trabajar la DAS en la educación formal

En este apartado final, nos centraremos en aquel **tercer bloque** temático de objetivos específicos que nos habíamos marcado al inicio de este trabajo. Nos referimos a

aquellos relacionados con la utilidad o aplicabilidad del conocimiento social, que nos han facilitado los resultados discutidos, sobre la RS de la DAS. Estos objetivos, situados dentro del ámbito educativo, eran:

- 3.1. Apuntar futuras líneas de acción educativa que sirvan de guía para un abordaje de la DAS como herramienta útil, que colabore en una disminución de la desigualdad social y de la violencia por motivos relacionados con la construcción social del sistema sexo-género.
- 3.2. Ofrecer una orientación concreta sobre cuáles tendrían que ser las principales características (contenido, metodología, etc.) de un programa o proyecto educativo específico sobre la DAS.

Para la materialización de los mismos, primero creemos oportuno retomar algunas consideraciones teóricas ya comentadas con anterioridad.

A pesar de que desde nuestra posición, no estemos de acuerdo con un quehacer que siga de manera generalizada el modelo científico positivista, utilizaremos algunos de sus elementos más representativos como por ejemplo, la relación causa-efecto del conocimiento, dado el valor interpretativo y de comprensión que ofrece para las propuestas de intervención que realizaremos.

Los argumentos que se desarrollan dentro del discurso científico positivista presentan unas maneras de conocer, una terminología y unos recursos característicos. Desde la racionalidad moderna, este discurso construye el conocimiento en base a la relación causa-efecto, es decir, sigue la lógica causal para llegar a “descubrir hechos”, y después originar el conocimiento pertinente. Buscar las causas de cualquier fenómeno es uno de sus objetivos principales, y sobretodo si se trata de fenómenos considerados “anormales”. Sea cual sea la circunstancia, comportamiento o persona que se encuentre dentro de la “normalidad”, no ocupará con tanta probabilidad este lugar de objeto de estudio.

En nuestro caso, el conocer las causas de la DAS, no ha sido uno de los objetivos de esta investigación, pero no cabe duda, que sí que hemos hecho alusión en más de una ocasión a las causas u origen de las violencias hacia ciertas diversidades afectivo-sexuales. De hecho, si lo hemos realizado, ha sido porque estas causas marcan un abordaje distinto a lo que se realiza habitualmente cuando se trabaja la DAS en el ámbito educativo con el objetivo de disminuir las violencias vinculadas. Partimos del origen común de considerar como **violencias de género** a todas aquellas violencias que son ejercidas hacia las personas que no cumplan cualquiera de las correspondencias del **sistema sexo-género**, y que aún cumpliéndolas, ocupen la posición subordinada de la dicotomía hombre-mujer, es decir, hacia las mujeres.

Este origen común que atribuimos, lo consideramos como un artilugio o dispositivo de poder más que utiliza la heteronormatividad. Se encuentra interconectado con otros elementos propios de la misma, como el sistema patriarcal, el tipo de sexualidad falocéntrica y coitocéntrica, etc. Pero no sólo esto, la heteronormatividad está construida y se construye en continua interacción con otros aspectos o discursos como la tradición judeo-cristiana que impregna nuestra cultura, el discurso de la racionalidad moderna, el discurso científico positivista, etc.

La partida de esta conceptualización puede suponer ciertas reticencias, pero si la comparamos con otras diversidades, quizás ya no las supongan tanto. En la actualidad, la mayoría de nosotras y nosotros estaríamos de acuerdo en que se tiene que trabajar preventivamente desde el ámbito educativo, la diversidad cultural. Es evidente que de forma concreta se puede, y se tiene que trabajar las violencias específicas hacia personas de determinadas procedencias culturales o étnicas, como por ejemplo las violencias hacia personas magrebíes; o hacia personas senegalesas; o hacia personas de etnia gitana, etc. Pero todas estas violencias tienen en común la no aceptación y el no respeto hacia la diversidad cultural. En nuestra cultura occidental, la posición privilegiada dentro de esta diversidad cultural, resulta ser para las personas europeas, de raza blanca. Por lo tanto, además de trabajar violencias concretas dirigidas hacia ciertos colectivos culturales, hace falta un marco de trabajo común, que trabaje la aceptación y el respeto por la diversidad cultural, por cualquier grupo cultural/étnico. Y es esto lo que se realiza actualmente dentro de los centros educativos.

En nuestro caso, nos ocurre lo mismo, es necesario el trabajo preventivo específico de todas las posibles violencias de género, pero enmarcándolas en una aproximación común, donde la diversidad que las una, sea la DAS.

Toda esta base común, de posibles orígenes de las causas de las violencias de género, de esa RS compartida sobre la DAS, de la revisión teórica de otros trabajos afines, etc., nos facilita la posibilidad de ofrecer una aproximación al conocimiento social sobre la DAS. No pretendemos que se convierta en una definición cerrada y estancada, lo único que pretendemos es ofrecer una aproximación amplia, pero al mismo tiempo breve, que sirva de punto de partida común para trabajar la DAS.

La etiqueta utilizada de “diversidad afectivo-sexual” que hemos seguido en todo nuestro trabajo, se podría discutir si sería la más adecuada o no. Pero si optamos de momento por ella, es por diferentes motivos. Uno de ellos, porque según el material bibliográfico consultado, resulta ser el término más recurrente para trabajar aspectos de este tipo, aunque no haya una definición clara de ella, y muchas veces se reduzca a la homosexualidad y/o la transexualidad. El otro motivo, lo encontramos en parte de los resultados de esta tesis, donde el campo representacional de la DAS, que comparten los y las jóvenes participantes, no se encuentra rodeado de estigmatizaciones, ni de términos patológicos o representaciones negativas. Aunque si necesitaría ser ampliado y completado. Según nuestros resultados, dentro de esta imagen sobre la DAS, hay cabida para las opciones sexuales, la esfera emocional y la corporeidad. Pero no aparecen las identidades sexuales/de género, las prácticas sexuales, las formas de relacionarse afectiva y sexualmente, las familias, etc.

Por tanto, las **futuras líneas de acción educativa, si pretenden una disminución de todas aquellas violencias de género**, desde nuestro punto de vista, deberían de tener en cuenta que el término de **diversidad afectivo-sexual (DAS)**, se refiere a: **la multiplicidad de identidades sexuales o de género, que optan por unas preferencias sexuales, y que pueden vivenciar formas o modelos varios de relacionarse afectiva y sexualmente.**

Y donde es evidente que lo “normativo”, lo hetero, la identidad de hombre o mujer estereotípica, las parejas monógamas en familias nucleares tradicionales, etc., también forman parte de este abanico de diversidades, todas ellas concebidas además como entidades flexibles, sujetas a la posibilidad de cambio en el tiempo y/o según las relaciones o interacciones sociales que las incumba. Sin olvidar, el papel importante que juega el cuerpo, la corporeidad, en relación a la vivencia y expresión de estas afectividades y sexualidades. El cuerpo, nuestros cuerpos, es obvio que tiene una dimensión social, pero dentro del tema que nos ocupa, es innegable la importancia que cobra. Y más aún, cuando un determinado comportamiento, una determinada identidad, una determinada manera de sentir, tiene que presentar una correspondencia tan directa con una apariencia física concreta, donde además solo existen dos opciones construidas posibles.

El trabajo educativo o de formación tendría que partir de la complejidad y variedad de estas diversidades, debería visibilizar y problematizar las posiciones afectivo-sexuales que han sido construidas socialmente como privilegiadas, como normales y normativas, y se debería visibilizar y trabajar por la disminución de las numerosas violencias ejercidas hacia aquellas otras posiciones consideradas anormales, negativas, raras, etc.

En el trabajo de la DAS deberíamos tener en cuenta, a la hora de tratar la multiplicidad de identidades sexuales o de género, el dirigirse en una dirección que fuera más allá de las identidades dicotómicas construidas socialmente, donde además no tuviera que existir la obligada correspondencia sexo-género, y donde las expresiones de comportamientos dejaran de ser las esperadas según dicha correspondencia.

El trabajo de las preferencias sexuales, debería facilitar la aceptación de la debilidad de las fronteras que las separan, donde las opciones sexuales se entendieran más como parte de un continuo de posibilidades de relacionarse sexualmente.

El trabajo de las formas o modelos de relacionarse afectivo-sexualmente, debería incorporar otras fórmulas, a parte de la relación de pareja/matrimonio. Debería posibilitar otros tipos de relaciones poliamorosas, otros tipos de relaciones que no comportaran la inexcusable estabilidad en el tiempo o en el espacio de convivencia,

donde además se trabajara o problematizara el tipo de amor hegemónico que compartimos y sus consecuencias, y donde se incorporara la visibilización de la gran variedad de formas familiares que existen, y sobre todo señalando que lo relevante en estos casos, son las funciones que cumplen las familias, de protección, cuidado y afecto, y no tanto la estructura que presenten.

El trabajo en el terreno de las prácticas sexuales, debería de tratar más allá de la variedad de las mismas, que también sería importante, la reivindicación de la consecución del placer por parte de todas las personas practicantes, y para ello, resulta indispensable el cuestionamiento y la crítica al modelo sexual imperante.

En referencia al segundo objetivo específico para este apartado de propuestas tenemos el **ofrecer una orientación concreta sobre cuáles tendrían que ser las principales características de un programa o proyecto educativo específico sobre la DAS.**

Hasta el momento, en el Estado Español, la mayoría de acciones educativas en la DAS se han llevado a cabo de manera puntual, principalmente dirigidas al alumnado e impartidas por asociaciones u organizaciones LGTB (Dorado, 2008). La concepción de esta DAS se ha centrado principalmente en la disminución de la homofobia, y en algunos pocos casos, también de la transfobia. Las acciones educativas destinadas al trabajo de la violencia de género hacia las mujeres, aunque sí que son más amplias y reiteradas, y muchas de ellas se llevan a cabo desde la institución pública, no se incorporan a un marco de trabajo común en la DAS.

Consideramos totalmente necesario un programa educativo específico de trabajo en la DAS, cuyo marco conceptual debería tener en cuenta una aproximación teórica amplia e inclusiva como la que ofrecemos en nuestro trabajo, y donde el formato más deseado sería a modo de materia obligatoria, presente en los diferentes cursos de la enseñanza obligatoria. Donde además se contemplara el trabajo transversal a través de todo el currículum educativo, y la revisión de los contenidos del mismo.

Pero no solo el alumnado debe ser objeto de esta formación en la DAS. Está claro, que el profesorado encargado de impartirla, también debería de recibir una formación al

respecto. Donde además otros grupos implicados en el ámbito educativo (formal), como las Asociaciones de Familias o el personal de administración y servicio, también podrían ser formados y acercados al conocimiento sobre la DAS.

Más allá de si se consiguiera un formato de esta educación en la DAS, como materia o programa educativo, es evidente que necesitaría una larga duración y un trabajo minucioso y profundo. Construcciones sociales tan arraigadas y normalizadas, necesitan de una extensa dedicación que posibilite transformaciones y cambios sociales al respecto.

El objetivo principal, del que podemos denominar “programa específico de educación en la DAS”, sería el aportar un conocimiento holístico de la DAS, que al mismo tiempo colabore con la disminución de todas aquellas violencias de género, y proporcione un posible bienestar psicosocial de toda persona, sea cual sea su posicionamiento afectivo-sexual.

En cuanto a las actividades/talleres que se podrían realizar, contextualizando el marco común de referencia de la DAS, serían actividades y talleres específicos para: a) acercar al conocimiento de la DAS; b) trabajar cada una de las posibles violencias de género; c) trabajar, al mismo tiempo, más de una de estas violencias, hecho que facilitaría la visibilización de ese marco común de referencia; y d) trabajar una educación en valores.

Para el trabajo de las violencias de manera individualizada, en el ámbito educativo, contamos con muchos recursos que nos proporcionan guías, talleres, actividades, etc., que trabajan por ejemplo la violencia de género hacia la mujer (Barragán, 2006; Cerviño, Serrato, Hernández, Latorre, y Yago, 2006; Fundación Mujeres, Leeds Animation Workshop, 2006; García, 2006; Jiménez, 1999; Prats y Farré, 2006); o la violencia de género hacia opciones sexuales no hetero o hacia identidades trans como son los recursos didácticos de asociaciones como las de INCLOU, o materiales didácticos como los de la cooperativa barcelonesa, Fil a l’Agulla, o los de otras asociaciones/organizaciones estatales como COGAM, FELGT, etc. En los anexos, se

incorporan fichas descriptivas sobre algunos de estos recursos didácticos, que fueron realizadas en nuestro trabajo anterior (Dorado, 2008).

Acabamos este apartado tal y como lo hemos comenzado, con una cita acertada sobre la utilidad social del conocimiento:

La mayoría de psicólogos(/as) abrigan la esperanza de que el conocimiento científico tendrá un impacto en la sociedad. La mayoría de nosotros(/as) nos sentimos gratificados(/as) cuando ese conocimiento científico puede ser utilizado de manera beneficiosa. De hecho, para muchos psicólogos(/as), su compromiso con la disciplina depende en gran medida de la creencia en la utilidad social del conocimiento psicológico. Sin embargo, generalmente no se asume que tal utilización alterará el carácter de las relaciones causales en la interacción social. Sí que se espera que el conocimiento de los estilos funcionales se utilice para alterar la conducta, pero no que esa utilización afecte, posteriormente, al carácter mismo de esos estilos funcionales (Gergen, 1998, p. 40).

Sin embargo, esto es lo que precisamente esperamos, que el conocimiento creado con este trabajo consiga transformar al propio conocimiento que compartimos de la DAS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2001a). Las representaciones sociales: Aspectos teóricos. En J. C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. C. (2001b). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Agirrezabal, A. (2004). *Sida y Mundo Laboral: una aproximación desde la teoría de las representaciones sociales* (Tesis doctoral, Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad del País Vasco, Donostia).
- Albertín, P. (2005). Estructuras y desarrollo de la psicología científica moderna y los cambios posteriores. La cuestión del método y el nuevo modelo de sujeto investigador profesional. En T. Cabruja (Ed.), *Psicología: perspectivas deconstruccionistas. Subjetividad, psicopatología y ciberpsicología* (pp. 61-114). Barcelona: Editorial UOC.
- Alfonso, I. (2007). La teoría de las representaciones sociales. *Psicología Online*, artículos profesionales del 2007. Recuperado de http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml
- Amérigo, M. (1993) Metodología de cuestionarios principios y aplicaciones. *Boletín de la ANABAD*, Tomo 43, (3-4), 263-272.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuadernos de Ciencias Sociales 127. San José: FLACSO. Recuperado de <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>
- Asociación Americana de Psicología (APA) (2004). *Resolución sobre orientación sexual y matrimonio*. Recuperado de <http://www.felgt.org>
- Asociación Americana de Psicología (APA) (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Asociación Americana de Psicología, APA (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

- Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representation*, 9, 3.1-3.15.
- Banchs, M. A. (2001). Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela. *Fermentum*, (30), 11-32, año 11.
- Barragán, F. (2006). *Violencia, género y cambios sociales: un programa educativo que [sí] promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Aljibe.
- Barzani, C. A. (2000). *La homosexualidad a la luz de los mitos sociales*. Recuperado de <http://isisweb.com.ar>
- Bécue-Bertaut, M. (2010). *Minería de textos. Aplicación a preguntas abiertas en encuestas*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Béjar, S. (2001). *Tu sexo es tuyo*. Barcelona: Ed. Plaza y Janés.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bogetic, K. (2013). Normal straight gays: Lexical collocations and ideologies of masculinity in personal ads of Serbian gay teenagers. *Gender and Language*, 7(3), 333-367.
- Bonfil, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza Editorial.
- Campo, A. (2001). Disconformidad con la orientación sexual e intento de suicidio en la adolescencia. *Revista Colombiana de Pediatría*, 36(1), 89-93.
- Cañizo, E., y Salinas, F. (2010). Conductas sexuales alternas y permisividad en jóvenes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 15(2), 285-309.
- Carbajal, M. (2014). *Maltratadas. Violencia de género en las relaciones de pareja*. Buenos Aires: Aguilar.
- Cárdenas, M., Parra, L., Picón, J., Pineda, H., y Rojas, R. (2007). Las representaciones sociales de la política y la democracia. *Última década*, 26, 53-78.
- Cárdenas, M., y Blanco, A. (2004). Las representaciones sociales del movimiento antiglobalización. *Revista de Psicología Política*, 28, 27-54.
- Cárdenas, M., y Rodríguez, R. (2007). Sobre la pertinencia de las categorías culturales en la elaboración de las representaciones de los nuevos movimientos sociales. *Psicología y Sociedade*, 19(3), 76-87.

- Carrascosa, S. y Vila, F. (2005). Geografías víricas: hábitats e imágenes de coaliciones y resistencias. En Grupo de Trabajo Queer (Ed.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 45-59). Madrid: Traficantes de sueños.
- Cerviño, M^a J., Serrato, G., Hernández, G., Latorre, L. y Yago C. (2006). *Experiencias de relación en la escuela: prevenir la violencia contra las niñas y las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es>
- Chalmers, A. F. (2002). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- Charles, C. A. D. (2011). Representations of homosexuality in Jamaica. *Social and Economic Studies*, 60(1), 3-29.
- Chase, C. (2005). Hermafroditas con actitud: cartografiando la emergencia del activismo político intersexual. En Grupo de Trabajo Queer (Ed.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 87-111). Madrid: Traficantes de sueños.
- Ciliberto, J., y Ferrari, F. (2009). Interiorized Homophobia, Identity Dynamics and Gender Typization. Hypothesizing a Third Gender Role in Italian LGB Individuals. *Journal of Homosexuality*, 56(5), 610-622.
- CLGS (2009). *Homofobia y transfobia en el ámbito educativo*. Recuperado de www.clgs.es
- Coker, T., Austin, S. B., y Schuster, M. A. (2010). The Health and Health Care of Lesbian, Gay, and Bisexual Adolescents. *Annual Review of Public Health*, 31, 457-477.
- Col·lectiu Lambda (2008). *Homofobia y transfobia en el sistema educativo. Estudio piloto sobre las actitudes de los y las adolescentes ante la diversidad sexual en Valencia*. Recuperado de <http://www.lambdavalencia.org>
- Collignon, M^a M. (2011). Discursos sociales sobre la sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas de resistencia. *Comunicación y sociedad*, (16), 133-160.
- Coll-Planas, G., Bustamante, S., y Missé, M. (2009). *Transitant per les fronteres del gènere. Estratègies, trajectòries i aportacions de joves trans, lesbianes i gais*. Barcelona : Col·lecció Estudis, 25. Recuperado de www.gencat.cat
- Constitución Española, de 27 de diciembre. BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

- Córdoba García, D. (2003). Identidad sexual y performatividad. *Atenea Digital*, 4, 1-10.
- Correia, H., y Broderick, P. (2009). Access to reproductive technologies by single women and lesbians: Social representations and public debate. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 19(4), 241-256.
- Crisp, R. J. y Hewstone, M. (2006). *Multiple social categorizations: Context, process, and social consequences*. New York, NY: Psychology Press.
- Curiel, O. (2003). Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: El dilema de las feministas negras. Recuperado de <http://www.creatividadfeminista.org>
- De Barbieri, T (1995) “Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género”, en *Estudios de Derechos Humanos IV*, Ed. IIDH, Costa Rica. Recuperado de <http://www.iidh.ed.cr>
- De Lauretis, T. (1987). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. London: Macmillan Press.
- De Rosa, A. S. (2002). The “associative network”: A technique for detecting structure, contents, polarity and stereotyping indexes of the semantic fields. *European Review of Applied Psychology*, 52(3-4), 181-200.
- Di Giacomo, J. P. (1984). Alliance et rejets intergroupes au sein d'un mouvement de revendication. En A. Palmonari y W. Doise (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 118-138). Lausanne: Delachaux y Niestlé.
- Di Giacomo, J. P. (1987). Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales. En D. Páez (Ed.), *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social* (pp. 278-295). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Doise, W. (1985). Las relaciones entre grupos. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social* (pp. 307-328). Barcelona: Paidós.
- Doise, W., Clémence, A. y Lorenci-Cioldi, F. (1993). *The quantitative analysis of social representations*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Doña, R., García, A., Fasulo, S. y Pedernera, M. (2006). Homosexualidad en mujeres
- Doña, R., García, A., Fasulo, S. y Pedernera, M. (2006). Homosexualidad en mujeres estudiantes universitarias. *Fundamentos en Humanidades*, 7(2), 169-181.

- Dorado, A. (2008). *Desenmascarar el pensamiento heteronormativo de la educación en la diversidad afectivo-sexual: guías didácticas en Cataluña. Una óptica psicosocial crítica* (Tesina, Departamento de Psicología, Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Girona, Girona).
- Drabble, L., y Trocki, K. (2014). Alcohol in the life narratives of women: Commonalities and differences by sexual orientation. *Addiction Research & Theory*, 22(3), 186-194.
- DtmVic (versión 5.7) [Software de Ordenador]. Recuperado de <http://www.dtm-vic.com>
- Duque de Sousa, D., y Raupp Pereira, G. (2012). Social representations of undergraduate students at the university of aveiro-pt on the relationship between homosexuality x AIDS. *Journal of Sexual Medicine*, 9(SI, Supplement: 2), 83-83.
- Durkheim, E. (1993). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Echebarria, A. (2010). Role identities versus social identities: Masculinity, femininity, instrumentality and communality. *Asian Journal of Social Psychology*, 13, 30-43.
- Echeverría, J. (1998). *Filosofía de la Ciencia*. Madrid: Ediciones Akal.
- Enciclopèdia Catalana (2012). Diccionari.cat. Recuperado de <http://www.diccionari.cat/>
- Eribon, D. (2003). Somos raritos, aquí estamos. *Letras S*. Versión editada del artículo "Queer", publicado en *Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes*. Larousse/VUEF, mayo 2003. Traducción: Carlos Bonfil. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2003/10/02/ls-teoriaqueer.html>
- Faccio, E., Bordin, E., y Cipolletta, S. (2013). Transsexual parenthood and new role assumptions. *Culture, Health and Sexuality*, 15(9), pp. 1055-1070.
- FELGTB. (2007). *Informe sobre absentismo escolar por motivo de orientación sexual e identidad de género*. Recuperado de <http://www.cogam.org>
- FELGTB. (2008). *La diversidad afectivo-sexual y familiar en los manuales de "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos". Un estudio de los manuales de Educación para la Ciudadanía*. Recuperado de <http://www.cogam.org>

- Ferrando, P. J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es>
- Ferrari, I. F., y de Moraes Andrade, M. R. (2011). Get married, affiliate, and procreate: Claims on male homosexuality [Casar, filiar, procriar: Reivindicações na homossexualidade masculina]. *Tempo Psicanalítico*, 43(1), 25-43.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad I, la voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI (10ª Edición).
- Fournier, M. (2014). Another map on the Wall: Deleuze, Guattari and Freeman at the Iron Curtain. *Journal of Postcolonial Writing*, 50(1), 45-55.
- Frías, M. D., Pascual, J., y Monteverde, H. (2003). Familia y diversidad: Hijos de padres homosexuales. *Interpsiquis*, 2003. Recuperado de <http://www.interpsiquis.com>
- Fundación Mujeres, Leeds Animation Workshop (2006). *Créeme, páralo: guía de sugerencias para apoyar a menores que han sufrido abuso sexual*. Madrid: Fundación Mujeres/Instituto de la Mujer/CIDE.
- Sanchis, R. (2006) *¿Todo por amor?: una experiencia educativa contra la violencia a la mujer*. Barcelona: Octaedro: Rosa Sensat.
- Fuss, D. (1999). Dentro / Fuera. En N. Carbonell y M. Torras (Comps.), *Feminismos literarios* (pp. 113-124). Madrid: Arco / Libros.
- Gagliesi, P. (2000). *Apuntes para una Psicoterapia con Pacientes Gays y Lesbianas*. Recuperado de <http://isisweb.com.ar>
- Gallardo, F. J., y Escolano, V. M. (2009). *Informe Diversidad Afectivo-Sexual en la Formación de Docentes. Evaluación de Contenidos LGTB en la Facultad de C.C.E.E. de Málaga* (2ª Edición). Recuperado de www.ojalamalaga.es
- Gallofré, G., Generelo, J., y Pichardo, J. I. (Coords.) (2006). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Recuperado de www.cogam.org
- Gálvez, C. (2005). *Violencia de género: el terrorismo en casa*. Jaén: Formación Alcalá.
- Gamson, J. (2002), “¿Deben autodestruirse los movimientos identitarios? Un extraño dilema. En R. M. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (141-172). Barcelona: Icaria.
- Garchitorena, M. (2009). *Informe jóvenes GLTB*. Recuperado de <http://www.cogam.org>

- García, M. (2006). *Els Paranyes de l'amor: materials per treballar la prevenció de relacions abusives amb adolescents i joves*. Barcelona: Octaedro.
- García, S. (2005). *Psicología y Feminismo. Historia olvidada de mujeres pioneras en Psicología*. Madrid: Narcea.
- Generalitat de Catalunya (2006a). *Estatut d'Autonomia de Catalunya 2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (2006b). *Pla Interdepartamental per a la no discriminació de gais, lesbianes i transsexuals*. Recuperado de <http://www.gencat.cat>
- Generalitat de Catalunya. Servei d'Indicadors i Estadística. Estadística de l'Ensenyament (2012). *Curs 2011-12. Batxillerat. Alumnat per edats. Total i noies*. Barcelona. Recuperado de <http://www20.gencat.cat>
- Generelo, J., y Gimeno, B. (1999). *La orientación sexual en el sistema educativo español*. Madrid: Ed. COGAM. Recuperado de www.cogam.org
- Generelo, J., y Moreno, O. (Coords.) (2007). *Diferentes formas de amar. Guía para educar en la diversidad afectivo-sexual*. Madrid: Federación Regional de Enseñanza de Madrid de CCOO y COGAM. Recuperado de www.cogam.org
- Generelo, J., y Pichardo, J. I. (Coords.) (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: Ed. COGAM. Recuperado de www.cogam.org
- Gergen, K. J. (1998). La Psicología Social como Historia. *Anthropos*, 177, 39-49.
- Gil Rodríguez, E. P. (2002). ¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo?: Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler. *Athenea Digital*, 2, 30-41.
- Godoy, A. (Coord.) (2002). *Una aproximación a la homofobia desde la perspectiva de jóvenes gays y lesbianas de Madrid*. Madrid: CJCM.
- Gómez Arias, A.B. (2004). Diversidad familiar y homoparentalidad. *Revista Pediatría Atención Primaria*, VI, 23 (julio/septiembre), 361-365.
- González, B. (1991). *Análisis multivariante: Aplicación al ámbito sanitario*. Barcelona: Editores, S.A.
- González, M. (2005). *El Benestar psicològic en l'adolescència: la perspectiva de les ciències de la complexitat* (Tesis doctoral, Departamento de Psicología, Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Girona, Girona). Recuperado de <http://www.tdx.cat>

- González, M^a. M., Sánchez, M^a. A., Morcillo, E., Chacón, F., y Gómez, A. B. (2002). *El desarrollo infantil y adolescente en familias homoparentales*. Informe preliminar. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla.
- González, W. J. (1988). *Aspectos metodológicos de la investigación científica*. Murcia: Universidad, Secretariado de publicaciones.
- Gordo, A. (2002). El estado actual de la psicología crítica. *Athenea Digital*, (1), 1-9.
- Grossman, A. H., y D'Augelli, A. R. (2007). Transgender Youth and Life-Threatening Behaviors. *Suicide & Life - Threatening Behavior*, 37(5), 527-537.
- Gutiérrez, J. D. (1998). La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones metodológicas en el ámbito psicosocial. *Psiquiatría Pública*, 10(4), 11-19.
- Hare-Mustin, R. y Marecek, J. (1994a). Los sexos y el significado de la diferencia: Postmodernidad y psicología. En R. Hare-Mustin y J. Marecek (Dir.), *Marcar la diferencia* (pp. 39-86). Barcelona: Editorial Herder.
- Hare-Mustin, R. y Marecek, J. (1994b). Marcar la diferencia. En R. Hare-Mustin y J. Marecek (Dir.), *Marcar la diferencia* (pp. 15-37). Barcelona: Editorial Herder.
- Hermosa, M^a (2013). Repensando los orígenes de la disforia de género. *Revista de Estudios de Juventud*, (103), 33-50.
- Hollway, W. (1996). Hacer el amor sin contracepción: hacia una teoría para el análisis de las explicaciones. En L. Á. Gordo (Dir.), *Psicología, discurso y poder: metodologías cualitativas, perspectivas críticas* (pp. 45-62). Madrid: Visor.
- Hubbard, K., y Hegarty, P. (2014) Why is the History of Heterosexuality Essential? Beliefs About the History of Sexuality and Their Relationship to Sexual Prejudice. *Journal of Homosexuality*, 61(4), 471-490.
- Ibáñez, T. (1988). Representaciones sociales, teoría y método. En T. Ibáñez (Ed.), *Ideologías de la vida cotidiana* (pp. 13-90). Barcelona: Sendai.
- Ibáñez, T. (1990). *Aproximaciones a la psicología social*. Barcelona: Sendai.
- IBM SPSS Statistics for Windows (Version 19.0) [Software de Ordenador]. Armonk, NY: IBM Corp.
- INCLOU (2005-2006). *Els quaderns de l'inclou. Materials per al treball de la diversitat afectiva i sexual*. Barcelona: Ed. INCLOU. Recuperado de <http://www.inclou.org>

- International Planned Parenthood Federation/Región del Hemisferio Occidental (IPPF/RHO) (2009). *La caja de herramientas sobre diversidad sexual*. New York: IPPF/RHO. Recuperado de <http://www.ippfwhr.org>
- Íñiguez, L. (2003). La Psicología Social como crítica: continuismo, estabilidad y efervescencias. Tres décadas después de la “crisis”. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 221-238.
- Íñiguez, L., y Pallí, C. (2002). La Psicología Social de la ciencia: Revisión y discusión de una nueva área de investigación. *Anales de psicología*, 18(1), 13-43.
- Jaspal, R. (2010). Identity threat among British Muslim gay men. *Psychologist*, 23(8), 640-641.
- Jiménez, P. (1999). *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género*. Sevilla, Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., Martin, C. E. y Gebhard, P. H. (1967). *Conducta sexual de la mujer*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte
- Lacerda, M., Pereira, C., y Camino, L. (2002). Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais A study of prejudice forms against homosexuals anchored on social representations. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 165-178.
- Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio. BOE núm. 157, de 2 julio de 2005.
- Ley 3/2007, de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. BOE núm. 65, de 16 de marzo de 2007.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

- Lizana Muñoz, V. A. (2009). Social representations on heterosexuality and homosexuality of/the students of pedagogy in the contexts of initial educational formation [Representaciones sociales sobre heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de formación docente inicial]. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 117-138.
- Llamas, R. (1998). El género y la presentación social. *Archipiélago. Cuadernos de crítica de la cultura*, 31, enero.
- Llamas, R. y Vidarte, P. (1999). *Homografías*. Espasa Calpe, S.A., 2ª ed.
- Llei 11/2014, del 10 d'octubre, per a garantir els drets de lesbianes, gais, bisexuals, transgèneres i intersexuals i per a eradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia. DOGC núm. 6730, de 17 de octubre de 2014.
- Lott, B. (1994). Naturalezas duales o conducta aprendida: El desafío de la psicología feminista. En R. Hare-Mustin y J. Marecek (Dirs), *Marcar la diferencia* (pp. 87-128). Barcelona: Editorial Herder.
- Mairal, P., y Osorio, L. P. (2003). *Concepciones, actitudes y comportamiento respecto a la homofobia en el ámbito laboral de Coslada*. Madrid: Guirigay. Recuperado de
- Martínez, M. (2005). Mi cuerpo no es mío. Transexualidad masculina y presiones sociales de sexo. En Grupo de Trabajo Queer (Ed.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 113-129) Madrid: Traficantes de sueños.
- Martins-Silva, P. O., de Souza, E. M., da Silva Jr. A., do Nascimento, D. B., y Neto, R. R. Q. B. (2012). Adolescents and homosexuality: Social representations and social identity [Adolescentes e homossexualidade: Representações sociais e identidade social]. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 474-493.
- Moloney, G., Hall, R., y Walker, I. (2005). Social representations and themata: The construction and functioning of social knowledge about donation and transplantation. *British Journal of Social Psychology*, 44, 415-441.
- Montero, M. (2004). Relaciones entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una Respuesta Latinoamericana. *PSYKHE*, 13(2), 17-28.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2).

- Moral, J., y Ortega, M. E. (2009). Social representation of sexuality and attitudes in Mexican university students [Representación social de la sexualidad y actitudes en estudiantes universitarios Mexicanos]. *Revista de Psicología Social*, 24(1), 65-79.
- Morales, P. (2007a). *Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. La fiabilidad de los tests y escalas*. Manuscrito no publicado (última revisión, 18 de septiembre de 2007), Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Recuperado de <http://www.upcomillas.es>
- Morales, P. (2007b). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Manuscrito no publicado (última revisión, 17 de diciembre de 2012), Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Recuperado de <http://www.upcomillas.es>
- Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Manuscrito no publicado, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Recuperado de <http://www.upcomillas.es>
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Ortiz, L. (2003). *La relación entre opresión y enfermedad en bisexuales, lesbianas y homosexuales de la ciudad de México* (Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México DF).
- Ortiz, L., y García, M^a I. (2005). Efectos de la violencia y la discriminación en la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México. *Cuadernos de Saúde Pública*, 21(3).
- Páez, D. (1987). Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales. En D. Páez (Ed.), *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social* (pp. 297-317). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad: Una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)*. Madrid: Diversitas.

- Pedreira, J. L., Rodríguez, R., y Seoane, A. (2005). Parentalidad y homosexualidad. *Revista Psicología.com, Revista Internacional on-line*, 9, 2 (julio). Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/>
- Pereira, C. R., Torres, A. R. R., Falcão, L., y Pereira, A. S. (2013). The role of social representations about the nature of homosexuality: Opposition to civil marriage and adoption by homoffective families [O Papel de Representações Sociais sobre a Natureza da Homossexualidade na Oposição ao Casamento Civil e à Adoção por Famílias Homoafetivas]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 79-89.
- Pereira, C. R., Torres, A. R. R., Pereira, A., y Falcão, L. C. (2011). Prejudice against homosexuals and social representations of homosexuality of catholic and evangelic seminarians [Preconceito contra homossexuais e representações sociais da homossexualidade em seminaristas católicos e evangélicos]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 73-82.
- Perera, M. (1999). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. Informe de Investigación. La Habana: CIPS. Recuperado de
- Perera, S. (1995). *Las condiciones de interacción comunicativa en las técnicas lingüísticas de obtención de información y sus efectos en la elaboración discursiva sobre el cuerpo y la educación* (Tesis doctoral, Departamento de Psicología, Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Girona, Girona). Recuperado de <http://www.tdx.cat>
- Petitfils, A. S. (2010). Mobilizations and internal struggles on homosexuality in the UMP: The "Vanneste's case". *Politix*, 23(92), 99-+.
- Pichardo, J. I. (Coord.) (2007). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Ayuntamiento de Coslada (Madrid), Ayuntamiento de San Bartolomé de Tíjarana (Gran Canaria) y FELGTB. Recuperado de <http://www.cogam.org>
- Pinto, N., y Moleiro, C. (2011). The Public Debate regarding a Gender Identity Law: Social representations about Transsexual People in the Portuguese Press. *Culture, Health and Sexuality*, 13 (SI, Supplement: 19), S63-S63.
- Pla d'Igualtat de la UdG (2012). *Nombre de dones i homes en la Comunitat Estudiantil de la UdG, curs 2011/2012*. Girona. Recuperado de <http://www.udg.edu>

- Prats, J. y Farré, J. (2006). *Violència: Tolerància zero*. Barcelona: Obra Social, Fundació La Caixa.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Ed. Opera Prima: Pensamiento.
- Preciado, B. (2003a). Resumen de la sesión de trabajo (I), de Retóricas del género. Políticas de identidad, performance, performatividad y prótesis. Recuperado de <http://www.uia.es/>
- Preciado, B. (2003b). Multitudes queer. Notas para una política de los “anormales”. *Revista multitudes*, (12). Recuperado de <http://multitudes.samizdat.net/>
- Preciado, B. (2008). *Testo yonqui*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ramos J. (2005). Una visión feminista de la transexualidad. En Grupo de Trabajo Queer (Ed.), *El eje del mal es heterosexual. Figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer* (pp. 131-135). Madrid: Traficantes de sueños.
- Real Academia Española (2012). Diccionario de la Real Academia Española (22^a Edición). Recuperado de <http://www.rae.es>
- Resolució 1709/VI del Parlament de Catalunya, sobre el respecte a la diversitat d'orientacions sexuals (núm. exp. 250-02770/06). BOPC núm. 398, de 3 de març de 2003.
- Reverté, M. (2008). *Per a un món ple de colors. Homofòbia a l'IES Estela Ibèrica*. Barcelona: COGAM. Recuperado de <http://www.cogam.org>
- Ribas, E., Botella, L., y Benito, J. (2010). Efectos de la cirugía estética y los tratamientos estéticos sobre la imagen corporal, la autoestima y las relaciones de pareja: implicaciones para la psicoterapia. *Apuntes de Psicología*, 28(3), 457-472.
- Rich, A. (1980). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana (1980). Traducido por R. Martínez del texto reproducido en Powers of Desire. Recuperado de <http://www.hartza.com>
- Rios, R. R. (2010). Sexual rights of gays, lesbians, and transgender persons in Latin America: A judge's view. En J. Corrales y M. Pecheny (Eds.), *The Politics of Sexuality in Latin America: A Reader on Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender* (pp. 251-258). Estados Unidos: University of Pittsburgh Press.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Rouquette, M. (2010). La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009). *Polis* 2010, 6(1), 133-140.
- Sáez, J. (2005). El contexto sociopolítico de subimiento 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. 62-70). Madrid: Egales.
- Sánchez, M. (Coord.) (2009). *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO*. Madrid: Editorial Catarata.
- Sánchez, M. T., Fernández, P., Montañés, J., y Latorre, J. M. (2008) ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 455-474.
- Sandoval, C. A. (1996). Módulo cuatro: Investigación cualitativa. En Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES (ed.), *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Sangrador, J. L. (1993). Consideraciones psicosociales sobre el amor romántico. *Psicothema*, 5(Suplemento), 181-196.
- Sanpedro, P. (2004). *El mito del amor y sus consecuencias en los vínculos de pareja*. Página Abierta, 150. Recuperado de: <http://www.pensamientocritico.org/>
- Scardua, A., y de Souza Filho, E. A. (2006). The debate on homosexuality mediated by social representations: Homosexual and heterosexual perspectives [O debate sobre a homossexualidade mediado por representações sociais: Perspectivas homossexuais e heterossexuais]. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 19(3), 482-490.
- Scott, J. W. (1999). La experiencia como prueba. En N. Carbonell y M. Torras (Comps.), *Feminismos literarios* (77-112). Madrid: Arco / Libros.
- Sevilla, M^a de la L. y Álvarez, N. E. (2006). Normalización del discurso homofóbico: Aspectos bioéticos. *Acta Bioética* 2006, 12 (2), pp. 211-217.
- Simón, F. (2008). La homofobia es mayor entre los varones jóvenes. El 63% de los adolescentes creen que hay discriminación. *El País*, 28/03/2008, versión digitalizada. Recuperado de <http://www.elpais.com>
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information*, 13, 65-93.

- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-48). Monterey, CA: Brooks/Cole
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural*. Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO (París). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org>
- Valencia, J. F., y Elejabarrieta, F. J. (2007). Aportes sobre la explicación y el enfoque de las representaciones sociales. En T. Rodríguez y Mª de L. García (Eds.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 89-136). Guadalajara: Editorial CUCSH-UDG.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Varela, J. y Álvarez-Uriá, F. (2005). Ensayo introductorio. Capitalismo, sexualidad y ética de la libertad. En M. Foucault, *Historia de la sexualidad I, la voluntad de saber* (pp. XVIII-XLV). Madrid: Siglo XXI (10ª Edición).
- Vendrell, E. (1999). *Dinàmica de grups i psicologia dels grups*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Vila, A. (1991). *Arqueología*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Villanova, F., y Fernández, L. (1997). *Investigación sobre las actitudes hacia la homosexualidad en la población adolescente escolarizada de la Comunidad de Madrid*. Madrid: COGAM.
- Wagner, W., y Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones Sociales. En J. Morales (Ed.) *Psicología Social* (pp. 815-842). Madrid: Mc Graw Hill.
- Wagner, W., y Hayes, N. (2005). *Everyday discourse and common sense. The theory of social representations*. New York: Palgrave Macmillan.
- Whitehead, J. C., y Thomas, J. (2013). Sexuality and the ethics of body modification: Theorizing the situated relationships among gender, sexuality and the body. *Sexualities*, 16(3-4), 383-400.
- Wilkinson, D., y Birmingham, P. (2003). *Using Research instruments. A guide for researchers*. London and New York: RoutledgeFalmer (Taylor & Francis Group).
- Wittig, M. (2005). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.

Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. R., y Olson, J. M. (2003). *Psicología Social*. Madrid: Thomson.

ANEXOS



ANEXOS

ESTUDIO I. Primera parte:

- Contacto con informantes clave
- Técnica de recogida de datos: Guion entrevistas

ESTUDIO II. Segunda parte:

- Técnica de recogida de datos: Asociación Libre de Palabras

ESTUDIO II:

- Procedimiento de la recogida de datos:
 - A. Contactos con los centros educativos
 - B. Consentimiento alumnado
 - C. Consentimiento para las familias
 - D. Datos personales de contacto
- Técnica de recogida de datos: Cuestionario
- Resultados: Pruebas de Fiabilidad del Cuestionario

CONCLUSIONES FINALES:

- Fichas de recursos didácticos para trabajar algunas diversidades afectivo-sexuales y violencias de género

**ESTUDIO I. PRIMERA PARTE:
CONTACTO CON INFORMANTES CLAVE**

Bon dia X:

Sóc l'Antonia Dorado Caballero, doctoranda del programa de "Ciències Socials, de l'Educació i de la Salut" de la Universitat de Girona.

Actualment sóc professora associada de la UdG, però vaig obtenir una beca predoctoral BR que va finalitzar al 2011, per a la realització de la meva tesi doctoral, dirigida pel doctor Santiago Perera. El tema d'aquest treball d'investigació és la construcció social de la diversitat afectiu-sexual i la seva representació social.

Estem realitzant entrevistes a persones expertes en la diversitat afectiu-sexual i/o persones pertanyents o en contacte amb el teixit associatiu d'organitzacions GLTB de Girona. Amb la realització d'aquestes entrevistes es pretén aconseguir informació que contribueixi i faciliti la consecució d'alguns dels objectius del nostre estudi. Motiu pel qual ens posem en contacte amb tu/amb vostè.

La participació és totalment voluntària, i s'assegura l'anonimat i confidencialitat en tot moment, si així es prefereix.

Esperant el teu/la seva participació i resposta. Moltes gràcies per la teva/la seva atenció.

Atentament,

Antonia Dorado

**ESTUDIO I. PRIMERA PARTE:
TÈCNICA DE RECOGIDA DE DATOS: GUION ENTREVISTAS**

Apertura y presentación:

En primer lugar me gustaría agradecerte tu colaboración.

Soy Antonia Dorado Caballero, profesora asociada de la UdG y estoy realizando mi tesis doctoral sobre la construcción social de la diversidad afectivo-sexual y su representación social, dirigida por el doctor Santiago Perera.

A continuación realizaremos una entrevista con el objetivo de obtener más información acerca del tema que te acabo de comentar. Por lo tanto, quiero que sepas que no existen respuestas o intervenciones correctas o incorrectas, todas serán acertadas, oportunas y respetables.

Calculo que la duración de esta entrevista será entre media hora y tres cuartos de hora, aproximadamente.

Con la información que puedas facilitarnos, estarás contribuyendo al estudio que se pretende realizar.

Te garantizo el anonimato y confidencialidad en todo momento, aunque si lo deseas, puede aparecer tu aportación con la “autoría” correspondiente.

Como último aspecto a destacar, me gustaría comentarte que grabaremos la conversación, si no te parece mal. Así posteriormente, podré realizar la transcripción literal de la misma, procedimiento que nos asegura un análisis de la información más riguroso.

Guion principal de puntos temáticos a seguir (siguiendo los objetivos anteriormente marcados):

- ¿Me podrías decir que entiendes por diversidad afectivo-sexual? ¿Cómo la definirías? ¿Qué características principales presenta?

- ¿Qué opinas de la diversidad afectivo-sexual? Por ejemplo, ¿la percibes como algo positivo o negativo?; ¿la crees necesaria?; ¿piensas que se asocia con libertinaje?; etc. [*Nos interesa saber por qué*].
- ¿Conoces algún familiar, amigo/a, compañero/a de trabajo o clase, etc., que, siguiendo lo que me has comentado entiendes por diversidad afectivo-sexual, entraría dentro de esta definición o estuviera implicado? [*Lo preguntaremos de una forma u otra dependiendo de lo que haya respondido antes*].
- ¿Qué crees que es para la gente en general la diversidad afectivo-sexual? ¿Cómo crees que la definirían?
- ¿Qué posición (actitudes) crees que puede suscitar? ¿Y qué emociones?

Cierre de la entrevista:

Te gustaría añadir, puntualizar o rectificar algún aspecto o elemento de tu intervención.

Te agradezco mucho tu colaboración.

ESTUDIO I. SEGUNDA PARTE:
TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS: ASOCIACIÓN LIBRE DE PALABRAS

Edat: _____

Sexe: _____

**Escriu 15 paraules que et passin pel cap quan et parlen de
DIVERSITAT AFECTIVO-SEXUAL:**

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

Edat: _____

Sexe: _____

**Escriu 15 paraules que et passin pel cap quan et parlen de
DIVERSITAT:**

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

Edat: _____

Sexe: _____

**Escriu 15 paraules que et passin pel cap quan et parlen de
DIVERSITAT AFECTIVA:**

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

Edat: _____

Sexe: _____

**Escriu 15 paraules que et passin pel cap quan et parlen de
DIVERSITAT SEXUAL:**

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

ESTUDIO II. PROCEDIMIENTO DE LA RECOGIDA DE DATOS:
A. PRIMER CONTACTO VÍA ELECTRÓNICA CON LOS
CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA

Bon dia X,

Sóc l'Antonia Dorado, membre del grup de recerca "Envelliment, Cultura i Salut" (GRHCS096) del Departament de Psicologia de la Universitat de Girona. He trucat al centre, però no ha estat possible contactar amb vostè telefònicament i m'han recomanat que li enviés un correu electrònic.

El motiu de contacte és perquè conjuntament amb el meu director, estem portant a terme una investigació sobre la imatge que tenen els i les joves gironins/es envers l'afectivitat i la sexualitat.

El nostre objectiu és conèixer quines visions, opinions, apreciacions, etc., sobre la diversitat afectivo-sexual té el jovent (no ens centrem en les seves experiències personals relacionades amb el tema). I és per aquesta raó que demanem la vostra col·laboració permetent que l'alumnat de 2on de Batxillerat respongui un qüestionari sobre aquesta temàtica. Aquest qüestionari és totalment anònim i les dades recollides s'analitzaran en conjunt i mai de manera individual.

En el cas que estiguéssiu interessats/des en col·laborar amb aquest estudi podríem concretar una reunió, on us podria explicar la recerca amb més detall, portar un model de qüestionari, etc. (o si voleu, també us puc enviar una còpia per correu).

Agreixo molt la vostra atenció per endavant.

Atentament,

Antonia Dorado Caballero
Departament de Psicologia
Universitat de Girona

ESTUDIO II. PROCEDIMIENTO DE LA RECOGIDA DE DATOS:
B. SEGUNDO CONTACTO VÍA ELECTRÓNICA CON LOS
CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA

Bon dia X,

Tal i com vàrem parlar, us comento novament, sóc l'Antonia Dorado, membre del grup de recerca "Envelliment, Cultura i Salut" (GRHCS096) de la Universitat de Girona. I conjuntament amb el meu director, Dr. Santiago Perera, estem portant a terme una investigació sobre la imatge que tenen els i les joves gironins/es envers l'afectivitat i la sexualitat.

El nostre objectiu és conèixer quines visions, opinions, apreciacions, etc., sobre la diversitat afectivo-sexual, té el jovent (no les seves experiències personals relacionades amb el tema). La diversitat afectivo-sexual no gaudeix d'una definició clara i unitària, i és per aquest motiu que demanem la vostra col·laboració permetent que l'alumnat de 2on de Batxillerat respongui aquest qüestionari (ho adjunto en el primer document). El qüestionari és totalment anònim i les dades recollides s'analitzaran en conjunt, i mai de manera individual.

M'han informat, i legalment, si el centre dona el seu vistiplau, a partir dels 14 anys, els i les alumnes poden ser ells/es mateixos/es qui donin el seu consentiment per a participar-hi en un estudi. Però sóc conscient que és un tema "delicat", i que potser preferiu tenir als pares i mares informats/des per endavant. Us adjunto una còpia del consentiment pels pares/mares/tutors/es, per si la voleu consultar. Però en el cas que trobeu necessari aquest consentiment per part de les famílies, ja vindria personalment a portar les còpies.

Per a qualsevol dubte o aclariment us podeu posar en contacte via correu electrònic o via telefònica. Agradeixo molt la vostra col·laboració.

Dades de contacte:

Antonia Dorado

Tlf: 972 41 81 92/620 91 11 02

Correu: antonia.dorado@udg.edu

Atentament,

Antonia Dorado Caballero

Departament de Psicologia

Universitat de Girona

ESTUDIO II. PROCEDIMIENTO DE LA RECOGIDA DE DATOS:
C. CONSENTIMIENTO ALUMNADO

Accepto participar lliurement en aquest estudi sobre diversitat afectivo-sexual i dono la meva autorització pel tractament de les dades.



| Nom i Cognoms | DNI | Signatura |
|---------------|-----|-----------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

**ESTUDIO II. PROCEDIMIENTO DE LA RECOGIDA DE DATOS:
CONSENTIMIENTO PARA LAS FAMILIAS**

Benvolgudes famílies,

Sóc l'Antonia Dorado, investigadora de la Universitat de Girona. Em poso en contacte amb vosaltres per a presentar-vos, breument, un estudi que estem portant a terme des del grup de recerca *Envelliment, Cultura i Salut* del departament de psicologia de la mateixa universitat. Aquest grup està format per investigadors i investigadores amb diferents perfils professionals, interessats/des en la millora de l'atenció psicològica, social i sanitària, des dels interessos i les necessitats de les persones que viuen en contextos socials i culturals específics.

Aquesta investigació, en concret, tracta sobre la imatge del jovent gironí envers l'afectivitat i la sexualitat. Per a poder realitzar aquest treball resulta necessària la vostra col·laboració.

L'institut al que assisteix el vostre fill/a ha accedit a participar en l'estudi. A través d'aquest ens posem en contacte amb vosaltres i us demanem permís per a administrar-li un qüestionari, que facilitaré jo mateixa a tot el grup classe, en horari escolar. El vostre fill/a ha estat pre-seleccionat aleatòriament per motius de sexe i edat, tenint en compte el que ens interessa, conèixer la imatge que posseeix la joventut gironina sobre aquest tema. Us informem que el qüestionari és totalment anònim, i que l'objectiu del mateix no són les seves experiències personals, sinó l'opinió/imatge/representació que tenen sobre l'afectivitat i la sexualitat. Les dades s'analitzaran en conjunt i mai individualment. El personal del centre té còpies i ha supervisat el qüestionari, i al final de la investigació, se'ls proporcionarà un resum dels resultats obtinguts.

Si autoritzeu que el vostre fill/a participi en aquest estudi ompliu, si us plau, el document d'acceptació que hi ha a la següent pàgina i feu-lo arribar a l'institut.

Si teniu alguna pregunta o dubte sobre l'estudi, us podeu posar en contacte amb la investigadora responsable (Antonia Dorado), enviant un correu electrònic a antonia.dorado@udg.edu o bé trucant al telèfon 972 41 81 92.

Agraïm anticipadament la vostra atenció i col·laboració,





Dr. Santiago Perera
(Doctor investigador del grup
de recerca Envel·liment,
Cultura i Salut)

Sra. Antonia Dorado
(Investigadora predoctoral del
grup de recerca Envel·liment,
Cultura i Salut)

✂ -----

En/Na.....pare/mare/tutor/tutora legal amb número de
D.N.I/passaport en vigor.....autoritza al seu
fill/a....., a participar en la investigació que es porta a
terme des de la Universitat de Girona envers la imatge del jovent gironí sobre l'afectivitat i la
sexualitat.

....., a de de 2012

Signatura (pare/mare/tutor/tutora legal)

ESTUDIO II. PROCEDIMIENTO DE LA RECOGIDA DE DATOS:
D. DATOS PERSONALES DE CONTACTO

Som l'Antonia Dorado i en Santiago Perera, membres del grup de recerca "*Envelliment, Cultura i Salut*" (GRHCS096) de la Universitat de Girona i estem portant a terme la investigació sobre la imatge que tenen els i les joves gironins/es envers l'afectivitat i la sexualitat.

Agraïm molt la vostra col·laboració. Per a qualsevol dubte o aclariment us podeu posar en contacte amb nosaltres via correu electrònic o via telefònica.

Dades de contacte:

Antonia Dorado
Tlf: 972 41 81 92/620 91 11 02
Correu: antonia.dorado@udg.edu

Santiago Perera
Tlf: 972 41 80 08
Correu: santiago.perera@udg.edu



ESTUDIO II:
TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS: CUESTIONARIO

Com a membres del grup de recerca “*Envelliment, Cultura i Salut*” (GRHCS096) de la Universitat de Girona estem portant a terme una investigació sobre la imatge que tenen els joves gironins envers l’afectivitat i la sexualitat.

El nostre objectiu és conèixer quines visions, opinions, apreciacions, etc., sobre la **diversitat afectiva-sexual**, teniu com a joves. La diversitat afectiva-sexual no gaudeix d’una definició clara i unitària, ens trobem amb una ambigüitat conceptual quan tracten aquest terme. És per això que et demanem la teva col·laboració responnent a aquest qüestionari.

A continuació et presentarem diverses preguntes. Aquestes preguntes no tenen respostes correctes ni incorrectes, l’única cosa que ens interessa és saber la teva opinió. El qüestionari és totalment **anònim**, pel que et sol·licitem la major **sinceritat** possible.

Finalment, t’agraïrïem que **no deixis cap** pregunta sense respondre, perquè això podria invalidar el qüestionari. Si en el moment de llegir les preguntes tens algun tipus de dubte, pots preguntar-li a la persona que te l’ha administrat.

MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA COL·LABORACIÓ!

1. Avui dia existeix una àmplia varietat de **models familiars**, dels que et presentem a continuació, indica si us plau fins a quin punt consideres cada model, **adequat o inadequat**?

| | Gens adequat | Poc | Bastant | Molt adequat |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.- Famílies monoparentals (un progenitor/a sol amb fills/es) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- Famílies nuclears tradicionals (progenitor i progenitora heterosexuals amb fills/e) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- Famílies extenses (inclou altres generacions i membres consanguinis com per exemple avi/a, cosins/es, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Famílies homoparentals (progenitors o progenitores homosexuals amb fills/es) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- Famílies reconstituïdes (parelles que anteriorment han tingut altres relacions i que una de les parts, o les dos, tenen fills/es de les unions anteriors) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- Altres (quin) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Fins a quin grau associes cadascun dels **models familiars** anteriors amb la **diversitat afectiva-sexual**.

| | Gens | Poc | Bastant | Molt |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1.- Famílies monoparentals (un progenitor/a sol amb fills/es) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- Famílies nuclears tradicionals (progenitor i progenitora heterosexuals amb fills/e) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- Famílies extenses (inclou altres generacions i membres consanguinis com per exemple avi/a, cosins/es, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Famílies homoparentals (progenitors o progenitores homosexuals amb fills/es) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- Famílies reconstituïdes (parelles que anteriorment han tingut altres relacions i que una de les parts, o les dos, tenen fills/es de les unions anteriors) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- Altres (quin) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Si penses en la diversitat afectiva-sexual, en quina mesura et suscita les següents emocions o sentiments?

| | Poc | | | | Molt | | |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.- Repugnància | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- Tendresa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- Excitació | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Respecte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- Decepció | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- Sorpresa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.- Diversió | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.- Amor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.- Afinitat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.- Felicitat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11.- Por | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.- Violència | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.- Caprici | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14.- Dolor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.- Vergonya | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.- Pena | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17.- Rebuig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18.- Aversió | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19.- Odi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20.- Satisfacció | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21.- Afecte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22.- Soledat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23.- Culpabilitat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24.- Compassió | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25.- Inquietud | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26.- Acceptació | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27.- Ràbia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28.- Plaer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. De les següents **afirmacions** en relació a la diversitat afectiva-sexual, indica quin és el teu grau d'acord o desacord.

| | Gens d'acord | | | | | Totalment d'acord | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.- Les lesbianes són poc femenines..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- A les parelles homosexuals una persona fa d'home i l'altra de dona..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- L'homosexualitat és una cosa antinatural..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Els heterosexuals tenen menys probabilitats de contraure certes malalties venèries..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- L'homosexualitat és un pecat..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- L'homosexualitat i la bisexualitat són una malaltia..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.- Tots els efeminats són gais..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.- L'homosexualitat és una cosa perversa..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.- La finalitat de la sexualitat humana és l'obtenció de plaer, i la comunicació..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.- L'homosexualitat i la bisexualitat són per vici..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11.- La finalitat de la sexualitat humana és només la reproducció..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.- Els gais i les lesbianes són fàcilment identificables..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.- L'homosexualitat és conseqüència d'una educació no adequada..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14.- El que és normal és ser heterosexual..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.- La transsexualitat és una malaltia..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.- Les persones homosexuals i bisexuals són més promiscues..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. De les següents **afirmacions** en relació a la diversitat afectiva-sexual, indica quin penses que és el grau d'acord o desacord de la **resta de joves gironins i gironines**.

| | Gens d'acord | | | | | Totalment d'acord | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.- Les lesbianes són poc femenines..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- A les parelles homosexuals una persona fa d'home i l'altra de dona..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- L'homosexualitat és una cosa antinatural..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Els heterosexuals tenen menys probabilitats de contraure certes malalties venèries..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- L'homosexualitat és un pecat..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- L'homosexualitat i la bisexualitat són una malaltia..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.- Tots els efeminats són gais..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.- L'homosexualitat és una cosa perversa..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.- La finalitat de la sexualitat humana és l'obtenció de plaer, i la comunicació..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.- L'homosexualitat i la bisexualitat són per vici..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11.- La finalitat de la sexualitat humana és només la reproducció..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.- Els gais i les lesbianes són fàcilment identificables..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.- L'homosexualitat és conseqüència d'una educació no adequada..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14.- El que és normal és ser heterosexual..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.- La transsexualitat és una malaltia..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.- Les persones homosexuals i bisexuals són més promiscues..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Assenyala fins a quin punt associes amb la diversitat afectiva-sexual els següents comportaments:

| | Poc | | | | | Molt | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.- Ser infidel..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- Tocar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- Mirar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Estimar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- Practicar sexe anal..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- Acariciar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.- Practicar sadomasoquisme..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.- Fer petons..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.- Fer un trio..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.- Participar en una orgia..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11.- Abraçar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.- Practicar sexe oral..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13.- Tenir relacions sexuals amb coït..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14.- Masturbar/masturbar-se..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15.- Desitjar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16.- Enganyar..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17.- Fer intercanvis de parella..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. Dels **grups** de persones que et presentem a continuació, indica en quina mesura associes cada un d'ells amb la diversitat afectiva-sexual.

| | Poc | | | | Molt | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1.- Transvestits (persones que de forma freqüent es vesteixen amb roba assignada al sexe oposat)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.- Gais..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.- Lesbianes..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.- Intersexuals (persona que presenta de forma simultània característiques sexuals masculines i femenines, en graus variables)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.- Transsexuals (persones que se senten pertanyents a un gènere diferent a l'atribuït en funció del seu sexe)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.- Heterosexuals..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.- Bisexuals..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Indica el teu grau de **coneixement** en relació a la diversitat afectiva-sexual.

| Poc | | | | Molt | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. En quina mesura estàs **interessat/da** en la diversitat afectiva-sexual?

| Poc | | | | Molt | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. Fins quin punt voldries que els teus fills i filles fossin **educats/des** en la diversitat afectiva-sexual?

| Poc | | | | Molt | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Atès que el tema central d'estudi és la diversitat afectiva-sexual, i un àmbit al qual fa referència són les relacions afectives i sexuals, ens agradaria fer-te algunes preguntes personals sobre aquestes.

11. Quina és la teva **opció o preferència sexual**?

PREFERÈNCIA SEXUAL

- a.- Bisexual ☐
- b.- Heterosexual ☐
- c.- Homosexual ☐
- d.- Altre (quin) ☐

12. Encara que abans t'hagis identificat més amb una preferència sexual determinada, indica si t'has trobat en alguna de les següents situacions, i si és així, amb quina **freqüència**.

| | Mai | Alguna vegada | Força vegades | Moltes vegades |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a.- Has mantingut una relació i/o has sentit atracció per una persona del teu mateix sexe?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b.- Has mantingut una relació i/o has sentit atracció per una persona de l'altre sexe?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c.- Al llarg de la teva vida has tingut relacions afectiva-sexuals amb altres persones?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d.- Tens, o has tingut alguna vegada, una relació de parella estable?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Finalment, et preguntarem per algunes dades sociodemogràfiques per tal que ens ajudin a classificar la informació obtinguda del qüestionari.

13. Quina **edat** tens?

14. Quin **sexe** tens?

15. Vivim en una societat multicultural on conviuen diferents grups ètnics o culturals. Seguidament trobaràs una llista d'aquests, indica a quin **grup cultural o ètnic** pertanyes (**només una elecció**).

PRINCIPALS GRUPS DE PROCEDÈNCIA

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| a.- Català | <input type="checkbox"/> |
| b.- Castellà | <input type="checkbox"/> |
| c.- Magrebí | <input type="checkbox"/> |
| d.- Senegalès | <input type="checkbox"/> |
| e.- Gambià | <input type="checkbox"/> |
| f.- Llatinoamericà | <input type="checkbox"/> |
| g.- Xinès | <input type="checkbox"/> |
| h.- Paquistanès | <input type="checkbox"/> |
| i.- Altre (quin) | <input type="checkbox"/> |

16. Tenint en compte el grup cultural o ètnic que has seleccionat abans, indica el teu nivell d'**identificació cultural o ètnica** amb aquest.

| | Poc | | | | Molt | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| a.- En quina mesura et sents membre del teu grup cultural o ètnic?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b.- En quina mesura ser un membre del teu grup cultural o ètnic és important per tu?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c.- En quina mesura tens forts lligams amb membres del teu grup cultural o ètnic?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17. Amb quin dels següents **grups religiosos** t'identifiques més **(només una elecció)**.

CRISTIÀ

- a.- Catòlic ☐
- b.- Protestant..... ☐
- c.- Altre (quin) ☐

MUSULMÀ

- d.- Xiïta..... ☐
- e.- Sunnita..... ☐
- f.- Altre (quin) ☐

ALTRES

- g.- Jueu..... ☐
- h.- Budista ☐
- i.- Ateu (no creus en Deu)..... ☐
- j.- Agnòstic (no saps si Deu existeix)..... ☐
- k.- Altre (quin)..... ☐

18. Tenint en compte el grup religiós que has seleccionat abans, indica el teu nivell d'**identificació religiosa** amb aquest.

| | Poc | | | | | | | Molt |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| a.- En quina mesura et sents membre del teu grup religiós?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| b.- En quina mesura ser un membre del teu grup religiós és important per tu?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| c.- En quina mesura tens forts lligams amb membres del teu grup religiós?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

19. Comparat amb altres famílies, en referència al nivell adquisitiu, com definiries la teva **família**?

PRINCIPALS CLASSES SOCIALS

- a.- Classe alta ☐
- b.- Classe mitja alta..... ☐
- c.- Classe mitja baixa ☐
- d.- Classe treballadora..... ☐
- e.- Classe baixa ☐

ESTUDIO II:
RESULTADOS: PRUEBAS DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

| Estadísticos total-elemento escala de emociones | | | | | |
|---|--|---|--------------------------------------|----------------------------------|--|
| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
| Repugnancia (emoción -, grupo aversión) | 83,16 | 328,879 | ,266 | ,384 | ,860 |
| Ternura (emoción +, grupo amor) | 79,49 | 318,385 | ,385 | ,544 | ,857 |
| Excitación (emoción +, grupo alegría) | 80,01 | 308,009 | ,438 | ,613 | ,855 |
| Decepción (emoción -, grupo tristeza) | 82,56 | 314,831 | ,470 | ,451 | ,854 |
| Sorpresa (emoción ambigua) | 80,93 | 315,125 | ,369 | ,269 | ,857 |
| Diversión (emoción +, grupo alegría) | 79,79 | 302,182 | ,546 | ,615 | ,851 |
| Amor (emoción +, grupo amor) | 78,79 | 321,884 | ,340 | ,564 | ,858 |
| Afinidad (emoción +, grupo amor) | 79,40 | 323,609 | ,280 | ,443 | ,860 |
| Felicidad (emoción +, grupo felicidad) | 78,82 | 320,806 | ,375 | ,562 | ,857 |
| Miedo (emoción -, grupo miedo) | 82,34 | 312,276 | ,450 | ,440 | ,855 |
| Violencia (emoción -, grupo ira) | 83,25 | 321,852 | ,419 | ,485 | ,856 |
| Capricho (emoción +, grupo alegría) | 81,85 | 313,476 | ,409 | ,258 | ,856 |
| Dolor (emoción -, grupo tristeza) | 82,77 | 314,324 | ,522 | ,450 | ,853 |
| Vergüenza (emoción -, grupo vergüenza) | 82,06 | 313,941 | ,429 | ,348 | ,855 |
| Pena (emoción -, grupo tristeza) | 83,02 | 321,351 | ,417 | ,494 | ,856 |
| Rechazo (emoción -, grupo aversión) | 83,11 | 322,420 | ,394 | ,566 | ,857 |
| Aversión (emoción -, grupo aversión) | 83,05 | 326,074 | ,333 | ,432 | ,858 |
| Odio (emoción -, grupo ira) | 83,34 | 320,890 | ,475 | ,593 | ,855 |

| | | | | | |
|--|-------|---------|------|------|------|
| Satisfacción (emoción +, grupo alegría) | 79,71 | 307,883 | ,488 | ,679 | ,853 |
| Afecto (emoción +, grupo amor) | 79,14 | 315,917 | ,417 | ,657 | ,856 |
| Soledad (emoción -, grupo tristeza) | 82,77 | 323,057 | ,322 | ,380 | ,858 |
| Culpabilidad (emoción -, grupo vergüenza) | 82,98 | 320,292 | ,456 | ,440 | ,855 |
| Compasión (emoción ambigua) | 82,25 | 317,878 | ,337 | ,357 | ,858 |
| Inquietud (emoción -, grupo ansiedad) | 81,86 | 319,420 | ,311 | ,248 | ,859 |
| Rabia (emoción -, grupo ira) | 83,03 | 315,705 | ,533 | ,544 | ,853 |
| Placer (emoción +, grupo alegría) | 79,49 | 302,806 | ,486 | ,663 | ,853 |

| Estadísticos total-elemento escala de creencias y mitos “propios” | | | | | |
|--|---|--|--|--|---|
| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento- total corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
| Lesbianas poco femeninas | 32,77 | 147,238 | ,479 | ,291 | ,841 |
| Una hace de hombre y la otra de mujer | 32,73 | 145,435 | ,414 | ,267 | ,846 |
| Homosexualidad antinatural | 34,10 | 141,892 | ,629 | ,536 | ,832 |
| Heterosexuales menos enfermedades venéreas | 34,12 | 158,030 | ,255 | ,124 | ,851 |
| Homosexualidad pecado | 34,60 | 151,012 | ,526 | ,507 | ,839 |
| Homosexualidad y bisexualidad enfermedad | 34,77 | 155,277 | ,585 | ,653 | ,839 |
| Gais afeminados | 33,84 | 149,882 | ,469 | ,315 | ,841 |
| Homosexualidad perversa | 34,63 | 153,134 | ,566 | ,516 | ,838 |
| Sexualidad placer | 31,31 | 160,808 | ,131 | ,076 | ,860 |
| Homosexualidad y bisexualidad vicio | 34,41 | 151,539 | ,616 | ,491 | ,836 |
| Sexualidad reproducción | 34,18 | 156,775 | ,335 | ,205 | ,847 |
| Gais y lesbianas identificables | 32,92 | 145,430 | ,522 | ,341 | ,838 |
| Homosexualidad educación no | 34,71 | 156,116 | ,606 | ,591 | ,840 |

| | | | | | |
|--|-------|---------|------|------|------|
| adecuada | | | | | |
| Heterosexual normal | 33,13 | 134,713 | ,654 | ,508 | ,829 |
| Transexualidad enfermedad | 34,15 | 146,492 | ,587 | ,423 | ,835 |
| Homosexuales y bisexuales más promiscuos | 33,73 | 147,397 | ,501 | ,286 | ,839 |

| Estadísticos total-elemento escala de creencia y mitos de “otras personas” | | | | | |
|---|--|---|--------------------------------------|----------------------------------|--|
| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
| Lesbianas poco femeninas | 51,31 | 283,029 | ,495 | ,483 | ,911 |
| Una hace de hombre y la otra de mujer | 51,33 | 280,356 | ,537 | ,503 | ,910 |
| Homosexualidad antinatural | 52,69 | 271,420 | ,694 | ,588 | ,905 |
| Heterosexuales menos enfermedades venéreas | 52,66 | 280,183 | ,522 | ,302 | ,910 |
| Homosexualidad pecado | 53,33 | 277,529 | ,657 | ,641 | ,906 |
| Homosexualidad y bisexualidad enfermedad | 53,27 | 273,495 | ,747 | ,756 | ,904 |
| Gais afeminados | 51,28 | 273,021 | ,662 | ,500 | ,906 |
| Homosexualidad perversa | 53,04 | 269,881 | ,763 | ,691 | ,903 |
| Sexualidad placer | 50,46 | 293,932 | ,315 | ,150 | ,916 |
| Homosexualidad y bisexualidad vicio | 52,58 | 269,109 | ,717 | ,601 | ,904 |
| Sexualidad reproducción | 53,11 | 293,726 | ,306 | ,166 | ,916 |
| Gais y lesbianas identificables | 50,97 | 279,413 | ,580 | ,430 | ,908 |
| Homosexualidad educación no adecuada | 53,01 | 273,388 | ,714 | ,600 | ,904 |
| Heterosexual normal | 50,93 | 267,474 | ,644 | ,484 | ,906 |
| Transexualidad enfermedad | 52,55 | 267,885 | ,693 | ,553 | ,905 |
| Homosexuales y bisexuales más promiscuos | 51,92 | 276,477 | ,578 | ,429 | ,908 |

| Estadísticos total-elemento escala de prácticas | | | | | |
|---|--|---|--------------------------------------|----------------------------------|--|
| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
| Ser infiel | 70,56 | 235,417 | ,128 | ,266 | ,844 |
| Tocar | 68,35 | 217,393 | ,535 | ,482 | ,822 |
| Mirar | 68,32 | 219,666 | ,456 | ,527 | ,826 |
| Amar | 67,58 | 228,074 | ,336 | ,570 | ,832 |
| Practicar sexo anal | 69,75 | 220,305 | ,412 | ,425 | ,829 |
| Acariciar | 67,83 | 217,988 | ,529 | ,726 | ,823 |
| Practicar sadomasoquismo | 70,95 | 228,319 | ,301 | ,392 | ,834 |
| Besar | 67,57 | 218,957 | ,524 | ,790 | ,823 |
| Hacer un trio | 69,80 | 215,952 | ,469 | ,731 | ,825 |
| Participar en una orgía | 70,14 | 215,830 | ,448 | ,760 | ,827 |
| Abrazar | 67,72 | 220,358 | ,451 | ,764 | ,826 |
| Practicar sexo oral | 68,78 | 205,150 | ,676 | ,616 | ,813 |
| Tener relaciones sexuales con coito | 68,08 | 212,061 | ,614 | ,523 | ,818 |
| Masturbar/masturbarse | 69,06 | 208,306 | ,602 | ,506 | ,817 |
| Desear | 67,69 | 218,809 | ,516 | ,692 | ,823 |
| Engañar | 71,11 | 231,037 | ,256 | ,425 | ,836 |
| Hacer intercambios de pareja | 70,60 | 229,153 | ,225 | ,533 | ,840 |

| Estadísticos total-elemento escala de grupos | | | | | |
|--|--|---|--------------------------------------|----------------------------------|--|
| | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Correlación múltiple al cuadrado | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
| Travestidos/as | 27,95 | 65,903 | ,651 | ,632 | ,859 |
| Gais | 27,07 | 63,525 | ,837 | ,888 | ,834 |
| Lesbianas | 27,03 | 64,711 | ,839 | ,886 | ,836 |
| Intersexuales | 27,82 | 65,728 | ,713 | ,646 | ,851 |
| Transexuales | 27,75 | 64,741 | ,730 | ,720 | ,848 |
| Heterosexuales | 26,78 | 80,292 | ,192 | ,309 | ,915 |
| Bisexuales | 26,87 | 67,330 | ,727 | ,597 | ,850 |

CONCLUSIONES FINALES:
FICHAS DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARA TRABAJAR ALGUNAS
DIVERSIDADES AFECTIVO-SEXUALES Y VIOLENCIAS DE GÉNERO
(Dorado, 2008)

FICHA DE “CUENTOS PARA LA DIVERSIDAD”.

Datos bibliográficos: COGAM (2005). *Cuentos para la diversidad*. Madrid: Ed. COGAM.

Objetivos: Trabajar y dar visibilidad a la diversidad afectivo-sexual, a los diversos y nuevos modelos de familia, a la multitud de identidades, etc.

Estructura: 27 Cuentos cada uno de ellos recomendando para una edad. Abarcan una franja bastante amplia, desde los 3 años en adelante, hasta los 14 años.

Ámbito educativo: Infantil, primaria, secundaria y/o tiempo libre.

Destinatarios: Niñas y niños (0-6), niñas y niños (6-12) y/o adolescentes (12-16)

Área temática: Dependiendo del tema y contexto principal de cada cuento, se podrían plantear en un área de conocimiento u otra. Ocio y tiempo libre.

Lugares específicos: Guarderías, colegios, institutos, organizaciones juveniles, asociaciones del tiempo libre educativo, en el entorno familiar y/o social.

Uso: Profesorado de primaria o de secundaria, monitores/as, padres y madres, etc.

FICHA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA “25 CUESTIONES SOBRE LA ORIENTACIÓN SEXUAL”.

Datos bibliográficos: Generelo, J. (1999). *25 cuestiones sobre la orientación sexual. Cómo abordar la orientación afectiva y sexual hacia las personas del mismo sexo en la enseñanza. Unidad didáctica*. Madrid: Ed. COGAM.

Objetivos: Facilitar la situación de la preferencia homosexual.

Estructura: Consta de una breve introducción seguida de la unidad didáctica en la que se incluyen 25 preguntas sobre la preferencia homosexual y sus posibles respuestas más apropiadas. Además incorpora unos anexos con una breve descripción de ejemplos de cómo introducir el tema de la opción sexual en las clases, de dinámicas para generar debates y una lista de direcciones y teléfonos útiles.

Ámbito educativo: Secundaria.

Destinatarios: Profesorado, orientadores/as y formadores/as. (Franja de edad para llevar a cabo las dinámicas que propone la guía: adolescentes a partir de 12 años).

Área temática: Biología, literatura, historia, cultura clásica, plástica, etc.

Lugares específicos: Institutos.

Uso: Profesorado, orientadores/as y formadores/as.

FICHA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA “DERECHOS HUMANOS Y DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL”.

Datos bibliográficos: Amnistía Internacional, COGAM y COLEGAS (2006). *Derechos humanos y diversidad afectivo-sexual*. Madrid: Ed. Amnistía Internacional.

Objetivos: “Aportar a la comunidad docente nuevos recursos educativos para trabajar la diversidad afectivo-sexual y los derechos humanos. Conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Clarificar al alumnado y profesorado conceptos e ideas sobre los que suele existir una gran confusión. Ofrecer una visión histórica de la preferencia sexual, la homofobia y la transfobia. Destacar los lugares donde esta discriminación se hace más evidente. Acercar a una realidad cuyo conocimiento le lleve a desarrollar actitudes de aceptación y respeto ante la diversidad afectivo-sexual”.

Estructura: Unidad didáctica que consta de una introducción, unos objetivos educativos, un glosario de términos relacionados y entorno a la diversidad afectivo-sexual, una breve reseña histórica a cerca de la homosexualidad, unas recomendaciones de cómo tratar el tema en el aula por parte del profesorado, un apartado dedicado a los derechos humanos y el colectivo LGBT, y una serie de anexos que incluyen direcciones electrónicas de interés, bibliografía publicada en España y filmografía relacionadas con el tema.

Ámbito educativo: Primaria, secundaria, bachillerato, escuelas de educación de personas adultas.

Destinatarios: Profesorado. (Franja de edad para llevar a cabo las recomendaciones o actividades de la guía: a partir de 6 años).

Área temática: “Podría ser utilizado en diversas áreas de conocimiento de forma transversal como: Historia, Lenguaje, Ética, Sociales... pudiendo adaptarse a las programaciones como complemento de los aprendizajes de contenidos específicos de cada materia”.

Lugares específicos: Colegios, institutos, escuelas de adultos.

Uso: Profesorado.

FICHA DE “EL AMOR Y EL SEXO NO SON DE UN SOLO COLOR. GUÍA SOBRE DIVERSIDAD AFECTIVO-SEXUAL PARA ADOLESCENTES”.

Datos bibliográficos: Federación de enseñanza CC.OO., COGAM y FELGT (2007). El amor y el sexo no son de un solo color. Guía sobre diversidad afectivo-sexual para adolescentes. *T.E.*, 279, enero 2007, 15-22.

Objetivos: “Incorporar en la escuela el trabajo sobre la diversidad afectivo-sexual que nos pauta la ley educativa, visualizar otras formas diferentes de amar, favorecer el respeto a la diversidad, a la diferencia pasando a ser un elemento de enriquecimiento colectivo”.

Estructura: Es un cómic “El mundo de Guille”, traducción y reproducción del cómic Le Monde de William, de la asociación LGTB de Bélgica.

Ámbito educativo: Primaria, secundaria y/o tiempo libre.

Destinatarios: Comunidad docente y adolescentes (12-16).

Área temática: Podrían utilizarse en diversas áreas de conocimiento.

Lugares específicos: Colegios, institutos, asociaciones del tiempo libre educativo u organizaciones juveniles, en el entorno familiar y/o social.

Uso: Profesorado de primaria o de secundaria, educadores/as y todas aquellas personas trabajadoras que desarrollen su labor en la educación.

FICHA DEL “CUADERNO PARA TRABAJAR EN EL TIEMPO LIBRE EL PREJUICIO HACIA LA HOMOSEXUALIDAD Y EL LESBIANISMO”.

Datos bibliográficos: Mújica, L. (2004). *Cuaderno para trabajar en el tiempo libre el prejuicio hacia la homosexualidad y el lesbianismo*. Bilbao: Ed. ALDARTE.

Objetivos: “Fomentar entre las personas más jóvenes la no-discriminación por razones de orientación sexual de forma que en vuestros grupos se acepte a todas las personas como realmente son y se facilite la autoaceptación y la libre expresión de aquellos/as chavales y chavalas que se sientan gais y lesbianas. Trabajar los prejuicios hacia gais y lesbianas de forma que a través de la reflexión y el debate grupal los vayamos eliminando”.

Estructura: Tres partes: 1ª) Breve reflexión sobre los prejuicios hacia los gays y lesbianas; 2ª) Dudas y conflictos que surgieron en los talleres formativos, así como una serie de consejos y orientaciones sobre cómo abordarlos. Y 3ª) Diez dinámicas de trabajo para poner en práctica en los grupos de jóvenes.

Ámbito educativo: Tiempo Libre Educativo y ocio.

Destinatarios: Adolescentes (6 dinámicas para adolescentes de 12 años en adelante, 2 dinámicas para adolescentes de 14 años en adelante y una dinámica para adolescentes de 16 años en adelante. Además incluye una dinámica para niños y niñas de 8 años en adelante).

Área temática: Tiempo libre y ocio.

Lugares específicos: Asociaciones, grupos, que trabajan en el tiempo libre. Este cuaderno se ha llevado a cabo en Bizkaia por Astialdi Foroa Bizkaia, un espacio de trabajo común de diversos agentes que intervienen en el Tiempo Libre Educativo durante los talleres “Jóvenes por la tolerancia y la diversidad sexual”.

Uso: Educadores/as, monitoras y monitores.

FICHA DEL DOSSIER EDUCATIVO 1998: “UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE HOMOSEXUALIDAD”.

Datos bibliográficos: Fundación Triángulo (1998). *Dossier educativo 1998. Unidad didáctica sobre homosexualidad*. Madrid: Ed. Fundación Triángulo.

Objetivos: “Normalización del hecho homosexual en los centros de enseñanza secundaria”

Estructura: Una primera parte de documentos a cerca de los “nuevos” modelos de familia, una breve historia del movimiento lésbico y gay, homosexualidad y medios de comunicación y la estrategia del odio. Una segunda parte que recoge 7 posibles dinámicas para desarrollar en el aula. Y una tercera parte de recursos con información de publicaciones periódicas; artículos, informes y documentos; material didáctico; obras literarias y películas, relacionadas con el tema.

Ámbito educativo: Secundaria.

Destinatarios: Profesorado. (Franja de edad para llevar a cabo las actividades de la guía: adolescentes a partir de 12 años).

Área temática: Posibilidad de aplicar las actividades en áreas como lengua, literatura, historia, ética, etc.

Lugares específicos: Institutos.

Uso: Profesorado.

FICHA DEL “GUIÓN PARA CHARLAS EN INSTITUTOS”.

Datos bibliográficos: COGAM. *Proyecto de lucha contra la homofobia en el ámbito escolar. Guion para Charlas en Institutos*. Madrid: Ed. COGAM. Disponible en: www.cogam.org

Objetivos: “Educar a la población heterosexual en la tolerancia, el respeto y la igualdad. Explicar brevemente unos pocos conceptos y desmentir algunos estereotipos a través del conocimiento directo de lesbianas y gays, para que los jóvenes reduzcan sus niveles de homofobia, eliminen prejuicios y normalicen e integren en sus vidas el hecho homosexual”.

Estructura: Se inicia con unas consideraciones previas. Después muestra el guion de la charla donde se explican diversos conceptos, se realizan unos apuntes sobre la historia de la homosexualidad y se tratan diversos aspectos como los estereotipos, la homosexualidad y bisexualidad a la adolescencia, la visibilidad de este colectivo, el género y la situación legal actual. Seguidamente se proponen debates y diferentes dinámicas para visualizar y dismantelar estereotipos, y otras a cerca de la conocida situación de “salir del armario. Termina facilitando respuestas a posibles preguntas que pueden surgir en estas charlas y dinámicas.

Ámbito educativo: Secundaria y bachillerato.

Destinatarios: Adolescentes (12-18).

Área temática: Asignaturas como la de ética, en jornadas o talleres.

Lugares específicos: Institutos. (Aunque este guion para charlas está orientado a centros escolares de secundaria, COGAM ha realizado charlas similares en asociaciones juveniles, universidades, parroquias, etc., desde 1994).

Uso: Lesbianas y gays pertenecientes a COGAM.

FICHA DE LA “GUÍA PARA TRABAJAR EN EL TIEMPO LIBRE LA DIVERSIDAD DE ORIENTACIÓN SEXUAL”.

Datos bibliográficos: Cruz, C. de la (2000). *Guía para trabajar en el tiempo libre la diversidad de orientación sexual*. Madrid: Ed. Consejo de la Juventud de España.

Objetivos: “Fomentar entre la gente más joven la no-discriminación por razones de orientación sexual”.

Estructura: Una breve introducción seguida de 6 capítulos donde se trata la preferencia del deseo en el contexto de las sexualidades; la evolución de la sexualidad desde la infancia hasta la juventud; la homosexualidad y la educación sexual; preguntas habituales que pueden hacer los y las jóvenes sobre homosexualidad y claves que ayuden a contestar; casos prácticos que ilustran la tarea del educador/a; y el último capítulo, dedicado a la familia. Además incluye una serie de recursos bibliográficos, didácticos, de direcciones y páginas Web, relacionados con el tema.

Ámbito educativo: Tiempo libre y área de ocio (Educación no formal).

Destinatarios: Monitores/as de tiempo libre, educadores/as, profesorado. (Franja de edad para llevar a cabo las recomendaciones o actividades de la guía: a partir de 6 años).

Área temática: Tiempo libre.

Lugares específicos: Organizaciones juveniles.

Uso: Monitores/as de tiempo libre, educadores/as, profesorado

FICHA DE LA “GUÍA DIDÁCTICA SOBRE TRANSEXUALIDAD PARA JÓVENES Y ADOLESCENTES”.

Datos bibliográficos: COGAM (2007). *Guía didáctica sobre transexualidad para jóvenes y adolescentes*. Madrid: Ed. COGAM

Objetivos: “Acercar a los y las jóvenes y adolescentes la realidad de las personas transexuales”. Además de “cómo afrontarla y entenderla desde el entorno familiar y social”.

Estructura: Es un cómic, basado en el de “Anima fragile” de Aniel.

Ámbito educativo: No se especifica, pero podría aplicarse en cuanto a la educación formal a partir de secundaria. Tiempo libre y ocio.

Destinatarios: Adolescentes y jóvenes (no se especifica edad concreta)

Área temática: Podría integrarse en diferentes asignaturas, en el tiempo libre educativo, etc.

Lugares específicos: Institutos, asociaciones, entorno familiar y/o social. (Ha sido publicada hace poco tiempo y todavía no se dispone de experiencias concretas donde se ha haya utilizado esta guía)

Uso: Personal docente, monitores/as, etc.

FICHA DE LA GUÍA DIDÁCTICA “EL RESPETO A LA DIFERENCIA POR ORIENTACIÓN SEXUAL. HOMOSEXUALIDAD Y LESBIANISMO EN EL AULA”.

Datos bibliográficos: Alonso, J. et al. (2004). *El respeto a la diferencia por orientación sexual. Homosexualidad y lesbianismo en el aula*. Oviedo: Xente Gai Astur- XEGA- Xega Xoven.

Objetivos: “Facilitar al profesorado una herramienta que, de forma práctica y sencilla, le permita abordar la cuestión gailésbica en el aula. Cubrir la grave deficiencia que se detecta en nuestro sistema educativo, en el que el silencio sobre la homosexualidad se combina con la omnipresencia de actitudes de homofobia, de desprecio y de discriminación hacia lesbianas y gais. Lograr la normalización social de la homosexualidad en el aula. La modificación de las actitudes del alumnado, es decir, a la consecución de individuos respetuosos con quienes son diferentes, y comprometidos en la lucha contra la discriminación por orientación sexual”.

Estructura: 11 unidades didácticas divididas en varios bloques temáticos (Sexo, género y opción sexual; historia; arte; literatura; cine; música...). Cada una de ellos con diferentes actividades basadas en uno o varios documentos (textos y láminas en su mayoría).

Ámbito educativo: Educación Secundaria Obligatoria. (Aunque hay actividades que podrían aplicarse en niveles de Primaria, Bachillerato y Ciclos Formativos, como también en tutorías).

Destinatarios: Profesorado. Franja de edad para llevar a cabo las recomendaciones o actividades de la guía: adolescentes de 12 a 16 años (pero también podrían ser adecuadas algunas actividades que plantea esta guía para adolescentes de 16 a 18 años, para niños y niñas de 6 a 12 años).

Área temática: Historia, literatura, lengua castellana, arte, música, tutorías, etc.

Lugares específicos: Institutos (principalmente). En Asturias, ha sido incorporada, como un recurso didáctico propio, al *Plan de Educación Afectivo-sexual*, puesto en marcha por las *Conserjerías de Educación y de Salud y Servicios Sanitarios* del gobierno del Principado.

Uso: Profesorado de secundaria (principalmente).

FICHA DELS “QUADERNS DE L’INCLOU. MATERIALS PER AL TREBALL DE LA DIVERSITAT AFECTIVA I SEXUAL”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005-2006). *Els quaderns de l’inclou. Materials per al treball de la diversitat afectiva i sexual*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos: - “Presentar materiales, elaborados o adaptados por la asociación Inclou: Gais i lesbianes en l’educació, que se pueden utilizar para introducir el tema de la diversidad afectiva i sexual en el aula y ayudar a crear un ambiente seguro y menos hostil para las niñas y niños, adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transexuales y que se cuestionan su sexualidad (lgbtq)”.

Estructura: Hay un total de 9 cuadernos: *Introducció a la diversitat afectiva i sexual; Educació en el lleure; Treball amb famílies (Guia per al professorat); Història antiga i medieval (Batxillerat); Història moderna i contemporània (Batxillerat); Tutoria (2n Cicle d’ESO); Contes per treballar la diversitat; Literatura catalana; Activitats per a infants i joves a l’esplai*. Cada uno de ellos dedicado principalmente a un ámbito educativo, a un área temática y a unos destinatarios.

Ámbito educativo: Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclos de Grado Medio de Formación Profesional y tiempo libre y de ocio, (dependiendo del cuaderno).

Destinatarios: Profesorado, formadores/as, monitores/as, niños y niñas, adolescentes y jóvenes escolarizados y/o pertenecientes a organizaciones juveniles del tiempo libre educativo, etc., (dependiendo del cuaderno).

Área temática: Historia, literatura catalana, materias transversales, tutorías, etc.

Lugares específicos: Colegios, institutos, entidades juveniles de tiempo libre, etc.

Uso: Profesorado, formadores/as, monitores/as.

A continuación se presentarán las fichas por separado de cada uno de los cuadernos.

FICHA DE LA GUÍA “INTRODUCCIÓ A LA DIVERSITAT AFECTIVA I SEXUAL, 0”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Introducció a la diversitat afectiva- sexual, 0*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos generales: “1. Entender la vivencia de la sexualidad como una opción personal i en consecuencia respetar la diversidad afectiva i sexual. 2. Comprender que la vivencia de la sexualidad y la afectividad es amplia y llena de matices todos perfectamente respetables. 3. Conocer que la homosexualidad y la bisexualidad son otras formas de vivir la sexualidad humana. 4. Fomentar el respecte hacia todo tipos de persones, independientemente de la su orientación sexual/afectiva o de la su identidad de género. 5. Eliminar tabús, tópicos, prejuicios, informaciones incorrectas y modelos sociales poco o nada respetuosos hacia les persones lgbtq (lesbianas, gais, bisexuales, transexuales o que es cuestionen la su sexualidad). 6. Proponer modelos sociales y familiares diversos como una parte más de la riqueza del ser humano”.

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción a los aspectos metodológicos y procedimentales de la guía. Marco teórico. Y cuaderno de actividades (en total 10 actividades para realizar con jóvenes de 2º Ciclo de ESO, Bachillerato y/o Formación Profesional de Grado Medio. (Número de páginas: 41).

Ámbito educativo: Secundaria. También, según la actividad, Bachillerato y Formación Profesional.

Destinatarios: Profesorado. (De las actividades: adolescentes de 14-18).

Área temática: Materia transversal no específica de ninguna área.

Lugares específicos: Centros escolares de Secundaria

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): Profesorado de secundaria.

FICHA DE LA GUÍA “EDUCACIÓ EN EL LLEURE, 1”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2006). *Educació en el lleure, 1*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos generales: “Tratar el tema de la diversidad sexual, concretamente la homosexualidad. Y ayudar a encontrar nuevas oportunidades educativas”.

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción. Marco teórico. La guía te propone 7 dinámicas (dirigidas a niños y niñas y jóvenes) diferentes que combinan temas más o menos teóricos con otros más prácticos. Cada una de ellas indica el objetivo que persigue y la metodología adecuada para llevarla a cabo. Se completa con 5 anexos, donde en algunos por ejemplo se ofrece bibliografía e información sobre otras entidades. (Número de páginas: 32).

Ámbito educativo: Educación no formal. El tiempo libre y de ocio.

Destinatarios: Formadores/as, monitores/as, jefes de escoltas y animadores/as juveniles.

Área temática: No específica de ninguna área.

Lugares específicos: Grupos de escoltas y centros de esparcimiento.

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): Formadores/as, monitores/as, jefes de escoltas y animadores/as juveniles.

FICHA DE LA GUÍA “TREBALL AMB FAMÍLIES (Guia per al professorat), 2”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Treball amb famílies (Guia per al professorat)*, 2. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivo general: “Introducir el tema de la diversidad afectiva i sexual en el aula y en las familias para ayudar a crear un ambiente seguro y menos hostil para las niñas y niños, adolescentes y jóvenes lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, y que se cuestionan su sexualidad (lgbtq)”.

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción: Situación de los adolescentes GLBT en la escuela. Formación para el profesorado y estrategias. Un par de actividades: una charla (para las familias) y un video-forum con un total de 5 películas (para todos los públicos: alumnado, familias, profesorado...). Un apartado de recursos bibliográficos, filmo gráficos, webs, asociaciones, para los jóvenes y las familias. (Número de páginas: 35).

Ámbito educativo: Primaria y Secundaria.

Destinatarios: Profesorado. (De las actividades: las familias, y las actividades de video-forum para todos los públicos)

Área temática: Materia transversal no específica de ninguna área.

Lugares específicos: Centros de escolares de Primaria y Secundaria

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): Profesorado de Primaria y de Secundaria.

FICHA DE LA GUÍA “HISTÒRIA ANTIGA I MEDIEVAL (Batxillerat), 3”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Història antiga i medieval (Batxillerat), 3*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos generales: “Observar y comparar el papel de las personas homosexuales, bisexuales y transexuales respecto las heterosexuales. Tomar conciencia de los prejuicios homófobos y la transfobia presentes en la cultura y los medios de comunicación. Fomentar actitudes de respeto entre los chicos y chicas. Relacionar la realidad de las personas gais, lesbianas y transexuales occidentales con las de otras partes del mundo. Despertar el sentido crítico respecto aquellas situaciones que necesitan un cambio. Comprender las diferentes formas de lucha de las personas homosexuales y transexuales contra la marginación. Comprender el proceso de cambio social que han protagonizado las personas homosexuales, bisexuales y transexuales a lo largo del siglo XX en la medida que les permitía el entorno social, económico, político y cultural. Reflexionar sobre aquellos aspectos en qué las personas homosexuales, bisexuales y transexuales de Occidente todavía sufren discriminaciones”.

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción. Marco teórico. Programación. Metodología. Contenidos (10 unidades temáticas) a tratar en las sesiones de esta asignatura. (Número de páginas: 32).

Ámbito educativo: Bachillerato.

Destinatarios: Profesorado. (Contenidos a transmitir a los/as alumnos/as)

Área temática: Materia específica, historia medieval y antigua.

Lugares específicos: Institutos.

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): Profesorado de bachillerato.

**FICHA DE LA GUÍA “HISTÒRIA MODERNA I CONTEMPORÀNIA
(Batxillerat), 4”.**

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Història moderna i contemporània (Batxillerat)*, 4. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos generales: “Observar y comparar el papel de las personas homosexuales, bisexuales y transexuales respecto las heterosexuales. Tomar conciencia de los prejuicios homófobos y la transfobia presentes en la cultura y los medios de comunicación. Fomentar actitudes de respeto entre los chicos y chicas. Relacionar la realidad de las personas gais, lesbianas y transexuales occidentales con las de otras partes del mundo. Despertar el sentido crítico respecto aquellas situaciones que necesitan un cambio. Comprender las diferentes formas de lucha de las personas homosexuales y transexuales contra la marginación. Comprender el proceso de cambio social que han protagonizado las personas homosexuales, bisexuales y transexuales a lo largo del siglo XX en la medida que les permitía el entorno social, económico, político y cultural. Reflexionar sobre aquellos aspectos en qué las personas homosexuales, bisexuales y transexuales de Occidente todavía sufren discriminaciones”.

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción. Marco teórico. Programación. Metodología. Contenidos (10 unidades temáticas) a tratar en las sesiones de esta asignatura. (Número de páginas: 40).

Ámbito educativo: Bachillerato.

Destinatarios: Profesorado. (Contenidos a transmitir a los/as alumnos/as)

Área temática: Materia específica, historia medieval y antigua.

Lugares específicos: Institutos.

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): Profesorado de bachillerato.

FICHA DE LA GUÍA “TUTORIA (2n cicle d’ESO), 5”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Tutoria (2n cicle d’ESO), 5*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos generales: “1. Observar y comparar el papel de les persones homosexuals, bisexuals y transsexuals respecte a les heterossexuals. 2. Tomar consciència de los prejuicios homófobos y la transfobia presentes en la cultura y los medios de comunicación. 3. Fomentar actitudes de respecte entre los chicos y chicas. 4. Despertar el sentido crítico respecto aquellas situaciones que necesiten un cambio. 5. Reflexionar sobre aquellos aspectos en que las personas homosexuales, bisexuales y transsexuales de Occidente todavía sufren discriminaciones. 6. Relacionar la realidad de las personas gays, lesbianas y transsexuales con la de otras partes del mundo”.

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción. Marco teórico. Programación. Contenidos. Temporalización y metodología de la guía. Seguimiento de una serie de actividades agrupadas en material para el profesorado (un total de 12 actividades) y en material para el alumnado (un total de 14 actividades). (Número de páginas: 63).

Ámbito educativo: Secundaria.

Destinatarios: Profesorado. (De las actividades para el alumnado: alumnos y alumnas de 2º ciclo de ESO, adolescentes entre 14 y 16 años).

Área temática: Materia transversal no específica de ninguna área.

Lugares específicos: Centros de escolares de Secundaria

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): Profesorado de Secundaria.

FICHA DE LA GUÍA “CONTES PER TREBALLAR LA DIVERSITAT, 6”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Contes per treballar la diversitat, 6*. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivo general: “No es solamente trabajar la diversidad afectiva y sexual únicamente a través del cuento, sino que este sea un recurso más para iniciar, desarrollar o finalizar un contenido que tendría que estar presente a lo largo de toda la escolaridad de una manera interdisciplinar”.

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción. Marco teórico. Cuentos (un total de 3 cuentos: uno para la etapa de 2º ciclo de educación infantil; uno para la etapa de ciclo inicial y medio y otro para la etapa de ciclo superior y primer ciclo de ESO). Seguido de otros recursos. (Número de páginas: 22).

Ámbito educativo: Primaria y secundaria.

Destinatarios: Profesorado. (Cuentos: alumnos y alumnas desde 2º ciclo de educación infantil hasta 1er ciclo de ESO).

Área temática: Materia transversal no específica de ninguna área.

Lugares específicos: Centros de escolares de Primaria y Secundaria

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): Profesorado de Primaria y Secundaria.

FICHA DE LA GUÍA “AL VOLTANT DE LA LITERATURA CATALANA, 7”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Al voltant de la literatura catalana*, 7. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos generales: “Favorecer la aproximación a la lectura como actividad con objetivos específicos: obtención de placer, búsqueda de información, etc. Integrar la lectura y el hecho literario en la vida cotidiana, como algo que forma parte del entorno. Observar y valorar la representación de las personas homosexuales, bisexuales y transexuales en la literatura catalana. Comparar la representación de las personas homosexuales, bisexuales y transexuales en la literatura catalana con la representación en otras literaturas occidentales. Tomar conciencia de los prejuicios homófobos y la transfobia presentes en las obras literarias y en la cultura en general. Fomentar actitudes de respeto entre chicos y chicas. Despertar el sentido crítico respecto aquellas situaciones de marginación y exclusión que exigen cambios sociales y no sólo legales. Comprender las diferentes formas de lucha de las personas homosexuales y transexuales contra la marginación”.

Estructura: Declaración de los derechos de los estudiantes LGBTQ. Introducción. Marco teórico. Programación. Contenidos. Metodología con 10 propuestas de trabajo en las sesiones de esta asignatura. (Número de páginas: 31).

Ámbito educativo: Bachillerato.

Destinatarios: Profesorado. (Propuestas a trabajar con los/as alumnos/as)

Área temática: Materia específica, literatura catalana.

Lugares específicos: Institutos.

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): Profesorado de bachillerato.

FICHA DE LA GUÍA “ACTIVITATS PER A INFANTS I JOVES A L’ESPLAI, 8”.

Datos bibliográficos: INCLOU (2005). *Activitats per a infants i joves a l’esplai*, 8. Barcelona: Ed. INCLOU.

Objetivos generales: “La tarea más importante y fundamental que hay que realizar desde las entidades de ocio educativo consiste a practicar y ensayar desde la experiencia real valores tan básicos como convivir con otras personas, con todo el que esto comporta de aceptación, de renuncia, de respeto, de saber hablar y comunicar ideas, de esperar el turno, de trabajar conjuntamente, etc. Y es por eso que aportamos esta guía, para facilitar en monitoras, monitores y directores/as, una serie de ideas y propuestas de actividades dirigidas a contribuir a la normalización del hecho homosexual y transexual”.

Estructura: Introducción. Aproximación a algunas características evolutivas de niños/as y adolescentes por periodos de 2 años, empezando por la etapa de 6 a 8 años y acabando por la de 15 a 17. La guía propone un par de dinámicas o actividades diferentes para cada periodo evolutivo que se ha dividido de 2 en 2 años. Cada una de ellas indica la metodología adecuada para llevarla a cabo, el lugar y material necesario. Se completa con 5 anexos, donde en algunos por ejemplo se ofrece bibliografía e información sobre otras entidades. (Número de páginas: 28).

Ámbito educativo: Educación no formal. El tiempo libre y de ocio.

Destinatarios: Formadores/as, monitores/as, jefes de escoltas y animadores/as juveniles.

Área temática: No específica de ninguna área.

Lugares específicos: Grupos de escoltas y centros de esparcimiento.

Uso (por quiénes se plantean o aplican las actividades de estas guías): Formadores/as, monitores/as, jefes de escoltas y animadores/as juveniles.