



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



Máster Universitario en Diversidad Cultural: un enfoque
multidisciplinar y transfronterizo

TRABAJO FIN DE MÁSTER



Actitudes del profesorado en su formación inicial
hacia la diversidad cultural

Alumno: *Hanan Núñez El Haji*

Tutores: *María del Mar Ortiz Gómez*

Inmaculada Alemany Arrebola

Curso académico 2020-2021



UNIVERSIDAD
DE GRANADA



DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Melilla, a 14 de Junio de 2021

D./D.^a **Hanan Núñez El-Haji** con DNI nº **45728057D**, alumno/a del *Máster Universitario en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo* garantiza, al firmar este Trabajo Fin de Máster, que este trabajo ha sido realizado respetando los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus materiales, resultados o publicaciones.

EL ALUMNO

Fdo.: Hanan Núñez El Haji

ÍNDICE

RESUMEN.....	6
1. INTRODUCCIÓN	7
2. MARCO TEÓRICO.....	8
2.1 Conceptualización.....	8
2.1.1 Diversidad cultural.....	8
2.1.2 Multiculturalidad e interculturalidad	10
2.1.3 Actitudes y prejuicios.....	11
2.1.4 Educación intercultural/inclusiva.....	12
2.2 Planes de estudios sobre diversidad cultural.....	14
2.3 Investigaciones previas.....	16
3. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	19
4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	20
5. METODOLOGÍA.....	20
5.1 Diseño	20
5.2 Variables del estudio	20
5.3 Participantes	21
5.4 Instrumento.....	23
5.5 Procedimiento	25
5.6 Análisis de datos.....	26
6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	26
6.1 Descriptivos y consistencia interna de la Escala ADC.....	27
6.2 Análisis inferenciales de la Escala ADC.....	27
6.3 Descriptivos y consistencia interna de la Escala de Emociones.....	32
6.4 Análisis inferenciales de la Escala de Emociones	34
6.5 Análisis correlacional entre la escala ADC y la escala de Emociones.....	38
6.6 El perfil del participante con mayores/menores actitudes y emociones hacia la diversidad cultural.....	39
7. CONCLUSIONES.....	40
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
ANEXOS.....	52

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Facultades de Educación que contemplan en sus planes de estudios asignaturas relacionadas con la diversidad cultural	15
Tabla 2. Ítems que corresponden a cada dimensión de la escala ADC.....	24
Tabla 3. Resultados descriptivos y análisis de fiabilidad de la escala ADC.....	27
Tabla 4. Resultados de análisis inferenciales (ADC) en relación con la variable sexo	28
Tabla 5. Resultados de análisis inferenciales (ADC) en relación con la variable experiencias previas	32
Tabla 6. Análisis de las medias y la desviación típica de la Escala de Emociones en relación con los grupos diana.....	33
Tabla 7. Resultados descriptivos y análisis de fiabilidad de la escala de Emociones.....	33
Tabla 8. Resultados de análisis inferenciales (Escala de Emociones) en relación con la variable sexo	34
Tabla 9. Resultados de análisis inferenciales (Escala de Emociones) en relación con la variable curso.....	36
Tabla 10. Resultados de análisis inferenciales (Escala de Emociones) en relación con la variable facultad.....	36
Tabla 11. Resultados de análisis inferenciales (Escala de Emociones) en relación con la variable experiencias previas.....	37
Tabla 12. Resultados de análisis inferenciales (Escala de Emociones) en relación con la variable contacto.....	38
Tabla 13. Correlaciones entre ADC y las emociones hacia los distintos grupos culturales.....	39
Tabla 14. Perfil del participante con actitudes más positivas hacia la diversidad cultural	39
Tabla 15. Perfil del participante con actitudes más negativas hacia la diversidad cultural....	40

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Creencias de los participantes.....	21
Figura 2. Prácticas religiosas de los participantes.....	22
Figura 3. Orígenes étnicos-culturales de los participantes.....	22
Figura 4. Estructura del cuestionario utilizado.....	25
Figura 5. Fases del procedimiento de la investigación	26

RESUMEN

Se ha llevado a cabo una investigación con el propósito de conocer las actitudes que posee el alumnado universitario en su formación inicial hacia la diversidad cultural. El estudio se ha realizado en Melilla y en Granada, concretamente en los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla y la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. Para ello se ha aplicado una metodología cuantitativa empírico-analítica basada en un estudio ex-post-facto retrospectivo de grupo único. Para esta investigación se utilizó un cuestionario que contempla una escala de actitudes hacia la diversidad cultural (ADC) y una escala de emociones. Se ha empleado un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Su aplicación ha sido con carácter voluntario sobre un total de 200 participantes. Los resultados obtenidos reflejan que el perfil del alumnado que obtiene las mejores actitudes se corresponde con una mujer de origen bereber que realiza sus estudios en la Facultad de Educación de Melilla, cursando Doble Grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, siendo no creyente que tiene más de cinco amigos de distintos grupos culturales, y que ha tenido experiencias previas con otros exogrupos.

Palabras clave: *actitudes; diversidad cultural; formación inicial; universitarios; profesorado.*

ABSTRACT

Research has been carried out with the aim of finding out the attitudes of university students in their initial training towards cultural diversity. The study was carried out in Melilla and Granada, specifically among students at the Faculty of Education and Sport Sciences in Melilla and the Faculty of Education Sciences in Granada. An empirical-analytical quantitative methodology based on an ex-post-facto retrospective single-group study was applied. For this research, a questionnaire was used that includes a scale of attitudes towards cultural diversity (ADC) and a scale of emotions. Non-probabilistic purposive sampling was used. It was administered on a voluntary basis to a total of 200 participants. The results obtained show that the profile of the students with the best attitudes corresponds to a woman of Berber origin who is studying at the Faculty of Education in Melilla, taking a double degree in Primary Education and Physical Activity and Sport Sciences, is a non-believer who has more than five friends from different cultural groups, and who has had previous experiences with other exogroups.

Keywords: *attitudes; cultural diversity; initial training; university; teachers.*

1. INTRODUCCIÓN

Tanto la sociedad española como el resto de los países de la Unión Europea están percibiendo un incremento de alumnado de diferentes culturas en sus comunidades educativas, siendo el resultado del efecto migratorio global cuyo flujo está en constante evolución. Así, los escenarios educativos han experimentado algunas transformaciones como pasar de ser monoculturales a ser pluriculturales, lo que produce cambios en la configuración escolar (Leiva, 2009). Desde cualquier visión, la diversidad cultural es una estrategia clave para la puesta en marcha de políticas sociales y educativas que conduzcan a generar la inclusión y la equidad. Es igual de importante darle una visión positiva a la diversidad cultural como la posibilidad de crear espacios comunes en el que se puedan llevar a cabo actuaciones enriquecedoras referentes a espacios educativos y culturales (Pareja et al., 2020).

Verdeja (2018) considera que sería interesante estudiar cómo perciben la diversidad cultural los miembros de la comunidad educativa y si esta está preparada para abordarla, al ser una realidad compleja. En este sentido, la formación del profesorado debería ayudar a ese abordaje, por ejemplo, Gómez-Jarabo y Sánchez (2017) describen la necesidad de que los futuros formadores, como son los docentes, estén preparados para saber formular e implementar propuestas para la convivencia en el aula tanto de alumnos nacionales como inmigrantes, creando un buen clima escolar y sabiendo afrontar conflictos que puedan presentarse en entornos educativos.

La educación intercultural exige proponer una nueva visión a la educación actual, en la cual no tiene peso la homogeneización ni la asimilación (Matencio-López et al., 2015), sino la adecuación de una correcta práctica docente hacia las peculiaridades del aula, necesitando de una acción del profesorado desde una percepción intercultural (López Belmonte et al., 2019).

Algunas investigaciones sobre las percepciones del profesorado reconocen que un indicador clave es la falta de competencia intercultural para saber atender la diversidad cultural y su influencia en la rutina diaria de clase, por lo que debería estar incluida en la formación inicial (Carrasco y Coronel, 2017). En la misma línea, diversos estudios apuntan que aquellos docentes, que recibieron en su formación inicial contenidos acerca de aspectos educativos culturales, poseen actitudes positivas hacia la

diversidad cultural, lo que redundará en la eliminación de prejuicios ya que crean actitudes más inclusivas (Llorent y Álamo, 2019).

El docente es la pieza clave para conseguir o no una buena convivencia en su aula, dependiendo de si se convierte en un agente facilitador, haciendo propuestas educativas inclusivas que motiven a su alumnado a la participación plena o al contrario (Angenscheidt y Navarrete, 2017). Estas percepciones e iniciativas apuestan por la introducción de transformaciones y mejoras en las políticas educativas actuales, avanzando hacia el desarrollo de una comunidad educativa más inclusiva y diversa (Azorín, 2018). La sociedad necesita que los docentes generen cambios educativos, que sepan afrontar los retos que puedan darse dentro de las aulas, es por ello que las universidades deben formarlos dentro de una oferta educativa (Álamo, 2018).

El presente estudio tiene como objetivo profundizar en las actitudes y las emociones que presentan los futuros docentes hacia la diversidad cultural ya que es de suma importancia conocer si la formación inicial, que se recibe en la universidad, va encaminada hacia valores inclusivos y culturales. Los planes de estudios de las universidades, saber qué importancia le otorgan a la diversidad cultural en sus asignaturas, podría ser un punto de reflexión desde el cual el docente, con una cualificada formación, tendrá la capacidad y la motivación para saber tratar la diversidad cultural en el aula. La importancia de que este agente educativo se forme adecuadamente en valores, refuerza la idea de que la escuela pueda convertirse en un espacio complementamente inclusivo partiendo de que la formación inicial y permanente de un docente. De esta forma, puede entender qué carencias educativas existen y cuáles deberían ser las líneas que aporten nuevos cambios en la educación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Conceptualización

Cabe resaltar que es necesario definir y clarificar previamente los conceptos claves que se van a emplear en esta investigación para poder analizar aquellos estudios previos relacionados con el objeto de referencia así como para el completo conocimiento de la terminología.

2.1.1 Diversidad cultural

El concepto de “diversidad” es un término ampliamente usado en cualquier ámbito ya que puede aludir a un gran número de significados cuando se le añaden

factores como: género, edad, aspecto, sexo, etnia, lengua, culturas, valores... De este modo, la diversidad podría utilizarse como referente a “todos somos diferentes”, sin darle un sentido negativo sino para entender que “la diversidad hace únicas a las personas”. El término diversidad debe entenderse como una señal de identidad y no de desigualdades (Alonso et al., 2008). Sin embargo, Rebolledo (2018) afirma que la cantidad de formas en la que este término ha sido definido provoca que sea ambiguo. Pareja et al. (2020) señalan la diversidad como un valor inherente de la actualidad social y personal del ser humano, afirmando que es una característica intrínseca e importante en el desarrollo de la humanidad.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, se entiende el concepto *diversidad* como aquel rasgo que diferencia, según un determinado factor, pero a la vez une como sociedad. El objeto de referencia en este estudio hace énfasis en la “diversidad cultural” por lo que es necesario definir el término clave “cultura”. Bernabé (2012) la define como “un conjunto de elementos simbólicos, económicos, materiales, que marcan las actuaciones sociales y familiares del individuo; (...) a través de ella el ser humano toma conciencia de sí mismo y se reconoce como algo en constante construcción” (p.69). A su vez, Hidalgo (2005) defiende que la cultura abarca las siguientes cuestiones: “qué cosa hacer”, “cómo hacerla” y “por qué se hace” ya que las acciones dentro de la comunidad o en la sociedad vienen dadas por unas normas culturales lo que define el proceso de aprendizaje. Este desarrollo considera el núcleo familiar como el primer agente del aprendizaje cultural, al que le sigue la comunidad educativa, así como el grupo de pares, las instituciones y el grupo social de referencia.

Aclarados los conceptos diversidad y cultura, cabe definir el concepto de *diversidad cultural* en conjunto. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007) en el Informe Mundial de la UNESCO, la *diversidad cultural* aparece como “una riqueza considerable, un recurso inherente al género humano, que debe percibirse y reconocerse. No existe ninguna escala de valores entre las culturas: son todas iguales en dignidad y derecho” (p.5). Por otro lado, Soto-Navarro y Añaños-Bedriñana (2017) exponen que la diversidad cultural origina figuras sociales específicas hacia los grupos culturales minoritarios, generadas por las señas de identidad y por el sentido de pertenencia a una comunidad concreta.

Considerando que la diversidad es aquello que diferencia a una persona del resto como ser individual y la cultura es lo que la caracteriza a través de valores y normas dentro de nuestro grupo social, se puede resaltar que la diversidad cultural posibilita que cada ser social produzca una señal de identidad que engloba una serie de factores, normas y valores que le hace distinguirse en sociedad frente a otros grupos étnicos, provocando así nuevas visiones y nuevos conocimientos en su identidad cultural.

En consecuencia, la Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001) estipula que la diversidad cultural “se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. (...) En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras” (p.67).

2.1.2 Multiculturalidad e interculturalidad

Entendida la diversidad cultural como la pluralidad de señales de identidades que caracterizan a grupos sociales, debe conocerse qué situaciones de correlaciones o en su caso, interrelaciones pueden producirse. Dos conceptos esenciales, como la *multiculturalidad* y la *interculturalidad*, se irán dando a lo largo del análisis del presente estudio.

La *multiculturalidad* podría definirse como la existencia en un espacio geográfico de diferentes culturas que exclusivamente coexisten pero no conviven. En cambio, la *interculturalidad* es un grado más en la implicación de coexistir, se produce un reconocimiento y comprensión entre las culturas, dando lugar a respeto, comunicación e interacción, por lo que los grupos culturales se enriquecen mutuamente (Bernabé, 2012). Cabe destacar que en la sociedad, en determinados momentos, puede darse más o menos la multiculturalidad, pero indudablemente se debe considerar que, en el ámbito educativo, el papel de la comunidad educativa debe tener en cuenta estos factores culturales (Louzao y Durántez, 2012).

Para Pareja et al. (2020), la interculturalidad se da cuando la diferencia cultural es vista como algo positivo y, para ello, son necesarias tanto la visibilidad como prácticas socio educativas inclusivas. Por su parte, Gómez Jarabo (2015) considera que este constructo trata de retar los modelos antiguos ya que se debe promover la convivencia

de la diversidad y fijarse en la interacción, intercambio y solidaridad entre los grupos de una misma sociedad.

Se concluye con que la multiculturalidad y la interculturalidad pueden darse en distintos espacios, tiempos y formas. Lo ideal sería desarrollar una completa interculturalidad, que consistiría en la igualdad de pertenencia de todos los grupos sociales y culturales cuando se debe compartir un mismo espacio y tiempo para convivir en él, produciéndose la relación e interrelación de unas culturas con las otras.

2.1.3 Actitudes y prejuicios

El principal objeto de estudio de esta investigación son las actitudes y estereotipos hacia la diversidad cultural. Rodríguez Fuentes y Fernández Fernández (2018) definen la *actitud* como la situación, disposición o postura de cualquier ser social ante un determinado momento o fenómeno, que conlleva un estado de ánimo y, una opción hacia la acción. A su vez, Álamo (2018) la conceptualiza como algo aprendido a lo largo del desarrollo de la persona y que, como tal, puede modificarse fruto de la experiencia y de otros aprendizajes o de la relación con otras personas.

No obstante, la formación de actitudes no es un aspecto individual de cada ser sino que se produce por un conjunto de combinaciones de las circunstancias personales, valores y factores externos (Cala et al., 2018). Con relación a la atención a la diversidad en las comunidades educativas, uno de los aspectos que influyen en el progreso de modelos educativos inclusivos son las actitudes que se den dentro de ella: cómo se define la diversidad, cómo se evalúa de forma afectiva y cómo se actúa ante esta situación (Sales et al., 2001).

Asimismo, como bien afirman Angenscheidt y Navarrete (2017), la actitud es fundamental para poder llegar a una verdadera educación inclusiva, pero si se tiene una actitud negativa, cuáles son los factores que predisponen, y si se requiere cambiarla, cómo ha de hacerse. Es de gran importancia el estudio de las actitudes para comprender la conducta social, ya que se forman a lo largo de la vida a partir de experiencias, de la educación recibida, del contexto cultural influyendo en la seña de identidad (Gallardo y Alemany, 2019).

En consonancia con las actitudes están los estereotipos y los prejuicios. Ambas percepciones constituyen las creencias personales y componen el conjunto de valores que puede poseer un ser social. Para Binder et al. (2009), el *prejuicio* se define como las

creencias o emociones negativas con relación a otra persona en base a su pertenencia a otro grupo social. Por su parte, Civalero et al. (2019) lo consideran como el origen de una forma de relación donde una parte social mayoritaria no reconoce a otra minoritaria como digno de una estima social, es decir, como con derecho al acceso a una sociedad pública.

De manera análoga, Dhon et al. (2011), en su estudio sobre la hipótesis de contacto, entablan los prejuicios dependiendo del contacto que pueda darse entre los miembros de endogrupos y exogrupos. Si los miembros de un grupo mayoritario tienen relación con los del grupo minoritario, se puede reducir exitosamente la actitud negativa siempre y cuando el contacto suceda bajo las condiciones previas específicas: igualdad de estatus, cooperación intergrupala, la búsqueda de metas comunes y la presencia de apoyo institucional. En conclusión, las actitudes y prejuicios están estrechamente relacionadas, pudiendo crearse prejuicios negativos cuando las posiciones sociales de un grupo se consideran superiores que las del otro o los otros.

2.1.4 Educación intercultural/inclusiva

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009) expone que “la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos” (p.8). En el ámbito educativo, algunos autores desde hace algún tiempo utilizan conceptos como escuela intercultural y educación intercultural desde una perspectiva esencial para el contexto educativo basada en diversos valores para la práctica escolar (Leiva, 2009). Es decir, defender la inclusión, como apunta Borrero (2012), necesita de acciones educativas y sociales que eliminen barreras, las cuales imposibilitan la participación de estudiantes en la adquisición de conocimientos, así como aceptar y valorar las diferencias individuales. La educación intercultural establece el derecho a la educación, cuyo factor clave es generar la participación democrática y la cohesión social. La educación intercultural, según Peñalva y Leiva (2019), “tiene sus propias características diferenciales como modelo teórico-práctico y enfoque de atención y comprensión de la diversidad cultural” (p.145).

En relación, Cernadas et al. (2019) entienden la educación intercultural como un conjunto de interpretaciones y de acciones reflexivas, que estiman la diversidad cultural

y la equidad social a través de una gestión pedagógica del aprendizaje destinada a ayudar a conectar a las personas en un mundo globalizado.

Por su parte, Cushner y Chang (2015) añaden el concepto de la competencia intercultural entendida como el conocimiento y las habilidades que posibilitan a las personas hacer diferencias perceptivas de forma más compleja cuando aumenta su experiencia mediante las diferencias culturales y, en consecuencia, tener éxito en sociedades culturalmente diversas. Cuando una persona adquiere más experiencia con relación a la diferencia cultural, consigue una capacidad más compleja a la hora de comprender y adaptar su comportamiento en otro contexto cultural diferente al suyo.

El aprendizaje multicultural debe ser la conjunción de las dimensiones política, cultural y académica. Sin embargo, la formación inicial de los docentes es esencialmente técnica y operacional, por lo que cuando ejercen su labor se limitan a enseñar desde las posturas conservadoras que han recibido en su aprendizaje (Mirete y Maquillón, 2017). Por esta razón la educación intercultural debería incluirse en el currículo a través de conocimientos útiles para todos por igual, sin importar la cultura de pertenencia, promoviendo cambios en la política educativa, así como estrategias y reformas legislativas correctas para afrontar la igualdad de oportunidades (Bernabé, 2012).

Entonces tanto la educación inclusiva como la educación intercultural suponen un proceso de formación como un desarrollo de la capacitación de las comunidades educativas para saber afrontar y atender la diversidad del alumnado (Durán y Giné, 2011). En la misma línea, Rivero (2017) defiende la educación Inclusiva como aquella premisa “caracterizada que se nutre del interés de todos y por todos los estudiantes; se evidencia en una escuela donde la equidad y la calidad de la experiencia son el reflejo de una realidad donde la participación y el trabajo colaborativo marcan la pauta” (p.111).

En síntesis, la educación intercultural debe ser completamente una educación inclusiva en la cual no se contemple una diferencia entre ambas sino una puesta en común hacia una unificación de criterios y competencias basadas en la integración de todos los miembros respetando su diversidad, así como teniendo en cuenta sus diferencias para crear un contexto educativo participativo, sano y equitativo.

2.2 Planes de estudio sobre diversidad cultural

Es preciso señalar que, cuando se menciona la formación docente, se debe entender que existen dos fases: la inicial y la permanente. La *formación permanente* es aquella que se realiza durante todo el trayecto profesional del docente con el deseo de seguir formándose y actualizándose en su ámbito, entendiéndose que es de carácter voluntario, por lo que no se rige por ninguna obligatoriedad. La *formación inicial*, en cambio, es completamente obligatoria ya que se realiza para profesionalizarse en el ámbito educativo.

Sin duda, es el momento óptimo e idóneo para formar a los futuros docentes con capacidades, competencias y criterios en base a una educación inclusiva e intercultural, sobre todo, en referencia al tema principal del cual surge esta investigación que son las actitudes y cómo estas pueden tornarse negativas si no existe una buena formación inicial (Álamo, 2018).

Por esa razón, el desarrollo de asignaturas específicas en los planes de estudios de las universidades que contemplen la diversidad cultural en la programación debería ser completamente obligatorio. Si se proporcionan asignaturas optativas, se le resta importancia y se deja a libre elección del alumnado, por lo que algunos podrán llegar a tener ligeras nociones dependiendo de la carga lectiva de la asignatura. Por tanto, el futuro educador se encuentra con una escasez de recursos para formarse ante una realidad educativa cultural (Colmenero y Pegalajar, 2015).

Si se analiza el currículo de la formación inicial del profesorado en diversidad cultural, tal y como se recoge a continuación (Tabla 1), se puede apreciar cuál es la importancia que se le otorga en los planes de estudio de todas las universidades españolas.

Se aprecia que la mayoría de universidades imparten asignaturas optativas relacionadas con la diversidad cultural, y otras pocas las contemplan como formación básica. A pesar de que algunas sean asignaturas obligatorias, resulta llamativa la carga lectiva que se le asigna siendo, en algunos casos, sólo una asignatura de dos créditos ECTS. El resultado de ello es que se le resta importancia o, en la mayoría de los casos, no presenta ninguna relevancia para la adquisición de conocimientos y competencias de valores interculturales en los futuros profesionales como son los docentes en una sociedad globalizada.

Tabla 1

Facultades de Educación que contemplan en sus planes de estudios asignaturas relacionadas con la diversidad cultural

UNIVERSIDAD	ASIGNATURAS	TIPO	GRADO	CRÉDITOS ECTS
Granada	Diversidad, interculturalidad y educación inclusiva	Optativa	Educación infantil	6
Granada (Melilla)	Currículum intercultural	Optativa	Educación infantil	6
	Diseño y desarrollo de programas educativos interculturales			6
	Plurilingüismo en contextos educativos multiculturales			6
Granada (Diocesana de Magisterio La Inmaculada)	Interculturalidad y educación inclusiva en la escuela infantil	Optativa	Educación infantil	6
Málaga	Intervención Educativa y Diversidad Sociocultural	Optativa	Educación Primaria	6
Jaén	Entornos culturales y socialización en las aulas	Formación básica	Educación Infantil	6
Jaén	Descubrir y valorar el patrimonio histórico-artístico y la diversidad cultural	Optativa	Educación Primaria	6
Huelva	Educación intercultural	Optativa	Educación infantil	6
Islas Baleares	Educación intercultural	Optativa	Educación Primaria	3
Cantabria	Educación intercultural, experiencias y materiales	Optativa	Educación Infantil y Primaria	6
La Rioja	La acción socioeducativa en contextos multiculturales	Optativa	Educación Primaria	4,5
Barcelona	Sociología de la Educación: Cambios sociales, Educativos y Multiculturalidad	Formación Básica	Educación Infantil y Primaria	6
Complutense de Madrid	Atención a la diversidad cultural en Educación Infantil	Optativa	Educación Infantil	6
Autónoma de Madrid	Educación y Construcción de Ciudadanía Pluricultural	Optativa	Educación Infantil	9
Álcala	Interculturalidad y Recursos Tecnológicos	Optativa	Educación Infantil y Primaria	6
Salamanca	Educación, multiculturalidad y ciudadanía	Optativa	Educación Infantil y Primaria	6
Valladolid	Educación Intercultural	Formación Básica	Educación Infantil	6
Valladolid	Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad	Formación Básica	Educación Primaria	6
Burgos	Educación Intercultural para la Paz y la Igualdad	Formación Básica	Educación Infantil	2
Lleida	Escuela plurilingüe y pluricultural	Optativa	Educación Primaria	6
La Coruña	Educación inclusiva y multicultural	Formación Básica	Educación Primaria	6

Es importante resaltar que existen muchas facultades españolas que no contemplan en sus planes de estudios ninguna asignatura en relación con la educación intercultural, lo que, más que llamativo, resulta preocupante.

La realidad es que mediante la información analizada se puede asegurar y confirmar que se está proporcionando una formación insuficiente a los problemas educativos originados por el auge de la inmigración, de la diversidad y del actual multiculturalismo que vive la sociedad en nuestros días, calificándose esta oferta

formativa, en su mayoría optativa, con muy poca carga lectiva, de carácter meramente teórico y con nula práctica y efecto formativo (Cernadas et al., 2019).

2.3 Investigaciones previas

Es muy amplia la investigación realizada sobre la formación inicial del profesorado y su necesidad de transformación. Carrasco Carpio (2015) analiza el grado de satisfacción del profesorado sobre su formación profesional y pone de manifiesto que los participantes opinan que, en sus primeros años existe una clara escasez de formación específica en competencias interculturales. De forma similar, Figueredo y Ortiz (2017) encontraron que la mitad de las titulaciones analizadas presentan la formación en contextos de diversidad cultural entre sus objetivos pero que la interculturalidad no se muestra como una asignatura primordial en los planes de estudio.

Del mismo modo, existen investigaciones que profundizan sobre cuál es la situación del profesorado que no pudo formarse a través de competencias interculturales y a día de hoy trabaja en centros escolares. En este caso, Gómez Jarabo (2015) establece que los docentes se encuentran a veces en situaciones de diversidad cultural que no saben afrontar. De ahí, que los futuros docentes perciban su formación inicial no del todo satisfactoria. Además, repetidamente mencionan que las asignaturas se enseñan desde un punto de vista bastante teórico y nada práctico, por lo cual no logran alcanzar la competencia deseada. Por tanto, muchos se encuentran en la necesidad de formarse por su cuenta para poder adquirir conocimientos en los que no se han formado tomando diversas vías como acciones formativas externas, lectura de artículos, entre otras. En algunas ocasiones tienen que recurrir al ensayo-error. Por tanto, se puede deducir que la formación inicial recibida por estos docentes no les habilita para afrontar estas situaciones.

De forma similar, Grau y Fernández (2016) defienden que los profesionales educativos realizan una enorme labor dentro del sistema educativo al no estar preparados para abordar cuestiones culturales. Afirman que muchos han sabido crear grupos de trabajos, materiales, cambiar metodologías y experimentar a través de diferentes estrategias para poder comunicarse mejor con sus alumnos y entender su diversidad cultural apostando por una innovación educativa. No obstante, se debe enfatizar en principios y valores interculturales de libertad e inclusión como bien

puntualiza Leiva (2017). En investigaciones sobre la formación del profesorado en educación intercultural, se insta a que haya un giro drástico en la misma donde se incluya “la adquisición de un bagaje cultural amplio y sólido de clara orientación política; capacidad de reflexión crítica sobre la práctica para desvelar las ideologías, prácticas educativas cotidianas y de autonomía; y práctica de las actitudes que definen al intercultural transformador (crítico, investigador y comprometido)” (García Gómez y Arroyo González, 2014) (p.141). De manera análoga, Hinojosa y López (2016) apuntan que la formación inicial para la diversidad cultural en España sigue siendo un campo de investigación insuficiente debido a “la escasez de financiación en investigación educativa; la desconsideración de la formación en y para la diversidad cultural como área de investigación preferente, y, finalmente, la dificultad de difusión” (p.100).

Varias investigaciones apuntan en la misma dirección, al considerar que existe una pobre cualificación en torno a la diversidad cultural. Así, López López e Hinojosa Pareja (2012) plantean que la mayoría de los docentes no están cualificados para realizar labores educativas en ámbitos escolares multiculturales y establecen que la formación para la diversidad debe estar dirigida a todo el profesorado y no sólo a los futuros docentes que trabajen con alumnado culturalmente diverso.

Huerta et al. (2015) afirman que, en los procesos iniciales de formación, el futuro profesorado puede tener una alta implicación y comprensión a través de análisis críticos, siempre y cuando existan prácticas pedagógicas que les faciliten su conocimiento dentro de la comunidad educativa, aún con rasgos políticos y culturales. En este sentido, Izuzquiza et al. (2015), en su estudio sobre la práctica docente en contextos multiculturales, valoran que, si se quiere dar una educación inclusiva, es de obligada necesidad que los futuros maestros tengan las competencias suficientes para que esto no sólo se considere un deseo aplazado. La educación intercultural es un proyecto de sociedad actual pero que tiene un largo camino dentro de ella y requiere un replanteamiento radical del método de enseñanza-aprendizaje como de la propia comunidad escolar y las relaciones que se desarrollan en su entorno (Laluzza y Crespo, 2012).

Tanto Martínez Martínez y Zurita Ortega (2011) como Molina y Utges (2011) resaltan que debe enfatizarse en los futuros docentes que tengan una actitud positiva acerca de los flujos migratorios por lo que su implicación personal tiende a ser favorable

en ámbitos educativos interculturales, en consecuencia, lo conveniente es reforzar dicha idea a través de la implementación de competencias y contenidos que garanticen el conocimiento hacia unas formas de actuación en contextos multiculturales.

Análogamente, algunos estudios admiten que algunas de las reacciones percibidas de los futuros formadores se pueden considerar como una actitud receptiva de «multiculturalismo optimista», aún considerando que carecen de formación y recursos en el campo intercultural, lo cual les hace sentir pocos preparados y cualificados (Rodríguez Izquierdo, 2005).

Tomando la idea de que el flujo migratorio viene caracterizado por las actitudes que pueden poseer los futuros docentes, es preciso señalar los prejuicios y qué estudios lo contemplan. El contexto geográfico y sociocultural, según Pettigrew y Tropp (2006), se pueden considerar como variables a tener en cuenta en relación con el prejuicio debido a que, según su hipótesis del contacto, dependiendo de las relaciones que se mantengan con los migrantes pueden derivar en actitudes prejuiciosas hacia el exogrupo. Por ende, alguien que viva en un contexto de nivel medio de contacto intergrupales positivo puede mostrar menos prejuicios que una persona que viva en un contexto con menos contacto intergrupales (Civalero et al., 2019).

Segura-Robles et al. (2016) muestran cómo alumnos universitarios del campus de Melilla poseen prejuicios sobre los migrantes en situación irregular, situación que precisa de una intervención educativa enfocada a la eliminación de estas actitudes negativas debido a la importancia que posee la conducta social en titulaciones universitarias. No obstante, el estudio efectuado por Segura-Robles y Parra-González (2019) aborda que los docentes de Ceuta y Melilla manifiestan altos índices de sensibilidad intercultural, lo que podría significar una magnífica oportunidad para trabajar la sensibilización de la interculturalidad en formaciones iniciales ya que el contexto de estas ciudades favorece estas competencias.

Por todo ello resulta absolutamente necesario y de carácter urgente avanzar hacia una interculturalidad en la formación inicial de los educadores de cualquier lugar, como defienden Rodríguez Gómez et al. En este sentido, Santos-Rego et al. (2014) consideran que para esta formación inicial debería implementarse un modelo reflexivo e investigador, que introduzca contenidos y competencias desde una educación intercultural.

Como se ha mostrado, existe una clara necesidad de crear una educación intercultural partiendo de la falta de formación en la elaboración de programas destinados a las necesidades que cada centro educativo o cada comunidad educativa puedan presentar teniendo en cuenta su realidad intercultural (Ruíz Cabezas, 2011). Por lo tanto, debe existir una formación inicial completa y eficaz, como demandan Smolcic y Katunich (2017), que tenga como objetivo aportar a los maestros un conocimiento más profundo sobre la interculturalidad para impulsar su propio desarrollo, así como una construcción de una conciencia cultural.

3. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El problema de investigación que se desarrolla a lo largo del presente estudio se contextualiza en la Ciudad Autónoma de Melilla, la cual se caracteriza por ser una ciudad con una pronunciada diversidad cultural, siendo uno de sus puntos fuertes su localización, al ser una ciudad transfronteriza, ya que hace de puente entre dos continentes, África y Europa, así como entre dos países, España y Marruecos. Con tales características, es una ciudad considerada multicultural por la convivencia de varias culturas en ella. Esto provoca que sea un enclave perfecto para iniciar estudios como el que se pretende iniciar cuyo objetivo principal es conocer las actitudes hacia la diversidad cultural de los futuros docentes que estén cursando estudios universitarios. No obstante, Granada es una ciudad que se ubica en la Comunidad Autónoma de Andalucía considerada también multicultural por su historia por lo que se ha decidido que también forme parte como objeto clave de este estudio.

Como previamente se ha mencionado en el marco conceptual, los planes de estudio de las universidades no contemplan con obligatoriedad asignaturas relacionadas con la educación intercultural o en su caso, rasgos que abarquen la diversidad cultural, sino que observan este hecho como formación opcional en el caso de que el estudiante tenga interés en ello. El problema reside en aquellas universidades que ni siquiera contemplan esta vía para los estudiantes provocando que no tengan la posibilidad de formarse o ni siquiera plantearse esta situación. Un hecho indiscutible es que vivimos en una sociedad caracterizada por un flujo migratorio constante que provoca en sí una expansión de culturas, hecho que se ve también reflejado en las comunidades educativas. Es por ello que nace la intención de investigar cuál es la formación que reciben los universitarios destinados a ser futuros docentes acerca de los valores

culturales, cuáles son sus actitudes y emociones hacia la diversidad cultural y cómo todos estos factores influyen en su futura docencia y en las comunidades educativas.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito general de esta investigación es conocer las actitudes que tienen los docentes en su formación inicial hacia la diversidad cultural y las emociones que manifiestan hacia los exogrupos, en un contexto concreto como es en los campus de Melilla y Granada. Por ello, los objetivos específicos que se plantean son los siguientes:

OE1. Analizar las actitudes hacia la diversidad cultural en el alumnado que cursa estudios universitarios iniciales relacionados con la educación en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla y en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.

OE2. Conocer las emociones de los participantes hacia las diferentes culturas (asiática, hebrea, occidental, bereber, gitana) así como de diferente procedencia (latinoamericana).

OE3. Describir el perfil de los participantes en relación con sus actitudes y emociones hacia la diversidad cultural.

OE4. Evaluar si existen diferencias entre las variables del estudio con las actitudes y emociones de los participantes hacia la diversidad cultural.

5. METODOLOGÍA

En este apartado se describe el diseño, la muestra y los instrumentos utilizados para llevar a cabo esta investigación.

5.1 Diseño

Para abordar este estudio se decidió por el paradigma cuantitativo, utilizando un enfoque empírico-analítico. El diseño utilizado en esta investigación ha sido ex-post-facto retrospectivo de grupo único, utilizando un diseño transversal para la recogida de datos.

5.2 Variables del estudio

Para realizar este estudio, siguiendo un criterio metodológico, se han tenido en cuenta las siguientes variables:

- Las variables dependientes. Son los factores objeto de estudio de esta investigación. Para ello, se han seleccionado las actitudes de los estudiantes

hacia la diversidad cultural y las emociones que despiertan hacia distintos exogrupos.

- Las variables independientes. En este caso son: el sexo, la edad, el lugar de nacimiento, la religión, la práctica religiosa, el origen étnico-cultural, la facultad, el grado y el curso de los participantes. Además, se han analizado las experiencias previas y el contacto con otras culturas.

5.3 Participantes

Se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico de tipo intencional para la selección de la muestra, utilizando la técnica bola de nieve tipo virtual, siendo la muestra diana los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla así como de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada que cursen estudios de grado en primaria, grado en infantil y doble grado en educación primaria y ciencias de la actividad física y del deporte.

Concretamente la muestra está constituida por un total de 200 participantes de los cuales, 140 son mujeres (70%) y 60, hombres (30%), lo que indica la feminización de los grados en Educación. Con relación a la variable edad, la media es de 20.7 (DT= 3.58) siendo la edad mínima 18 y la máxima 40. Teniendo en cuenta la variable religión (Figura 1) y la práctica religiosa (Figura 2), se ha podido concluir que los grupos mayoritarios son el de religión cristiana (N=106; 53%), la religión islámica (N=48; 24%) y un tercer grupo no creyente formado por agnósticos y ateos (N= 43; 21.5%).

Figura 1.
Creencias de los participantes.

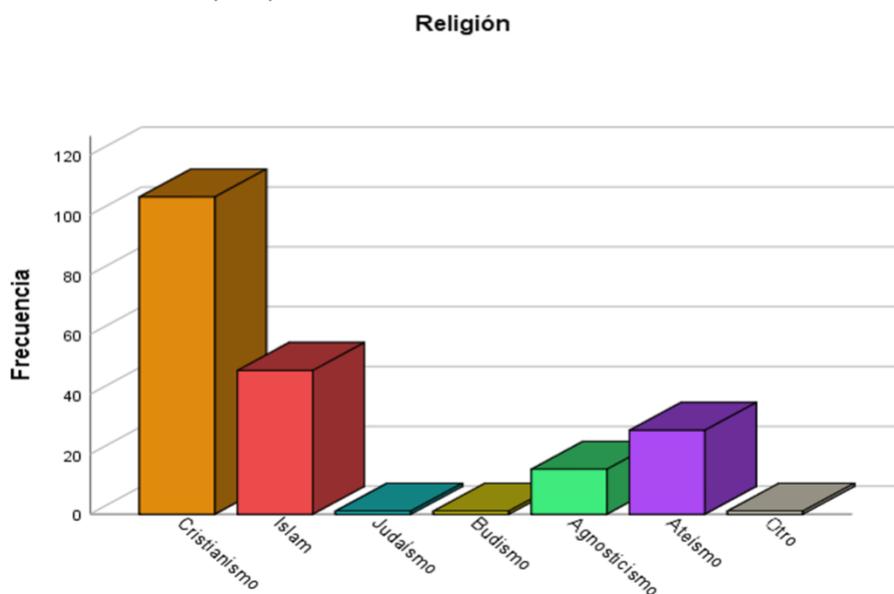


Figura 2.

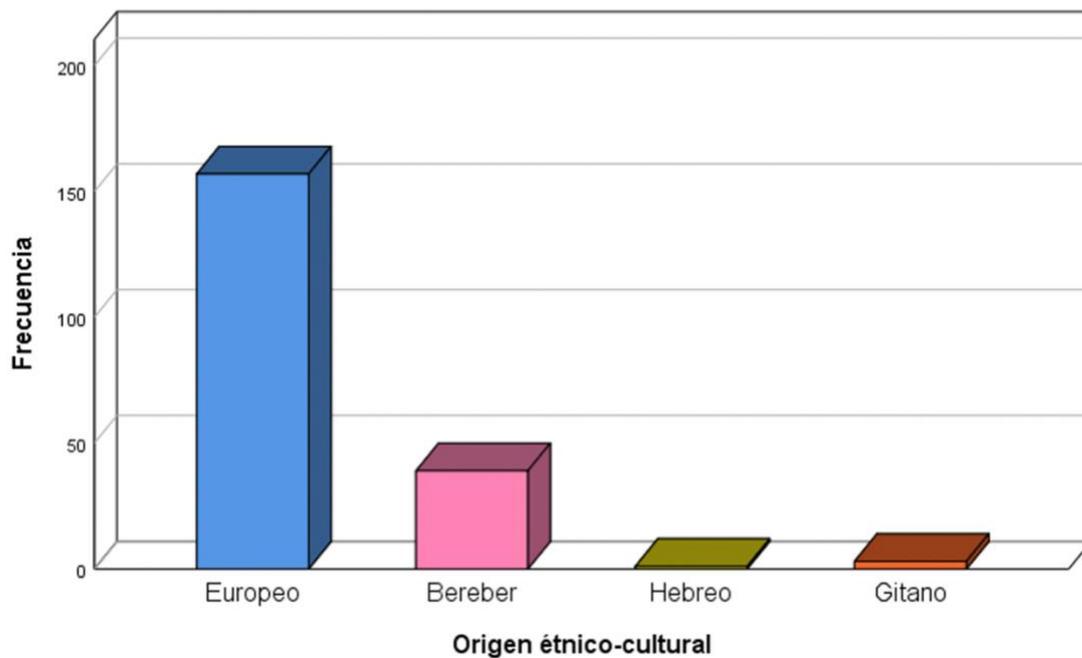
Prácticas religiosas de los participantes.



Atendiendo al origen étnico-cultural (Figura 3) la mayoría de los participantes se declara europeo (N=157; 78.5%) y, en menor medida, bereber (N=39; 19.5%). Debido al bajo porcentaje de participación en los demás grupos, hebreo (0.5%) y gitano (1.5%), se ha decidido desestimar estos grupos.

Figura 3.

Orígenes étnico-culturales de los participantes.



En referencia a la Facultad donde realizan sus estudios, son 123 participantes estudian en Melilla (61.5%) y 77 participantes en Granada (38.5%). Con respecto a la titulación, hay 119 participantes del Grado en Educación Primaria (59.5%), 59 participantes de Educación Infantil (29.5%), y un total de 22 participantes del doble grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En cuanto al curso académico, han participado 116 estudiantes de primero (58%), 25 de segundo (12.5%), 46 de tercero (23%), 10 de cuarto (5%). Los estudiantes de 5º y 6º del doble grado se han eliminado de los análisis estadísticos, dado el bajo porcentaje de participación (0.5% y 1%, respectivamente).

Es necesario resaltar que 127 estudiantes (63.5%) no han cursado ninguna asignatura relacionada con la diversidad cultural frente a los 73 estudiantes (36.5%) que responden afirmativamente. En relación con la variable contacto con otras culturas, 143 participantes (71.5%) responden que sí frente a 57 estudiantes que que no (28.5%). Por último, analizando la variable relacionada con la cantidad de amigos que tienen de otras culturas, 4 participantes (2%) contestaron que ninguno, 34 participantes (17.8%) entre uno o dos, 44 estudiantes (22%) entre tres o cuatro y 118 participantes (59%) más de cinco.

5.4 Instrumento

Los instrumentos utilizados para esta investigación han sido dos escalas (Anexo I). La primera mide las actitudes hacia la diversidad cultural (ADC) y la segunda es una adaptación de la Escala de Emociones.

La escala ADC fue elaborada por Llorent y Álamo (2019) con el fin de conocer las actitudes hacia la diversidad cultural. La fiabilidad de la escala, medida a través de la consistencia interna presenta valores muy altos ($\alpha = 0.88$). Este instrumento tiene en cuenta cuatro constructos: las emociones, las conductas, las intenciones y las creencias. Consta de 28 ítems que se distribuyen en siete dimensiones: las intenciones negativas y positivas (predisposiciones a acciones favorables hacia personas de diferentes religiones, culturas o nacionalidades), las creencias positivas (pensamientos positivos hacia de la diversidad la diversidad cultural) y negativas (rechazo a opiniones negativas hacia personas de otra religión, cultura o nacionalidad), las conductas positivas (acciones positivas de la persona hacia la diversidad cultural) emociones negativas (sentimientos de rechazo hacia personas de otra cultura, religión o nacionalidad) y la

capacidad de apoyo. Cada dimensión le corresponde una serie de ítems (Tabla 2), los cuales proporcionan unos valores según el grado de acuerdo o desacuerdo con una escala de tipo Likert con cinco tipos de respuesta (desde el valor uno que es “totalmente en desacuerdo” al valor cinco que es “totalmente de acuerdo”). Cabe mencionar que algunas dimensiones se han invertido por lo cual a mayor puntuación, se alcanza una actitud más positiva.

Tabla 2.

Ítems que corresponden a cada dimensión de la escala ADC.

Dimensiones	Apartados
Intenciones negativas (invertidas)	18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 28
Intenciones positivas	15, 16, 21, 17
Creencias positivas	10, 27, 12, 14
Creencias negativas (invertidas)	8, 9, 13
Emociones negativas (invertidas)	3, 6, 11
Conductas positivas	2, 23, 4
Capacidad de apoyo	5, 7, 1

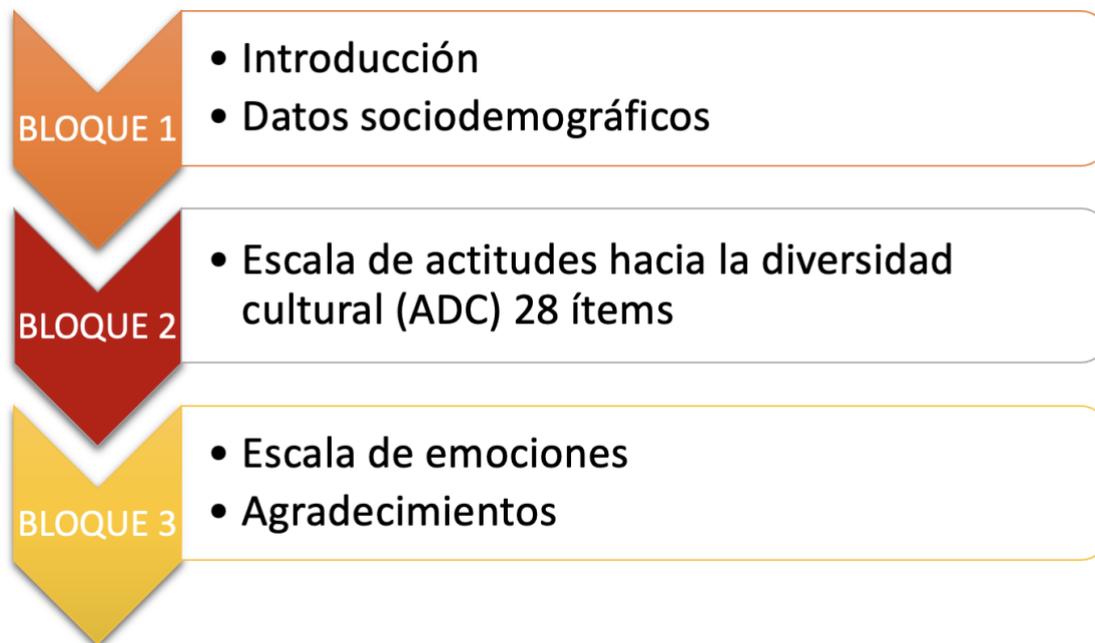
La segunda escala mide las emociones que poseen los estudiantes hacia los exogrupos seleccionados (cultura asiática, cultura hebrea, cultura gitana, cultura bereber, cultura occidental y procedencia latinoamericana). Para ello se ha utilizado la Escala de Emociones de Rueda y Navas (1996) modificada por García et al. (2003). Sin embargo, para este cuestionario se ha llevado a cabo una adaptación, por lo que se han seleccionado ocho emociones, siendo seis negativas (incomodidad, inseguridad, miedo, recelo, hostilidad y pena) y dos positivas (admiración y simpatía) para los cinco grupos diana mencionados. Cada emoción proporciona una serie de valores en función del grado siendo: Nada=1; Poco=2; Algo=3; 4=Bastante; 5=Mucho. Es necesario resaltar que las emociones positivas se han invertido por lo que a mayor puntuación se obtiene una emoción más negativa.

De este modo, el cuestionario aplicado al alumnado universitario consta de tres bloques (Figura 4): el primero, variables sociodemográficas; el segundo, la escala de

Actitudes hacia la Diversidad Cultural (ADC) y el tercero, la Escala de Emociones, con un último apartado de agradecimientos por la realización del formulario.

Figura 4.

Estructura del cuestionario utilizado.



5.5 Procedimiento

Para poder llevar a cabo la investigación se solicitaron los permisos correspondientes a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla y a la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. Para su aplicación (Figura 5), previamente, se informó al profesorado de las dos facultades que participan en el estudio sobre los objetivos de la investigación y solicitar su ayuda voluntaria para que puedan proceder a la difusión del formulario.

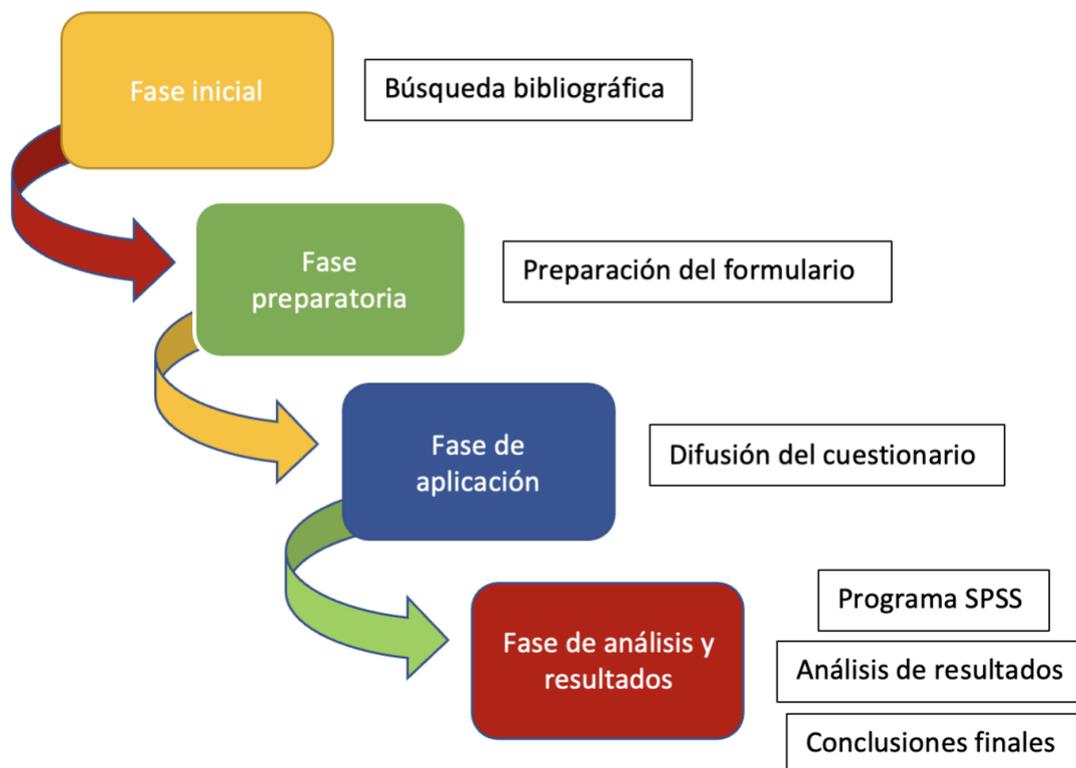
El instrumento se diseñó utilizando un formulario en “Google Forms” dada la necesidad de prevenir problemas que pudiesen surgir al utilizar cuestionarios en formato papel. Además, porque las clases en algunas asignaturas no son presenciales.

Así, su difusión y aplicación se produjo de manera online. Para ello, se optó por enviar un correo tanto a los docentes como a los delegados de cada curso y grado para que lo compartieran entre el alumnado y, en su caso, por la aplicación WhatsApp, la cual facilitó mucho su difusión. Así, los alumnos recibieron, tanto en su cuenta universitaria como en sus dispositivos móviles, el cuestionario, donde se les informó que podían

completar un cuestionario con una serie de objetivos y finalidades de manera anónima y voluntaria, y se les agradecía su participación.

Figura 5.

Fases del procedimiento de la investigación.



5.6 Análisis de datos

Con los datos obtenidos de las respuestas al cuestionario, se ha procedido a su análisis a través del programa IBM SPSS Statistics 25 (Statistical Package for Social Sciences) utilizando análisis descriptivos (media, desviación típica, mínimo, máximo y asimetría). Dado que la muestra no cumple con los criterios de normalidad y, además, el tamaño de los subgrupos de comparación son, en algunos casos, menores a 50, se han utilizado pruebas no paramétricas para realizar los análisis inferenciales (U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis) empleando un intervalo de confianza del 95%. Asimismo, se ha medido la fiabilidad (alfa de Cronbach) y se han elaborado análisis de correlaciones de Pearson.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se ofrece respuesta a los objetivos formulados en este estudio. En primer lugar, se analizaron los descriptivos e inferenciales de la escala ADC. En

segundo lugar, los descriptivos e inferenciales con respecto a la Escala de Emociones. A continuación, el análisis correlacional entre la escala ADC y la escala de Emociones. Por último, el perfil del participante con mejores actitudes y emociones hacia la diversidad cultural.

6.1 Descriptivos y consistencia interna de la escala ADC

Como puede observarse en la Tabla 3, se presentan los descriptivos de las dimensiones que componen la escala. Los datos indican que la asimetría es negativa en las dimensiones: intenciones positivas, intenciones negativas y creencias positivas. Estos resultados indican que las respuestas de los participantes se sitúan en las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo. En cuanto a la puntuación total, las puntuaciones indican que la media está ligeramente por debajo de la mediana (Media=116.29; Mediana= 120.00).

En relación con la fiabilidad, los índices de consistencia interna son adecuados excepto en las dimensiones emociones negativas, conductas positivas y creencias positivas. Estos resultados son coincidentes con el estudio de Llorent y Álamo (2016) y con la investigación, con población universitaria, de Llorent y Álamo (2019).

Tabla 3.

Resultados descriptivos y análisis de fiabilidad de la escala ADC

	M	DT	Mínimo	Máximo	Asimetría	Alfa de CronBach
Intenciones negativas	35.50	5.80	8	40	-2.22	.900
Intenciones positivas	14.55	3.47	4	20	-.586	.850
Creencias positivas	16.18	2.87	4	20	-1.32	.595
Creencias negativas	11.73	2.48	3	15	.172	.632
Emociones Negativas	12.60	2.38	3	15	.172	.541
Conductas positivas	11.88	2.17	3	15	.172	.540
Capacidad de apoyo	13.84	2.23	3	15	.172	.920
Actitud Total	116.33	15.44	50	138	-1.37	.808

6.2 Análisis inferenciales de la escala ADC

A continuación, se realizan los análisis inferenciales de la escala ADC en función de las variables objeto de estudio en esta investigación.

En relación con la variable sexo (Tabla 4), se observan diferencias significativas en las dimensiones: *intenciones negativas* (U Mann-Whitney= 3.473; $p < .05$), *intenciones positivas* (U Mann-Whitney= 3.094; $p < .01$), *creencias positivas* (U Mann-Whitney= 3.478; $p < .05$), y *en actitud total* (U Mann-Whitney= 3.228; $p < .01$), siendo las mujeres las que obtienen puntuaciones más altas con respecto a los hombres. Así, las mujeres

tienen creencias más favorables hacia los otros grupos culturales, como una mayor predisposición a realizar acciones en pro de otras religiones, culturas o personas de otras nacionalidades. Estos resultados están en la línea de Llorent y Álamo (2019) y López Belmonte et al. (2019) que concluyen que las mujeres tienen actitudes positivas frente a las diferentes culturas.

Tabla 4.

Resultados de análisis inferenciales (ADC) en relación con la variable sexo

	\bar{x}	DT	Rango promedio	U Mann-Whitney	p
Intenciones negativas	M= 31.15 H= 30.38	M= 5.19 H= 4.57	105.69 88.39	3473.50	.050
Intenciones positivas	M= 15.09 H= 13.30	M= 3.18 H= 3.81	108.40 82.08	3094.50	.003
Creencias positivas	M= 16.48 H= 15.46	M= 2.62 H= 3.30	105.65 88.48	3478.50	.052
Creencias negativas	M= 11.85 H= 11.450	M= 2.42 H= 2.61	102.90 94.90	3864	.365
Emociones Negativas	M= 12.62 H= 12.55	M= 2.47 H= 2.16	102.11 96.73	3974	.538
Conductas positivas	M= 11.99 H= 11.61	M= 2.14 H= 2.24	103.10 94.43	3836	.326
Capacidad de apoyo	M= 13.95 H= 13.58	M= 2.19 H= 2.33	104.39 91.43	3656	.096
Actitud Total	M= 113.15 H= 108.35	M= 14.68 H= 14.59	107.44 84.30	3228	.010

M= Mujer; H= Hombre

En cuanto a la religión que profesan los estudiantes, los datos indican que solo existen diferencias en las dimensiones *intenciones positivas* (H Kruskal-Wallis=7.236; $p<.05$), es decir, realizar acciones favorables hacia los otros grupos, y *emociones negativas* (H Kruskal-Wallis=7.563; $p<.05$), entendido como ausencia de expresar sentimientos de rechazo a otros grupos culturales, religiosos o personas de diferente nacionalidad. Con respecto a la primera dimensión, el grupo islámico es el que obtiene mayor puntuación (M=15.60) y el grupo cristiano el que menos (M=14.04), es decir, el grupo islámico muestra mayor disposición a colaborar y participar en programas de ayuda/apoyo a otros exogrupos. Con respecto a la segunda dimensión, *emociones negativas*, el que obtiene mayor puntuación es el grupo considerado no creyente, compuesto por agnósticos y ateos (M=13.44) y la menor, el grupo el islámico (M=12.14).

Es decir, los agnósticos/no creyentes presentan menos sentimientos de rechazo hacia otras culturas, religiones o nacionalidades. Estos resultados poseen relación con el estudio de Saroglou y Muñoz-García (2008) sobre las creencias y cómo estas pueden determinar actitudes, emociones y valores, debido a que las creencias religiosas poseen una gran importancia en la vida de las personas, como así se recoge en el estudio sobre actitudes religiosas de Orozco-Parra y Domínguez-Espinosa (2014), la fe produce una influencia en la cognición, los afectos, la motivación y el comportamiento.

Teniendo en cuenta la práctica religiosa, existen diferencias en las intenciones positivas (H Kruskal-Wallis= 21.058; $p < .01$) y en las emociones negativas (H Kruskal-Wallis= 9.410; $p < .05$). En relación con la primera dimensión, es el grupo muy practicante el que obtiene la media más alta ($M=16.38$), es decir, una mayor predisposición a la ayuda a otras personas de distinta religión, cultura y nacionalidad; por el contrario, la puntuación más baja la obtienen los nada practicantes ($M=11.73$), así, los que más practican su religión tienen más disposición a ayudar a los grupos culturales diferentes al suyo. La segunda dimensión, *emociones positivas*, los mayores puntajes los obtienen los estudiantes bastante practicantes ($M=13.02$), lo que indica que muestran sentimientos positivos a favor de la diversidad. Es necesario mencionar que son nulas las investigaciones relacionadas con la práctica religiosa en relación con las actitudes hacia la diversidad cultural por lo que se estima como una limitación del estudio.

Para el análisis en función de la variable origen étnico se han seleccionado los dos grupos mayoritarios, los de procedencia europea y bereber. Los resultados muestran que solo existen diferencias en la dimensión *intenciones positivas* (U Mann-Whitney= 2.308; $p < .05$), *creencias negativas* (U Mann-Whitney= 2.389; $p < .05$) y *capacidad de apoyo* (U Mann-Whitney= 2373; $p < .05$). En relación con la primera, es el grupo de procedencia bereber el que puntúa con mayor media ($M_{Bereber}= 15.61$; $M_{Europea}=14.24$), es decir, presenta una mayor predisposición para apoyar a otros grupos culturales y religiosos; además, también obtienen mejores puntajes en la dimensión ausencia de *creencias negativas* ($M_{Bereber}= 12.15$; $M_{Europeo}= 11.86$). Por el contrario, en relación con la tercera, *capacidad de apoyo*, el grupo europeo es el que obtiene mejor puntaje ($M_{Bereber}= 12.89$; $M_{Europeo}= 14.06$) por lo que se puede afirmar que este grupo estaría dispuesto a proporcionar ayuda a personas de diferentes religiones, culturas y nacionalidades. Resultados coincidentes con los aportados por

Segura-Robles et al. (2016) que concluye que son los universitarios de origen bereber los que presentan menor prejuicio por lo que en un contexto multicultural es necesario seguir profundizando en esta temática y trabajar las competencias culturales, siendo escasas las investigaciones que analizan el cómo influyen la etnia y la cultura en las actitudes hacia la diversidad cultural.

En referencia con el grado que cursan los participantes, sólo existen diferencias en la dimensión *creencias negativas* (H Kruskal-Wallis=6.153; $p<.05$), siendo el grupo del Grado en Educación Primaria el que obtiene las mayores medias (M=12.10), es decir, son los que muestran mayor rechazo a las opiniones desfavorables a la diversidad cultural y las puntuaciones más bajas las obtiene el estudiantado del Doble Grado en Educación Primaria y Actividad Física (M=10.86). Por tanto, los estudiantes de Primaria poseen unas creencias más positivas hacia la diversidad cultural en comparación con los Grados en Infantil y Doble Grado. No obstante, los resultados no son relevantes coincidiendo con los obtenidos por Álamo (2018) y Llorent y Álamo (2019) donde no existen diferencias significativas relacionadas con el grado. Esto puede deberse a que las titulaciones pertenecen al mismo campus y a la rama de educación, compartiendo una posición pedagógica común, y un profesorado compartido (Llorent y Álamo, 2019).

Sobre el curso académico, se concluye que no existen diferencias significativas en ninguna de las dimensiones analizadas. Estos resultados son contrarios a los obtenidos por Alonso et al. (2008) y Llorent y Álamo (2019) que concluyen que existen actitudes más positivas cuando el alumnado universitario se encuentra en los últimos cursos del Grado.

En lo que se refiere al Campus en el que realizan sus estudios, solo existen diferencias en la dimensión *creencias negativas* (U Mann Whitney= 3462; $p<.05$) siendo la puntuación más alta la obtenida por los discentes del Campus de Granada (M= 104.42) y la más baja el alumnado del Campus de Melilla (M= 95.53), lo que indica que muestran rechazo a las opiniones negativas hacia la diversidad cultural. Una posible explicación a este resultado es que Melilla es una ciudad multicultural donde conviven diferentes culturas, pudiendo ser el contacto con otros grupos una variable distintiva del Campus de Granada. En este apartado tiene relevancia la hipótesis de contacto en la que Dhon et al. (2011) muestra que las relaciones intergrupales mejoran las actitudes positivas hacia la diversidad cultural.

Por otro lado, sobre la formación en materias de contenido intercultural que han realizado los discentes, los datos indican que solo existen diferencias significativas en la dimensión *creencias positivas* (U Mann-Whitney= 3632.50; $p < .05$), siendo los estudiantes que han recibido cursos de formación los que obtienen los mayores puntajes ($M_{Sí}=16.72$; $M_{No}=15.86$), es decir, ideas y opiniones positivas hacia la diversidad cultural. Por los resultados, se considera que la formación es clave para educar al alumnado en actitudes positivas hacia la diversidad cultural, siendo estos datos consonantes con los de Llorent y Álamo (2019).

De esta evidencia, Álamo (2018) afirma que las actitudes pueden volverse negativas si no existe una buena cualificación inicial. Así, trabajar valores interculturales en la formación inicial acrecienta las actitudes hacia la diversidad cultural (Sánchez-Ojeda et al., 2020). No obstante, Figueredo y Ortiz (2017) manifiesta, en sus resultados, que la interculturalidad no se muestra como una formación primordial y Colmenero y Pegalajar (2015) defiende que el futuro educador se encuentra con una escasez de recursos para formarse.

Con respecto al contacto con personas de otras culturas (Tabla 5), los datos indican que los estudiantes que han tenido contacto con otros exogrupos son los que obtienen las medias más altas en las dimensiones donde existen diferencias significativas, por lo que se afirma que a mayor contacto, mayores actitudes positivas. Así, los datos demuestran que los estudiantes que han vivenciado dichas situaciones poseen actitudes y emociones positivas hacia otros grupos culturales, idea que está en la línea de la hipótesis de contacto en la cual Dhon et al. (2011) que concluye que si los miembros de un grupo mayoritario tienen relación con los del grupo minoritario, se puede reducir exitosamente la actitud negativa.

En esta línea, Pettigrew y Tropp (2008) Ruiz-Bernardo (2018) y Zagefka et al. (2016) muestran que el contacto intercultural mejora las actitudes hacia los exogrupos. Además, en la investigación de Llorent y Álamo (2019) los participantes que tienen contacto previo con personas de otros exogrupos obtienen puntuaciones más altas en actitudes positivas.

Tabla 5.

Resultados de análisis inferenciales (ADC) en relación con la variable experiencias previas

	\bar{x}	DT	Rango promedio	U Mann-Whitney	p
Intenciones negativas	S= 36.30 N= 33.49	S= 4.72 N= 7.55	106.50 85.44	3217	.019
Intenciones positivas	S= 14.85 N= 13.80	S= 3.56 N= 3.14	105.90 86.96	3303.50	.036
Creencias positivas	S= 16.41 N= 15.59	S= 2.78 N= 3.03	104.87 89.54	3451	.088
Creencias negativas	S= 11.93 N= 11.21	S= 2.41 N= 2.60	105.36 88.32	3381	.057
Emociones Negativas	S= 12.74 N= 12.22	S= 2.23 N= 2.69	102.81 94.70	3745	.361
Conductas positivas	S= 12.10 N= 11.31	S= 2.11 N= 2.25	106.74 84.83	3182	.015
Capacidad de apoyo	S= 14.07 N= 13.26	S= 1.98 N= 2.70	105.53 87.87	3355.50	.025
Actitud Total	S= 118.44 N= 110.91	S= 13.47 N= 18.56	107.40 83.18	3088.50	.008

S= Sí; N= No

Por último, con respecto al número de amigos que tienen de otros grupos culturales, los datos demuestran que solo existen diferencias significativas en la dimensión *conductas positivas* (H Kruskal-Wallis= 9.672; $p < .05$), es decir, sensibilidad de los estudiantes hacia personas de otra cultura, religión o nacionalidad, siendo el grupo el que tiene mayor cantidad de amigos el que obtiene mayor puntuación ($M=12.16$), así, el contacto con personas de religiones, culturas y nacionalidades diferentes mejora las relaciones hacia los exogrupos. Por ende, Civalero et al. (2019) indican que el contexto juega un papel fundamental, así una persona que viva en un contexto de nivel medio de contacto intergrupales positivo mostrará menos prejuicios siendo este un factor positivo para disminuir los prejuicios.

6.3 Descriptivos y consistencia interna de la Escala de Emociones

En primer lugar, se analizaron las medias, las modas y desviación típica que despiertan las emociones en los estudiantes universitarios en función del grupo étnico/cultural diana (Tabla 6).

Tabla 6.

Análisis de las medias y la desviación típica de la Escala de Emociones en relación con los grupos diana.

	INCOMODIDAD	INSEGURIDAD	MIEDO	ADMIRACIÓN	RECELO	HOSTILIDAD	SIMPATÍA	PENA
CULTURA ASIÁTICA	1.18 ± .571 A=4.087	1.20 ± .642 A=4.168	1.14 ± .599 A=5.192	2.99 ± 1.405 A=-.083	1.13 ± .463 A=4.760	1.63 ± 1.058 A=1.594	3.36 ± 1.244 A=-.348	1.47 ± .956 A=2.159
CULTURA HEBREA	1.26 ± .752 A=3.473	1.27 ± .712 A=3.442	1.15 ± .599 A=5.024	2.79 ± 1.423 A=.091	1.14 ± .477 A=4.858	1.65 ± 1.045 A=1.515	3.29 ± 1.226 A=-.240	1.48 ± .935 A=1.997
CULTURA GITANA	1.33 ± .764 A=2.909	1.55 ± .861 A=1.743	1.36 ± .770 A=2.678	2.80 ± 1.419 A=.112	1.22 ± .575 A=3.811	1.75 ± 1.094 A=1.290	3.40 ± 1.260 A=-.517	1.54 ± .976 A=1.850
CULTURA BEREBER	1.19 ± .53 A=3.668	1.35 ± .721 A=2.040	1.24 ± .723 A=3.645	3.01 ± 1.484 A=-.055	1.18 ± .605 A=4.711	1,74 ± 1.127 A=1.367	3.42 ± 1.273 A=-.431	1,53 ± .951 A=1.739
CULTURA OCCIDENTAL	1.08 ± .374 A=7.227	1.13 ± .429 A=3.812	1.13 ± .575 A=5.594	3.03 ± 1.380 A=-.126	1,14 ± .512 A=4.534	1.62 ± 1.096 A=1.609	3.59 ± 1.208 A=-.659	1.36 ± .850 A=2.718
PROCEDENCIA LATINOAMERICANA	1.13 ± .484 A=4.628	1.32 ± .747 A=2.988	1.20 ± .647 A=4.280	3.07 ± 1.446 A=-.205	1.20 ± .624 A=3.730	1.64 ± 1.107 A=1.580	3.64 ± 1.253 A=-.783	1.55 ± 1.036 A=1.920

A= Asimetría

Los datos muestran que la opción que más se repite en los sentimientos negativos es nada. En relación con la asimetría obtenida en las emociones negativas, los datos indican que es positiva, es decir, las opciones de respuesta se agrupan en nunca y a veces. Por el contrario, en la emoción de simpatía, en todos los grupos la asimetría es negativa, lo que indica que las respuestas se encuentran en las opciones de algo y bastante, exceptuando la emoción de admiración donde la asimetría es positiva y negativa en función del grupo objeto de estudio. En cuanto a la moda en estas emociones positivas, en el ítem Admiración, varía en función de los grupos culturales analizados, así, para los grupos hebreo, gitano y bereber, la opción más repetida es 1, nada; por el contrario, los grupos occidental y asiático es 3, algo, y es el latinoamericano el que obtiene la mayor puntuación, 4, bastante. En el ítem simpatía, los puntajes más repetidos es la opción 3, bastante, en todos los grupos analizados.

Posteriormente, en la Tabla 7 se exponen las puntuaciones totales para cada una de las emociones analizadas para los exogrupos que han sido objeto de estudio.

Tabla 7.

Resultados descriptivos y análisis de fiabilidad de la escala de Emociones

	M	DT	Mínimo	Máximo	Asimetría	Alfa de CronBach
Cultura asiática	13.42	3.85	8	31	1.69	.612
Cultura hebrea	13.90	3.98	8	31	1.53	.625
Cultura gitana	14.59	4.45	8	34	1.41	.682
Cultura bereber	13.85	3.95	8	32	.918	.574
Cultura occidental	12.85	3.11	8	24	.895	.408
Procedencia latinoamericana	13.37	3.84	8	30	1.48	.555

Los resultados indican que las medias más altas se encuentran en la cultura gitana (M= 14.59, DT= 4.45), la cultura hebrea (M= 13.90, DT= 3.98) y la cultura bereber (M= 13.85, DT= 3.95) y la más baja en el grupo occidental (M= 12.85, DT = 3.11). Además, la asimetría en todos los casos es positiva, indicando que los participantes sitúan sus respuestas en los valores nada o algo.

6.4 Análisis inferenciales de la Escala de Emociones

En este apartado se realizan los análisis inferenciales de la escala de Emociones en función de las variables estudiadas en la presente investigación.

En relación con la variable sexo, hay diferencias significativas en las emociones en casi todos los exogrupos (Tabla 8). Así, en la cultura asiática (U Mann-Whitney= 3.426; $p<.05$), cultura hebrea (U Mann-Whitney= 2.952; $p<.01$), cultura gitana (U Mann-Whitney= 3.993; $p<.01$), y en cultura bereber (U Mann-Whitney= 3.070; $p<.01$) encontrándose en todos los casos que los hombres obtienen mayores medias que las mujeres y, por tanto, emociones más negativas hacia esos grupos culturales. En la misma línea, Sánchez-Ojeda et al. (2020) y García et al. (2003) presentan que los hombres son los que más puntuación han obtenido en sus estudios.

Tabla 8.

Resultados de análisis inferenciales (Escala de Emociones) en relación con la variable sexo

	\bar{x}	DT	Rango promedio	U Mann-Whitney	p
<i>Cultura asiática</i>	M= 13.15	M=4.12	94.97	3426	.038
	H= 13.93	H=3.07	113.40		
<i>Cultura hebrea</i>	M= 13.32	M= 3.99	91.59	2952.50	.001
	H= 15.11	H= 3.65	121.29		
<i>Cultura gitana</i>	M= 14.06	M= 4.70	92.59	3993	.003
	H=15.65	H= 3.61	118.95		
<i>Cultura bereber</i>	M=13.28	M= 3.97	92.43	3070	.002
	H= 14.95	H= 3.73	199.33		
<i>Cultura occidental</i>	M= 12.70	M= 3.16	98.16	3872	.379
	H= 13.15	H= 2.97	105.97		
<i>Procedencia latinoamericana</i>	M= 13.12	M= 4.11	95.75	3534.50	.074
	H= 13.80	H= 3.07	111.59		

M= Mujer; H= Hombre

En lo que se refiere a la religión, sólo existen diferencias significativas en el grupo de la cultura bereber (H Kruskal-Wallis=8.664; $p<.05$) en el cual la media más alta la obtiene la religión cristiana (M= 14.40), seguido de los no creyentes (M= 13.44) y la media más baja la religión islámica (M= 12.70), es decir, los participantes cristianos

presentan emociones más negativas hacia el grupo cultural bereber. Sobre la variable práctica religiosa, se concluye que no existen diferencias significativas en las emociones que despiertan ninguno de los exogrupos analizados. Así se concluye que ambas variables no poseen una relevancia significativa, que son nulas las investigaciones relacionadas con la práctica religiosa y como bien apuntan Saroglou y Muñoz-García (2008) las creencias pueden determinar emociones y valores hacia otros grupos culturales debido al peso que se le otorga a la fe.

Para el análisis en función de la variable origen-étnico, se han seleccionado los dos grupos mayoritarios, los de procedencia europea y bereber. Los datos indican que solo existen diferencias en las emociones hacia la cultura bereber (U Mann-Whitney= 2.422; $p < .05$) siendo el grupo europeo el que puntúa más alto (MBereber= 12.87; MEuropeo= 14.10). Como ocurre en los estudios de Sánchez-Ojeda (2016) y Sánchez-Ojeda et al. (2020), los resultados revelan que el grupo bereber presenta mejores emociones hacia otros orígenes culturales.

En relación con el grado que cursan los discentes, se muestran diferencias significativas en tan solo un grupo diana, la cultura gitana (H Kruskal-Wallis=8.193; $p < .05$) otorgándole la puntuación más alta al Grado en Educación Primaria (M= 14.97) y la más baja al grado de Educación Infantil (M=13.89), por lo que los alumnos de Primaria tienen más sentimientos negativos hacia los exogrupos que los de Infantil. La poca significativa en los resultados coinciden con la escala ADC, en la que el campus no muestra una relevancia significativa como los obtenidos por Álamo (2018) y Llorent y Álamo (2019) en sus estudios.

Con respecto a la variable curso, se evidencia que hay diferencias en casi todos los grupos analizados (Tabla 9) siendo las medias más altas en el primer curso y el grupo que presenta el puntaje más elevado es la cultura gitana (M= 15.45), por lo que se concluye que presentan más sentimientos negativos hacia los grupos diana en el comienzo de los estudios y esta tendencia baja conforme el alumnado avanza de curso. En consonancia, se encuentran los estudios realizados por Moreno et al. (2006), Sánchez-Ojeda et al. (2020) y García et al (2003) en los cuales los participantes en cursos superiores muestran unas actitudes más positivas que los discentes que pertenecen a cursos inferiores.

Tabla 9.

Resultados de análisis inferenciales (Escala de Emociones) en relación con la variable curso.

	\bar{x}	DT	Rango promedio	H Kruskal-Wallis	p
<i>Cultura asiática</i>	1= 14.15	1= 4.32	109.49	11.032	.012
	2= 12.96	2= 2.77	94.90		
	3= 12.04	3= 2.86	79.80		
	4= 11.90	4= 2.60	75.85		
<i>Cultura hebrea</i>	1= 14.43	1= 4.37	106.79	5883	.117
	2= 13.60	2= 3.14	94.88		
	3= 12.76	3= 3.37	84.33		
	4= 12.80	4= 2.69	86.45		
<i>Cultura gitana</i>	1= 15.45	1= 4.74	111.07	14.273	.003
	2= 13.68	2= 3.68	87.80		
	3= 12.89	3= 3.87	75.50		
	4= 14.20	4= 3.45	97.60		
<i>Cultura bereber</i>	1= 14.55	1= 3.88	111.66	14.656	.002
	2= 12.84	2= 3.27	84.46		
	3= 12.47	3= 4.17	76.82		
	4= 13	4= 3.68	90.50		
<i>Cultura occidental</i>	1= 13.50	1= 3.41	111.04	13.757	.003
	2= 12.28	2= 2.30	89.96		
	3= 11.56	3= 2.41	76.28		
	4= 12.10	4= 2.18	86.40		
<i>Procedencia latinoamericana</i>	1= 13.97	1= 4.17	108.23	8.511	.037
	2= 12.76	2= 2.65	94.26		
	3= 12.21	3= 3.56	80.32		
	4= 12.50	4= 2.54	89.70		

1= Primer curso; 2=Segundo curso; 3= Tercer curso; 4= Cuarto curso

En cuanto a la variable Facultad donde realizan sus estudios, se muestra que existen diferencias significativas en todos los grupos objeto de análisis (Tabla 10), es el alumnado del Campus de Granada el que presenta las medias más altas con respecto al Campus de Melilla, obteniendo los mayores puntajes la cultura gitana (M=16.09), lo que indica que los universitarios granadinos presentan emociones más negativas hacia este grupo cultural. En discrepancia, los datos obtenidos por Sánchez-Ojeda et al. (2020) muestran que son los de Granada los que presentan mayores puntuaciones. La explicación de que se den resultados altos puede deberse a las nuevas teorías del prejuicio (Molero et al., 2003; Segura-Robles, 2017).

Tabla 10.

Resultados de análisis inferenciales (Escala de Emociones) en relación con la variable facultad.

	\bar{x}	DT	Rango promedio	U Mann-Whitney	p
Cultura asiática	FM= 12.86	FM= 4.15	89.24	3350	.000
	FG= 14.22	FG= 3.16	118.49		
Cultura hebrea	FM= 13.37	FM= 4.41	89	3320.50	.000
	FG= 14.63	FG= 3.01	118.88		
Cultura gitana	FM= 13.56	FM= 4.70	83.92	2696	.000
	FG= 16.09	FG= 3.53	126.99		
Cultura bereber	FM= 12.88	FM= 3.70	86.80	3050.50	.000
	FG= 15.22	FG= 3.97	116.25		
Cultura occidental	FM= 12.42	FM= 3.26	90.64	3523	.002
	FG= 13.49	FG= 2.73	116.25		
Procedencia latinoamericana	FM= 12.93	FM= 4.04	90.72	3532.50	.002
	FG= 14.10	FG= 3.38	116.12		

FM= Facultad de Melilla; FG= Facultad de Granada

En referencia a la variable formación en materias de contenido intercultural que han realizado los estudiantes, los resultados demuestran que solo existen diferencias significativas en las emociones hacia la cultura asiática (U Mann-Whitney= 3844.50; $p < .05$), siendo los discentes que no han recibido ninguna formación los que obtienen los mayores puntajes ($M_{S\acute{i}}=12.50$; $M_{N\acute{o}}=13.88$), por lo que la formación en materia de diversidad cultural puede mejorar las emociones hacia los diversos grupos étnicos y culturales. Esta conclusión coincide con Martínez Martínez y Zurita Ortega (2011) y Molina y Utges (2011) que a mayor formación intercultural, mayor es el reforzamiento de las actitudes y emociones hacia la diversidad cultural.

Sobre la variable experiencias previas con otras culturas, las puntuaciones se exponen en la Tabla 11, habiendo diferencias significativas en todos los grupos estudiados. Los datos indican que los estudiantes que no han tenido contacto con otros grupos son los que obtienen las medias más altas, dándose esta tendencia en todas las culturas y grupos étnicos analizados, por lo que se afirma que a menor contacto, mayores emociones negativas.

Tabla 11.

Resultados de análisis inferenciales (Escala de Emociones) en relación con la variable experiencias previas.

	\bar{x}	DT	Rango promedio	U Mann-Whitney	p
Cultura asiática	S= 12.74 N= 14.98	S= 3.09 N= 4.98	91.88 122.13	2842.50	.001
Cultura hebrea	S= 13.35 N=15.12	S= 3.42 N= 4.90	94.23 116.23	3179	.015
Cultura gitana	S= 14.02 N= 15.82	S= 3.82 N= 5.58	95.30 113.54	3332	.043
Cultura bereber	S= 13.30 N= 14.98	S= 3.77 N= 4.24	93.63 117.74	3093	.008
Cultura occidental	S= 12.83 N= 14.56	S= 3.29 N= 4.76	92.79 119.83	2973.50	.003
Procedencia latinoamericana	S= 12.83 N= 14.56	S= 3.29 N= 4.76	94.03 116.74	3150	.012

S= Sí; N= No

En último lugar se analiza la variable número de amigos que tienen de otros grupos culturales. Los resultados muestran, una vez más, que hay diferencias

significativas en casi todos los grupos analizados (Tabla 12), de lo que se deduce que los participantes que tienen mayor número de amigos son los que muestran emociones más positivas hacia los exogrupos. Los resultados de ambas variables, formación y amigos, coinciden con los estudios de Sanchez-Ojeda et al. (2020) y Cuevas et al. (2014) donde se considera que el contacto positivo con otros grupos culturales como mantener relación de amistad con ellos, es un factor para reducir prejuicios y percepciones negativas.

Tabla 12.

Resultados de análisis inferenciales (Escala de Emociones) en relación con la variable contacto.

	\bar{x}	DT	Rango promedio	H Kruskal-Wallis	p
Cultura asiática	N= 11.25	N= 2.50	64.50	7328	.062
	1-2= 14.32	1-2= 3.07	121.54		
	3-4= 14.36	3-4= 5.69	102.78		
	+5= 12.82	+5= 3.06	94.81		
Cultura hebrea	N= 13.50	N= 1.73	101	10367	.016
	1-2= 14.94	1-2= 3.03	123.69		
	3-4= 14.90	3-4= 5.52	109.86		
	+5= 13.16	+5= 3.42	90.31		
Cultura gitana	N= 14.75	N= 3.77	104	16679	.001
	1-2= 16.41	1-2= 3.93	131.62		
	3-4= 15.77	3-4= 6.17	109.94		
	+5= 13.53	+5= 3.51	87.93		
Cultura bereber	N= 14.25	N= 2.87	112.50	7791	.051
	1-2= 14.94	1-2= 3.65	121.12		
	3-4= 14.43	3-4= 4.50	106.94		
	+5= 13.19	+5= 3.81	91.75		
Cultura occidental	N= 11.75	N= 2.21	80.50	2701	.440
	1-2= 13.17	1-2= 2.81	111.26		
	3-4= 13.43	3-4= 3.89	105.66		
	+5= 12.55	+5= 2.86	96.15		
Procedencia latinoamericana	N= 11.25	N= 2.50	64.63	9416	.024
	1-2= 14.26	1-2= 2.95	123.72		
	3-4= 14.25	3-4= 5.37	105.75		
	+5= 12.77	+5= 3.29	93.07		

N= Ninguno; 1-2= Entre 1 o 2; 3-4= Entre 3 o 4; +5= Más de 5

6.5 Análisis correlacional entre la escala ADC y la escala de Emociones

A continuación, se presenta el análisis correlacional entre la escala ADC y la escala de emociones (Tabla 13) que presentan los estudiantes hacia los distintos grupos culturales objeto de estudio. Los resultados indican que existen correlaciones negativas entre la ADC y todos los exogrupos analizados, es decir, que a mayor actitud hacia la

diversidad cultural menores emociones negativas les despiertan los distintos grupos culturales objeto de análisis.

Tabla 13.

Correlaciones entre ADC y las emociones negativas hacia los distintos grupos culturales

Emociones hacia	Actitud hacia la Diversidad Cultural
Cultura asiática	$r_{EA} = -.364^{**}$ $p = .000$
Cultura hebrea	$r_{EA} = -.399^{**}$ $p = .000$
Cultura gitana	$r_{EA} = -.433^{**}$ $p = .000$
Cultura bereber	$r_{EA} = -.451^{**}$ $p = .000$
Cultura occidental	$r_{EA} = -.334^{**}$ $p = .000$
Procedencia latinoamericana	$r_{EA} = -.362^{**}$ $p = .000$

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (unilateral).

6.6 El perfil del participante con mayores/menores actitudes y emociones hacia la diversidad cultural

Por último, se analiza el perfil de los discentes con las mayores puntuaciones (actitudes más positivas hacia la diversidad cultural) y los que obtienen las medias más bajas (actitudes más negativas). Para el primer caso, actitudes positivas, se han seleccionado a los participantes que obtienen puntajes que se sitúan por encima del percentil 90 ($M \geq 131.9$) y para los que muestran las actitudes más negativas, los que se encuentran por debajo del percentil 10 ($M \leq 106$), para evitar incluir en este grupo a falsos positivos. Así, el alumnado con las actitudes más positivas hacia la diversidad cultural es un total de 20, el perfil se encuentra en la Tabla 14.

Tabla 14.
Perfil del participante con actitudes más positivas hacia la diversidad cultural.

Sexo	Origen étnico-cultural	Facultad	Grado	Religión	Formación	Amigos	Experiencias previas
Hombres: 4 (6.6%)	Europeo: 15 (9.55%)	FG: 3 (3.89%)	El: 7 (11.86%)	Cristiana: 6 (5.66%)	Sí: 10 (7.88%)	3-4: 2 +5: 18	Sí: 19 No: 1
Mujeres: 16(11.42%)	Bereber: 4 (10.25%)	FM: 17 (13.82%)	EP: 10 (8.4%) DG: 3 (13.63%)	Islam: 6 (12.5%) No creyentes: 7 (16.27%)	No: 10 (13.69%)		

FG: Facultad de Granada; FM: Facultad de Melilla; El: Educación Infantil; EP: Educación Primaria; DG: Doble Grado
3-4: Entre 3 o 4 amigos; +5: Más de 5 amigos

Tal y como se indica en la tabla anterior, el perfil del alumnado que obtiene las mejores actitudes se corresponde con una mujer de origen bereber que realiza sus estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, que cursa el Doble Grado, que se manifiesta no creyente y que tiene más de cinco amigos de distintos grupos culturales. Además, tiene amigos de otros grupos culturales. En relación con las emociones que despiertan los diferentes grupos culturales objetos de estudio, los puntajes se sitúan en los niveles más bajos lo que indica que muestran emociones positivas hacia otros grupos culturales.

Por otro lado, el alumnado con las actitudes más negativas hacia la diversidad cultural es un total de 41, el perfil se muestra en la Tabla 15, lo que indica que es mayor el número de estudiantes que presentan actitudes negativas hacia la diversidad cultural. En este caso, el perfil del alumnado que obtiene las puntuaciones más bajas en cuanto a actitudes corresponde con un hombre de origen europeo que estudia en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del Campus de Melilla cursando estudios de Educación Primaria, que profesa la religión islámica, que tiene más de cinco amigos de otros grupos culturales, que no posee formación en relación con los valores interculturales y sí que ha tenido experiencias previas con distintos exogrupos. Con respecto a las emociones que despiertan los diferentes grupos culturales objetos de estudio, los puntajes se sitúan en los niveles más altos lo que indica emociones más negativas.

Tabla 15.
Perfil del participante con actitudes más negativas hacia la diversidad cultural

Sexo	Origen étnico-cultural	Facultad	Grado	Religión	Formación	Amigos	Experiencias previas
Hombres: 17(28%)	Europeo: 31 (19.74%)	FG: 12 (15.58%) FM: 29 (23.57%)	El: 12 (20.33%) EP: 23 (19.32%) DG: 6 (27.27%)	Cristiana:22 (20.65%) Islam: 12 (25%) No creyentes: 7 (16.27%)	Sí: 11 (8.66%) No: 30 (41.09%)	1-2: 7 3-4: 11 +5: 23	Sí: 24 No: 17

FG: Facultad de Granada; FM: Facultad de Melilla; El: Educación Infantil; EP: Educación Primaria; DG: Doble Grado
3-4: Entre 3 o 4 amigos; +5: Más de 5 amigos

7. CONCLUSIONES

A continuación, el estudio finaliza con la intención de exponer las conclusiones finales obtenidas teniendo en cuenta el orden de los objetivos específicos planteados.

En cuanto a la escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural, los resultados demuestran las siguientes conclusiones:

1. Las mujeres presentan más actitudes positivas hacia la diversidad cultural que los hombres.
2. Con respecto a la religión, el grupo islámico muestra mayor disposición a colaborar y participar en programas de ayuda/apoyo a otros exogrupos.
3. Sobre la práctica religiosa, los que más practican su fe tienen más disposición a ayudar a los grupos culturales diferentes al suyo.
4. El grupo de origen étnico bereber estaría dispuesto a proporcionar más ayuda a personas de diferentes religiones, culturas y nacionalidades.
5. En titulación, el grado en Educación Primaria posee creencias más positivas hacia la diversidad cultural que el resto de grados analizados.
6. Sobre el curso académico, se concluye que no existen diferencias significativas en ninguna de las dimensiones analizadas.
7. En lo referente a la facultad, los alumnos del campus de Granada obtienen actitudes más positivas frente a los de Melilla.
8. Los estudiantes que han recibido cursos de formación relacionados con valores interculturales presentan actitudes más positivas hacia la diversidad cultural.
9. En este estudio se confirma que los participantes que han tenido experiencias previas y poseen mayor número de amigos de otras culturas, presentan mayores actitudes positivas.

En relación con la escala de Emociones, los datos corroboran las siguientes conclusiones:

1. Los hombres presentan más emociones negativas hacia la diversidad cultural que las mujeres.
2. Con respecto a la religión, el grupo cristiano presenta mayores emociones negativas a otros exogrupos.
3. Sobre la práctica religiosa, se concluye que no existen diferencias significativas en ninguna de las emociones investigadas.
4. El grupo de origen étnico europeo muestra más emociones negativas hacia el grupo bereber.

5. En titulación, el grado en Educación Primaria posee sentimientos más negativos hacia la diversidad cultural que el resto de grados analizados.
6. Sobre el curso académico, se corrobora que presentan más sentimientos negativos hacia los grupos diana en el comienzo de los estudios y esta tendencia baja conforme avanza el curso.
7. En lo referente a la Facultad, los universitarios granadinos presentan emociones más negativas frente a los universitarios melillenses.
8. Los discentes que han recibido cursos de formación relacionados con valores hacia la diversidad cultural, muestran más emociones positivas que los que no han tenido esa oportunidad.
9. Los participantes que no han tenido experiencias previas y que no poseen amigos de otras culturas presentan mayores emociones negativas, por lo que a menor contacto, mayor sentimiento negativo.

En referente al perfil del participante con mayores/menores actitudes y emociones hacia la diversidad cultural, se concluye lo siguiente:

1. El perfil del alumnado que obtiene las mejores actitudes se corresponde con una mujer de origen bereber que realiza sus estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, que cursa el Doble Grado, que se manifiesta no creyente y que tiene más de cinco amigos de distintos grupos culturales.
2. El perfil del alumnado que obtiene las puntuaciones más bajas en cuanto a actitudes corresponde con un hombre de origen europeo que estudia en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del Campus de Melilla cursando estudios de Educación Primaria, que profesa la religión islámica, que tiene más de cinco amigos de otros grupos culturales, que no posee formación en relación con valores interculturales y que ha tenido experiencias previas con distintos exogrupos.

Antes de finalizar la investigación, se resaltan algunas de las limitaciones del estudio. En primer lugar, se plantea la necesidad de mejorar la escala de Emociones porque el índice de consistencia interna en algunos grupos culturales es bajo. En segundo lugar, es necesario ampliar la muestra tanto en número como en contextos geográficos, donde exista un fuerte impacto migratorio. En tercer lugar, complementar

este estudio con un análisis cualitativo, mediante grupos de discusión para profundizar en las actitudes, estereotipos y prejuicios de los estudiantes hacia la diversidad cultural.

En futuras investigaciones sería necesario analizar la religión y práctica religiosa y su influencia en las actitudes hacia la diversidad cultural ya que son nulos los estudios que analizan estas variables. Además, es importante seguir investigando esta temática tanto desde la formación inicial como del profesorado en ejercicio. Por último, y debido a que las actitudes se forman desde las etapas iniciales, sería conveniente realizar una investigación longitudinal para conocer el desarrollo y transformación de las actitudes hacia la diversidad cultural en niveles no universitarios.

Referencias bibliográficas

- Álamo Sagrañes, M. M. (2018). *Las actitudes hacia la diversidad cultural y la identidad en la formación inicial del profesorado*. [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba]. Helvia: Repositorio Institucional de la Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/17362>
- Alonso, M. J., Navarro, R., y Vicente, L. (2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Fòrum de Recerca*, 13, 476-491. <http://hdl.handle.net/10234/78529>
- Angenscheidt Bidegain, L., y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233 – 243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Azorín Abellán, C. M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *Ensayos, revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 173-188. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1502>
- Bernabé, M. M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76. <http://hdl.handle.net/10550/47898>
- Binder, J., Zagefka, H., Brown, R., Funke, F., Kessler, T., Mummendey, A., Maquil, A., Demoulin, S. y Leyens, J. P. (2009). ¿El contacto reduce el prejuicio o el prejuicio reduce el contacto? Una prueba longitudinal de la hipótesis de contacto entre grupos mayoritarios y minoritarios en tres países europeos. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 96(4), 843–856. <https://doi.org/10.1037/a0013470>
- Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 333-364. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160851>
- Cala, V. C., Soriano-Ayala, E., y López-Martínez, M. J. (2018). Actitudes hacia personas refugiadas y ciudadanía europea inclusiva. Análisis para una propuesta educativa intercultural con el profesorado en formación. *RELIEVE, Revista Electrónica de*

Investigación y Evaluación Educativa, 24(2).

<https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13320>

Carrasco Carpio, C. (2015). Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad intercultural. *Papers, revista de sociología*, 100(2), 155-172.

<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2086>

Carrasco Macías, M. J. y Coronel Llamas, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*,

20(1), 75-98. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14480>

Cernadas Ríos, F. X., Lorenzo Moledo, M., y Santos Rego, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores.

Educar, 55(1), 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>

Civalero, L., Alonso, D., y Brussino, S. (2019). Evaluación del prejuicio hacia inmigrantes: adaptación argentina de la escala de prejuicio sutil y manifiesto. *Ciencias Psicológicas*, 119.

<https://doi.org/10.22235/cp.v13i1.1814>

Colmenero Ruíz, M. J., y Pegalajar Palomino, M. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre educación*,

29, 165-189. <https://doi.org/10.15581/004.29.165-189>

Cuevas, R., Contreras, O., García-Calvo, T., y Pastor, J.C. (2014). Nature and profiles of racial prejudice: analyses and educational implications in Secondary School students. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 248-277.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4807788>

Cushner, K., y Chang, S. C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: Checking our assumptions. *Intercultural Education*,

26(3), 165-178. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2015.1040326>

Dhon, K., Roets, A., y Van Hiel, A. (2011). Opening Closed Minds: The Combined Effects of Intergroup Contact and Need for Closure on Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*,

37(4), 514-528.

<https://doi.org/10.1177/0146167211399101>

- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <https://cutt.ly/Px5se7H>
- Figueredo Canosa, V. y Ortiz Jiménez, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 38-61. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.529>
- García Gómez, L. y Arroyo González, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 127-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/153>
- García, M. C., Navas, M. S., Cuadrado, I., y Molero, F. (2003). Inmigración y Prejuicio: Actitudes de una muestra de adolescentes almerienses. *Acción psicológica*, 2, 137-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1237230>
- Gallardo Vigil, M. A., y Alemany Arrebola, I. (2019). *Las actitudes ante diversas realidades sociales. Buenas prácticas para la educación inclusiva*. Comares. <https://cutt.ly/tx7wZhb>
- Gómez Jarabo, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Eprints: repositorio de la producción académica en abierto de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/30737/>
- Gómez-Jarabo, I., y Sánchez Delgado, P. (2017). La atención a la diversidad cultural y de género en la formación del profesorado. *Innovación Educativa*, 27, 165-185. <https://doi.org/10.15304/ie.27.409>
- Grau Rubio, C., y Fernández Hawrylak, M. (2016). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de sociologia*, 34, 141-156. <http://hdl.handle.net/10550/57366>
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3564558>

- Hinojosa, E. F., y López, M. (2016). Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. *Convergencia*, 23(71), 89-109. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i71.3990>
- Huerta, O., Sánchez, I. M., y Vera, N. (2015). La formación del profesorado en instituciones educativas multiculturales y en situación de vulnerabilidad; base para construir ciudadanía inclusiva e intercultural. *Verba Luris*, 33, 149-163. <https://doi.org/10.18041/0121-3474/verbaiuris.33.32>
- Izuzquiza, D., Echeita Sarrio, 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. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2133>
- Laluzza, J.L. y Crespo, I. (2012). Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa. *Revista Cultura y Educación*, 24(2), 131-135. <https://doi.org/10.1174/113564012804932056>
- Leiva Olivencia, J. J. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Educación y Diversidad*, 3, 107- 149. <https://bit.ly/3qr2LuZ>
- Leiva Olivencia, J. J. (2017). Luces y sombras en la construcción de una educación intercultural en tiempo de incertidumbre. *MODULEMA, Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 1, 21-39. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v1i0.6061>
- 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. <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/viewFile/21984/21717>
- Llorent, V. J., y Álamo, M. (2019). La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de Población*, 25(99), 187- 208. <http://doi.org/10.22185/24487147.2019.99.08>
- López Belmonte, J., Pozo Sánchez, S., Fuentes Cabrera, A., y Parra-González, M. E. (2019). Percepciones sobre la formación, atención intercultural y resolución de problemas en el profesorado en regiones transfronterizas. *Revista*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.2), 95-108.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72693>
- López López, M. C., e Hinojosa Pareja, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XX1*, 15(1), 195-218. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.156>
- Louzao, M., y Durántez, L. (2012). Una propuesta de intervención intercultural para la educación secundaria. *Contextos Educativos*, 15, 183-192.
<https://doi.org/10.18172/con.662>
- Martínez Martínez, A., y Zurita Ortega, F. (2011). Actitudes y percepciones del alumnado de Magisterio en la especialidad de Educación Primaria ante los procesos migratorios. *Aula abierta*, 39(2), 91-102. <http://hdl.handle.net/11162/3996>
- Matencio-López, R. M., Molina-Saorín, J., y Miralles-Martínez, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 67, 81-210.
<https://doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2187>
- Mirete Ruiz, A. B., y Maquilón Sánchez, J. J. (2017). Estado de conciencia de los docentes hacia la diversidad cultural. Un análisis por dimensiones. *Familia, escuela e interculturalidad*, 13(43), 116-134. <https://doi.org/10.25755/int.12034>
- Molero, F., Cuadrado, I., y Navas, M. (2003). Inmigración, prejuicio y exclusión social: reflexiones en torno a algunos datos de la realidad española. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 1(11), 11-32.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=495683>
- Molina, A., y Utges, G. (2011). Diversidad cultural, concepciones de los profesores y los ámbitos de sus prácticas. Dos estudios de caso. *Revista de Enseñanza de la Física*, 24(2), 7-26. <https://doi.org/10.13140/2.1.4614.6565>
- Moreno, J. F., 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.
<https://doi.org/10.35362/rie4052493>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural: informe mundial de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187828>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009) *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Orozco-Parra, C., y Domínguez-Espinosa, A. (2014). Diseño y validación de la Escala de Actitud Religiosa. *Revista de Psicología*, 23(1), 3-11. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2014.32868>
- Pareja de Vicente, D., Leiva Olivencia, J. J., y Matas Terrón, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 75-87. <https://doi.org/10.6018/reifop.403331>
- Peñalva Velez, A., y Leiva Olivencia, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2006). Una prueba meta-analítica de la teoría de contacto intergrupar. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 90(5), 751-783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Rebolledo Gámez, T. (2018). Educadores/as sociales y profesorado ante la diversidad: estado de la cuestión sobre su formación inicial. *Cuestiones Pedagógicas*, 26, 53-68. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2017.i26.04>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296624>

- Rodríguez Fuentes, A., y Fernández Fernández, A. D. (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844188506>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2005). Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. *Educar*, 36, 49-69. <http://hdl.handle.net/11162/13666>
- Rodríguez Gómez, H. M., Yarza de los Ríos, V. A., y Echeverri Sánchez, J. A. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y saberes*, 45, 23-30. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys23.30>
- Rueda, J. F., y Navas, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de Psicología Social*, 11(2), 131-149. <https://doi.org/10.1174/02134749660569314>
- Ruiz-Bernardo, P. (2018). Los espacios y la frecuencia de contacto con la diversidad cultural como factores de desarrollo de la sensibilidad intercultural. *Revista de Ciencias Sociales*, 76, 187-213. <http://hdl.handle.net/10234/174740>
- Ruiz Cabezas, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. *Revista Luna azul*, 32, 15-30. <https://cutt.ly/nx5aCSb>
- Sales Ciges, A., Moliner García, O., y Sanchiz Ruiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2). <http://hdl.handle.net/11162/95061>
- Sánchez-Ojeda, M. A. (2016). Prejuicios y actitud del alumnado de enfermería ante pacientes marroquíes. *III Congreso Internacional de Investigación en Salud y Envejecimiento*, 55-72. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1673.5122>
- Sánchez-Ojeda, M. A., Segura-Robles, A., Gallardo-Vigil, M. A., y Alemany-Arrebola, I. (2020). *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 53, 1-7. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2018050103532>
- Santos-Rego, M. A., Cernadas-Ríos, F. X., y Lorenzo-Moledo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>
- Saroglou, V., y Muñoz-García, A. (2008). Individual differences in religion and spirituality: An issue of personality traits and/or values. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 47(1), 83–101. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2008.00393.x>
- Segura-Robles, A. (2017). *Actitudes prejuiciosas en estudiantes universitarios hacia la inmigración irregular en un contexto fronterizo*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Digibug: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada.
<http://hdl.handle.net/10481/47197>
- Segura-Robles, A., Alemany-Arrebola, I., y Gallardo-Vigil, M. Á. (2016). Las actitudes prejuiciosas del alumnado universitario hacia los inmigrantes en situación irregular: un estudio exploratorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 393-416. <https://doi.org/10.14204/ejrep.39.15069>
- Segura-Robles, A., y Parra-González, M. E. (2019). Analysis of Teachers' Intercultural Sensitivity Levels in Multicultural Contexts. *Sustainability*, 11(11).
<https://doi.org/10.3390/su11113137>
- Smolcic, E., y Katunich, J. (2017). Teachers crossing borders: A review of the research into cultural immersion field experience for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.002>
- Soto-Navarro, F., y Añaños-Bedriñana, F. T. (2017). Representaciones sociales de docentes y estudiantes universitarios de enseñanzas básicas sobre la diversidad cultural en Granada. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 259-282.
<https://doi.org/10.30827/revpaz.v10i1.5668>
- Verdeja Muñiz, M. (2018). Percepciones del profesorado, alumnado y familias ante la diversidad cultural: el caso de un IES asturiano. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 227-252. <https://doi.org/10.15366/p2018.31.013>
- Zagefka, H., Mohamed, A., Mursi, G., y Lay, S. (2016). Antecedents of intra/intergroup friendships and stress levels among ethnic and religious minority members. *International Journal of Psychology*, 51(6), 403–411.
<https://doi.org/10.1002/ijop.12201>

ANEXOS

ANEXO I. Cuestionario

Creencias hacia la diversidad cultural

La Ciudad Autónoma de Melilla cuenta con una rica diversidad cultural. Gracias a ella, pueden proponerse ciertas investigaciones como la que pretende iniciar este cuestionario.

La finalidad del mismo es conocer las creencias hacia diversidad cultural de los estudiantes universitarios de la Universidad de Granada.

Por ello, le invitamos a realizar esta encuesta totalmente anónima, que no pretende recoger ningún dato personal como tampoco identificar quién lo realiza.

Agradecemos su colaboración.

Esperamos que os resulte fácil y ameno.

¡Gracias!

***Obligatorio**

Da usted su consentimiento para realizar esta encuesta y utilizar sus respuestas para la investigación en desarrollo. *

Sí

Datos sociodemográficos

Edad *

Tu respuesta _____

Sexo *

Mujer

Hombre

Lugar de nacimiento (ciudad) *

Tu respuesta _____

Religión *

Cristianismo

Islam

Judaísmo

Hinduismo

Budismo

Agnosticismo

Ateísmo

Otro: _____

En relación con mi práctica religiosa, me considero *

- No practico ninguna religión
- Nada practicante
- Poco practicante
- Bastante practicante
- Muy practicante

Origen étnico-cultural *

- Europeo
- Bereber
- Hebreo
- Gitano
- Otro: _____

Facultad en la que realiza sus estudios *

- Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de MELILLA
- Facultad de Ciencias de la Educación de GRANADA

Curso *

- Primero
- Segundo
- Tercero
- Cuarto
- Quinto
- Sexto

¿Ha realizado alguna asignatura/curso relacionada con la diversidad cultural? *

- Sí
- No

Experiencias previas con otras culturas *

- Sí
- No

¿Cuántos amigos conoces de otras culturas? *

- Ninguno
- Entre 1-2
- Entre 3-4
- Más de cinco

A continuación se le plantean una serie de frases diseñadas para conocer sus opiniones acerca de la diversidad cultural.

No existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que conteste desde la mayor sinceridad.

Cada frase se le presenta con cinco alternativas diferentes, de las cuales tiene que seleccionar aquella que se ajuste más con sus creencias.

Gracias por su colaboración.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me siento capaz de apoyar y ayudar a cualquier persona de otra nacionalidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy muy observador cuando interactúo con personas de distintas culturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me disgustan las personas extranjeras que mezclan varias lenguas a la hora de hablar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiendo a esperar antes de formarme una impresión de personas de otra etnia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy capaz de ayudar a alguna persona de otra cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me disgusta compartir con personas que tienen actividades muy diferentes a las que usualmente practico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy capaz de ayudar a alguna persona de otra religión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las personas de otras culturas no les gusta hacer amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La forma de pensar de mi cultura es la más moderna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Las políticas nacionales deben proteger al inmigrante	<input type="radio"/>				
Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes o actúan de forma diferente	<input type="radio"/>				
Las personas de otras etnias deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona	<input type="radio"/>				
Las personas de otras culturas no son de mente abiertas	<input type="radio"/>				

Se puede decir que los problemas relacionados con la inmigración nos afectan a todos de la misma manera, aunque no los padezcamos	<input type="radio"/>				
Me gustaría participar en programas de ayuda a la inclusión social	<input type="radio"/>				
Si la universidad propusiese programas de apoyo a los inmigrantes, yo me apuntaría	<input type="radio"/>				

Me gustaría ayudar a traducir los apuntes a un compañero de otra nacionalidad durante mis horas de ocio	<input type="radio"/>				
No aceptaría opiniones de personas de otra cultura diferente a la mía	<input type="radio"/>				
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="radio"/>				

Entraría en una discoteca, aunque no dejaran entrar a uno de mi grupo de amigos, por ser de otra nacionalidad	<input type="radio"/>				
Mi deseo es participar en organizaciones para apoyo a las personas en riesgo de exclusión	<input type="radio"/>				
Me sentiría incómodo en un bar donde la mayoría de las personas fuesen de diferente etnia a la mía	<input type="radio"/>				
Intento aprender al interactuar con personas de diferentes culturas	<input type="radio"/>				
Trataría de estar lejos de una persona inmigrante	<input type="radio"/>				
Me incomodaría si en clase se sentara a mi lado una persona de otra cultura	<input type="radio"/>				
A mi mejor amigo no le presentaría una persona de otra religión	<input type="radio"/>				
Las minorías sociales deben exigir sus derechos	<input type="radio"/>				
No me gustaría tanto un amigo de otra nacionalidad, como un amigo de mi misma nacionalidad	<input type="radio"/>				

A continuación verá una serie de emociones que se presentan ligadas a un grupo étnico/procedencia.

No existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que conteste desde la mayor sinceridad.

De la siguiente lista de sentimientos o emociones debe decidir cuál es el grado con el que se ajuste más a cada grupo según sus creencias.

Gracias por su colaboración.

Me produce INCOMODIDAD las personas de *

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Cultura asiática	<input type="radio"/>				
Cultura hebrea	<input type="radio"/>				
Cultura gitana	<input type="radio"/>				
Cultura bereber	<input type="radio"/>				
Cultura occidental	<input type="radio"/>				
Procedencia Latinoamericana	<input type="radio"/>				

Me produce INSEGURIDAD las personas de *

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Cultura asiática	<input type="radio"/>				
Cultura hebrea	<input type="radio"/>				
Cultura gitana	<input type="radio"/>				
Cultura bereber	<input type="radio"/>				
Cultura occidental	<input type="radio"/>				
Procedencia Latinoamericana	<input type="radio"/>				

Me produce MIEDO las personas de *

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Cultura asiática	<input type="radio"/>				
Cultura hebrea	<input type="radio"/>				
Cultura gitana	<input type="radio"/>				
Cultura bereber	<input type="radio"/>				
Cultura occidental	<input type="radio"/>				
Procedencia Latinoamericana	<input type="radio"/>				

Me produce ADMIRACIÓN las personas de *

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Cultura asiática	<input type="radio"/>				
Cultura hebrea	<input type="radio"/>				
Cultura gitana	<input type="radio"/>				
Cultura bereber	<input type="radio"/>				
Cultura occidental	<input type="radio"/>				
Procedencia Latinoamericana	<input type="radio"/>				

Me produce RECELO las personas de *

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Cultura asiática	<input type="radio"/>				
Cultura hebrea	<input type="radio"/>				
Cultura gitana	<input type="radio"/>				
Cultura bereber	<input type="radio"/>				
Cultura occidental	<input type="radio"/>				
Procedencia Latinoamericana	<input type="radio"/>				

Me produce HOSTILIDAD las personas de *

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Cultura asiática	<input type="radio"/>				
Cultura hebrea	<input type="radio"/>				
Cultura gitana	<input type="radio"/>				
Cultura bereber	<input type="radio"/>				
Cultura occidental	<input type="radio"/>				
Procedencia Latinoamericana	<input type="radio"/>				

Me produce PENA las personas de *

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Cultura asiática	<input type="radio"/>				
Cultura hebrea	<input type="radio"/>				
Cultura gitana	<input type="radio"/>				
Cultura bereber	<input type="radio"/>				
Cultura occidental	<input type="radio"/>				
Procedencia Latinoamericana	<input type="radio"/>				

Me produce SIMPATÍA las personas de *

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Cultura asiática	<input type="radio"/>				
Cultura hebrea	<input type="radio"/>				
Cultura gitana	<input type="radio"/>				
Cultura bereber	<input type="radio"/>				
Cultura occidental	<input type="radio"/>				
Procedencia Latinoamericana	<input type="radio"/>				