Tejada Fernández, J., Jurado de los Santos, P., Navío Gámez, A., & Valls-Figuera, R. G. (2025). Validación del cuestionario de autoevaluación del contexto de práctica y autoeficacia hacia la inclusión de personas LGBTIQ+ en educación superior. *RELIEVE, 25*(1), art. 3. http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.30646

Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa

RELIEVE

ISSN: 1134-4032

e-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

Validación del cuestionario de autoevaluación del contexto de práctica y autoeficacia hacia la inclusión de personas LGBTIQ+ en educación superior

Validation of the self-assessment questionnaire of the context of practice and self-efficacy towards the inclusion of LGBTIQ+ people in higher education

Validação do questionário de autoavaliação do contexto de prática e da autoeficácia relativamente à inclusão de pessoas LGBTIQ+ no ensino superior

高等教育中包容 LGBTIQ+群体实践情境与自我效能自评问卷的验证

حقق من صحة استبيان التقييم الذاتي لسياق الممارسة والكفاءة الذاتية نحو إدماج أفراد مجتمع الميم (LGBTIQ+) في التعليم العالي

Tejada Fernández, José [1]; Jurado de los Santos, Pedro [1]; Navío Gámez, Antoni [1]; Valls-Figuera, Robert G.[2]

[1] Universitat Autónoma de Barcelona, [2] Universitat de Barcelona

Resumen

El artículo tiene por objetivo la presentación de los resultados de la validación de constructo del Cuestionario Autoevaluación del contexto de práctica y autoeficacia de los estudiantes de educación hacia la inclusión de personas LGBTIQ+ en educación superior. Se parte de un estudio instrumental con referencia a la población de estudiantes de los grados y másteres de educación de facultades españolas; implicando una muestra de 334 estudiantes en el estudio piloto. Para la validación de constructo se recurrió a dos procedimientos: el análisis factorial exploratorio (AFE) y el análisis factorial confirmatorio (AFC). Los resultados del AFE apuntan a seis factores en la Escala de CONTEXTO DE PRÁCTICA (Actividades y recursos, Política Facultad, Prácticum, Clima aula, Clima institucional, Plan de estudios) y a dos factores en la de Escala de AUTOEFICACIA (Diseño y desarrollo Curricular y Gestión de problemáticas). El AFC muestra unos niveles de ajuste final satisfactorios. En este sentido, concluimos que las dos subescalas del cuestionario consideradas, a la luz de las evidencias aportadas, se pueden considerar válidas, a la vez que son indicadoras de la robustez del instrumente a los efectos de conocer el contexto de las prácticas educativas y la autoeficacia en la formación de los profesionales de la educación en relación con la atención a la diversidad sexo-genérica.

Palabras clave: LGBTIQ+; estudiante; educación superior; inclusión; validez; fiabilidad.

Abstract

This paper aims to present the results of the process of construct validation of the Self-Assessment Questionnaire in the context of practice and self-efficacy of education students towards including LGBTIQ+ people in higher education. The research is part of the instrumental studies; the reference population are students of Bachelor's and Master's Degrees in Education of Spanish faculties; the pilot sample of the questionnaire is 334 students. Two procedures were used for construct validation: exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). Cronbach's Alpha coefficient was used to establish reliability. The results of the AFE point to six factors in the CONTEXT OF PRACTICE scale (Activities and resources, Faculty policy, Practicum, Classroom climate, Institutional climate, Curriculum) and two factors in the SELF-EFFICIENCY scale (Curriculum design and development and Problem management). The CFA shows satisfactory levels of final fit. It is concluded that the questionnaire, in the light of the design and validation process developed, is a robust, reliable and valid instrument for understanding the context of educational practices and self-efficacy in the training of education professionals about gender diversity and its inclusion in the academic profile.

Keywords: LGBTIQ+, students, higher education, inclusion, validity, reliability.

Received/*Recibido*	Abr 25, 2024	**Approved /*Aprobado***	Ene 06, 2025	**Published/*Publicado***	Jun 30, 2025

Corresponding author / Autor de contacto: Robert G. Valls-Figuera. Dirección postal: Av. Arturo Mundet, Horta-Guinardó, Barcelona (España). Código Postal: 08035. Correo-e: rgvalls@ub.edu

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados do processo de validação de constructo do Questionário de Autoavaliação do contexto de prática e autoeficácia dos estudantes de educação relativamente à inclusão de pessoas LGBTIQ+ no ensino superior. A investigação insere-se no âmbito dos estudos instrumentais; a população de referência são estudantes de licenciaturas e mestrados de educação de faculdades espanholas; a amostra-piloto do questionário é de 334 estudantes. Foram utilizados dois procedimentos para a validação do constructo: a análise factorial exploratória (AFE) e a análise factorial confirmatória (AFC). O coeficiente Alfa de Cronbach foi utilizado para determinar a fiabilidade. Os resultados da AFE apontam para seis fatores na Escala de CONTEXTO DE PRÁTICA (Atividades e recursos, Política da faculdade, Prácticum, Ambiente na sala de aula, Ambiente institucional, Plano de estudos) e para dois fatores na Escala de AUTOEFICÁCIA (Conceção e desenvolvimento curricular e Gestão de problemas). A AFC apresenta níveis satisfatórios de ajuste final. Conclui-se que o Questionário, à luz do processo de conceção e validação desenvolvido, é um instrumento robusto, fiável e válido para conhecer o contexto das práticas educativas e da autoeficácia na formação dos profissionais de educação em relação à diversidade sexo-genérica e à sua inclusão no perfil académico.

Palavras-chave: LGBTIQ+, estudante, ensino superior, incluso, validade, fiabilidade.

摘要

本研究旨在呈现《高等教育学生包容 LGBTIQ+群体的实践情境与自我效能自评问卷》构念效度验证的全过程。该研究属于工具性研究，目标人群为西班牙师范学院本科学位及硕士学位的教育类学生，问卷预测试样本为 334 名学生。构念效度的验证采用了探索性因子分析（EFA）和确认性因子分析（CFA）两种方法，信度评估采用了 Cronbach α 系数。EFA 结果显示，“实践情境”量表包括六个因子（活动与资源、院系政策、教学实习、课堂氛围、机构氛围及课程方案），而“自我效能”量表包括两个因子（课程设计与开发、问题管理）。CFA 分析表明模型最终拟合度令人满意。综上所述，该问卷经设计与验证流程后，已成为评估教育实践情境以及教育专业人员针对性别多样性包容性和学术能力自我效能的重要、可靠且有效的测评工具。

关键词：LGBTIQ+，学生，高等教育，包容性，效度，信度

ملخص

يهدف هذا العمل إلى عرض نتائج عملية التحقق من صدق البنية لمقياس الاستبيان الخاص بالتقويم الذاتي لسياق الممارسة والكفاءة الذاتية لطلبة التربية تندرج هذه الدراسة ضمن البحوث الأداتية، وتتمثل الفئة المستهدفة في طلبة .في التعليم العالي (LGBTIQ+) نحو إدماج الأشخاص من مجتمع الميم درجات البكالوريوس والماجستير في كليات التربية الإسبانية. وبلغت عينة المرحلة التجريبية للاستبيان 334 طالبًا وطالبة. وللتحقق من صدق البنية، كما تم اعتماد معامل ألفا كرونباخ لتحديد مستوى .(CFA) والتحليل العاملي التوكيدي (EFA) تم استخدام إجراءين: التحليل العاملي الاستكشافي الثبات. وتشير نتائج التحليل العاملي الاستكشافي إلى وجود ستة عوامل في مقياس سياق الممارسة (الأنشطة والموارد، سياسة الكلية، التدريب العملي، المناخ داخل الصف، المناخ المؤسسي، المنهاج الدراسي)، وعاملين اثنين في مقياس الكفاءة الذاتية (تصميم وتطوير المناهج وإدارة الإشكاليات). أما نتائج التحليل العاملي التوكيدي فقد أظهرت مستويات ملاءمة نهائية مُرضية. وبناءً على ما سبق، يمكن الاستنتاج أن الاستبيان يُعد أداة قوية وموثوقة وصادقة لقياس سياق الممارسات التربوية والكفاءة الذاتية في تكوين المهنيين التربويين فيما يتعلق بالتنوع الجندري والجنسي وإدماجه في التكوين الأكاديمي

الكلمات المفتاحية :(LGBTIQ+) الكلمات المفتاحية: الطلبة؛ التعليم العالي؛ الإدماج؛ الصدق البنائي؛ الثبات؛ التحقق من الصلاحية؛ مجتمع الميم

Introducción

La UNESCO (2016b, 2017), en el marco del establecimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, recoge en su 5º (ODS) la aspiración de "Lograr la igualdad entre los géneros" y el 4º (ODS) la de "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

Asumir la perspectiva de género en educación se traduce en corregir cualquier tipo de desigualdad favoreciendo el acceso y la utilización de recursos que destaquen la igualdad entre hombres y mujeres, promoviendo los valores de igualdad y respeto y empoderando a las mujeres para que participen en igualdad en todos los ámbitos. Igualmente sería lógico pensar que, si la educación se plantea inclusiva y para todas las personas, debería realizar acciones que contemplaran la equidad en la atención a las Diversidades Sexo-Genéricas (DSG), hasta el momento invisibilizadas y discriminadas (Toro-Alfonso, 2012). De igual manera, ante la violencia de género se asume que el profesorado debe ser más consciente de las diversas dinámicas que se dan en sus aulas, así como de los propias concepciones, creencias, prejuicios y comportamientos para combatir la violencia (UNESCO-ONU Mujeres, 2019; Fernández-Rotaeche et al., 2021).

La atención a DSG ha ido surgiendo en los últimos tiempos como una necesidad reivindicada en los contextos educativos, sobre todo por aquellos colectivos que han tenido que afrontar situaciones de vulnerabilidad derivada de su orientación sexual o su identidad de género (Tejada et al., 2025a). A este respecto se pueden referir situaciones relacionadas con la LGBTIQ+fobia, el bullying y la exclusión por discriminación (INJUVE/CIS, 2011; Pichardo et al., 2015; UNESCO, 2016a). El problema se ha ido conformando como de justicia social y de derecho (Arrubia, 2018; Rojas et al., 2019), representando su reconocimiento en igualdad y equidad con todas las personas.

La universidad española no está exenta de esta problemática y así no lo apuntan García Cano et al., (2018). Si bien se han experimentado avances en el marco normativo, tanto nacional como autonómico (Ley Orgánica 3/2020 de educación; Ley 8/2017, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGBTI y sus familiares en Andalucía, por ejemplo) y otras iniciativas para eliminar la discriminación, lo cierto es que existen pocos estudios sobre discriminación en el ámbito universitario.

En este contexto, hay que destacar los estudios de Penna (2015) sobre la homofobia en las aulas universitarias, en los que se constata, por una parte, las carencias curriculares en los planes de estudio y, por otra, la falta de formación del profesorado universitario acerca de la diversidad afectivo-sexual. Somos partícipes, en línea con García Cano et al. (2018), no solo de la necesidad de inclusión de contenidos curriculares relacionados con la diversidad afectivo-sexual, sino también la relevancia del papel institucional y del propio profesorado para el reconocimiento, visibilización y sensibilización desde una perspectiva inclusiva, con el objetivo de contribuir a disminuir la problemática apuntada (Tejada et al., 2025a).

La literatura revisada por Pérez-Jorge et al. (2020) centrada en la comunidad LGBTIQ+ (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Intersex y Queer) encontró muy pocos estudios basados en la formación específica del profesorado. Estos mismos autores destacan la necesidad de que estos profesionales deben ser competentes para gestionar la diversidad LGBTIQ+ en el aula con eficacia, fomentando la convivencia e inclusión entre el alumnado, con independencia de su identidad de género y orientación sexual. En este sentido, la cisheteronormatividad (Allen, 2020; Sánchez Sáinz, 2019) se evidencia en prácticas de no reconocimiento de las diversidades sexo-genéricas, manifestándose, por ejemplo, en la ausencia de planes de estudio y en la falta de contenidos curriculares que incluyan temáticas y realidades LGBTIQ+.

Liscano y Jurado (2016) nos ofrecen algunos estudios desarrollados en el ámbito de educación superior, centrados fundamentalmente en el bullying LGBTIQ+fóbico, en las políticas sobre igualdad, en los discursos homogeneizadores

frente al género y la autodeterminación, alrededor de los valores familiares, del clima educativo no discriminador sobre la aceptación o igualdad y el prejuicio. Apuntan que, en general, el profesorado reconoce la importancia de aceptar y trabajar la diferencia y la discriminación desde sus prácticas, señalando, sin embargo, que se sienten incompetentes para llevarlas a cabo.

Ante la diversidad de concepciones que han ido apareciendo en la temática que tratamos, utilizamos las siglas LGBTIQ+ para referirnos a personas que representan un conjunto amplio de realidades que rompen con las normas hegemónicas/heteronormativas de género y sexo. Asimismo, ante la diversidad de términos y concepciones existentes para referirse a la atención del colectivo LGBTIQ+ en el ámbito educativo, optamos por el concepto de diversidades sexo-genéricas (DSG) porque entendemos que engloba cuestiones relativas a las características sexuales, a la orientación sexual y a la identidad de género.

Como ya hemos apuntado en otro trabajo (Tejada et al., 2025b), las universidades tienen la responsabilidad legal de ser proactivas en la promoción de la equidad, igualdad y justicia social, concepciones clave que orientan los procesos de inclusión socioeducativa. La formación de profesionales de la educación ejerce una gran influencia para el sustento del sistema educativo; se evidenciará mediante las prácticas educativas en sus diferentes niveles, por lo que el contexto de la Universidad debe asumir su responsabilidad en aras de satisfacer las necesidades que aparezcan.

Es en este contexto, pues, en el que la formación del profesorado y de los/las profesionales de la educación debe considerar la diversidad, la diferencia de alumnado, específicamente para nuestro interés, las DSG (Staley & Leonardi, 2020). Estas deberían aparecer como una preocupación en los currículos que conforman los distintos perfiles de la familia profesional de la Educación, verificándose la inclusión de contenidos y competencias hacia la diversidad, y la identidad de género y orientación sexual, como un indicador de equidad y justicia social (Miralles et al., 2020).

En dicha formación, la atención a las DSG se aborda a partir de lo que ya saben los/as estudiantes, incorporando nuevos conocimientos. El análisis llevado a cabo por Baker et al. (2018) muestra que el alumnado, futuro profesional de la educación, puede aprender a construir relaciones genuinas que no se ajusten al género; alejándose de las nociones binarias de género preconcebido, reconociendo que su identidad impacta en las interacciones y, por lo tanto, en sus aprendizajes.

Por otra parte, no podemos olvidar que todavía queda una brecha entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre las actitudes y la disposición para aceptar como compromiso la práctica de la inclusión por parte del profesorado (Hwang & Evans, 2011). Bracho y Hayes (2020) aluden al desarrollo de la identidad profesional en la medida que se aprenden multitud de habilidades y conocimientos para pasar a ser un profesional experimentado. En este sentido, asumiendo que las identidades del profesorado son dinámicas, hay que considerar las competencias con las que cuenta para encarar las interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje ante las DSG, específicamente competencias genérico-transversales como son las de atención y respeto a la diversidad (Tejada et al., 2025a).

Hay que especificar que existe un requisito incrustado en los códigos de conducta de los/as profesionales de la educación que les obliga a una práctica que respete la diversidad. Ello es una consecuencia también de la aplicación de la legislación (Ley Orgánica 3/2020) que alude explícitamente a la necesidad de visibilizar y dar una respuesta al alumnado LGBTIQ+ hasta en cinco ocasiones. Significará, en todo caso, reconocer el potencial implícito en la tensión entre la marginación y la inclusión, apostando por esta última.

Ante una normativa aparentemente reactiva, focalizada sobre la actuación para preservar los deberes y derechos de todas las personas, encontramos limitaciones a la hora de incorporar mecanismos de formación inicial y de formación continua para el profesorado en los niveles de

escolarización obligatoria. Por ello, nos preguntamos si se dispone de información y formación suficiente por parte del alumnado universitario, en su formación como profesionales de la educación, para abordar las problemáticas de la DSG, contemplándolas como la concreción de competencias profesionales que se orienten hacia las respuestas adecuadas en la preservación de los derechos de las personas (Tejada et al., 2025b).

Este texto tiene como objetivo la presentación de parte del dispositivo de recogida de información al efecto, a la vez que presentamos el proceso de construcción y validación *de constructo* de dos de las subescalas del mismo: Escala de CONTEXTO DE LA PRACTICA y la Escala de AUTOEFICACIA para la atención a la DSG por parte del alumnado de las profesiones de educación.

Método

El diseño y validación del *Cuestionario de Autoevaluación del contexto de práctica y autoeficacia del alumnado universitario de educación hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+* es parte de un dispositivo de recogida de información de una investigación más amplia, cuyo objetivo es evaluar los niveles de información y formación que tiene el alumnado y el profesorado de los estudios de educación universitarios para abordar las problemáticas derivadas de la atención DSG (Navío et al. 2024). Se trata de un estudio explicativo transversal con enfoque mixto, integrando instrumentos cuantitativos (cuestionarios a los estudiantes y cuestionario al profesorado) y estrategias y técnicas cualitativas (entrevistas a profesorado y grupos focales a estudiantes), desde una lógica triangulada y complementaria.

Participantes

La población objeto de estudio son estudiantes de los diferentes grados (Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía, Educación Social) y másteres (Psicopedagogía, Orientación, Formación Profesorado de Secundaria) de las facultades de educación de cinco universidades públicas españolas, en sus últimos años de estudio. El procedimiento de extracción de la muestra en el estudio piloto para la validación del instrumento ha sido no probabilístico por conveniencia (accesibilidad-voluntariedad).

Los 334 estudiantes que constituyen la muestra inicial se caracterizan por un perfil, dentro de los estudios de educación, en el que destaca el género, con un 69,66 femenino, un 30.14% masculino y un 0.3% no binario. Cuentan con una edad media de 23.82 años y se corresponden a alumnado de estudios de educación de los dos últimos años de carrera, en un 61.1% de grado y 38.9% de Máster. Además, prácticamente el 40% trabajan mientras estudian, con una media de 20.5 horas semanal. Por otra parte, un 55,6 convive con sus padres, un 22,8 con amistades, un 7,9 vive en pareja y el resto en otras situaciones. La formación recibida para abordar problemáticas de atención a las personas LGTBIQ+ es valorada con 3.35 (escala 1 a 5, ninguna-mucha).

Instrumentos

El *Cuestionario Autoevaluación del contexto de práctica y autoeficacia del alumnado universitario de educación hacia la inclusión de personas LGBTIQ+* se estructura, además de 12 ítems de variables sociodemográficas y formativas y 4 preguntas abiertas, en dos grandes dimensiones: *contexto de prácticas formativas para la atención de la DSG* (35 ítems) y *nivel de autoeficacia para la atención DSG* (20 ítems). Para ello, se consideran como base (Tejada et al., 2025a), además de la fundamentación general apuntada, otros estudios e instrumentos específicos sobre las dimensiones implicadas, variables e indicadores (Tabla 1): *CONTEXTO DE PRÁCTICAS FORMATIVAS* en educación superior *(Enfoques de los maestros en formación sobre diversidad de género*, Bochicchio et al., 2019; *Estudiantes de educación superior y diversidad sexual*, Espinoza, 2020; *Escala de Evaluación Sensible a la formación en Igualdad de Género ESFIG*, Miralles et al., 2020; *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Diversity, Equity and Inclusion in Higher Education*,

NERCHE, 2016; *Cuestionario de Formación del Profesorado en la diversidad afectivosexual*, Penna, 2012; *Escala de Creencias, actitudes y prácticas de atención a la diversidad para docentes universitarios*, Ramos Santana et al., 2021; *La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexogenérica*, Sánchez Torrejón, 2021; *Comportamientos de profesores frente a la comunidad LGTBI*, Toro et al., 2020) y *AUTOEFICACIA ATENCIÓN DSG* (*Escala autoeficacia sobre el trabajo con y para estudiantes LGBTQ*, Brant, 2017; *Core Self Evaluations Scale,* Carroll, 2019; *The Teacher Self-Efficacy Scale LGBTQ*, Jones et al., 2021; *Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad CECPAD*, Mena Ramos & García Sanz, 2017).

Tabla 1. Dimensiones y variables del cuestionario (Tejada et. Al., 2025a)

DIMENSIONES	VARIABLES/Indicadores	Ítem
Variables sociodemográficas	Edad	4
	Religión	13
	Ideología política	14
	Situación familiar de convivencia	6
	Situación laboral	7
Variables formativas	Universidad	1
	Carrera	2
	Curso	3
	Institución de formación previa universidad	15
Diversidad sexogenérica	Identidad género	5
	Orientación sexual	12
	Conocimiento personas LGBTIQ+	16
	DSG-plan estudios	8
	DSG-asignaturas	9
	DSG-utilidad profesional	10
	DSG-obstáculos en el currículum	11
Escala CONTEXTO PRÁCTICA FORMATIVA DSG	CONTEXTO OFERTA FORMATIVA Acceso a la educación; Políticas inclusión LGBTIQ+ (Universidad, Facultad); Clima institucional Actividades inclusión facultad; Interés comunidad; Sensibilidad del profesorado; Oferta formativa temáticas Pertinencia tratamiento DSG profesión DISEÑO CURRICULAR ATENCIÓN DSG Presencia contenidos; Pertinencia Contenidos Competencias para atención diversidad; Inclusión perspectiva género DESARROLLO CURRICULAR ATENCIÓN DSG Aprendizajes atención diversidad; Valoración diversidad aula; Recursos diversidad sexual; Clima; Tratamiento identidad; Relaciones alumnado-alumnado Relaciones profesorado-alumnado; Incorporación experiencias personales; Prácticum-respeto orientación sexual alumnado; Prácticum-temáticas orientación sexual; Prácticum-relación alumnado y profesorado; Prácticum-incorporación experiencia personal alumnado	II.1 a II.35
Escala AUTOEFICACIA atención DSG	Adaptación métodos Planificación-desarrollo actividades Identificaciones de buenas prácticas; Diseño y evaluación recursos; Evaluación DSG; Trabajo cooperativo aula; Abordaje situaciones de discriminación y conflictos homofobia; Formación en problemáticas de inclusión	III.1 a III.20

Procedimiento

Se ha recurrido a la *validez de constructo* en dos etapas secuenciales en correspondencia a los procedimientos aplicados: a) *Análisis Factorial Exploratorio* (AFE) y b) *Análisis Factorial Confirmatorio* (AFC) (Dueñas et al., 2024).

En el proceso de recogida de información en el pilotaje se han aplicado los correspondientes criterios de rigor ético, asegurando la confidencialidad, a la vez que el consentimiento informado.

Análisis de datos

Se ha utilizado el software *IBM SPSS Statistics v.29* y *IBM SPSS Amos v.29* para el análisis de los datos. Dada la naturaleza de los mismos se han utilizados las pertinentes pruebas estadísticas de análisis factorial como puede verificarse en el siguiente apartado, atendiendo a la situación específica del análisis.

Para el AFE se han considerado previamente las pruebas de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, y de esfericidad de Bartlett para después utilizar el procedimiento de extracción de componentes principales y procedimiento de rotación Varimax (Costello & Osborne, 2005; Kahn, 2006; Pérez y Medrano, 2010). Se ha considerado igualmente el gráfico de sedimentación para el establecimiento del número de factores en cada una de las escalas (Kline, 2000).

Para el AFC se ha utilizado el Método de Ecuaciones estructurales y se procede a la estimación de sus parámetros por el procedimiento de máxima verosimilitud, especificando los índices de ajuste de los modelos inicial y final.

Resultados

Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Los resultados de las pruebas estadísticas de Kaiser-Meyer-Olkin, (KMO > .75), lo que se caracteriza como "bueno" y la esfericidad de Bartlett ($X^2 = p < .000$) nos indica su validez, por cuanto existen factores comunes para realizar un análisis factorial. Con estos resultados podemos tomar la decisión de realizar un AFE.

Para la extracción de factores partimos de que la solución factorial explique, al menos, un 50% de la variabilidad total (Tabachnick & Fidell, 2001), considerando la matriz adicional rotada apuntada en la tabla 2.

En el caso de la escala de CONTEXTO DE PRÁCTICA DSG, como puede observarse en la tabla siguiente, extraemos seis factores que explican un total de varianza igual al 61.52%. Los factores extraídos, en línea con la estructura conceptual previa, han sido denominados: F1*: Aula: Actividades y recursos*; F2: *Política Facultad*; F3: *Prácticum*; F4: *Clima aula*; F5: *Clima institucional*; F6: *Plan de estudios*.

Tabla 2. Matriz de componentes rotados: escala CONTEXTO DE PRÁCTICA.

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
23. Los recursos materiales que utilizamos en el aula ayudan a romper los mitos sobre las personas LGBTIQ+	.765						
21. Las actividades en el aula tienen presente las distintas identidades que pueden aparecer en la misma	.762						
20. Las actividades en el aula se orientan a reducir los prejuicios sobre las personas LGBTIQ+	.761						
24. Las referencias y textos que se utilizan en el aula se orientan a evitar sesgos con relación a las personas LGBTIQ+	.751						
19. Las actividades en el aula tienen en cuenta la diversidad de alumnado LGBTIQ+	.746						
22. En el aula, las cuestiones controvertidas relacionadas con la identidad sexual se tratan de forma holística	.694						
27. En el aula, se promueve la incorporación de temáticas relacionadas con la orientación sexual	.599						
18. En las clases se valora la diversidad como un aspecto enriquecedor del entorno del aula	.514						
7. En mi facultad se realizan actividades que propician la inclusión de las personas LGBTIQ+		.811					
8. En mi facultad se ha adoptado un enfoque proactivo para la inclusión de las personas LGBTIQ+		.809					
11. Existe una oferta formativa para el profesorado sobre temáticas de LGBTIQ+		.697					
9. La comunidad académica manifiesta interés por temáticas LGBTIQ+		.639					
10. En mi facultad, el profesorado está sensibilizado respecto de la diversidad sexo-genérica		.567					
3. Mi universidad cuenta con una política de inclusión personas LGBTIQ+		.558			.519		
4. Existen protocolos de seguimiento a situaciones de LGBTIQ+fobia		.520					
34. En el prácticum, las relaciones profesorado-alumnado son empáticas			.792				
33. En el prácticum, las relaciones alumnado-alumnado son empáticas			.758				
35. En el prácticum, se favorece la incorporación de experiencias personales del alumnado			.746				
31. En el prácticum, se respeta la orientación sexual de alumnado y profesorado			.703				
32. En el prácticum, se promueve la incorporación de temáticas relacionadas con la orientación sexual							
25. En las clases, se genera un clima de confianza				.789			
28. En el aula, las relaciones alumnado-alumnado son empáticas				.751			
26. En el aula, se respeta la orientación sexual de alumnado y profesorado				.726			
29. En el aula, las relaciones profesorado-alumnado son empáticas				.628			
30. En mis clases, se favorece la incorporación de experiencias personales del alumnado							
1. La Administración Pública garantiza el acceso de las personas LGBTIQ+ a la educación					.740		
5. La facultad es un lugar donde se respetan a las personas LGBTIQ+					.692		
6. Existe un clima institucional de respeto a las personas LGBTIQ+					.650		
2. Las universidades acogen políticas inclusión hacia personas LGBTIQ+					.634		
13. En mi plan de estudios se abordan temáticas de LGBTIQ+						.774	
14. En mi plan de estudios se incluye el desarrollo de competencias para educar en la atención a la diversidad sexo-genérica						.767	
15. En mis estudios se trata el tema de la orientación e identidad sexual						.761	
17. A lo largo de mis estudios estoy aprendiendo todo lo que necesito sobre la atención a la diversidad sexo-genérica						.548	
12. El tratamiento de los temas relacionados con la identidad y orientación sexual es pertinente para mi profesión							.880
16. Incluir la perspectiva de género en mi formación es esencial para mi futuro profesional							.863

En el caso de la escala de AUTOEFICACIA para la atención DSG, como puede observarse en la tabla 3, extraemos dos factores que explican un total de varianza del 67.23%. Los dos factores extraídos de la escala de AUTOEFICACIA DSG tienen que ver con: F1*: Diseño y desarrollo curricular*; F2: *Gestión de conflictos y problemáticas.*

Tabla 3. Matriz de componentes: escala AUTOEFICACIA DSG

MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS	Componente	
	1	2
Soy capaz de:		
6.- identificar sesgos/estereotipos hacia LGBTIQ+ en los materiales utilizados en la enseñanza	.811	
5.- desarrollar materiales apropiados para un aula con estudiantes LGBTIQ+	.782	
1.- adaptar las estrategias metodológicas para satisfacer las necesidades del estudiantado LGBTIQ+	.776	
3.- desarrollar actividades que aumenten la confianza en sí mismos de los estudiantes LGBTIQ+	.761	
4.- identificar prácticas escolares que pueden dañar a los estudiantes LGBTIQ+	.761	
7.- ayudar a los estudiantes a examinar sus propios prejuicios con respecto a las personas LGBTIQ+	.755	
2.- planificar actividades educativas para reducir los prejuicios hacia las personas LGBTIQ+	.722	
8.- enseñar sobre ser LGBTIQ+ de manera que genere respeto mutuo con las personas que no son LGBTIQ+	.713	
9.- proporcionar instrucciones que muestren cómo los prejuicios afectan a las personas LGBTIQ+	.711	
10.- ayudar a estudiantes a resolver situaciones problemáticas causadas por actitudes estereotipadas y/o perjudiciales hacia estudiantes LGBTIQ+	.667	.528
16.- involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones y aclarar sus valores en temas LGBTIQ+	.623	.553
13.- identificar los mecanismos sociales que influyen en las oportunidades para las personas LGBTIQ+	.622	.531
15.- ayudar a los estudiantes a ver la historia y los eventos actuales desde la perspectiva LGBTIQ+	.619	.500
19.- asumir un rol mediador en situaciones de conflicto por homofobia		.863
18.- abordar situaciones de conflicto por homofobia		.851
17.- abordar la discriminación y exclusión hacia las personas LGBTIQ+		.711
12.- identificar soluciones a problemas que pueden surgir como resultado de que alguien sea LGBTIQ+	.505	.667
14.- ayudar a los estudiantes a asumir la perspectiva de las personas con identidades sexuales diferentes a las suyas	.515	.662
11.- lograr que estudiantes LGBTIQ+ y no LGBTIQ+ trabajen juntos.		.573
20.- cuento con suficiente formación para abordar las problemáticas de inclusión hacia las personas LGBTIQ+		

Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

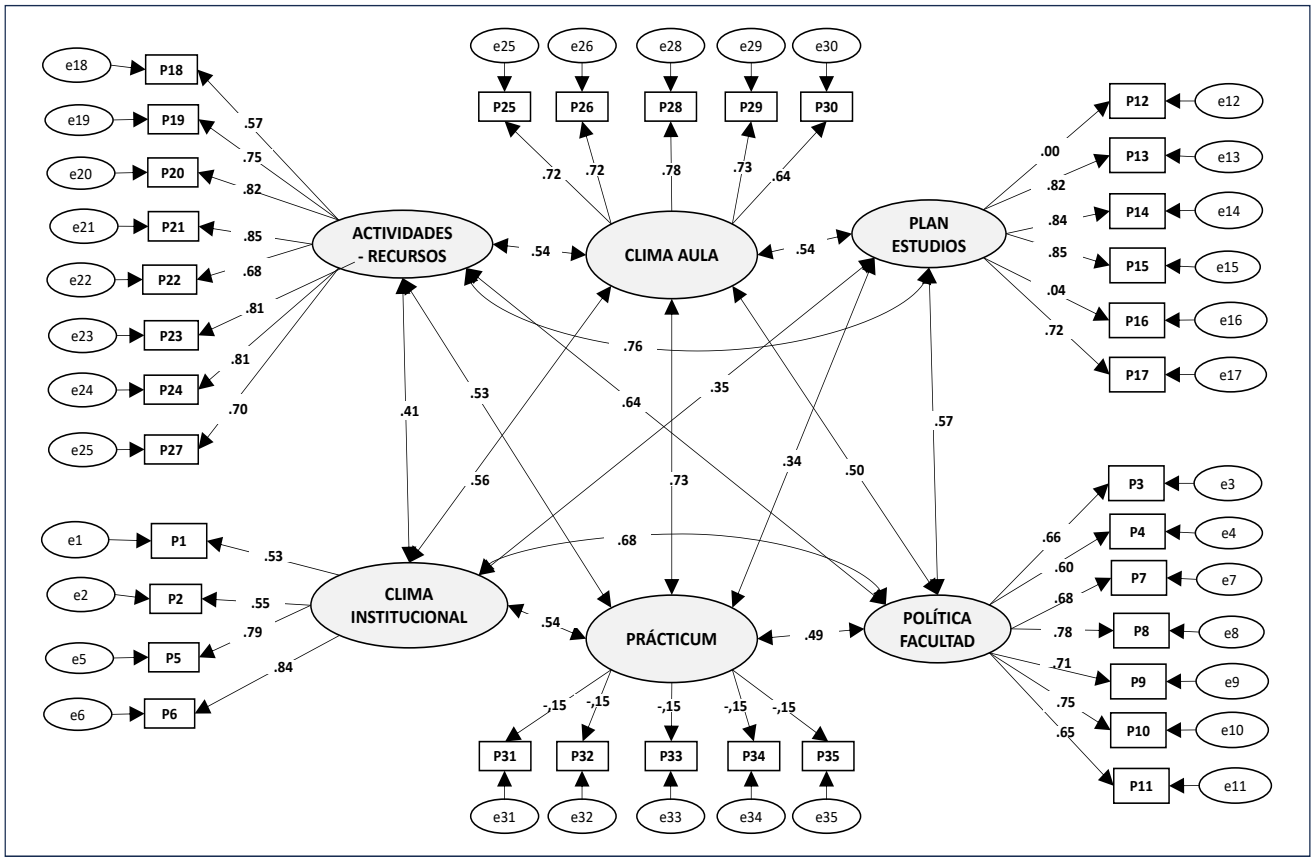
Posteriormente hemos realizado un *Análisis Factorial confirmatorio* para la validación de la estructura de las dimensiones teóricas que mide el cuestionario-escalas, así como también verificar su correspondencia con el AFE, estimando un modelo de medida compuesto por variables observadas (ítems) y variables latentes (factores) (Dueñas et al., 2024). El AFC de la *Escala de CONTEXTO DE PRÁCTICA DSG* viene a corroborar la estructura factorial sugerida por el AFE y, a su vez, está en línea con la estructura conceptual de las dos escalas. En la tabla 4 se presentan los datos comparativos de los modelos de ajuste *Inicial y Final*. De hecho, el PCMIN/DF ya nos apunta una bondad de ajuste aceptable (2.14). Los índices de ajuste incremental (IFI, TLI, CFI) son aceptables en torno a .90. Respecto a los residuos, se obtienen un RMSEA de .06, junto con el SRMR de .13, que se consideran aceptables. Por otra parte, los Índices de Parsimonia (PRATIO de .89, PNFI de .76, PCFI de .79) pueden considerarse elevados, superiores a .07 y próximos a 1.

Tabla 4. Índices estadísticos del AFC: CONTEXTO DE PRÁCTICA y AUTOEFICACIA DSG

ÍNDICE	Acrónimo	Criterio de ajuste	CONTEXTO PRÁTICA		AUTOEFICACIA	
			Inicial	Final	Inicial	Final
Razón de X2 **X2/df**	PCMIN/DF	≤ **2** adecuado ≤ **3** aceptable ≤ **5** razonable	3.71	2.14	4.8	2.8
Índice de ajuste comparativo	IFI TLI CFI	1 perfecto ≥ **.95** excelente ≥ **.9** aceptable	.72 .70 .72	.89 .87 .89	.88 .86 .88	.94 .93 .94
Índice de Parsimonia	PRATIO PNFI PCFI	≥ **.7** adecuado (próximo a 1)	.94 .61 .68	.89 .72 .79	.89 .76 .78	.85 .78 .80
Residuo cuadrático medio aproximación	RMSEA LO90 HI90	≤ **.05** adecuado ≤ **.08** aceptable	.10 .09 .11	.06 .06 .07	.11 .10 .12	.08 .07 .08
Estandarizado residuo cuadrático medio	SRMR	≤ **.05** adecuado ≤ **.1** aceptable (próximo a cero)	.27	.13	.05	.04

En la Figura 1 se presenta un modelo estructural que viene a confirmar la estructura inicial del instrumento, apreciándose que tanto los pesos de regresión o cargas factoriales de los ítems y las dimensiones-factores son elevadas.

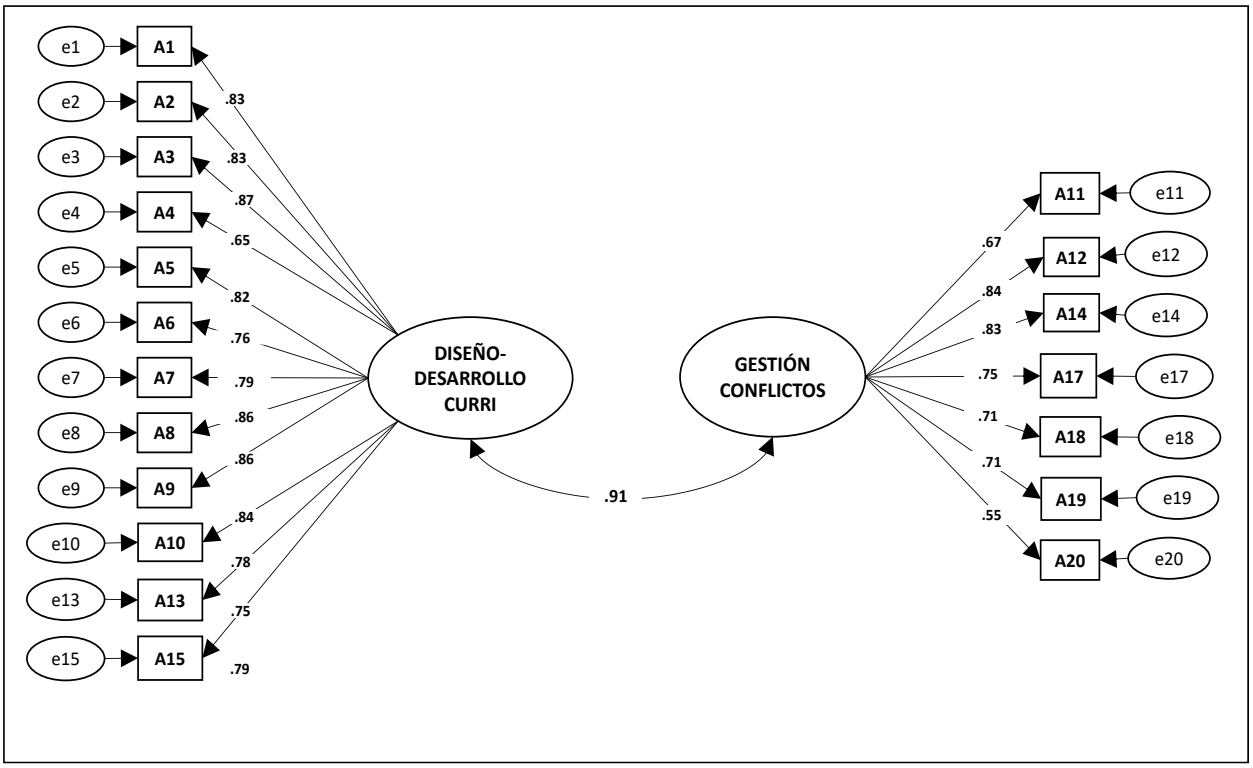
Figura 1. Modelo estructural de medida: escala CONTEXTO DE PRÁCTICA DSG



El AFC de la Escala de AUTOEFICACIA DSG viene a corroborar también la estructura factorial sugerida por el AFE y, a su vez, está en línea con la estructura conceptual de las dos escalas. En la tabla 8 se presentan los datos comparativos de los modelos de ajuste *Inicial y Final*. De hecho, el PCMIN/DF ya nos apunta una bondad de ajuste aceptable (2.8). Los índices de ajuste incremental (IFI, TLI, CFI) son aceptables en torno a .90. Respecto a los residuos, se obtienen un RMSEA general aceptable con un valor .08 y el SRMR también es aceptable con un valor de .04. Asimismo, los Índices de Parsimonia son elevados (con un PRATIO de .85, PNFI de .78, PCFI de .80), superiores a .07 y próximos a 1.

En la Figura 2 se presenta un modelo estructural que viene a confirmar la estructura inicial de la Escala de AUTOEFICACIA DSG, apreciándose que tanto los pesos de regresión o cargas factoriales de los ítems y las dimensiones-factores son elevadas.

Figura 2. Modelo estructural de medida: escala CONTEXTO DE PRÁCTICA DSG



Fiabilidad

En la Tabla 5 y la Tabla 6 se presentan los resultados de la Fiabilidad del instrumento a partir de la muestra del pilotaje realizado (n = 334). Se establecen los diferentes estadísticos y puede verificarse que el nivel de consistencia interna del cuestionario es muy alto, de acuerdo con el coeficiente Alpha arrojado.

Tabla 5. Estadísticos análisis de la fiabilidad

Subescalas	N de elementos	Alfa de Cronbach
Escala CONTEXTO DE PRÁCTICA	35	.94
Escala AUTOEFICACIA	20	.96

Tabla 6. Resultados fiabilidad ESCALAS DSG

ÍTEMS	Media escala elemento suprimido	Varianza elemento suprimido	Correlación Total	Alpha Cronbach
CONTEXTO DE PRÁCTICA DSG				
CP1.	109.72	444.956	.348	.938
CP2.	110.38	438.417	.483	.937
CP3.	110.60	436.881	.525	.937
CP4.	110.61	437.133	.483	.937
CP5.	109.85	441.639	.485	.937
CP6.	110.10	438.118	.525	.937
CP7.	110.88	434.462	.507	.937
CP8.	110.73	431.596	.607	.936
CP9.	110.67	430.657	.629	.936
CP10.	110.55	430.211	.684	.935
CP11.	111.22	436.819	.513	.937
CP12.	109.59	455.009	.083	.941
CP13.	111.29	431.283	.551	.936
CP14.	111.35	430.718	.589	.936
CP15.	111.22	429.047	.577	.936
CP16.	109.60	455.482	.082	.941
CP17.	111.47	430.633	.597	.936
CP18.	110.32	432.669	.563	.936
CP19.	110.97	429.417	.608	.936
CP20.	111.02	427.846	.664	.935
CP21.	110.99	424.541	.710	.935
CP22.	110.95	433.407	.592	.936
CP23.	111.11	427.205	.664	.935
CP24.	111.03	426.100	.681	.935
CP25.	109.97	438.168	.510	.937
CP26.	109.54	441.369	.491	.937
CP27.	110.76	425.055	.651	.935
CP28.	109.90	438.911	.505	.937
CP29.	110.15	437.406	.537	.937
CP30.	110.26	430.846	.591	.936
CP31.	109.78	439.171	.474	.937
CP32.	110.75	428.946	.584	.936
CP33.	109.89	441.601	.426	.937
CP34.	109.90	437.678	.503	.937
CP35.	110.08	431.971	.582	.936

ÍTEMS	Media escala elemento suprimido	Varianza elemento suprimido	Correlación total	Alpha Cronbach
AUTOEFICACIA DSG				
A1.	76.35	203.939	.785	.961
A2.	76.13	204.644	.801	.961
A3.	76.14	203.349	.836	.961
A4.	76.09	209.144	.631	.963
A5.	76.27	202.977	.793	.961
A6.	76.10	205.613	.739	.962
A7.	76.02	207.606	.759	.962
A8.	76.08	204.323	.828	.961
A9.	76.12	204.679	.824	.961
A10.	76.00	207.337	.825	.961
A11.	75.87	211.607	.610	.963
A12.	76.00	207.852	.790	.961
A13.	76.20	205.443	.791	.961
A14.	76.01	207.636	.790	.961
A15.	76.21	204.872	.766	.962
A16.	76.10	205.723	.808	.961
A17.	75.93	208.564	.726	.962
A18.	75.91	210.336	.661	.963
A19.	75.88	211.507	.633	.963
A20.	76.74	208.521	.529	.965

Discusión

El diseño del *Cuestionario de Autoevaluación del contexto de práctica y autoeficacia del alumnado universitario de educación hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+* parte de una conceptualización, además de la fundamentación general apuntada, a otros estudios e instrumentos específicos sobre las dimensiones implicadas, variables e indicadores: contexto de prácticas formativas (Bochicchio et al., 2019; Espinoza, 2020; Miralles et al., 2020; Penna, 2012; Ramos Santana et al., 2021; Sánchez Torrejón, 2021; Toro et al., 2020), y autoeficacia (Brant, 2017; Carroll, 2019; Jones et al., 2021; Mena Ramos & García Sanz, 2017).

Este marco de referencia ha posibilitado la estructuración del cuestionario *de autoevaluación* de acuerdo con las diferentes dimensiones e indicadores apuntados, a la vez que, consecuentemente, articular las diferentes escalas (CONTEXTO DE PRÁCTICA de atención DSG y AUTOEFICACIA para la atención DSG), dotándole de coherencia interna desde la conceptualización teórica operada (Tejada et al., 2025a).

La validez de constructo, a través del *Análisis Factorial Exploratorio* (AFE) con el procedimiento de rotación Varimax, ha posibilitado la agrupación de aquellos ítems que correlacionan fuertemente entre sí, verificándose seis factores en la Escala de CONTEXTO DE PRÁCTICA (*Actividades y recursos*, Política Facultad, *Prácticum*, *Clima aula*, *Clima institucional*, *Plan de estudios)* y dos factores en la de Escala de AUTOEFICACIA (*Diseño y desarrollo curricular* y *Gestión de problemáticas y conflictos*). La extracción de dichos factores nos permite concluir que los mismos explican el conjunto de las variables implicadas en la investigación.

Por su parte, el *Análisis Factorial Confirmatorio* (AFC), además, viene a corroborar la estructura factorial sugerida por el AFE. Los modelos apuntados en las Figuras así lo evidencian, al igual que los datos de la Tabla 4, donde se presentan los datos comparativos del modelo inicial y final, concluyendo que se obtienen unos niveles de ajuste final satisfactorios (Byrne, 2016). De hecho, el PCMIN/DF ya nos apunta una bondad de ajuste aceptable, por debajo de 3 (Kline, 2016). Los índices de ajuste incremental (IFI, TLI y CFI) son aceptables en torno a .90 (Byrne, 2016; Whittaker, 2012) en *Contexto de Práctica* y superiores a .90 en *Autoeficacia DSG*. Respecto a los residuos, se obtienen valores inferiores a .08 (Kline, 2016; Whittaker, 2016), con un RMSEA general aceptable con valores inferiores a .08 y el SRMR también es aceptable con valores inferiores .08. Asimismo, los índices de parsimonia son elevados (PRATIO, PNFI y PCFI), superiores a .07 y próximos a 1 (Ho, 2006).

Cabe destacar, pues, la gran adaptación que tiene el modelo teórico a la definición realizada a través del AFC en torno al modelo de ecuaciones estructurales (Fernández-Cruz et al., 2018). De hecho, como indicamos con anterioridad (Tejada et al., 2025a), las dimensiones, variables e indicadores establecidos se han ajustado con bastante proximidad al modelo teórico analizado. Con ello se puede concluir sobre la consistencia y robustez de los factores que configuraron la estructura inicial de ítems, dimensiones y escalas que conforman el instrumento, fundamentada en dichos referentes teóricos.

En síntesis, las escalas evaluadas, a la luz de los resultados del proceso de diseño y validación desarrollado, pueden considerarse una herramienta robusta, y válida para la evaluación del *Contexto de Práctica y la Autoeficacia* para la atención DSG por parte de los estudiantes universitarios de educación, a la vez que se convierte en una aportación relevante desde el punto de vista teórico.

Cabe considerar, a modo de limitación, el tamaño de la muestra. Aunque se ha verificado que es suficiente, aceptable y válida para el estudio piloto del instrumento, con las próximas aplicaciones en el estudio de investigación diseñado, podremos ampliar la robustez, y validez hasta ahora obtenidas.

Por último, cabe también apuntar algunas implicaciones, particularmente relacionadas con el uso y aplicación del *Cuestionario de autoevaluación*. En este sentido, viene a satisfacer el objetivo de recabar información suficiente por parte del alumnado universitario de los estudios de educación, en este caso, sobre el *contexto de práctica de DSG* en el que se forman y, a la vez, verificar la *percepción de autoeficacia* para atajar las problemáticas derivadas de la atención a la DSG, contemplándolas, en este sentido, como la búsqueda de competencias que se orienten hacia las respuestas adecuadas en su formación, desarrollo y actuación profesional.

Ello dará pie, con criterio y sentido, a propuestas específicas de acciones formativas de iniciativa individual y también a otras más globales de las propias instituciones educativas de educación superior (Tejada et al., 2025a). Dichas políticas formativas posibilitarán el fortalecimiento de la visibilización de las DSG como un mecanismo de afianzamiento de la equidad en el ejercicio de los derechos, a orientar procesos de mejora de los planes y programas de formación en las facultades de Ciencias de la educación con relación a la atención a las DSG. También al reconocimiento del papel facilitador preventivo-social de las propias facultades, como centros de formación de profesionales de la educación, en pro de la mejora educativa ante la diversidad en general y las DSG en particular, Y finalmente, a la profundización de la formación impartida al alumnado de los diferentes grados y especialidades y al cambio social e institucional en la universidad favorable a la equidad, igualdad y justicia social (Tejada et al., 2025b).

Agradecimientos y financiación

El proyecto de investigación se está desarrollando con la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, Agencia Estatal de Investigación y cofinanciado por la Unión Europea, en el marco del Programa Estatal para Impulsar la Investigación científico-Técnica y su Transferencia, del plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023. Proyecto PID2021-128041NB-I00 *"La formación de profesionales de la educación y diversidades sexo-genéricas. percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+".*

Referencias

Allen, L. (2020). Reconceptualising homophobia: by leaving 'those kids' alone. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 41*(3), 441-453. https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1495617

Arrubia, E. (2018). Educación y derechos humanos a la luz de los estándares jurídicos de la diversidad sexual: Límites, resistencias y desafíos desde la experiencia socio-legislativa argentina. *Revista Electrónica Educare, 22*(3), 1-23. http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.12

Baker, J. S., Hurula, M., Goodreau, A., & Johnson, B. (2018). Poetic explorations of cisgender privilege: How teacher candidates learn to advocate for gender non-conforming youth, *Journal of Curriculum and Pedagogy, 15*(3), 312-317, https://doi.org/10.1080/15505170.2018.1525452

Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications and programming.* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315757421

Bochicchio, V., Perillo, P., Valenti, A., Chello, F., Amodeo, A. L., Valerio, P., & Scandurra, C. (2019). Pre- service teachers' approaches to gender-nonconforming children in preschool and primary school: Clinical and educational implications, *Journal of Gay & Lesbian Mental Health, 23*(2), 117-144. https://doi.org/10.1080/19359705.2019.1565791

Bracho, C. A., & Hayes, C. (2020). Gay voices without intersectionality is White supremacy: narratives of gay and lesbian teachers of color on teaching and learning, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *33*(6), 583-592. https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1751897

Brant, C. A. R. (2017). How Do I Understand the Term Queer? Preservice Teachers, LGBTQ Knowledge, and LGBTQ Self-Efficacy. *The Educational Forum, 81*(1). 35-51. https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1243744

Carroll, W. E. (2019). *Perceptions of subtle sexism in the higher education workplace*.

Thesis Doctoral. Temple University. https://doi.org/10.3102/1588067

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, *78*(1), 98-104. https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 10*(7) 1-9. https://doi.org/10.7275/jyj1-4868

Dueñas, M., Tejada, J., & Pozos, K. V. (2024). Diseño y validación de una escala de autoevaluación de la competencia digital docente y actitud hacia la innovación educativa del profesorado en servicio. *Revista Complutense de Educación, 35*(2), 237-252. https://dx.doi.org/10.5209/rced.85257

Espinoza, M. A. (2020). *Estudiantes de educación superior y diversidad sexual (re)conociendo la experiencia escolar LGTB+*. Tesis Doctoral. Universidad de Sonora.

Fernández Rotaeche, P., Jaureguizar Alboniga-Mayor, J., & Idoiaga Mondragon, N., (2021). Representaciones sobre sexismo en Educación Superior y Formación Profesional. *Educación XX1, 24*(2), 421-440. https://doi.org/10.5944/educXX1.28225

García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., Hinojosa, E. F., & Naranjo, A. (2018*). LGBTI+: Diversidad afectivo-sexual e identidades de género.* Servicio de Atención a la Diversidad, UNEI, Univ. de Córdoba.

Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. CRC Press. https://doi.org/10.1201/9781420011111

Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education, 26*(1), 136-146.

INJUVE/CIS (2011). *Jóvenes y Diversidad*. INJUVE.

Jones, M. H., Hershberger, M. A., Goodrich, K. M., Hackel, T. S., & Love, A. (2021). Preservice Teachers' Self-Efficacy for Teaching LGBTQ Youth, *The Teacher Educator*, *56*(4), 427-444. https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1927275

Kahn, J. H. (2006). Factor Analysis in Counseling Psychology research, training and practice. *The Counseling Psychologist*, *34*(5), 684-718. https://doi.org/10.1177/0011000006286347

Kline, P. A. (2000). *Handbook of Psychological Testing*. (2nd ed.). Routledge.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practices of structural equation modelling* (4ª ed). Guilford Press.

Kumashiro, K. K. (2004). Uncertain Beginnings: Learning to Teach Paradoxically *Theory into Practice, 43*(2), 111-115. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4302_3

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340*, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.

Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía. *Boletín Oficial Junta Andalucía*, núm. 10, de 15/01/2018, 1-32.

Liscano, D. C., & Jurado, P. (2016). Representaciones sociales sobre las persones LGBTI en la Universidad. *Revista de Educación Inclusiva, 9*(3), 231-249.

Mena Ramos, R., & García Sanz, M. P. (2017). *Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad*. Universidad de Murcia http://hdl.handle.net/10201/53959

Miralles-Cardona, C., Cardona-Molto, M. C., & Chiner, E. (2020). La perspectiva de

género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1, 23*(2), 231-257.https://doi.org/10.5944/educXX1.23899

Navío, A., Soler, R., Jurado, P., Tejada, J.; Valls, R. G., Colmenero, M. J., Valle, R. E., & Sánchez Sáinz, M. (2024). La formación de profesionales y las diversidades sexo-genéricas. Percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+. En J. Ramos & M.A. Zabalza (Coords.) *XIII Congresso Ibero-americano de Docência Universitária. CIDU 2024. Libro de Resumos.* (pp. 732-735). Instituto de Educaçao da Universidade de Lisboa.

New England Resource Center for Higher Education (NERCHE) (2016). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Diversity, Equity and Inclusion in Higher Education*. New England Resource Center for Higher Education.

Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un metaanálisis. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13* (1), 181-202. https://doi.org/10.4995/redu.2015.6445

Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66

Pérez-Jorge, D., Farina, L., Márquez, Y., Rodríguez, M. C., & Lupson J. B. (2020). Knowledge and perception of trainee teachers towards the LGBTQ+Community. *International Journal of Education and Practice, 8*(2), 207-220. https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.82.207.220

Pichardo, J. I., De Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M., & Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad*. Instituto de la mujer para la igualdad de oportunidades.

Ramos Santana, G., Pérez Carbonell, A., Chiva Sanchis, I., & Moral Mora, A., (2021). Validation of a scale of attention to diversity for university teachers. *Educación XX1, 24*(2), 121-142. https://doi.org/10.5944/educXX1.28518

Rojas, M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P. Stefoni, C., & Salinas, P. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *PEL. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 56*(1), 1-14. https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3

Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* La Catarata

Sánchez Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *24*(1), 253-266. https://doi.org/10.6018/reifop.393781

Staley, S., & Leonardi, B. (2020). A Pretty Queer Thing: Thinking Queerly About Teachers' Gender and Sexual Diversity-Focused Professional Learning. *Journal of Teacher Education*, I-12. https://doi.org/10.3102/1688991

Tabachnick B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. (7th Ed.). Pearson.

Tejada, J., Jurado, P., & Navío, A. (2025a). Diseño y validación de contenido del cuestionario de percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+ en educación superior. *Educar, 61*(1), 69-70. https://doi.org/10.5565/rev/educar.2082

Tejada, J., Jurado, P., & Navío, A. (2025b). La atención a la diversidad sexo-genérica en la formación de los profesionales de educación. *Aula Magna 2.0 [Blog].*

Revistas Científicas de Educación en Red. https://cuedespyd.hypotheses.org/18073

Toro, E., Moya, P., & Poblete, R. (2020). Representaciones sociales de profesores y estudiantes sobre las personas LGBTI: Un estudio de caso en un Liceo Católico y Laico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(1), 37-51 http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100037

Toro-Alfonso, J. (2012). El estado actual de la investigación sobre discriminación sexual. *Terapia Psicológica, 30*(2), 71-76. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000200007

UNESCO (2016a). *Abiertamente. Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género*. Informe resumido. UNESCO

UNESCO (2016b). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO (2017). *La UNESCO Avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO

UNESCO-ONU Mujeres (2019). *Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*. UNESCO

Whittaker, T. A. (2012). Using the modification index and standardized expected parameter change for model modification. *Journal of Experimental Education, 80*(1), 26–44. https://doi.org/10.1080/00220973.2010.531299

Authors / Autores

Tejada Fernández, José (jose.tejada@uab.cat) 0000-0001-9044-8826

Licenciado en Psicología y en Pedagogía, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Está adscrito al Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona desde setiembre de 1983. Especialista en innovación formativa, formación para el trabajo, formación de profesionales de la formación, formación por competencias, evaluación de planes y programas de formación. Ejerce su actividad docente e investigadora universitaria y extrauniversitaria en estos campos, tanto en licenciatura, doctorados, másteres y postgrados, nacionales e internacionales. Miembro del Equipo Principal del Grupo de Investigación CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional) desde 1995. Grupo consolidado de investigación universitaria per la Agència de Gestió i Ajuts Universitaris i de Recerca (Generalitat de Catalunya), renovación 2022- SGR 01302, resolución del 13 de enero de 2022).

Contribución del autor (JTF): Conceptualización, diseño y desarrollo del estudio, elaboración del manuscrito, corrección de estilo del trabajo, organización y estructura del documento, revisión formal de las técnicas de investigación.

Declaración de conflicto de intereses (JTF): No hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

Jurado de los Santos, Pedro (pedro.jurado@uab.cat) 0000-0001-8239-8558

Doctor en Ciencias de la Educación, profesor Titular de Universidad de Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha desarrollado su actividad como formador, gestor y coordinador de formación, docente e investigador. Participa en diplomas de postgrado, master y extensión universitaria de carácter nacional e internacional. Cuenta con un buen número de publicaciones en forma de artículos de revista, capítulos de libros y enciclopedias y libros, centrados en la formación de formadores, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la inclusión educativa, social y laboral de personas con necesidades especiales de apoyo. Ha participado, como investigador principal o como miembro del equipo de investigación, en estudios relacionados con la formación de formadores, programas de garantía social, conductas disruptivas y fracaso académico, evaluación de la inclusión educativa, transición, diversidad sexo-genérica y con análisis de necesidades en general.

Contribución del autor (PJS): Conceptualización, diseño y desarrollo del estudio, elaboración y revisión del manuscrito, corrección de estilo, organización y estructura del documento.

Declaración de conflicto de intereses (PJS): No hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

Navío Gámez, Antoni (antoni.navio@uab.cat) 0000-0002-1638-9167

Licenciado en Filosofía y Letras (Ciencias de la Educación) y Doctor en Pedagogía por la Universitat Autónoma de Barcelona. Es Profesor Titular de Universidad de Didáctica y Organización Educativa, adscrito al Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Experto en formación para el trabajo, formación de formadores, competencias profesionales y evaluación de aprendizajes y programas de formación. Su actividad investigadora se desarrolla en el marco del grupo de Investigación CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional), grupo consolidado de investigación universitaria por la Agència de Gestió i Ajuts Universitaris i de Recerca (Generalitat de Catalunya) (2022-SGR01302), siendo coordinador del mismo.

Contribución del autor (ANG): Conceptualización, diseño y desarrollo del estudio, elaboración y revisión del manuscrito, corrección de estilo, organización y estructura del documento.

Declaración de conflicto de intereses (ANG): No hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

Valls-Figuera, Robert G. (rgvalls@ub.edu) 0000-0003-0634-9556

Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración (UPF) y másteres en Investigación y Cambio Educativo (UB y Docencia Universitaria (UB), es Doctor del Programa de Educación y Sociedad (UB) y Profesor lector (ayudante doctor) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo de investigación TRALS y colaborador en el Colectivo CIFO a raíz de su beca postdoctoral Margarita Salas.

Contribución del autor (RGVF): Diseño metodológico, curación de datos, análisis formal de los resultados y su validación; programación e implementación de las herramientas informáticas necesarias para el tratamiento de los datos (Software). elaboración y revisión del manuscrito, corrección de estilo, organización y estructura del documento.

Declaración de conflicto de intereses (RGVF)**:** No hay conflictos de intereses al redactar el artículo.

Revista **EL**ectrónica de **I**nvestigación y **EV**aluación **E**ducativa

E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

Esta obra tiene licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

This work is under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.