

ESCALA ACTDIV PARA MEDIR LA ACTITUD HACIA LA DIVERSIDAD ACTDIV SCALE TO MEASURE ATTITUDE TOWARDS DIVERSITY

María Julieta Solórzano Salas¹

Resumen: El presente artículo expone los resultados de la investigación realizada en el año 2011, cuyo objetivo fue medir las actitudes hacia la diversidad que presenta el estudiantado de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica. Se creó una Escala tipo Likert denominada "Escala ACTDIV". La revisión teórica permitió definir que la diversidad se conceptualiza desde la diferencia humana y se presenta en la cotidianidad, en las relaciones que se dan con los otros, quienes a su vez determinan la diferencia. El constructo latente denominado diversidad se explicó a partir de las diferencias humanas existentes en los aspectos personales, culturales y cognitivos, siendo estos últimos los subconstructos. Por otra parte, la Escala ACTDIV midió en el estudiantado de primer ingreso la actitud a la diversidad mediante dos categorías llamadas "Sensibles a la diversidad" en el cual se ubicaron el 86% de las personas consultadas que desean conocer y aprender de las diferencias existentes en las personas y "Mi mundo", con un 14% que valoran de manera egocéntrica y hegemónica la realidad social.

Palabras clave: DIVERSIDAD, ACTITUD A LA DIVERSIDAD, FORMACIÓN DEL PROFESORADO, MEDICIÓN, EDUCACION SUPERIOR, ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, COSTA RICA

Abstract: This paper presents the results of the investigation done on the year 2011, which objective was to measure the attitude towards diversity the students had during their first year in the School for Teacher Training (Escuela de Formación Docente) in the University of Costa Rica. Therefore, the Liker "ACTDIV Scale" was created. The theoretical revisions defined that diversity is conceptualized from human differences, and it is present every day in the relationships with other people, whom at the same time, determine the difference. The latent construct denominated diversity was explained through existing human differences in the personal, cultural and cognitive aspects, this last one being the sub-construct. Furthermore, the ACTDIV scale measured the attitude towards diversity in first year students, in a bipolar way, through two categories called "Sensible to diversity", where 86% of the consulted persons, desire to know and learn the existing differences between persons; and "My world", with 14%, who value in an egocentric and hegemonic way the social reality.

Key words: DIVERSITY, ATTITUDES TOWARDS DIVERSITY, TEACHER TRAINING, MEASUREMENT, HIGHER EDUCATION, UNIVERSITY STUDENTS, COSTA RICA

¹ Coordinadora y Docente de la Sección de Educación Especial, Investigadora del Instituto de Investigación Educativa (INIE), Universidad de Costa Rica. Máster en Evaluación Educativa, Universidad de Costa Rica.

Dirección electrónica: julieta.solorzano@ucr.ac.cr

Artículo recibido: 7 de agosto, 2012

Aprobado: 10 de diciembre, 2012

Introducción

Actualmente, se habla de inclusión educativa como la filosofía que promueve los espacios educativos que le dan la bienvenida a toda la comunidad, sean estudiantes, familias o docentes con o sin discapacidad, con o sin necesidades educativas especiales, nacionales o inmigrantes, ricos o pobres, en fin, imposible enumerar en este escrito la infinidad de características que hace a cada persona única y, por lo tanto, diversa en sí misma.

Es criterio de la investigadora que el profesorado, en cualquiera de las áreas de especialización curricular, requiere de una actitud positiva para atender a la diversidad escolar, por lo tanto, es deseable que los profesionales en educación tengan presente que ninguna persona es igual a otra. Ninguna persona puede valer más que otra, porque no hay forma de establecer cuáles diferencias son relevantes; al parecer todas son necesarias e importantes, esta afirmación fundamenta el supuesto de la riqueza que provee la diversidad, todos tenemos algo que aportar, algo que enseñar, algo que aprender independientemente del contexto individual, comunal y cultural. Bejarano, Castro, Herrera, Oviedo, Ruiz, Vargas (2004) señalan que "La diversidad es lo normal, lo habitual, es lo positivo y enriquecedor. Es consustancial al género humano y un objetivo socialmente deseable" (p. 52) y continúan afirmando "En la praxis pedagógica lo diverso es lo habitual, lo excepcional es lo uniforme" (p. 53).

Los sistemas educativos se han visto impactados por los efectos de la globalización, por lo que no se puede conceptualizar como un servicio social que pueda seguir brindando una oferta homogénea y única, al contrario, se requiere de una educación que incluya a todos y todas las involucradas en sistemas participativos y comunicativos eficientes. Tal y como lo expone Boggino y de la Vega (2006) "La positividad de las diferencias que se establecen en la escuela según la heterogeneidad de los sujetos y contextos, debe ser recuperada por una escuela que se pretende democrática y respetuosa de la diversidad" (p.34).

La educación costarricense, por su parte, tiene la presencia significativa de grupos de estudiantes de otras nacionalidades, tales como los nicaragüenses, haitianos, dominicanos o colombianos e incluso en los mismos movimientos a nivel nacional de grupos poblacionales que se trasladan de zonas rurales a las urbanas, tal es el caso de los grupos de indígenas.

Al respecto, Blanco, Jara, Navarro y Segura (2004) afirman que

(...) hoy en día en los centros educativos costarricenses, ya dentro de una misma aula encontramos educandos con diferentes características sociales, culturales, económicas y de diversas nacionalidades, lo cual genera que el grupo de profesionales en educación se vea obligado a enfrentar diferentes presiones dentro de su labor docente. (p.18)

En este sentido, Quesada (2003) indica "Hemos pasado de tener una escuela con una población relativamente homogénea, para encontrarnos con una diversidad inédita, la cual, no estábamos preparados para atender" (p.31).

Por lo tanto, la autora del presente artículo considera necesario develar las actitudes para la diversidad que tienen los futuros profesionales en educación con el fin de fortalecer conductas docentes deseables para la inclusión educativa. Lo anterior debe asumirse desde la formación del nuevo profesorado, pues como lo señalan Blanco, Jara, Navarro y Segura (2004)

La formación inicial debe dotar al estudiantado de un sólido bagaje cultural, psicopedagógico y personal que le permita, como futuros profesionales en educación, enfrentar la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con flexibilidad y rigurosidad cuando así lo amerite y apoyando sus acciones en una fundamentación válida. (p.11)

Ahora bien, la educación costarricense está organizada en ciclos: la Educación Inicial, la General Básica y Diversificada. Por su parte, la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica forma profesionales en educación desde el año 1977 para cada uno de los ciclos mencionados; además, en la misión de la Dirección (2012) de dicha Escuela se explica que, mediante las acciones sustantivas del quehacer universitario, pretenden lograr la transformación de la sociedad. Para el objeto de estudio de esta investigación, se requiere en el profesorado, independientemente de su área de especialización, el conocimiento de sus actitudes, en especial, de aquellas que promueven la segregación o exclusión desde que inicia la formación profesional. Por eso, las universidades deben brindar los espacios necesarios para sensibilizar, formar o modificar las actitudes de los nuevos profesionales en educación, al tener presente que muchas de ellas corresponden a una construcción socio cultural, acumulada a lo largo de los años de vida.

La ejecución real de la inclusión en las aulas costarricenses requiere las buenas actitudes en el profesorado, puesto que su espacio profesional se constituye en un modelo a seguir por la comunidad educativa y, especialmente, en un referente para sus estudiantes, por lo tanto, puede ser agente transformador como lo menciona Lee (2007)

Los entornos de atención infantil y para la primera infancia, que incluyen de forma positiva a niños de una amplia variedad de circunstancias sociales, culturales y religiosas y que fomentan la diversidad como parte de la vida, ayudan a los niños a crecer en la comprensión, el respeto y el aprecio de la sociedad diversa en la que vivimos. (p. 32)

En la transformación de las actitudes del profesorado, es determinante la metacognición de las características conductuales y valorativas que les define como personas, que son producto de las huellas sociales que se alimentan en la cotidianidad y predeterminan ciertas formas de valorar la realidad inmediata y las relaciones con los otros, ya que, como lo señalan Azcárat y Cuesta (2005) "Pensamos que, en esta etapa de su desarrollo profesional, su permeabilidad es mayor y, por tanto, es menor la resistencia a incorporar una identidad profesional con referentes distintos a los que dominan de esa cultura docente" (p. 395).

Mientras tanto, Essomba (1999) indica que la identificación de los prejuicios y estereotipos en el ideario del profesorado permitirá tener tierra fértil para lograr los siguientes aspectos: la apertura al conocimiento de la diversidad y el contraste de informaciones para buscar el equilibrio, favorece el cambio de actitudes y de valores hacia una convivencia más enriquecedora, creativa y pacífica. Jacobo (2008) explica que poco se puede hacer con el conocimiento de estrategias educativas si no se busca la transformación del ideario en el futuro grupo de docentes hacia la construcción de una noción de nosotros, de diferencia y de alteridad.

Por su parte, García (2004) señala que un proceso de formación que pretenda comprender la pluralidad cultural requiere de un sistema de valores que facilite la convivencia. Sin embargo, Essomba (1999) argumenta que se requiere de un profesorado que valore los orígenes, propósitos y consecuencias de su trabajo, develiza las suposiciones ocultas, toma conciencia de sus actos y reflexiona sobre el tipo de valores que hay que fomentar en las futuras generaciones. Todo lo anterior se logra mediante la autocrítica.

Mientras tanto, Essomba (1999) recomienda que la formación inicial del profesorado debe ir orientada a ayudarlo a comprender que forma parte de una sociedad que es culturalmente diversa, pero enriquecedora para todos y para el grupo profesional que tiene que dar respuestas positivas a la diversidad. De esta manera, se eliminan sentimientos de impotencia y ansiedad. También, este autor indica que es necesario que esa formación ayude al nuevo profesional en educación a modificar o a cambiar sus actitudes, a poner más énfasis en la reflexión filosófica sobre los valores y la responsabilidad en la transmisión de ciertas actitudes en las nuevas generaciones.

Ante la falta de formación del profesorado se exacerbaban actitudes pesimistas, recelosas y defensivas tal y como lo refiere Essomba (1999). Esto genera un deseo de repartir el problema, o bien, de ignorarlo. Es un criterio ontológico de la autora del presente artículo que esto representa una realidad que también viven tanto docentes como estudiantes y familias en los centros educativos costarricenses. En efecto, algunos profesionales en educación no desean tener a su cargo estudiantes diversos especialmente en el área de aprendizaje y, ante la diversidad cultural, no hay respuestas educativas, porque interesa la cultura instalada y se invisibiliza al otro. Al respecto, Donnelly (2004) agrega que el profesorado suele guiarse por sus intuiciones arraigadas para actuar en situaciones de conflicto y, eventualmente, la falta de formación profesional hace que las personas recurran a estas.

Concepto de diversidad

En la investigación que derivó en este artículo interesó aproximarse al concepto de diversidad, que encierra una multiplicidad de elementos a considerar. Algunas líneas que pueden orientar esta definición son las características personales y sociales que hacen a cada persona un ser único e irrepetible.

Según explica Arnaiz (2005), la diversidad es inherente a la persona, por lo tanto, se entiende que esta alcanza todas las áreas en las que se desarrolla ese ser, sea social, lingüística, cultural, sexual, interpersonal, cognitiva, capacidades y habilidades innatas y otras que se pueden escapar a ese amplio espectro propio de la integralidad de cada ser.

La Real Academia Española (2010) indica para el concepto de diversidad, las siguientes acepciones: 1. Variedad, desemejanza, diferencia. 2. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas. Nótese que ambas acepciones recurren al concepto de diferencia.

Por eso, para Carignan, Pourdavood, King y Feza (2005), la diversidad se ve desde los términos de etnia, género, discapacidad, valores, culturas, tradiciones, religiones, idiomas, comportamientos, actitudes, creencias, la historia, las contribuciones a la humanidad, las formas de pensar; la promulgación, la comunicación y la organización del medio ambiente.

Clarke y Drudy (2006) explican que la naturaleza y el alcance de la diversidad se refieren a los grupos que van a ser incluidos. Las aplicaciones que utilizan ambos investigadores para explicar la diversidad son aspectos eminentemente culturales tales como la etnia los aspectos interpersonales, lo social y lo geopolítico. También, incluyen otros elementos como el género, el estado civil, la situación familiar, la religión, la edad, la discapacidad, la pertenencia a la comunidad nómada. En el caso del contexto costarricense, y según el criterio de la autora, el concepto de comunidad nómada no resulta representativo, pero sí es pertinente considerar al grupo de personas inmigrantes.

Por su parte, para Jokikokko (2005) se pueden ubicar los siguientes indicadores de diferencia: el cultural, el étnico, el racial, el interpersonal, el social, el geopolítico, el género, el sexo y el religioso; estos emergen diariamente en las salas de clase. Esta misma autora, a su vez, indica que se pueden ubicar dos dimensiones de la diversidad: la visible y la invisible. La invisible es aquella que no es evidente en un primer contacto con la persona, como la orientación sexual, la opinión política, el estilo de aprendizaje y los antecedentes familiares.

A partir de lo anterior se puede establecer también que existen diferencias fáciles de reconocer en las personas como las características físicas, es decir, la altura, el peso, el color del cabello entre otras. Tanto las características visibles como las ocultas pueden desencadenar actitudes de aceptación representadas por la tolerancia y el respeto, o de rechazo, como los estigmas o los tabúes.

Otro aporte lo realizan Johansson, Davis y Geijer (2007), quienes explican que en Suecia la política de integración incluye la diversidad étnica, cultural, lingüística, religiosa y todas las experiencias de vida de las personas, específicamente, inmigrantes.

Desde una perspectiva profundamente educativa, Essomba (1999) explica que la heterogeneidad presente en las aulas se puede observar en las diferencias lingüísticas, de edad, religiosas, axiológicas, conductuales y académicas, debidas a los distintos referentes culturales.

Sistematizando lo expuesto hasta este punto y considerando los referentes teóricos de Thurstone (1970), Hernández, Fernández y Baptista (2006) y Kerlinger y Howard (2002),

quienes explican los componentes de la actitud se tiene que "la actitud hacia la diversidad" en el profesional en educación se pueden explicar como los conocimientos que se tienen alrededor de la diversidad presente en cada estudiante y que está explicada por los siguientes aspectos:

- Personales: aquellas características que hacen a cada persona un ser único e irrepetible por sus características físicas y de derecho. Se pueden citar como indicadores: la edad, el sexo, el estado civil y la preferencia sexual.
- Culturales: corresponde a los rasgos que caracterizan y definen a cada cultura y que le pertenece a cada persona por ser parte de ella, se pueden distinguir la lengua, la religión, la raza, la etnia, las prácticas sociales y políticas.
- Cognitivas: comprende las diversas formas en que las personas se acercan a los objetos de aprendizaje y construyen e interiorizan el conocimiento, se consideran en este aspecto los estilos de aprendizaje, las habilidades personales y las experiencias previas que definen los significados propios de los objetos de aprendizaje.

Es importante afirmar que la definición expuesta claramente corresponde a una construcción teórica parcial de las múltiples posibles, en estrecha relación con el hecho que atiende a una visión del mundo particular, de quien leyó, consultó, reflexionó y escribió estas líneas, sin embargo, constituye un esfuerzo de síntesis por tratar de comprender un concepto casi infinito, como las mismas diferencias individuales.

Ahora bien, es criterio de la autora que las características personales, culturales y cognitivas definidas en este documento visitan y conviven en el aula en el diario quehacer del proceso de enseñanza y aprendizaje y, ciertamente, no son diferencias exclusivas del estudiantado, sino que, también, se aprecian en cada persona presente en la comunidad educativa: docentes, estudiantes, familiares y otros relacionados con el contexto educativo.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Enfoque y tipo de investigación

El enfoque utilizado en esta investigación es el cuantitativo, porque como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2006) "Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento..." (p. 5).

El tipo de investigación es descriptivo, pues Hernández, Fernández y Baptista (2006) explican que estos "pretenden medir o recoger información de manera independiente (...) su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas" (p. 102).

Universo

El universo estuvo constituido por el grupo de estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente. La Escuela facilitó las listas de la Asignación Masiva de Planes de Estudio que genera el Sistema de Aplicaciones Estudiantiles, Universidad de Costa Rica.

Para determinar la cantidad de personas que constituyen el universo, se transcribieron en el programa Excel®, tanto el carné como el nombre completo de cada estudiante que había ingresado en el 2011 a una carrera de la Escuela de Formación Docente. Lo anterior, permitió verificar que no existía duplicidad de casos, es decir, estudiantes que se encontraran matriculados en dos carreras de la Escuela de Formación docente. Según lo indicado, el universo N= 593 para el año 2011.

Tipo de muestra

El tipo de muestra que se utilizó es estratificado con afijación proporcional, puesto que una vez seleccionados los estratos, se calculó la distribución de la muestra de acuerdo con el peso de cada uno. Al respecto, Cochran (1977) menciona que el muestreo aleatorio estratificado se elige cuando

La estratificación puede dar lugar a una ganancia en la precisión de las estimaciones de características de la población total. (...) Si cada estrato es homogéneo en cuanto a que las medidas varíen ligeramente de una unidad a otra se puede obtener una medida precisa con una muestra pequeña. (p. 125)

De hecho, Cochran (1977) agrega que es requisito que los estratos no se traslapen, por lo que la varianza dentro de ellos es mucho menor, lo anterior es una ventaja en esta investigación, porque se garantiza una muestra representativa.

La heterogeneidad de la muestra está representada por las diversas carreras que conforman la muestra, cada una representa un subgrupo. Al lograr un estrato por carrera se consigue la homogeneidad.

De manera que, la población fue el estudiantado de primer ingreso matriculado en el curso de Introducción a la pedagogía (Núcleo común pedagógico, propio del plan de estudios de las carreras de la Escuela de Formación Docente) de las siguientes carreras 1. Educación Preescolar, 2. Educación Primaria, 3. Enseñanza de las Artes Plásticas, 4. Enseñanza de la Filosofía, 5. Enseñanza de la Música, 6. Enseñanza de la Psicología, 7. Enseñanza de la Matemática, 8. Enseñanza de las Ciencias Naturales, 9. Enseñanza del Castellano y Literatura y 10. Enseñanza de los Estudios Sociales.

Definición de la muestra

Para el cálculo del tamaño de la muestra se utilizó el programa STATS®. Como parámetro de cálculo se consideró un error máximo aceptable de 5 %, un nivel de confianza del 95 % y un porcentaje estimado de la muestra de 50 %. Así, utilizando estos parámetros, el tamaño de la muestra (n) es de 233 estudiantes para una población de 593 estudiantes matriculados como primer ingreso para el I ciclo lectivo del 2011, tal y como se detalla en el Cuadro N.º 1. Para efectuar el cálculo del tamaño de la muestra en cada subpoblación, se multiplicó el tamaño total de la muestra (n) por el porcentaje respectivo en cada estrato.

Cuadro N.º 1
Universo, proporción calculada inicial, muestra recomendada, proporción obtenida real y muestra real utilizada en la investigación. 2011.

Carrera	N	Proporción	n recomendada	Proporción final	n final
Educación Preescolar	57	10%	22	10%	22
Educación Primaria	49	8%	19	6%	15
Enseñanza de las Artes plásticas	7	1%	3	1%	3
Enseñanza de la Filosofía	39	7%	15	7%	15
Enseñanza de la Música	39	7%	15	6%	13
Enseñanza de la Psicología	7	1%	3	1%	3
Enseñanza de la Matemática	71	12%	28	12%	27
Enseñanza de las Ciencias Naturales	62	10%	24	10%	23
Enseñanza del Castellano y Literatura	62	10%	24	12%	27
Enseñanza de los Estudios Sociales	69	12%	27	13%	29
Enseñanza del francés	67	11%	26	11%	25
Enseñanza del inglés	64	11%	25	11%	25
Total	593	100%	233		
Tamaño de la muestra				100%	227

Fuente: Elaboración propia de la autora, 2011.

Instrumento ACTDIV

Para la recolección de la información se utilizó un instrumento llamado Escala ACTDIV, que en su versión final contenía, en un primer apartado, la información general del estudiantado y, en un segundo apartado, la escala Tipo Likert con 59 afirmaciones. A continuación se ofrecen algunas consideraciones teóricas relacionadas con este tipo de escala.

La escala Tipo Likert: Rensis Likert la propuso en 1932. Esta escala procura medir la intensidad de una actitud. Kerlinger y Howard (2002) manifiestan que este tipo de escala es de puntuaciones sumadas, porque las respuestas a cada uno de los enunciados "se suman o se suman y se promedian" (p.648). Lo que permite ubicar a la persona en algún punto del continuo según la actitud en estudio. Estos autores proponen dos características de este tipo de escalas:

- a. El universo de reactivos se consideran con "igual valor de actitud".
- b. Permiten identificar la intensidad de la actitud, teniendo la ventaja de que produce varianza en las respuestas por las múltiples opciones, pero mencionan que tiene la desventaja de la fijeza de respuestas a las que tienden las personas.

Según Kerlinger y Howard (2002), los tipos de reactivos que se utilizan en la escala Likert son independientes, porque la respuesta que se dé a un reactivo no condiciona la respuesta en otro. Lo más importante en este tipo de escalas es que los datos obtenidos permitan ser interpretados a nivel cuantitativo. Por tal motivo, Hernández, Fernández, Baptista (2006) recomiendan que cada enunciado no exceda las 20 palabras y la persona selecciona solo una respuesta; en caso de que seleccione dos o más opciones se debe considerar como un dato inválido.

Para los fines del presente trabajo se consideran las siguientes recomendaciones dadas por Thurstone (1970) como necesarias:

1. Hacer una primera edición de la escala y solicitarle a un grupo de personas que la apliquen.
2. No debe ser muy larga para evitar la fatiga.
3. No debe ofender o afectar las creencias de la persona.
4. No condicionar de algún modo la intención de las respuestas.

5. No utilizar enunciados con doble sentido pues pueden ser ambiguos.
6. Eliminar todos aquellos ítems que no representan la variable actitud que se pretende medir.

En vista de las recomendaciones señaladas, se procedió a realizar una validez de contenido del instrumento mediante el criterio de personas expertas.

Validez de contenido del instrumento

Para obtener evidencias de validez de contenido de la Escala ACTDIV, se les solicitó a siete personas expertas hacer una revisión de cada enunciado, ubicando, según su criterio, el aspecto teórico que medía cada ítem y su pertinencia. Las personas expertas tienen experiencia tanto en el sistema educativo costarricense como en docencia universitaria; además, una posee un bachillerato universitario en Estadística, dos trabajan en la Escuela de Formación Docente y cuatro son docentes de la Escuela de Orientación y Educación Especial.

La validez de contenido se alcanza cuando los ítems que componen un instrumento representan el contenido que interesa medir, es decir, realmente contienen aspectos relevantes propios a cada subconstructo, los cuales, a su vez, definen al constructo latente.

El instrumento que se entregó a las personas expertas estaba constituido por 96 ítems. Para lograr una estandarización en el trabajo que debía realizar con cada persona jueza se entregó el referente teórico y las orientaciones metodológicas.

Una vez recopilado el criterio de las personas juezas se procedió a la sistematización y análisis de los aportes emitidos. Se utilizó una matriz de recopilación de datos. Se seleccionaron aquellos ítems en los que al menos cuatro personas juezas tuvieran un acuerdo con relación al subconstructo y al indicador actitudinal que media; se eliminaron 37 ítems, porque, según el criterio de jueces, no tenían relación con los subconstructos planteados. Además, se incorporaron las recomendaciones relacionadas con aspectos de forma y redacción de cada ítem.

Para las personas expertas, el instrumento para medir actitud con 59 ítems explican el constructo latente "Actitud a la diversidad" mediante los subconstructos de diversidad personal, cultural y cognitiva en los tres indicadores de actitud. A continuación, se muestra la ubicación de cada ítem.

Cuadro N.º 2
Subconstructo e indicador que mide cada ítem según el criterio de las personas expertas en la versión final del instrumento. 2011.

Subconstructo	Indicador	Ítem
Diversidad personal	Conductual	28, 50
	Emocional	23, 26, 30, 47, 55, 56, 57
	Cognitiva	7, 12
TOTAL ÍTEMS		11
Diversidad cultural	Conductual	2, 29, 38, 51
	Emocional	1, 9, 27, 33, 34, 35,36, 40, 41, 44, 45, 58, 59
	Cognitiva	10, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 37, 39, 43, 46, 52, 54
TOTAL ÍTEMS		31
Diversidad cognitiva	Conductual	5, 6, 24, 32, 53
	Emocional	3, 4, 15, 42, 48
	Cognitiva	8, 11, 13, 14, 25, 31, 49
TOTAL ÍTEMS		17
Total		59

Fuente: Elaboración propia de la autora, 2011.

Estudio de pilotaje del instrumento

Se les solicitó a 11 estudiantes de primer ingreso de la carrera de Orientación que respondieran a la versión preliminar del instrumento que incorporaba las observaciones de las personas jueces. También, se les solicitó que indicaran problemas en la comprensión de un ítem. Este ejercicio permitió identificar que la aplicación del instrumento final demandaría alrededor de 30 minutos.

El grupo de estudiantes detalló recomendaciones que incidían en una mayor comprensión de los ítems, como por ejemplo, cambiar el concepto de diversidad por diferencia, esta sugerencia se implementó, debido a la consistencia epistemológica que se define en el marco teórico. Asimismo, solicitaron opciones de respuesta en algunas preguntas del primer apartado, como por ejemplo, el grado superior académico del padre y la madre.

El grupo de estudiantes que participó en este ejercicio no respondió aquellos ítems que presentaban dificultades de comprensión, debido, especialmente, al vocabulario utilizado. Para conocer la consistencia interna de las respuestas emitidas por el grupo de estudiantes se utilizó el promedio de respuestas del grupo en el ítem que presentaba ausencia de la información. La consistencia interna en este ejercicio correspondió a un Alfa de Cronbach $\alpha = .709$ para los 58 ítems.

Contexto de aplicación

El protocolo utilizado en la aplicación del instrumento se detalla a continuación:

1. Se le solicitó a cada estudiante que trabajara de manera individual.
2. Se les explicó el objetivo del instrumento.
3. Se les solicitó que completaran todas las preguntas del instrumento valorando su reacción ante la situación que exponía cada ítem a pesar, de que nunca hubieran vivido una situación similar.
4. Se recogió cada cuestionario y se guardó en el sobre que correspondía según carrera.
5. Siempre se dispuso de cinco instrumentos en arial 18 en negrita por si lo requería un estudiante con discapacidad visual.

Tratamiento de los datos

Para construir la base de datos se utilizó el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés, versión 16). En aquellos ítems que faltaron respuesta, por parte de las personas examinadas, se completó con el promedio de respuesta del grupo examinado, siempre y cuando no se presentará un 10% de ausencia de respuestas, situación que no sucedió.

En el programa SPSS se recodificaron los ítems que suponen una actitud poco tolerante y respetuosa a la diversidad invirtiendo la escala utilizada, por lo tanto, la opción número 5 se refiere a una baja actitud y, por el contrario, el valor 1 indica una alta actitud. Los ítems que presentaron esta condición representan un 55 % de la totalidad, los cuales fueron el 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 20, 21, 22, 23, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 55, 56, 59.

Para el análisis de los resultados obtenidos a partir de las respuestas brindadas por el grupo de estudiantes muestreados se utilizó el aporte de la estadística descriptiva para establecer la consistencia interna.

Además, se usaron los postulados de la Teoría Clásica para establecer aquellos ítems que realmente tenían propiedades psicométricas para medir el constructo de interés. Como lo explica Mateo y Martínez (2008) la teoría clásica "ofrece respuestas a las necesidades de comparar grupos y detectar diferencias" (p. 71). En la investigación interesa determinar las carreras que presentan estudiantes con actitudes a la diversidad altas, bajas o intermedias,

pues como lo explican Martínez, Hernández y Hernández (2006) se requiere "obtener alguna forma de puntuación en el constructo" (p.37).

La Teoría Clásica de los test tiene tres supuestos teóricos básicos, que según indican Mateo y Martínez (2008) y Martínez, Hernández y Hernández (2006) son:

- La esperanza matemática de los errores es cero: es decir, no debería presentarse en ningún momento una sobreestimación o subestimación de la puntuación verdadera.
- No hay relación entre las puntuaciones verdaderas y el error.
- Los errores no están relacionados entre sí y esto garantiza que sean aleatorios.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El grupo de personas examinadas estuvo compuesto por 39,2% hombres y 59% mujeres, cuatro estudiantes no indicaron el sexo. Un 56% de estudiantes indicó tener una edad entre los 17 a menos de 20 años. Esta es la edad que se esperó en la muestra, pues son personas de primer ingreso a carrera, por lo tanto, es esperable que acaben de concluir la educación diversificada sin ningún rezago y se incorporen a la educación superior en estas edades. Sólo una persona no reportó la edad.

La mayoría de las personas examinadas (94%) indicó estar soltero o soltera y un 95 % indica no tener hijos o hijas.

Al consultarles al grupo de estudiantes participantes por el año de ingreso a la Universidad de Costa Rica un 54,6% indicó haber ingresado en el año 2011 y un 91,9% indicó haber ingresado a la carrera de la Escuela de Formación docente en el mismo año.

Del grupo de estudiantes, un 27% indicó que cursa otra carrera aparte de la propia a la Escuela de Formación Docente. De los porcentajes más relevantes que se pueden considerar dentro de este 27% de estudiantes, se encontró que un 81.1% estaban empadronados o empadronadas en otras carreras propias del área de las Ciencias Sociales y un 38% se ubicaron en el área de las Artes y Letras.

Otra variable que se utilizó para caracterizar al grupo de personas examinadas fue la educación que ostentan sus respectivos padres y madres. El promedio en ambos casos fue igual, tanto los padres como las madres se ubicaron entre secundaria incompleta y secundaria completa.

Lo anterior permite concluir que la mayoría de las personas examinadas fueron jóvenes, sin hijos e hijas, solteras, que ingresaron a la Universidad de Costa Rica en el año

2011 mostrando mayor interés por carreras del Área de las Ciencias Sociales y provienen de hogares cuyos progenitores tienen al menos secundaria incompleta. A continuación, se detalla el procedimiento que se realizó para la depuración de la Escala ACTDIV.

Ítems que correlacionan con la totalidad de la Escala ACTDIV y confiabilidad interna

La Escala ACTDIV para medir la actitud a la diversidad con los 59 ítems mostró una confiabilidad interna de $\alpha=0,821$. Para el proceso de depuración de la Escala ACTDIV, se observaron las desviaciones estándar de cada ítem. Todos los ítems discriminaron adecuadamente, porque las respuestas ofrecidas por el grupo de estudiantes presentaron variabilidad. Ninguno de los valores es igual a uno o a cinco en los valores máximos y mínimos de la Escala. Sin embargo, al analizar la correlación de cada ítem con la prueba, se observó que habían 22 ítems (1, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 14, 19, 20, 21, 22, 25, 44, 46, 49, 51, 52, 53, 56, 57, 59) que reportaron una correlación menor a lo mínimo esperado estadísticamente que corresponde a $\leq 0,3$. Es importante indicar que en esta investigación se utilizó una correlación de $\leq 0,25$, porque de manera práctica este valor se aproxima considerablemente al estadístico esperado.

Ahora bien, es importante detenerse en este punto y analizar el posible motivo práctico que hace que estos ítems presenten dificultades en la correlación con el total de la prueba. Una razón puede deberse a que son ítems que describen situaciones que van más allá de la propia valoración, como por ejemplo, el ítem 20, que hace referencia a aspectos de orden político, del mismo modo, se puede observar que ítems como el 6, 11 y 53 están más relacionados con una posible conducta de mediación pedagógica que la persona asumirá cuando sea docente. Las anteriores explicaciones son supuestos de la investigadora y no se fundamentan en observaciones estadísticas.

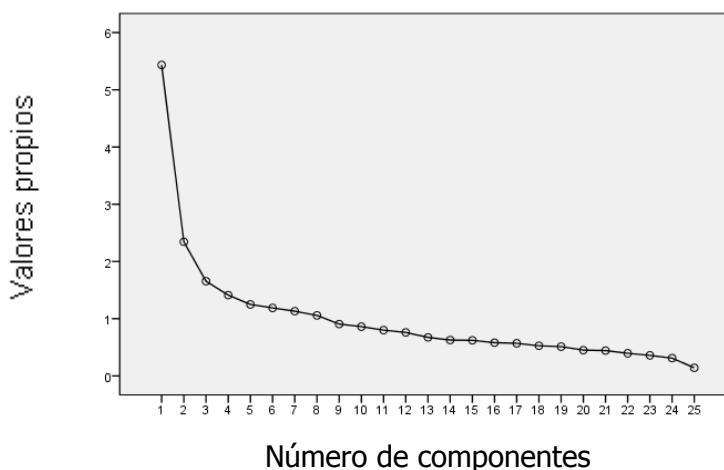
Con los 37 ítems restantes, se obtuvo nuevamente la confiabilidad interna de la Escala Likert para medir la diversidad $\alpha=0,837$, es decir que aumentó. Sin embargo, al seguir analizando la correlación de los ítems con el total de la prueba y la confiabilidad de manera iterativa se decide eliminar 10 ítems más (8, 45, 50, 34, 48, 12, 23, 24, 30 y 38) puesto que estos presentaron dificultades en la correlación con el total de la prueba.

Lo anterior permitió establecer un total de 26 ítems con una confiabilidad interna de $\alpha=0,829$. Es importante rescatar que la confiabilidad interna disminuyó cada vez que se eliminó un ítem, por lo que también se constituyó en un criterio más para la selección de aquellos ítems que mostraron una correlación $\leq 0,25$. El Anexo N.º 1 muestra los valores alcanzados por los ítems seleccionados. Si los ítems 18, 33 y 47 se eliminan, la confiabilidad interna del instrumento también disminuye. Ahora bien, en futuras aplicaciones estos tres ítems requieren ser valorados nuevamente por el criterio de personas expertas, considerando las características de la muestra que participe en la investigación.

Análisis de factores

Según la información que se desprende del Gráfico N.º 1 se establecieron 2 factores que explicaban un 31% de la varianza de la Escala ACTDIV.

Gráfico N.º 1
Gráfico de sedimentación. Escala ACTDIV. Estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. 2011.



Fuente: Escala ACTDIV, 2011.

Para establecer los ítems que se ubican en cada factor se utilizó la Matriz Patrón y se estableció como estadístico de selección aquellos ítems que se ubicaron en un solo factor con una carga $\leq 0,3$. Los ítems 16, 43 y 54 mostraron cargas en dos factores y el ítem 47 no se ubicó en ninguno de los 2 factores, por lo que se eliminaron.

Lo anterior permitió establecer con claridad los ítems que cargaron en cada uno de los dos factores establecidos.

El factor 1 se conformó por 12 ítems (2, 17, 18, 26, 27, 29, 31, 37, 39, 42, 55, 58) y presentó una confiabilidad interna de $\alpha=0,751$. Al analizar los enunciados que contempló este factor, se le denominó "Sensibles a la diversidad". Las actitudes que describen el factor "Sensibles a la diversidad" son aquellas que desean conocer y aprender de las diferencias existentes en las personas, especialmente las culturales según el criterio de jueces. Este factor, además, muestra actitudes que aprecian el compartir con otras personas y se valora la variedad como una oportunidad para adquirir nuevas experiencias.

El factor "Sensibles a la diversidad" se constituye en un ideal de las actitudes que se desean en el profesorado en formación y plantea el reto a las carreras de ofrecer espacios en la formación que potencialicen la sensibilidad a la diversidad, mediante estrategias educativas que promuevan conocer, aprender y compartir con personas diferentes, sea a nivel cultural, cognitivo o personal.

Las actitudes de los "Sensibles a la diversidad" evidencian que hay una mayor predisposición a tolerar la diferencia especialmente, la cultural. La afirmación anterior puede encontrar sustento por la misma globalización que caracteriza a las sociedades del mundo. Es probable que el grupo de estudiantes que participó en esta investigación sean usuarios frecuentes de las nuevas modalidades de comunicación, como las redes sociales, que permiten interactuar con personas de cualquier parte del mundo en fracción de segundos; sin embargo, es recomendable explorar este aspecto en futuras investigaciones.

Por su parte, el factor 2 se conformó con 9 ítems (9, 10, 13, 15, 32, 35, 36, 40, 41) y presentó una confiabilidad interna de $\alpha=0,738$. Este factor se llamó "Mi mundo", donde se muestran actitudes fundamentadas en una valoración egocentrista y hegemónica de la realidad social, la diversidad es una característica presente en los otros y no es valorizada como importante. Este factor, por su parte, plantea el reto al grupo de formadores de futuros profesionales en el campo de la educación, pues es necesario iniciar acciones educativas que permitan al estudiantado identificar estas actitudes y empezar con el desaprendizaje de las mismas o, mejor aún, la transformación de estas actitudes a las que caracterizan el factor "Sensibles a la diversidad".

Al considerar lo analizado hasta este punto se obtuvo que la Escala ACTDIV mide la actitud a la diversidad de manera bipolar, es decir, tanto las actitudes positivas como las negativas.

Caracterización del estudiantado de cada carrera según categoría de actitud en cada factor

Para conocer la presencia de los factores "Sensibles a la diversidad" o "Mi mundo" en el estudiantado participante se establecieron 3 categorías de actitudes para cada uno: baja, intermedia y alta. Esto se realizó computando el valor mínimo (1) y máximo (5) que podía alcanzar cada ítem ubicado en el factor específico y el rango entre ambos valores se dividió en tres; de modo tal que se obtuvieron los siguientes valores para el factor "Sensibles a la diversidad".

Cuadro N.º 3
Categoría baja, intermedia y alta para el factor "Sensibles a la diversidad" de la Escala Likert para medir la actitud a la diversidad. 2011

Valor mínimo	Valor máximo	Rango	Actitud	Puntaje
12	60	48	Baja	12-27
			Intermedia	28-43
			Alta	44-60

Fuente: Escala ACTDIV, 2011.

En el caso del factor "Mi mundo" se realizó el mismo procedimiento, pero al haber recodificado la mayoría de los ítems que lo componen, se debieron establecer las categorías a la inversa tal y como se muestra a continuación.

Cuadro N.º 4
Categoría baja, intermedia y alta para el factor "Mi mundo" de la Escala Likert para medir la actitud a la diversidad. 2011

Valor mínimo	Valor máximo	Rango	Actitud	Puntaje
9	45	36	Alta	9-20
			Intermedia	21-32
			Baja	33-45

Fuente: Escala ACTDIV, 2011.

Lo anterior permitió valorar las actitudes que presenta el estudiantado de las carreras en cada uno de los factores como se puede observar en el Cuadro N.º 5.

Cuadro No. 5.
Ubicación del grupo de estudiantes por carrera en cada uno de los factores. Promedios, valores mínimos y máximos puntuados en la Escala ACTDIV. 2011.

Carrera	Cantidad de estudiantes en absolutos	Factor	Promedio	Valor mínimo alcanzado	Valor máximo alcanzado
Enseñanza del Castellano y la Literatura	27	Sensibles diversidad	50	40	59
		Mi mundo	38	27	45
Enseñanza de la Psicología	3	Sensibles diversidad	48	43	53
		Mi mundo	41	38	44
Enseñanza de las Artes Plásticas	3	Sensibles diversidad	53	50	56
		Mi mundo	36	32	39
Enseñanza de las Ciencias Naturales	23	Sensibles diversidad	48	36	56
		Mi mundo	36	24	45
Enseñanza de la Música	13	Sensibles diversidad	48	35	58
		Mi mundo	34	22	45
Enseñanza de los Estudios Sociales	29	Sensibles diversidad	50	39	58
		Mi mundo	35	28	43
Enseñanza de la Matemática	27	Sensibles diversidad	48	31	58
		Mi mundo	33	19	44
Enseñanza del Francés	25	Sensibles diversidad	50	32	60
		Mi mundo	37	13	45
Enseñanza de la Filosofía	15	Sensibles diversidad	49	35	59
		Mi mundo	37	28	45
Enseñanza del Inglés	25	Sensibles diversidad	49	34	59
		Mi mundo	37	26	45
Educación Preescolar	22	Sensibles diversidad	50	35	60
		Mi mundo	39	34	44
Educación Primaria	15	Sensibles diversidad	52	43	59
		Mi mundo	38	31	44

Fuente: Escala ACTDIV, 2011.

El cuadro anterior evidenció que el grupo de estudiantes de primer ingreso de cada carrera se ubicó, en su mayoría, en la categoría alta del factor "Sensibles a la diversidad" y en la baja del factor "Mi mundo". Los resultados anteriores hacen pensar que el estudiantado de las carreras de formación docente tiene una adecuada actitud a la diversidad.

Ahora bien, si se analizan los valores mínimos puntuados, hay estudiantes de las carreras de la Enseñanza de la Matemática (19) y de la Enseñanza del Francés (13) que reportaron actitudes altas en el factor "Mi mundo", es decir, tienen altas actitudes egocentristas y no valoran la diversidad como importante. Este grupo de estudiantes representa un 14% de la muestra.

En el Cuadro N.º 6, se puede observar que no hay diferencias por sexo en los promedios puesto que sus puntuaciones se mantienen en una alta categoría en el factor "Sensibles a la diversidad" y baja en "Mi mundo". Sin embargo, si se analizan los valores mínimos se puede inferir que un grupo de hombres está ubicado en la categoría alta del factor "Mi mundo".

Cuadro N.º 6
Ubicación del grupo de estudiantes por sexo en cada uno de los factores. Promedios, valores mínimos y máximos puntuados en la Escala ACTDIV. 2011.

Sexo	Cantidad de estudiantes en absolutos	Factor	Promedio	Valor mínimo	Valor máximo
No respuesta	4	Sensibles a la diversidad	45	36	50
		Mi mundo	31	26	38
Hombre	89	Sensibles a la diversidad	48	31	58
		Mi mundo	34	13	45
Mujer	134	Sensibles a la diversidad	51	34	60
		Mi mundo	38	25	45

Fuente: Escala ACTDIV, 2011.

Para caracterizar aún más a ese grupo de estudiantes que presentan una categoría alta en el factor "Mi mundo", se utilizaron las salidas que ofrece el programa estadístico SPSS, que permitieron determinar que ese grupo de hombres tienen entre 19 y 20 años, son solteros, no tienen hijos o hijas, el padre tiene un grado académico entre secundaria

completa o universidad incompleta, la madre, por su parte, tiene primaria completa y secundaria completa, son estudiantes de la universidad antes del año 2011 e ingresaron a la carrera de Formación Docente hasta este año y no cursan otra carrera, es decir, es altamente probable que se desempeñen profesionalmente como docentes.

Es criterio de la autora que este grupo de estudiantes requiere de atención por parte de la Escuela de Formación Docente, pues resulta ideal que en su formación universitaria encuentren la forma de modificar las actitudes que caracteriza al factor "Mi mundo", ya que probablemente estas van a incidir en su actuar profesional, generando ambientes educativos excluyentes, lo que no favorece la inclusión educativa.

CONCLUSIONES

La diversidad es una condición humana y se puede explicar por las características personales, sociales y cognitivas. La teoría confirmó la importancia de iniciar en la formación del profesorado una revisión de las actitudes hacia la diversidad que se han construido en la experiencia de vida para transformar aquellas segregantes.

Esta investigación permitió crear y depurar, con el aporte de personas expertas y los postulados teóricos de la teoría clásica de los test, una escala tipo Likert (Escala ACTDIV) para identificar la actitud hacia la diversidad en estudiantes de primer ingreso en las carreras de la Escuela de Formación Docente.

La Escala ACTDIV midió dos factores que incluyeron actitudes a la diversidad. Si bien es cierto, no se logró un instrumento que representará la misma propuesta del criterio de jueces, es decir, que midieran los tres subconstructos determinados a la hora de realizar la validez de contenido, sí es cierto que los ítems seleccionados muestran evidencias estadísticas para explicar el constructo actitud a la diversidad, pues cada ítem tuvo cargas factoriales $\leq 0,25$ y son, a su vez, unidimensionales, es decir, cargan en un solo factor.

Los 21 ítems que mostraron propiedades psicométricas se distribuyeron en dos factores que miden las siguientes actitudes:

- "Sensibles a la diversidad" con 12 ítems y una confiabilidad interna de $\alpha=0,751$. Este factor se caracteriza por actitudes que estimulan en la persona el deseo por conocer y aprender de las diferencias existentes en las personas, especialmente las culturales según el criterio de jueces. Este factor, además, está compuesto por actitudes que

aprecian el compartir con otras personas y se valora la diversidad como una oportunidad para adquirir nuevas experiencias.

- "Mi mundo" conformado por 9 ítems y presenta una confiabilidad interna de $\alpha=0,738$. Se evidencian actitudes fundamentadas en una valoración egocentrista y hegemónica de la realidad social, la diversidad es una característica presente en los otros y no es valorizada como importante.

La investigación, de igual manera, permitió establecer que un 14 % de los estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente en el año 2011 tienen actitudes llamadas "Mi mundo", lo más preocupante de este grupo es que únicamente estudian una carrera relacionada con la docencia, por lo que es altamente probable que sean docentes; por eso, las aulas universitarias deben ser modelo del respeto a la diversidad para que promuevan la transformación de actitudes como las de "Mi mundo" a las de "Sensibles a la diversidad".

La Escuela de Formación Docente puede hacer uso de los resultados de esta investigación para generar acciones formativas que transformen las actitudes de los futuros profesionales en educación que puedan ubicarse en el factor "Mi mundo" y, a su vez, esas acciones pueden reforzar las buenas en las personas que tienden a ser "Sensibles a la diversidad".

REFERENCIAS

- Arnaíz, Pilar. (2005). *Educación y diversidad para una Europa más accesible*. III Congreso Internacional. XXII Jornadas de Universidades y Educación Especial, Educación, Diversidad y Accesibilidad en el Entorno Europeo (pp. 31- 34) España: Universidad de Burgos.
- Azcárat, Pilar y Cuesta, Josefa. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 23(3), 393-402.
- Barberousse, Paulette, Flores, Luz, Jiménez, Rafael, Zúñiga, Irma. (2004). De la conceptualización pedagógica a la construcción de una pedagogía crítica para la atención a la diversidad. *Revista Electrónica Educare*, Norteamérica, 0. Disponible en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1070>
- Bejarano, Sandra, Castro, María, Hernández, Ana, Herrera, Ana, Oviedo, Gabriela, Ruiz, Lillian, Vargas León, Rosario. (sep. 2004). Reflexiones en torno a la didáctica:

implicaciones en la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, Norteamérica, 0. Disponible en: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1072>.

Blanco, Ileana; Jara, Yorleny; Navarro, Jorge y Segura, Aida. (2004). *Necesidades de Orientación en la Formación Inicial de Estudiantes de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica*. (Memoria del Seminario de Graduación para optar al grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación). Sede Rodrigo Facio. Universidad de Costa Rica.

Boggino, Norberto y De la Vega, Eduardo. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos Escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. Argentina: Editorial Homosapiens.

Carignan, Nicole, Pourdavood, Roland, King, Lonnie, y Feza, Nosisi. (2005). Social representations of diversity: multi/ intercultural education in a South African urban school. *Intercultural Education*, 16(4), 381-393.

Clarke, Marie, y Drudy, Sheelagh. (august 2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 371-386.

Cochran, W. (1977). *Técnicas de muestreo*. México: Editorial Continental.

Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>.

Donnelly, Caitlin. (Spring 2004). What price harmony? Teachers' methods of delivering an ethos of tolerance and respect for diversity in an integrated school in Northern Ireland. *Educational Research*, 46(1), 3-16.

Essomba, Miguel Ángel. (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.

García, Joaquín. (2004). Experiencia humana y mestizaje cultural en la sociedad de la información. *Revista Educación*, 28(2), 29-55.

Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta ed.). México: Mc Graw Hill

Jacobo, Zardel. (2008). Pluralidad, alteridad y concernimiento. En: Brogna, P. (Directora). *Voces de la alteridad y concernimiento* (pp. 111-132). México: Librería FES.

Johansson, Olof, Davis, Ana y Geijer, Luule. (February 2007). A perspective on diversity, equality and equity in Swedish Schools. *School Leadership and Management*, 27(1), 21-33.

Jokikokko, Katri. (March, 2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16(1), 69-83.

Kerlinger, Frederick y Howard, Lee. (2002). *Investigación del comportamiento, Métodos de investigación en Ciencias Sociales* (4ta ed.). México: Mc Graw Hill

Mateo, Joan y Martínez, Francesc. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Martínez, Rosario; Hernández, José y Hernández, Victoria. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Quesada, Rolando. (2003). ¡Dejad que las diferencias vengan a mí! Universidad y educación inclusiva. *Revista Educación*, 27, 27 – 38.

Thurstone, Louis. (1970). Attitudes can be measured. En G. Summers (Ed.), *Attitude measurement* (pp. 127-148). Chicago: RandMcNally&company.

Universidad de Costa Rica, Escuela de Formación Docente. (2012). *Escuela de Formación docente: Visión*. San José: Universidad de Costa Rica.

Anexo N.º 1
Ítems, desviación estándar de cada ítem, correlación del ítem con el total y el alfa de Cronbach si el ítem es borrado. Escala ACTDIV. 2011.

Ítem	Desviación estándar de cada ítem	Correlación del ítem con el total	Alfa de Cronbach si el ítem es borrado
2. Con mi familia realizo actividades con personas de otras culturas	1.295	0.344	0.825
9. Considero que mi cultura es superior a las demás	0.756	0.501	0.820
10. Las diferencias en el estudiantado es producto de la inmigración	1.024	0.350	0.824
13. Creo que mi forma de pensar es la más importante	1.036	0.412	0.821
15. Me gusta ayudar a las personas para que aprendan cosas nuevas	0.535	0.301	0.826
16. Creo que las políticas nacionales deben proteger al inmigrante	1.076	0.459	0.819
17. Es interesante conocer las religiones de otros países	1.040	0.369	0.823
18. Me preocupo por conocer la realidad social de Costa Rica	0.790	0.275	0.826
26. No me preocupa la preferencia sexual de una persona amiga	1.344	0.318	0.826
27. Es agradable compartir con personas de otras culturas	0.644	0.520	0.821
29. Constantemente comparto con personas de diferentes nacionalidades	1.184	0.343	0.824
31. Aprendo de las personas diferentes a mí	0.731	0.308	0.825
32. Procuro que las personas piensen igual que yo	1.085	0.360	0.823
33. Me disgusta compartir con personas que tiene actividades muy diferentes a las que usualmente practico	1.144	0.281	0.827
35. Me agradan los chistes que involucren situaciones con personas diferentes a mí	1.290	0.319	0.826
36. Me agradan las bromas que involucren situaciones con personas diferentes a mí	1.221	0.322	0.825
37. Creo que puedo aprender de otras culturas	0.663	0.430	0.823
39. Las diferencias culturales enriquecen las relaciones humanas	0.749	0.463	0.821
40. Me agradan poco las personas de alguna etnia o raza en específico	1.042	0.485	0.819
41. Me disgustan las personas extranjeras que mezclan varias lenguas a la hora de hablar	1.296	0.364	0.824

Ítem	Desviación estándar de cada ítem	Correlación del ítem con el total	Alfa de Cronbach si el ítem es borrado
42. Me siento motivado (a) para aprender estrategias educativas para apoyar las diferencias del estudiantado	0.811	0.371	0.823
43. La inmigración produce problemas económicos en el país	1.166	0.390	0.822
47. No me gusta participar en actividades donde sea visible la preferencia sexual	1.240	0.287	0.827
54. Creo que las minorías sociales deben exigir sus derechos	0.940	0.519	0.818
55. Me incomoda saber la intimidad de las parejas homosexuales	1.408	0.341	0.825
58. Me agrada compartir con personas de diferentes nacionalidades	0.723	0.376	0.824

Fuente: Instrumento con Escala ACTDIV, 2011.