

Diseño y validación de contenido del cuestionario de percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+ en educación superior

José Tejada Fernández
Pedro Jurado de los Santos
Antoni Navío Gámez
Universitat Autònoma de Barcelona. España.
jose.tejada@uab.cat
pedro.jurado@uab.cat
antoni.navio@uab.cat



© de los autores

Recibido: 5/5/2024
Aceptado: 22/7/2024
Publicado: 1/10/2024

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados del proceso de construcción y validación del *Cuestionario de percepciones y prácticas educativas de los estudiantes de educación hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+*. Para ello, se han considerado diversas dimensiones: conocimientos, percepciones y actitudes, prácticas educativas y autoeficacia. La investigación se inscribe dentro de los estudios instrumentales. La población de referencia está formada por estudiantes de los grados de educación de facultades de ciencias de la educación españolas. La muestra del pilotaje del cuestionario es de 334 personas. En este trabajo se presentan los resultados de la validación de contenido por juicio experto (10 expertos). Para establecer la fiabilidad se ha utilizado el coeficiente Alpha de Cronbach. La validez de contenido por juicio experto ha permitido depurar y ajustar el cuestionario inicial a 95 ítems, generando 4 subescalas, además de 12 ítems de datos identificativos sociodemográficos. Tras el proceso de diseño y validación desarrollado, el cuestionario se constituye en un instrumento robusto, fiable y válido para conocer las percepciones y las prácticas educativas en la formación de los profesionales de la educación en relación con la diversidad sexo-genérica y su inclusión en el perfil académico-profesional.

Palabras clave: LGBTIQ+; educación superior; inclusión; percepciones; autoeficacia; validez; fiabilidad

* El estudio es financiado por el 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+*.

Resum. *Disseny i validació de contingut del qüestionari de percepcions i pràctiques educatives cap a la inclusió de l'alumnat LGBTIQ+ en educació superior*

L'objectiu d'aquest treball és presentar els resultats del procés de construcció i validació del *Qüestionari de percepcions i pràctiques educatives dels estudiants d'educació cap a la inclusió de l'alumnat LGBTIQ+*. Amb aquesta finalitat, s'han considerat diverses dimensions: coneixements, percepcions i actituds, pràctiques educatives i autoeficàcia. La investigació s'inscriu dins dels estudis instrumentals. La població de referència està formada per estudiants dels graus d'educació de facultats de ciències de l'educació espanyoles. La mostra del pilotatge del qüestionari és de 334 persones. En aquest treball s'hi presenten els resultats de la validació de contingut per judici expert (10 experts). Per establir la fiabilitat s'ha fet servir el coeficient Alpha de Cronbach. La validesa de contingut per judici expert ha permès depurar i ajustar el qüestionari inicial a 95 ítems, generant 4 subescales, a més de 12 ítems de dades identificatives sociodemogràfiques. Després del procés de disseny i validació desenvolupat, el qüestionari es constitueix en un instrument robust, fiable i vàlid per conèixer les percepcions i les pràctiques educatives en la formació dels professionals de l'educació en relació amb la diversitat sexogenèrica i la seva inclusió al perfil acadèmicoprofessional.

Paraules clau: LGBTIQ+; educació superior; inclusió; percepcions; autoeficàcia; validesa; fiabilitat

Abstract. *Design and validation of the questionnaire on perceptions and educational practices around the inclusion of LGBTIQ+ students in higher education*

The aim of this paper is to present the results of the construction and validation process of the *Questionnaire on the perceptions and educational practices of students of education around the inclusion of LGBTIQ+ students*. Various dimensions are considered: knowledge, perceptions and attitudes, educational practices and self-efficacy. The method used is an instrumental study. The reference population consists of students of education degrees at Spanish educational sciences faculties. The pilot sample of the questionnaire is 334 people. The results of content validation by expert judgement (10 experts) are presented. To establish reliability, Cronbach's Alpha coefficient is used. Content validity through expert judgment enabled the initial questionnaire to be refined and adjusted to 95 items, generating four subscales, in addition to 12 items of sociodemographic identifying data. Following the design and validation process, the questionnaire is a robust, reliable and valid instrument to understand perceptions and educational practices in the training of education professionals in relation to sex-gender diversity and its inclusion in the academic-professional profile.

Keywords: LGBTIQ+; higher education; inclusion; perceptions; self-efficacy; validity; reliability

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

La UNESCO (2016, 2017) recoge, en su 5.º Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, la aspiración de «lograr la igualdad entre los géneros», y en el 4.º, la de «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos».

La atención a la diversidad sexo-genérica (DSG) ha ido surgiendo en los últimos tiempos como una necesidad reivindicada, no solo en los contextos sociales, sino también en los educativos; sobre todo por aquellos colectivos que han tenido que afrontar situaciones de vulnerabilidad derivada de su orientación sexual o de su identidad de género. A este respecto se pueden referir situaciones relacionadas con la LGBTIQ+fobia, el acoso y la exclusión por discriminación (INJUVE/CIS, 2011; Pichardo et al., 2015; UNESCO, 2016).

El trabajo realizado por García-Cano et al. (2018) evidencia la situación respecto a la atención de la diversidad afectivo-sexual en las universidades españolas. Si bien se han experimentado avances en el marco normativo y otras iniciativas para erradicar la discriminación, lo cierto es que existen pocas investigaciones sobre esta temática en el ámbito universitario. En este contexto, destacamos 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 estudios y, por otra, la falta de formación del profesorado universitario acerca de la diversidad afectivo-sexual. También hay que señalar, en línea con García-Cano et al. (2018), no solo la necesidad de incluir contenidos curriculares relacionados con la diversidad afectivo-sexual, sino también la relevancia del papel institucional para el reconocimiento, la visibilización y la sensibilización desde una perspectiva inclusiva, al igual que el profesorado debe asumir con el objetivo de contribuir a disminuir la problemática especificada (Liscano, 2016).

La literatura revisada por Pérez-Jorge et al. (2020), centrada en la comunidad LGBT+, encontró muy pocos estudios basados en la formación específica del profesorado. Estos mismos autores abogan por que el profesorado disponga de una formación suficiente y adecuada para asegurar el respeto a la comunidad LGBTIQ+, para dar una respuesta educativa adecuada y para fomentar la convivencia pacífica entre el alumnado, independientemente de su orientación sexual y de su identidad de género. En este sentido, la cisheteronormatividad se evidencia en prácticas de no reconocimiento de las DSG, manifestándose, por ejemplo, en la ausencia de planes de estudio y en la falta de contenidos curriculares que incluyan temáticas y realidades LGBTIQ+.

Las universidades, como otras organizaciones del sector público, tienen la responsabilidad legal de ser proactivas en la promoción de la equidad, la igualdad y la justicia social, concepciones clave que orientan los procesos de inclusión socioeducativa. El contexto universitario, como escenario para el aprendizaje profesional, incorpora una mayor responsabilidad si cabe, sobre todo en cuanto a la formación de profesionales de la educación que en el futuro

serán la base sobre la que se sustentará la acción educativa en los diferentes niveles del sistema educativo (Acosta-Leal et al., 2020).

Es en este contexto, pues, en el que la formación del profesorado y de los profesionales de la educación debe considerar la DSG. Esta debería 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 como un indicador de equidad y justicia social en las instituciones de formación de profesionales de la educación (Miralles et al., 2020).

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. 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, valorando que los roles e identidades docentes son dinámicas, cabe tener presente las competencias de que el profesorado dispone para encarar las interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje ante la DSG, específicamente competencias genérico-transversales, como son las de atención y respeto a la diversidad.

2. Método

El diseño y la validación del *Cuestionario de percepciones y prácticas educativas de los profesionales de la educación hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+* se inscribe dentro de los estudios instrumentales, al tratarse del diseño de un dispositivo de recogida de información de un trabajo de investigación más amplio, dentro de un estudio explicativo transversal con enfoque mixto, que tiene como finalidad verificar los niveles de información y formación del alumnado de los estudios de educación superior y de su profesorado para abordar las problemáticas derivadas de la atención a la DSG, contemplándolas como la búsqueda de competencias que se orienten hacia las respuestas adecuadas, tanto en su formación inicial como en su ejercicio profesional.

Específicamente el cuestionario viene a responder a uno de los objetivos específicos de la investigación: conocer las percepciones y las prácticas educativas de los alumnos de los estudios de educación en relación con la DSG y su inclusión en el perfil académico-profesional.

2.1. Participantes

La población de referencia está formada por estudiantes de los diferentes grados (Educación Infantil, Primaria, Pedagogía, Educación Social) y másteres (FPESyFP, Orientación-Psicopedagogía) de las facultades de educación de cinco universidades públicas españolas (Autónoma de Barcelona, Compluten-

se de Madrid, León, Jaén, Zaragoza), en sus dos últimos cursos. El sistema de muestreo en el pilotaje del cuestionario ha sido no probabilístico por conveniencia (accesibilidad y voluntariedad).

La muestra inicial para el pilotaje del instrumento es de 334 alumnos. Su caracterización general apunta a una distribución en línea con la repartición de los estudios de educación en función del género, con un 69,56% femenino y un 30,14% masculino, además de un 0,3% no binario. Cuentan con una edad de 23,82 años, un 61,1% corresponde a estudios de grado y un 38,9%, a estudios de máster. De ellos, el 39,2% declara que tiene trabajo remunerado, con un promedio de 20,50 horas. Viven mayoritariamente con sus padres en un 55,65%, con amistades en un 22,8%, en pareja en un 6,7%, solos en un 7% y en otras situaciones en un 6,7%. Su nivel de autoevaluación con la suficiencia de formación para abordar problemáticas de inclusión hacia las personas LGBTIQ+ es de un 3,35 (escala 1 a 5, de ninguna a mucha).

2.2. Instrumento

De acuerdo con el objetivo específico apuntado, el *Cuestionario de percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+* se estructura en cuatro grandes dimensiones: el nivel de conocimiento, las percepciones y actitudes, el contexto de prácticas formativas y el nivel de autoeficacia en la atención de la DSG (tabla 1). Para ello, se consideran como base, además de la fundamentación general apuntada, otros estudios e instrumentos específicos sobre las dimensiones implicadas, las variables y los indicadores: *conocimiento* (Brant, 2017; Carroll, 2019; Pérez-Jorge et al., 2020; Sánchez Torrejón, 2021; Verdejo-Muñoz, 2020); *percepciones y actitudes* (Acosta-Leal et al., 2020; Bochicchio et al., 2019; Carroll, 2019; Esteban et al., 2020; Fiuza-Asorey et al., 2023; Liscano, 2016; Liscano y Jurado, 2016; Márquez et al., 2019; Morales et al., 2020; Penna, 2012; Pérez-Jorge et al., 2020; Toro et al., 2020; Vaquero, 2021); *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).

Tabla 1. Dimensiones y variables del cuestionario

Dimensiones	Variables	Ítem
Variables sociodemográficas	Edad	4
	Religión	13
	Ideología	14
	Situación familiar, convivencia	6
	Situación laboral	7
	Categoría profesional	

(Continúa en la página siguiente).

Dimensiones	Variables	Ítem
Variables formativas	Universidad	1
	Carrera	2
	Curso	3
	Institución de formación previa a la universidad	15
DIVERSIDAD SEXOGENÉRICA	Género	5
	Orientación sexogenérica	12
	DSG y plan de estudios	8
	DSG y asignaturas	9
	DSG y utilidad profesional	10
	DSG y obstáculos en el currículum	11
	Conocimiento de personas LGBTQI+	16
Escala de CONOCIMIENTO	Significado de las siglas LGBTQI+	II. 1 a
	Teoría queer	II.20
	Heteronormalidad	
	Homotransfobia	
	Cissexismo	
	Heterosexismo	
	Cisgénero	
	Bigénero	
	Género fluido	
	Intergénero	
	Transgénero	
	Transexualidad	
	Androcentrismo	
	Asexual	
	Demisexual	
	Pansexual	
	Disforia de género	
Identidad de las personas LGBTQI+		
Diferencia entre identidad de género y orientación sexual		
Escala de PERCEPCIONES Y ACTITUDES	Diferencias entre desarrollo afectivo y orientación sexual	III.1 a
	Diferencias entre desarrollo afectivo e identidad de género	III.20
	Igualdad de derechos y orientación sexual	
	Igualdad de derechos e identidad de género	
	Diferencias en el trato del profesorado a causa de la orientación sexual	
	Diferencias en el trato del profesorado a causa de la identidad de género	
	Relación con la orientación sexual	
	Utilización del lenguaje	
	Compartición de espacios LGBTQI+	
	Amistad LGBTQI+	
	Contacto físico LGBTQI+	
	Aceptación LGBTQI+	
	Relación LGBTQI+	
	Conocimiento y homofobia	
Compañeros y conflicto con la homofobia		
Atención de la DSG en los planes de estudio		
Profesorado y formación en DSG		

(Continúa en la página siguiente).

Dimensiones	Variables	Ítem
Escala de CONTEXTO Y DE PRÁCTICAS FORMATIVAS	CONTEXTO DE OFERTA FORMATIVA	IV.1 a
	Acceso a la educación Políticas de inclusión LGBTIQ+ (Universidad, Facultad), protocolos Clima institucional Actividades de inclusión a la facultad Interés de la comunidad Sensibilidad del profesorado Oferta formativa y temáticas Pertinencia del tratamiento en DSG en la profesión	IV.35
	DISEÑO CURRICULAR PARA LA ATENCIÓN A LA DSG Pertinencia de los contenidos del perfil Presencia de contenidos en el plan de estudios Competencias para la atención a la diversidad Contenidos de la orientación e identidad Inclusión de la perspectiva de género	
	DESARROLLO CURRICULAR PARA LA ATENCIÓN A LA DSG Aprendizajes de atención a la diversidad Valoración de la diversidad en el aula Actividades de consideración a la diversidad Actividades de reducción de prejuicios Recursos versus mitos acerca de la diversidad sexual Recursos y sesgos de la diversidad Clima de confianza Tratamiento de identidad Relaciones entre alumnado y alumnado Relaciones entre profesorado y alumnado Incorporación de experiencias personales Prácticum de respeto por la orientación sexual del alumnado y del profesorado Prácticum de temáticas de orientación sexual Prácticum de relación entre alumnado y profesorado Prácticum de incorporación de experiencia personal alumnado	
Escala de AUTOEFICACIA EN EL TRATAMIENTO DE LA DSG	Adaptación de métodos Planificación de actividades Desarrollo de actividades Identificación de buenas prácticas Desarrollo y evaluación de materiales Evaluación de prejuicios Respeto Trabajo cooperativo en el aula Implicación de los estudiantes Abordaje de situaciones de discriminación y conflictos por homofobia Formación en problemáticas de inclusión	V.1 a V.20

Fuente: elaboración propia.

2.3. Procedimiento

Para la validación del cuestionario, se ha recurrido a dos tipos de validez: *de contenido por juicio experto* y *de constructo*.

En el contexto de este trabajo solo abordamos la *validación de contenido por juicio experto*. En concreto, nos referimos al contenido de los ítems de un instrumento y la representatividad adecuada del conjunto de ítems de lo que hay que medir. En este sentido, el sistema de jueces es el más habitual, de manera que el acuerdo intersubjetivo avalaría la alta validez del instrumento (Cabero y Barroso, 2013; Escobar y Cuervo, 2008; Tejada, 2022). Al efecto se contactó con diez expertos nacionales e internacionales.

Para establecer la fiabilidad del cuestionario de escala hemos utilizado el coeficiente Alpha de Cronbach para cada una de las subescalas.

El análisis de la información ha sido realizado mediante el software IBM SPSS Statistics 29, con las correspondientes pruebas estadísticas de análisis descriptivo y de confiabilidad.

3. Resultados

3.1. Validación de contenido

En el cuestionario participan diez expertos internacionales en docencia universitaria (todos doctores, con un 80% que han investigado y publicado sobre la atención a la DSG, contando con un coeficiente medio de experticia o competencia de 0,91).

Podemos calcular su pericia y experticia siguiendo el coeficiente de competencia (Kcomp) (García Martínez et al., 2012):

$$K_{comp} = 0,5x (kc + ka)$$

donde:

kc: *coeficiente de conocimiento* que tiene el experto acerca del objeto de estudio.

Es el valor acerca del nivel de conocimiento que se autoasigna el experto (escala 1 a 10) sobre el tema objeto de estudio y se multiplica por 0,1.

ka: *coeficiente de argumentación o fundamentación*. Es el valor que resulta de sumar los grados de influencia que el sujeto considera que distintas fuentes de argumentación han tenido en el conocimiento acumulado respecto de un tema en particular (publicaciones, investigaciones y experiencias profesionales). Igualmente, en una escala de 0 a 1.

Tabla 2. Caracterización de los diez expertos implicados

Institución en la que trabaja	N.º de publicaciones		Años de experiencia profesional			Nivel de conocimientos (1-10)		
		Val.		Val.	Karg	Kcon	Kcomp	
<i>Metodologías activas y TIC, educación inclusiva</i> Universidad de Granada. Educación	7	0,4	20	0,5	0,9	8	0,8	0,85
<i>Juventud, género y participación</i> Universidad de León. Psicología y Sociología	10+	0,5	30	0,5	1	10	1	1
Docente investigadora Universidad Complutense de Madrid. Educación	9	0,4	25	0,5	0,9	9	0,8	0,85
Docente e investigadora Universidad de Santo Tomás. Colombia	10+	0,5	18	0,5	1	10	1	1
Docente e investigadora Universidad de Barcelona. Educación	7	0,4	23	0,5	0,9	8	0,8	0,85
Docente e investigador Universidad Católica de Santiago	30+	0,5	20	0,5	1	10	1	1
Docente e investigador Universidad Católica de Temuco	7	0,4	32	0,5	0,9	8	0,8	0,85
Docente e investigador Universidad Autónoma de Barcelona. Educación	6	0,4	22	0,5	0,9	8	0,8	0,85
Oficina de DSG-UCM Universidad Complutense de Madrid. Educación	30+	0,5	25	0,5	1	10	1	1
Docente e investigadora Universidad de Granada. Educación	7	0,4	17	0,5	0,9	8	0,8	0,85
TOTAL					0,94		0,88	0,91

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Criterios para el coeficiente de argumentación

Fuentes de argumentación	Grados de influencia de las fuentes en su conocimiento y sus criterios		
Experiencia profesional	10 o más años	Entre 5 y 10 años	5 o menos años
	0,5	0,4	0,25
Publicaciones relacionadas con el objeto de estudio	Publicaciones científicas	Publicaciones divulgativas	Ninguna publicación
	0,5	0,4	0,25
Total	1	0,8	0,5

Códigos de interpretación de la fórmula: *pericia alta*: igual o superior a 0,8; *pericia media*: entre 0,7 y 0,4; *pericia baja*: igual o inferior a 0,5.

Fuente: elaboración propia a partir de García Martínez et al. (2012).

Los criterios de evaluación de ítems implicados son *univocidad*, *pertinencia* e *importancia* de estos en el conjunto de la escala. En dicho contexto se han tomado decisiones metodológicas acerca de *mantener* (supera los tres criterios), *mejorar* (problemas de univocidad) o *eliminar* (no pertinencia de ítems).

Tabla 4. Caracterización de los criterios de valoración de los ítems del cuestionario

Criterio	Descripción	Escala	Límite de decisión
UNIVOCIDAD	Nivel de precisión lingüística de la formulación del ítem, frente a la posible ambigüedad u otras interpretaciones.	Dicotómica (SÍ, NO).	Porcentaje de respuestas afirmativas: 80% (Escobar y Cuervo, 2008).
PERTINENCIA	Nivel de adecuación, idoneidad y relación del ítem con el objeto de estudio.	Dicotómica (SÍ, NO).	Índice RVC 0,62 (Lawshe, 1975); revisado RVC 0,57 (Ayre y Scally, 2014).
IMPORTANCIA	Peso específico del ítem en el conjunto del instrumento.	Escala (1: ninguna, 2: poca, 3: regular, 4: bastante, 5: mucha).	Media de la escala.

Fuente: elaboración propia.

Se ha considerado el *índice de validez de contenido* (IVC) propuesto por Lawshe (1975), cuyo resultado no es más que el promedio de los ítems evaluados. Este método parte de la evaluación individual de los ítems por parte del grupo de expertos y mediante la *razón de validez de contenido* (RVC), se determina qué ítems del instrumento son pertinentes y adecuados y deben mantenerse en la versión final del mismo. Sobre dicha valoración se aplica la siguiente fórmula:

$$RVC = \frac{n - (N/2)}{N/2}$$

Donde n es el número de expertos que otorgan la calificación de pertinente al ítem y N , el número total de expertos que evalúan el ítem.

En la tabla siguiente se presenta la síntesis final del proceso de validación de contenido. Como puede apreciarse, prácticamente todos los ítems han superado los tres criterios de validación implicados por los jueces expertos. El conjunto de la escala cuenta con un alto *índice de validez de contenido* de 0,95.

En todo caso, conviene precisar que solo se ha eliminado el ítem 6 («¿Con quién vive?») de los datos sociodemográficos, por considerarse que no supera la pertinencia, y se han mejorado aquellos otros ítems que presentan algún problema de univocidad. Es importante considerar igualmente que cuatro ítems que están en el límite de la pertinencia, con un índice 0,6 de RVC (Lawshe, 1975), se consideran pertinentes de acuerdo con la revisión realizada por Ayre y Scalli (2014), de ahí que lo mantengamos.

Tabla 5. Resultados de la validación de ítems por juicio experto

Ítems	Univ.	Pertin.	Rvc	Impor.	Decisión
I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS					
	90	100	1	4,80	Mantener
	100	90	0,8	4,90	Mantener
	90	90	0,8	4,50	Mantener
	100	100	1	4,90	Mantener
	100	100	1	4,90	Mantener
	70	70	0,4	3,20	Elim./modi.
	70	80	0,6	3,56	Mejorar
	100	90	0,8	4,30	Mantener
	90	90	0,8	4,60	Mantener
	100	90	0,8	4,70	Mantener
	100	100	1	5	Mantener
	100	90	0,8	4,70	Mantener
II. CONOCIMIENTOS			1		
C1,	100	100	1	4,90	Mantener
C2,	100	100	1	4,70	Mantener
C3,	100	100	1	4,80	Mantener
C4,	100	100	1	4,80	Mantener
C5,	100	100	1	4,80	Mantener
C6,	100	100	1	4,80	Mantener
C7,	100	100	1	4,80	Mantener

(Continúa en la página siguiente).

Ítems	Univ.	Pertin.	Rvc	Impor.	Decisión
C8,	100	100	1	4,70	Mantener
C9,	100	100	1	4,70	Mantener
C10,	100	100	1	4,70	Mantener
C11,	100	100	1	4,80	Mantener
C12,	100	100	1	4,80	Mantener
C13,	100	100	1	4,80	Mantener
C14,	100	100	1	4,80	Mantener
C15,	100	100	1	4,70	Mantener
C16,	100	100	1	4,90	Mantener
C17,	100	100	1	4,70	Mantener
C18,	100	100	1	4,90	Mantener
C19,	90	100	1	4,90	Mantener
C20,	100	100	1	4,90	Mantener
PERCEPCIONES/ACTITUDES				0,90	
PA1,	90	100	1	5,00	Mantener
PA2,	90	100	1	5,00	Mantener
PA3,	90	100	1	5,00	Mantener
PA4,	90	100	1	5,00	Mantener
PA5,	80	100	1	4,90	Mantener
PA6,	70	80	0,6	4,89	Mejorar
PA7,	70	90	0,8	4,70	Mejorar
PA8,	100	100	1	5,00	Mantener
PA9,	100	100	1	5,00	Mantener
PA10,	90	90	0,8	4,70	Mantener
PA11,	80	90	0,8	4,70	Mantener
PA12,	70	90	0,8	4,70	Mejorar
PA13,	80	80	0,6	4,40	Mantener
PA14,	100	100	1	4,90	Mantener
PA15,	70	90	0,8	4,70	Mejorar
PA16,	90	100	1	5,00	Mantener
PA17,	80	100	1	5,00	Mantener
PA18,	100	100	1	5,00	Mantener
PA19,	100	100	1	4,90	Mantener
PA20,	100	100	1	5,00	

(Continúa en la página siguiente).

Ítems	Univ.	Pertin.	Rvc	Impor.	Decisión
IV. CONTEXTO PRÁCTICA		0,95			
CP1,	90	90	0,8	4,56	Mantener
CP2,	90	100	1	4,80	Mantener
CP3,	100	100	1	5,00	Mantener
CP4,	90	100	1	5,00	Mantener
CP5,	100	100	1	5,00	Mantener
CP6,	100	100	1	5,00	Mantener
CP7,	100	100	1	5,00	Mantener
CP8,	90	100	1	5,00	Mantener
CP9,	100	100	1	5,00	Mantener
CP10,	90	100	1	5,00	Mantener
CP11,	90	90	0,8	5,00	Mantener
CP12,	100	100	1	5,00	Mantener
CP13,	100	100	1	5,00	Mantener
CP14,	100	100	1	5,00	Mantener
CP15,	100	100	1	5,00	Mantener
CP16,	100	100	1	5,00	Mantener
CP17,	100	90	0,8	5,00	Mantener
CP18,	100	100	1	4,90	Mantener
CP19,	100	100	1	5,00	Mantener
CP20,	90	90	0,8	4,70	Mantener
CP21,	100	100	1	5,00	Mantener
CP22,	100	100	1	5,00	Mantener
CP23,	80	80	0,6	4,20	Mantener
CP24,	80	90	0,8	5,00	Mantener
CP25,	90	100	1	5,00	Mantener
CP26,	90	100	1	5,00	Mantener
CP27,	100	100	1	5,00	Mantener
CP28,	100	100	1	5,00	Mantener
CP29,	100	100	1	5,00	Mantener
CP30,	100	100	1	4,70	Mantener
CP31,	100	100	1	5,00	Mantener
CP32,	100	100	1	5,00	Mantener
CP33,	100	90	0,8	4,50	Mantener

(Continúa en la página siguiente).

Ítems	Univ.	Pertin.	Rvc	Impor.	Decisión
CP34,	100	100	1	4,70	Mantener
CP35,	100	100	1	4,70	Mantener
V. AUTOEFICACIA			0,95		
A1,	90	90	0,8	4,70	Mantener
A2,	100	90	0,8	5,00	Mantener
A3,	100	100	1	5,00	Mantener
A4,	100	100	1	5,00	Mantener
A5,	100	100	1	5,00	Mantener
A6,	90	100	1	5,00	Mantener
A7,	80	100	1	5,00	Mantener
A8,	90	90	0,8	4,60	Mantener
A9,	90	100	1	4,60	Mantener
A10,	90	100	1	5,00	Mantener
A11,	90	100	1	5,00	Mantener
A12,	90	100	1	5,00	Mantener
A13,	70	90	0,8	5,00	Mejorar
A14,	80	90	0,8	5,00	Mantener
A15,	90	100	1	4,60	Mantener
A16,	90	100	1	4,60	Mantener
A17,	100	100	1	5,00	Mantener
A18,	100	100	1	5,00	Mantener
A19,	100	100	1	5,00	Mantener
A20,	100	100	1	5,00	Mantener

Fuente: elaboración propia.

El conjunto de decisiones tomadas nos da como resultado final el cuestionario definitivo (link).

3.2. *Fiabilidad*

Dados los límites de este trabajo, obviamos profundizar sobre los procedimientos específicos (estadísticos, si bien se apuntan) para establecer fiabilidad en el proceso de construcción de un instrumento de medida, y nos centraremos en la aplicación y en el análisis de la consistencia interna a través de la prueba Alpha de Cronbach. Para ello, hemos implicado al conjunto de la muestra del pilotaje.

En la tabla siguiente 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. De ahí se sigue que podamos catalogar la fiabilidad como *excelente* ($\alpha > 0,942$) para el total de la escala y también para la mayoría de las subescalas estudiadas (valores de $\alpha > 0,70$, aceptables; valores $\alpha > 0,80$, buenos, y valores $\alpha > 0,90$, excelentes [Nunnally y Berstein, 1994]).

Tabla 6. Estadísticos de análisis de la fiabilidad

Subescalas	Núm. de elementos	Alfa de Cronbach
Cuestionario TOTAL de atención a la DSG	95	0,944
Subescala de CONOCIMIENTO	20	0,926
Subescala de PERCEPCIONES Y ACTITUDES	20	0,864
Subescala de CONTEXTO DE PRÁCTICA	35	0,938
Subescala de AUTOEFICACIA	20	0,964

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Resultados de la fiabilidad de las subescalas

Ítems	Media escala elemento suprimido	Varianza elemento suprimido	Correlación total elementos	Alfa de Cronbach elemento suprimido
II. CONOCIMIENTOS				
C1.	64,43	254,976	0,585	0,923
C2.	66,23	243,637	0,677	0,921
C3.	65,04	242,516	0,680	0,921
C4.	64,97	246,084	0,629	0,922
C5.	66,35	244,255	0,643	0,922
C6.	65,53	248,618	0,496	0,925
C7.	65,21	237,523	0,717	0,920
C8.	65,13	248,454	0,586	0,923
C9.	65,35	241,741	0,681	0,921
C10.	66,23	243,550	0,657	0,921
C11.	64,44	252,463	0,604	0,923
C12.	64,20	260,234	0,530	0,925
C13.	66,22	243,557	0,580	0,923
C14.	64,15	263,882	0,396	0,926
C15.	66,47	245,158	0,576	0,923
C16.	65,36	245,151	0,560	0,924

(Continúa en la página siguiente).

Ítems	Media escala elemento suprimido	Varianza elemento suprimido	Correlación total elementos	Alfa de Cronbach elemento suprimido
C17.	65,53	243,310	0,579	0,923
C18.	64,59	251,119	0,608	0,923
C19.	64,90	247,205	0,675	0,921
C20.	64,37	252,959	0,608	0,923
III. PERCEPCIONES/ACTITUDES				
PA1.	77,95	87,449	0,206	0,872
PA2.	77,94	87,554	0,199	0,873
PA3.	76,14	90,718	0,372	0,862
PA4.	76,20	89,131	0,410	0,860
PA5.	79,72	94,131	-0,048	0,875
PA6.	79,77	94,282	-0,053	0,873
PA7.	76,38	85,583	0,562	0,855
PA8.	76,47	83,669	0,583	0,854
PA9.	76,47	84,098	0,603	0,853
PA10.	76,33	84,203	0,652	0,852
PA11.	76,35	84,584	0,581	0,854
PA12.	76,40	83,304	0,695	0,850
PA13.	76,30	84,684	0,705	0,852
PA14.	76,32	84,124	0,733	0,851
PA15.	76,94	80,772	0,539	0,855
PA16.	76,67	80,366	0,706	0,848
PA17.	76,83	82,743	0,502	0,857
PA18.	77,20	84,929	0,429	0,859
PA19.	76,81	80,604	0,609	0,852
PA20.	76,50	82,878	0,661	0,851
IV. CONTEXTO DE PRÁCTICAS				
CP1.	109,36	444,466	0,358	0,938
CP2.	110,03	438,182	0,486	0,937
CP3.	110,26	437,024	0,526	0,937
CP4.	110,26	437,234	0,482	0,937
CP5.	109,51	441,091	0,499	0,937
CP6.	109,75	437,714	0,531	0,937
CP7.	110,54	435,090	0,496	0,937

(Continúa en la página siguiente).

Ítems	Media escala elemento suprimido	Varianza elemento suprimido	Correlación total elementos	Alfa de Cronbach elemento suprimido
CP8.	110,38	431,957	0,601	0,936
CP9.	110,33	430,916	0,629	0,936
CP10.	110,19	430,590	0,679	0,935
CP11.	110,87	437,738	0,497	0,937
CP12.	109,25	454,771	0,088	0,941
CP13.	110,93	431,065	0,554	0,936
CP14.	110,98	429,754	0,605	0,936
CP15.	110,85	428,570	0,585	0,936
CP16.	109,25	455,121	0,091	0,940
CP17.	111,11	430,533	0,598	0,936
CP18.	109,98	432,794	0,560	0,936
CP19.	110,63	429,900	0,602	0,936
CP20.	110,68	428,537	0,661	0,935
CP21.	110,64	425,055	0,705	0,935
CP22.	110,61	433,757	0,587	0,936
CP23.	110,77	427,634	0,660	0,935
CP24.	110,68	426,381	0,680	0,935
CP25.	109,63	437,914	0,514	0,937
CP26.	109,21	441,201	0,496	0,937
CP27.	110,41	425,800	0,642	0,935
CP28.	109,57	439,001	0,502	0,937
CP29.	109,80	437,848	0,529	0,937
CP30.	109,92	430,947	0,591	0,936
CP31.	109,43	438,783	0,485	0,937
CP32.	110,40	429,743	0,574	0,936
CP33.	109,54	441,269	0,436	0,937
CP34.	109,55	437,564	0,504	0,937
CP35.	109,74	431,615	0,588	0,936
V. AUTOEFICACIA				
A1.	76,30	204,588	0,776	0,962
A2.	76,07	205,002	0,807	0,961
A3.	76,09	203,906	0,834	0,961
A4.	76,04	209,818	0,623	0,964

(Continúa en la página siguiente).

Ítems	Media escala elemento suprimido	Varianza elemento suprimido	Correlación total elementos	Alfa de Cronbach elemento suprimido
A5.	76,21	203,711	0,793	0,961
A6.	76,05	206,112	0,738	0,962
A7.	75,97	207,832	0,768	0,962
A8.	76,04	204,470	0,830	0,961
A9.	76,07	205,005	0,828	0,961
A10.	75,96	207,825	0,824	0,961
A11.	75,82	212,065	0,609	0,964
A12.	75,94	208,424	0,791	0,962
A13.	76,15	206,099	0,787	0,962
A14.	75,96	208,203	0,787	0,962
A15.	76,15	205,715	0,767	0,962
A16.	76,04	206,540	0,811	0,961
A17.	75,88	209,186	0,726	0,962
A18.	75,87	210,619	0,669	0,963
A19.	75,83	211,866	0,638	0,963
A20.	76,69	208,841	0,533	0,965

Fuente: elaboración propia.

Además, se verifica una alta consistencia interna, con una alta homogeneidad en las puntuaciones de cada uno de los ítems. Por ello, hemos mantenido los mismos tras la depuración realizada en la validación del cuestionario por juicio experto, como se concretó en un apartado anterior.

4. Discusión y conclusiones

El diseño del *Cuestionario de percepciones y prácticas educativas de los estudiantes de educación hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+ en educación superior* parte de una conceptualización en línea con la fundamentación general apuntada, considerando, además, como base, otros estudios e instrumentos específicos sobre las dimensiones implicadas, variables e indicadores. 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, ha articulado las diferentes escalas (*conocimientos, percepciones y actitudes, contexto de práctica* de atención a la DSG y *autoeficacia* para la atención a la DSG), lo que le ha dotado de coherencia interna desde la conceptualización teórica operada.

Por otra parte, la validez de contenido por juicio experto ha permitido evaluar una estructura fundamentada en diferentes parámetros que redundan

en la pertinencia de los referentes teóricos utilizados. Además, dicha validación de contenido evidencia la articulación de criterios significativos para la utilización del experto, el empleo de una escala apropiada y el uso de coeficientes para arrojar la certeza de los resultados en el juicio experto (Escobar y Cuervo, 2008; Marín-Gonzalez et al., 2021).

Igualmente, debemos considerar la técnica del coeficiente de competencia experta que nos ha permitido discriminar de forma adecuada la selección de los expertos (Cabero y Barroso, 2013; Escobar y Cuervo, 2008; Tejada, 2022).

Por lo que respecta a la fiabilidad, con valores superiores a 0,94, podemos catalogarla como *excelente* ($\alpha > 0,94$) para las escalas estudiadas (valores de $\alpha > 0,70$, aceptables; valores $\alpha > 0,80$, buenos, y valores $\alpha > 0,9$, excelentes) (Cortina, 1998; Nunnally y Berstein, 1994).

En síntesis, a la luz del proceso de diseño y validación desarrollado, el cuestionario construido y validado puede considerarse una herramienta robusta, fiable y válida para la evaluación de las percepciones y las prácticas de los estudiantes de educación para la atención de la DSG, a la vez que se convierte en una aportación relevante desde el punto de vista teórico.

No obstante, cabe asumir, en clave de limitaciones, el tamaño de la muestra. Si bien se considera suficiente, aceptable y válida para el pilotaje del cuestionario, con las próximas aplicaciones en el estudio diseñado, podremos ampliar la robustez, fiabilidad y validez hasta ahora obtenidas. Igualmente, cabe considerar la complementariedad de la validación de constructo que se ha realizado, pero que, dados los límites espaciales del artículo, no hemos podido presentar.

Por último, cabe también apuntar algunas implicaciones, particularmente relacionadas con el uso y la 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 para la atención de la DSG y para atajar las problemáticas derivadas de la misma, contemplándolas 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.

Referencias bibliográficas

- ACOSTA-LEAL, D., PONCE-MARTÍNEZ, E. y GONZÁLEZ-MARTÍNEZ, C. (2020). La educación superior como escenario para la inclusión de la diversidad sexual en el aula de clases. *Sinergias Educativas*, 5(2), 391-406.
<<https://doi.org/10.37954/se.v6i2.173>>
- AYRE, C. y SCALLY, A. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.
<<https://doi.org/10.1177/0748175613513808>>

- BOCHICCHIO, V., PERILLO, P., VALENTI, A., CHELLO, F., AMODEO, A. L., VALERIO, P. y 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. y 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*.
<<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>>
- CABERO, J. y BARROSO, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-38.
- CARROLL, W. E. (2019). *Perceptions of subtle sexism in the higher education workplace* [Tesis doctoral]. Temple University.
- CORTINA, J. M. (1998). What is coefficient Alpha?: An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- ESCOBAR, J. y CUERVO, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-26.
- ESPIÑOZA, M. A. (2020). *Estudiantes de educación superior y diversidad sexual (re) conociendo la experiencia escolar LGTB+* [Tesis doctoral]. Universidad de Sonora.
- ESTEBAN, C., GONZÁLEZ-RIVERA, J. A., FRANCIA-MARTÍNEZ, M. y LESPIER, Z. (2020). Desarrollo y validación de la Escala de distancia social hacia personas Trans. *Evaluar*, 20(1), 35-48.
<<https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n1.28477>>
- FUIZA-ASOREY, M., LOSADA-PUENTE, L., SIERRA MARTÍNEZ, S. y BAÑA, M. (2023). Luces y sombras en la percepción del alumnado universitario acerca de la inclusión y la diversidad. *Educación XXI*, 26(2), 141-164.
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.34475>>
- GARCÍA-CANO, M., BUENESTADO, M., GUTIÉRREZ, P., HINOJOSA, E. F. y NARANJO, A. (2018). *LGBTI+: Diversidad afectivo-sexual e identidades de género*. Servicio de Atención a la Diversidad. UNEI, Universidad de Córdoba.
- GARCÍA-MARTÍNEZ, V., AQUINO, S. P., GUZMÁN, A. y MEDINA, A. (2012). El uso del método Delphi como estrategia para la valoración de indicadores de calidad en programas educativos a distancia. *Revista CAES*, 3(1), 200-222.
- INJUVE/CIS (2011). *Jóvenes y diversidad*. INJUVE
- JONES, M. H., HERSHBERGER, M. A., GOODRICH, K. M., HACKEL, T. S. y 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>>
- LAWSHE, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
<<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>>
- LISCANO, D. C. (2016). *Educación para la diversidad: Las representaciones sociales y prácticas frente a la población LGBTI en la universidad* [Tesis doctoral]. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona
- LISCANO, D. C. y JURADO, P. (2016). Representaciones sociales sobre las personas LGBTI en la universidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 231-249.

- MARÍN, F., PÉREZ-GONZÁLEZ, J., SENIOR, A. y GARCÍA-GULIANY, J. (2021). Validación del diseño de una red de cooperación científico-tecnológica utilizando el coeficiente K para la selección de expertos. *Información Tecnológica*, 32(2), 79-88. <<https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000200079>>
- MÁRQUEZ, Y., PÉREZ-JORGE, D. y RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ, M. C. (Dirs.) (2019). *Heteropercepción y autopercepción hacia la población sexual y genéricamente diversa en el municipio de Santa Cruz de Tenerife* [Memoria de investigación]. Servicio de Igualdad, Participación Ciudadana y Servicio Administrativo a Distritos. Ayuntamiento de Santa Cruz de Tenerife.
- MIRALLES-CARDONA, C., CARDONA-MOLTO, M. C. y CHINER, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. <<https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>>
- MORALES-RODRÍGUEZ, F. M., RODRÍGUEZ-CLARES, R. y GARCÍA-MUÑOZ, M. R. (2020). Influence of Resilience, Everyday Stress, Self-Efficacy, Self-Esteem, Emotional Intelligence, and Empathy on Attitudes toward Sexual and Gender Diversity Rights. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6219. <<https://doi.org/10.3390/ijerph17176219>>
- NUNNALLY, J. y BERNSTEIN, I. (1994). *Psychometric theory*. (3.ª ed.). McGraw-Hill.
- PENNA, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- (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-JORGE, D. et al. (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. y WILLIAMS, J. (2015). *Abrazar la diversidad*. Instituto de la Mujer para la Igualdad de Oportunidades.
- RAMOS SANTANA, G., PÉREZ CARBONELL, A., CHIVA SANCHIS, I. y MORAL MORA, A. (2021). Validation of a scale of attention to diversity for university teachers. *Educación XXI*, 24(2), 121-142. <<https://doi.org/10.5944/educXX1.28518>>
- 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>>
- TEJADA, J. (2022). Ficha técnica: La validez de contenido por juicio experto. En J. TEJADA (Coord.) et al., *Evaluación de aprendizajes en educación superior* (pp. 357-368). McGraw-Hill Interamericana.
- TORO, E., MOYA, P. y 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>>
- UNESCO (2016). *Abiertamente: Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género: Informe resumido*. UNESCO.

- (2017). *La UNESCO Avanza La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- UNESCO-ONU MUJERES (2019). *Orientaciones internacionales para abordar la violencia de género en el ámbito escolar*.
- VAQUERO, C. (2021). *Actitud de los jóvenes universitarios ante la diversidad sexual y de género* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Valladolid.
- VERDEJO-MUÑOZ, M. (2020). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios hacia la diversidad de género y la diversidad sexual en un contexto multicultural. *MODULEMA: Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 4, 42-65.
<<http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i0.15866>>