



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Las actitudes hacia la diversidad cultural y la identidad en la formación inicial del profesorado



Autora:

M^a de las Mercedes Álamo Sagrañes

Director:

Dr. Vicente J. Llorent

TITULO: *LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA
IDENTIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO*

AUTOR: *María de las Mercedes Álamo Sugrañes*

© Edita: UCOPress. 2018
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/>
ucopress@uco.es



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Facultad de Ciencias de la Educación

**Las actitudes hacia la diversidad
cultural y la identidad en la formación
inicial del profesorado**

**Attitudes toward cultural diversity and
identity in initial teacher training**

Tesis Doctoral presentada por:
M^a de las Mercedes Álamo Sugrañes

Director:
Dr. Vicente J. Llorent

Programa de doctorado de Ciencias sociales y jurídicas

Córdoba, 2018

La presentación de este trabajo se rige por el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association 6ª edición (APA) (2010, tercera edición en español).

En atención a la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de las mujeres y hombres, toda mención en esta tesis doctoral a personas, colectivos, cargos académicos, etc., cuyo género sea masculino, estará haciendo referencia al género gramatical neutro, incluyendo, por tanto, la posibilidad de referirse a tanto a mujeres como hombre.

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han participado y me han alentado para que pueda presentar este trabajo:

En primer lugar, quiero dar las gracias a mi director de tesis, el Dr. Vicente J. Llorent, quién me motivó a realizar desde un principio esta gran travesía investigadora. Quiero agradecerte por estar ahí en todo momento, y sobre todo tu paciencia y apoyo en los momentos más difíciles durante este proceso. Me has enseñado a investigar y además he tenido la oportunidad de participar en tu equipo de trabajo, permitiéndome conocer a personas extraordinarias. Sí miro atrás, recuerdo las horas dedicadas, los problemas, las alegrías... son tantos momentos que no se pueden plasmar en simples líneas. Si es cierto que quiero dejar escrito en esta tesis doctoral, algo que siempre te he mencionado y es que estoy donde estoy gracias a ti. Gracias por darme la oportunidad.

Doy gracias también al Dra. Izabela Zych y al Dr. José Luis Álvarez por los consejos y aportaciones. También dar mi agradecimiento a mis compañeros de la Facultad de Ciencias de la Educación por el apoyo que he recibido y por participar en este estudio, y al alumnado que sin él no hubiera sido posible la realización de la investigación.

Papá, mamá, sin vosotros este trabajo no hubiera sido posible. Vosotros siempre me habéis animado a que sigua formándome y gracias a vosotros que he llegado hasta donde me encuentro. Agradeceros por vuestros consejos, por escucharme y por prestarme ayuda en todo momento.

A ti Antonio, por estar conmigo en los momentos buenos, pero sobre todo en los momentos malos. Tú apoyo y comprensión ha sido vital para finalizar esta etapa. Simplemente gracias.

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	7
RESUMEN	15
ABSTRACT	19
1. INTRODUCCIÓN	25
1.1. Actitudes hacia la diversidad cultural y la formación inicial del profesorado	28
1.2. La formación de la identidad y la formación inicial del profesorado	32
2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	39
3. METODOLOGÍA	45
3.1. Participantes	45
3.2. Diseño y Procedimiento	46
3.3. Instrumentos	46
3.4. Análisis de datos	48
4. ESTUDIOS EMPÍRICOS	53
ESTUDIO 1 Escala de actitudes hacia la diversidad cultural (ADC) para los futuros docentes	55
Resumen	57
Abstract	57
1. Introducción	58
2. Método	60
3. Resultados	61
4. Discusión	63
5. Bibliografía	64
ESTUDIO 2 La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala	69
Resumen	71
Summary	71
Introducción	72
Método	75

Resultados	77
Discusión	87
Referencias bibliográficas	90
ESTUDIO 3 Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria.	
Análisis entre el primer y el último curso	97
Resumen	99
Abstract	99
Introducción	100
Metodología	103
Resultados	104
Discusión	107
Bibliografía	109
ESTUDIO 4 Utrecht-Management of Identity Commitments Scale: Validation in Spanish University Students	115
Abstract	117
INTRODUCTION	117
METHOD	119
RESULTS	121
DISCUSSION	124
References	125
ESTUDIO 5 La formación de la identidad en los futuros maestros. Características sociodemográficas y actitudes hacia la diversidad cultural	129
Resumen	131
Abstract	131
INTRODUCCIÓN	132
MÉTODO	136
RESULTADOS	139
DISCUSIÓN	144
BIBLIOGRAFÍA	145

5. DISCUSIÓN	151
6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	159
6.1. Conclusiones generales	159
6.2. Líneas futuras de investigación y reflexiones	162
7. REFERENCIAS	169
8. ANEXOS	189
8.1. Anexo I: Informe con el factor de impacto y el cuartil de las publicaciones	189
8.2. Anexo II: Instrumento	198

1. INTRODUCCIÓN

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3. METODOLOGÍA

4. ESTUDIOS EMPÍRICOS

5. DISCUSIÓN

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

7. REFERENCIAS

8. ANEXOS

RESUMEN

Esta tesis doctoral ha sido elaborada con la motivación y el interés de mejorar la educación en las escuelas, siendo la formación del profesorado el objeto de estudio. La formación es clave para producir cambios en la calidad de la enseñanza. Por ello, es importante empezar por la formación inicial del profesorado. Al mismo tiempo, la actitud se convierte en un elemento más del proceso de formación. Teniendo en cuenta que las actitudes pueden sufrir modificaciones, es necesario identificarlas y analizarlas para poder producir un cambio para la mejora.

El informe que aquí se presenta, comienza realizando una descripción del concepto de actitud. La revisión de la bibliografía ha aportado diferentes estudios donde se analiza las actitudes de los futuros docentes con respecto a la diversidad en general. Viendo la carencia de información sobre actitudes hacia la diversidad cultural, nace el tema central de investigación.

La necesidad de conocer las actitudes de los futuros docentes hace que se tenga en cuenta la madurez del alumnado, debido a la etapa en la se inicia la carrera profesional de la docencia. Por ello, se añade el estudio de la identidad como medio para identificar en qué estatus se encuentran los futuros docentes, y saber si esto repercute en sus actitudes hacia la diversidad cultural.

Tras la revisión de la literatura ha surgido el objetivo central de esta tesis doctoral, el cuál es conocer las actitudes hacia la diversidad cultural, incluyendo además sus propias características sociopersonales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. A partir de este objetivo principal, se ha desarrollado una serie de objetivos específicos como son: la construcción y validación de instrumentos para medir las actitudes hacia la diversidad cultural como la escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC) y la escala de compromisos de identidad (U-MICS); la identificación de las actitudes hacia la diversidad cultural; conocer en qué estatus de identidad se encuentra los futuros docentes.

La metodología empleada para los cinco estudios ha sido de corte cuantitativo con un diseño de investigación descriptivo y correlacional. En esta investigación se contó con la colaboración de 995 participantes, estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Para la recogida de información, ha sido necesario elaborar un instrumento compuesto por una serie de preguntas de carácter sociodemográfico, la escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural construida y validada para este trabajo científico, y por último la escala Utrecht-Management of Identity Commitments (Crocetti, Rubini, Luyckx y Meeus, 2008) donde ha sido necesaria su traducción y posterior validación al español. El cuestionario fue realizado durante las clases, por lo que se pidió el consentimiento por parte del profesorado su aplicación. La duración del mismo fue entre unos 15 a 20 minutos. Para el análisis estadístico se ha utilizado el paquete estadístico SPSS en su versión 23, el programa EQS en su versión 6.2 y el programa Factor. Con estos programas se han realizados análisis exploratorios y confirmatorios y pruebas de fiabilidad para la validación de ambas escalas. Los análisis inferenciales que se han realizado son pruebas como Levenen, T-Student, Chi-Cuadrado, coeficiente de contingencia, ANOVA de un factor, ANOVA de Welch, comparaciones múltiples Post hoc y *d* de Cohen. También se realizó análisis correlaciones como R de Pearson.

Los resultados se presentan en su totalidad en los cinco artículos generados a partir de este estudio. Los tres primeros artículos se centran en el tema central de esta Tesis Doctoral, es decir a las actitudes hacia la diversidad cultural. En los dos primeros, se centran en la configuración del instrumento de medida y de los hallazgos encontrados en cuanto a las características sociopersonales de los futuros docentes. El último de este bloque se ha basado en una comparación entre alumnado de primer curso y cuarto curso, con el fin de ver si existen cambios en las actitudes de estos alumnos. Por otro lado, la identidad se ha desarrollado en los dos últimos artículos de esta tesis. El cuarto artículo de esta tesis se destina a la validación al español de la escala U-MICS y el quinto definir qué estatus de identidad se encuentran los participantes de este estudio. Dentro de este mismo epígrafe se ha incluido un apartado anexo con los

resultados previos del análisis descriptivo entre la identidad y las actitudes hacia la diversidad cultural.

En conclusión, esta tesis doctoral aporta instrumentos y argumentos para estudiar y justificar la enseñanza de las actitudes hacia la diversidad cultural en la formación inicial del profesorado. Esta investigación ofrece dos instrumentos validados como son la escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC) y la escala de compromisos de la identidad (U-MICS) en su versión en español. Una de las principales conclusiones de este estudio, es la relación entre las actitudes hacia la diversidad cultural y diferentes características sociopersonales; como son sexo, edad, titulación, curso y contacto con otra religión, cultura y nacionalidad. De hecho, la formación de la identidad destaca como una característica íntimamente relacionada con las actitudes hacia la diversidad cultural. Ya que los estudiantes se encuentran en un estatus de identidad adecuado para potenciar su crecimiento profesional.

Por tanto, esta investigación arroja luz sobre la susceptibilidad de las actitudes hacia la diversidad cultural en la formación inicial del profesorado, un elemento clave en la atención a la diversidad cultural en las escuelas y una clara mejora del sistema educativo. Y todo esto tiene unas claras implicaciones políticas, universitarias, curriculares y escolares.

ABSTRACT

This doctoral thesis has been developed with the motivation and interest to improve education in schools, with teacher training being the object of study. Training is key to producing changes in the quality of teaching. Therefore, it is important to start with the initial teacher training. At the same time, attitude becomes another element of the training process. Taking into account that attitudes can undergo modifications, it is necessary to identify and analyze them in order to produce a change for improvement.

The report presented here begins by describing the concept of attitude. The review of the literature has provided different studies that analyze the attitudes of future teachers with respect to diversity in general. Seeing the lack of information on attitudes towards cultural diversity, the central theme of research is born. The need to know the attitudes of future teachers means that the maturity of the students is considered, due to the stage in which the professional career of teaching begins. Therefore, the study of identity is added as a means to identify the status of future teachers, and to know if this affects their attitudes towards cultural diversity.

After reviewing the literature has emerged the central objective of this doctoral thesis, which is to know the attitudes towards cultural diversity, including their own sociopersonal characteristics of students of the Faculty of Education Sciences of the University of Cordoba. From this main objective, a series of specific objectives has been developed, such as: the construction and validation of instruments to measure attitudes towards cultural diversity such as the scale of Attitudes towards Cultural Diversity (ADC) and the scale of commitments of identity (U-MICS); the identification of attitudes towards cultural diversity; to know in what identity status are the future teachers. The methodology used for the five studies has been of a quantitative nature with a descriptive and correlational research design. This research was supported by 995 participants, students from the Faculty of Education Sciences of the University of Córdoba. For the collection of information, it has been necessary

to elaborate an instrument composed of a series of sociodemographic questions, the scale of Attitudes towards Cultural Diversity constructed and validity for this scientific work, and finally the Utrecht-Management of Identity Commitments scale (Crocetti, Rubini, Luyckx and Meeus, 2008) where its translation and subsequent validation into Spanish has been necessary. The questionnaire was carried out during the classes, so the teacher's consent was requested for its application. The duration of it was between 15 to 20 minutes. For the statistical analysis, the statistical package SPSS was used in its version 23, the EQS program in version 6.2 and the Factor program. With these programs, exploratory and confirmatory analyzes and reliability tests have been carried out to validate both scales. The inferential analyzes that have been carried out are tests such as Levenen, T-Student, Chi-Square, contingency coefficient, one-way ANOVA, Welch's ANOVA and multiple Post hoc comparisons. Correlations were also analyzed, such as Pearson's R.

The results are presented in their entirety in the five articles generated from this study. The first three articles focus on the central theme of this Doctoral Thesis, that is, attitudes towards cultural diversity. In the first two, they focus on the configuration of the measurement instrument and the findings found regarding the sociopersonal characteristics of future teachers. The last of this block has been based on a comparison between first and fourth year students, in order to see if there are changes in the attitudes of these students. On the other hand, identity has developed in the last two articles of this thesis. The fourth article of this thesis is intended to validate the U-MICS scale in Spanish and the fifth to define the identity status of the participants in this study. Within this same section, an annexed section with the preliminary results of the descriptive analysis between identity and attitudes towards cultural diversity has been included.

In conclusion, this doctoral thesis provides tools and arguments to study and justify the teaching of attitudes towards cultural diversity in the initial teacher training. This research offers two validated instruments such as the scale of Attitudes towards Cultural Diversity (ADC) and the scale of commitments of

identity (U-MICS) in its Spanish version. One of the main conclusions of this study is the relationship between attitudes towards cultural diversity and different sociopersonal characteristics; such as sex, age, degree, course and contact with another religion, culture and nationality. In fact, the formation of identity stands out as a characteristic intimately related to attitudes towards cultural diversity. Since the students are in an adequate identity status to enhance their professional growth.

Therefore, this research sheds light on the susceptibility of attitudes towards cultural diversity in the initial teacher training, a key element in attention to cultural diversity in schools and a clear improvement of the education system. And all this has clear political, university, curricular and school implications.

RESUMEN/ABSTRACT

1. INTRODUCCIÓN

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3. METODOLOGÍA

4. ESTUDIOS EMPÍRICOS

5. DISCUSIÓN

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

7. REFERENCIAS

8. ANEXOS

1. INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado es centro de debate recurrente cuando se plantea la mejora de la calidad de la educación. La sociedad requiere que los profesionales de la educación estén preparados para afrontar los desafíos que se les presentan en las aulas. Por eso las universidades tienen que ofrecer una actualizada y efectiva oferta educativa para la formación inicial del profesorado. Y esto requiere de conocimientos científicos que avalen un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado en la formación del profesorado. En esta línea, este trabajo pretende aportar información sobre la formación inicial del profesorado y su capacidad para afrontar el reto de la diversidad cultural en la Escuela y en la sociedad; concretamente se centra en la capacidad de mejora de las actitudes hacia la diversidad cultural durante la formación inicial del profesorado.

Este estudio se enmarca en la línea de investigación liderada por el Director de esta tesis doctoral, sobre la formación inicial del profesorado en materia de educación inclusiva “Formação de educadores: inclusão e interculturalidade em contextos internacionais de ensino superior” donde están implicadas universidades de Brasil, Cabo Verde, Chile, España, México y Portugal. Además, la tesis se apoya en la línea de trabajo biltateral entre la Universidad de Córdoba y la Universidad Kore di Enna (Italia) sobre la importancia del estatus de identidad en la formación de los estudiantes universitarios.

Uno de los desafíos que actualmente está presente en las aulas, y que es objeto de estudio durante las últimas décadas, es la atención a la diversidad. Se trata de uno de los principales retos que se presentan en el sistema educativo español, evidenciado en la legislación educativa (LOE, 2006; LOMCE, 2013). Para poder cumplir lo requerido, hace falta dar mayor visibilidad a la diversidad cultural. Ya que aún siendo un tema de sensibilidad social, no hay una clara respuesta formativa para el profesorado de las distintas etapas escolares. Este hecho hace que el profesorado ante contextos donde la diversidad cultural es

muy variada, se encuentran abrumados al no saber cómo afrontarla, y suelen replantearse una actualización que le faciliten soluciones a esta situación.

Cuando se habla de formación docente existen dos tipos: la permanente y la inicial. La formación permanente es una formación que se recibe siendo ya docente y es voluntaria. Esto quiere decir que, si se quiere producir cambios en la atención a la diversidad cultural, este tipo de formación llega a muy pocos profesionales. Sin embargo, la formación inicial del profesorado es el momento idóneo para introducir el cambio, ya que es obligatoria para todo aquel futuro docente. Por este motivo, la formación en atención a la diversidad debe ser tratada en la formación inicial. Así mismo permitirá trabajar un elemento esencial, como son las propias actitudes hacia la diversidad cultural.

La formación en actitudes hacia la diversidad cultural puede verse influenciada por la madurez de los futuros docentes. Se debe a que su identidad está en proceso de transición de la adolescencia a la adultez, mientras que están recibiendo la formación inicial del profesorado.

Y es a partir de estos dos conceptos, cuando nace esta Tesis Doctoral con la intención de conocer tanto las actitudes hacia la diversidad cultural, como la identidad en el momento de realizar la formación inicial del profesorado, y si están relacionados con las características personales de los propios estudiantes.

Partiendo de esta finalidad, esta Tesis Doctoral se estructura en un índice compuesto por los siguientes apartados: introducción, objetivos e hipótesis, metodología, estudios empíricos (compuesto por 5 artículos), discusión, conclusiones, referencias bibliográficas y anexos.

- En la **Introducción** se han realizado una introducción global sobre la temática del presente trabajo, incidiendo en la formación inicial del profesorado que es la base de toda la investigación.
- El apartado **Objetivos e Hipótesis** especifica que se pretende conseguir con el estudio, para ello se plantean una serie de objetivos de carácter general y específico, incluyendo también las hipótesis del

estudio. En este mismo apartado aparece detallado el estudio donde se desarrollan los objetivos específicos y las hipótesis.

- La **Metodología** en su apartado específico, explica el proceso de la investigación, especificando la descripción de los participantes, los instrumentos utilizados, el diseño y procedimiento empleado en el estudio, y los diferentes análisis de datos que se utilizan.
- El apartado de **Estudios Empíricos** se constituye por cinco subapartados, que se corresponden con los diferentes estudios presentados en formato artículo. En el primer estudio se expone el análisis exploratorio de la escala de actitudes hacia la diversidad cultural (ADC), donde se ofrecen los primeros resultados. En el segundo estudio se realiza el análisis confirmatorio de la escala ADC y se analizan diferentes variables. En el tercer estudio se compara el primer curso y cuarto curso del Grado de Educación Primaria para conocer si hay diferencias entre cursos, y si la formación pudiera explicar dichas diferencias en las actitudes hacia la diversidad cultural. En el cuarto estudio se realiza la validación en español de la escala de identidad (U-MICS) y se realiza el análisis confirmatorio de la misma en el idioma castellano. En el quinto artículo se pretende conocer en que estatus de identidad se encuentran los estudiantes del Grado de Educación Primaria y la relación con las actitudes hacia la diversidad cultural.
- En la **Discusión** se destacan los resultados más relevantes de los diferentes estudios. Además, se analizan en referencia a investigaciones anteriores sobre la temática.
- Tras el análisis se llega a las **Conclusiones**. En este epígrafe se extraen las conclusiones generales que engloba la presente Tesis Doctoral. También se desarrollan las limitaciones de la propia investigación llevada y las posibles líneas futuras de investigación.
- El apartado de **Referencias bibliográficas** recoge un listado ordenado alfabéticamente de toda la documentación consultada e incorporada en la presente Tesis Doctoral.

- Finalmente, se incorpora un apartado de **Anexos**. En este epígrafe se incluye por un lado un informe detallado del factor de impacto de las distintas publicaciones realizadas, y por el otro el instrumento completo que se ha empleado para la investigación.

1.1. Actitudes hacia la diversidad cultural y la formación inicial del profesorado

La constante población inmigrante que están en un claro aumento en estos últimos años (INE 2016), ha generado cambios sustanciales en las políticas educativas y se ha apostado por dar respuesta formativa e institucional a esta realidad (Colmenero, Pantoja y Pegalajar, 2015). Este desafío recae en los docentes, siendo necesaria una actualización del conocimiento pedagógico y, en general científico, para atender la diversidad en todos sus ámbitos. Los docentes, por tanto, se convierten en figuras indispensables para una educación de calidad (Fernández, 2013). Desde esta perspectiva, la formación del profesorado, tanto permanente como inicial, se ha convertido en un elemento imprescindible para dotar al profesorado de estrategia y recursos que les permita afrontar los desafíos que se les plantea desde la sociedad actual (Sospedra y Rosa, 2015; Zapico-Barbeito, Martínez y Montero, 2017).

En el 2007 las titulaciones de magisterio sufrieron un cambio en sus planes de estudios. En estos nuevos planes, se incorporaron una serie de competencias que el alumnado debe adquirir. Entre ellas, en el Grado de Educación Infantil una de las competencias que centra su atención en la diversidad es la siguiente:

“3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.” (ORDEN ECI/3854/2007)

Por otro lado, en el Grado de Educación Primaria se estableció una competencia similar con mínimos cambios de redacción:

“4. 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.” (ORDEN ECI/3857/2007)

Dada la importancia de la formación en atención a la diversidad, las universidades en su constante compromiso por mejorar y actualizar el currículo de ambos grados, han centrado su docencia e investigaciones en esta temática. A raíz de estos estudios en materia de formación en atención a la diversidad, se ha constatado el déficit existente de formación que presentan los docentes (Fermín, 2007; Llorent y Azuaga, 2012). Por un lado, el claro aumento de las demandas sociales dadas a los cambios que se están produciendo en el entorno, el profesorado en activo admite una carencia de formación (Gómez-Jarabo y Delgado, 2017; Infante, 2010). Este profesorado que está dentro del sistema reclama una dotación de recursos y estrategias metodológicas para poder atender a su alumnado por igual (Colmero, Pantoja y Pegalajar, 2013). Por otra parte, los cambios producidos en los planes de estudios universitarios en las facultades de formación del profesorado, hacen que los futuros docentes presenten una idea teórica del modelo de escuela inclusiva. Si bien, la problemática viene cuando se lleva a la práctica (Llorent y Llorent, 2012).

La diversidad en las aulas se considera como un aspecto más de aprendizaje. Sin embargo, la falta de formación del profesorado hace que no se pueda sacar todo el partido de estos contextos plurales. La formación específica en atención a la diversidad se ha centrado solamente en profesionales de educación especial, dejando al margen al resto del profesorado con una formación muy superficial (European Agency for Development in Special Needs Educación, 2011). Sabiendo que se aumenta la calidad de la enseñanza, a partir de la formación, se requiere estudios científicos que aporta conocimientos para una toma de decisiones útil, ajustada y coherente (Sospedra y Rosa, 2015).

Se ha detectado como factor influyente, las actitudes del profesorado hacia la diversidad (Muntaner, 2010). Por este motivo, autores como Paz-Delgado y Estrada-Escoto (2017) en su revisión de los planes de estudios de la

formación inicial docente de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, han encontrado la presencia en el currículum de dotar a los futuros docentes de competencias actitudinales hacia la diversidad. Por tanto, es primordial que los futuros docentes reconozcan la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y no como un obstáculo, dándose un cambio en las actitudes de los estudiantes de educación. Siguiendo estos planteamientos, se constata que potenciando las actitudes del profesorado se puede facilitar la educación inclusiva en las aulas.

Partiendo de esta premisa, es vital conocer las actitudes hacia la diversidad de los docentes para conocer la predisposición que tienen ante ambientes diversos. Realizando una exhaustiva revisión de la literatura, se ha encontrado el predominio de estudios centrados en las actitudes hacia personas con discapacidad y hacia la inclusión en general (Íñiguez-Santiago, Ferriz, Martínez-Galindo, Cebrián-Sánchez, y Reina, 2017; González, Martínez, Alonso, Avi, y Río, 2016; Mellado, Espejo, Parraguez, y Yañez, 2017). Sin embargo, recientemente se ha potenciado el estudio sobre actitudes hacia la diversidad cultural en publicaciones en revistas y tesis doctorales (Carrera-Fernández, Cid-Fernández, Almeida, González-Fernández, y Lameiras-Fernández, 2018; Leiva, y Alarcón, 2017; Pareja y Leiva, 2017). Por ello a partir de esta idea, se plantea estudiar en esta tesis las actitudes de los futuros docentes con el fin de conocer cuáles son los sentimientos, emociones, conductas e intenciones hacia personas de otra cultura, nacionalidad o religión.

Indagando en esta cuestión, se encuentra el primer obstáculo. La comunidad científica discrepa ante el término actitud, si bien hay elementos coincidentes pudiendo definir las actitudes como formas de sentir, pensar, actuar, e intencionalidades de las personas que tienen ante situaciones de la vida cotidiana (Montero, Pedroza, Astiz y Vilanova, 2015; Muñoz y Encinar, 2015; Palacios, Arias y Arias, 2014). Partiendo de la premisa de que las actitudes son aprendizajes que se producen a lo largo de la vida, y a su vez pueden sufrir modificaciones gracias a las experiencias, aprendizajes y convivencias que mantienen con otras personas.

Dadas a las diferentes posturas explicativas de las actitudes y de cómo estudiarlas, se ve la necesidad de crear una escala que permita evaluar las actitudes hacia la diversidad cultural. Teniendo presente las teorías de autores como Azjen y Fishbein (1980) que a partir de la teoría de acción razonada y teoría del comportamiento planeado surgen numerosas investigaciones sobre el estudio de las actitudes. Con estas investigaciones se inicia el estudio de diferentes variables que afectan a las actitudes de los estudiantes como pueden ser el género (Novo, Muñoz y Calvo, 2015), la edad (Carroll, Forlin y Jobling, 2003) o la experiencia previa (Polo, Fernández y Díaz, 2010).

El género ha sido una variable que ha creado controversia en el estudio de las actitudes hacia la inclusión, ya que ha generado diferentes resultados en múltiples estudios. En algunas investigaciones concluyen, la ausencia de diferencias en cuanto a género sobre las actitudes (Martínez y Bilbao, 2011). Por otro lado, los hombres son quienes presentan puntuaciones altas con respecto a las mujeres (Abellán, 2015). Pero la conclusión más extendida ha sido, donde las mujeres presentan puntuaciones más elevadas que los hombres, por lo que se destaca que las mujeres tienen una predisposición positiva ante la diversidad (Izuzquiza, Echeita y Simón, 2015; Novo, Muñoz y Calvo, 2015; Vaz, et al., 2015).

En el caso de la edad ocurre la misma situación que la variable anterior, donde se encuentran estudios con resultados contradictorios. Por una parte, los estudios de Forlin (1995) y Vaz, et al. (2015) concluyen que los estudiantes más jóvenes presentan unas actitudes más positivas que los de más edad. Estos resultados podrían darse por la formación inicial del profesorado donde la inclusión es una realidad presente en todos los ámbitos y más en educación. Por otro lado, dado a la formación permanente del profesorado el estudio de Carroll, Forlin y Jobling (2003) refleja que no existen diferencias en cuanto a la edad, ya que la formación es una variable constante en los profesionales en activo. Por último, el estudio de Izuzquiza, et al. (2015) aporta otra visión donde los estudiantes de 26 años o más presentan actitudes más inclusivas que los

estudiantes de menor edad, en este caso la formación no tendría mucha cabida en este caso sino la maduración de la persona.

Una de las variables más estudiadas es el contacto o experiencia previa con personas de otra cultura, nacionalidad o religión. En este caso, los datos muestran siempre las mismas conclusiones donde ese contacto beneficia las actitudes hacia la diversidad (Abellán, 2015; Izuzquiza, et al., 2015; Polo, Fernández y Díaz, 2010). En este caso se ha incluido esta variable para conocer si antes de entrar en la universidad ha mantenido tal experiencia y si eso ha beneficiado para el cambio de actitudes como vienen siendo una constante en las demás investigaciones.

Un variable que permite si la formación hace modificaciones en las actitudes hacia la diversidad cultural es el curso, donde el estudio de Moreno et al. (2006) remarca en su trabajo donde los estudiantes de curso más elevado presentan puntuaciones más elevadas que los alumnos de cursos inferiores.

1.2. La formación de la identidad y la formación inicial del profesorado

A medida que el alumnado va superando cursos, la edad aumenta y también el proceso de maduración e identidad personal. El alumnado universitario se encuentra en un periodo de transición entre la adolescencia y la siguiente etapa de jóvenes adultos, produciéndose un avance en la madurez de la persona. Teniendo en cuenta la transición que están viviendo se debe, desde la formación inicial del profesorado, potenciar las actitudes positivas hacia la diversidad cultural para generar profesionales que sepan dar respuesta a estos contextos desde la igualdad y respeto (García, Sala, Rodríguez y Sabuco, 2013). Por este motivo, se ha incluido el estudio de la formación de la identidad como parte de esta investigación. La identidad de los docentes ha sido un factor poco analizado hasta el momento, si bien queda claro que la formación inicial del profesorado puede mejorar la identidad profesional (Bolívar, 2017; Zubizarreta, García-Ruíz y López, 2018). En este sentido es necesario hacer un recorrido por las teorías más relevantes sobre la identidad, para introducir los puntos iniciales

de la investigación.

La identidad se ha estudiado siguiendo como punto de partida la teoría de la identidad propuesta por Erikson (1968). A raíz de esta teoría se inicia una serie de investigaciones creándose un modelo de categorización de la identidad (Marcía, 1966). Este modelo estaba centrado en dos componentes explicativos, como es la exploración donde la persona realiza una búsqueda de las posibles alternativas sobre temas como pueden ser las creencias, opiniones, ideologías, educación, entre otras. El segundo componente son los compromisos que ha adoptado la persona sobre decisiones tomadas de la previa exploración, estos compromisos están vinculados a la religión, ideología, profesión, etc. La formación de la identidad se establece a partir los niveles que la persona obtiene en los compromisos y en la exploración, dando lugar a cuatro estatus de identidad que son el logro de la identidad, la identidad moratoria, la identidad hipotecada y la difusión de la identidad. Estos cuatro estatus se pueden clasificar en dos grupos como son los activos y los pasivos. Los estatus activos son el logro de identidad e identidad moratoria, también son denominados los estatus maduros, ya que están asociados a características positivas, como alto nivel de autonomía, autoestima y razonamiento moral. Por otro lado, se encuentran los estatus pasivos o inmaduros que pertenecen la identidad hipotecada y la difusión de identidad, ambas identidades están asociadas a bajos niveles de autoestima, razonamiento moral y presentan un alto grado de conformismo y convencionalidad. En modelo propuesto por Marcia (1966), la persona deja de buscar cuando ya ha adoptado algún compromiso, y es desde este planteamiento donde surgen nuevas propuestas elaboradas por Meeus (1996) que reconfigura este modelo.

La investigación de Meeus (1996) apunta que el individuo puede seguir buscando a pesar de haber tomado alguna decisión en algún aspecto de su identidad, de este planteamiento surge dos dimensiones como son la exploración en amplitud y en profundidad (Luyckx, Goossens, Soenens y Beyers, 2006). Estos modelos plantean que a pesar de tomar compromisos firmes los individuos pueden seguir buscando otras alternativas, por lo que se crean una nueva

dimensión denominada reconsideración de los compromisos, donde la persona compara los compromisos ya asumidos con nuevas alternativas posibles que podrían encajar mejor con el mismo.

Con la recopilación de las investigaciones anteriores se saca en claro que para el estudio de la identidad hay tres dimensiones explicativas como son los compromisos, exploración en profundidad y reconsideración de los compromisos. Para el estudio de estas dimensiones, Meeus (1996) ha elaborado un instrumento donde trata de distinguir las tres dimensiones explicativas. Esta escala se denomina Utrecht-Management of Identity Commitments (U-MICS) está compuesta por 13 ítems donde 5 miden los compromisos, otros 5 miden la exploración en profundidad y los 3 restantes miden la reconsideración de los compromisos. Estos mismos ítems permiten medir varios ámbitos de la identidad como puede ser la identidad social, educativa o laboral. Se debe agregar que, este instrumento permite conocer la identidad global combinando un dominio ideológico como puede ser la educación, con un dominio relacional como puede ser los amigos (Crocetti, et al. 2008, 2010).

A raíz de los resultados de los compromisos, exploración en profundidad y reconsideración de los compromisos, esta escala permite conocer en que estatus de identidad se encuentra la persona. En este sentido los resultados a obtener en cada estatus sería el siguiente (Crocetti, et al. 2008; 2010; 2012; Marcia, 1993; 1966; Schwartz, 2001; Tesouro, Palomares, Banachera y Martínez, 2013):

- El logro de identidad se obtiene al tener puntuaciones altas en los compromisos y en la exploración en profundidad, y puntuaciones bajas en la reconsideración de los compromisos. Es un estatus donde la exploración ha cesado, la persona asume compromisos estables en algún dominio de la identidad. Estos compromisos permiten al individuo tener relaciones personales serias, tener objetivos realistas de la vida y enfrentarse a situaciones de cambio que puedan producirse en su contexto.
- El estatus de identidad hipotecada o cerrazón, como otros autores lo

- denominan, se alcanza con puntuaciones en la escala U-MIC, moderadamente altas en los compromisos y bajas tanto en la exploración en profundidad como en la reconsideración de los compromisos. Las personas en este estatus han obtenido compromisos a través de figuras de apego como pueden ser los padres, por lo que no han pasado por una etapa de crisis. Estas personas idealizan a sus padres y parecen que viven en una burbuja. Sin embargo, si estallara ese mundo idealizado se rompería y estas personas entrarían en un periodo de crisis. La personalidad de estos individuos suele ser autoritaria y normalmente no tienen conflictos.
- La búsqueda de moratoria es un estatus donde en cada una de las tres dimensiones explicativas deben obtener unas puntuaciones altas. Este estatus permite a la persona revisar los compromisos que han adquirido, ya que esos mismos compromisos son una base sólida y fiable para la persona.
 - La identidad en moratoria se constituye al tener puntuaciones bajas en compromisos, puntuaciones medias en la dimensión de exploración en profundidad y puntuaciones altas en reconsideración de los compromisos. Este estatus sufre los que se denomina crisis o estrés de identidad, ya que se encuentran en un momento de exploración. Este estatus no suele durar mucho por ello es el más corto de los cinco restantes.
 - La difusión de la identidad se obtiene al puntuar bajo en las tres dimensiones de la escala U-MIC. La persona en este estatus de identidad no ha pasado por un periodo de crisis, por lo que no han asumido ningún compromiso ni han explorado sus opciones. Estas personas quieren evitar la implicación en situaciones que requieran un compromiso. Por este motivo, estos individuos presentan una falta de su identidad básica.

El uso de la escala U-MIC está creciendo en estos últimos años, su nivel de aplicación en los diferentes países está dando buenos resultados de confiabilidad. Es tal, que se ha traducido del inglés al chino, francés, búlgaro,

kosovar, checo, esloveno japonés, italiano, polaco, turco, rumano, holandés e indonesio (Dimitrova, Crocetti, Buzea, Jordanov, Kotic, Tair, y Uka, 2015; Crocetti, Rubini, Berzonsky, y Meeus, 2009; Crocetti, et al., 2015; Karas, Ciecuch, Negru y Crocetti, 2014; Muttaqin, 2017; Morsunbul, Crocetti, Cok, y Meeus, 2014; Negru y Crocetti, 2010; Zimmermann, Biermann, Mantzouranis, Genoud, y Crocetti, 2012). En esta misma línea uno de los idiomas más extendidos por el mundo es el español, que ronda por 600 millones de personas que conocen el idioma, según el Instituto Cervantes (2017). Dado al gran número de personas que conocen el español, se ha propuesto en esta tesis doctoral, aportar la versión española de la escala y así facilitar su aplicación en la enorme población hispanohablante que existen en todo el mundo.

Por tanto, conocer el estatus de identidad de los futuros docentes puede ser clave para optimizar los esfuerzos hacia una formación inicial del profesorado más eficiente, de cara a afrontar los diferentes retos socioeducativos.

RESUMEN/ABSTRACT

1. INTRODUCCIÓN

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3. METODOLOGÍA

4. ESTUDIOS EMPÍRICOS

5. DISCUSIÓN

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

7. REFERENCIAS

8. ANEXOS

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La finalidad de esta investigación es contribuir a la mejora de las actitudes hacia la diversidad cultural de los docentes. Por este motivo, se ha estudiado el nivel de estas actitudes y las variables más relacionadas entre quienes están recibiendo la formación inicial del profesorado. Teniendo en cuenta, que la mayoría de los estudiantes están en fase madurativa, por lo que la formación de su identidad también se ha tenido en cuenta para el estudio.

El objetivo general de esta investigación ha sido **conocer las actitudes hacia la diversidad cultural y sus características sociopersonales, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Córdoba.**

El objetivo general se concreta en seis objetivos específicos, que surgen para dar respuesta a las necesidades que nacen de la previa revisión bibliográfica. Los objetivos específicos citados a continuación tienen la referencia del estudio en el que ha sido abordado.

1. Construir y validar una escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC) **(Estudio 1 y 2).**

2. Identificar las actitudes hacia la diversidad cultural de los futuros docentes **(Estudio 2 y 3).**

3. Analizar las actitudes hacia la diversidad cultural y sus características sociopersonales **(Estudio 3).**

4. Validar la Escala Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS) en la dimensión social y educativa en su versión en español **(Estudio 4).**

5. Conocer el estatus de identidad en que se encuentran los futuros docentes **(Estudio 5).**

6. Estudiar la relación entre la identidad y sus actitudes hacia la diversidad cultural **(Estudio 6).**

Partiendo de las investigaciones previas, presentadas en la Introducción, y con los objetivos planteados, se han elaborado las siguientes hipótesis:

1. La escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC) se estructura en cuatro dimensiones las cuales son emociones, conductas, creencias e intenciones (**Estudio 1**).

2. Las mujeres presentan puntuaciones mejores en las actitudes hacia la diversidad cultural que los hombres (**Estudio 2**).

3. Los estudiantes con mayor edad presentan mejores puntuaciones en actitudes hacia la diversidad cultural que los estudiantes con menor edad (**Estudio 2**).

4. El contacto con personas de otra nacionalidad, cultura o religión favorece un nivel más alto en las actitudes hacia la diversidad cultural (**Estudio 2**).

5. Los alumnos de último curso del Grado de Educación Primaria obtienen más altas puntuaciones en las actitudes positivas hacia la diversidad cultural que los alumnos de primer curso del Grado de Educación Primaria (**Estudio 3**).

6. A pesar de la formación universitaria recibida existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, en relación con las actitudes hacia la diversidad cultural (**Estudio 3**).

7. La escala U-MIC, como en su versión en inglés, carga en tres factores denominados compromisos, exploración en profundidad y reconsideración de los compromisos, presentando a su vez altos índices de fiabilidad (**Estudio 4**).

8. Más del 50% de los alumnos encuestados se encuentran en estatus de identidad madura (**Estudio 5**).

9. Los alumnos en un estatus maduro presentan mejores actitudes positivas hacia la diversidad cultural que los alumnos en estatus inmaduros (**Estudio 5**).

A continuación, se adjunta la tabla con la relación de cada estudio con los objetivos específicos abordados y las hipótesis que se plantean en cada uno de los estudios.

Tabla 1

Objetivos e hipótesis en cada estudio

Estudio en el que se aborda	Objetivo específico	Hipótesis
ESTUDIO 1	Objetivo 1	Hipótesis: 1
ESTUDIO 2	Objetivo 1 y 2	Hipótesis: 2, 3 y 4
ESTUDIO 3	Objetivo 2 y 3	Hipótesis: 5 y 6
ESTUDIO 4	Objetivo 4	Hipótesis: 7
ESTUDIO 5	Objetivo 5 y 6	Hipótesis: 8 y 9

RESUMEN/ABSTRACT

1. INTRODUCCIÓN

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3. METODOLOGÍA

4. ESTUDIOS EMPÍRICOS

5. DISCUSIÓN

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

7. REFERENCIAS

8. ANEXOS

3. METODOLOGÍA

Este apartado está constituido por cuatro apartados: la descripción de los participantes del estudio, los diferentes instrumentos empleados para la recogida de información, el diseño y procedimiento de investigación y, por último, se detallan las pruebas estadísticas empleadas en el análisis de datos realizados para la obtención de los resultados de los diferentes estudios.

3.1.Participantes

Para este estudio se ha empleado una muestra incidental formada por 995 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, durante el curso escolar 2014-2015. Del total de la muestra el 25.9% son hombres y el 74.1% son mujeres. La edad oscila entre los 18 y 57, la media en esta muestra es de 21 años con una desviación típica de 3.38. El total de estudiantes se dividen en cuatro titulaciones. En esta muestra hay 464 estudiantes del Grado de Educación Infantil, 438 pertenecen al Grado de Educación Primaria, 90 son de postgrado incluyendo máster y otros cursos, y por último 2 son de doctorado. En cuanto al curso el 44.3% pertenecen al primer curso de grado, en el segundo curso corresponde un 16.8% de la muestra, 0.8% son de tercer curso, 36.5% son de cuarto curso y por último el 1.6% pertenecen a quinto curso refiriéndose a los estudiantes de máster y doctorado. El 80.8% de los estudiantes han mantenido un contacto previo con personas de otras cultura, religión o nacionalidad, el 19.2% restante no tuvieron ese contacto. La variable de nivel de estudios del padre señalan que el 6.6% se encuentran sin estudios, el 28% presentan estudios básicos como son la Educación General Básica (EGB), Educación Primaria Obligatoria (EPO), el 12.8% tienen la titulación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), el 15.1% han cursado estudios secundarios superiores como el BUP, COU o el Bachillerato. Un 11.1% tienen estudios de Formación Profesional de Grado medio (FP 1), un 8% tienen estudios de Formación Profesional de Grado superior (FP 2), y por último 17.3% donde los padres tienen estudios superiores como universitarios. En cuanto a la variable

de estudios del nivel educativo de la madre muestra que el 5.3% no tienen ningún estudio, el 26.3% han cursado estudios básico (EGB y EPO), el 12.7% han cursado la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), el 15.9% tienen estudios de BUP, COU o Bachillerato, el 13% tienen una FP 1/Formación Profesional de Grado medio, un 8.5% han cursado FP 2/Formación Profesional de Grado superior, y por último un 17.4% de las madres tienen estudios universitarios.

3.2. Diseño y Procedimiento

El diseño de los estudios que componen esta tesis doctoral son de tipo descriptivo, transversal, inferencial y correlacional, empleando la encuesta como medio para recoger los datos.

El procedimiento de esta tesis doctoral se inició con una revisión de la literatura para conocer las investigaciones que se han realizado sobre las actitudes e identidad. A partir de esta fase se comenzó a elaborar la escala ADC y la traducción de la escala de identidad (U-MICS).

Una vez elaborado el instrumento se pidió la colaboración de tres miembros del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación para realizar una revisión de ambas escalas para contar con una revisión de expertos en la temática.

La recogida de datos contó con la colaboración del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, que permitieron ceder unos 15 a 20 minutos del horario de clases para la aplicación del cuestionario. Al alumnado que se le aplicó el cuestionario, se les comunicó el objetivo del estudio, además se les garantizó el anonimato y el carácter voluntario de la participación. Una vez concluida la recogida de datos, se vació la información a los programas estadísticos para su análisis.

3.3. Instrumentos

Los instrumentos empleados para los estudios de esta tesis doctoral están descritos detalladamente en cada uno de a los artículos y con más detalle en el

artículo primero y cuarto donde se explica la validación de ambas escalas. Por esta razón, se realizarán una breve descripción de los mismo pudiéndose ver el cuestionario íntegro en el Anexo I, compuesto por un cuestionario sociodemográfico, la escala de identidad de los compromisos y la escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural.

a) En primer lugar se ha elaborado un cuestionario sociodemográfico compuesto por siete ítems, donde se recoge información de la muestra como el género, edad, titulación, curso, experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad, nivel educativo del padre y nivel educativo de la madre. Todos los ítems son de respuesta cerrada, salvo la edad que se ha dejado abierta para que cada participante indique su edad exacta.

Cada variable sociodemográfica presenta una serie de opciones de respuesta que deberán de marcar con una X donde corresponda. El primer ítem corresponde al género siendo sus respuestas Hombre o Mujer. La edad para el estudio 2 y 3 ha sido categorizada en 18-19, 20-21, 22-23, 24-25 y 26 años o más. En el caso del estudio 5 la edad ha sido categorizada en 18-19 años (adolescentes), 20-30 años (jóvenes adultos) y 31-50 años (adulthood). La titulación ha sido el Grado de Educación Infantil, el Grado de Educación Primaria, Postgrado (Másteres y otros cursos) y Doctorado; el curso de grado 1º, 2º, 3º, 4º y en el caso de Máster y Doctorado se le asignaría los cursos siguientes como son 5º y 6º. El ítem experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad se le asignó dos opciones de respuesta las cuales son "si" y "no". La variable de nivel de educativo del padre y de la madre tienen las mismas categorías de respuesta y son: 1) sin estudios; 2) Estudios básicos; 3) Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO); 4) Estudios secundarios como BUP, COU, Bachillerato; 5) Formación Profesional de Grado medio (FP 1); 6) Formación Profesional de Grado superior (FP 2); 7) Estudios universitarios.

b) Escala Utrecht-Management of Identity Commitments elaborado por Wim Meeus en 2001 (Crocetti, et al., 2008, 2010). Esta escala de tipo Likert (1 totalmente en desacuerdo - 5 totalmente de acuerdo) consta de 13 ítems, formados por 5 ítems que miden los compromisos, 5 ítems exploración en

profundidad y 3 últimos ítems reconsideración de los compromisos. Con esta misma composición puede medir el grado de acuerdo en un dominio de la identidad (educativa, social y laboral), para esta tesis doctoral se han empleado los dominios educativa y social, por lo que esta parte del instrumento constaría de 26 ítems. La consistencia interna de la escala de identidad en el dominio educativo presenta un $\alpha = .80$, en cuanto a la escala de identidad del dominio social $\alpha = .80$. Una explicación más detallada de esta escala viene desarrollada en el artículo 4 de esta tesis doctoral dentro del apartado de Estudios Empíricos.

c) La escala de actitudes hacia la diversidad cultural (ADC) es un instrumento de elaboración ad hoc que mide las actitudes de los sujetos ante las diferencias culturales, religiosas o nacionales de las personas de su entorno. La escala ADC es una escala de tipo Likert donde mide el grado de acuerdo y desacuerdo en un rango de respuesta donde 1 es "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo". Está compuesta por 28 ítems con una fiabilidad de $\alpha = .88$, y está agrupada en siete factores los cuales son intenciones positivas, intenciones negativas, creencias positivas, creencias negativas, conductas positivas, emociones negativas y capacidad de apoyo. Su explicación más detallada se encuentra en los artículos 1 y 2 de esta tesis doctoral.

3.4. Análisis de datos

Los datos han sido analizados con los programas estadísticos SPSS en su versión 23, EQS en su versión 6.2 y el programa Factor. En primer lugar, se ha realizado un estudio descriptivo, donde se ha llevado a cabo pruebas como la media, desviación típica, curtosis, asimetría. Estas pruebas han servido para conocer las características sociodemográficas de la muestra y el estudio sobre los ítems de las escalas ADC y U-MICS. Por otro lado, se ha realizado un análisis de la escala, donde se le han aplicado pruebas como al Alpha de Cronbach, el análisis factorial exploratorio, análisis factorial confirmatorio y, los diferentes índices de bondad de ajuste: el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste no-normado (NNFI), el índice de bondad de ajuste (GFI), el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) y la raíz cuadrada de la media de

residuos estandarizada (SRMR). También se calculó el coeficiente de fiabilidad compuesta (FC) y la varianza media extractada (VME), además para la escala de identidad se ha realizado un análisis por conglomerados para generar los cinco estatus de identidad. En tercer lugar, para los análisis inferenciales de los diferentes estudios se ha realizado las pruebas de Levene, T-Student, ANOVA de un factor, ANOVA de Welch¹, comparaciones múltiples Post hoc (Bonferroni y Games-Howell²) y el tamaño del efecto con la prueba *d* de Cohen. Por último, se ha calculado la correlación R de Pearson para conocer la relación entre dos variables.

¹ Cuando la prueba de Levene indica que el grupo es heterogéneo, se ha aplicado ANOVA de Welch, en vez de ANOVA de un factor.

² Cuando la prueba de Levene indica que el grupo es heterogéneo, se ha aplicado como análisis Post hoc Games-Howell, en vez de Bonferroni

RESUMEN/ABSTRACT

1. INTRODUCCIÓN

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3. METODOLOGÍA

4. ESTUDIOS EMPÍRICOS

5. DISCUSIÓN

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

7. REFERENCIAS

8. ANEXOS

4. ESTUDIOS EMPÍRICOS

En este apartado se aporta los cinco artículos que forman el compendio de esta tesis doctoral en donde se muestran los diferentes resultados. Este apartado está formado por los siguientes artículos, citados a continuación:

- ESTUDIO 1. Escala de actitudes hacia la diversidad cultural (ADC) para los futuros docentes
- ESTUDIO 2. La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala
- ESTUDIO 3. Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el primer y el último curso
- ESTUDIO 4. Utrecht-Management of Identity Commitments Scale: Validation in Spanish University Students
- ESTUDIO 5. La formación de la identidad en los futuros maestros. Características sociodemográficas y actitudes hacia la diversidad cultural.

ESTUDIO 1
Escala de actitudes hacia la diversidad cultural (ADC) para los
futuros docentes

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL (ADC) PARA LOS FUTUROS DOCENTES

Resumen

El objetivo de este estudio ha sido crear una escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC) partiendo de cuatro dimensiones teóricas de la actitud cómo son: creencias, emociones, conductas e intenciones. Este nuevo instrumento fue aplicado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, a una muestra de 514 sujetos compuesta por estudiantes de Grado de Educación Primaria, Grado de Educación Infantil y Máster de Educación Inclusiva.

Palabras Claves

Actitudes, Diversidad Cultural, Educación Superior, Análisis factorial exploratorio

Abstract

The purpose of this study was to create a scale of attitudes towards cultural diversity (ADC) from four theoretical dimensions of attitude as: beliefs, emotions, behaviors and intentions. This new tool was applied in the Faculty of Education at the University of Cordoba, to a sample of 514 subjects composed of students of Degree of Primary Education Degree in Early Childhood Education and Master of Inclusive Education.

Key words

Attitudes, Cultural Diversity, Higher Education, Exploratory factor analysis

1. Introducción

Las actitudes como predisposición a la acción ha sido objeto de estudio en diferentes campos científicos, que aportan diferentes elementos en la comprensión del constructo actitud. De esta manera, Auzmendi (1992) entiende las actitudes como aspectos inducidos por las creencias, sentimientos y predisposiciones en el comportamiento hacia un elemento concreto. En esta línea, Gal y Garfield (1997) apunta que las actitudes son predisposiciones aprendidas de un conjunto de emociones y sentimientos de un sujeto. Por otro lado, Sales y García (1997) incluyen que las actitudes pueden valorarse como positivas o negativas que permitiente actuar ante personas o situaciones sociales. Además Gómez (2000) coincide en que las actitudes pueden ser predisposiciones (positivas y negativas), e incluye que estas predisposiciones pueden acabar en intenciones personales que influyen en la conducta. Gázquez et. al. (2015) las define como estados mentales y neurofisiológicos, que surgen a raíz de la influencia de las diferentes experiencias del individuo.

Tras un minucioso análisis de todas las aportaciones anteriores se extrae en claro que las actitudes pueden comprenderse en tres componentes (Palacios, Arias y Arias, 2014). En primer lugar, cognitivas, en sí están asociadas a las creencias de la persona. En segundo lugar se habla de afectivas, relacionadas con los sentimientos y emociones personales. Y en último lugar se encuentra las conductas, donde puede hablarse de acciones o tipo de respuesta (Llorent y Álamo, 2015). Estos tres elementos están presente en la definición que da Phillip (2007), donde recoge que las actitudes son la forma de pensar, sentir o actuar de una persona. En los estudios de Novo, Muñoz y Calvo (2011) no se desmarcan de las definiciones de los autores anteriores, y especifican que las actitudes son aprendizajes y que se producen a lo largo de la vida de las personas, y que son a través de experiencias y convivencias con los demás donde se forjan dichas actitudes. Las actitudes es un término que puede ser detectado, analizado y modificado (Montero, Pedroza, Astiz y Vilanova, 2015).

Para el estudio de las actitudes Azjen y Fishbein (1980) han abordado investigaciones sobre la predisposición conductual, en ellas tienen en cuenta las

actitudes de las personas. Para ello estos autores desarrollan una teoría denominada "teoría de la acción razonada" en la que explica cómo las actitudes pueden predecir el comportamiento (Pacheco, 2002). En esta teoría aparecen factores elementales los cuales son: las intenciones que influyen en el comportamiento en un momento dado, a raíz de un cúmulo de influencias de un comportamiento y norma subjetiva (Campos, Pasquali y Peinado, 2008; Novo, Muñoz y Calvo, 2011; Novo, Muñoz y Calvo, 2015). Se entiende por norma subjetiva, la presión social que tiene un individuo para realizar una actitud determinada (Novo y Muñoz, 2012).

Azjen (1991) señala que la teoría propuesta no predice el comportamiento salvo que dicha persona esté bajo influencia de una persona y que además no posea voluntad propia. En esta vertiente este mismo autor propone la "teoría del comportamiento planeado" en donde se incluye un nuevo factor que se denomina control percibido por el que se entiende que el individuo realiza comportamientos en el que tiene un control hacia ellos (Yan y Cheng, 2015).

A través de estas investigaciones tanto definición como estudios de las actitudes hay elementos coincidentes, sin embargo se observa que los componentes que explican las actitudes no son excluyentes y no alberga todos los factores a la hora de su explicación. A consecuencia de estos datos, el objetivo de esta investigación es realizar una escala de actitudes con cuatro dimensiones estructuradas, diferenciadas y recogidas de las aportaciones anteriores.

Estas dimensiones se han organizado en: emociones, conductas, creencias e intenciones (Sales y García, 1997; Ajzen, 2001; Marin, 2002; Alonso, Navarro y Vicente, 2008; Martínez, 2008; Muñoz, Novo, Espiñeira, 2013; Muñoz y Encinar, 2015). Se entiende por "emociones" los sentimientos de individuo hacia otras personas, situaciones o conductas. Se denomina "conductas" como las acciones que realiza un individuo. Se habla de "creencias" como las opiniones que puede tener los individuos con respecto a otra personas, situación o una conducta. Y finalmente, se entiende por "intención" como la predisposición que tiene una persona de actuar ante otra personas, situación o conducta.

Con las cuatro dimensiones definidas el objetivo de este estudio es elaborar una escala de actitudes hacia la diversidad cultural donde se pueda comprobar que las dimensiones teóricas propuestas anteriormente se adecúan a unos factores estadísticos.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por 514 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. De los cuales 143 son hombres y 371 son mujeres. El rango de edad está comprendido entre 18 y 57 años, siendo la media de 21,36 (DT: 3,58). Los alumnos participantes pertenecen a la titulación de 1º, 2º, 3º y 4º curso de Grado de Educación Primaria (n = 384), 2º y 3º curso de Grado de Educación Infantil (n = 114) y el Máster de Educación Inclusiva (n=16).

2.2. Instrumento

Para esta investigación se ha diseñado un nuevo cuestionario ad hoc denominado Escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC). Esta escala likert consta de 75 ítems (1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo) estructurado en cuatro bloques: 17 indicadores mide emociones, 17 conductas, 22 creencias y 19 intenciones.

2.3. Procedimiento

Cuando la escala ha sido elaborada y revisada por algunos de los profesores de esta misma facultad se ha procedido a su aplicación. Para ello se ha pedido la participación al profesorado para poder aplicar los cuestionarios al alumnado. A todos los participantes de les informó sobre el estudio que se estaba realizando, pidiéndoles además total sinceridad facilitada por el anonimato de los cuestionarios. La realización de la prueba llevó unos 10-15 minutos. Obtenidos los datos se procedió a su análisis utilizando el paquete estadístico SPSS en su versión 23.

3. Resultados

3.1. Recodificación de puntuación

Para comenzar con los análisis de los resultados se procede a la recodificación de las puntuaciones de la escala de Actitud hacia la Diversidad Cultural, con el fin de que todos los ítems estén en el mismo sentido afirmativo de la escala, permitiendo realizar el cálculo de las pruebas estadísticas. En este sentido, el valor 1 pasa a ser un valor 5, el 2 a un valor 4, el valor 3 se mantienen, el valor 4 al 2 y el valor 5 al valor 1. Los ítems invertidos son: 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 25, 29, 36, 37, 42, 43, 45, 46, 50, 51, 54, 63, 67, 69, 70, 71, 72, 73, y 75.

3.2. Análisis Factorial Exploratorio

Para la depuración de la escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural, se realizó un análisis factorial exploratorio por componentes principales y con rotación Varimax. El criterio de retención de los ítems fue de .40.

El análisis factorial concluyó en 8 factores de 41 ítems, que explican el 61.1% de la varianza. El coeficiente de Kaiser Meyer Olkin ($KMO=.930$) como la prueba de esfericidad de Bartlett ($p=.000$) muestran resultados adecuados para realizar el análisis factorial que se ajusta entre el número de ítems y los sujetos. Ha sido necesario la eliminación de 34 ítems, ya que muchos ítems no cargaron en ningún factor o incluso cargan en dos factores simultáneamente, y así la confiabilidad interna de la escala depurada obtiene un $\alpha=.934$.

Para la comprobación de la consistencia interna de esta escala, se procede a realizar el análisis de fiabilidad de cada uno de los ocho factores obtenidos. Los coeficientes de consistencia interna obtuvo un resultado excelente para el factor 1 ($\alpha=.904$), el factor 2 ($\alpha=.895$) y el factor 6 ($\alpha=.820$). Resultado aceptables para el factor 3 ($\alpha=.770$) y el factor 5 ($\alpha=.731$), y bajo para el factor 7 ($\alpha=.578$). En el caso del factor 4 se obtuvo $\alpha=-.016$ que es inaceptable, por ello se precedió a comprobar toda la información dada en este análisis y se eliminó el ítem 35, dando una fiabilidad de $\alpha=.793$ que es un resultado aceptable.

Una vez realizado todos los análisis exploratorios el resultado final ha resultado de la siguiente manera. El factor 1 se denomina como "Ausencia de actitudes negativas" se compone por 11 ítems (29, 67, 69, 70, 71, 72 y 73) que determinan situaciones al individuo siendo la respuesta una actitud negativa hacia la diversidad cultural. Y los ítems 50, 51, 63 y 75 muestran rechazo hacia personas de otras culturas, nacionalidades y religiones. El factor 2, "Actitudes positivas", compuesto por 8 elementos (26, 27, 30, 31, 47, 48, 49 y 68) hacen referencia a predisposiciones positivas hacia la diversidad. Los dos factores anteriores se concretan en actitudes generales hacia la diversidad cultural. A continuación, aparecen seis factores específicos de las actitudes. El factor 3, "Creencias positivas", contiene los ítems 38, 39, 40 y 41, estos elementos se refieren a pensamientos en pro de la diversidad que el individuo tiene. El factor 4, se denomina "Ausencias de creencias negativas", compuesto por los ítems 36, 37 y 43 que describen el rechazo a opiniones negativas hacia personas de otra cultura, religión o nacionalidad. El factor 5 se denomina "Intenciones positivas" y está compuesto por los ítems 57, 58, 60 y 61, corresponde a determinadas predisposiciones que en casos hipotéticos proponen acciones favorables hacia personas en pro de otra religión, cultura o nacionalidad. El factor 6, "Emociones positivas", corresponde a los ítems 13, 14, 16 y 17, se habla de sentimientos positivos a favor de la diversidad cultural. El factor 7, se denomina "Conductas positivas" y corresponde los ítems 18, 19 y 20, son acciones positivas hacia la diversidad cultural en donde muestra una sensibilidad del individuo hacia personas de otra cultura, religión o nacionalidad. Por último, el factor 8 se denomina "Ausencias de emociones negativas" se compone de los ítems 10, 11 y 12 expresan sentimientos de rechazo hacia personas de otra cultura, religión o nacionalidad. Con la finalidad de que los resultados sean claros y estén en el mismo sentido positivo, estos elementos negativos se han invertido estadísticamente, de manera que siempre se estará hablando de aspectos positivos de las actitudes; si bien los factores resultantes de su agrupación se presentan como ausencia de esas connotaciones negativas. Un ejemplo de ausencia es el ítem "Trataría de estar lejos de una persona inmigrante" siendo esta afirmación una actitud negativa hacia la diversidad cuando el sujeto está de

acuerdo con ella. Por lo que se invierte el ítem y los sujetos que no están de acuerdo con esta pregunta tienen una puntuación elevada en ausencia de esta actitud negativa.

Para la comprobación de la correlación de todos los factores se realiza el análisis de correlación de Pearson, obteniendo así en todos los factores la existencia de relaciones positivas ($p > 0.05$). Se ha encontrado relaciones altas en "Ausencia de actitudes negativas" con "Ausencia de creencias negativas" ($r = .605$ $p = .000$); y entre "Emociones positivas" con "Actitudes positivas" ($r = .737$ $p = .000$). Además se observa relaciones moderadas entre "Ausencia de actitudes negativas" con "Actitudes positivas" ($r = .529$ $p = .000$), "Emociones positivas" ($r = .560$ $p = .000$) y "Ausencia de emociones negativas" ($r = .487$ $p = .000$); "Actitudes positivas" tiene relación moderada con "Creencias positivas" ($r = .573$ $p = .000$), "Intenciones positivas" ($r = .415$ $p = .000$) y "Conductas positivas" ($r = .536$ $p = .000$). Las "Creencias positivas" obtiene una relación moderada con "Emociones positivas" ($r = .492$ $p = .000$) y con "Emociones positivas" ($r = .492$ $p = .000$). La "Ausencia de creencias negativas" se relaciona moderadamente con "Emociones positivas" ($r = .404$ $p = .000$) y con "Ausencia de emociones negativas" ($r = .482$ $p = .000$). Y la última correlación moderada se produce entre "Emociones positivas" con "Conductas positivas" ($r = .467$ $p = .000$). El resto de correlaciones no superan un $r > .400$.

4. Discusión

Cómo se hablaba en la fundamentación, las actitudes estaban compuestas por un computo de creencias, conductas, emociones e intenciones (Martínez, 2008). No todos los autores coincidían en las dimensiones que conformarán las actitudes, por ello esta investigación quiere recogerlas es una escala denominada Actitudes hacia la Diversidad Cultural.

El análisis preliminar de la escala refleja buenos resultados en fiabilidad en toda la escala tanto en su totalidad, como en los factores extraídos, salvo en el factor "Conductas positivas" que el resultado no se considera apto para decir que tiene una buena consistencia interna.

La comparación que se realiza entre las dimensiones teóricas propuestas en la fundamentación con los factores obtenidos tras el análisis, demuestran semejanza en cuatro factores (creencias, intenciones, emociones y conductas). Con este resultado aparece también el factor denominado actitudes el cual es un conjunto de ítems que no se agrupan en ninguna de las dimensiones teóricas, creando así una nueva dimensión que las recoge de forma más general.

Como citaba varios autores (Sales y García, 1997; Gómez, 2000), las actitudes pueden ser tanto elementos positivos como negativos y se ha demostrado en este estudio cómo los factores que incluyen en creencias y emociones se han subdividido en positivos y ausencia de negativas.

El resultado de esta investigación ha dado concluido en una escala compuesta por 41 ítems evaluando ocho dimensiones que se denominan: ausencia de actitudes negativas, actitudes positivas, creencias positivas, ausencias de creencias negativas, intenciones positivas, emociones positivas, ausencias de emociones negativas y conductas positivas.

A modo de conclusión se extrae que el instrumento debe seguir avanzando debido a los buenos resultados preliminares. A modo de propuesta de mejora se requiere ampliar el número de sujetos y extender a otros perfiles para así obtener un instrumento con mayor utilidad.

5. Bibliografía

AJZEN, Icek. 1991. "Nature and operation of attitudes". *Annual Review of Psychology*. Vol. 50. N° 2: 179-211.

AJZEN, Icek. 2001. "Nature and operation of attitudes". *Annual Review of Psychology*. Vol. 52. N° 1: 27-58. Disponible en http://www.researchgate.net/profile/Icek_Ajzen/publication/12181656_Nature_and_Operation_of_Attitudes/links/0a85e539b1b0b7acc9000000.pdf.

Consultado el 10.09.2015.

AJZEN, Icek. y FISHBEIN, Martin. 1980. Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

ALONSO, María José; NAVARRO, Raquel y VICENTE, Lidón. 2008. "Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios". *Fòrum de Recerca*. N° 13: 476-491.

AUZMENDI ESCRIBANO, Elena. 1992. Las actitudes hacia la matemática Estadística en las enseñanzas medias y universitarias. Mensajero. Bilbao (España)

CAMPOS, María Lorena; PASQUALI, Carlota; PEINADO, Sofía. 2008. "Evaluación psicométrica de un instrumento de medición de actitudes pro ambientales infantiles en el contexto escolar venezolano". *Paradigma*. N° 2: 135-156.

GAL, Iddo y GARFIELD, Joan B. 1997. "Monitoring attitudes and beliefs in statistics education" en GAL, Iddo y GARFIELD, Joan B. (Eds.). *The assessment challenge in statistics education*. pp 37-51. IOS Press. Holanda (Países Bajos).

GÓMEZ CHACÓN, Inés María. 2000. *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Narcea. Madrid (España).

GÁZQUEZ LINARES, José Jesús; PÉREZ FUENTES, María del Carmen; CARRIÓN MARTÍNEZ, José Juan; LUQUE DE LA ROSA, Antonio y MOLERO JURADO, María del Mar. 2015. "Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes". *Revista de Psicodidáctica*. Vol. 20. N° 2: 321-337. Disponible en: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/12978/12710>. Consultado el 10.09.2015.

LLORENT, V. J. Y ÁLAMO, M. 2015. "La formación de los futuros docentes en la Universidad de Córdoba. Actitudes hacia la diversidad cultural" en RODRÍGUEZ. L.; OSUNA, M. Y ROLDÁN, A. R. (Coord.). *La*

interculturalidad como reto de las nuevas sociedades. pp 87-112. Cátedra intercultural. Córdoba (España).

MARÍN SÁNCHEZ, Manuel. 2002. "Las actitudes en las relaciones interpersonales" en MARÍN SÁNCHEZ, M. GRAU, R. y YUBERO, S. Procesos psicosociales en los contextos educativos. pp 79-95. Pirámide. Madrid (España).

MARTÍNEZ PADRÓN, Oswaldo Jesús. 2008. "Actitudes hacia la matemática". Sapiens, Revista Universitaria de investigación. Vol. 9. Nº 1: 237-256.

MONTERO, Yolanda Haydeé; PEDROZA, María Eugenia; ASTIZ, Mercedes Susana y VILANOVA, Silvia Lucía. 2015. "Caracterización de las actitudes de estudiantes universitarios de Matemática hacia los métodos numéricos". Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 17. Nº1: 88-99. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412015000100006&script=sci_arttext. Consultado el 10.09.2015.

MUÑOZ, Félix Fernando y ENCINAR, María Isabel. 2015. "Innovación, producción de acción e intencionalidad: notas para una teoría económica comprehensiva". Revista empresa y humanismo. Vol. 18. Nº 2: 33-54. Disponible en: <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/empresa-y-humanismo/article/view/2836/2691>. Consultado el 10.09.2015.

MUÑOZ CANTERO, Jesús Miguel; NOVO CORTI, Isabel; ESPÍÑEIRA BELLÓN, Eva María. 2013. "La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros". Estudios sobre educación. Vol. 24: 103-124.

NOVO CORTI, Isabel y MUÑOZ CANTERO, Jesús Miguel. 2012. "Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la universidad de A Coruña (España)". REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Vol. 23. Nº 2: 105-122. Disponible

en: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/viewFile/11452/10949>.
Consultado el 10.09.2015.

NOVO CORTI, Isabel; MUÑOZ CANTERO, Jesús-Miguel y CALVO BABÍO, Nuria. 2015. "Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género". *Anales de Psicología*. Vol. 31. N° 1: 155-171. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282015000100017&script=sci_arttext. Consultado el 10.09.2015.

NOVO CORTI, Isabel; MUÑOZ CANTERO, Jesús Miguel y CALVO PORRAL, Cristina. 2011. "Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada". *Relieve*. Vol. 17. N° 2: 1-26. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5.pdf. Consultado el 10.09.2015.

PACHECO RUIZ, Francisco. 2002. "Actitudes". *Eúphoros*. N° 5: 173-186.

PALACIOS, Andrés; ARIAS, Víctor y ARIAS, Benito. 2014. "Las actitudes hacia las matemáticas: construcción y validación de un instrumento para su medida". *Revista de Psicodidáctica*. Vol. 19. N° 1: 67-91. Disponible en: http://www.researchgate.net/profile/Andres_Picos/publication/261703389_Las_actitudes_hacia_las_matemáticas_construcción_y_validación_de_un_instrumento_para_su_medida/links/02e7e5350f39cc041d000000.pdf. Consultado el 10.09.2015.

PHILIPP, Randolph. A. 2007. "Mathematics teachers' beliefs and affects" en LESTER, F. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. pp 257-315. National Council of Teachers of Mathematics. Estados Unidos.

SALES, Auxiliadora y GARCÍA, Rafaela. 1997. *Programas de educación intercultural*. Desclée. Bilbao (España).

YAN, Zi y CHENG, Eric Chi Keung. 2015. "Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment". *Teaching and Teacher Education*. Vol. 45: 128-136. Disponible en: http://www.researchgate.net/profile/Zi_Yan/publication/267411132_Primary_teachers'_attitudes_intentions_and_practices_regarding_formative_assessment/links/54794d230cf293e2da2b3085.pdf. Consultado el 10.09.2015.

ESTUDIO 2

La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala

La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala

Initial teacher training in attitudes toward cultural diversity. Validation of a scale

Resumen

El propósito de esta investigación ha sido confirmar la escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC). El instrumento consta de 7 dimensiones: *intenciones positivas, intenciones negativas, creencias positivas, creencias negativas, conductas positivas, emociones negativas y capacidad de apoyo*. La muestra estuvo compuesta por 508 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Los resultados obtenidos de la escala ADC muestran que esta escala es fiable y válida para medir las actitudes hacia la diversidad cultural. Además, se demuestra que los futuros docentes presentan actitudes positivas ante la diversidad cultural y la formación docente recibida influye positivamente en la reducción de actitudes negativas.

Palabras clave: actitudes, diversidad cultural, educación superior, análisis factorial confirmatorio y escala.

Summary

The purpose of this investigation was to confirm the scale of Attitudes toward Cultural Diversity (ADC). The instrument comprise 7 dimensions: positive intentions, negative intentions, positive beliefs, negative beliefs, positive behavior, negative emotions and support capacity. The sample consisted of 508 students of the Faculty of Education at the University of Cordoba. The results of the ADC show that this scale is reliable and valid scale to measure attitudes toward cultural diversity. Furthermore shown that future teachers have positive attitudes to cultural diversity and teacher training received a positive influence in reducing negative attitudes.

Keywords: attitudes, cultural diversity, higher education, confirmatory factor analysis and scale.

Introducción

La diversidad cultural es una constante cada vez más visible en la Unión Europea. Concretamente en España hay 4 millones y medio de extranjeros residentes (INE, 2015). Esta diversidad se percibe en el número constante de inmigrantes en el día a día de la sociedad (Gómez-Quintero y Fernández-Romero, 2014), se puede apreciar una incipiente población escolar de segunda generación, y en el continuo flujo migratorio iniciado años atrás (Llorent, Llorent-Bedmar, Mata, Messina, 2013, Plaza del Pino, 2012), que a pesar de la crisis no cesa (de forma legal e ilegal). También a considerar el turismo que cada vez es menos estacional, que deriva en asentamientos permanentes, normalmente de otros países europeos; la situación laboral globalizada que provoca desplazamientos internacionales por motivos de trabajo y, una especial mención por su impacto social y mediático, a los refugiados originados por la situación en Siria e Irak, que están en camino (CEAR, 2016), siendo una gran suma de población con claras diferencias religiosas y culturales en el contexto español. Todos estos factores han tenido, tienen y tendrán un gran impacto en la escuela como espejo de la sociedad en la que se vive (Sánchez, Santos y Lorenzo, 2012; Solí y Martínez, 2014; Solórzano, 2013).

La escuela, el sistema escolar, desde sus planteamientos teóricos apuesta por un modelo inclusivo; donde la equidad y la igualdad de oportunidades llegue a todo el alumnado (Abós, 2015; Muntaner, 2010). En este punto, el docente en calidad de último responsable de llevar una educación de calidad (Fernández, 2006; Vázquez-Alonso y Manassero-Mas, 2015) sin discriminación a todo el alumnado, debe estar formado para afrontar esta realidad (Dainez y Naranjo, 2015; Llorent y López, 2012; Louzada, et al., 2015).

El profesor como hacedor en la realidad escolar de la educación inclusiva ha sido objeto de estudio sobre su formación, actitudes y percepciones ante la diversidad cultural. Han surgido numerosas investigaciones acerca de las actitudes sobre la diversidad y la inclusión de los docentes en formación inicial

(Campbell, Gilmore y Cuskelly, 2003; Llorent-Bedmar y Llorent, 2012; Taylor y Ringlaben, 2012) como de los docentes en activo (MacFarlane y Woolfson, 2013; Mauerberg-deCastro, et al., 2013; Vaz, et al., 2015).

Revisando los antecedentes recientes sobre formación de los docentes y sus actitudes hacia la diversidad y la inclusión, se han establecido variables clave como el género, la edad, la experiencia previa o contacto y, por supuesto, el curso académico al que pertenecen.

El estudio de la variable género ofrece resultados contradictorios a simple vista, pues las investigaciones aportan datos en tres direcciones distintas. Por un lado, algunos estudios señalan que alumnos de distintas titulaciones relacionadas con la diversidad no muestran diferencias en las actitudes en cuanto al género (Martínez, y Bilbao, 2011; Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006). En contraposición, las investigaciones de Batsiuo, Bebetsos, Panteli y Antoniou (2008) y Abellán J. (2015) indica que sí hay diferencias significativas, teniendo los docentes en activo varones una actitud más positiva que las mujeres. Sin embargo, hay un mayor número de investigaciones que aportan que las mujeres presentan una sensibilidad mayor hacia la inclusión que los hombres (Eichinger, Rizzo y Sirotnik, 1991; Izuzquiza, Echeita, y Simón, 2015; López y Hinojosa, 2015; Muñoz, Novo y Espiñeira, 2013; Novo, Muñoz y Calvo, 2015; Vaz, et al., 2015) cuyos datos difieren totalmente con los dos anteriores. Siendo esta última perspectiva respecto al género la que avala la hipótesis de investigación.

Otra variable incluida en los estudios sobre la atención a la diversidad o la inclusión es la edad de los futuros maestros. Forlin (1995) señala que los estudiantes de menor edad tienen un nivel más alto en actitudes positivas y están predispuestos a prácticas inclusivas, frente a los docentes de mayor edad, confirmada por Vaz, et al. (2015). Por otro lado, Carroll, Forlin y Jobling (2003) destacan que no encontraron diferencias en cuanto a la edad, cuando son docentes en activo, debido a la formación permanente del profesorado. Sin embargo, en el estudio de Izuzquiza, et al. (2015) los alumnos de 26 años o más, tienen una valoración más positiva sobre la diversidad que otros participantes de menor edad. Siguiendo este estudio se establece la hipótesis de que a mayor edad mayores puntuaciones en las actitudes hacia la diversidad cultural.

La variable experiencia previa ha sido una de las variables más estudiadas por los científicos. De hecho, hay investigaciones que concluyen que la mejor estrategia para reducir los prejuicios es el contacto con personas de otra religión, cultura o nacionalidad (Allport, 1954; Calvo, Pérez y López, 2015). Todas las investigaciones concuerdan que tanto en profesores en activo (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Brownlee y Carrington, 2000), como en futuros docentes (Abellán, J. 2015; Campbell, et al., 2003; Izuzquiza, et al., 2015; Polo, Fernández y Díaz, 2010) o incluso en estudiantes de otros niveles (Moreno, et al., 2006; Olaleye, et al., 2012; Polo y López, 2006), el contacto con personas con alguna necesidad específica, implica mejores resultados que los profesionales o estudiantes que no lo han tenido, siendo la hipótesis de partida en esta investigación

El curso resulta ser una variable clave si se quiere identificar el impacto de la formación inicial en los futuros educadores. En el estudio de Moreno et al. (2006) que estudia las actitudes en los estudiantes de Magisterio, Psicopedagogía y Psicología, los resultados muestran una actitud más positiva en los del último curso de Psicología (5º curso), que en los estudiantes de otros cursos con niveles inferiores (2º de Magisterio de Educación Especial, 1º de Psicopedagogía y 4º de Psicología). Los autores exponen que estos alumnos de curso más avanzado obtuvieron mejores resultados debido a la posibilidad de ampliar su formación referente a temas inclusivos, conclusión que supone otra hipótesis de investigación en este artículo.

En resumen, todas las investigaciones aquí citadas albergan datos sobre diversidad o inclusión en general y sobre todo en discapacidad que ha sido la más estudiada. Los componentes explicativos de las actitudes no son excluyentes y no recogen todos los factores explicativos a pesar de que comparten algunos elementos (Ajzen, 2001; Gázquez, Pérez, Carrión, Luque y Molero, 2015; Marín, 2002; Martínez, 2008; Muñoz y Encinar, 2015; Sales y García, 1997). Por esta razón, Llorent y Álamo (2016) proponen realizar una escala para medir exclusivamente y con precisión las actitudes hacia la diversidad cultural, referenciada en otras escalas de medida (Alonso, Navarro y Vicente, 2008; Muñoz, et al. 2013; Novo, et al. 2011).

En este estudio se pretende validar y construir un modelo definitivo de la escala ADC, y además de estudiar las actitudes hacia la diversidad cultural de los alumnos de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Córdoba.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por un total de 508 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Formada por 367 mujeres (72.2%) y 141 hombres (27.8%), distribución por género que viene siendo habitual en las facultades de educación, donde la población es mayoritariamente femenina, siendo representativa la muestra en este aspecto. La edad media de los estudiantes es de 21.33 años ($DT = 3.585$), con un valor mínimo de 18 y un valor máximo de 57. En relación a la titulación, un 22.2% pertenecen al Grado de Educación Infantil, un 74.6% realizan el Grado de Educación Primaria y un 3.1% pertenecen al Máster de Educación Inclusiva. Con respecto al curso académico, un 35.4% pertenecen al primer curso, un 32.9% cursaban segundo, un 1.6% están matriculados en tercer curso y un 26.8% cursaban el cuarto curso. El 3.1% de los estudiantes de máster se encuentran en un nivel superior y en esta investigación se le denominará 5º curso. Y, por último, un 0.2% de los alumnos no contestaron a esta pregunta.

Una característica clave de la muestra a destacar es que un 74% de los participantes tienen experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad, frente a un 20.9% que no tienen y un 5.1% de los alumnos no contestaron esta cuestión.

Instrumentos

La escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC) se elaboró ad hoc, para medir las actitudes de los sujetos ante las diferencias culturales, religiosas o nacionales de las personas que les rodean. Previamente se han realizado

estudios exploratorios con esta escala partiendo de cuatro dimensiones emociones, conductas, creencias e intenciones, siguiendo la fundamentación teórica, tras los análisis exploratorios correspondientes (Llorent y Álamo, 2016), se ha obtenido una escala compuesta por 28 ítems agrupados en siete factores (*intenciones positivas, intenciones negativas, creencias positivas, creencias negativas, conductas positivas, emociones negativas y capacidad de apoyo*).

Cada ítem ofrece un grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (desde 1 "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo").

Procedimiento

Para el acceso a la muestra se contó con la colaboración del profesorado universitario, que fue informado previamente sobre el objetivo del estudio. A cada grupo de alumnos se les explicó la investigación y se solicitó su colaboración voluntaria y su total sinceridad, protegida por el anonimato de los cuestionarios. Y la escala se aplicó de manera colectiva con una duración aproximadamente de unos 10-15 minutos.

Análisis de datos

Para validar la escala ADC se han realizado diversos análisis estadísticos. En primer lugar, se ha realizado un estudio descriptivo de todos los ítems: media, desviación típica, curtosis y asimetría. Para el estudio de la escala se ha invertido las categorías de respuesta, con el fin de que todos los datos estén en el mismo sentido positivo. La consistencia interna de la escala se calculó mediante el Alpha de Cronbach. Los parámetros del análisis factorial confirmatorio se ha realizado con el parámetro de máxima verosimilitud (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, Tomás-Marco, 2014). Y por último, la bondad de ajuste se analizó a través del índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste no-normado (NNFI), el índice de bondad de ajuste (GFI), el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) y la raíz cuadrada de la media de residuos estandarizada (SRMR). Se considera una bondad de ajuste aceptable

cuando se obtienen valores superiores a .90 en el caso de CFI, NNFI y CFI, y valores inferiores a 0.8 en SRMR y RMSEA (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2001; Vieira, 2011). Los análisis estadísticos confirmatorios se realizaron con el programa EQS 6.2.

Para los análisis inferenciales del estudio -prueba de Levene, T-Student, ANOVA de un factor, ANOVA de Welch y comparaciones múltiples Post hoc (Bonferroni y Games-Howell) y correlación de Pearson- se utilizó en este caso el programa SPSS en su versión 23. En el caso de estos análisis, se dejaron las categorías sin invertir.

Resultados

Descriptivos y consistencia interna de la escala

Los resultados obtenidos de la escala ADC indican una puntuación media de todos los ítems de 4.01 (DT =.55), sabiendo que el rango de respuesta de cada ítem oscila entre 1 y 5, se considera una puntuación alta. Como se muestra en la Tabla 1, las dimensiones negativas; como *intenciones negativas* (M= 4.26, DT=.78), *creencias negativas* (M= 4.21, DT= .84) y *emociones negativas* (M= 4.15, DT= .86); son las dimensiones con la media más alta. Seguido aparece la dimensión *capacidad de apoyo* con una media de 4.12 (DT= .81), siendo también una media bastante alta. Por último, se encuentra también por encima de una puntuación media de 3 *conductas positivas* (M=3.84, DT=.75), *creencias positivas* (M=3.83, DT=.82) e *intenciones positivas* (M=3.49, DT=1.10). En la misma Tabla 1 se pueden consultar los datos sobre la asimetría (As) y curtosis (K) de cada ítem, para más detalle descriptivo de la escala.

La consistencia interna se calculó a través del coeficiente Alpha de Cronbach (Tabla 1), y se ha obtenido un total de la escala de .88, considerado un nivel alto. La fiabilidad de cada dimensión de la escala ADC, mostró datos altos en consistencia interna en las dimensiones *intenciones negativas* y *capacidad de apoyo*. En el resto de dimensiones la fiabilidad se considera aceptable (Orozco, Labrador y Palencia, 2002, Schmitt, 1996).

Tabla 1

Resultados descriptivos y análisis de la fiabilidad de la escala ADC

Factor	α	Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>As</i>	<i>K</i>
Intenciones negativas (Invertidas)	.88	18.	4.30	1.10	-1.53	1.37
		19.	3.84	1.16	-.67	-.50
		20.	4.35	1.03	-1.58	1.66
		22.	3.89	1.16	-.72	-.50
		24.	4.48	.93	-1.90	3.08
		25.	4.55	.98	-1.42	6.66
		26.	4.53	.93	-2.07	3.55
		28.	4.11	1.14	-1.09	.23
		Total	4.26	.78	-1.57	2.50
Factor	α	Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>As</i>	<i>K</i>
Intenciones positivas	.60	15.	3.89	2.63	17.07	349.31
		16.	3.54	1.07	-.28	-.53
		21.	3.43	1.12	-.16	-.73
		17.	3.12	1.17	-.05	-.73
		Total	3.49	1.10	4.10	52.96
Factor	α	Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>As</i>	<i>K</i>
Creencias positivas	.77	10.	3.55	1.09	-.41	-.35
		27.	3.88	1.05	-.75	.09
		12.	4.02	1.09	-.90	-.01
		1.	3.88	1.05	-.90	.71
		Total	3.83	.82	-.70	.60
Factor	α	Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>As</i>	<i>K</i>
Creencias negativas (Invertida)	.78	8.	4.48	.88	-1.74	2.41
		9.	4.29	1.04	-1.40	1.09
		13.	3.86	1.11	-.71	-.23
		Total	4.21	.84	-1.26	1.26
Factor	α	Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>As</i>	<i>K</i>

Emociones Negativas (Invertida)	.69	3.	4.05	1.16	-1.05	.17
		6.	4.15	1.08	-1.22	.71
		11.	4.26	1.04	-1.44	1.35
		Total	4.15	.86	-.93	.39
Factor	α	Ítem	M	DT	As	K
Conductas positivas	.68	2.	3.78	1.02	-.64	.01
		23	4.10	.82	-.74	.39
		4.	3.62	1.02	-.47	-.14
		Total	3.84	.75	-.44	.38
Factor	α	Ítem	M	DT	As	K
Capacidad de apoyo	.84	5.	4.18	.93	-1.29	1.72
		7.	4.17	.93	-1.09	.92
		14.	4.02	.93	-.72	-.14
		Total	4.12	.81	-1.06	1.35

Fuente: Elaboración propia

Análisis factorial confirmatorio

Para validar esta escala se realizó un análisis factorial confirmatorio. Como ya se indicó en la introducción se analizaron diferentes modelos exploratorios. Se probaron tres modelos diferentes (ver Tabla 2). En primer lugar, se probó el modelo teórico (Modelo 1) compuesto por cuatro factores (creencias, conductas, intenciones y emociones), cuyos resultados estadísticos no resultaron satisfactorios.

Tabla 2.

Modelos estructurales de la escala ADC según AFC

Modelos	χ^2	DF	χ^2/gl	CFI	NNFI	GFI	SRMR	RMSEA
Modelo 1	2150.283	344	6.252	.71	.68	.71	.11	.10
Modelo 2	1752.205	712	2.460	.89	.88	.85	.05	.05
Modelo 3	643.821	328	1.962	.95	.94	.92	.05	.04

Fuente: Elaboración propia

De esta manera, se procede a realizar un análisis factorial exploratorio para construir otro modelo (Modelo 2). Los cuatros factores iniciales del Modelo 1 se duplicaron, dada la dualidad negativa y positiva de cada dimensión, dando lugar a ocho factores.

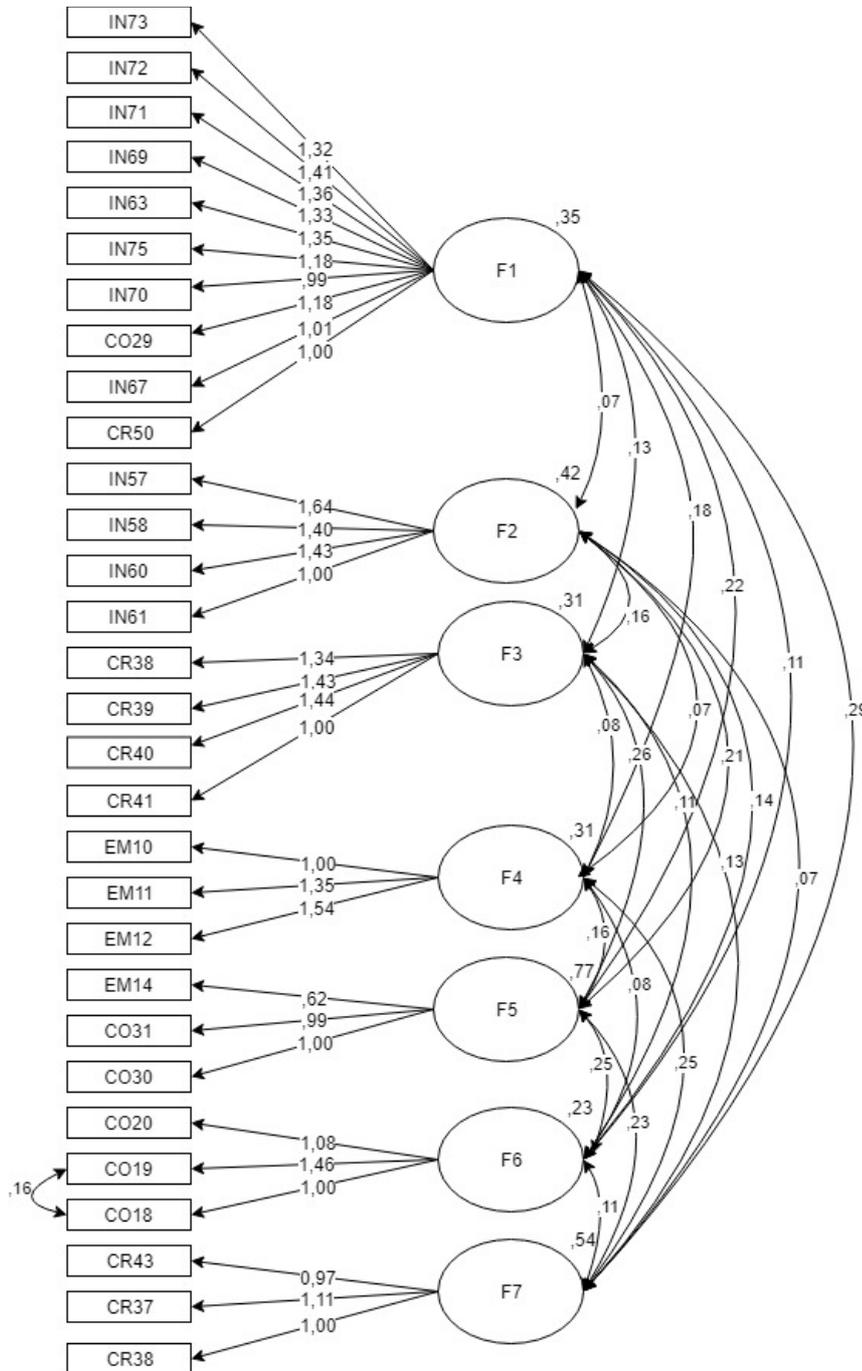


Figura 1. Modelo estructural de siete factores de la Escala ADC

Tras el adecuado ajuste de la escala siguiendo la fundamentación teórica y las aportaciones de los análisis estadísticos exploratorios, finalmente se obtuvo una escala (Modelo 3) compuesta por 28 ítems agrupados en siete factores (*intenciones positivas, intenciones negativas, creencias positivas, creencias negativas, conductas positivas, emociones negativas y capacidad de apoyo*). Al realizar un modelo factorial a través de ecuaciones estructurales se confirmó el rechazo de los dos primeros modelos y se confirmó el Modelo 3 (Llorent y Álamo, 2016). De manera la escala se concretó con 28 ítems ($\alpha=.88$), una varianza total explicada del 63.56% y cuyos índices de bondad de ajuste fueron óptimos (ver Figura 1)

ADC según el género

A continuación se muestran los resultados inferenciales de la variable sexo con relación a la escala ADC (Tabla 3). Se observó diferencias significativas en las dimensiones de *intenciones positivas* ($d= .23$; 95% CI= .03 - .42) y *creencias positivas* ($d= .30$; 95% CI= .09 - .49) entre hombres y mujeres, donde ellas han respondido con una mayor puntuación. En el caso de las *creencias negativas* ($d= .32$; 95% CI= .12 - .51) como en las *emociones negativas* ($d= .50$; 95% CI= .30 - .69), las mujeres obtienen una media inferior que los hombres. En cuanto a las dimensiones *capacidad de apoyo, conductas positivas e intenciones negativas*, no se aprecian diferencias en cuanto al sexo.

Tabla 3

Estadística descriptiva de la variable género en cada dimensión de ADC, y resultados de las pruebas t-student (t)

VD	Sexo	M	DT	t
Intenciones positivas	Hombre	3.31	.92	-2.26*
	Mujer	3.56	1.16	
Creencias positivas	Hombre	3.70	.86	-2.75*
	Mujer	3.93	.75	
	Hombre	4.05	.84	-.81

Capacidad de apoyo	Mujer	4.08	.77	
Conductas positivas	Hombre	3.87	.75	.63
	Mujer	3.82	.75	
Intenciones negativas	Hombre	1.89	.92	2.77
	Mujer	1.65	.66	
Creencias negativas	Hombre	1.97	1.01	2.87*
	Mujer	1.7	.76	
Emociones negativas	Hombre	2.14	.93	4.70**
	Mujer	1.72	.8	

*Nota: $p < .05$, **Nota: $p < .001$

Fuente: Elaboración propia

ADC según la edad

Se ha realizado el análisis de correlación de Pearson con el fin de conocer si existe relación entre la edad (variable continua, sin categorización) y las actitudes hacia la diversidad cultural. Los resultados muestran una correlación positiva con las dimensiones *intenciones positivas* ($r = .137, p < .01$), *creencias positivas* ($r = .124, p < .01$), *capacidad de apoyo* ($r = .154, p < .01$) y *conductas positivas* ($r = .105, p < .05$), mientras que con *intenciones negativas* ($r = -.153, p < .01$) muestra una correlación negativa.

Posteriormente, los datos han sido categorizados por intervalos de edad (18-19, 20-21, 22-23, 24-25, 26 años o más). Para este análisis se ha realizado la ANOVA, salvo en el caso de las dimensiones *intenciones negativas* y *creencias positivas*, dado al que el resultado obtenido en la prueba de Levene es significativo ($p < .05$), por lo cual se procedió a realizar la ANOVA de Welch.

Tras los análisis realizados con la variable edad no aparecen diferencias significativas en las puntuaciones medias por edad, en las dimensiones *intenciones positivas* ($F = 1.668, p > .05$), *conductas positivas* ($F = .690, p > .05$) (aunque en ambas existe una correlación con la edad como variable continua),

creencias negativas ($F = .725, p > .05$), *creencias positivas* ($F = 2.372, p > .05$) y *emociones negativas* ($F = 2.128, p > .05$).

Por otro lado, se encontraron diferencias significativas en las demás dimensiones: *intenciones negativas* ($F = 5.57, p < .05$), y *capacidad de apoyo* ($F = 3014, p < .05$), estas dos últimas que también correlacionan cuando se analiza la edad como variable sin categorizar.

Las comparaciones posteriores *post hoc* de estos dos factores confirman diferencias en la media entre los grupos de edad. Para la comparación *post hoc* de la dimensión *capacidad de apoyo*, se realizó con la prueba de Bonferroni obteniendo diferencias entre el grupo de 18-19 ($M = 3.91, DT = .85$) con el grupo de 26 años o más ($M = 4.39, DT = .92$) [$d = .56$; 95% CI = .15 - .96].

En cuanto a la dimensión de *intenciones negativas* se realizó la comparación de Games-Howell. En esta comparación se muestra también diferencias entre el grupo de 18-19 ($M = 1.87, DT = .85$) con 22-23 ($M = 1.58, DT = .62$) [$d = .25$; 95% CI = .01 - .50]; entre el grupo de 18-19 ($M = 1.87, DT = .85$) con 26 años o más ($M = 1.41, DT = .42$) [$d = .57$; 95% CI = .16 - .98] y el grupo de 20-21 ($M = 1.73, DT = .73$) con 26 años o más ($M = 1.41, DT = .42$) [$d = .46$; 95% CI = .06 - .86], donde los alumnos con más edad tienen puntuaciones en *intenciones negativas* menores que los alumnos con menor edad.

ADC según la experiencia

En la variable experiencia en relación con la escala ADC, se confirma la hipótesis nula en los casos de *intenciones positivas* y *conductas positivas* (ver Tabla 4), donde no aparecen diferencias significativas entre los sujetos que tienen o no experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad.

Sin embargo, en todas las demás dimensiones como *intenciones negativas* ($d = .34$; 95% CI= .12 - .56), *creencias positivas* ($d = .26$; 95% CI= .04 - .48), *creencias negativas* ($d = .26$; 95% CI= .05 - .48), *emociones negativas* ($d = .29$; 95% CI= .07 - .51), y *capacidad de apoyo* ($d = .40$; 95% CI= .17 - .62), sí se aprecian diferencias significativas entre los grupos (ver Tabla 4). Así, los sujetos que sí tienen un contacto previo con personas de otra religión, cultura o nacionalidad tienen puntuaciones significativamente más altas en actitudes positivas y bajas en actitudes negativas a diferencia del grupo sin experiencia.

Tabla 4

Estadística descriptiva de la variable experiencia en cada dimensión de ADC, y resultados de las pruebas t-student(t)

VD	Experiencia	Media	DT	t
Intenciones negativas	Sí	1.65	.71	-3.06*
	No	1.90	.78	
Intenciones positivas	Sí	3.48	.92	-.08
	No	3.50	1.64	
Creencias positivas	Sí	3.91	.78	2.43*
	No	3.70	.79	
Creencias negativas	Sí	1.71	.80	-2.42*
	No	1.93	.88	
Capacidad de apoyo	Sí	4.14	.75	3.62**
	No	3.83	.86	
Conductas positivas	Sí	3.86	.74	1.54
	No	3.73	.80	
Emociones negativas	Sí	1.79	.81	-2.36*
	No	2.04	1.01	

*Nota: $p < .05$

**Nota: $p < .001$

Fuente: Elaboración propia

ADC según titulación

Para el análisis con la variable titulación se realizó la prueba de Levene, mostrando varianzas homogéneas en todas las dimensiones realizando para la comparación de medias de los grupos la ANOVA, salvo en creencias negativas que se aplicó la prueba de ANOVA de Welch.

Según la titulación los resultados revelan diferencias en las dimensiones *intenciones positivas* y *creencias negativas*, como se puede apreciar en la Tabla 5. Si bien la comparación entre las titulaciones con pruebas post-hoc corrobora solamente diferencias en la dimensión *creencias negativas* entre el Grado de Educación Infantil con el Grado de Educación Primaria ($d = .29$; 95% CI = .09 - .51), donde los alumnos de Infantil tienen una media inferior que los alumnos de Primaria.

Tabla 5.

Estadística descriptiva de la variable titulación en cada dimensión de ADC, y resultados de las pruebas ANOVA (F)

VD	Titulación	Media	DT	F
Intenciones negativas	Grado de Educación Infantil	1.59	.68	2.54
	Grado de Educación Primaria	1.76	.77	
	Postgrado (máster y otros cursos)	1.53	.44	
Intenciones positivas	Grado de Educación Infantil	3.70	1.54	3.50*
	Grado de Educación Primaria	3.42	.94	
	Postgrado (máster y otros cursos)	3.82	.85	
Creencias negativas	Grado de Educación Infantil	1.58	.63	6.11*
	Grado de Educación Primaria	1.83	.90	
	Postgrado (máster y otros cursos)	1.95	.76	

Emociones negativas	Grado de Educación Infantil	1.75	.74	1.19
	Grado de Educación Primaria	1.87	.89	
	Postgrado (máster y otros cursos)	1.66	.86	
Capacidad de apoyo	Grado de Educación Infantil	4.11	.77	1.67
	Grado de Educación Primaria	4.05	.80	
	Postgrado (máster y otros cursos)	4.41	.57	
Conductas positivas	Grado de Educación Infantil	3.78	.72	.45
	Grado de Educación Primaria	3.85	.76	
	Postgrado (máster y otros cursos)	3.91	.70	
Creencias positivas	Grado de Educación Infantil	3.97	.83	2.22
	Grado de Educación Primaria	3.82	.77	
	Postgrado (máster y otros cursos)	4.09	.79	

*Nota: $p < .05$

Fuente: Elaboración propia

ADC según el curso

En la variable curso, la prueba de Levene muestra en las dimensiones *intenciones negativas*, *creencias positivas*, *creencias negativas* y *emociones negativas* datos significativos ($p < .05$), por lo que en estas dimensiones se realizará ANOVA de Welch, mientras que en el resto de dimensiones se realizará ANOVA de un factor.

Los resultados revelan diferencias significativas en las medias en las dimensiones *capacidad de apoyo* ($F=3.91, p < .05$), *creencias positivas* ($F= 4.02, p < .05$) e *intenciones negativas* ($F= 5.71, p < .05$).

En las comparaciones *post hoc* de Bonferroni en la dimensión *capacidad de apoyo* se encontró diferencias de medias en los grupos de 1º (M= 3.90, DT= .88) con 2º (M= 4.16, DT= .78) [$d= .31$; 95% CI= .09 - .52]; y 1º con 4º curso (M= 4.17, DT= .68) [$d= .33$; 95% CI= .11 - .56].

Para las dimensiones que se ha realizado la prueba de ANOVA de Welch se realizará la prueba *post hoc* de Games-Howell. Si bien, se aprecia que *intenciones negativas* ofrece diferencias entre el curso de 1º con 2º ($d= .41$; 95% CI= .20 - .63), con 4º ($d= .49$; 95% CI= .26 - .72) y con 5º/Máster. El curso 1º (M= 1.95, DT=.91) obtiene una media inferior con respecto a los cursos de 2º (M=1.61, DT=.69), 4º (M= 1.57, DT=.53) y 5º/Máster (M= 1.53, DT=.44).

En cuanto a la dimensión *creencias positivas* también hay diferencias entre 1º y 2º curso ($d= .35$; 95% CI= .13 - .56) y 1º y 4º ($d= .41$; 95% CI= .18 - .64), obteniendo el 1º curso (M= 3.67, DT=.84) una media inferior con respecto a 2º (M= 3.96, DT=.82) y 4º curso (M=3.97, DT=.63).

Discusión

Las investigaciones realizadas anteriormente ponen de manifiesto que las actitudes son un elemento importante de los futuros docentes por su importancia para la atención educativa a la diversidad cultural (MacFarlane y Marcas, 2013; Mauerberg-deCastro, et al., 2013; Vaz, et al., 2015). Y por esa razón esta investigación se origina en la preocupación de una adecuada formación docente ante la diversidad, siendo fundamental construir un instrumento que permita conocer el perfil de los futuros docentes para poder mejorarlo y en qué medida mejora, y por eso, en este artículo se ha planteado como objetivo principal validar la escala ADC de Llorent y Álamo (2016) y construir un modelo explicativo de los diferentes factores que configuran las actitudes hacia la diversidad cultural. Además, se ha querido identificar las actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

En primer lugar, la escala ADC está constituida por 28 ítems, obteniendo una fiabilidad muy alta en su totalidad ($\alpha=.88$). Tras el estudio teórico y exploratorio, se obtuvo una escala con siete factores, denominados: *intenciones positivas*, *intenciones negativas*, *creencias positivas*, *creencias negativas*, *emociones negativas*, *capacidad de apoyo* y *conductas positivas*. Y este nuevo modelo mostró unos adecuados índices de ajuste ($\chi^2= 643.821$ $p< .001$; NNFI=.94 CFI=.95, GFI= .92, SRMR= .05, RMSEA= .04).

En segundo lugar, se pudo conocer el perfil de los maestros en formación de la Universidad de Córdoba. Los sujetos de este estudio obtuvieron una puntuación global media-alta en la escala, con lo cual se pueden considerar positivas las actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Observando cada dimensión de la escala ADC, las *intenciones negativas*, *creencias negativas*, *emociones negativas* (teniendo invertidos los valores de sus ítems) y *capacidad de apoyo* son las dimensiones con mejores puntuaciones. Una vez realizados los estudios generales relativos a la escala, también resultan interesantes las conclusiones obtenidas de cada variable independiente con las distintas dimensiones de la escala ADC.

En relación al género, las mujeres tienen mejores puntuaciones en *intenciones positivas* y *creencias positivas*, además de que se muestran más en desacuerdo que los varones hacia las *creencias negativas* y *emociones negativas*. Este resultado confirma otras investigaciones realizadas previamente (Eichinger, et al.,1991; Izuzquiza, et al., 2015; Muñoz, et al., 2013; Novo, et al., 2015; Vaz, et al., 2015).

La conclusión extraída sobre la edad evidencia que las personas con menor edad presentan puntuaciones bajas con respecto a los grupos de mayor edad. Este resultado no confirma los estudios de Forlin (1995) y Vaz, et al., (2015); pero sí el de Izuzquiza, et al., (2015), donde deja claro que los alumnos con 26 años o más tienen una valoración más positiva, voluntad de ayudar a las personas de

otra cultura, nacionalidad o religión, presentando además rechazo de intenciones negativas.

En los estudios realizados sobre actitudes hacia la diversidad y la inclusión, la experiencia previa es un elemento clave y se ha confirmado en numerosos estudios, influyendo en el refuerzo de las actitudes positivas y el rechazo de las negativas (Abellán, J., 2015; Campbell, et al., 2003; Izuzquiza, et al., 2015; Polo, et al., 2010). La prueba es que los estudiantes participantes en la investigación que aquí presentamos revelan un rechazo hacia *intenciones negativas, creencias negativas y emociones negativas*, y además muestran mayor *capacidad de apoyo* y más *creencias positivas* hacia personas de otra religión, cultura o nacionalidad.

La titulación ha sido otra variable estudiada y, según los resultados, no muestra datos muy relevantes. Solamente se ha encontrado diferencias en las *creencias negativas* en los dos Grados de Educación, y con un tamaño de efecto bajo. Esto puede explicarse dado a que todas las titulaciones pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Educación, donde se comparte una posición pedagógica común, un currículum coherente y unos profesores compartidos.

En cuanto al curso en el que se encuentran el alumnado de este estudio se ha encontrado datos relevantes. Los resultados de esta investigación ratifica el estudio realizado por Moreno et al. (2006), los alumnos pertenecientes a cursos superiores presentan unas actitudes más positivas y rechazo hacia actitudes negativas que los alumnos que pertenecen a cursos inferiores. Con ello se puede concluir que la formación recibida por parte de la facultad está siendo útil en relación al cambio positivo de actitudes hacia la diversidad cultural.

En definitiva, este estudio ha permitido validar un instrumento fiable para medir las actitudes hacia la diversidad cultural en los estudiantes universitarios. Así como identificar que los futuros docentes tienen actitudes positivas hacia la diversidad cultural, y que la formación recibida implica una mejora en la eliminación de actitudes negativas y es generadora de actitudes más inclusivas. Para futuras líneas de investigación sería interesante poder implementar la escala ADC en otras universidades, de este modo, se podría obtener una mejor garantía

de la fiabilidad y validez de la escala, y sobre todo porque sería interesante y más que recomendable para conocer el impacto de la formación universitaria en los estudiantes/futuros formadores de nuevas generaciones.

Referencias bibliográficas

Abellán, J., (2015) "Actitudes hacia la discapacidad de los futuros maestros de Educación Física" en *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, vol. 1, núm. 3, pp. 207-219.

Abós, P., (2015) "El Modelo de Escuela Rural ¿Es un Modelo Transferible a Otro Tipo de Escuela?" en *Educação & Realidade*, vol. 40, núm. 3, pp. 1-18.

Ajzen, I., (2001) "Nature and operation of attitudes" en *Annual Review of Psychology*, vol. 52, núm. 1, pp. 27-58.

Allport, G., (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison Wesley.

Alonso, M. J., Navarro, R. y L. Vicente, (2008) "Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios" en *Fòrum de Recerca*, núm. 13, pp. 476-491.

Avramidis, E., Bayliss, P. y R. Burden, (2000) "A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local authority" en *Educational Psychology*, vol. 20, núm. 2, pp. 191-211.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. y P. Antoniou, (2008) "Attitudes and intention of Greek and Cypriot Primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools" en *International Journal of Inclusive Education*, vol. 12, núm. 2, pp. 201-219.

Brownlee, J. y S. Carrington, (2000) "Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers" en *Support for Learning*, vol. 15 núm. 3, pp. 99-105.

- Calvo, C. O., Pérez, J. y J. C. López, (2015) "Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física" en *Retos*, vol. 27, pp. 140-145.
- Campbell, J., Gilmore, L. y M. Cuskelly, (2003) "Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion" en *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, vol. 28, núm. 4, pp. 369-379.
- Carroll, A. Forlin, C. y A. Jobling, (2003) "The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities" en *Teacher Education Quarterly*, vol. 30, núm. 3, pp. 65-79.
- CEAR, (2016) *Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid, Comisión Española de ayuda al refugiado (CEAR).
- Dainez, D. y G. Naranjo, (2015) "Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil" en *Pro-Posições*, vol. 26, núm. 2, pp. 187-204.
- Eichinger, J., Rizzo, T. y B. Sirotnik, (1991) "Changing attitudes toward people with disabilities" en *Teacher Education and Special Education*, vol. 14, pp. 121-126.
- Fernández, N. G. (2006) "Evaluación y mejora del Prácticum en las titulaciones de Ciencias de la Educación de la UPV/EHU" en *Revista de psicodidáctica*, vol. 11, núm. 1, pp. 145-157.
- Forlin, C. (1995) "Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia" en *British Journal of Special Education*, vol. 22, núm. 4, pp. 179-185.
- Gázquez, J. J., et. al., (2015) "Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes" en *Revista psicodidáctica*, vol. 20, núm. 2, pp. 321-337.

- Gómez-Quintero, J. D., y C. Fernández-Romero, (2014) "Familias inmigrantes en España: estructura sociodemográfica, roles de género y pautas culturales de los hijos adolescentes" en *Papeles de población*, vol. 20, núm. 80, pp. 87-118.
- Hair, J., et al., (2001) *Análisis Multivariante*. (5ª ed.). Madrid, Pearson/Prentice Hall.
- Instituto Nacional De Estadística, (2015) Cifras de Población a 1 de julio de 2015. Estadística de Migraciones. Primer semestre de 2015, disponible de <http://www.ine.es/prensa/np948.pdf>
- Izuzquiza, D., Echeita, G. y C. Simón, (2015) "La percepción de estudiantes egresados de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser "profesorado inclusivo": Un estudio preliminar" en *Tendencias Pedagógicas*, vol. 26, pp. 197-216.
- López López, M. C. y E. F. Hinojosa Pareja, (2015) "Construction and validation of a questionnaire to study future teachers' beliefs about cultural diversity, *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Llorent, V. J. y M. Álamo, (2016) "Escala de actitudes hacia la diversidad cultural (ADC) para los futuros docentes" en *Revista opción*, vol. 32, núm. especial 11, pp. 832-841.
- Llorent, V.J., et. al., (2013) "Valutazione della autostima e della motivazione al successo scolastico in studenti Luso-africani della Scuola Secondaria del Portogallo" en *CADMO*, vol. 21, núm. 1, pp. 23-40.
- Llorent, V. J. y R. López, (2012) "Demandas de la formación del profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria" en *REIFOP*, vol. 15, núm. 3, pp. 27-34.
- Llorent-Bedmar, V. y V. J. Llorent, (2012) "La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España" en *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 2, pp. 43-59.

- Lloret-Segura, S., et. al., (2014) "El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada" en *Anales de psicología*, vol. 30, núm. 3, pp. 1151-1169.
- Louzada, J., Martins, S. y C. Giroto, (2015) "Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil" en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 20, núm. 64, pp. 95-122.
- Macfarlane, K. y L. M. Woolfson, (2013) "Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior" en *Teaching and teacher education*, vol. 29, pp. 46-52.
- Martínez, M.A. y M.C. Bilbao, (2011) "Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad" en *Revista Española sobre la Discapacidad intelectual Siglo Cero*, vol. 42, núm. 4, pp. 50-78.
- Marín, M. (2002) "Las actitudes en las relaciones interpersonales", en Sánchez, M.M.; Grau, R. y Yubero, S. *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 79-95). Madrid, Pirámide.
- Martínez, O. J. (2008) "Actitudes hacia la matemática" en *Sapiens, Revista Universitaria de investigación*, vol. 9, núm. 1, pp. 237-256.
- Mauerberg-Decastro, E., et al., (2013) "Attitudes about inclusion by educators and physical educators: effects of participation in an inclusive adapted physical education program" en *Motriz: Revista de Educação Física*, vol. 19, núm. 3, pp. 649-661.
- Moreno, F. J., et al., (2006) "Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines" en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 40, núm. 5, pp. 1-12.
- Muntaner, J. J. (2010) "De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo", en Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, F. J. (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito*

educativo, laboral y comunitario, (pp. 2-24). Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Muñoz, J. M., I. Novo, y E.M. Espiñeira, (2013) "La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros", en *Estudios sobre educación*, vol. 24, pp. 103-124.

Muñoz, F. F. y M. I. Encinar, (2015) "Innovación, producción de acción e intencionalidad: notas para una teoría económica comprehensiva" en *Revista empresa y humanismo*, vol. 18, núm. 2, pp. 33-54.

Novo, I., J. M. Muñoz, y C. Calvo, (2015) "Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género" en *Anales de Psicología*, vol. 31, núm. 1, pp. 155-171.

Olaleye, A., et al., (2012) "Attitudes of students towards peers with disability in an inclusive school in Nigeria" en *Disability, CBR & Inclusive Development*, vol. 23, núm. 3, pp. 65-75.

Orozco, C., M. Labrador, y A. Palencia, (2002) *Metodología. Manual teórico Práctico de Metodología para tesis, asesores, tutores y jurados de trabajos de investigación y ascenso*. Venezuela, Ofimax de Venezuela.

Plaza Del Pino, F. J. (2012) "Prejuicios de las enfermeras hacia la población inmigrante: una mirada desde el Sur de España" en *Enfermería Global*, vol. 11, núm. 27, pp. 87-96.

Polo, T., C. Fernández, y C. Díaz, (2010) "Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas" en *Universitas Psychologica*, vol. 10, núm. 1, pp. 113-123.

Polo, M. T. y M. D. López, (2006) "Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la universidad de Granada" en *REOP*, vol. 17, núm. 2, pp. 195-211.

- Sales, A. y R. García, (1997) *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée.
- Sánchez, J. E., M. A. Santos, y M. Lorenzo, (2012) "Estudios de pedagogía intercultural" en *Revista Española de Pedagogía*, vol. 70, núm. 253, pp. 581-583.
- Schmitt, N. (1996) "Uses and abuses of coefficient alpha" en *Psychological assessment*, vol. 8, núm. 4, pp. 350-353.
- Solís, D. y C. P. Martínez, (2015) "Género, cuerpo y diversidad cultural: significaciones y prácticas de estudiantes de secundarias públicas en San Luis Potosí" en *Revista de Estudios de Género. La ventana*, vol. 5, núm. 39, pp. 141-178.
- Solórzano, M. J. (2013) "Escala ACTIDIV para medir la actitud hacia la diversidad" en *Actualidades investigativas en Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-26.
- Taylor, R. y R. Ringlaben, (2012) "Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion" en *Higher Education Studies*, vol. 2, núm. 3, pp. 16-23.
- Vaz, S., et al., (2015) "Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities", *PloS one*, vol. 10, núm. 8.
- Vázquez-Alonso, Á. y M. A. Manassero-Mas, (2015) "Hacia una formación inicial del profesorado de ciencias basada en la investigación" en *Revista Española de Pedagogía*, vol. 73, núm. 261, pp. 343-363.
- Vieira, L. A. (2011) *Interactive LISREL in Practice: Getting Started with a SIMPLE Approach*. Heidelberg, Springer.

Anexo

CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL

1. Me siento capaz de apoyar y ayudar a cualquier persona de otras nacionalidades
2. Soy muy observador cuando interactúo con personas de diferentes culturas
3. Me disgustan las personas extranjeras que mezclan varias lenguas a la hora de hablar
4. Tiendo a esperar antes de formarme una impresión de personas de otra etnia
5. Soy capaz de ayudar a alguna persona de otra cultura
6. Me disgusta compartir con personas que tienen actividades muy diferentes a las que usualmente practico
7. Soy capaz de ayudar a alguna persona de otra religión
8. Las personas de otras culturas no les gusta hacer amigos
9. La forma de pensar de mi cultura es la más moderna
10. Las políticas nacionales deben proteger al inmigrante
11. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente
12. Las personas de otras etnias deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona
13. Las personas de otras culturas no son de mente abierta
14. Se puede decir que los problemas relacionados con la inmigración nos afectan a todos de alguna manera, aunque no los padezcamos
15. Me gustaría participar en programas de ayuda a la inclusión social
16. Si la universidad propusiese programas de apoyo a los inmigrantes, yo me apuntaría
17. Me gustaría ayudar a traducir los apuntes a un compañero de otra nacionalidad durante mis horas de ocio
18. No aceptaría opiniones de personas de otra cultura diferente a la mía
19. Me perjudicaría en la nota tener que hacer un trabajo de clase con un estudiante inmigrante que todavía no habla muy bien mi idioma
20. Entraría en una discoteca aunque no dejaran entrar a uno de mi grupo de amigos, por ser de otra nacionalidad
21. Mi deseo es participar en organizaciones para apoyo a las personas en riesgo de exclusión
22. Me sentiría incómodo en un bar donde la mayoría de personas fuesen de diferente etnia a la mía
23. Intento aprender al interactuar con personas de diferentes culturas
24. Trataría de estar lejos de una persona inmigrante
25. Me incomodaría si en clase se sentara a mi lado una persona de otra cultura
26. A mi mejor amigo no le presentaría una persona de otra religión
27. Las minorías sociales deben exigir sus derechos
28. No me gustaría tanto un amigo de otra nacionalidad, como un amigo de mi misma nacionalidad

ESTUDIO 3

**Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de
Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el
primer y el último curso**

Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el primer y el último curso

Attitudes toward cultural diversity of students in Grade of Primary Education Teacher. Analysis between the first and the last academic year

Resumen

El objetivo de este texto es exponer los resultados de la investigación centrada en la formación recibida por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba como mejora sustancial de las actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes. Este estudio cuenta con la participación de una muestra de 320 sujetos del Grado de Educación Primaria, siendo 184 de primer curso y 136 de cuarto curso. Se emplea una escala ad hoc de tipo Likert denominada Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC). Los resultados de esta investigación confirman que existen diferencias significativas en cuanto al curso en el que se encuentran los futuros docentes

Palabras clave: actitudes, diversidad cultural, formación del profesorado, educación superior, educación inclusiva, escala ADC

Abstract

The purpose of this text is to know if the training received by the faculty of education at the University of Cordoba substantially improved attitudes toward cultural diversity of students. This study includes the participation of a sample of 320 subjects of the Degree in Primary Education, with 184 first year and 136 in the fourth year. An ad hoc Likert scale called Attitudes Toward Cultural Diversity (ADC) is used. The results of this investigation confirms that there are significant differences between grades (1-4) they are future teachers.

Keywords: attitudes, cultural diversity, teacher training, higher education, inclusive education, scale ADC

Introducción

La formación del profesorado es un elemento clave en la mejora y calidad del sistema educativo (Sospedra y Rosa, 2015). El papel de los docentes y su actualización están siempre en el punto de mira de las reformas educativas y de las demandas sociolaborales. Hay una constante sensación de necesidad de formación, que tiene su lógica en la permanente aparición de nuevos retos en las escuelas, en la educación y en la sociedad, como es el caso de la educación inclusiva y, en especial, de la atención a la diversidad cultural.

Las investigaciones sobre formación del profesorado han detectado una deficiencia en materia de atención a la diversidad cultural (González y Batanero, 2015), y una manifestación clara de los docentes en activo en la temática (Ruiz, 2015). El profesional docente por tanto requiere de una mejora de su formación permanente, pero sobre todo de la inicial (Llorent y López 2012; Ku y Tejada, 2015).

Y en este sentido resulta primordial potenciar las actitudes hacia la diversidad cultural de los profesores para facilitar la educación inclusiva en las escuelas (Muntaner, 2010). Para eso, hay que conocer las actitudes ante la diversidad-inclusión de los estudiantes universitarios de Magisterio, para aportar unas bases que ayudarán a tomar conciencia sobre el punto de partida de los docentes que, en un futuro próximo, desempeñarán su labor (De León, González, López y López, 2011). Las actitudes entendidas como predisposiciones aprendidas (Gal y Garfield, 1997), además de formas de actuar, sentir o pensar que muestra una persona (Phillip, 2007), pueden valorarse de forma tanto positiva como negativa (Sales y García, 1997; Gómez, 2000). Como se ha señalado previamente las actitudes son aprendizajes que se realizan a lo largo de la vida, mediante experiencias y convivencias con el resto de personas (Gázquez, Pérez, Carrión, Luque y Molero, 2015), y por esta razón, las actitudes pueden enseñarse (Novo, Muñoz y Calvo, 2011; Novo, Muñoz y Calvo, 2015).

En concreto, el reconocimiento de la riqueza e importancia que supone la diversidad cultural en las escuelas ha provocado todo un conjunto de políticas,

teorías, técnicas, estrategias, métodos e innovaciones de distinta índole (Llorent-Bedmar Llorent, Mata y Messina, 2013), que ha ayudado a apostar por la Educación Inclusiva y la Atención a la Diversidad en un sentido amplio. Por esta razón las actitudes, como citaba Muntaner (2010), se convierten en un elemento de estudio para analizar la influencia positiva en la formación de los estudiantes de Magisterio. Con ello, el objetivo que se propone es conocer si la formación recibida en dicha universidad, mejora significativamente las actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes o si, por el contrario, es necesario una mejora curricular en la educación superior en ese sentido. Por tanto, esta investigación tiene el objetivo de conocer las actitudes hacia la diversidad cultural entre el primer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba, y el cuarto (y último) curso de esta misma titulación, analizando si hay diferencias significativas.

Los estudios previos sobre actitudes hacia la diversidad o inclusión, han analizado diferentes variables de interés, de las cuales se extraen para esta investigación el género, la edad y la experiencia previa. Y se añadirá el curso de los estudiantes como variable comparativa sirviendo a su vez de medida sobre la trayectoria formativa.

En anteriores investigaciones existen tres opiniones diferentes en el estudio del género. Una primera conclusión que se extrae de los estudios realizados sobre actitudes hacia la diversidad, señalan que no presentan diferencias entre hombres y mujeres (Alpuín, González y Pérez, 2006; Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006). Por otro lado, la investigación de Batsiuro, Bebetos, Panteli y Antoniou (2008) indica todo lo contrario, son los varones quienes tienen una actitud más positiva que las mujeres. A pesar de las opiniones anteriores, existe un mayor número de investigaciones que indican que las mujeres obtienen mejores resultados en cuanto a actitudes positivas se refiere y a una menor presencia de actitudes negativas hacia la diversidad cultural (Muñoz, Novo y Espiñeira, 2013; Novo, et al., 2015). Siendo esta última opinión la más extendida y la hipótesis de partida de este estudio.

La variable edad aporta, como en el caso anterior, diferentes resultados. En primer lugar, el estudio de Carroll, Forlin y Jobling (2003) señala que no existen diferencias en relación a la edad a causa de la formación permanente del profesorado. Más recientemente, el estudio de Vaz, et al. (2015) aporta que los estudiantes de menor edad presentan mejores resultados en actitudes positivas y tienen una predisposición a ser más inclusivos. Por el contrario, Izuzquiza, Echeita y Simón (2015) destacan que los alumnos de 26 años o más presentan una actitud positiva hacia la diversidad, y este grupo de edad presenta también un rechazo de actitudes negativas hacia la diversidad cultural. La hipótesis de partida que se plantea en este estudio sigue la misma línea que las conclusiones de Carroll, et al. (2003). Estos autores determinaron que la formación del profesorado es un elemento para la reducción de las actitudes negativas y el aumento de actitudes positivas, donde la edad no es un elemento influyente.

Una de las variables más estudiadas por los investigadores es la experiencia previa. En todos los estudios realizados llegan a las mismas conclusiones, donde el contacto con personas con alguna necesidad, tanto de capacidad como cultural, es la mejor estrategia para reducir los prejuicios (Allport, 1954; Álvarez y González 2008; Calvo, Pérez-Tejero y López, 2015). El contacto potencia las actitudes positivas y reduce las actitudes negativas (Abellán, 2015; Campbell, Gilmore y Cuskelly, 2003; Polo, Fernández y Díaz, 2010). Como viene siendo habitual, el contacto será clave para el fomento de actitudes positivas, siendo esta premisa la hipótesis de investigación.

Como antecedente de la variable curso se resalta el estudio de Moreno, et al. (2006), cuyos resultados muestran que los estudiantes de cursos superiores presentan una actitud más positiva que de los cursos inferiores. Estos autores concluyen que obtuvieron mejores resultados debido a la formación que reciben. Por este motivo, esta investigación pretende centrarse en realizar una comparación de la variable curso, aportando así información sobre las actitudes hacia la inclusión de los futuros docentes, partiendo de la hipótesis de que la formación recibida en la universidad es un factor importante para el fomento de actitudes positivas y el rechazo de actitudes negativas.

Metodología

Participantes

El estudio cuenta con la participación de una muestra total de 320 sujetos del Grado de Educación Primaria. De esta muestra 184 son de primer curso (32.1% hombres y 67.9% mujeres), con una media de edad de 20 años (DT³: 3.41), donde el 67.4% tiene experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad. Del cuarto curso hay 136 estudiantes (32.4% hombres y 67.6% mujeres), con una media de edad de 22 años (DT: 3.71) y donde un 78.7% de participantes tienen experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad.

Instrumento

El instrumento utilizado en esta investigación se compone de dos partes. En primer lugar, un cuestionario sociodemográfico y en segundo lugar, la escala de actitudes hacia la diversidad cultural (ADC).

El cuestionario sociodemográfico comprende cuatro factores de estudio: sexo, edad, curso y experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad.

Para analizar las actitudes hacia la diversidad cultural se ha empleado la escala ADC elaborada por Llorent y Álamo (2016). Consta de 28 ítems, siendo las respuestas de tipo Likert (1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente desacuerdo). Esta escala evalúa siete dimensiones: *intenciones positivas*, *intenciones negativas*, *creencias positivas*, *creencias negativas*, *conductas positivas*, *emociones negativas* y *capacidad de apoyo*.

³ Desviación Típica, también denominada ST (Standard Desviation) en Inglés.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó en las aulas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Todos los participantes fueron informados previamente del estudio y sobre la total confidencialidad y anonimato del cuestionario.

La implementación de los cuestionarios se realizó en el curso académico 2014/2015 con una duración aproximadamente de 10 a 15 minutos por cada clase. Una vez recogidos todos los cuestionarios se procedió a su análisis⁴.

Resultados

Actitudes hacia la diversidad cultural según género

La prueba T-Student (t) realizada en la variable género, muestra diferencias significativas en cuanto al curso 1º en varias dimensiones de la escala. Se observa una puntuación inferior en la dimensión *intenciones negativas* ($t(83.157)=3.217$, $p < .02$) en las mujeres ($M= 1.83$; $DT= .812$) que en los hombres ($M= 2.36$; $DT= 1.11$). En las *emociones negativas* ($t(180) = 4.287$, $p < .05$) sucede lo mismo, son las mujeres ($M= 1.79$; $DT= .90$) las que obtiene una puntuación menor que los hombres ($M= 2.43$; $DT= 1.07$). En las *creencias negativas* ($t(86.895)=2.519$, $p < 0.05$) el resultado es semejante a las otras dos dimensiones anteriores, los hombres ($M= 2.19$; $DT= 1.15$) presentan mayor puntuación que las mujeres ($M= 1.76$; $DT= .83$). En la dimensión *creencias positivas* ($t(174)=-2.541$, $p < .05$) las mujeres ($M=3.79$; $DT= .76$) son quienes tienen una puntuación mayor que los hombres ($M= 3.46$; $DT= .94$). Se calculó el tamaño del efecto, obteniendo para las dimensiones *creencias negativas* ($d= .45$; 95% CI: .14-.77), y *creencias positivas* ($d= .39$; 95% CI:.71-.08) una intensidad baja, respectivamente. El tamaño del efecto mediano se encontró en las dimensiones *intenciones negativas* ($d= .57$; 95% CI:.25-.90) y *emociones*

⁴ El análisis se realizó con el programa estadístico SPSS en su versión 23.

negativas ($d = .68$; 95% CI:.36-.99). En cuanto al cuarto curso no se han encontrado diferencias significativas en relación al género.

Actitudes hacia la diversidad cultural según edad

Los análisis realizados con la variable edad ha demostrado que los grupos no son homogéneos, por lo tanto se ha procedido a realizar la ANOVA de Welch (F). Los resultados de las pruebas muestran que no hay diferencias significativas en el curso 1º de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Con respecto al 4º curso solo existen diferencias significativas en *intenciones negativas* ($F(3) = 9.295$ $p < .05$), donde, en primer lugar, se encuentra el grupo de edad de 24-25 años ($M = 1.22$; $DT = .23$), siguiéndole el grupo de 26 años o más ($M = 1.33$; $DT = .27$), 20-21 años ($M = 1.62$; $DT = .46$) y el grupo de 22-23 años ($M = 1.65$; $DT = .61$). Posteriormente, se aplicó el test post hoc para identificar los pares de medias en los que se alcanza la significación estadística. Se realizó la prueba de Games-Howell obteniendo diferencias significativas entre el grupo de 24-25 con el grupo de 20-21 ($p < .05$) con un tamaño de efecto alto ($d = .95$; 95% CI:1.55-.33) y el grupo 24-25 con el grupo de 22-23 ($p < .05$) obteniendo un tamaño del efecto medio ($d = .76$; 95% CI:1.37-.16).

Actitudes hacia la diversidad cultural según experiencia

Otro factor estudiado ha sido la experiencia previa con personas de otra religión, nacionalidad o cultura. Los análisis realizados muestran que en el grupo de 1º existen diferencias significativas en cuanto a la media solo en la dimensión *intenciones negativas* ($t(62.471) = -2.082$, $p < .05$). En cuanto a las personas que sí tienen experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad, obtienen una media inferior ($M = 1.90$; $DT = .88$) frente a las personas que han marcado que no tienen experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad, obteniendo una media superior ($M = 2.27$; $DT = 1.04$). Se ha obtenido de *intenciones negativas* un tamaño de efecto bajo ($d = .39$; 95% CI:.75-.04).

Por otro lado, los sujetos del 4º curso con respecto a los sujetos de 1º obtienen diferencias significativas en cuanto a la experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad, en cinco de los siete factores: *intenciones negativas*, *capacidad de apoyo*, *creencias positivas*, *creencias negativas*, y *emociones negativas*. Las *intenciones negativas* ($t(128) = -4.144$, $p < .05$) presentan diferencias en la media en cuanto a las personas que tienen experiencia previa ($M = 1.48$; $DT = .48$) con personas que no la tienen ($M = 1.95$; $DT = .50$). También las *capacidad de apoyo* ($t(128) = 5.071$, $p < .05$) tienen diferencias significativas en los sujetos de 4º curso. Si bien en este grupo, las medias se muestran claramente distantes con respecto a las otras de este grupo, donde los alumnos que han marcado la casilla de "sí tienen experiencia", obtienen una media de 4.30 ($DT = .60$) a diferencia de las personas que han marcado la casilla "no tienen experiencia", $M = 3.57$ ($DT = .74$). Otra dimensión destacada es *creencias positivas* ($t(128) = 2.249$, $p < .05$) en donde el sí ($M = 4.03$; $DT = .62$) obtiene una vez más una puntuación mayor que el no ($M = 3.71$; $DT = .59$). Las *creencias negativas* ($t(127) = -2.071$, $p < .05$) también cumplen con los resultados anteriores donde el sí a la experiencia ($M = 1.66$; $DT = .76$) está por debajo del no ($M = 2.03$; $DT = .79$) en actitudes negativas. Por último, en las *emociones negativas* ($t(127) = -2.217$, $p < .05$), como en todos los casos anteriores, las personas que han marcado la casilla del sí ($M = 1.74$; $DT = .74$) obtienen una media inferior que las personas que han marcado la casilla del no ($M = 2.15$; $DT = .95$). El tamaño de efecto bajo se obtuvo en *creencias negativas* ($d = .48$; 95% CI:1.93-.02). Los tamaños del efecto medianos se encuentran en las dimensiones *creencias positivas* ($d = .51$; 95% CI:1.06-.97) y *emociones negativas* ($d = .52$; 95% CI:1.98-.05). En cuando a los tamaños del efecto altos se obtuvieron en las dimensiones *intenciones negativas* ($d = .96$; 95% CI:1.43-.50) y *capacidad de apoyo* ($d = 1.15$; 95% CI:.68-1.63).

Actitudes hacia la diversidad cultural según curso

En la siguiente variable, se analizaron los cursos de 1º y de 4º de Grado de Educación Primaria con las distintas dimensiones de la escala de actitudes hacia la diversidad cultural. En esta prueba se ha obtenido diferencias significativas

entre ambos cursos en la dimensión *intenciones negativas* ($t(290.246)=4.730, p<.05$), donde se muestra que el curso más alto ($M= 1.59; DT= .54$) obtiene una puntuación inferior que el curso de 1º de Grado de Educación Primaria ($M= 1.99; DT= .94$). En la dimensión de *capacidad de apoyo* ($t(312.853)= -3.076, p<.05$), el 4º curso obtiene una media de 4.17 ($DT= .68$) con una diferencia muy leve con el curso de 1º año ($M= 3.90; DT= .88$). Como última dimensión se encuentra las *creencias positivas* ($t(309.720)=-3.515, p<.05$) que siguiendo con el mismo patrón el 4º curso ($M= 3.98; DT= .63$) obtiene una mejor puntuación que el 1º curso ($M= 3.68; DT= .84$). El tamaño del efecto bajo es para las dimensiones *capacidad de apoyo* ($d= .33; 95\% CI:.56-.11$) y *creencias positivas* ($d= .39; 95\% CI:1.62-1.17$) y medio para *intenciones negativas* ($d= .50; 95\% CI:1.27-.72$).

Además se ha realizado la correlación de Pearson entre el curso y las distintas dimensiones de las escalas para comprobar si había alguna relación entre ellas. Los resultados muestran la relación positiva entre el curso con las dimensiones *capacidad de apoyo* ($r= .166, p<.01$) y *creencias positivas* ($r= .192, p<.01$), y otra relación, pero negativa, con la dimensión *intenciones negativas* ($r= -.243, p<.01$). En todas ellas existe una relación, si bien es muy baja.

Discusión

Como se indicó al inicio, hay diagnosticado un déficit en la formación del profesorado, provocando una necesidad de preparación inicial en actitudes hacia la diversidad cultural que favorezca la implantación de la educación inclusiva en las escuelas (Colmenero, 2006; Llorent-Bedmar y Llorent, 2012). Y por esta razón, esta investigación ha analizado si los estudiantes, que durante la enseñanza universitaria, tienen unas actitudes positivas en cuanto a la diversidad cultural.

En cuando al género, se puede constatar que existen diferencias entre ambos sexos en los alumnos de primer curso de Grado de Educación Primaria. Las mujeres obtienen significativamente unas actitudes más positivas que los hombres, y a su vez una menor puntuación en actitudes negativas, además con

un tamaño del efecto medio. Estos resultados ratifican otras investigaciones realizadas previamente sobre la diferencias de género en el primer curso (Muñoz, et al., 2013; Novo, et al., 2015). En el cuarto curso, como en investigaciones previas (Alpuín, et al., 2006; Moreno, et al., 2006), se han encontrado puntuaciones similares entre hombres y mujeres, y simultáneamente superiores al primer curso. Esto permite suponer que la formación recibida en el Grado de Magisterio de Educación Primaria, elimina las diferencias iniciales en las puntuaciones en las actitudes hacia la diversidad cultural, y además ha mejorado estas actitudes en general.

En referencia a la edad, en el primer curso de Grado de Educación Primaria no se han encontrado diferencias significativas en ninguna dimensión. Por el contrario, el grupo de cuarto curso de Grado de Educación Primaria obtiene mayor puntuación independientemente de la edad con respecto a primero. Se ha destacado en una dimensión que el grupo de 24-25 años ha obtenido un resultado más elevado que el resto de los demás grupos de edades. En este caso no se puede afirmar que los alumnos de mayor edad obtienen un nivel más alto en la puntuación de actitudes hacia la diversidad cultural. Y en el resto de las dimensiones, no se muestran diferencias, al igual que ocurre en el estudio de Carroll, et al. (2003). Por tanto, parece que la edad no influye en las actitudes hacia la diversidad cultural.

Se llega a la conclusión de que el contacto o experiencia con personas de otras nacionalidad, cultura o religión es positivo, en cuando a su relación con las actitudes positivas, confirmando otras investigaciones (Allport, 1954; Campbell, et al., 2003; Polo, et al., 2010). Como se ha visto en los resultados destaca el cuarto curso, porque presenta mejores puntuaciones en actitudes positivas y menores puntuaciones en actitudes negativas hacia la diversidad cultural. Con lo cual influye la experiencia en las actitudes, especialmente a más formación.

Como se ha reflejado en el resto de variables, el curso influye en las actitudes de los estudiantes de Grado de Educación Primaria. En todas las dimensiones de la escala el cuarto curso ha obtenido puntuaciones más altas en actitudes proactivas que los estudiantes de primer curso. Además, existen

correlaciones positivas entre el curso y las actitudes hacia la diversidad cultural. Estos resultados confirman el estudio de Moreno et al. (2006), donde los estudiantes de curso superiores tienen una mayor predisposición hacia actitudes positivas que los alumnos de cursos inferiores.

Se puede concluir con este estudio que la formación de la Facultad de Ciencias de Educación de la Universidad de Córdoba, puede estar incidiendo favorablemente en las actitudes hacia la diversidad cultural de los futuros docentes.

Como propuesta de mejora se plantea seguir ampliando este estudio a diversas universidades tanto a nivel nacional como internacional, para así analizar la existencia de diferencias en cuanto a las actitudes de los alumnos y en qué medida la formación universitaria está incidiendo positivamente. También sería interesante realizar un estudio longitudinal para conocer el impacto del currículum en la formación de los educadores en las actitudes hacia la diversidad cultural.

Bibliografía

- Abellán, J. (2015), "Actitudes hacia la discapacidad de los futuros maestros de Educación Física", *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 1 (3), pp. 207-219.
- Allport, G. (1954), *The nature of prejudice*. Cambridge Mass, Addison-Wesley.
- Álvarez Castillo, J. L. - González González, H. (2008), "La investigación en educación intercultural", *Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 215, pp. 263-278.
- Alpuín, G. - González, M. A. - Pérez, M. (2006), "Creencias y actitudes de los estudiantes del último curso de magisterio hacia la atención a la diversidad", *Comunicación presentada en las XI Jornadas de Fomento de la Investigación, Universitat Jaume I, Castellón*, Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf>

- Batsiou, S. - Bebetos, E. - Panteli, P. - Antoniou, P. (2008), "Attitudes and intention of Greek and Cypriot Primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools", *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-219.
- Carroll, A. - Forlin, C. - Jobling, A. (2003), "The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities", *Teacher Education Quarterly*, 30, pp. 65-79.
- Calvo, C. O. - Pérez-Tejero, J. - López, J. C. (2015), "Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física", *Retos*, 27, pp. 140-145.
- Campbell, J. - Gilmore, L. - Cuskelly, M. (2003), "Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion", *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (4), pp. 369-379.
- Colmenero, M. J. (2006), "Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación", *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), pp. 1-15.
- De León, C. - González, I. - López, I. - López, A.B. (2011), "Compond, protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario", en EVALfor (Ed.), *EVALtrends 2011 – Evaluar para aprender en la universidad: Experiencias innovadoras en la sistematización de la evaluación*. Madrid, Bubok Publishing. pp. 60-67.
- Gal, I. - Garfield J. B. (1997), "Monitoring attitudes and beliefs in statistics education" en Gal, I - Garfield, J. B. (Eds.), *The assessment challenge in statistics education*. Voorburg, Holanda, IOS Press, pp. 37-51.

- Gázquez, J. J. - Pérez, M. C. - Carrión, J. J. - Luque, A. - Molero, M. M. (2015), "Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes", *Revista psicodidáctica*, 20 (2), pp. 321-337.
- González, J. A. T. - Batanero, J. M. F. (2015), "Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional", *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18 (1), pp. 177-200.
- Izuzquiza, D. - Echeita, G. - Simón, C. (2015), "La percepción de estudiantes egresados de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser profesorado inclusivo: Un estudio preeliminar", *Tendencias Pedagógicas*, 26, pp. 197-216.
- Ku, M. M. - Tejada, J. (2015), "Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales", *Educación*, 51 (2), pp. 397-416.
- Llorent, V. J. - Álamo, M. (2016). "Escala de actitudes hacia la diversidad cultural (ADC) para los futuros docentes", *OPCIÓN* (en prensa).
- Llorent-Bedmar, V. - Llorent García, V. J. (2012), "La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España", *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (2), pp. 43-59.
- Llorent-Bedmar, V. L. - Llorent, V. J. - Mata Justo, J. M. - Messina, R. (2013), "Valutazione dell'autostima e della motivazione al successo scolastico in studenti luso-africanos della scuola secondaria del Portogallo", *Cadmo*, 18, pp. 23-40.
- Llorent García, V. J. - López Azuaga, R. (2012), "Estudios de las relaciones interpersonales en aulas con alumnos "diferentes". *Campo Abierto*, 31 (2), pp. 87-109.

- Moreno, F. J. - Rodríguez, I. R. - Saldaña, D. - Aguilera, A. (2006), "Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines", *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (5), pp. 1-12.
- Muntaner, J. J. (2010), "De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo", en Arnaiz, P. -Hurtado M^a. D. - Soto, F. J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muñoz-Cantero, J. M. - Novo-Corti, I. - Espiñeira-Bellón, E.M. (2013), "La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros", *Estudios sobre educación*, 24 , pp. 103-124.
- Novo-Corti, I. - Muñoz-Cantero, J. M. - Calvo-Porrá, C. (2011), "Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada", *RELIEVE*, 17 (2), pp. 1-26.
- Novo-Corti, I. - Muñoz-Cantero, J. M. - Calvo-Porrá, C. (2015), " Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género", *Anales de Psicología*, 31 (1), pp. 155-171.
- Polo, T. - Fernández, C. - Díaz, C. (2010), "Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas", *Universitas Psychologica*, 10 (1), pp. 113-123.
- Philipp, R. A. (2007), "Mathematics teachers' beliefs and affects", en F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, US, National Council of Teachers of Mathematics, (pp. 257-315).

- Ruiz, L. (2015), *Formación del profesorado de educación infantil para entender la diversidad*, Jaén, Universidad de Jaén.
- Sales, A. - García, R. (1997), *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée.
- Sospedra, M. - Rosa, D. (2015), "La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza", *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41 (1), pp. 337-349.
- Vaz, S. - Wilson, N. - Falkmer, M. - Sim, A. - Scott, M. - Cordier, R. - Falkmer, T. (2015), "Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities", *PloS one*, 10 (8). doi:10.1371/journal.pone.0137002.
- Woodcock, S. - Vialle, W. (2016), "An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties", *Learning and Individual Differences*, 45, pp. 252-259. doi: 10.1016 / j.lindif.2015.12.021

ESTUDIO 4
Utrecht-Management of Identity Commitments Scale:
Validation in Spanish University Students

Utrecht-Management of Identity Commitments Scale: Validation in Spanish University Students

Abstract

The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS) has already been validated in nine languages and has had a major scientific impact. Thus, the aim of this study was to validate this instrument in its Spanish version, one of the most important languages in the world. We analyzed the psychometric properties of the scale, applied to a sample of 378 students of the Faculty of Education at the University of Cordoba. The scale consists of 13 items, divided into three dimensions of the process of identity: commitments, in-depth exploration, and reconsideration of the commitments. In this report, the factorial three-dimensional model of process identity is confirmed and shows that the instrument is reliable for measuring the educational, social or global identity of the individual.

Keywords: identity, U-MICS, commitments, exploration, reconsideration of the commitments

INTRODUCTION

Identity development is a process of change that is carried out throughout life, with adolescence serving as one of the most important stages (Erikson, 1950; Schwartz, Luyckx, Vignoles, 2011; Zimmermann, Biermann, Mantzouranis, Genoud, & Crocetti, 2012), since it is the period of transition to adulthood, during which formal operational thought begins and physical, psychosocial, sexual and cultural growth occurs for the development of autonomy in the individual (Crocetti, Schwartz, Fermani & Meeus, 2010, Klym & Cieciuch, 2015, Zacarés, Iborra, Tomas & Serra, 2009). In adolescence, a process of exploration and decision making on the different alternatives of self-identity begins (Berzonsky, Cieciuch, Duriez & Soenens, 2011).

Erikson's theory of identity (1950 & 1968) argues that, in adolescence, the individual initiates the process of searching for his own identity. From this theory, Marcia (1966) creates a model of categorisation of the identity process based on the exploration and commitments of the adolescent (Berzonsky, 2008; Crocetti et al., 2010; Crocetti, Rubini & Meeus, 2008, Crocetti, Schwartz, Fermani, Klimstra, & Meeus, 2012, Zacarés et al., 2009). Exploration is understood as the active search performed by the individual, and the possible alternatives can be chosen before making any decision based on beliefs, opinions, ideology or goals. In contrast, the commitment is composed of the decisions made at certain points of identity, such as the profession, religion, ideology, etc.

Marcia's conceptualisations (1966) assume that the individual leaves the exploration stage when he reaches the commitment stage. However, Meeus (1996) further points out that the person can continue to explore after having obtained a firm commitment. For this reason, Luyckx et al. (2006) differentiate between two dimensions: in-breadth and in-depth exploration. These processes are interrelated in identity formation. Therefore, as Meeus (2001) points out, adolescents with firm commitments will continue to explore seriously even though their decisions have already been made. As a result, subsequent studies (Crocetti et al., 2008) have incorporated a new dimension called reconsideration of commitments, and it is in this dimension where the current commitments are compared with other alternatives, which could be more satisfactory for the individual.

In the study of these three dimensions, Meeus developed the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS, Crocetti et al., 2008, 2010), reworded from the Utrecht-Groningen Identity Development Scale (Meeus, 1996). The U-MICS evaluates the three dimensions: the commitments, the in-depth exploration and the reconsideration of the commitments. This instrument has been validated with the structure of three factors in different countries, in their respective languages, the Netherlands (Crocetti et al., 2008), Italy (Crocetti et al., 2010), Romania (Negru & Crocetti, 2010), Switzerland

(Zimmermann et al., 2012), Turkey (Morsunbul, Crocetti, Cok and Meeus, 2014), Poland (Karaś, Ciecuch, Negru & Crocetti, 2014), Bulgaria, Czech Republic, Kosovo, Slovenia (Dimitrova et al. To 2015), Portugal, China, Japan and Taiwan (Crocetti et al., 2015).

Given the large number of studies in different languages for the U-MICS, this research was recommended to validate this instrument in Spanish, and this study aimed to translate and analyse the validity and reliability of the U-MICS in Spanish, one of the most widely used and studied languages in the world, that reaches almost 600 million people, and continues to increase (Instituto Cervantes, 2017).

METHOD

Participants

The selection of the sample was done incidentally for convenience. The sample is composed of 378 subjects, this being 19.2% of the population of the Faculty of Education Sciences of the University of Córdoba. There are 279 women (73.81%) and 99 men (26.19%), with an average age of 20.96 years old (SD = 3.46), with 92.1% of the sample between 18 and 24 years old. The distribution by gender, although not homogeneous, is representative of the population that is being investigated, since the predominance of the female gender is a characteristic of education faculties.

Measurement Instrument

The U-MICS (Crocetti, et al., 2008, 2010) is a scale composed of 13 items, of which five items measure commitments, five items measure in-depth exploration and the last three assess the reconsideration of commitments. The scale is Likert-type (1 totally disagree - 5 totally agree), in which the degree of agreement that the participants have in a domain of the identity is measured as educational, social or labour. In this research, the first two domains (educational and relational) have been studied. Internal consistency for the factor compromises and reconsideration of the commitments is generally very high

with a Cronbach's alpha (α) over .80 and acceptable for in-depth exploration, with an $\alpha > .70$ (Guilford, 1954, Orozco, Labrador and Palencia, 2002; Schmitt, 1996).

Procedure

Firstly, the U-MICS has been translated from English to Spanish and again from Spanish into English, to correctly set the meaning of the items. This process has been supervised by three professionals, being one an author with previous experience with this same instrument (Severino, Messina, and Llorent, 2014).

The next phase was the collection of data, obtaining the collaboration of the faculty for access to the sample. All participants were previously informed of the objective of the investigation and requested anonymity in the completion of the form. The implementation of the instrument lasted 10 minutes for each class group.

The data was analysed after it was obtained. First, a descriptive study of all the items was carried out, in which the mean, standard deviation, kurtosis and asymmetry were analysed. The internal consistency of the scale was calculated through Cronbach's alpha.

Given that it is a scale that has been confirmed in different languages and that the dimensions are clear and defined, it has proceeded to its Confirmatory factor analysis (CFA) was performed using the maximum likelihood parameter and the following adjustment indexes were used: the comparative fit index (CFI), the non-normalised fit index (NNFI), the goodness index of (GFI), the root mean squared error of approximation (RMSEA) and the standardised root mean square residual (SRMR). The composite reliability coefficient (CR) and average variance extracted (AVE) were also calculated. Finally, the Pearson correlation was performed to determine the relationships between the different dimensions of the scale. For the statistical analyses, EQS 6.2 and SPSS 23 software were used.

RESULTS

The psychometric properties of the instrument were analysed for the validation of this instrument in Spanish by studying the reliability and validity of each construct.

Initially, the analysis of global internal consistency was performed using the Cronbach's alpha coefficient. The result obtained for the educational domain has been for the 13 items a value of $\alpha = .80$ and for the social domain scale of the 13 items was a value of $\alpha = .80$, showing a high internal reliability in both cases. Table 1 presents the results of the internal consistency disaggregated in each latent factor. Both domains of identity (educational and relational) obtained similar results in internal consistency. The results of the commitments dimension showed excellent reliability in the social domain, and in the educational domain is approaching .90, which is a good result for this dimension. The dimension of reconsideration of the commitments also showed a good reliability, surpassing .80 in both domains. Finally, the in-depth exploration presents an acceptable reliability, surpassing .70 (George & Mallery, 2003).

Table 1

Resultados descriptivos y análisis de la Consistencia Interna de las dimensiones de la escala U-MICS

Dimensiones	Factores de identidad educativa						Factores de identidad social					
	α	Ítem	M	DT	As	K	α	Ítem	M	DT	As	K
Compromisos	.88	IE1	4.31	.87	-1.34	1.87	.93	IS1	3.83	1.06	-.73	-.00
		IE2	4.27	.87	-1.38	2.25		IS2	3.93	1.04	-.95	.46
		IE3	4.28	.83	-1.30	2.08		IS3	3.88	1.09	-.93	.30
		IE4	4.20	.96	-1.09	.59		IS4	3.45	1.15	-.40	-.55
		IE5	3.96	.99	-.74	.02		IS5	3.73	1.09	-.71	-.04
Exploración	.74	IE6	3.81	.89	-.52	.12	.79	IS6	4.11	.96	-	1.04
											1.11	
		IE7	3.73	1.04	-.68	.14		IS7	3.56	1.12	-.42	-.54
		IE8	4.11	.88	-.92	.68		IS8	3.86	.99	-.68	.06
	IE9	3.23	1.15	-.09	-.80		IS9	3.16	1.24	-.14	-.99	

		IE10	3.20	1.16	-.13	-.76		IS10	3.45	1.19	-.40	-.66
Reconsideració	.87	IE11	2.89	1.26	.05	-1.03	.86	IS11	1.78	1.23	1.38	.60
n		IE12	2.81	1.33	.19	-1.12		IS12	1.93	1.17	1.04	.00
		IE13	2.20	1.26	.69	-.71		IS13	1.56	1.05	1.91	2.81

To confirm the two domains (educational and relational) of the U-MICS scale used for this study, a confirmatory factorial analysis (AFC) is performed with the maximum likelihood method with the statistical program EQS 6.2.

Following the theoretical approaches, four structural models were performed on the scale. The first one consists of a single factor, in which all the items load in a single dimension of the identity. The second model sets out two factors: commitments and global exploration (consisting of in-depth exploration and reconsideration of jointly grouped commitments). The three-factor model is composed of commitments, in-depth exploration and reconsideration of commitments. The last model is the same three-factor structure with corrections of three correlated errors.

Table 2

Modelos Estructurales de la escala U-MICS

	χ^2	df	χ^2/df	CFI	NNFI	GFI	SRMR	RMSEA
Identidad								
Educativa								
Modelo: 1 factor	1003.347	65	15.43	.53	.44	.70	.16	.19
Modelo: 2 factores	598.513	64	9.35	.73	.67	.76	.17	.15
Modelo: 3 factores	291.914	62	4.70	.88	.85	.89	.08	.10
Modelo: 3 factores con 3 errores correlacionados	170.230	59	2.88	.94	.93	.93	.06	.07
Identidad Social								
Modelo: 1 factor	957.437	65	14.72	.68	.61	.68	.14	.19
Modelo: 2 factores	793.147	64	12.39	.73	.68	.71	.13	.17
Modelo: 3 factores	271.887	62	4.38	.92	.90	.89	.07	.09

Modelo: 3 factores	208.103	59	3.52	.94	.92	.91	.06	.08
con 3 errores								
correlacionados								

As shown the Table 2, one-factor and two-factor models do not show any adjustment in educational identity or relational identity. The three-factor model is based on the Crocetti (2008) study, which achieves an acceptable fit on the social identity scale for the CFI and NNFI indexes. Despite these results, it was still necessary to adjust the model. Thus, a correlation with three errors in the three-factor model (Crocetti, 2015, Severino, Messina, & Llorent, 2014) was performed, giving high scores on the adjustment in all indexes analysed in both scales.

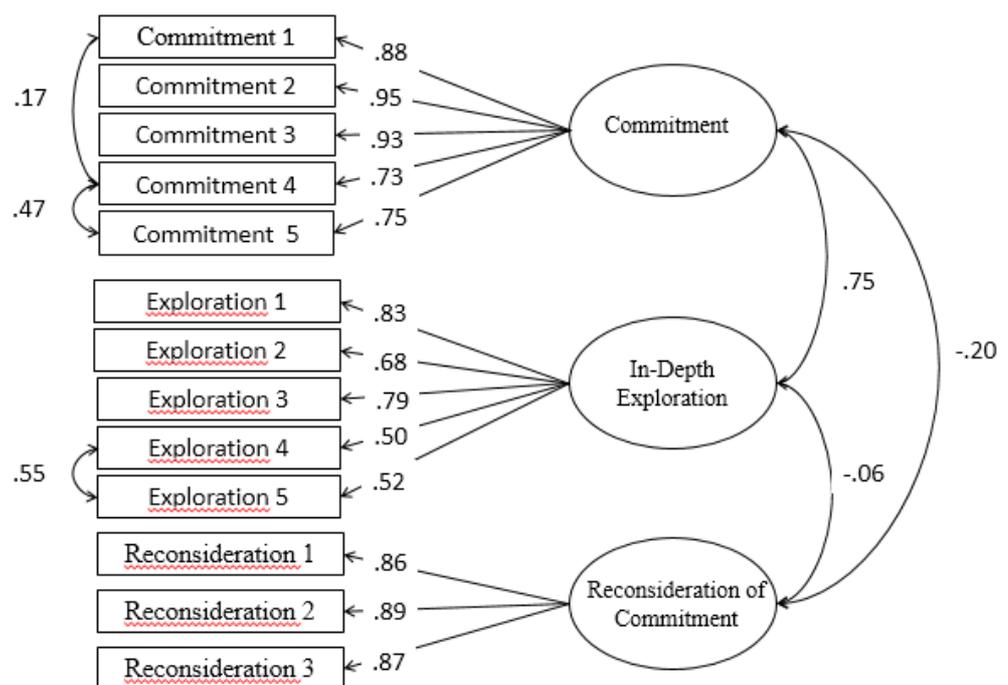


Figure 1. Modelo estructural de la escala U-MICS de tres factores con tres errores correlacionados

Table 3 shows the composite reliability (CR) of the three dimensions in their two domains, where compromises and reconsideration obtained high values, since they exceeded .80. In addition, the mean extracted variance (AVE)

was calculated, where the commitment and reconsideration dimensions also exceeded .50.

Table 3

Fiabilidad Compuesta y Varianza Media Extractada de la escala U-MICS

Escala	Identidad Educativa		Identidad Social	
	<i>FC</i>	<i>VME</i>	<i>FC</i>	<i>VME</i>
Compromisos	.80	.50	.89	.65
Exploración	.61	.27	.78	.42
Reconsideración	.88	.72	.86	.68

Pearson's correlation analysis was also performed to measure the relationship between the latent variables of the study. The results of the educational identity showed a relationship between commitments with in-depth exploration ($r = .294, p < .01$) and reconsideration of the commitments with in-depth exploration ($r = .252, p < .01$). Relationships between dimensions have been positive and low for the domain of educational identity.

On the other hand, a relationship has been found in the social identity domain between commitments with in-depth exploration ($r = .529, p < .01$) and commitments with reconsideration of commitments ($r = -.264, p < .01$). In this case, a moderate correlation has been found (commitments with in-depth exploration). Correlation was low and negative.

DISCUSSION

The goal of validation of the U-MICS identity scale in its educational and relational domain, proposed by Meeus (2001), has been accomplished. Thus, it is possible to have this instrument validated in Spanish and added to the list of other languages, to which the scale has been translated (Crocetti et al., 2008, 2010, 2015, Dimitrova et al, 2015). This article facilitated application of the U-MICS to a wide geographic and population area in order to continue the studies on identity.

The results denote a model composed of three factors with three correlated errors, confirming the results of other investigations (Crocetti et al., 2008, Crocetti et al., 2011; Zimmermann et al., 2012). The three factors are "Commitments", "In-depth exploration" and "Reconsideration of commitments" as proposed in the rationale (Crocetti, et al., 2008).

Correlation analyses indicate that there is a relationship between the three dimensions. In the educational domain, commitments to deep exploration are positively correlated (Crocetti et al., 2008, 2010, Zimmermann et al., 2012), as is the dimension of the reconsideration of the commitments to in-depth exploration (Crocetti et al., 2008, 2010). In the social domain, the existing relationships were positive between commitments to reconsider commitments (Crocetti et al., 2008, 2010; Zimmermann et al., 2012) and negative between commitments with reconsideration of commitments (Zimmermann et al., 2012).

In conclusion, this scale, in its educational and social domain, obtains good preliminary results, proving that it is a reliable instrument for measuring identity. It is proposed, as the beginning of another study, to validate the domain of labour identity in the Spanish version, to make a comparison of the three identity domains and to evaluate the possibility of studying the extent to which training favours the construction of identity in different educational levels.

References

- Berzonsky, M. D. (2008). Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes. *Personality and Individual Differences, 44*(3), 645-655. doi: 10.1016/j.paid.2007.09.024
- Berzonsky, M. D., Cieciuch, J., Duriez, B., & Soenens, B. (2011). The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations. *Personality and Individual Differences, 50*(2), 295-299.
- Crocetti, E., Cieciuch, J., Gao, C. H., Klimstra, T., Lin, C. L., Matos, P. M., & Meeus, W. (2015). National and Gender Measurement Invariance of the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS) A 10-

Nation Study With University Students. *Assessment*. doi: 1073191115584969.

Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three -dimensional model. *Journal of Adolescence*, *31*, 207-222. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.09.002

Crocetti, E., Schwartz, S. J., Fermani, A., & Meeus, W. (2010). The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Italian Validation and Cross-National Comparisons. *European Journal of Psychological Assessment*, *26*(3), 172-186. doi: 10.1027/1015-5759/a000024

Crocetti, E., Schwartz, S., Fermani, A., Klimstra, T., & Meeus, W. H. J. (2012). A Cross-National Study of Identity Status in Dutch and Italian Adolescents: Status Distributions and Correlates. *European Psychologist*, *17*(3), 171-181. doi: 10.1027/1016-9040/a000076

Dimitrova, R., Crocetti, E., Buzea, C., Jordanov, V., Kopic, M., Tair, E., & Uka, F. (2015). The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS). *European Journal of Psychological Assessment*.

Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.

Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.

Guilford, J.P. (1954). *Psychometric Methods*. New York: McGraw-Hill.

Instituto Cervantes (2017). *The Spanish: A Living Language*. Available at: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf

Karaś, D., Ciecuch, J., Negru, O., & Crocetti, E. (2015). Relationships between identity and well-being in Italian, Polish, and Romanian emerging adults. *Social Indicators Research*, *121*(3), 727-743.

- Kłym, M., & Ciecuch, J. (2015). The Early Identity Exploration Scale a measure of initial exploration in breadth during early adolescence. *Frontiers in psychology*, 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00533
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361-378. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.03.008
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551-558. doi: 10.1037/h0023281
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence : an overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 570-598.
- Meeus, W. (2001). A three-dimensional measure of identity: The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS). *Unpublished Manuscript, Research Centre Adolescent Development, Utrecht University, The Netherlands.*
- Morsunbul, U., Crocetti, E., Cok, F., & Meeus, W. (2014). Brief report: The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Gender and age measurement invariance and convergent validity of the Turkish version. *Journal of adolescence*, 37(6), 799-805.
- Negru, O., & Crocetti, E. (2010). Dimensions of well-being and identity development in Romanian and Italian emerging adults: A cross-cultural analysis. *Psychology & Health*, 25(6), 286. doi: 10.1080/08870446.2010.502762.
- Orozco, C., Labrador, M., & Palencia, A. (2002). Metodología. Manual teórico Práctico de Metodología para tesis, asesores, tutores y jurados de trabajos de investigación y ascenso. Venezuela: Ofimax de Venezuela.

- Severino, S., Messina, R., & Llorent, V. J. (2014). International Student Mobility: An Identity Development Task?. *International Journal of Humanities and Social Science* 4(3), 89-103.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological assessment*, 8(4), 350-353. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.350>
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.). (2011). *Handbook of identity theory and research*. Springer Science & Business Media.
- Zacarés González, J. J., Iborra Cuéllar, A., & Tomás Miguel, J. M. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25(2), 316-329.
- Zimmermann, G., Biermann, E., Mantzouranis, G., Genoud, P. A., & Crocetti, E. (2012). Brief report: The Identity Style Inventory (ISI-3) and the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Factor structure, reliability, and convergent validity in French-speaking university students. *Journal of Adolescence*, 35, 461-465. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.11.013

ESTUDIO 5

**La formación de la identidad en los futuros maestros.
Características sociodemográficas y actitudes hacia la
diversidad cultural.**

La formación de la identidad en los futuros maestros. Características sociodemográficas y actitudes hacia la diversidad cultural.

The formation of identity in future teachers. Sociodemographic characteristics and attitudes toward cultural diversity.

Resumen

El paso por la universidad es un periodo trascendente en la vida de los estudiantes ya que es un momento de toma de decisiones, de adoptar compromisos e incluso de reconsiderar las propias decisiones tomadas, donde la identidad puede sufrir desajuste en algunos aspectos de la vida profesional y que puede repercutir en la propia formación de sus futuros alumnos. En este sentido este estudio pretende investigar en qué estatus de identidad se encuentran los futuros docentes de la educación y conocer las propias actitudes hacia la diversidad cultural. Se ha contado con la participación de 378 alumnos universitarios de los Grados de Educación Infantil y el Grado de Educación Primaria. Para ello se empleará la escala de gestión de los compromisos de la identidad (U-MICS) que mide los compromisos, la exploración en profundidad y la reconsideración de los compromisos de los sujetos, y la escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC). Se han realizado análisis de tipo descriptivo e inferencial de los datos. Los resultados reflejan que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un estatus de madurez. También se ha encontrado que los participantes en estatus maduros obtienen mejores puntuaciones en las actitudes hacia la diversidad cultural. Estos datos auspician reflexión sobre la formación inicial del profesorado, ya que se debe tener en cuenta la identidad como factor relevante para la mejora de las actitudes.

Palabras clave: identidad; U-MICS; adolescencia; adultez emergente; compromisos

Abstract

The passage through the university is a transcendent period in the life of the students since it is a moment of making decisions, of adopting compromises and

even of reconsidering the own decisions taken, where the identity can suffer imbalance in some aspects of the professional life and that can affect the training of their future students. In this sense, this study intends to investigate in what status of identity are the future teachers of education and know their own attitudes towards cultural diversity. It counted on the participation of 378 university students of the Degree of Infantile Education and the Degree of Primary Education. For this purpose, the identity commitment management scale (U-MICS) that measures the commitments, the in-depth exploration and reconsideration of the subjects' commitments, and the Attitudes towards Cultural Diversity (ADC) scale will be used. Descriptive and inferential analyzes of the data have been carried out. The results reflect that most students are in a mature status. It has also been found that participants in mature status obtain better scores in attitudes towards cultural diversity. These data encourage reflection on the initial teacher training, since identity should be considered as a relevant factor for the improvement of attitudes.

Keywords: identity; U-MICS; adolescence; Emergent adulthood; Commitments

INTRODUCCIÓN

La identidad ha sido un tema muy controvertido por su repercusión formativa, laboral y social en el desarrollo de la persona. Erikson (1950) logra consensuar el concepto y establecer una teoría, la cual incluye el estudio de la formación de la identidad. Este proceso de creación de una propia identidad en el individuo, se da a lo largo de la vida como transición a la adultez (Zimmermann, Biermann Mahaim, Mantzouranis, Genoud, y Crocetti, 2012), pero es en la adolescencia donde se produce esa "búsqueda de identidad, que ya mencionaba Erikson (1968), con todas las implicaciones familiares, sociales y, por supuesto, escolares, donde los maestros tienen responsabilidad directa.

A través de la teoría de Erikson (1950, 1968), Marcia (1966) desarrolló cuatro estatus de identidad (*Logro de la identidad, Identidad moratoria, Identidad hipotecada y Difusión de identidad*), basados en las dimensiones de estudio como es la exploración refiriéndose a la búsqueda activa antes de tomar

alguna decisión sobre cualquier aspecto de su identidad, y el compromiso que el adolescente adopta sobre un dominio de la identidad (Crocetti, Rubini y Meeus, 2008; Crocetti, Schwartz, Fermani, Klimstra y Meeus, 2010; Crocetti, Schwartz, Fermani, Klimstra, y Meeus, 2012; Zacarés, Iborra y Tomás, 2009; Berzonsky, 2008). A partir de la teoría de Marcia, Meeus (1996a) apunta que la persona puede seguir explorando después de haber obtenido un firme compromiso.

De este modo se incorpora una nueva dimensión denominada *reconsideración de los compromisos*, donde la persona compara los compromisos que ha adoptado a su identidad con otras posibles alternativas que les podrían ser más satisfactorias. Los resultados de estas tres dimensiones de estudio (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008), muestran una relación con aspectos de la personalidad. Se ha obtenido en la dimensión de los compromisos un fuerte indicativo del desarrollo de la identidad positiva. El papel de los padres también se ha mostrado relacionado con otras características personales como autoestima, motivación y expectativas académicas (Llorent, Llorent-Bedmar, Mata-Justo y Messina, 2013, Llorent, Llorent-Bedmar y Mata-Justo, 2015). Se confirma que el compromiso tiene una fuerte relación con un autoconcepto claro y estable, que además se correlaciona con una buena relación familiar. En cuanto a la exploración en profundidad se trata de un proceso de adaptación para el individuo, por esta razón se asocia con cualidades como la amabilidad, la responsabilidad y están dispuestos a nuevas experiencias. Pero debido a esta adaptación los individuos pueden no mostrar una claridad en el autoconcepto o una estabilidad emocional. Además, la exploración en profundidad está relacionada positivamente con síntomas depresivos y de ansiedad. Por último, la reconsideración de los compromisos tiene una relación muy desfavorable con el autoconcepto, por esta razón se demuestra que los individuos que buscan nuevas alternativas no tienen aún un concepto de sí mismo estable. Esta dimensión también se ha asociado a individuos con familias desfavorecidas, debido a la baja confianza que tienen sus padres sobre sus hijos.

Además de incorporar la nueva dimensión de estudio de la identidad, se incorpora un nuevo estatus de identidad de las propuestas por Marcia (1966),

quedando finalmente cinco etapas de la identidad (Crocetti, Rubini, Luyckx y Meeus 2008):

- *Logro de la identidad.* Supone la finalización de la exploración. En este estatus el adolescente ha tomado una serie de compromisos en algún dominio de la identidad (Crocetti, 2010, 2012). Estas elecciones han sido aceptadas después de un largo periodo de búsqueda entre las posibles alternativas. Los compromisos adoptados parecen estables, relaciones interpersonales serias (Schwartz, 2001), capaces de establecer y alcanzar metas realistas además de poder hacer frente a posibles cambios que se produzcan en su entorno (Marcia, 1993 y 1966).
- *Identidad hipotecada.* También llamada cerrazón (Zacarés, et al., 2009), donde el adolescente asume un compromiso no por exploración, sino por aprendizaje de una figura de apego como puede ser los padres u otra persona de referencia (Marcia, 1993). En este estatus el adolescente no ha pasado por un periodo de crisis (Tesouro, Palomares, Banachera y Martínez, 2013). Estos individuos tienden a ser algo autoritarios, no tienen conflictos, y además idealizan la figura de sus padres (Marcia, 1967). Son personas ligadas a las situaciones actuales y presentan resistencia al cambio, podría decirse que viven en una burbuja, pero si esta burbuja estalla estas personas entrarán en crisis (Schwartz, 2001).
- *Identidad moratoria.* Es un proceso de búsqueda activa dada la falta de compromisos. En este estatus el adolescente se encuentra en crisis (Marcia, 1993) o también denominado tormenta o estrés de identidad (Kidwell, Dunham, Bacho, Pastorino, y Portes, 1995). A raíz de esto, los individuos tienden a permanecer menos tiempo en identidad moratoria que en el resto de los otros estatus (Meeus, De Goede, Kox y Hurrelmann, 1992). La identidad moratoria se asocia al pensamiento crítico (Schwartz, 2001), dada la generación de elecciones que se enfrenta el individuo al tomar una decisión.

- *Búsqueda de moratoria.* Los individuos que se encuentran en este estatus, revisan los compromisos que han asumido, y son capaces de hacerlo desde una base fiable como son sus compromisos actuales (Crocetti, Rubini, Luyckx y Meeus, 2008).
- *Difusión de identidad.* En este estatus el individuo no ha tomado ningún compromiso, pero tampoco ha explorado entre las diferentes alternativas, por lo tanto, no ha vivenciado la experiencia de crisis (Marcia, 1993). Estas personas buscan el no comprometerse, para así poder evitar situaciones que exigen alguna implicación. En resumen, Schwartz (2001) señala que la difusión de identidad es toda aquella falta de algún tipo de identidad básica, que mantiene a la persona en una base estable para tomar decisiones con respecto a su vida.

Los antecedentes que se manejan en el ámbito científico sobre la formación de la identidad, releva que los adolescentes de entre 10 y 19 años se encuentran en estatus de moratoria y de identidad hipotecada, si bien el estatus de identidad de difusión disminuye en relación con la edad (Crocetti, Rubini, Luyckx y Meeus 2008). En cuanto a la búsqueda de moratoria y el logro de identidad los resultados son estables, debido a que estos dos estatus son una muestra clara de la adultez, por lo tanto, se puede decir que en la adolescencia estos dos estatus no estarán presentes; sino que aparecerán en la etapa de edad siguiente, denominada adultos emergentes que se sitúa sobre la edad de 20 años (Crocetti, Sica, Schwartz, Serafini y Meeus, 2013).

Además de la edad, el género es una variable de estudio más para conocer cómo se desarrolla la identidad personal. Los estudios de Meeus, Van, Keijsers y Braje (2012) indica que es más frecuente encontrar a las mujeres en estatus de logro y en identidad hipotecada, mientras que los hombres se encuentran en estatus de moratoria, búsqueda de moratoria y difusión. Por lo que se puede deducir que las mujeres alcanzan antes una maduración de la identidad.

Se incluye además el nivel de estudios de ambos progenitores dado a que el estudio de Llorent, et al. (2015) indica que influye el nivel de estudios del padre en la formación de sus hijos, lo que puede repercutir en la identidad educativa.

Esta investigación se centra en conocer la identidad de los futuros docentes, que permitirá ofrecer una visión de su propia madurez y ubicarlos en estatus de identidad. Esta información será un argumento más para analizar a favor de su formación. Por ello, se ha incluido en el estudio la formación de actitudes hacia la diversidad cultural. Los estudios realizados por Llorent y Álamo (2016), demuestran que cuanto mayor formación inicial del profesorado mejores puntuaciones en cuanto a las actitudes hacia la diversidad cultural. En este sentido, se quiere conocer si además de la formación recibida, la identidad puede ser factor de cambio en las actitudes hacia la diversidad cultural. Con ello permitirar ofrecer datos empíricos de los futuros docentes, y a partir de ello revisar el currículum universitario para la adecuada formación inicial del profesorado.

MÉTODO

Participantes

La muestra está compuesta por 362 sujetos (268 mujeres y 94 hombres). La media de edad de esta muestra es de 20.64 años (DT: 2.95). Un 68.5% de los estudiantes pertenecen al Grado de Educación Primaria (n=248) y el otro 31.5% restante pertenecen al Grado de Educación Infantil (n=114). Toda la muestra se encuentra en distintos cursos dentro de sus titulaciones, en el 1º curso se encuentran el 50.8% del total de la muestra (n=184), en 2º curso hay un total de 168 sujetos (46.4%) y por último el 3º curso solo hay 9 sujetos (2.5%), esta pequeña muestra se debe a que la recogida de muestra se ha realizado en el primer y segundo curso pero al haber alumnos que están cursando de nuevo alguna asignatura se han visto incluidos en la muestra de este estudio. La muestra se ha clasificado por el nivel educativo del padre y de la madre (ver Tabla 1).

Tabla 1

Porcentajes de las variables relacionadas con el nivel educativo del padre y de la madre de los estudiantes universitarios

NIVEL EDUCATIVO	PADRE	MADRE
Sin estudios	10.1%	5.9%
Estudios básicos (EGB, EPO y ESO)	42.7%	45.3%
Estudios secundaria superior (Bachillerato y FP: Formación Profesional de Grado medio)	23.3%	24.8%
Estudios superiores (Universitarios y FP: Formación Profesional de Grado superior)	23.8%	24%

Instrumentos

El instrumento ha sido compuesto por una serie de preguntas sociodemográficas (sexo, edad, curso, nivel educativo del padre y nivel educativo de la madre), la escala Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS, Crocetti, et al., 2010) y la escala de Actitudes hacia la diversidad cultural (ADC, Llorent y Álamo, 2016).

La escala U-MICS está compuesta por 13 ítems con respuesta tipo Likert (1 totalmente en desacuerdo - 5 totalmente de acuerdo) donde 5 ítems miden compromisos, otros 5 ítems exploración en profundidad y los 3 restantes reconsideración de los compromisos. Esta escala permite determinar en qué estatus de identidad se encuentran los individuos dependiendo de los resultados obtenidos de cada dimensión en dos dominios como son el educativo y social. A continuación se muestra las puntuaciones a obtener para cada estatus de identidad:

Logro de la identidad. Son adolescentes cuyas puntuaciones son altas en compromisos y en la exploración, mientras que en la reconsideración de los compromisos son bajas.

Identidad hipotecada. Son individuos con puntuaciones moderadamente altas en compromisos, aunque bajas en exploración y reconsideración de los compromisos.

Búsqueda de moratoria. Se dan puntuaciones altas en las tres dimensiones.

Identidad moratoria. Los individuos tienen puntuaciones bajas en compromisos, media en exploración y altas en reconsideración de los compromisos.

Difusión de identidad. Incluye a individuos con puntuaciones bajas en las tres dimensiones.

Por otro lado, la escala ADC está formada por 28 ítems de tipo Likert, donde las opciones de respuesta van desde 1 totalmente en desacuerdo a 5 totalmente de acuerdo. La escala está compuesta por siete dimensiones: *Intenciones positivas, Intenciones negativas, Creencias positivas, Creencias negativas, Conductas positivas, Emociones negativas* y *Capacidad de apoyo.*

Procedimientos

La aplicación del cuestionario para la recogida de información tuvo lugar tras la aceptación por parte del profesorado universitario al acceso a los grupos de Grado de Educación Primaria y del Grado de Educación Infantil.

A todos los participantes se les informó previamente del estudio y se les invitó a colaborar garantizando el anonimato del cuestionario. La aplicación del cuestionario tuvo una duración aproximada de 15 a 20 minutos. Una vez obtenido los datos se tabularon y se procedió con el análisis estadístico empleándose el programa estadístico SPSS en su versión 23.

Análisis de datos

Se ha realizado un estudio descriptivo de la identidad total extrayendo los cinco estatus de identidad para conocer las características de cada uno de los

grupos resultantes. Del total de los sujetos en los análisis se han perdido 22 casos quedando un total de 340 sujetos.

La formación de los cinco estatus de identidad se ha realizado a través del análisis por conglomerados dando lugar a cinco grupos. Para denominar a cada uno de los estatus se ha tenido en cuenta las puntuaciones obtenidas en los compromisos, la exploración en profundidad y la reconsideración de los compromisos.

Se ha realizado un análisis descriptivo e inferencial de los datos. En primer lugar, se categorizó la edad en tres etapas, la primera de ella la adolescencia tardía comprendida entre los 18-19 años, joven adulto entre los 20-30 años y por último la etapa de adultez comprendida entre los 31-50 años (Bordignon. 2005; Zacarés, 2009). Para la descripción de los resultados se han realizado porcentajes, medias y desviaciones típicas. En cuanto al estudio inferencial se ha procedido a realizar la prueba de ANOVA y ANOVA de Welch dependiendo de la homogeneidad de las varianzas, y las comparaciones Post-hoc (Bonferroni o Games-Howell). Para establecer las relaciones entre las posibles comparaciones Post-Hoc se realizó la *d* de Cohen con intervalos de confianza de 95%.

RESULTADOS

En la Tabla 2 se muestra las características sociopersonales de los sujetos en los diferentes estatus de identidad. Cabe destacar que el mayor número de participantes de la muestra se encuentran en el estatus Logro de la identidad. Le sigue la Identidad hipotecada, Identidad moratoria, Búsqueda de moratoria y por último el estatus de Difusión de la identidad.

Tabla 2

Resultados descriptivos de los cinco estatus de la identidad

	Difusión de la identidad (N=6)	Identidad moratoria (N=73)	Identidad Hipotecada (N=78)	Búsqueda de moratoria (N=70)	Logro de la identidad (N=124)
Género					
Hombre	5.6%	23.3%	20%	17.8%	33.3%
Mujer	.4%	19.9%	23%	20.7%	36%
Edad					
Adolescencia tardía	2.1%	21%	18.9%	24,5%	33.6%
Joven adulto	1.5%	21.3%	24.9%	15.7%	36.5%
Adultez	0%	9.1%	18.2%	36.4%	36.4%
Titulación					
G. Educación Infantil	.9%	18.3%	27.5%	15.6%	37.6%
G. Educación Primaria	1.8%	22.6%	19%	22.6%	34.1%
Postgrado (master y otros cursos)	6.3%	12.5%	31.3%	12.5%	37.5%
Curso					
1° curso	1.8%	23%	20%	23.6%	31.5%
2° curso	1.2%	20.2%	23.9%	16%	38.7%
3° curso	0%	0%	16.7%	33.3%	50%
5° curso	6.3%	12.5%	31.3%	12.5%	37.5%
Experiencia					
Si	2%	19.6%	23.9%	18%	36.5%
No	1.3%	20.8%	18.2%	20.8%	39%
Nivel de estudios padre					
Sin estudios	5.7%	20%	20%	20%	34.3%
Estudios básicos	1.4%	21.2%	20.5%	22.6%	34.2%
Estudios secundaria superior	1.3%	25%	26.3%	12.5%	35%
Estudios superiores	1.2%	18.1%	20.5%	22.9%	37.3%
Nivel de estudios madre					
Sin estudios	4.8%	28.6%	23.8%	23.8%	19%
Estudios básicos	1.3%	21.3%	22.6%	18.7%	36.1%
Estudios secundaria superior	2.3%	20.5%	19.3%	22.7%	35.2%
Estudios superiores	1.2%	18.6%	24.4%	18.6%	37.2%
Total	1.7%	20.8%	22.3%	19.9%	35.3%

*Nota: Este curso está destinado al alumnado que está realizando un Postgrado.

El género predominante es el femenino, salvo en el caso del estatus de Difusión de la identidad e Identidad moratoria, donde hay más hombres que mujeres. La progresión de madurez con respecto a la edad, se ve reflejado

perfectamente en los estatus de inmadurez. Cada grupo de adultos tiene un porcentaje muy inferior que los más jóvenes. Sin embargo, esto deja de reflejarse en el estatus de Logro de la identidad donde los porcentajes son muy similares con respecto a las otras etapas. En cuanto a la titulación, el Grado de Educación Primaria, a pesar de tener la mayoría del grupo en estatus maduros, hay un porcentaje bastante significativo en el estatus de Identidad moratoria, que denota inmadurez. En el Grado de Educación Infantil, es bastante relevante el porcentaje de participantes en el estatus de Identidad hipotecada. En cuanto al grupo que realiza estudio de postgrado, los datos no son muy representativos, dados a los pocos participantes. pero es raro encontrar a sujetos que demuestran inmadurez cuando son personas que han finalizado una carrera y se encuentran en una edad más avanzada.

La mayoría de los participantes en los cinco estatus son del Grado de Educación Primaria.

En cuanto al curso en el que están matriculados, hay mayor número de participantes en 1º curso los alumnos que se encuentran en estatus como Difusión de la identidad, Identidad moratoria y Búsqueda de moratoria. En cuanto a Identidad hipotecada y Logro de la identidad, el 50% de los participantes en estos estatus cursan 2º curso del Grado de Educación. En todos los estatus de la identidad, los sujetos afirman tener contacto con personas de otra nacionalidad, cultura o religión. En cuanto a los niveles de estudio del padre, la mayoría de los estatus tienen estudios básicos. Por último, el nivel educativo de la madre es similar al del padre, donde los estudios básicos es el nivel más repetido.

Otra de las características sociopersonales de estos estudiantes que se han analizado son las actitudes hacia la diversidad cultural. En la Tabla 3 se muestra como en todos los estatus de identidad muestran resultados significativos con todas las dimensiones de la escala ADC.

Tabla 3

Actitudes hacia la diversidad cultural en los cinco estatus de la identidad

ADC	Logro de la identidad M (DT)	Búsqueda de moratoria M (DT)	Identidad Hipotecada M (DT)	Identidad moratoria M (DT)	Difusión de la identidad M (DT)	F
Intenciones Negativas	1.54(.58)	1.92(.99)	1.53(.55)	2.05(.81)	3.6(1.39)	^a 9.807**
Capacidad de Apoyo	4.25(.67)	4.25(.59)	3.93(.88)	3.86(.88)	2.11(1.45)	^a 6.730**
Conductas Positivas	3.98(.77)	4.02(.68)	3.64(.71)	3.77(.61)	2.56(1.34)	^a 5.124**
Intenciones Positivas	3.52(.92)	3.81(.82)	3.13(.82)	3.44(.83)	2.92(1.47)	^a 6.245**
Creencias Positivas	3.98(.79)	4.07(.68)	3.76(.88)	3.68(.73)	1.96(1.45)	11.731**
Creencias Negativas	1.57(.70)	1.92(.97)	1.64(.69)	2(.95)	3.5(1.15)	^a 7.122**
Emociones Negativas	1.67(.83)	1.95(.99)	1.72(.79)	2.09(.92)	2.94(1.95)	5.577***

^a ANOVA de Welch, ** $p < .01$, *** $p = .000$

Las comparaciones post-hoc de Games-Howell demostraron que hay diferencias significativas en las Intenciones negativas donde tienen puntuaciones más altas los participantes en Búsqueda de moratoria que en Logro de la Identidad ($d = .50$; 95% CI= .20 - .80) e Identidad hipotecada ($d = .49$; 95% CI= .17 - .82). De igual modo los estudiantes en Identidad moratoria presentan una puntuación más alta que los sujetos que se encuentran en el estatus de Logro de la identidad ($d = .76$; 95% CI= .46 - 1.05) e Identidad hipotecada ($d = .76$; 95% CI= .42 - 1.09). En la dimensión Capacidad de apoyo se han encontrado diferencias significativas entre Identidad moratoria con Búsqueda de moratoria ($d = .52$; 95% CI= .18 - .85) y Logro de la identidad ($d = .52$; 95% CI= .22 - .81), donde estos dos últimos estatus tienen unas puntuaciones más altas que la Identidad moratoria. Las diferencias entre las medias en las Conductas positivas se han encontrado entre Identidad hipotecada (con una puntuación inferior) con Búsqueda de moratoria ($d = .55$; 95% CI= .22 - .87) y Logro de la identidad ($d = .45$; 95% CI= .17 - .74). En cuanto a las Intenciones positivas, de nuevo se encuentran diferencias entre medias en el estatus Identidad Hipotecada entre

Búsqueda de moratoria ($d = .83$; 95% CI= .49 – 1.16) y Logro de la identidad ($d = .44$; 95% CI= .15 – .73), donde sigue siguiendo la Identidad hipotecada la cual obtiene una puntuación inferior con respecto a los otros dos estatus. En cuanto a la dimensión Creencias negativas, se ha encontrado diferencias significativas entre Logro de la identidad con Identidad moratoria ($d = .54$; 95% CI= .24 – .84) y Difusión de la identidad ($d = 2.67$; 95% CI= 1,79 – 3.55), donde los participantes en el estatus de Logro de la identidad presentan puntuaciones inferiores que los otros dos estatus de identidad.

Las comparaciones post-hoc de Bonferroni muestran en la dimensión de creencias positivas como hay diferencias en las medias entre Difusión de la identidad con todas las dimensiones: Logro de la identidad ($d = 2.44$; 95% CI= 1.57 – 3.32), Búsqueda de moratoria ($d = 2.79$; 95% CI= 1.84 – 3.73), Identidad hipotecada ($d = 1.94$; 95% CI= 1.06 – 2.82) e Identidad moratoria ($d = 2.15$; 95% CI= 1.26 – 3.05). En esta comparación se observa como los participantes en el estatus de Difusión de la identidad obtiene menos puntuaciones en las creencias positivas. En esta misma dimensión de la escala ADC, también se han encontrado diferencias entre Búsqueda de moratoria, con una puntuación mayor que Identidad moratoria ($d = .55$; 95% CI= .22 – .89). Por último, la dimensión de emociones negativas se han encontrado diferencias entre Logro de la identidad entre Identidad moratoria ($d = .49$; 95% CI= .19 – .78) y Difusión de la identidad ($d = 1,41$; 95% CI= .57 – 2.24). Estas diferencias muestran como los sujetos que se encuentran en el estatus de Logro de la identidad tiene puntuaciones más bajas que los otros dos estatus de identidad. También en las emociones negativas se ha encontrado entre Difusión de la identidad con Identidad hipotecada ($d = 1.35$; 95% CI= .49 – 2.20) diferencias significativas. Esto participantes que se encuentran en el estatus de Difusión de la identidad presentan mayores puntuaciones que con el otro estatus comparado.

DISCUSIÓN

Los resultados expuestos aportan información sobre la identidad de los futuros docentes. Estos datos invitan a realizar una serie de consideraciones finales.

En primer lugar, el Logro de identidad y Búsqueda de moratoria son estatus que manifiestan madurez (Crocetti, et al., 2013), los datos han mostrado que un número mayoritario de los estudiantes se encuentran en estos estatus de la identidad. Sin embargo, se puede decir hay un gran número que se encuentran en otros estatus, en el que todavía no están muy definidos en relación a su identidad, encontrándose en una fase de exploración. Así mismo, el grupo de participantes que se encuentran en la Identidad hipotecada es bastante numeroso. Son personas que han asumido compromisos por sus padres por lo que en el proceso de formación que están realizando, podría estar ahí por una elección no tomada de forma personal, sino por terceras personas.

Tras el análisis de la relación entre los cinco estatus de identidad con las actitudes hacia la diversidad cultural de los participantes se exponen las siguientes conclusiones.

Los datos han evidenciado que los sujetos que están en estatus maduros presentan unas mejores puntuaciones en cuanto a actitudes positivas hacia la diversidad cultural. Así mismo, obtienen puntuaciones bajas en las actitudes de connotación negativa, como son Intenciones negativas, Creencias negativas y Emociones negativas.

En cuanto a los sujetos en Búsqueda de moratoria, presenta buenos resultados en relativamente todas las dimensiones de la escala ADC y bajas en los aspectos negativos. Este aspecto es interesante, debido a que los participantes que se encuentran en este estatus siguen explorando. Teniendo en cuenta lo anterior, es muy recomendable trabajar las actitudes hacia la diversidad cultural, ya que es un alumnado que presenta buena predisposición al cambio.

En contraposición los estatus que denotan inmadurez, sobre todo Identidad moratoria y Difusión de la identidad, tienen puntuaciones media-bajas en las actitudes positivas hacia la diversidad cultural. Estos mismos estatus obtienen puntuaciones más altas en aspectos negativos en referencias con el resto de

estatus de la identidad. Sin embargo, el tamaño del efecto realizado para el estatus de Difusión de la identidad no es suficiente para tenerse en cuenta debido a los pocos sujetos que se encuentran en este estatus.

Cabe resaltar el estatus de Identidad hipotecada, porque los compromisos son heredados de terceras personas, esto quiere decir que no son decisiones que han tomado los participantes, sino que vienen adquiridos. Es por ello, que han obtenido buenos resultados o incluso las mejores en algunas de las dimensiones de la escala de identidad. Esto puede inducir a que son maduros por aprendizaje. En este sentido, cuando estos alumnos se enfrenten a una realidad muy distinta en las aulas, los compromisos adquiridos y las actitudes pueden entrar en crisis, tal como menciona Schwart (2001).

En resumen, este estudio ha permitido identificar en que estatus de identidad se encuentran los futuros docentes y comprobar como las actitudes hacia la diversidad cultural están relacionadas. Como líneas futuras de investigación se plantea realizar un estudio longitudinal del alumnado de nuevo ingreso hasta que finalicen la titulación, con el fin de comprobar si se han producido cambios en sus identidades y en las propias actitudes hacia la diversidad cultural, ya que se supone que el Grado universitario implica una formación específica profesionalizadora de carácter socio-educativo. También sería interesante comparar una promoción de la Facultad de Ciencias de la Educación con la promoción de un grado ajeno a la macroárea de Ciencias Sociales.

En conclusión, la formación de los futuros maestros es fundamental para mejorar la formación de las generaciones venideras. En este sentido se plantean líneas de investigación con claras repercusiones familiares, educativas y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Crocetti, E. Rubini, M. Luyckx, K. y Meeus, W. (2008a). Identity Formation in Early and Middle Adolescents From Various Ethnic Groups: From Three

- Dimensions to Five Statuses. *Youth Adolescence*, 37, 983-996. doi: 10.1007/s10964-007-9222-2
- Crocetti, E., Rubini, M. y Meeus, W. (2008b). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three -dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31, 207-222. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.09.002
- Crocetti, E., Sica, L. Schwartz, S. J. Serafini, T. y Meeus, W. (2013). Identity styles, dimensions, statuses, and functions: Making connections among identity conceptualizations. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 63(1), 1-13. doi: 10.1016/j.erap.2012.09.001
- Crocetti, E., Schwartz, S. J., Fermani, A., y Meeus, W. (2010). The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Italian Validation and Cross-National Comparisons. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 172-186. doi: 10.1027/1015-5759/a000024
- Crocetti, E., Schwartz, S., Fermani, A., Klimstra, T. y Meeus, W. H. J. (2012). A Cross-National Study of Identity Status in Dutch and Italian Adolescents: Status Distributions and Correlates. *European Psychologist*, 17(3), 171-181. doi: 10.1027/1016-9040/a000076
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Kidwell, J. S., Dunham, R. M., Bacho, R. A., Pastorino, E., y Portes, P. R. (1995). Adolescent identity exploration: A test of Erikson's theory of transitional crisis. *Adolescence*, 30(120), 785-793.
- Llorent, V.; Llorent-Bedmar, V. J.; Mata-Justo, J. M.; Messina, R. (2013). Valutazione dell'autostima e della motivazione al successo scolastico in studenti luso-africani della scuola secondaria del Portogallo. *CADMO*, Anno XXI, n°1, p. 23-40.
- Llorent, V. J., Llorent-Bedmar, V., Mata-Justo, J. M. (2015). Expectativas académicas de los inmigrantes de segunda generación en Setúbal y Faro (Portugal). *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 315-336.

- Marcia, J.E. (1993). The Status of the Statuses: Research Review. En Marcia, J. E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L. y Orlofski, J.L. *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). Nueva York: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551-558. doi: 10.1037/h0023281
- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. *Journal of personality*, 35(1), 118-133.
- Markstrom-Adams, C. y Adams, G.R. (1995). Gender, ethnic group, and grade differences in psychosocial functioning during middle adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 397-417.
- Meeus, W., De Goede, M. Kox, M y Hurrelmann, K. (1992). *Adolescence, careers and cultures*. New York: De Gruyter.
- Meeus, W. (1996a). Toward a psychosocial analysis of adolescent identity : an evaluation of the epigenetic theory (Erikson) and the identity status model (Marcia). En Hurrelmann, K., y Hamilton, S. F. (Eds.). *Social problems and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries*. (pp.83-104). Nueva York: De Gruyter.
- Meeus, W. (1996b). Studies on identity development in adolescence : an overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 570-598.
- Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., y Branje, S. (2012). Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 41(8), 1008-1021. doi: 10.1007/s10964-011-9730-y
- Schwartz, S.J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A Review and Integration. *Identity*, 1(1), 7-58. doi: 10.1207/S1532706XSCHWARTZ

- Tesouro Cid, M., Palomares Espadalé, M. L., Banachera Carreras, F. y Martínez Fernández, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*, 21, 211-224.
- Zacarés González, J. J., Iborra Cuéllar, A., y Tomás Miguel, J. M. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25(2), 316-329.
- Zimmermann, G., Biermann Mahaim, E., Mantzouranis, G., Genoud, P. A., y Crocetti, E. (2012). Brief report: The Identity Style Inventory (ISI-3) and the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Factor structure, reliability, and convergent validity in French-speaking university students. *Journal of Adolescence*, 35, 461-465. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.11.013

RESUMEN/ABSTRACT

1. INTRODUCCIÓN

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3. METODOLOGÍA

4. ESTUDIOS EMPÍRICOS

5. DISCUSIÓN

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

7. REFERENCIAS

8. ANEXOS

5. DISCUSIÓN

El objetivo general de esta Tesis Doctoral es conocer las actitudes hacia la diversidad cultural y sus características sociopersonales, en los en los futuros docentes. Conseguir este objetivo ha supuesto un largo e intenso proceso de investigación que se inició con la elaboración de un instrumento específico, la validación en español de otro y múltiples análisis descriptivos e inferenciales.

Se elaboró un instrumento específico para conocer las actitudes hacia la diversidad cultural. Tras diferentes fases de diseño, se llegó al Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de la escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC). Se identificó cuatro dimensiones: creencia, conductas, emociones e intenciones recabadas por los distintos autores (Martínez, 2008; Muñoz y Encinar, 2015; Muñoz, Novo y Espiñeira, 2013; Phillip, 2007). En este diseño se ven duplicadas por la existencia de actitudes positivas y negativas como marcaba Gómez (2000). Tras el estudio exploratorio se redujo la cantidad de ítems quedando de 75 a 41 ítems. Los análisis de fiabilidad mostraban buenos resultados, tanto en la escala total como en las 8 dimensiones extraídas del AFE. Se quiso confirmar el modelo de ocho factores, pero se encontró problemas de ajuste en dicho modelo por lo que se tuvo que volver a reconfigurar la escala y el propio modelo. Se encontraron ítems que no se ajustaban a una dimensión en concreto, y que creaban conflicto en el propio modelo y en su fiabilidad. En este sentido, se procedió a eliminarlos de la propia escala. A raíz de este proceso se mejoró el instrumento y quedó una escala de 28 ítems.

Con esta reconfiguración de la escala se volvió a proceder a los análisis factoriales, obteniendo así una escala compuesta por siete dimensiones explicativas denominadas: intenciones negativas, intenciones positivas, creencias positivas, creencias negativas, emociones negativas, conductas positivas y capacidad de apoyo. A partir de esta nueva escala se procedió a realizar el análisis factorial confirmatorio del modelo de 7 factores, desprendió unos excelentes datos sociométricos, tanto en los índices de ajuste como en la

fiabilidad. Con lo cual se aporta un instrumento útil para conocer las actitudes hacia la diversidad cultural.

A partir de la información, se ha estudiado la relación de las actitudes hacia la diversidad cultural con distintas variables: sexo, edad, contacto, titulación y curso. La primera ha sido el género, donde las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres. Este resultado confirma estudios anteriores, donde las mujeres tienen una predisposición favorable hacia la diversidad cultural y una reducción de sus actitudes negativas (López e Hinojosa, 2015; Muñoz, Novo y Espiñeira, 2013; Novo, et al., 2015). En cuando se analiza si la formación dada en la Facultad de Ciencias de la Educación incide en algún cambio en las actitudes de los futuros docentes, se encuentra que esas diferencias de género son disminuidas con el avance de la carrera, por lo que en cuarto curso del Grado de Educación Primaria esa diferencia entre hombres y mujeres ya no es significativa. Con este cambio, se observa que la formación inicial del profesorado está incidiendo favorablemente en las actitudes hacia la diversidad cultural de los alumnos.

En relación a la edad, en un primer momento se encontraron diferencias en cuanto a esta variable y se concluyó que los alumnos de mayor edad obtenían una puntuación más elevada con respecto a los alumnos de menor edad (Izuzquiza, Echeita y Simón, 2015). Sin embargo, en el estudio comparativo de primer y cuarto de Grado de Educación Primaria no se han encontrado diferencias entre la edad y las actitudes hacia la diversidad cultural. Este resultado confirma el estudio de Carroll, Forlin y Jobling (2003), donde la formación recibida puede incidir de manera favorable. A esta variable edad va asociada la madurez de la persona. Este aspecto también puede ser determinante para el cambio que se puede producir en las actitudes hacia la diversidad cultural. Es por ello, que se verá detalladamente más adelante.

La siguiente variable es determinante para el cambio de actitudes hacia la diversidad cultural y es la relación o contacto como se ha denominado con personas de diferente nacionalidad, religión o cultura. Esta variable muestra que las personas que tienen contacto con personas de distintas nacionalidad,

religiones o culturas favorecen las actitudes hacia la diversidad cultural y además se ven reducidas las actitudes de índole negativo. Además, la comparación entre ambos cursos se ha visto un claro aumento de ese contacto por parte del alumnado que a través de las prácticas que realizan en los centros educativos durante la carrera. Ese contacto les ha permitido involucrarse en ambiente diverso. Se confirman por tanto los estudios que se ha estado realizado sobre la relación o el contacto donde se constata que es clave para favorecer tanto las actitudes positivas como para reducir las actitudes negativas de la persona (Abellán, 2015; Polo, Fernández y Díaz, 2010).

La información extraída según la titulación de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación muestra que teniendo más formación los resultados son mejores en cuanto a las actitudes hacia la diversidad cultural (Moreno et al., 2006). Otro dato relevante ha sido que además en el Grado de Educación Infantil en la mayoría de las dimensiones de la escala ADC se ha obtenido mejores resultados que el Grado de Educación Primaria. Esto puede deberse a que el alumnado de Grado de Educación infantil se enfrenta con otra realidad, donde la metodología es totalmente diferente como es el trabajo por proyectos o rincones que permiten el trabajo en grupo y se realizan actividades más inclusivas. Aparte el alumnado en sí es más inclusivo entre iguales haciendo más fácil a los docentes en este ámbito.

Cuando se realizó el estudio en relación con el curso en el que se encuentran matriculados, se ha visto que a medida que van subiendo de curso las creencias positivas y la capacidad de apoyo va en aumento. El caso contrario ocurre con las intenciones negativas viéndose mermadas gracias a la formación que están recibiendo desde la facultad de ciencias de la educación. Por ello como mencionaba Moreno et al. (2006), la formación recibida hace mella en las actitudes de los estudiantes y en este caso concreto en las actitudes hacia la diversidad cultural. Se presupone que esta variable está asociada a la edad, es por ello que se sigue observando que a medida que van creciendo profesionalmente, sus actitudes lo hacen también.

Una de las características sociopersonales principales de esta investigación es la formación de la identidad de los sujetos. Para ello esta tesis doctoral ha realizado la traducción de la escala U-MIC (Crocetti, 2008). Este instrumento está siendo traducido a diferentes idiomas y se está aplicando en diferentes países. Los datos son prometedores y por este motivo se ha empleado este instrumento en esta investigación.

En un primer momento se procedió a la traducción y la aplicación de la escala para validarla. Los datos han mostrado que la U-MICS es un instrumento fiable, confirmando por tanto el modelo propuesto por Crocetti (2010) que está compuesto por tres dimensiones denominados compromisos, exploración en profundidad y reconsideración de los compromisos. La traducción de esta escala permite que en esta investigación se conozca en que estatus se encuentran los estudiantes de Grado de Educación. Esta escala permite conocer la identidad social y educativa, y además aunando las dos identidades anteriores, permite establecer una identidad global.

Los participantes de este estudio están repartidos por los cinco estatus de identidad: Logro de la identidad, Búsqueda de la moratoria, Identidad hipotecada, Identidad moratoria y Difusión de la identidad. La mayoría de los participantes de este estudio se encuentran en el estatus de logro de identidad, siendo algo normal dada a la edad de los participantes encontrándose en la etapa de jóvenes adultos (Crocetti, Sica, Schwartz, Serafini y Meeus, 2013).

La edad siempre se ha vinculado con la identidad de la persona, ya que a mayor edad más madurez (Crocetti, Rubini, Luyckx y Meeus, 2008). En este caso, el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación, se encuentran en su mayoría en estatus que denotan madurez. La razón de encontrarse en estos estatus se debe a que este grupo se encuentran finalizando la adolescencia o encontrándose en la de jóvenes adultos. En este sentido se explica por qué el alumnado de mayor curso se encuentra en estatus de madurez con respecto a los cursos inferiores.

Tras los datos aportado de la relación entre la identidad y las actitudes hacia la diversidad cultural, se observa que la identidad está íntimamente relacionada con las actitudes de los participantes. Tal es así que las puntuaciones bastante bajas en el estatus de identidad están altamente correlacionadas con las actitudes con connotación negativa. Esta situación es relevante en cuanto a la formación inicial del profesorado, ya que hay bastantes estudiantes que aún se encuentran en fase de exploración. Esta realidad hace que la incidencia de la formación en actitudes hacia la diversidad cultural pueda ser mayor, ya que aún pueden asumir compromisos nuevos.

Al mismo tiempo, se ha detectado que los participantes que asumen compromisos por familiares cercanos o por terceras personas, también obtienen buenas puntuaciones en la escala ADC. Este hecho hace pensar que les rodea un contexto favorable hacia la diversidad. Sin embargo, estos sujetos no son realmente estables en cuanto se rompa su realidad. Por este motivo, se piensa que la formación debe de entrar en escena en el momento que estos alumnos se encuentren en una fase de crisis de identidad, donde su formación sea clave para adoptar buenas actitudes.

Una vez analizados todas las variables del estudio, obteniendo los resultados necesarios para afrontar las hipótesis y cumplir los objetivos, además de otros que han surgido colateralmente, llega el momento de exponer las conclusiones de este estudio

Tras el análisis y la interpretación de los resultados, se pueden dar por cumplidos los objetivos. De tal forma, llega el momento de contrastar el conocimiento obtenido, validando o rechazando las hipótesis, y exponer las conclusiones de la investigación.

RESUMEN/ABSTRACT

1. INTRODUCCIÓN

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3. METODOLOGÍA

4. ESTUDIOS EMPÍRICOS

5. DISCUSIÓN

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

7. REFERENCIAS

8. ANEXOS

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

En este apartado, se exponen las conclusiones generales de los cinco estudios generados tras la investigación, unas futuras líneas de investigación y una reflexión final.

Antes del cierre de esta tesis doctoral, se exponen las limitaciones encontradas durante el desarrollo de la misma. Unas de las limitaciones encontradas es el acceso a la muestra. Este alumnado no siempre se encuentra en el propio centro, ya sea por la época de exámenes como la realización de las prácticas escolares. Por ello, ajustar los tiempos entre que se elabora el instrumento y poder acceder a la muestra ha sido en algunas ocasiones bastante complicado. Otras de las limitaciones es la creación de una nueva escala. Es cierto que aporta muchas oportunidades de enriquecimiento del estudio, pero a la misma vez se ha tenido que retrasar el estudio debido a la construcción de los instrumentos de medida.

6.1. Conclusiones generales

A partir de la discusión realizada sobre los datos aportados en el apartado de Estudios Empíricos, se extraen las siguientes conclusiones generales y se contrastan las hipótesis de esta Tesis doctoral.

1. Hay un nuevo instrumento fiable para medir el nivel de las actitudes hacia la diversidad cultural, con una alta fiabilidad.

Esta conclusión se localiza en el **Estudio 1** y **Estudio 2**, donde se confirma la validación de la Escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural. La Hipótesis 1 “*La escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC) se estructura en cuatro dimensiones las cuales son emociones, conductas, creencias e intenciones*”, queda aceptada, si bien hay que matizar que la escala ha sido dividida en 7 dimensiones explicativas las cuales son: intenciones positivas, intenciones negativas, creencias positivas, creencias negativas, conductas positivas, emociones negativas y capacidad de apoyo.

2. Las mujeres presentan actitudes más favorables hacia la diversidad cultural que los hombres.

Con la anterior conclusión ratifica la Hipótesis 2 “*Las mujeres presentan puntuaciones mejores en las actitudes hacia la diversidad cultural que los hombres*” que viene dada en el **Estudio 2**. Si bien hay que matizar que esas diferencias se identifican en los cursos iniciales, mientras que a su vez parece ser que se reducen en el último curso, no siendo significativas. Esto puede llevar a pensar que una adecuada intervención didáctica, como es la formación inicial del profesorado, ayuda a mejorar las actitudes hacia la diversidad cultural. Puede ser un sólido argumento para luchar contra la desigualdad de género y compensar deficiencias en la educación, desde un punto de vista integral, de los ciudadanos varones. Si bien es necesario profundizar sobre el tema, ya que las características de la muestra son muy restrictivas y habría que ampliar la población de estudio.

3. Los estudiantes del Grado de Educación Infantil y Primaria con mayor edad tienen una predisposición más positiva hacia la diversidad cultural que los de menor edad.

Esta cuarta conclusión confirma la Hipótesis 3 “*Los estudiantes con mayor edad presentan mejores puntuaciones en actitudes hacia la diversidad cultural que los estudiantes con menor edad*” hallada en el **Estudio 2**. Esta correlación de edad y actitudes hacia la diversidad cultural puede deberse a dos motivos, a la mayor formación en el ámbito educativo (ver conclusión 5), y también al aumento de experiencias con personas de otras culturas, en línea con la siguiente conclusión.

4. Se reafirma que tener contacto con personas de otra religión, nacionalidad o cultura está relacionado con actitudes positivas e inversamente con actitudes negativas ante la diversidad cultural.

Como se viene dando en investigaciones anteriores el contacto es el principal factor para favorecer las actitudes positivas hacia la diversidad cultural. De la conclusión anterior permite confirmar la Hipótesis 4 donde dice “*El*

contacto con personas de otra nacionalidad, cultura o religión favorece un nivel más alto en las actitudes hacia la diversidad cultural". Esta conclusión se evidencia en el **Estudio 2**.

5. La formación inicial del profesorado puede estar incidiendo en las actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes del Grado de Educación Primaria.

Con esta conclusión, extraída del **Estudio 3**, se da respuesta a diferentes hipótesis. En primer lugar, confirma la Hipótesis 5 "*Los alumnos de último curso del Grado de Educación Primaria obtienen más altas puntuaciones en las actitudes positivas hacia la diversidad cultural que los alumnos de primer curso del Grado de Educación Primaria*". Por otro lado, la Hipótesis 6 "*A pesar de la formación universitaria recibida existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, en relación con las actitudes hacia la diversidad cultural*" se rechaza esta hipótesis, ya que la formación inicial del profesorado parece que podría reducir las diferencias que había en un comienzo de la carrera, como se comentaba en la Conclusión 2. Así mismo, las actitudes positivas hacia la diversidad cultural de los estudiantes son más altas en el último curso, mientras que las negativas son más bajas en el curso inicial.

6. La escala de compromisos de la identidad (U-MICS) es un instrumento fiable para conocer en español el estatus de identidad.

Se confirma la Hipótesis 7 "*La escala U-MIC, como en su versión en inglés, carga en tres factores denominados compromisos, exploración en profundidad y reconsideración de los compromisos, presentando a su vez altos índices de fiabilidad*", en el **Estudio 4** aparece la escala traducida y validada con el fin de poder aplicarla al gran número de personas con habla hispana. Y mantiene la misma estructura que la escala en su versión original y en las versiones validadas en 13 idiomas, con lo cual se puede identificar el estatus de identidad.

7. El 55.2% de los estudiantes que han participado en el estudio se encuentran en un estatus de identidad madura.

Esta conclusión confirma la Hipótesis 8 “*Más del 50% de los alumnos encuestados se encuentran en estatus de identidad madura*”. Esta conclusión es importante destacarla, dado que la investigación se ha realizado con un tipo de muestra que se supone debe de tener adquirida una cierta madurez. Sin embargo, el porcentaje es llamativo ya que un 44.8% de los estudiantes no se encuentran en unos estatus que denotan madurez. Estos datos pueden reflejar un cierto retraso de la madurez. Esta conclusión se evidencia en el **Estudio 5** de esta Tesis Doctoral.

8. La madurez repercute favorablemente en las actitudes hacia la diversidad cultural.

En el **Estudio 5**, se ratifica la Hipótesis 9 “*Los alumnos en un estatus maduro presentan mejores actitudes positivas hacia la diversidad cultural que los alumnos en estatus inmaduros*”. Parece haber una relación entre la madurez y la formación de las actitudes hacia la diversidad cultural.

6.2. Líneas futuras de investigación y reflexiones

A raíz de toda esta investigación realizada surgen nuevas ideas de trabajo para continuar con este estudio. Algunas de las propuestas de investigación son:

- 1. Continuar con el estudio de las actitudes hacia la diversidad cultural en universidades nacionales y extranjeras, para así realizar un profundo análisis sobre las actitudes de los futuros docentes y hacer una comparación entre las distintas universidades.**

Esta primera línea de investigación permitirá realizar un diagnóstico profundo de los futuros docentes, que permitirá realizar una descripción detallada de la realidad de las universidades participantes. Esto dará pie a conocer que universidades son más favorecedoras en los cambios actitudinales

hacia la diversidad cultural y continuar con el estudio de las acciones que se están llevando para poder aplicarlas al resto de universidades.

2. Realizar un estudio longitudinal realizando un seguimiento del alumnado del Grado de Educación Primaria a lo largo de su paso por la universidad.

Se quiere hacer un seguimiento de los futuros docentes. Para ello se aplicarán la escala de actitudes hacia la diversidad cultural en primero de Grado de Educación, y aplicarlo cuando estos mismos estudiantes estén cursando el cuarto y último curso de Grado de Educación. Esto permitirá determinar si se ha producido tales cambios que se han vaticinado con esta primera investigación, lo que facilita si se está realizando una buena formación inicial a los futuros docentes o si por el contrario habría que realizar algunos cambios en el currículum universitario.

3. Ampliar el estudio hacia otras titulaciones como pueden ser el Grado de Educación Infantil, el Grado de Educación Social y también al alumnado del Máster para la formación del profesorado en las enseñanzas de secundaria. Y especialmente fuera del marco de las Ciencias de la Educación, para comparar hasta qué punto el ámbito de estudio está relacionado con la formación en las actitudes hacia la diversidad.

La diversidad cultural no solo está en las aulas, sino en la sociedad en general. Por lo tanto, es conveniente aplicarlo en las diferentes ramas de conocimiento y poder llegar a los diferentes profesionales que engloba la sociedad. Además, muchos de ellos se pueden convertir en profesores de secundaria, lo que es de gran envergadura promover las actitudes positivas hacia la diversidad en ese alumnado. En este sentido, es de gran importancia conocer las actitudes de estos futuros profesionales y cómo mejorarlas, con el fin de potenciar desde las universidades unas actitudes proactivas hacia la diversidad cultural.

4. Analizar el currículo del Grado de Educación Primaria para conocer las asignaturas que inciden más en las actitudes hacia la diversidad cultural.

En esta futura línea de investigación permitirá detectar qué asignaturas son más eficientes en cuanto a potenciar las actitudes hacia la diversidad cultural. Con estos análisis se podrá realizar cambios en el currículum o trasladar las acciones eficientes a otras asignaturas e incluso a otros contextos de formación.

5. Validar el dominio de identidad profesional en su versión en español, y poder hacer una comparación de los tres dominios de la identidad de la escala U-MIC.

Traduciendo y validando la escala de identidad profesional en habla hispana, permitirá tener un instrumento fiable que aporte datos más detallados sobre este dominio. Además de tener una escala nueva para su aplicación, la comparación de los tres dominios permite tener una visión más exhaustiva de cómo se encuentra cada sujeto en cada dominio de identidad, pudiendo observar en que estatus se encuentran en su aspecto educativo, social o profesional. Conocer la identidad profesional permite establecer si el sujeto tiene claro su futuro, o si por el contrario necesita orientación para esclarecer su vida profesional. En ese sentido la formación índice en este aspecto, ya que desde algunas asignaturas intentan ampliar las salidas laborales desde un mismo campo de estudios.

6. Aplicar la escala de actitudes hacia la diversidad cultural en los docentes en activo.

Además de conocer las actitudes de los futuros docentes, es necesario conocer las actitudes los profesionales en activo. Con los resultados obtenidos se podrán realizar un diagnóstico de la realidad que presentan estos docentes, con el objetivo de realizar programas de formación permanente adaptados a sus necesidades. Esta formación debe potenciar las actitudes positivas hacia la

diversidad cultural, es decir hacerse desde un punto de vista positivo, donde la diversidad sea algo constructivo en la práctica docente y no obstaculizador.

La formación en actitudes hacia la diversidad cultural debe ser trabajada de manera constante en la formación inicial del profesorado. Es importante trabajarlo en este periodo, ya que todavía se están formando como personas. Esta formación permitirá dotar a profesionales con una predisposición positiva hacia la diversidad cultural, donde se verá reflejada en su práctica en la escuela y beneficiada la sociedad. Para conseguir este objetivo se ha de seguir investigando y avanzando para construir de manera conjunta una mejor escuela inclusiva y de calidad.

RESUMEN/ABSTRACT

1. INTRODUCCIÓN

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3. METODOLOGÍA

4. ESTUDIOS EMPÍRICOS

5. DISCUSIÓN

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

7. REFERENCIAS

8. ANEXOS

7. REFERENCIAS

- Abellán, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad de los futuros maestros de Educación Física, *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 1(3), 207-219.
- Abós, P. (2015). El Modelo de Escuela Rural ¿Es un Modelo Transferible a Otro Tipo de Escuela?. *Educação & Realidade*, 40(3), 1-18.
- Ajzen, I. (1991). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I., (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 27-58.
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison Wesley.
- Alonso, M. J., Navarro, R., y Vicente, L. (2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Fòrum de Recerca*, 13, 476-491.
- Alpuín, G., González, M. A., y Pérez, M. (2006). Creencias y actitudes de los estudiantes del último curso de magisterio hacia la atención a la diversidad, *Comunicación presentada en las XI Jornadas de Fomento de la Investigación, Universitat Jaume I, Castellón*, Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf>
- Álvarez Castillo, J. L., y González González, H. (2008). La investigación en educación intercultural. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 215, 263-278.
- Auzmendi Escribano, E. (1992). Las actitudes hacia la matemática Estadística en las enseñanzas medias y universitarias. Bilbao: Mensajero.

- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211. doi: 10.1080/713663717
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., y Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot Primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 12*(2), 201-219. doi: 10.1080/13603110600855739
- Berzonsky, M. D. (2008). Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes. *Personality and Individual Differences, 44*(3), 645-655. doi: 10.1016/j.paid.2007.09.024
- Berzonsky, M. D., Cieciuch, J., Duriez, B., y Soenens, B. (2011). The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations. *Personality and Individual Differences, 50*(2), 295-299. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.007>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación, 12*, 13-30.
- Brownlee, J., y Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: a teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning, 15*(3), 99-105. doi: 10.1111/1467-9604.00157
- Calvo, C. O., Pérez, J., y López, J. C. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos, 27*, 140-145.
- Colmenero, M. J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su

incidencia en la formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-15.

Campbell, J., Gilmore, L., y Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369-379. doi: 10.1080/13668250310001616407

Campos, M. L., Pasquali, C., y Peinado, S. (2008). Evaluación psicométrica de un instrumento de medición de actitudes proambientales infantiles en el contexto escolar venezolano. *Paradigma*, 2, 135-156.

Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M., Almeida, A., González-Fernández, A., y Lameiras-Fernández, M. (2018). Actitudes hacia la diversidad cultural de adolescentes de secundaria españoles y portugueses: influencia de la heteronormatividad y la desconexión moral hacia el bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 17-25. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.004>

Carroll, A., Forlin, C., y Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-79.

CEAR (2016). *Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: Comisión Española de ayuda al refugiado (CEAR).

Crocetti, E., Cieciuch, J., Gao, C. H., Klimstra, T., Lin, C. L., Matos, P. M., y Meeus, W. (2015). National and Gender Measurement Invariance of the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS) A 10-Nation Study With University Students. *Assessment*, 22(6), 753-768. doi: 1073191115584969

Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., y Meeus, W. (2008). Identity Formation in Early and Middle Adolescents From Various Ethnic Groups: From Three

Dimensions to Five Statuses. *Youth Adolescence*, 37, 983-996. doi: 10.1007/s10964-007-9222-2

Crocetti, E., Rubini, M., y Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31, 207-222. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.09.002

Crocetti, E., Schwartz, S. J., Fermani, A., y Meeus, W. (2010). The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Italian Validation and Cross-National Comparisons. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(3), 172-186. doi: 10.1027/1015-5759/a000024

Crocetti, E., Schwartz, S., Fermani, A., Klimstra, T., y Meeus, W. H. J. (2012). A Cross-National Study of Identity Status in Dutch and Italian Adolescents: Status Distributions and Correlates. *European Psychologist*, 17(3), 171-181. doi: 10.1027/1016-9040/a000076

Crocetti, E., Sica, L., Schwartz, S. J., Serafini, T., y Meeus, W. (2013). Identity styles, dimensions, statuses, and functions: Making connections among identity conceptualizations. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 63(1), 1-13. doi: 10.1016/j.erap.2012.09.001

Dainez, D., y Naranjo, G. (2015). Los docentes ante las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: casos de México y Brasil. *Pro-Posições*, 26(2), 187-204. doi: 10.1590/0103-7307201507710

De León, C., González, I., López, I., y López, A. B. (2011). Compond, protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado

universitario. En EVAL for (Ed.), *EVAL trends 2011 Evaluar para aprender en la universidad: Experiencias innovadoras en la sistematización de la evaluación*. (pp. 60-67). Madrid: Bubok Publishing.

De Vicente, D. P. (2017). Actitudes y concepciones pedagógicas hacia la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto universitario: un estudio con alumnado de grado de educación primaria (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga).

Dimitrova, R., Crocetti, E., Buzea, C., Jordanov, V., Kosic, M., Tair, E., y Uka, F. (2015). The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS). *European Journal of Psychological Assessment*, 32, 119-127. doi: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000241>

Eichinger, J., Rizzo, T., y Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14, 121-126.

Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.

Erikson, E.H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.

Fernández, N. G. (2006). Evaluación y mejora del Prácticum en las titulaciones de Ciencias de la Educación de la UPV/EHU. *Revista de psicodidáctica*, 11(1), 145-157.

Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.

Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1995.tb00932.x>

Gal, I., y Garfield, J. B. (1997). Monitoring attitudes and beliefs in statistics education. En I. Gal, y J. B. Garfield, (Eds.). *The assessment challenge in statistics education* (pp 37-51). Países Bajos: IOS Press. Holanda.

- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., Carrión, J. J., Luque, A., y Molero, M. M. (2015). Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes. *Revista psicodidáctica*, 20(2), 321-337.
- Gázquez Linares, J. J., Pérez Fuentes, M. C., Carrión Martínez, J. J., Luque De La Rosa, A. y Molero Jurado, M. M. (2015). Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 321-337.
- Gómez Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.
- Gómez-Jarabo, I., y Delgado, P. S. (2017). La atención a la diversidad cultural y de género en la formación del profesorado. *Innovación educativa*, (27), 165-185.
- Gómez-Quintero, J. D., y C. Fernández-Romero, (2014). Familias inmigrantes en España: estructura sociodemográfica, roles de género y pautas culturales de los hijos adolescentes. *Papeles de población*, 20(80), 87-118.
- González, J. A. T., y Batanero, J. M. F. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 177-200.
- González, V. A., Martínez, B. A., Alonso, M. Á. V., Avi, M. R., y Río, C. J. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. Siglo Cero. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 47(2), 7-41.
- Guilford, J.P. (1954). *Psychometric Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Hair, J., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (2001) *Análisis Multivariante*. (5ª ed.). Madrid: Pearson/Prentice Hall.

- Instituto Cervantes (2017). *El español: una lengua viva*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf
- Instituto Nacional De Estadística (2015). *Cifras de Población a 1 de julio de 2015. Estadística de Migraciones*. Primer semestre de 2015. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np948.pdf>
- Íñiguez-Santiago, M. D. C., Ferriz, R., Martínez-Galindo, M. C., Cebrián-Sánchez, M. M., y Reina, R. (2017). Análisis factorial de la escala de actitudes hacia el alumnado con discapacidad en educación física (EAADEF). *Psychology, Society, & Education*, 9(3), 493-504. doi: 10.25115/psy.v9i3.652
- Izuzquiza, D., Echeita, G., y Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser "profesorado inclusivo": Un estudio preliminar". *Tendencias Pedagógicas*, 26, 197-216.
- Karaś, D., Ciecuch, J., Negru, O., y Crocetti, E. (2015). Relationships between identity and well-being in Italian, Polish, and Romanian emerging adults. *Social Indicators Research*, 121(3), 727-743.
- Kidwell, J. S., Dunham, R. M., Bacho, R. A., Pastorino, E., y Portes, P. R. (1995). Adolescent identity exploration: A test of Erikson's theory of transitional crisis. *Adolescence*, 30(120), 785-793.
- Kłym, M., y Ciecuch, J. (2015). The Early Identity Exploration Scale a measure of initial exploration in breadth during early adolescence. *Frontiers in psychology*, 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00533
- Ku, M. M., y Tejada, J. (2015). Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales. *Educar*, 51(2), 397-416.

- Llorent, V. J., y Álamo, M. (2015). La formación de los futuros docentes en la Universidad de Córdoba. Actitudes hacia la diversidad cultural. En L. Rodríguez, M. Osuna y A. R. Roldán (Coord.). *La interculturalidad como reto de las nuevas sociedades*. (pp 87-112). Cátedra intercultural. Córdoba (España).
- Llorent, V. J., y Álamo, M. (2016). Escala de actitudes hacia la diversidad cultural (ADC) para los futuros docentes. *Revista opción*, 32(11), 832-841.
- Llorent, V. J., y López, R. (2012). Demandas de la formación del profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP*, 15(3), 27-34.
- Llorent-Bedmar, V., y Llorent, V. J. (2012). La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 43-59.
- Llorent, V. J., Llorent-Bedmar, V., y Mata-Justo, J. M. (2015). Expectativas académicas de los inmigrantes de segunda generación en Setúbal y Faro (Portugal). *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 26, 315-336.
- Llorent-Bedmar, V. L., Llorent, V. J., Mata Justo, J. M., y Messina, R. (2013). Valutazione della autostima e della motivazione al successo scolastico in studenti Luso-africani della Scuola Secondaria del Portogallo. *CADMO*, 21(1), 23-40.
- Llorent García, V. J., y López Azuaga, R. (2012). Estudios de las relaciones interpersonales en aulas con alumnos "diferentes". *Campo Abierto*, 31(2), 87-109.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169.

- López López, M. C., y Hinojosa Pareja, E. F. (2016). Construction and validation of a questionnaire to study future teachers' beliefs about cultural diversity, *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 503-519. Doi: 10.1080/13603116.2015.1095249
- Louzada, J., Martins, S., y Giroto, C. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(64), 95-122.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B, y Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29(3), 361-378. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.03.008
- Macfarlane, K., y L. M. Woolfson, (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, 29, 46-52. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Marcia, J. E. (1993). The Status of the Statuses: Research Review. En Marcia, J. E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L. y Orlofski, J.L. *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). Nueva York: Springer-Verlag.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5), 551-558. doi: 10.1037/h0023281
- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, “general maladjustment,” and authoritarianism. *Journal of*

personality, 35(1), 118-133. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01419.x>

Marín, M. (2002). Las actitudes en las relaciones interpersonales. En M.M. Sánchez, R. Grau, y S. Yubero, *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 79-95). Madrid: Pirámide.

Markstrom-Adams, C., y Adams, G.R. (1995). Gender, ethnic group, and grade differences in psychosocial functioning during middle adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 397-417.

Martínez, M. A., y Bilbao, M. C. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre la Discapacidad intelectual Siglo Cero*, 42(4), 50-78.

Martínez, O. J. (2008). Actitudes hacia la matemática. *Sapiens, Revista Universitaria de investigación*, 9(1), 237-256.

Mauerberg-deCastro, E., Paiva, A. C. D. S., Figueiredo, G. A., Costa, T. D. A. D., Castro, M. R. D., y Campbell, D. F. (2013). Attitudes about inclusion by educators and physical educators: effects of participation in an inclusive adapted physical education program. *Motriz: Revista de Educação Física*, 19(3), 649-661. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-65742013000300017>

Meeus, W., De Goede, M., Kox, M., y Hurrelmann, K. (1992). *Adolescence, careers and cultures*. New York: De Gruyter.

Meeus, W. (1996a). Toward a psychosocial analysis of adolescent identity: an evaluation of the epigenetic theory (Erikson) and the identity status model (Marcia). En K. Hurrelmann, y S. F. Hamilton, (Eds.). *Social problems*

and social contexts in adolescence: Perspectives across boundaries.
(pp.83-104). Nueva York: De Gruyter.

Meeus, W. (1996b). Studies on identity development in adolescence: an overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 570-598.

Meeus, W., Van de Schoot, R., Keijsers, L., y Branje, S. (2012). Identity statuses as developmental trajectories: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 41(8), 1008-1021. doi: 10.1007/s10964-011-9730-y

Meeus, W. (2001). A three-dimensional measure of identity: The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS). *Unpublished Manuscript, Research Centre Adolescent Development, Utrecht University, The Netherlands.*

Mellado, M. B., Espejo, J. C., Parraguez, P. C., y Yañez, C. M. (2017). Modelo factorial de inclusión en estudiantes de pedagogía. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(2), 13-29.

Montero, Y., Pedroza, M. E., Astiz, M. S. y Vilanova, S. L. (2015). Caracterización de las actitudes de estudiantes universitarios de Matemática hacia los métodos numéricos. *Revista electrónica de investigación educativa*. 17(1), 88-99. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412015000100006&script=sci_arttext. Consultado el 10.09.2015.

Moreno, F. J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D., y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 1-12.

- Morsunbul, U., Crocetti, E., Cok, F., y Meeus, W. (2014). Brief report: The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Gender and age measurement invariance and convergent validity of the Turkish version. *Journal of adolescence*, 37(6), 799-805. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.008>
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, F. J. (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, (pp. 2-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muñoz, F. F., y Encinar, M. I. (2015). Innovación, producción de acción e intencionalidad: notas para una teoría económica comprehensiva. *Revista empresa y humanismo*, 18(2), 33-54.
- Muñoz, J. M., Novo, I., y Espiñeira, E.M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios sobre educación*, 24, 103-124.
- Muttaqin, D. (2017). Validitas Utrecht-Management Of Identity Commitments Scale (U-MICS) Versi Indonesia: Struktur Faktor, Invariansi Pengukuran Gender, dan Usia. *Jurnal Psikologi*, 44(2), 83-96. doi: <https://doi.org/10.22146/jpsi.27578>
- Negru, O., y Crocetti, E. (2010). Dimensions of well-being and identity development in Romanian and Italian emerging adults: A cross-cultural analysis. *Psychology & Health*, 25(6), 286. doi: 10.1080/08870446.2010.502762.
- Novo Corti, I., y Muñoz Cantero, J. M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la universidad de A Coruña (España). *REOP-Revista Española de*

Orientación y Psicopedagogía, 23(2), 105-122. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/viewFile/11452/10949>.

Novo, I., J. M. Muñoz, y Calvo, C. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171.

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., y Calvo-Porrá, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *RELIEVE*, 17(2), 1-26.

Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., Ajayi, O., Olaleye, O., y Adeyanju, T. (2012). Attitudes of students towards peers with disability in an inclusive school in Nigeria. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(3), 65-75.

Olivencia, J. J. L., y Alarcón, E. I. (2017). Actitudes y concepciones socioeducativas de estudiantes universitarios de ciencias de la educación hacia la islamofobia: una perspectiva pedagógica intercultural. *Interacções*, 13(43), 75-98.

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, 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.

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, 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.

Orozco, C., Labrador, M., y Palencia, A. (2002). *Metodología. Manual teórico Práctico de Metodología para tesistas, asesores, tutores y jurados de trabajos de investigación y ascenso*. Venezuela: Ofimax de Venezuela.

Pacheco Ruiz, F. (2002). Actitudes. *Eúphoros*, 5, 173-186.

- Palacios, A., Arias, V., y Arias, B. (2014). Las actitudes hacia las matemáticas: construcción y validación de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1) 67-91.
- Pérez Serrano, G., y Sarrate Capdevila, M. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XXI*, 16(1), 85-104.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affects. En F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, (pp. 257-315). US: National Council of Teachers of Mathematics.
- Plaza Del Pino, F. J. (2012). Prejuicios de las enfermeras hacia la población inmigrante: una mirada desde el Sur de España. *Enfermería Global*, 11(27), 87-96.
- Polo, T. Fernández, C., y Díaz, C. (2010). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas, *Universitas Psychologica*, 10(1), 113-123.
- Polo, M. T., y López, M. D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la universidad de Granada. *REOP*, 17(2), 195-211.
- Ruiz, L. (2015). *Formación del profesorado de educación infantil para entender la diversidad*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Sales, A., y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao, Desclée.
- Sánchez, J. E., Santos, M. A., y Lorenzo, M. (2012). Estudios de pedagogía intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 581-583.

- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological assessment*, 8(4), 350-353. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.350>
- Schwartz, S.J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A Review and Integration. *Identity*, 1(1), 7-58. doi: 10.1207/S1532706XSCHWARTZ
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., y Vignoles, V. L. (Eds.). (2011). *Handbook of identity theory and research*. Springer Science & Business Media.
- Severino, S., Messina, R., y Llorent, V. J. (2014). International Student Mobility: An Identity Development Task?. *International Journal of Humanities and Social Science* 4(3), 89-103.
- Solís, D., y C. P. Martínez, (2015). Género, cuerpo y diversidad cultural: significaciones y prácticas de estudiantes de secundarias públicas en San Luis Potosí. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 5(39), 141-178.
- Solórzano, M. J. (2013). Escala ACTIDIV para medir la actitud hacia la diversidad. *Actualidades investigativas en Educación*, 13(1), 1-26.
- Sospedra, M., y Rosa, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza, *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 337-349.
- Taylor, R., y Ringlaben, R. (2012). Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Tesouro Cid, M., Palomares Espadalé, M. L., Banachera Carreras, F., y Martínez Fernández, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias pedagógicas*, 21, 211-224.

- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., y Falkmer, T. (2015). Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities, *PloS one*, 10(8). doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Vázquez-Alonso, Á., y Manassero-Mas, M. A. (2015). Hacia una formación inicial del profesorado de ciencias basada en la investigación. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 343-363.
- Vieira, L. A. (2011) *Interactive LISREL in Practice: Getting Started with a SIMPLE Approach*. Heidelberg, Springer.
- Woodcock, S. y Vialle, W. (2016). An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties, *Learning and Individual Differences*, 45, 252-259. doi: 10.1016/j.lindif.2015.12.021
- Yan, Z., y Cheng, E. C. K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education*. 45, 128-136.
- Zacarés González, J. J., Iborra Cuéllar, A., y Tomás Miguel, J. M. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25(2), 316-329.
- Zimmermann, G., Biermann Mahaim, E., Mantzouranis, G., Genoud, P. A., y Crocetti, E. (2012). Brief report: The Identity Style Inventory (ISI-3) and the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): Factor structure, reliability, and convergent validity in French-speaking university students. *Journal of Adolescence*, 35, 461-465. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.11.013

Zubizarreta, A., García-Ruiz, R., y López, P. (2018). Impacto del practicum en las creencias de los maestros en formación sobre la relación familia-escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230028>

RESUMEN/ABSTRACT

1. INTRODUCCIÓN

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3. METODOLOGÍA

4. ESTUDIOS EMPÍRICOS

5. DISCUSIÓN

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

7. REFERENCIAS

8. ANEXOS

8. ANEXOS

8.1. Anexo I: Informe con el factor de impacto y el cuartil de las publicaciones

Estudio 1	Indización	Factor de impacto
Llorent, V. J., & Álamo, M. (2016). Escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC) para los futuros docentes. <i>Opción</i>, 32(11), 832-841. ISSN: 1012-1587	<ul style="list-style-type: none">•SJR- Scopus•Scielo•Redalyc•Dialnet•RevicyhluZ•World List of Social Science•Periodicals (Unesco)•Ulrich'S International,•Periodicals Directory•The Library Of Congress USA•Rezulcyt•Latindex•CLASE•CERPE•E-Revistas•DOAJ	SJR-SCOPUS 2016: 0.189 (Q3)

SJR Scimago Journal & Country Rank

Home Journal Rankings Country Rankings Viz Tools Help About Us

Social Sciences Social Sciences (miscellaneous) Venezuela

All types 2016

Display journals with at least 0 Citable Docs. (3years)

Title	Type	SJR	H index	Total Docs. (2016)	Total Docs. (3years)	Total Refs.	Total Cites (3years)	Citable Docs. (3years)	Cites / Doc. (2years)	Ref. / Doc.	
1 Revista de Ciencias Sociales	journal	0.194 Q3	5	38	158	1276	21	146	0.07	33.58	
2 Opcion	journal	0.193 Q3	3	435	452	9519	21	441	0.04	21.88	
3 Agroalimentaria	journal	0.117 Q4	5	10	56	339	6	52	0.11	33.90	
4 Argos	journal	0.100 Q4	2	0	55	0	0	51	0.00	0.00	



Escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC) para los futuros docentes

Vicente J. Llorent y Mercedes Álamo

*Universidad de Córdoba-España
vjllorent@uco.es; s72alsum@uco.es*

Resumen

El objetivo de este estudio ha sido crear una escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC) partiendo de cuatro dimensiones teóricas de la actitud cómo son: creencias, emociones, conductas e intenciones. Este nuevo instrumento fue aplicado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, a una muestra de 514 sujetos compuesta por estudiantes de Grado de Educación Primaria, Grado de Educación Infantil y Máster de Educación Inclusiva.

Palabras clave: Actitudes; Diversidad Cultural; Educación Superior; Análisis factorial exploratorio.

Scale of Attitudes Towards Cultural Diversity (ADC) for Future Teachers

Abstract

The purpose of this study was to create a scale of attitudes towards cultural diversity (ADC) from four theoretical dimensions of attitude as: beliefs, emotions, behaviors and intentions. This new tool was applied in the Faculty of Education at the University of Cordoba, to a sample of 514

Estudio 3	Indización	Factor de impacto
<p>Llorent, V. J., & Alamo, M. (2016). Actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Primaria. Análisis entre el primer y el último curso. <i>Cadmo</i>, 11, 91-101. DOI: 10.3280 / CAD2016-002008</p>	<ul style="list-style-type: none"> • JCR- Journal Citation Reports (Social Sciences Edition) • SJR- Scopus • Catalogo italiano dei periodici/Acnp • Ebsco Discovery Service • Google Scholar • JournalSeek • JournalTOCS • ProQuest Summon • Torrossa - Casalini Full Text Platform 	<p>JCR 2016: 0 (Q4) Posición 234 de 235 SJR- SCOPUS 2016: 0.117 (Q4)</p>



Cadmo

ISSN: 1122-5165

FRANCO ANGELI
VIALE MONZA 106,20127 MILAN,ITALY
ITALY

[Go to Journal Table of Contents](#) [Go to Ulrich's](#)

Titles

ISO: Cadmo
JCR Abbrev: CADMO

Categories

EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH - SSCI

Languages

Italian

2 Issues/Year;

Key Indicators

Year	Total Cites	Journal Impact Factor	Impact Factor Without Journal Self Cites	5 Year Impact Factor	Immediacy Index	Citable Items	Cited Half-Life	Citing Half-Life	Eigenfactor Score	Article Influence Score	% Articles in Citable Items	Normalized Eigenfactor	Average JIF Percentile
2017	14	0.115	0.115	0.135	0	6	Not ...	6.4	0.00...	0.060	100.00	0.00...	0.210
2016	17	0	0	0.082	0	7	Not ...	>10.0	0.00...	0.023	100.00	0.00...	0.638
2015	8	0.048	0.048	0.102	0.100	10	Not ...	9.4	0.00...	0.066	100.00	0.00...	0.649
2014	10	0.067	0	0.093	0.182	11	Not ...	9.5	0.00...	0.042	100.00	0.00...	1.563
2013	12	0.278	0.055	0.132	0	10	Not ...	10.0	0.00...	0.031	100.00	0.00...	13.470
2012	5	0.043	0.043	0.066	0	5	Not ...	>10.0	0.00...	0.022	100.00	Not ...	1.598
2011	10	0.192	0.076	Not ...	0.077	13	Not ...	8.2	0.00...	Not ...	92.31	Not ...	9.466
2010	4	0.160	0.160	Not ...	0	10	Not ...	>10.0	0.00...	Not ...	100.00	Not ...	10.054
2009	5	0.227	0	Not ...	0	16	Not ...	5.9	0	Not ...	100.00	Not ...	14.748

Source Data

Rank

Cited Journal Data

Citing Journal Data

Box Plot

Journal Relationships

JCR Impact Factor

JCR Year	EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH		
	Rank	Quartile	JIF Percentile
2017	238/238	Q4	0.210
2016	234/235	Q4	0.638
2015	230/231	Q4	0.649
2014	221/224	Q4	1.563
2013	190/219	Q4	13.470
2012	216/219	Q4	1.598
2011	187/206	Q4	9.466
2010	166/184	Q4	10.054
2009	119/139	Q4	14.748

*Actitudes hacia la diversidad cultural
de los estudiantes de Grado de Magisterio
de Educación Primaria.
Análisis entre el primer y el último curso*

Vicente J. Llorent*, Mercedes Álamo**

1. Introducción

La formación del profesorado es un elemento clave en la mejora y calidad del sistema educativo (Sospedra y Rosa, 2015). El papel de los docentes y su actualización están siempre en el punto de mira de las reformas educativas y de las demandas sociolaborales. Hay una constante sensación de necesidad de formación, que tiene su lógica en la permanente aparición de nuevos retos en las escuelas, en la educación y en la sociedad, como es el caso de la educación inclusiva y, en especial, de la atención a la diversidad cultural.

Las investigaciones sobre formación del profesorado han detectado una deficiencia en materia de atención a la diversidad cultural (González y Batanero, 2015), y una manifestación clara de los docentes en activo en la temática (Ruiz, 2015). El profesional docente por tanto requiere de una mejora de su formación permanente, pero sobre todo de la inicial (Llorent y López 2012; Ku y Tejada, 2015).

Y en este sentido resulta primordial potenciar las actitudes hacia la diversidad cultural de los profesores para facilitar la educación inclusiva en las escuelas (Muntaner, 2010). Para eso, hay que conocer las actitudes ante la diversidad-inclusión de los estudiantes universitarios de Magisterio, para aportar unas bases que ayudarán a tomar conciencia sobre el punto de partida de los docentes

* Vicente J. Llorent, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias de la educación, Universidad de Córdoba, Avenida San Alberto Magno s/n, 14071, Córdoba, España, vjllorent@uco.es.

** Mercedes Álamo, Estudiante de doctorado, Facultad de Ciencias de la educación, Universidad de Córdoba, Avenida San Alberto Magno s/n, 14071, Córdoba, España, alsum89@yahoo.es.

Estudio 4	Indización	Factor de impacto
<p>Llorent, V. J., & Alamo, M. (en prensa). Utrecht-Management of Identity Commitments Scale: Validation in Spanish University Students. Frontiers in Psychology.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • JCR- Journal Citation Reports (Social Sciences Edition) • PubMed Central • Scopus • Google Scholar • DOAJ • CrossRef • PsycINFO • Semantic Scholar • Ulrich's Periodicals Directory • CLOCKSS • EBSCO • OpenAIRE • Zetoc 	<p>JCR 2017: 2.089 (Q2) Posición 39 de 135 SJR- SCOPUS 2017: 1.043 (Q1)</p>



Frontiers in Psychology

ISSN: 1664-1078

FRONTIERS MEDIA SA
PO BOX 110, EPFL INNOVATION PARK, BUILDING I, LAUSANNE, SWITZERLAND 1015
SWITZERLAND

[Go to Journal Table of Contents](#) [Go to Ulrich's](#)

Titles

ISO: Front. Psychol.
JCR Abbrev: FRONT PSYCHOL

Categories

PSYCHOLOGY,
MULTIDISCIPLINARY - SSCI

Languages

English

0 Issues/Year;

Open Access from 2010

Key Indicators

Year -	Total Cites Graph	Journal Impact Factor Graph	Impact Factor Without Journal Self Cites Graph	5 Year Impact Factor Graph	Immediacy Index Graph	Citable Items Graph	Cited Half-Life Graph	Citing Half-Life Graph	Eigenfactor Score Graph	Article Influence Score Graph	% Articles in Citable Items Graph	Normalized Eigenfactor Graph	Average JIF Percentile Graph
2017	19,707	2.089	1.776	2.749	0.295	2,092	3.4	9.7	0.07...	0.895	92.26	8.85...	71.481
2016	14,320	2.321	1.966	2.820	0.326	1,812	2.9	9.4	0.06...	0.995	92.66	7.72...	74.806
2015	9,540	2.463	1.969	2.885	0.423	1,729	2.6	9.3	0.04...	1.031	90.51	5.39...	77.907
2014	6,105	2.560	2.058	3.039	0.518	1,244	2.4	9.1	0.02...	1.047	88.02	3.31...	82.558
2013	3,230	2.843	2.225	2.869	0.524	815	2.1	8.6	0.01...	0.948	87.12	1.66...	84.884

Source Data

Rank

Cited Journal Data

Citing Journal Data

Box Plot

JCR Impact Factor

JCR Year -	PSYCHOLOGY, MULTIDISCIPLINARY		
	Rank	Quartile	JIF Percentile
2017	39/135	Q2	71.481
2016	33/129	Q2	74.806
2015	29/129	Q1	77.907
2014	23/129	Q1	82.558
2013	20/129	Q1	84.884

< Articles

METHODS ARTICLE Provisionally accepted The full-text will be published soon.

[Notify me](#)

Front. Psychol. | doi: 10.3389/fpsyg.2018.01364

Utrecht-Management of Identity Commitments Scale: Validation in Spanish University Students

 [Vicente J. Llorent¹](#) and  [Mercedes Álamo^{1*}](#)

¹Universidad de Córdoba, Spain

The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS) has already been validated in nine languages and has had a major scientific impact. Thus, the aim of this study was to validate this instrument in its Spanish version, one of the most important languages in the world. We analysed the psychometric properties of the scale, applied to a sample of 378 students of the Faculty of Education at the University of Cordoba. The scale consists of 13 items, divided into three dimensions of the process of identity: commitments, in-depth exploration and reconsideration of the commitments. In this report, the factorial three-dimensional model of process identity is confirmed and shows that the instrument is reliable for measuring the educational, social or global identity of the individual.

Keywords: Identidad, U-MICS, Compromisos, exploración, reconsideración de los compromisos

Received: 22 Oct 2017; **Accepted:** 16 Jul 2018.

Edited by:
Sergio Machado, Salgado de Oliveira University, Brazil

Reviewed by:
Daniel J. Serrani, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Juan J. Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, Spain

Copyright: © 2018 Llorent and Álamo. This is an open-access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License \(CC BY\)](#). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

* **Correspondence:** [Miss. Mercedes Álamo](mailto:Miss.Mercedes.Alamo@uco.es), Universidad de Córdoba, Córdoba, Spain, mmalamo@uco.es

1,972
TOTAL VIEWS

 score 1

[View Article Impact](#)



Want to win \$100,000 to host your own conference?

[Suggest a Research Topic](#)

SHARE ON



PEOPLE ALSO LOOKED AT

Bullying and Cyberbullying in Minorities: Are They More Vulnerable than the Majority Group?

[Vicente J. Llorent](#), [Rosario Ortega-Ruiz](#) and [Izabela Zych](#)

Corrigendum: Perceived Organizational Support for Enhancing Welfare at Work: A Regression Tree Model

[Gabriela Giorgi](#), [David Dubin](#) and [Javier Fiz Perez](#)

Intimacy effects on action regulation: Retrieval of observationally acquired stimulus-response bindings in romantically involved interaction partners versus strangers

[Carina Giesen](#), [Virginia Löhl](#), [Klaus Rothermund](#) and [Nicolas Koranyi](#)

New Challenge, New Motivation? Goal Orientation Development in Graduates of ...

8.2. Anexo II: Instrumento



CUESTIONARIO DE IDENTIDAD Y DIVERSIDAD

A continuación, presentamos un cuestionario sobre la identidad y diversidad cultural. Después de algunas cuestiones sociodemográficas encontrarás una serie de enunciados sobre los que deberás opinar si estás de acuerdo o no con cada una de las frases que se le van a presentar, teniendo en cuenta que:

- No existen respuestas buenas o malas, cada opción indica simplemente una forma diferente de pensar.
- Intenta siempre contestar cada pregunta y en caso de duda entre varias opciones, señala aquella que se acerque más a tu forma de pensar.
- Lee con atención cada frase, pero no te detengas demasiado en señalar la respuesta.
- Contesta con sinceridad. El cuestionario es totalmente confidencial y anónimo.

¡Gracias por tu colaboración!

A) Señala con una cruz lo que corresponda:

1. Sexo: Hombre: Mujer:

2. Edad: ____ años

3. Titulación:

Grado de Educación Infantil

Grado de Educación Primaria

Postgrado (Másteres y otros cursos)

Doctorado

4. Curso de grado: 1º 2º 3º 4º

5. Experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad:

Si No

6. Nivel educativo de tu padre:

Sin estudios

FP 1/Ciclo Formativo grado medio

Estudios primarios

FP 2/Ciclo Formativo grado superior

ESO

Estudios universitarios

BUP / COU/ Bachillerato

7. Nivel educativo de tu madre:

Sin estudios

Estudios primarios

ESO

BUP / COU/ Bachillerato

FP 1/Ciclo Formativo grado medio

FP 2/Ciclo Formativo grado superior

Estudios universitarios

B) Debajo hay una serie de cuestiones sobre tu educación escolar. En cada caso, coloca una cruz en la casilla que mejor se corresponda con tu opinión, donde 1 es "Totalmente en desacuerdo y 5 "Totalmente de acuerdo".

IDENTIDAD EDUCATIVA	1	2	3	4	5
1. Mi educación me proporciona seguridad en la vida	<input type="checkbox"/>				
2. Mi educación me da confianza en mí mismo	<input type="checkbox"/>				
3. Mi educación me hace sentir seguro de mí mismo	<input type="checkbox"/>				
4. Mi educación me da seguridad en mi futuro	<input type="checkbox"/>				
5. Mi educación me permite afrontar el futuro con optimismo	<input type="checkbox"/>				
6. Intento conocer muchos detalles sobre mi educación	<input type="checkbox"/>				
7. A menudo reflexiono sobre mi educación	<input type="checkbox"/>				
8. Hago un gran esfuerzo para seguir aprendiendo cosas nuevas	<input type="checkbox"/>				
9. A menudo intento descubrir lo que otras personas piensan sobre mi educación	<input type="checkbox"/>				
10. A menudo hablo con otras personas de mi educación	<input type="checkbox"/>				
11. A menudo creo que sería mejor intentar encontrar una educación diferente	<input type="checkbox"/>				
12. A menudo creo que una educación diferente haría mi vida más interesante	<input type="checkbox"/>				
13. A decir verdad, estoy buscando una educación diferente	<input type="checkbox"/>				

C) Debajo hay una serie de preguntas sobre tu mejor amigo. Nota: con "tu mejor amigo" no nos referimos a un hermano, o alguien con quien estés saliendo. En cada caso, coloca una cruz en la casilla que mejor se corresponda con tu opinión, donde 1 es "Totalmente en desacuerdo y 5 "Totalmente de acuerdo".

IDENTIDAD SOCIAL	1	2	3	4	5
1. Mi mejor amigo me da seguridad en la vida	<input type="checkbox"/>				
2. Mi mejor amigo me da confianza en mí mismo	<input type="checkbox"/>				
3. Mi mejor amigo me hace sentirme seguro de mí mismo	<input type="checkbox"/>				
4. Mi mejor amigo me da seguridad para el futuro	<input type="checkbox"/>				
5. Mi mejor amigo me permite afrontar el futuro con optimismo	<input type="checkbox"/>				
6. Intento conocer muchos detalles sobre mi mejor amigo	<input type="checkbox"/>				

7. A menudo reflexiono sobre mi mejor amigo	<input type="checkbox"/>				
8. Hago un gran esfuerzo para seguir conociendo cosas nuevas sobre mi mejor amigo	<input type="checkbox"/>				
9. A menudo intento descubrir lo que otras personas piensan de mi mejor amigo	<input type="checkbox"/>				
10. A menudo hablo con otras personas de mi mejor amigo	<input type="checkbox"/>				
11. A menudo creo que sería mejor intentar encontrar otro mejor amigo	<input type="checkbox"/>				
12. A menudo creo que un nuevo mejor amigo haría mi vida más interesante	<input type="checkbox"/>				
13. A decir verdad, estoy buscando un nuevo mejor amigo	<input type="checkbox"/>				

E) A continuación presentamos una serie de afirmaciones sobre la diversidad cultural. En cada caso, coloca una cruz en la casilla que mejor se corresponda con tu opinión, donde 1 es "Totalmente en desacuerdo y 5 "Totalmente de acuerdo".

ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL	1	2	3	4	5
1. Me siento capaz de apoyar y ayudar a cualquier persona de otras nacionalidades	<input type="checkbox"/>				
2. Soy muy observador cuando interactúo con personas de diferentes culturas	<input type="checkbox"/>				
3. Me disgustan las personas extranjeras que mezclan varias lenguas a la hora de hablar	<input type="checkbox"/>				
4. Tiendo a esperar antes de formarme una impresión de personas de otra etnia	<input type="checkbox"/>				
5. Soy capaz de ayudar a alguna persona de otra cultura	<input type="checkbox"/>				
6. Me disgusta compartir con personas que tienen actividades muy diferentes a las que usualmente practico	<input type="checkbox"/>				
7. Soy capaz de ayudar a alguna persona de otra religión	<input type="checkbox"/>				
8. Las personas de otras culturas no les gusta hacer amigos	<input type="checkbox"/>				
9. La forma de pensar de mi cultura es la más moderna	<input type="checkbox"/>				
10. Las políticas nacionales deben proteger al inmigrante	<input type="checkbox"/>				
11. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente	<input type="checkbox"/>				

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 12. Las personas de otras etnias deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona | <input type="checkbox"/> |
| 13. Las personas de otras culturas no son de mente abierta | <input type="checkbox"/> |
| 14. Se puede decir que los problemas relacionados con la inmigración nos afectan a todos de alguna manera, aunque no los padezcamos | <input type="checkbox"/> |
| 15. Me gustaría participar en programas de ayuda a la inclusión social | <input type="checkbox"/> |
| 16. Si la universidad propusiese programas de apoyo a los inmigrantes, yo me apuntaría | <input type="checkbox"/> |
| 17. Me gustaría ayudar a traducir los apuntes a un compañero de otra nacionalidad durante mis horas de ocio | <input type="checkbox"/> |
| 18. No aceptaría opiniones de personas de otra cultura diferente a la mía | <input type="checkbox"/> |
| 19. Me perjudicaría en la nota tener que hacer un trabajo de clase con un estudiante inmigrante que todavía no habla muy bien mi idioma | <input type="checkbox"/> |
| 20. Entraría en una discoteca aunque no dejaran entrar a uno de mi grupo de amigos, por ser de otra nacionalidad | <input type="checkbox"/> |
| 21. Mi deseo es participar en organizaciones para apoyo a las personas en riesgo de exclusión | <input type="checkbox"/> |
| 22. Me sentiría incómodo en un bar donde la mayoría de personas fuesen de diferente etnia a la mía | <input type="checkbox"/> |
| 23. Intento aprender al interactuar con personas de diferentes culturas | <input type="checkbox"/> |
| 24. Trataría de estar lejos de una persona inmigrante | <input type="checkbox"/> |
| 25. Me incomodaría si en clase se sentara a mi lado una persona de otra cultura | <input type="checkbox"/> |
| 26. A mi mejor amigo no le presentaría una persona de otra religión | <input type="checkbox"/> |
| 27. Las minorías sociales deben exigir sus derechos | <input type="checkbox"/> |
| 28. No me gustaría tanto un amigo de otra nacionalidad, como un amigo de mi misma nacionalidad | <input type="checkbox"/> |