

## **La identidad de género y la diversidad afectivo-sexual en los Grados de Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): una demanda formativa no cumplida**

### **Gender Identity and Affective-sexual Diversity in the Education Degrees of the University of the Basque Country (UPV/EHU): An Unfulfilled Training Demand**

Eider Hermoso-Larzabal\*<sup>1</sup>, Elena López de Arana Pardo\*\* y Pilar Aristizabal Llorente\*

\*Facultad de Educación y Deporte. Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

\*\*Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Madrid (España)

#### **Resumen**

*La Universidad debe formar a futuros/as docentes en temas relacionados con la identidad de género (IG) y la diversidad afectivo-sexual (DAS). Sin embargo, autores concluyen que existe una falta de conocimiento sobre estos temas entre el profesorado universitario. El objetivo de este estudio de caso, que se sitúa en los Grados de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), es analizar la perspectiva que tiene el alumnado universitario sobre la IG y la DAS, la percepción y la valoración sobre la formación recibida, y, la proyección de su capacidad para lidiar con cuestiones relacionadas con la IG y la DAS en su futura labor profesional. 233 estudiantes completaron el cuestionario, cuyas respuestas fueron analizadas en SPSS. Además, tres participaron también en las entrevistas que fueron grabadas, transcritas, categorizadas y analizadas mediante el software NVIVO 12. Los resultados evidencian la falta de formación percibida por el alumnado en relación con estos temas, por lo que su demanda de capacitación no resulta satisfecha. Esta escasa formación, los lleva a percibirse como incompetentes a la hora de responder a este tipo de diversidades en sus futuras aulas escolares. Se concluye que la oferta formativa universitaria relacionada con la IG*

---

<sup>1</sup> **Correspondencia:** Eider Hermoso-Larzabal, [eider.hermoso@ehu.eus](mailto:eider.hermoso@ehu.eus). Calle Juan Ibáñez de Santo Domingo, 1, 01006 Gasteiz, Álava.

y DAS es deficitaria, por lo que es imperativo que se enriquezca, ya que es el único modo de que el futuro profesorado responda adecuadamente a la diversidad relacionada con IG y la DAS.

*Palabras clave:* enseñanza superior; formación; identidad; igualdad de género; estudio de caso.

### Abstract

*Future teachers should be trained at university in issues related to gender identity (GI) and affective-sexual diversity (ASD). However, some scholars conclude that there is a lack of knowledge about these issues among university professors. The aim of this case study is to analyze the perspective that students of the Early Childhood Education and Primary Education Degrees at the University of the Basque Country (UPV/EHU) have on GI and ASD, the perception and assessment of the training received, and the projection of their ability to deal with issues related to GI and ASD in their future professional work. 233 students completed the questionnaire, the answers to which were analyzed in SPSS. In addition, three of them participated in the interviews, which were recorded, transcribed, categorized, and analyzed using NVIVO 12 software. The results show the lack of training perceived by the students in relation to these issues, which means that their demand for training is not fulfilled. This lack of training leads them to perceive themselves as incompetent when it comes to responding to this kind of diversity in their future classrooms. It is concluded that the training programs for university students related to GI and ASD are deficient, so it is imperative to enrich them, as this is the only way for future teachers to properly respond to diversity related to GI and ASD.*

*Keywords:* higher education; pre-service teacher training; identity; gender equality; case study.

### Introducción y objetivos

La escuela es considerada como un lugar propicio para establecer relaciones entre iguales donde comienza el proceso de adquisición de normas y valores. Dado que estas tienen una estrecha relación con la realidad social y que la sociedad en la que vivimos es todavía heteropatriarcal, la escuela tiende a reproducir los valores propios del patriarcado. Sin embargo, no podemos olvidar el potencial que tienen los espacios educativos para transformar la realidad. Para ello, a la hora de educar a las futuras generaciones, la práctica educativa debería basarse en la coeducación (Bejarano et al., 2019) y las pedagogías feministas. Las pedagogías feministas engloban un conjunto de prácticas de enseñanza que se preocupan por analizar por qué, cómo y para qué se enseña. La coeducación promueve educar en libertad a todo el alumnado independientemente de sus características sexuales y potenciar la construcción de su identidad de una forma libre, sin estereotipos. La identidad es un concepto poliédrico, pero en este trabajo prestaremos especial atención a la identidad de género (IG) y a la diversidad afectivo-sexual (DAS), porque la escuela es un lugar privilegiado para trabajar y conocer la sexualidad (Bejarano y García, 2016).

Para que esto sea posible, es necesario que las leyes educativas confluyan y hagan frente a la carencia percibida en la formación inicial del profesorado (Morales-Rodríguez, 2021). Un reto en cuya consecución la Universidad tiene un papel importante.

Sin embargo, hasta el momento no ha contribuido a la puesta en marcha de estrategias formativas efectivas que den respuesta al vacío formativo existente con relación a la IG y la DAS. Esto puede deberse a que el profesorado universitario no está preparado o considera innecesario o irrelevante introducir temas como IG o la DAS en el Currículum (Lahelma y Tainio, 2019), impidiendo la toma de consciencia de cómo el sistema binario está influyendo en los procesos formativos (Lucas-Palacios et al., 2022).

### **Sistema binario y sociedad**

Nuestra sociedad está organizada en el binarismo, mujer/hombre, femenino/masculino, que tiene como base la heteronormatividad (Leon, 2021). Este sistema limita la identidad individual, los gustos, los comportamientos, y las relaciones. En esta línea, la heteronormatividad establece que hay una manera exacta de ser mujer y de ser hombre, y a quien no respeta lo establecido se le margina y excluye (Martínez, 2016), ya que da por hecho que todas las personas somos y tenemos relaciones heterosexuales (Cifuentes et al., 2020). Toda nuestra sociedad está organizada en torno al sistema sexo/género; entendiendo como sexo las características biológicas como los cromosomas, los genitales y las hormonas, y como género, un constructo social que hace referencia a las categorías, los roles y los estereotipos asociados a lo masculino y a lo femenino (Leon, 2021).

### **Cambios en las leyes educativas**

Para entender la realidad de las escuelas actuales es importante conocer los cambios producidos en el ámbito legal educativo.

Con la Ley General de Educación de 1970 (LGE) las escuelas españolas empezaron a transformarse en mixtas, dándose los primeros pasos hacia la igualdad. Sin embargo, compartir el mismo espacio, no fue suficiente para lograrla. Por ello, las siguientes leyes y decretos educativos han tratado de regular de forma más clara lo relativo a la IG y la DAS.

La LOGSE tuvo como objetivo principal formar a los niños y las niñas para que creasen su propia identidad, refiriéndose a la educación como herramienta de cambio para romper con los estereotipos sociales, sin olvidar el lenguaje (Ley Orgánica 1/1990). Posteriormente, vino la LOCE donde no hay alusión alguna a temas como identidad, estereotipos o educación inclusiva (Ley Orgánica 10/2002). En la LOE, por primera vez en una ley educativa, se hace mención a la DAS y a la lucha contra el sexismo (Ley Orgánica 2/2006).

La LOMCE ni siquiera continúa con el discurso que se inicia a través de la LOE, y deja de hacer mención a la DAS. Únicamente se hace alusión a las medidas disciplinarias que se tomarán al no ser respetadas las diferencias (Ley Orgánica, 8/2013). La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) retoma el discurso iniciado por la LOE haciendo explícitas tanto la IG como la DAS. Además, habla de la coeducación en todas las etapas educativas como el camino para lograr la igualdad, evitar la violencia de género y comprender, desde el respeto, la diversidad afectivo sexual.

## **Identidad de género y diversidad afectivo sexual en el Sistema Educativo**

En los cambios legales analizados, se aprecia que la atención a la diversidad en las escuelas se ha ampliado, abarcando la IG y la DAS. La realidad escolar ha cambiado evidenciando la necesidad de formación del profesorado en estos temas. Se aboga por una educación con perspectiva de género, que erradicará las diferencias creadas por el sistema binario (Miralles-Cardona et al., 2020) ya que nuestro Sistema Educativo continúa reproduciendo y alimentando el sistema heteropatriarcal (Sánchez et al., 2022).

Ello provoca que, en las generaciones que se están formando, pervivan los estereotipos de género y sexualidad. Las bases de este sexismo y estereotipos (Pacheco-Salazar y López-Yáñez, 2019) son la homofobia y la heteronormatividad, derivando en ocasiones en bullying homofóbico o transfóbico, que se traduce en agresiones de todo tipo, más sutiles o invisibles, o más explícitas o visibles.

Tampoco la Universidad es un espacio donde se trabajen estos temas. En el año 2009, en la Facultad de Educación y Deporte del campus de Álava, se llevó a cabo una propuesta para la creación de una asignatura específica de género, pero no fue aprobada (Vizcarra et al., 2015). Asimismo, en un estudio llevado a cabo por Ballarín (2017) en el que analizaba la situación de la coeducación en los programas de 42 Universidades públicas, constató que sólo en 13 de ellas existía alguna materia que abordara cuestiones relacionadas con la IG o la DAS, siendo obligatoria únicamente en 1 de ellas. Del mismo modo, Villar et al. (2023) encontraron que, de los 3 campus de la universidad gallega, solo el de Santiago ofertaba una asignatura optativa llamada Identidad de Género y Educación.

Además de esto, existen investigaciones que corroboran la falta de formación del profesorado universitario para atender estos temas (Montes y Suárez, 2016). Si se considera que la Universidad tiene la responsabilidad de formar a las personas docentes del futuro en IG y DAS, deberá afrontarla sin más demora.

Ante esta realidad, el propósito principal de esta investigación es conocer la calidad de la formación en torno a la IG y la DAS en los Grados de Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Para ello, se analiza el conocimiento que tiene el alumnado sobre la IG y la DAS, su percepción sobre la formación recibida en relación con estos temas, y la proyección que realiza sobre sus habilidades profesionales para resolver cuestiones relacionadas con la IG y la DAS en su futura práctica profesional. Además, se quiere saber si el género, los Grados y las especialidades tienen impacto en lo anteriormente mencionado. De este modo, se podrán identificar las habilidades y carencias que percibe el alumnado de cara a ejercer su futura profesión, la docencia, en aras de mejorar la oferta formativa de estos grados.

### **Método**

Se ha realizado un estudio de caso ya que este método tiene como objetivo comprender y profundizar situaciones, experiencias, relaciones, procesos concretos y reales que suceden en contextos cotidianos (Merriam, 1998; Stake, 2010). Para ello, se han

utilizado diferentes técnicas de recogida de información (un cuestionario y entrevistas individuales en profundidad), haciendo análisis cuantitativos a través de pruebas paramétricas, y cualitativos como la triangulación de fuentes y datos.

**Población y Muestra**

El muestreo del estudio ha sido intencional no probabilístico (Flick, 2014), siendo el único requisito para participar estar matriculado en alguna de las especialidades que se ofertan en 4º curso de los Grados de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) durante el curso académico 2020-2021.

Respondieron al cuestionario 233 personas de una población de 880. De estas 233 personas, en cuanto al Grado, el 56.2% estaban matriculadas en EP y el 43.8% en EI; en cuanto al género, el 83.7% fueron mujeres, el 15.9% hombres, y el 0.4% personas no binarias. La representación de la muestra en función del campus y las especialidades fue la siguiente: el alumnado de las 5 especialidades del campus de Vizcaya supuso un 50.2% del total; el alumnado de las 5 especialidades de Guipúzcoa supuso un 37.33% del total; y el alumnado de las 3 especialidades del campus de Álava supuso un 12.44% del total (ver Figura 1).

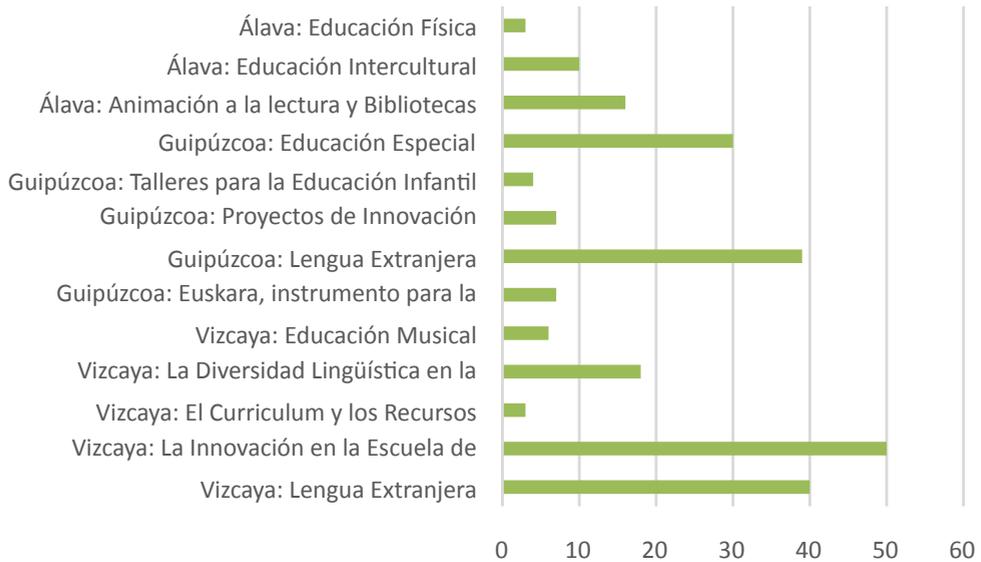


Figura 1. Representación de la muestra en función del campus y las especialidades.

En cambio, en la entrevista el número de participantes fue de 3 personas matriculadas en el Grado de EP. Un alumno del campus de Vizcaya (La Diversidad Lingüística en la Escuela), un alumno del campus de Guipúzcoa (Lengua extranjera), y otra alumna del mismo campus (Educación Especial).

## Instrumentos

Los instrumentos utilizados han sido el cuestionario y la entrevista. El cuestionario nos permite obtener información estructurada, y la posibilidad de responder a las preguntas de la investigación (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011). Para la creación del cuestionario se ha realizado una revisión de la literatura poniendo especial atención en los instrumentos ya creados sobre la IG y la DAS. Se generó un cuestionario online que fue contrastado con dos personas expertas. En base a su valoración, se hicieron las modificaciones oportunas. Para asegurar el buen diseño del cuestionario se pidió a un grupo piloto (n=10) que lo respondiera. Este último paso no generó más modificaciones.

El cuestionario está compuesto por una primera parte con preguntas sociodemográficas y de 3 apartados con preguntas relacionadas con las temáticas estudiadas: el conocimiento del alumnado sobre la IG y la DAS, la percepción y la valoración de la formación recibida en la UPV/EHU en temas como la IG y DAS y la proyección de su capacidad para lidiar con cuestiones relacionadas con la IG y las DAS en su futura labor profesional. Los dos primeros apartados estaban formados por 7 ítems, 1 de ellos formulado como pregunta abierta y los otros 6 diseñados como cuadrícula de casillas y formulados en una escala Likert con 4 opciones de respuesta, ya que, cuando existen 5 opciones, la tendencia suele ser no responder las 2 opciones más extremas (Llauradó, 2014); y otra de "sí", "no", "no lo tengo claro". Para el tercer apartado se diseñaron 3 ítems, también como cuadrícula de casillas. Las respuestas posibles eran: "sí", "no", "no lo tengo claro" Todos los ítems forman una escala unidimensional, en la que el alfa de Cronbach alcanza un valor de .908. Por lo tanto, se puede afirmar que el cuestionario tiene una excelente consistencia interna.

Las entrevistas han sido herramientas indispensables en esta investigación (Kvale, 2011). El guion se construyó tras el análisis de los datos del cuestionario, y su objetivo ha sido profundizar en los datos obtenidos a través del mismo. Se optó por entrevistas semiestructuradas, de manera que la persona entrevistada podría hablar con mayor libertad (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011). Se creó un guion general con 20 preguntas organizadas en 2 ejes temáticos: la percepción y la valoración de la formación recibida en la UPV/EHU en temas como la IG y DAS, y la proyección que realizan sobre sus habilidades profesionales para resolver cuestiones relacionadas con la IG y la DAS en su futura práctica docente.

## Procedimiento de recogida y análisis de datos

En el momento de la recogida de información la COVID-19 estaba en pleno auge y esto complicó el proceso. Cada facultad se organizaba autónomamente. Había especialidades con una presencialidad total, pero en otras, la mitad del alumnado estaba en el aula mientras la otra mitad estaba en casa.

Antes de responder el cuestionario, se explicaron al alumnado los objetivos de la investigación, el procedimiento, la estructura del cuestionario y la posibilidad de participar en las entrevistas. En algunos casos fue posible que el alumnado respondiese al cuestionario en el momento en el que se presentó, y en otros no.

El cuestionario se aplicó antes de ir al Practicum, una vez que el alumnado ha recibido toda la formación teórica. Dependiendo de la organización curricular de cada campus, el Practicum se ubica en diferentes momentos del año. En los campus de Álava y Vizcaya, el cuestionario pudo ser completado en diciembre del 2020, y en el campus de Guipúzcoa, entre marzo y mayo del 2021.

Los datos del cuestionario se analizaron con el programa estadístico IBM Statistics Editor versión 26.0. Los ítems fueron organizados de esta manera: 1) Conocimiento del alumnado universitario de la IG y la DAS, 2) La formación que ofrece la Universidad y la valoración del alumnado, y 3) Proyección de sus habilidades en su futura profesión docente. Se han realizado análisis descriptivos e inferenciales (T student, y Ancova controlando la edad, el género, y el Grado de educación del alumnado). No hubo datos perdidos por lo que en la totalidad de análisis la muestra fue de 233 participantes.

A las 3 personas participantes que mostraron interés en tomar parte en las entrevistas, se les envió información sobre los objetivos de la misma, el guion, la cláusula de protección de datos y el documento sobre el consentimiento informado. Las entrevistas se realizaron en septiembre de 2021. El lugar fue elegido por las personas participantes, asegurando así su comodidad. Asimismo, eligieron también el día y la hora. Los encuentros duraron aproximadamente una hora cada uno, y fueron grabados y transcritos.

Las respuestas fueron categorizadas utilizando el software en NVIVO 12. El sistema categorial creado, es similar al modo en el que se organizaron los ítems del cuestionario: 1) La formación que ofrece la Universidad y la valoración del alumnado, y 2) Proyección de sus habilidades en su futura profesión docente. Las entrevistas han sido codificadas con las siglas A1, A2 y A3. La letra "A" hace referencia a "alumnado", y el número se les asignó por la fecha de la entrevista. Además, de esta información, se añade también a la codificación la fecha en la que la entrevista se realizó.

Por último, respondiendo a la reivindicación de López (2019) se elaboró un protocolo para que todas las personas participantes fueran informadas debidamente, firmaran los consentimientos necesarios, y se mantuviese el anonimato. Por este motivo, este estudio de caso obtuvo la valoración positiva por parte de la Comisión de Ética de la UPV/EHU (M10/2020/234).

## **Resultados**

### **Conocimiento del alumnado sobre la identidad de género y la diversidad afectivo-sexual**

Se ha analizado el conocimiento general del estudiantado. Los conceptos con mayor media, y, por ende, los más conocidos son el de Lesbiana (M=3.93), Gay (M=3.92), Homosexualidad (M=3.91) y Bisexualidad (M=3.91). Los conceptos Intersexualidad (M=2.5), Cisgénero (M=2.27) y DAS (M=2.94) son conceptos que el alumnado conoce, pero en menor grado. En el otro extremo, los conceptos menos conocidos son la Teoría Queer (M=1.82), Queer (M=1.91), y el concepto Demisexual (M=1.57).

Tras el análisis descriptivo, se ha tratado de averiguar si el conocimiento del alumnado sobre la IG y la DAS depende del género<sup>2</sup>, de estar matriculado en uno y otro Grado, o de la especialidad cursada. Como se puede observar en la Tabla 1, la única diferencia significativa es la que tiene que ver con la especialidad que se está cursando ( $p = .01$ ). Atendiendo a las medias, se observa que en las especialidades de Educación Musical ( $M_{V\_EM}=3.44$ ), de Talleres para la Educación Infantil ( $M_{G\_Taller}=3.41$ ), y de Educación Intercultural ( $M_{A\_Intercult}=3.40$ ); el alumnado tiene conocimiento medio superior, en comparación con las especialidades de El Currículum y los Recursos ( $M_{V\_Curri}=2.5$ ), y de Proyectos de Innovación Educativa para Educación Primaria ( $M_{G\_Inno}=2.91$ ). Es reseñable que los 3 campus tienen alguna especialidad en la que el alumnado obtiene resultados óptimos en el conocimiento sobre la IG y la DAS.

Tabla 1

*Conocimiento del alumnado en función del género, el Grado y la especialidad.*

Resultados Prueba t de Student						
Conocimiento y género	<b>Sig.</b>	<b>M(M)</b>	<b>H(M)</b>			
	.26	3.22	3.18			
Conocimiento y Grado	<b>Sig.</b>	<b>EI (M)</b>	<b>EP(M)</b>			
	.38	3.21	3.22			
Resultados Ancova						
Conocimiento y especialidad	<b>Sig.</b>	<b>V_LE</b>	<b>V_Inno</b>	<b>V_Curri</b>	<b>V_DL</b>	<b>V_EM</b>
	.03	3.27	3.17	2.5	3.21	3.44
		<b>G_E</b>	<b>G_LE</b>	<b>G_Inno</b>	<b>G_Taller</b>	<b>G_EE</b>
		3.20	3.25	2.91	3.41	3.25
		<b>A_Biblio</b>	<b>A_Intercult</b>	<b>A_EF</b>		
		3.15	3.40	3.22		

### La formación que ofrece la Universidad y la valoración del alumnado respecto a esta

En la percepción del alumnado sobre la frecuencia con la que temas relacionados con la IG y la DAS han sido tratados en el aula se observa que la Diversidad familiar ( $M=2.46$ ) y la IG ( $M=2.00$ ) son los únicos que presentan una valoración media supe-

<sup>2</sup> Los análisis sobre el género han tenido que reducirse a mujer y hombre porque la muestra de las personas que se definieron como no binarias era una única persona.

rior a 2 puntos. Los siguientes temas más tratados en clase son la Heterosexualidad ( $M=1.71$ ), la Homosexualidad ( $M=1.69$ ) y la Transexualidad ( $M=1.64$ ). El tema menos frecuente en las aulas es la Teoría Queer ( $M=.93$ ), seguido de la Bisexualidad ( $M=1.39$ ), de la Intersexualidad ( $M=1.55$ ), y la DAS ( $M=1.57$ ).

En cuanto al grado de satisfacción del alumnado con el tratamiento que se les ha dado en el aula a estos temas, ninguno de ellos ha obtenido una puntuación mayor a 2, es decir, todos han obtenido una puntuación inferior a la media. Los temas mejor valorados han sido, la Diversidad familiar ( $M=1.83$ ) y la IG ( $M=1.47$ ). Les siguen la Heterosexualidad ( $M=1.17$ ) y la Homosexualidad ( $M=1.14$ ). Y entre los temas que han obtenido una peor valoración encontramos la Transexualidad ( $M=1.06$ ), la DAS ( $M=1.04$ ), la Bisexualidad ( $M=.93$ ), la Intersexualidad ( $M=.46$ ) y la Teoría Queer ( $M=.28$ ).

Tras el análisis descriptivo, se ha tratado de analizar el impacto del género, del Grado y de la especialidad, en la percepción de la frecuencia con la que son tratados en el aula los temas relacionados con la IG y la DAS y el nivel de satisfacción del alumnado con el tratamiento dichos temas. Como se puede observar en la Tabla 2, se han obtenido varios resultados significativos.

El primer resultado reseñable es que la percepción del alumnado sobre la frecuencia del tratamiento en el aula de los temas relacionados con la IG y la DAS depende el género ( $p=.01$ ). En comparación con las mujeres ( $M_M=1.96$ ), los hombres afirman que dichos temas se trabajan más ( $M_H=2.2$ ).

Además de esta diferencia significativa, encontramos también aquellas que reflejan que la especialidad que se está cursando tiene impacto en la frecuencia percibida de los temas tratados ( $p=.00$ ), y en la valoración de este tratamiento ( $p=.00$ ). Atendiendo a las medias, se observa que en las especialidades de Educación Musical ( $M_{V\_EM}=2.61$ ), de Educación Intercultural ( $M_{A\_Intercult}=2.42$ ), y de Talleres para la Educación Infantil ( $M_{G\_Taller}=2.41$ ), el alumnado percibe que los temas relacionados con la IG y la DAS son tratados con mayor frecuencia en el aula, en comparación con las especialidades de El Currículum y los Recursos ( $M_{V\_Curri}=1.70$ ), de Educación Física ( $M_{A\_AF}=1.70$ ), y de Euskara, instrumento para la Educación ( $M_{G\_E}=1.76$ ). Por otro lado, queda evidenciado que en la especialidad de Educación Musical ( $M_{V\_EM}=2.81$ ) el alumnado está más satisfecho con el tratamiento en el aula de los temas relacionados con la IG y la DAS, en comparación con Euskara, instrumento para la Educación ( $M_{G\_E}=1.31$ ) y Educación Física ( $M_{A\_AF}=1.44$ ).

Es reseñable que los 3 campus tienen alguna especialidad en la que el alumnado percibe que la frecuencia con la que se tratan en el aula los temas relacionados con la IG y la DAS se acercan o rondan la puntuación media, ya que obtienen más de 2 puntos sobre 4. Sin embargo, en lo que al nivel de satisfacción sobre este tratamiento se refiere, las puntuaciones son inferiores, pudiendo reseñar sólo una de las especialidades impartidas en el campus de Vizcaya (V\_EM).

En las entrevistas, al preguntar al alumnado si ha recibido formación sobre estos temas, señalan que queda en manos de las y los docentes, o del propio alumnado al elegirlo en trabajos grupales, o como tema en su Trabajado de Fin de Grado (TFG).

Tabla 2

*Impacto del género, el Grado y la especialidad en la percepción de la frecuencia y el nivel de satisfacción del alumnado sobre el tratamiento en el aula de los temas relacionados con la IG y la DAS.*

Resultados Prueba t de Student							
Frecuencia y género	<b>Sig.</b>	<b>M(M)</b>	<b>H(M)</b>	<b>Satisfacción y género</b>	<b>Sig.</b>	<b>M(M)</b>	<b>H(M)</b>
	.01	1.96	2.21		.21	1.8	1.92
Frecuencia y Grado	<b>Sig.</b>	<b>EI (M)</b>	<b>EP(M)</b>	<b>Satisfacción y Grado</b>	<b>Sig.</b>	<b>EI (M)</b>	<b>EP(M)</b>
	.43	1.99	2.01		.45	1.83	1.82
Resultados Ancova							
Frecuencia y especialidad	<b>Sig.</b>	<b>V_LE</b>	<b>V_Inno</b>	<b>V_Curri</b>	<b>V_DL</b>	<b>V_EM</b>	
	.00	1.82	1.98	1.70	1.84	2.61	
		<b>G_E</b>	<b>G_LE</b>	<b>G_Inno</b>	<b>G_Taller</b>	<b>G_EE</b>	
		1.76	1.98	2.33	2.41	2.11	
		<b>A_Biblio</b>	<b>A_Intercult</b>	<b>A_AF</b>			
		2.04	2.42	1.70			
Satisfacción y especialidad	<b>Sig.</b>	<b>V_LE</b>	<b>V_Inno</b>	<b>V_Curri</b>	<b>V_DL</b>	<b>V_EM</b>	
	.00	1.67	1.85	1.51	1.53	2.81	
		<b>G_E</b>	<b>G_LE</b>	<b>G_Inno</b>	<b>G_Taller</b>	<b>G_EE</b>	
		1.31	1.68	1.66	2.13	2.21	
		<b>A_Biblio</b>	<b>A_Intercult</b>	<b>A_EF</b>			
		1.80	2.11	1.44			

“Sí, en un trabajo de módulo<sup>3</sup>, pero porque lo elegimos nosotras, no era algo en lo que trabajamos todas las personas, yo estaba en mi grupo, 4 personas. Sí, elegimos el género, era más violencia de género, pero con eso tuvimos la oportunidad de trabajar diferentes conceptos, pero al final tuvimos un decálogo con definiciones, nos corrigió, muy bien y listo, nadie más vio nuestro trabajo.” (A1\_08/09/2021)

“No, al menos no tengo ningún recuerdo. Creo que si lo hubiera trabajado lo recordaría, pero no, no hemos trabajado eso. He visto que algunos en los Trabajos de Fin de Grado han tratado estos temas, pero creo que ha sido porque ellos han tenido tiempo para investigar y trabajar en el tema, pero no en la formación que hemos recibido en la Universidad o durante el Grado.” (A2\_22/09/2021)

Se entiende que la idea de trabajar estos temas parte del alumnado y no de la persona docente, si bien es cierto que el profesorado responde a esas demandas.

“Indirectamente, diría que los hemos mencionado a veces, y esto es cierto, especialmente por parte de los estudiantes. Es cierto que los profesores han dado respuesta

<sup>3</sup> Los trabajos de módulo son trabajos interdisciplinares en los que se plantean problemas, casos, etc. que se resuelven poniendo en relación los conceptos de todas las asignaturas de un cuatrimestre.

y que muchas veces me ha bastado con las respuestas que han dado, pero también es cierto que yo tenía ese tema ya trabajado, porque lo he buscado por mi cuenta.” (A3\_09/09/2021).

**Proyección de sus habilidades en su futura profesión docente**

Los últimos análisis realizados han estado destinados a saber si el alumnado universitario se ve preparado para su futura labor profesional. El 30.9% dice verse preparado, en cambio un 24.9% responde que no, y el 44.2% no lo tiene claro. Además, se ha tratado de analizar la influencia del género, el Grado y la especialidad en la proyección que el alumnado hace de sus habilidades para enfrentarse a problemáticas relacionadas con la IG y la DAS en su futura profesión.

En la Tabla 3 se observa que tanto el género ( $p=.01$ ) como el Grado ( $p=.04$ ) son factores que influyen en la proyección que el alumnado hace sobre su capacidad para tratar cuestiones sobre la IG y la DAS en su práctica docente futura. Los resultados muestran que tanto las mujeres ( $M_M=2.18$ ), como el alumnado de EI ( $M_{EI}=2.26$ ), se ven mejor preparados que los hombres ( $M_H=1.92$ ) y el alumnado de EP ( $M_{EP}=2.03$ ). Por último, los análisis en función de la especialidad no desvelan ningún resultado significativo.

Tabla 3

*Proyección de futuro por género, Grados y especialidad.*

Resultados Prueba t de Student						
Proyección futuro y género	<b>Sig.</b>	<b>M(M)</b>	<b>H(M)</b>			
	.01	2.18	1.92			
Proyección futuro y Grado	<b>Sig.</b>	<b>EI (M)</b>	<b>EP(M)</b>			
	.04	2.26	2.03			
Resultados Ancova						
Proyección futuro y especialidad	<b>Sig.</b>	<b>V_LE</b>	<b>V_Inno</b>	<b>V_Curri</b>	<b>V_DL</b>	<b>V_EM</b>
	.02	1.98	2.28	1.33	1.78	2.14
		<b>G_E</b>	<b>G_LE</b>	<b>G_Inno</b>	<b>G_Taller</b>	<b>G_EE</b>
		2.43	2.18	2.14	2.50	2.03
		<b>A_Biblio</b>	<b>A_Intercult</b>	<b>A_EF</b>		
		2.19	2.30	1.67		

En las entrevistas, al preguntar sobre este tema, una alumna reflexiona sobre la necesidad de superar las ideas preconcebidas para lograr una transformación hacia una sociedad más justa e igualitaria.

“Me interesa el tema y me he informado aparte, eso igual me da más sensibilidad que a otras personas. En la parte teórica puedo decir que estoy preparada para enten-

der situaciones diferentes, pero todavía tenemos muchas etiquetas interiorizadas y muchos prejuicios, y muchas son por falta de información, pero hasta que rompamos con todos esos prejuicios creo que nadie estará preparado para responder a las situaciones.” (A1\_08/09/2021).

Otra señala que, aunque no considere que la IG y DAS sea uno de los temas más importantes, cree que una buena formación dotaría al estudiantado de estrategias para abordar las situaciones futuras de una manera adecuada.

“Si hay más formación no sería nada malo, mejoraría la situación de la UPV/EHU. No es el mayor problema que hay, pero si aparece más sería algo bueno, porque al fin y al cabo es una realidad, y estamos aprendiendo para estar preparados para la realidad, si no la conocemos, si no la entendemos, ¿cómo vamos a poder ser buenos profesores y profesoras?” (A3\_09/09/2021).

### **Discusión y Conclusiones**

Esta investigación nos ha permitido acercarnos a la realidad del alumnado de los Grados de Educación de la UPV/EHU en relación al conocimiento que tienen sobre temas relacionados con la IG y DAS, a la percepción de la formación recibida sobre dichos temas, y a la proyección de sus habilidades futuras para hacer frente a estas cuestiones. Coincidiendo con Álvarez-Remetería et al. (2021), el alumnado de la UPV/EHU participante, considera que la formación relacionada con la IG y la DAS es escasa.

Como se ha denunciado repetidamente (Ballarín, 2017; Sánchez, 2021; Vizcarra et al., 2015), los actuales planes de estudio no contemplan la perspectiva de género en las ECI correspondientes (ECI/3854/2007, de 27 de diciembre para EI, y ECI/3857/2007 para EP); a pesar de que uno de los objetivos de los Grados debería ser el de “diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana” (pág. 1 y pág. 2 respetivamente). Se vuelve a constatar, como ya señalaron otras autoras (Vizcarra et al., 2015), que en la UPV/EHU se perdió la oportunidad de incluir la perspectiva de género en los Grados de Educación. Además, hay voces que dicen que la Universidad, en general, sigue siendo un espacio patriarcal donde incorporar la perspectiva de género es una tarea casi imposible (Ballarín, 2017). El hecho de que una sola persona, entre las 233 participantes, se haya declarado no binaria, indica hasta qué punto sigue imperando el binarismo en nuestra sociedad.

Los resultados cuantitativos muestran que el alumnado universitario es conocedor de los conceptos referentes a la orientación sexual. En cambio, se observa la falta de entendimiento de temas más complejos como por ejemplo la Teoría Queer, que desde el feminismo es considerada muy relevante para el ámbito educativo (Butler, 2007; Lucas-Palacios et al., 2022), ya que permite construir pedagogías Queer que facilitan planteamientos educativos más inclusivos (Sánchez, 2019).

Además, se desvela que en la UPV/EHU hay especialidades que han obtenido mejores resultados en cuanto al conocimiento del alumnado, la percepción de la formación recibida, y la valoración que realizan de esta formación: Educación Musical (V\_EM), de Educación Intercultural (A\_Intercult), y de Talleres para la Educación Infantil (G\_Taller). Esto lleva a pensar que, como concluyen Valdivielso et al. (2016), la perspectiva del

profesorado puede ser determinante en la formación de IG y DAS. Sería conveniente seguir investigando en esta dirección y analizar qué caracteriza a cada especialidad, si tiene que ver con el programa, con el equipo docente o con cualquier otra cuestión. Estos análisis servirían para implementar mejoras tanto en el resto de las especialidades como en el Grado en general.

Otro dato llamativo que se deriva de los análisis cuantitativos realizados tiene que ver con el género y el Grado en el que está matriculado el alumnado. Por un lado, los hombres perciben una mayor frecuencia en el tratamiento de los temas relacionados con la IG y la DAS. Este hecho se puede explicar a través de los resultados obtenidos por López-Francés y Vázquez (2014) en los que aparece que los hombres no consideran a la Universidad tan importante como lo hacen las mujeres, a la hora de proporcionar formación sobre estas cuestiones. Sin embargo, son las mujeres las que se proyectan con mayores habilidades para responder a las problemáticas relacionadas con la IG y la DAS a las que se tendrán que enfrentar en su práctica docente futura. Entre los grupos que se proyectan como más capacitados, se hallan también las personas matriculadas en el Grado de EI. Este resultado puede deberse a que este Grado es mayoritariamente femenino (Díez y Domínguez, 2019), por lo que esta influencia del Grado en la proyección podría deberse más al género, que a las características del Grado en sí. Por otro lado, aunque no se ha hallado ninguna diferencia significativa en la proyección del alumnado hacia sus capacidades según las especialidades, hay una en concreto, Talleres para la Educación Infantil (G\_Taller), específica del Grado de EI que ha sido la mejor valorada. Convendría que en futuros estudios se siguiese indagando en esta dirección para verificar si el género es un factor diferenciador o lo es el Grado de EI, ya que, si fuese la segunda, esto ayudaría a mejorar la oferta formativa universitaria.

De los datos cualitativos se concluye que, según el alumnado, el profesorado no es quien plantea la revisión o reflexión de temas relacionados con la IG y la DAS. Es el alumnado quien se encarga de sacar a la luz estos temas. Esto acontece en dos procesos formativos específicos claramente identificados: los trabajos modulares y los TFG. En relación a los TFG cabe señalar, ya que el proceso no es igual en todas las Universidades, que en la UPV/EHU el profesorado oferta los temas a trabajar. Estos temas son muy generales, por lo que dan opción al alumnado a integrar la perspectiva de género si así lo desean.

Debería ser la Universidad quien garantice una formación sobre IG y DAS adecuada. Según los datos cualitativos obtenidos, esto parece no darse, y se piensa que puede deberse a que el profesorado universitario carece de la formación necesaria para ello (Aristizabal et al., 2018). Para resolver esta cuestión, una clave puede ser la formación continua del profesorado, “de forma que se desarrolle un pensamiento crítico sobre las desigualdades de género en las realidades educativas y, así, puedan ejercer un doble papel de transmisores y transmisoras de valores culturales en clave de género” (Álvarez-Rementería et al., 2021, p. 71).

Nuestro Sistema Educativo no es equitativo ni igualitario, y continúa siendo sexista y cargado de estereotipos de género (Leon, 2021; Martínez, 2016). Por esta razón, se remarca la premura de trabajar la IG y la DAS en los Grados de Educación. Esto se refleja en la propuesta formativa para los Grados de Educación que actualmente se está elaborando, y se deberá de aplicar durante el curso académico 2025/2026 (Zagra, 2023).

Según el borrador que se ha compartido, los Grados de Magisterio deberán incorporar contenido basado en la coeducación y el respeto a la DAS. Pero para que esto se pueda materializar, la necesidad de seguir investigando desde una perspectiva de género es urgente (Universidad de Deusto, 2021). Esta futura investigación debería de compensar las limitaciones de este estudio de caso, esto es, construir instrumentos validados para el alumnado universitario, y lograr una mayor participación para alumnado.

Por último, se quiere finalizar el manuscrito, visualizando que se abre una puerta a la esperanza; gracias a los nuevos borradores que regularán los Grados de Educación, y a la futura investigación que se realizará desde, por y para la inclusión de la perspectiva de género en la formación del profesorado.

### Referencias

- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L., y Arandia, M. (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género. Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14, 62-74. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3394>
- Aristizabal, P., Gomez-Pintado, A., Ugalde, A. I., y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña la coeducación en las universidades? *ATLÁNTICAS – Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Barrientos, P., Montenegro, C., y Andrade, D. (2022). Perspectiva de Género en Prácticas Educativas del Profesorado en Formación: Una Aproximación Etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 11(1), 245-256. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Bejarano, M. T., Martínez, I., y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del Curriculum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Bejarano, M. T., y García, B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 13, 756-789.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cifuentes, F., Pascual, J., y Carrer, C. (2020). Acoso escolar por orientación sexual, identidad y expresión de género en institutos de educación secundaria catalanes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 153-174. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/604/584>
- Díez, R., y Domínguez, A. (2019). La vocación docente en el acceso a los grados de maestro/a: ¿una cuestión de género? En A.J. López (coord.), (Re)construindo o coñecemento. (pp.159-168). VI Xornada Universitaria Galega en Xénero. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/24498/Reconstruindo\\_o\\_co%EF%BF%BDecemento\\_2019.pdf?sequence=5](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/24498/Reconstruindo_o_co%EF%BF%BDecemento_2019.pdf?sequence=5)
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lahelma, E., y Tainio, L. (2019). The long mission towards gender equality in teacher education: Reflections from a national project in Finland. *Nordic Studies in Education*, 39, 69–84.
- Leon, I. (2021). *Desde el transfeminismo a la Educación infantil: Estudios de caso sobre la escuela y la Identidad en tiempos de neoliberalismo*. [Tesis doctoral no publicada, Departamento De Didáctica Escolar]. Universidad del País Vasco.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970). *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 octubre de 1990, 28927-28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (2002). *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188-45220. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 104, de 4 de mayo de 2006, 4-107. [www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf](http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 1-64. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Llauradó, O. (12 de diciembre de 2014). La escala de Likert: qué es y cómo utilizarla. <https://www.netquest.com/blog/es/la-escala-de-likert-que-es-y-como-utilizarla>
- López-Francés, I., & Vázquez, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la universidad en el siglo XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), 241-261.
- López, J. (2019). Ética en la investigación educativa: crisis, complejidad y desafío formativo En D. M. Arzola (coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 223-235). Red de Investigadores Educativos. <https://www.rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/view/1/4/72-1>
- Lucas-Palacio, L., García-Luque, A., y Delgado-Algarra, E. J. (2022). Gender Equity in Initial Teacher Training: Descriptive and Factorial Study of Students' Conceptions in a Spanish Educational Context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 8369. <https://doi.org/10.3390/Ijerp19148369>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Meneses, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista/cuestionario-entrevista.pdf>
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education a qualitative approach*. Jossey-Bass.

- Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M.C., y 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>
- Montes, D. A., y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Morales-Rodríguez, F. M. (2021). Effectiveness of a Program to Improve Attention towards Affective-Sexual, Bodily and Gender Diversity in University Students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11, 1205–1220. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11040088>
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre de 2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, 53735-53738. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre de 2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, 53747-53750. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>
- Pacheco-Salazar, B., y López-Yáñez, J. (2019). “Ella lo provocó”: el enfoque de género en la comprensión de la violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 363-678. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.321371>
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías Queer: ¿nos arriesgamos a hacer otra educación*. Catarata.
- Sánchez, 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>
- Sánchez, B., Álvarez, A., y Escribano, M. (2022). Formación inicial del profesorado y diversidad sexo-genérica: hacia una escuela queer. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 7, 19–33. <https://doi.org/10.46661/relies.6169>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5a). Morata.
- Universidad de Deusto. (2021). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia y la investigación*. Publicaciones Deusto.
- Valdivielso, S., Ayuste, A., Rodríguez, M.d.C., y Vila, E.S. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En I. Carrillo (coord.), *Democracia y Educación en la formación docente*. (pp. 117-140). RIUMA. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/12421>
- Villar, M., Méndez-Lois, M.J., Barreiro, F., y Permuy, A. (2023). Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. *Educar*, 59 (1), 49-64.
- Vizcarra, M.T., Nuño, M.T., Lasarte, G., Aristizabal, M.P., y Alvarez, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 297-318. 10.4995/redu.2015.6448

Zagra, I. (25 de febrero de 2023). Los futuros maestros se formarán en habilidades sociales y en cómo prevenir la violencia de género. *El País*. [https://elpais.com/educacion/2023-02-25/los-futuros-maestros-se-formaran-en-habilidades-sociales-y-en-como-prevenir-la-violencia-de-genero.html?ssm=TW\\_CM&utm\\_campaign=echobox&utm\\_medium=social&utm\\_source=Twitter&s=09#EchoBox=1677314338](https://elpais.com/educacion/2023-02-25/los-futuros-maestros-se-formaran-en-habilidades-sociales-y-en-como-prevenir-la-violencia-de-genero.html?ssm=TW_CM&utm_campaign=echobox&utm_medium=social&utm_source=Twitter&s=09#EchoBox=1677314338)

Fecha de recepción: 9 de noviembre de 2022.

Fecha de revisión: 12 de diciembre de 2023.

Fecha de aceptación: 8 de mayo de 2023.