

Sensibilidad intercultural y diversidad: el posicionamiento del futuro profesorado en Asturias

Àngel Huguet-Canalís

<https://orcid.org/0000-0002-0355-4901>
Universitat de Lleida
<https://ror.org/050c3cw24>

Xosé-Antón González-Riaño

<https://orcid.org/0000-0001-6802-3389>
Universidá d'Uviéu
<https://ror.org/006gksa02>

Cecilio Lapresta-Rey

<https://orcid.org/0000-0002-3411-7077>
Universitat de Lleida
<https://ror.org/050c3cw24>

Fernando Senar-Morera

<https://orcid.org/0000-0002-7885-9670>
Universitat de Lleida
<https://ror.org/050c3cw24>

Resumen: Situados en el marco de la Teoría de la Aculturación, el presente estudio analiza las preferencias de aculturación y aculturación lingüística, la sensibilidad intercultural, las actitudes lingüísticas y la ideología multicultural de los futuros docentes que cursan el Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Oviedo, atendiendo asimismo a las posibles diferencias entre quienes optaron por la Mención de Lengua Asturiana y quienes cursaban el resto de las menciones (Educación Especial, Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera: Inglés). Participaron 131 estudiantes (89 de tercer curso y 42 de cuarto), de los que 33 cursaban la Mención de Lengua Asturiana y 98 otras menciones. Se aplicó un cuestionario de preferencias de aculturación y aculturación lingüística hacia descendientes de rumanos y marroquíes, sensibilidad intercultural, actitudes lingüísticas hacia el rumano y el árabe e ideología multicultural, esta última analizada a partir de la discriminación-racismo, los estereotipos y la amenaza percibida. Los resultados mostraron elevadas asociaciones entre las preferencias expresadas hacia ambos colectivos, relaciones positivas entre sensibilidad intercultural y actitudes lingüísticas y asociaciones significativas entre los diferentes componentes de la ideología multicultural. Por otra parte, no se detectaron diferencias significativas sistemáticas entre quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana y quienes cursaban el resto de las menciones. La principal excepción apareció en los estereotipos hacia los descendientes de rumanos, que resultaron más positivos entre el alumnado de la Mención de Lengua Asturiana. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de continuar profundizando en los factores culturales y lingüísticos que configuran el posicionamiento del futuro profesorado ante la diversidad y de trasladar este conocimiento a sus programas de formación.

Palabras clave: Asturias, Educación Primaria, formación del profesorado, inmigración, Teoría de la Aculturación

Contribución d'autoría (CRediT)/Author contributions (CRediT)

Àngel Huguet-Canalís: Conceitualización; Alquisición de financiamientu; Investigación; Metodoloxía; Redaición del borrador orixinal; Redaición, revisión y edición.

Xosé-Antón González-Riaño: Investigación; Redaición, revisión y edición.

Cecilio Lapresta-Rey: Conceitualización; Alquisición de financiamientu; Metodoloxía; Alministración del proyeutu; Supervisión; Redaición del borrador orixinal; Redaición, revisión y edición.

Fernando Senar-Morera: Xestión de los datos; Análisis formal; Metodoloxía; Validación; Redaición, revisión y edición.

Autor de correspondencia/Corresponding author: Àngel Huguet-Canalís | angel.huguet@udl.cat

Recibíu/Received: 04.05.2026 | **Aceutáu/Accepted:** 07.08.2026 | **Publicáu/Published:** 31.10.2026

Financiamientu/Funding: Esta publicación inxértase nel proyeutu PID2023-151049NB-I00, financiáu por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y FEDER, UE, y na sovención pa estancias de movilidá de profesores ya investigadores sénior en centros estranxeros 2024 del Ministeriu de Ciencia, Anovación y Universidaes (PRX24/00003). / *This publication is part of project PID2023-151049NB-I00, funded by MICIU/AEI/10.13039/501100011033 and ERDF, EU, and of the 2024 grant for mobility stays by senior lecturers and researchers at foreign institutions from the Ministry of Science, Innovation and Universities (PRX24/00003).*

Conflictos d'interés/Conflicts of interest: Xosé-Antón González-Riaño ye presidente de l'ALLA, editora de *Lletres Asturianas*, polo que, acordies cola política editorial y ética de la revista, tuvo fuera de tol procesu editorial. / *Xosé-Antón González-Riaño is President of the ALLA, publisher of Lletres Asturianas, and was therefore excluded from the entire editorial process in accordance with the journal's editorial and ethical policies.*

D. L.: U-826/82 - ISSN: 0212-0534 - EISSN: 2174-9612 - DOI: 10.17811/LLAA.135.2026.6-22



© 2026 Les persones autores. Esta obra ta baxo una llicencia Creative Commons Reconocencia 4.0 Internacional (CC BY 4.0). / © 2026 The authors. This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

Sensibilidá intercultural y diversidá: l'allugamientu del futuru profesoráu n'Asturies

Resume: Asitiaos nel marcu de la Teoría de l'Aculturación, el presente estudiu analiza les preferencies d'aculturación y aculturación llingüística, la sensibilidá intercultural, les actitúes llingüístiques y la ideoloxía multicultural de los futuros docentes que cursen el Grau de Maestru n'Educación Primaria na Universidá d'Uviéu, atendiendo tamién a les posibles diferencies ente los y les qu'escoyeron la Mención de Llingua Asturiana y los y les que cursaben el restu de les menciones (Educación Especial, Educación Física, Educación Musical y Llingua Estranxera: Inglés). Participaron 131 estudiantes (89 de tercer cursu y 42 de cuartu), de los que 33 cursaben la Mención de Llingua Asturiana y 98 otres menciones. Aplicóse un cuestionariu de preferencies d'aculturación y aculturación llingüística hacia descendientes de rumanos y marroquinos, sensibilidá intercultural, actitúes llingüístiques hacia'l rumanu y l'árabe ya ideoloxía multicultural, esta cabera analizada a partir de la discriminación-racismu, los estereotipos y l'amenaza percibida. Los resultaos amosaron asociaciones elevaes ente les preferencies espresaes hacia dambos colectivos, rellaciones positives ente sensibilidá intercultural y actitúes llingüístiques y asociaciones significatives ente los distintos componentes de la ideoloxía multicultural. Per otra parte, nun se detectaron diferencies significatives sistemátiques ente los y les que cursaben la Mención de Llingua Asturiana y los y les que cursaben el restu de les menciones. La principal escepción apaeció nos estereotipos hacia los descendientes de rumanos, que resultaron más positivos ente l'alumnáu de la Mención de Llingua Asturiana. Estos resultaos ponen de manifestu la necesidá de siguir afondando nos factores culturales y llingüísticos que configuren el posicionamientu del futuru profesoráu ante la diversidá y de treslladar esti conocimientu a los sos programes de formación.

Pallabres clave: Asturias, Educación Primaria, formación del profesoráu, inmigración, Teoría de l'Aculturación

Intercultural sensitivity and diversity: the positioning of future teachers in Asturias

Abstract: Within the framework of Acculturation Theory, the present study examines acculturation and linguistic acculturation preferences, intercultural sensitivity, language attitudes, and multicultural ideology among future teachers enrolled in the Bachelor's Degree in Primary Education at the University of Oviedo. It also examines potential differences between students specializing in Asturian Language and those enrolled in the other specializations (Special Education, Physical Education, Music Education, and Foreign Language: English). The sample comprised 131 students (89 in their third year and 42 in their fourth year), of whom 33 were specializing in Asturian Language and 98 in other areas. Participants completed a questionnaire assessing acculturation and linguistic acculturation preferences toward descendants of Romanian and Moroccan immigrants, intercultural sensitivity, attitudes toward Romanian and Arabic, and multicultural ideology, the latter examined through discrimination-racism, stereotypes, and perceived threat. The results showed strong associations between preferences expressed toward both groups, positive relationships between intercultural sensitivity and language attitudes, and significant associations among the different components of multicultural ideology. No systematic significant differences were found between students specializing in Asturian Language and those enrolled in the other specializations. The main exception concerned stereotypes toward descendants of Romanian immigrants, which were more positive among students specializing in Asturian Language. These findings highlight the need to further examine the cultural and linguistic factors shaping future teachers' positioning toward diversity and to incorporate this knowledge into teacher education programs.

Keywords: Asturias, Primary Education, teacher education, immigration, Acculturation Theory

1. Introducción

La investigación que presentamos se sitúa en el marco de la Teoría de la Aculturación (Berry, 2005; Bourhis, 2001; Bourhis *et al.*, 1997; entre otros) y se focaliza en las preferencias de aculturación y aculturación lingüística, la sensibilidad intercultural, las actitudes lingüísticas y la ideología multicultural de las y los futuros docentes. El interés por este colectivo deriva del importante papel que el profesorado desempeña en contextos educativos cada vez más diversos desde el punto de vista cultural y lingüístico.

En este sentido, consideramos que un colectivo especialmente pertinente para el estudio de sus preferencias de aculturación son las y los futuros docentes, ya que serán actores clave en el escenario educativo de las generaciones venideras. En buena lógica, estudiar las preferencias de aculturación y aculturación lingüística de este colectivo hoy facilita el desarrollo de actuaciones institucionales y educativas que permitirán en el mañana un mejor desempeño docente.

En cualquier caso, la evidencia empírica pone de manifiesto que las y los docentes finalizan su formación inicial denunciando no sentirse preparados para enseñar en contextos de diversidad (Acquah & Commins, 2017). Este hecho, unido a una falta de información sobre las diferentes culturas y lenguas presentes en las aulas, los prejuicios y los estereotipos, puede causar que se construyan preferencias de aculturación y aculturación lingüística hacia los descendientes de migrantes de tipo asimilacionista. Unas preferencias que se generan ya previamente a su praxis educativa, pudiendo producir déficits en la comprensión del rol que tienen la cultura y los múltiples repertorios lingüísticos en el aprendizaje del alumnado, desembocando en dificultades para gestionar eficazmente la diversidad cultural y lingüística del aula (Alisaari *et al.*, 2019).

Y es en este sentido que se focalizó la presente propuesta en el contexto de Asturias, concretamente en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo (Grado de Maestro en Educación Primaria), introduciendo una variable diferenciadora respecto a otros territorios del Estado español: la Mención de Lengua Asturiana. Nuestro objetivo general es el de profundizar sobre la comparación entre este alumnado y sus iguales que cursan el resto de las menciones en el Grado de Maestro en Educación Primaria, atendiendo a sus preferencias de aculturación y aculturación lingüística, sensibilidad intercultural, actitudes lingüísticas e ideología multicultural.

2. Marco teórico

2.1. Aculturación y aculturación lingüística

La Teoría de la Aculturación postula que, en función del mantenimiento/adopción de las culturas y las lenguas mayoritarias de la sociedad y de las heredadas, los grupos minoritarios derivados de procesos migratorios construyen cuatro estrategias-tipo de aculturación:

- a) Integración-pluralista, caracterizada por el mantenimiento y la adopción equilibrada de las lenguas y culturas mayoritarias y de las heredadas.
- b) Asimilación, en la que prima la adopción de las lenguas y culturas mayoritarias y la tendencia a relegar a un segundo plano las heredadas.

- c) Separación, caracterizada por el mantenimiento de lo heredado sobre la adopción de lo mayoritario.
- d) Marginalización, en la cual no hay una combinación clara de referentes, bien por anomia (al no ser una cuestión considerada importante), o bien por rechazo consciente.

Desde el punto de vista de la Psicología, Retortillo (2009, p. 73) señala que «la aculturación hace referencia a la aprehensión de una determinada cultura (y lengua), supone el conocimiento, la interiorización, valoración, identificación y manejo dinámico de los valores culturales propios y de las demás culturas en contacto», pero incide en la necesidad de un abordaje interdisciplinar como el adoptado en nuestro país por Navas *et al.* (2004) que, entre otros aspectos relevantes, incluye la diferenciación de los distintos colectivos de inmigrantes según su origen, cultura, lengua, etc., ya que se trata de una importante variable a considerar en la adopción de diversas estrategias de aculturación tanto en los recién llegados como en los autóctonos.

De todos modos, la construcción de una estrategia u otra no es una elección libre, sino que se encuentra sujeta a otros procesos. Por un lado, a la inclusividad de las políticas de acogida y lingüísticas en la sociedad en general y en el ámbito educativo en particular. Y, por otro, a las actitudes de aculturación, entendidas como las preferencias de aculturación y aculturación lingüística que los miembros del grupo mayoritario proyectan sobre la población migrante (integración-pluralista / asimilación / segregación / exclusión) (Berry, 2005).

2.2. Preferencias de aculturación y formación del profesorado

Esta cuestión se hace más apremiante al ser la escuela un agente crucial en el proceso de construcción de los perfiles de aculturación y aculturación lingüística de los descendientes de migrantes. Tanto es así, que Berry *et al.* (2011, p. 326) afirman que «school and other educational settings constitute the main acculturation context for immigrant children and youth». Y lo son básicamente por dos razones: en primer lugar, porque los procesos aculturativos son resultado en gran medida de la interacción docente-discente y, en segundo lugar, porque los y las profesoras tradicionalmente han poseído mayor poder normativo e influencia sobre los valores, actitudes o prácticas culturales que se transmiten en la escuela. Un aspecto, este último, que puede ser especialmente problemático para los descendientes de migrantes, al poder llegar a invisibilizar sus lenguas y culturas.

En absoluta concordancia, y si bien no se centran en futuros y futuras docentes, numerosos trabajos muestran una clara tendencia entre el profesorado a construir preferencias de aculturación y aculturación lingüística hacia descendientes de migrantes de asimilación. A modo de ejemplo, Archer (2008) evidencia cómo el profesorado no suele incluir el universo cultural y lingüístico de los descendientes migrados en sus discursos sobre el «alumnado ideal». También Makarova y Herzog (2013) y Makarova (2019) indican que los y las profesoras asimilacionistas perciben con mayor facilidad comportamientos disruptivos en el caso de este alumnado y tienen expectativas educativas más bajas sobre ellos. Van Praag, Stevens y Van Houtte (2016), comparando los procesos aculturativos de los/las docentes y de este alumnado, ponen el acento en otro aspecto de capital importancia: la disonancia entre las preferencias de aculturación y las estrategias de aculturación, lo que se traduce en que el profesorado tiende a tener una visión asimilacionista y monolingüe, mientras que el alumnado es mucho más pluralista y multilingüe.

Esta tendencia general parece no serlo tanto cuando se analizan estas cuestiones en el caso de futuros docentes pertenecientes a grupos minoritarios. Aunque los estudios en este caso son todavía más escasos y prácticamente inexistentes en España, por ejemplo Tong *et al.* (2010) o Bustos *et al.* (2008), en el caso de futuros docentes latinos en Estados Unidos, muestran cómo este profesorado tiende a ser menos asimilacionista que sus compañeros «nativos».

2.3. Sensibilidad intercultural, actitudes lingüísticas e ideología multicultural

De todo lo dicho hasta el momento, se constata que existe un claro déficit en la comprensión del significado de las diferencias culturales y lingüísticas, la situación de las minorías o la empatía, aspectos todos ellos que entroncan directamente con la sensibilidad intercultural de las y los futuros docentes. En este sentido, Chen y Starosta (2000) conceptualizan la sensibilidad intercultural como un componente fundamental de la competencia intercultural y desarrollan su medición a partir de dimensiones vinculadas con la implicación en la interacción, el respeto por las diferencias culturales, la confianza, el disfrute y la atención durante las interacciones interculturales. Su consideración resulta especialmente pertinente en la formación del futuro profesorado, al encontrarse este llamado a desarrollar su actividad profesional en contextos caracterizados por contactos culturales cada vez más frecuentes.

Junto a ello, las actitudes lingüísticas constituyen otro elemento relevante para comprender el posicionamiento ante la diversidad. Estas actitudes implican valoraciones sobre las lenguas y sus hablantes y se encuentran condicionadas por factores sociales, educativos y lingüísticos. En el propio contexto asturiano, Huguet (2006) puso de manifiesto la existencia de actitudes diferenciadas hacia las lenguas en contacto y mostró que estas podían verse influidas, entre otros aspectos, por la formación recibida en lengua asturiana y por la condición lingüística familiar. Desde esta perspectiva, el análisis de las actitudes hacia las lenguas de origen de la población migrante permite ampliar el estudio de las preferencias de aculturación lingüística y aproximarse al valor que el futuro profesorado atribuye al mantenimiento de dichos repertorios lingüísticos.

Finalmente, la ideología multicultural hace referencia al grado de aceptación de la diversidad cultural y del mantenimiento de las especificidades culturales de los distintos grupos que integran una sociedad. Berry y Kalin (1995), en su análisis de las actitudes multiculturales y étnicas, incorporaron expresamente la ideología multicultural como una dimensión relevante para comprender las relaciones entre grupos. Desde planteamientos próximos, la Teoría de la Amenaza Integrada ha mostrado la relevancia de la amenaza percibida y de los estereotipos negativos para explicar las actitudes hacia la población inmigrante (Stephan *et al.*, 1998; Stephan, Ybarra & Bachman, 1999). En la misma línea, Ward y Masgoret (2006) mostraron la relación existente entre ideología multicultural, amenaza percibida y actitudes hacia los inmigrantes, de manera que una mayor adhesión a posiciones multiculturales se asociaba con menores niveles de amenaza y con actitudes más favorables hacia la inmigración.

2.4. El contexto asturiano y la Mención de Lengua Asturiana

Es sabido que la lengua asturiana, lengua minoritaria/minorizada en el Principado de Asturias, es una materia curricular de carácter voluntario desde 1984 en las etapas no universitarias, y que en la actualidad unos 20.000 estudiantes de Educación Primaria cursan estas enseñanzas, lo que representa aproximadamente el 50 % del total del alumnado de la red pública, con la implicación de más de 300 docentes y en claro progreso (Avello & González-Riaño, 2023; Comisiones Obreras, 2019; Molina, 2026).

Pero no fue hasta el curso académico 2008/2009 cuando resultó aprobada la Mención de Lengua Asturiana en el Grado de Maestro en Educación Primaria, mención que habilita para las enseñanzas propias de asturiano en esa etapa educativa y, como sucede en el resto de menciones (Educación Especial, Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera: Inglés), se cursa a partir del tercer año, incluyendo 30 créditos distribuidos entre las materias Lengua Asturiana I, Lengua Asturiana II, Literatura Asturiana, Didáctica de la Lengua Asturiana I y Didáctica de la Lengua Asturiana II, e incluye un prácticum en centros educativos del ámbito de la mención.

De acuerdo con los informes de seguimiento de títulos de la propia Facultad, entre un 20 % y un 25 % del alumnado de tercer año suele optar por la Mención de Lengua Asturiana (39/188 en el curso 2020/2021, 43/213 en el curso 2021/2022, 42/205 en el curso 2022/2023, 43/202 en el curso 2023/2024 y 45/206 en el curso 2024/2025).

Llegados a este punto, debemos señalar que la investigación sobre tópicos relacionados con interculturalidad y multilingüismo en el contexto español (Lapresta-Rey *et al.*, 2024) y, especialmente en el asturiano, es limitada (Avello & Fernández-Costales, 2025), si bien algunos trabajos llevados a cabo en el Principado han abordado tangencialmente la cuestión focalizándose en las lenguas presentes en el sistema educativo (Huguet & González-Riaño, 2004; Pascual *et al.*, 2003). Más próximo a nuestro interés es el estudio llevado a cabo por Louzao y González-Riaño (2009) con 119 escolares de Educación Primaria (83 asturianos y 36 inmigrantes), en el que se exploraron sus actitudes lingüísticas e interculturales. Las conclusiones obtenidas muestran que ambos colectivos comparten actitudes interculturales positivas y, en el caso de los inmigrantes, muy favorables hacia la lengua asturiana, lo que se interpreta como un interés por integrarse en la sociedad de acogida.

Pero la investigación más vinculada a nuestros objetivos es la llevada a cabo por Fernández-Costales y González-Riaño (2019), donde se plantean analizar las motivaciones que llevaban a estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Oviedo a optar por una mención de tipo lingüístico (Inglés o Asturiano). Es decir, por una especialización en la enseñanza de la lengua tradicional o en la lengua franca más internacional. Los autores se situaron en el marco conceptual de los modelos de motivación para el aprendizaje de lenguas de Gardner (2001) y las teorías de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000), y diseñaron un cuestionario de 60 ítems distribuidos en dos bloques que analizaban la motivación intrínseca (definida como aquella que impulsa el desarrollo de una actuación por satisfacción personal, y no por el anhelo de obtener una recompensa externa) y extrínseca (cuando la actuación se lleva a cabo con la expectativa de obtener algo a cambio o evitar algo desagradable), utilizando escalas tipo Likert de 5 puntos. La consistencia interna del instrumento se analizó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,79. La muestra finalmente utilizada estaba integrada por 89 estudiantes de tercer año: 49 de la Mención de Lengua Extranjera: Inglés y 40 de la Mención de Lengua Asturiana. El 65 % eran mujeres y el 35 % hombres.

Los resultados obtenidos en ambos grupos mostraron predominantemente una motivación intrínseca, sin diferencias significativas entre ellos, aunque algunas variables contextuales podían afectar: quienes habían pasado más de un mes en un país angloparlante presentaban mayores niveles de motivación intrínseca hacia el inglés, y quienes habían tenido una formación previa en lengua asturiana mostraban una mejor percepción del prestigio social de esta lengua.

En cualquier caso, aunque estos resultados son consistentes con la mayor parte de la literatura existente (Gratacós, 2014), fuera del ámbito asturiano otros estudios señalan que la opción por una especialización en lenguas extranjeras se relaciona con una perspectiva profesional (Herrada y Herrada, 2012). Más todavía, García y Lorente (2014), analizando las motivaciones de los estudiantes para elegir un determinado itinerario en los estudios de Maestro en Educación Primaria, concluyen que estos asumen que dicho itinerario será beneficioso para su carrera profesional. En definitiva, los estudiantes considerarían que la especialización promueve la empleabilidad.

3. Objetivos, preguntas de investigación e hipótesis

Tomando como base los constructos hasta aquí presentados, y dado que las nacionalidades tradicionalmente más representadas entre el conjunto de la población migrante en España han sido la marroquí y la rumana (Instituto Nacional de Estadística, 2025), el objetivo general del presente estudio es profundizar en el análisis de las preferencias de aculturación y aculturación lingüística, la sensibilidad intercultural, las actitudes lingüísticas hacia las lenguas rumana y árabe y el grado de ideología multicultural de las y los futuros docentes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo, atendiendo asimismo a las posibles diferencias en función de la mención cursada.

De este objetivo general se derivan dos objetivos específicos:

1. Analizar las relaciones existentes entre las preferencias de aculturación y aculturación lingüística, la sensibilidad intercultural, las actitudes lingüísticas hacia el rumano y el árabe y las diferentes dimensiones de la ideología multicultural.
2. Comparar los resultados obtenidos por quienes cursan la Mención de Lengua Asturiana y quienes cursan el resto de las menciones del Grado de Maestro en Educación Primaria.

De acuerdo con estos objetivos, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- PI1.** ¿Qué relaciones existen entre las preferencias de aculturación y aculturación lingüística, la sensibilidad intercultural, las actitudes lingüísticas hacia el rumano y el árabe y las diferentes dimensiones de la ideología multicultural?
- PI2.** ¿Existen diferencias en estas variables entre quienes cursan la Mención de Lengua Asturiana y quienes cursan el resto de las menciones del Grado de Maestro en Educación Primaria?

A partir del marco teórico presentado, las hipótesis relacionadas con los resultados que pretendíamos alcanzar pueden ser formuladas como sigue:

- H1.** Analizados en su conjunto, entre las y los futuros docentes existirán relaciones significativas y teóricamente coherentes entre las preferencias de aculturación y aculturación lingüística expresadas hacia los distintos colectivos considerados, entre la sensibilidad intercultural y las actitudes lingüísticas hacia las lenguas rumana y árabe, y entre las diferentes dimensiones de la ideología multicultural.
- H2.** Existirán diferencias en función de la mención elegida en el Grado de Maestro en Educación Primaria, de manera especial cuando esta sea la Mención de Lengua Asturiana, cuyos estudiantes, en razón de su vinculación con una lengua minoritaria/minorizada, presentarán un posicionamiento menos asimilacionista y más favorable al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística que quienes cursan el resto de las menciones.

4. Metodología

4.1. Diseño

De acuerdo con las características y objetivos de la investigación, se llevó a cabo un estudio empírico cuantitativo, *ex post facto* y transversal, de carácter correlacional y comparativo (Ato *et al.*, 2013). Por una parte, se analizaron las relaciones existentes entre las preferencias de aculturación y aculturación lingüística, la sensibilidad intercultural, las actitudes lingüísticas y la ideología multicultural. Por otra, se compararon los resultados obtenidos por el alumnado que cursaba la Mención de Lengua Asturiana con los de quienes cursaban el resto de las menciones del Grado de Maestro en Educación Primaria.

El acceso a la muestra fue de carácter no probabilístico, quedando constituida por el alumnado que respondió al cuestionario tras su distribución entre los grupos de tercer y cuarto curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo.

4.2. Participantes

Participaron 131 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo que durante el curso 2025/2026 cursaban los dos últimos años de su formación como futuros maestros y maestras. En concreto, 89 cursaban tercer curso y 42 cuarto curso. En tercer curso, 19 seguían la Mención de Lengua Asturiana y 70 otras menciones, mientras que en cuarto curso 14 seguían la Mención de Lengua Asturiana y 28 otras menciones. En conjunto, 33 cursaban la Mención de Lengua Asturiana y 98 otras diferentes.

La edad de los participantes oscilaba entre los 19 y los 30 años ($M = 21,42$, $DT = 2,61$) y, como suele suceder en determinado tipo de estudios universitarios, la distribución por género mostró un desequilibrio a favor de las mujeres, representando el 61,8 % frente al 38,2 % de varones (81 y 50 en valores absolutos). Si bien, en el caso de la Mención de Lengua Asturiana, los porcentajes resultaron más homogéneos (16 mujeres y 17 varones, representando respectivamente el 48,5 % y el 51,5 %).

4.3. Instrumentos

El instrumento utilizado fue un cuestionario de preferencias de aculturación y aculturación lingüística hacia descendientes de rumanos y marroquíes (como colectivos más representativos de la inmigración en España), sensibilidad intercultural, actitudes lingüísticas hacia el rumano y el árabe e ideología multicultural. Esta última fue analizada desde tres enfoques diferentes: discriminación-racismo, estereotipos rumanos y marroquíes y amenaza percibida por parte de las culturas rumana y marroquí.

El cuestionario fue elaborado tomando como referencia aquellos estudios que parten de los planteamientos de la Teoría de la Aculturación de Berry (2005) y del Modelo Interactivo de Aculturación de Bourhis (2001) y Bourhis *et al.* (1997), y adaptado específicamente al contexto asturiano y a los objetivos de la presente investigación. En particular, dicha adaptación permitió incorporar la singularidad lingüística de Asturias, contemplando de manera diferenciada la lengua asturiana y la lengua castellana en los ítems relativos a las preferencias de aculturación lingüística. Asimismo, los ítems se formularon atendiendo específicamente a los descendientes de población de origen rumano y marroquí. En todos los casos se utilizaron escalas tipo Likert de 5 puntos (véase el Anexo, donde aparecen algunos de los ítems).

La consistencia interna, analizada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, permitió obtener valores más que aceptables para cada una de las escalas incluidas en el cuestionario: Aculturación ($\alpha = .793$), Aculturación lingüística ($\alpha = .806$), Sensibilidad intercultural ($\alpha = .898$), Actitudes lingüísticas hacia el rumano ($\alpha = .815$) y hacia el árabe ($\alpha = .834$), e Ideología multicultural (discriminación-racismo, $\alpha = .918$; estereotipos rumanos, $\alpha = .971$; estereotipos marroquíes, $\alpha = .967$).

La amenaza percibida por parte de las culturas rumana y marroquí se analizó a partir de un único ítem, por lo que no resulta pertinente realizar este cálculo.

4.4. Procedimiento

Todo el proceso se adecuó a los aspectos éticos y de protección de datos de acuerdo con la normativa vigente, y fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Lleida (referencia n.º CERT144), dado que el estudio forma parte de otro más amplio gestionado desde esta Universidad (referencia n.º PID2023-151049NB-I00).

A partir de ello, se contactó con las autoridades de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo con el fin de informar, solicitar su implicación y obtener los permisos necesarios para la cesión de los correos electrónicos de las y los futuros docentes de Educación Primaria matriculados en tercer y cuarto curso.

El cuestionario fue suministrado vía *on-line*, mediante un enlace enviado a los grupos-clase de los participantes utilizando la plataforma EUSurvey, aspecto que agilizó en gran medida el trabajo de campo de esta fase.

La duración de la cumplimentación del cuestionario en ningún caso superó los 15 minutos.

4.5. Análisis de datos

Una vez depurados los datos obtenidos, fueron volcados en el paquete estadístico SPSS. Teniendo en cuenta su naturaleza, para el análisis se utilizaron estadísticos descriptivos (tablas de frecuencias y contingencia y medidas de tendencia central y dispersión, entre otros).

Con carácter previo a los análisis inferenciales, se examinaron los principales supuestos requeridos para la aplicación de pruebas paramétricas. En concreto, se atendió a la normalidad de las distribuciones, la homogeneidad de las varianzas, la independencia de las observaciones y la linealidad de las relaciones entre variables. La homogeneidad de las varianzas fue examinada mediante la prueba de Levene, mientras que la linealidad fue valorada mediante la inspección de las relaciones entre las variables. La independencia de las observaciones quedó determinada por el propio diseño del estudio, al aportar cada participante una única observación.

Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación y contrastar la primera hipótesis, las técnicas correlacionales (principalmente el coeficiente r de Pearson) permitieron observar el nivel de asociación y el sentido de esta entre las variables numéricas consideradas.

Para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación y contrastar la segunda hipótesis, la comparación entre quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana y quienes cursaban el resto de las menciones se realizó mediante análisis de la varianza (ANOVA). Junto con los valores de significación estadística, se consideraron los correspondientes tamaños del efecto (Hedges' g) e intervalos de confianza del 95 %, con el objeto de valorar la magnitud de las diferencias observadas con independencia de su significación estadística.

El nivel de significación utilizado en todos los análisis fue de .05.

5. Resultados

Retomando las preguntas de investigación y las hipótesis de partida, los resultados obtenidos se presentan atendiendo a las diferentes variables objeto de estudio: preferencias de aculturación, preferencias de aculturación lingüística, sensibilidad intercultural y actitudes hacia las lenguas árabe y rumana e ideología multicultural.

En términos generales, las comparaciones realizadas en función de la mención cursada no respaldaron la segunda hipótesis, al no encontrarse diferencias sistemáticas entre quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana y quienes cursaban el resto de las menciones en la mayoría de las variables analizadas. Únicamente se observaron diferencias estadísticamente significativas en uno de los componentes de la ideología multicultural, concretamente en los estereotipos referidos a los descendientes de rumanos.

5.1. Preferencias de aculturación

Tanto para el caso de los inmigrantes de origen rumano como marroquí, nuestros estudiantes mostraron preferencias de aculturación similares. Las correlaciones entre las puntuaciones referidas a ambos colectivos fueron elevadas para la estrategia de integración ($r = .955, p < .001$), asimilación ($r = .909, p < .001$), separación ($r = .888, p < .001$) y marginalización ($r = .967, p < .001$).

En cuanto a la comparación en función de la mención cursada, las preferencias de aculturación de tipo integración obtuvieron las medias más altas en el conjunto de la muestra ($M = 3.88, DT = 1.00$), mientras que las de tipo asimilación presentaron las más bajas ($M = 1.47, DT = 0.84$). Para la estrategia de integración, quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana presentaron una media de 3.88 ($DT = 1.14$), idéntica a la obtenida por quienes cursaban otras menciones ($M = 3.88, DT = 0.96$), no observándose diferencias estadísticamente significativas, $F(1, 129) = 0.00, p = 1.000, g = 0.00, IC\ 95\ \% [-0.39, 0.39]$.

Para la estrategia de asimilación, quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana presentaron una media de 1.36 (DT = 0.70), frente a una media de 1.50 (DT = 0.88) entre quienes cursaban otras menciones. Las diferencias tampoco resultaron estadísticamente significativas, $F(1, 129) = 0.69$, $p = .407$, $g = -0.17$, IC 95 % [-0.56, 0.23]. Tampoco se observaron diferencias significativas entre grupos para las restantes estrategias de aculturación.

5.2. *Preferencias de aculturación lingüística*

Al objeto de tomar en consideración la singularidad lingüística de Asturias, en este apartado cada una de las estrategias contemplaba la opción de referirse a la lengua asturiana, la lengua castellana o ambas, con relación a las lenguas propias de los descendientes de inmigrantes rumanos y marroquíes. Los datos mostraron una tónica equivalente a la descrita en el apartado anterior, con correlaciones superiores a .950 entre las respuestas referidas a ambos colectivos y valores de $p < .001$.

En cuanto a las comparaciones entre menciones, la opción de tipo integración favorable al multilingüismo, incorporando al bagaje lingüístico propio la lengua castellana, fue la más valorada tanto para los descendientes de rumanos como para los descendientes de marroquíes. En el primer caso, quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana presentaron una media de 4.24 (DT = 1.23), frente a $M = 4.27$ (DT = 0.94) entre quienes cursaban otras menciones. Las diferencias no resultaron estadísticamente significativas, $F(1, 129) = 0.02$, $p = .884$, $g = -0.03$, IC 95 % [-0.42, 0.36].

En el caso de los descendientes de marroquíes, quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana obtuvieron una media de 4.24 (DT = 1.23), frente a $M = 4.26$ (DT = 0.93) entre quienes cursaban otras menciones, sin observarse tampoco diferencias estadísticamente significativas, $F(1, 129) = 0.01$, $p = .922$, $g = -0.02$, IC 95 % [-0.41, 0.37]. Lo mismo sucedió para la opción de tipo integración favorable al multilingüismo incorporando ambas lenguas, asturiano y castellano.

Tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas cuando se consideró la opción de tipo integración favorable al multilingüismo incorporando únicamente la lengua asturiana al repertorio lingüístico de los descendientes de inmigrantes. En el caso de los descendientes de rumanos, quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana obtuvieron una media de 3.88 (DT = 1.41), frente a una media de 3.47 (DT = 1.22) entre quienes cursaban otras menciones, $F(1, 129) = 2.57$, $p = .112$, $g = 0.32$, IC 95 % [-0.07, 0.72].

En el caso de los descendientes de marroquíes, las medias fueron de 3.88 (DT = 1.41) entre quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana y de 3.46 (DT = 1.19) entre quienes cursaban otras menciones. Las diferencias tampoco alcanzaron significación estadística, $F(1, 129) = 2.78$, $p = .098$, $g = 0.33$, IC 95 % [-0.06, 0.73].

5.3. *Sensibilidad intercultural y actitudes hacia las lenguas árabe y rumana*

En cuanto a la relación entre sensibilidad intercultural y actitudes lingüísticas, se obtuvieron correlaciones significativas entre la sensibilidad intercultural y las actitudes hacia el árabe ($r = .601$, $p < .001$) y hacia el rumano ($r = .497$, $p < .001$). Para la correlación entre las actitudes hacia ambas lenguas, el valor obtenido fue igualmente elevado ($r = .887$, $p < .001$).

El patrón general de ausencia de diferencias significativas entre grupos se mantuvo al analizar estas variables. En cuanto a la sensibilidad intercultural, se obtuvieron valores de $M = 4.02$ ($DT = 0.49$) entre quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana, frente a $M = 3.98$ ($DT = 0.58$) entre quienes cursaban otras menciones. Las diferencias no resultaron estadísticamente significativas, $F(1, 129) = 0.13$, $p = .722$, $g = 0.07$, IC 95 % [-0.32, 0.46].

Lo mismo sucedió con las actitudes hacia el árabe, con valores de $M = 3.32$ ($DT = 0.79$) entre quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana y $M = 3.29$ ($DT = 0.77$) entre quienes cursaban otras menciones, $F(1, 129) = 0.04$, $p = .847$, $g = 0.04$, IC 95 % [-0.35, 0.43].

Para las actitudes hacia el rumano, quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana obtuvieron una media de 3.42 ($DT = 0.73$), frente a una media de 3.32 ($DT = 0.72$) entre quienes cursaban otras menciones. Nuevamente, las diferencias no resultaron estadísticamente significativas, $F(1, 129) = 0.48$, $p = .492$, $g = 0.14$, IC 95 % [-0.25, 0.53].

5.4. Ideología multicultural

Este apartado fue abordado desde tres enfoques diferentes: discriminación-racismo, estereotipos rumanos y marroquíes y amenaza percibida por parte de las culturas rumana y marroquí. Dado que en nuestra escala se consideró que a mayor puntuación correspondía un mayor grado de discriminación-racismo, las correlaciones obtenidas fueron negativas con respecto a los estereotipos de rumanos ($r = -.401$, $p < .001$), los estereotipos de marroquíes ($r = -.579$, $p < .001$), la amenaza percibida de la cultura rumana ($r = -.440$, $p < .001$) y la amenaza percibida de la cultura marroquí ($r = -.502$, $p < .001$). Entre las restantes combinaciones destacaron las relaciones positivas entre los estereotipos rumanos y marroquíes ($r = .829$, $p < .001$) y entre la amenaza percibida de las culturas rumana y marroquí ($r = .842$, $p < .001$).

En las comparaciones entre menciones, el patrón general de ausencia de diferencias estadísticamente significativas volvió a mantenerse en la mayor parte de las dimensiones analizadas. Para el conjunto de la muestra, la puntuación media en discriminación-racismo fue de 3.12 ($DT = 0.82$), sin observarse diferencias estadísticamente significativas entre quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana y quienes cursaban otras menciones.

En cuanto a la amenaza percibida por parte de la cultura rumana, quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana presentaron una media de 3.42 ($DT = 1.09$), frente a $M = 3.10$ ($DT = 0.90$) entre quienes cursaban otras menciones. Las diferencias no resultaron estadísticamente significativas, $F(1, 129) = 2.79$, $p = .097$, $g = 0.33$, IC 95 % [-0.06, 0.73].

Para la amenaza percibida por parte de la cultura marroquí, los valores fueron $M = 3.15$ ($DT = 1.20$) entre quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana y $M = 3.00$ ($DT = 1.00$) entre quienes cursaban otras menciones. Tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas, $F(1, 129) = 0.50$, $p = .479$, $g = 0.14$, IC 95 % [-0.25, 0.53].

En cuanto a los estereotipos, los referidos a descendientes de marroquíes tampoco mostraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos. Quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana obtuvieron una media de 3.63 ($DT = 1.04$), frente a $M = 3.43$ ($DT = 0.82$) entre quienes cursaban otras menciones, $F(1, 129) = 1.29$, $p = .258$, $g = 0.23$, IC 95 % [-0.17, 0.62].

En cambio, los concernientes a descendientes de rumanos presentaron una media de 3.94 ($DT = 0.85$) entre quienes cursaban la Mención de Lengua Asturiana, frente a una media de 3.59 ($DT = 0.76$) entre quienes cursaban otras menciones, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas, $F(1, 129) = 5.06$, $p = .026$, $g = 0.44$, IC 95 % [0.05, 0.84].

6. Conclusiones

Sintetizando los resultados expuestos, podemos concluir que la primera hipótesis recibió un apoyo parcial. Al analizar conjuntamente la totalidad de la muestra se observaron relaciones significativas entre diferentes apartados del cuestionario. En particular, y con independencia del origen rumano o marroquí de los descendientes de inmigrantes, las preferencias de aculturación mostraron una elevada correspondencia entre ambos colectivos. Asimismo, la sensibilidad intercultural se relacionó positivamente con las actitudes lingüísticas hacia el árabe y el rumano, y se observaron asociaciones significativas entre los diferentes componentes de la ideología multicultural. Todo ello apunta a la existencia de relaciones coherentes entre diferentes dimensiones vinculadas al posicionamiento cultural y lingüístico de las y los futuros docentes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Oviedo.

Con relación a la segunda hipótesis, en su conjunto debe ser rechazada al no encontrarse diferencias significativas sistemáticas entre las y los futuros docentes del Grado de Maestro en Educación Primaria que cursan la Menció de Lengua Asturiana y quienes cursan el resto de las menciones (Educación Especial, Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera: Inglés). Tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas en las preferencias de aculturación lingüística de tipo integración favorable al multilingüismo cuando se incorporaba únicamente la lengua asturiana al repertorio lingüístico de los descendientes de rumanos y marroquíes, aunque las puntuaciones fueron descriptivamente superiores entre quienes cursaban la Menció de Lengua Asturiana y los tamaños del efecto se situaron en valores pequeños. En consecuencia, estos resultados deben interpretarse con cautela y no permiten sostener la existencia de diferencias entre ambos grupos.

La principal excepción a este patrón apareció en el abordaje de la ideología multicultural desde el enfoque de los estereotipos. Si bien no se observaron diferencias significativas en el caso de los descendientes de marroquíes, los estereotipos hacia los descendientes de rumanos resultaron más positivos entre quienes cursaban la Menció de Lengua Asturiana, con un tamaño del efecto de magnitud pequeña-moderada. Una posible interpretación, que deberá ser contrastada en futuras investigaciones, es que la formación vinculada a una lengua minoritaria/minorizada pueda favorecer una mayor sensibilidad hacia determinadas situaciones de diversidad lingüística y cultural. Sin embargo, el hecho de que esta diferencia aparezca únicamente en relación con el colectivo rumano, y no con el marroquí, obliga a considerar esta explicación con prudencia y apunta a la posible intervención de factores específicos asociados a las representaciones sociales de cada colectivo.

Todo ello parece indicar que, sin negar los elementos inherentes a la motivación intrínseca del futuro profesorado (como la voluntad de contribuir al desarrollo social y cultural o la propia satisfacción personal) (Gratacós, 2014), factores propios de la motivación extrínseca (como la perspectiva profesional y la empleabilidad) (García & Lorente, 2014; Herrada & Herrada, 2012) pueden coexistir como las dos caras de una misma moneda en la selección de itinerarios formativos del Grado de Maestro en Educación Primaria. Algo que puede resultar especialmente relevante entre quienes optan por la Menció de Lengua Asturiana dada la creciente demanda de profesorado especialista en este campo (Avello & González-Riaño, 2023; Comisiones Obreras, 2019; Molina, 2026).

En cualquier caso, una atenta lectura de los resultados presentados en el apartado anterior nos remite a las elevadas puntuaciones que las y los participantes en el estudio atribuyen a algunos de los elementos más significativos que fueron examinados. Entre ellos, cabe destacar el hecho de que en el conjunto de la muestra las preferencias de aculturación

de tipo integración resultaron dominantes, con medias situadas alrededor de los 4 puntos, mientras que las de tipo asimilación nunca superaron los 1.5 puntos. Idéntica observación debe hacerse con relación a las preferencias de aculturación lingüística, donde la opción de tipo integración favorable al multilingüismo, incorporando al bagaje lingüístico propio la lengua castellana o esta junto al asturiano, destaca sobre cualquier otra alternativa. Esta manifestación se hace extensiva a la sensibilidad intercultural, en general, si bien fueron detectados ciertos deslizamientos respecto a las actitudes hacia las lenguas árabe y rumana, así como con respecto a la ideología multicultural, aspectos de la investigación que requerirían análisis más específicos y una profundización de tipo cualitativo.

Los resultados deben ser interpretados teniendo en cuenta algunas limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra es relativamente reducido, especialmente en el caso del alumnado de la Mención de Lengua Asturiana ($n = 33$), y existe un desequilibrio respecto al grupo integrado por el resto de las menciones. A ello se añade el carácter no probabilístico de la muestra y la naturaleza transversal del estudio, que impiden establecer relaciones de causalidad y limitan la generalización de los resultados. Asimismo, aunque las escalas empleadas mostraron niveles adecuados de consistencia interna, el instrumento fue adaptado específicamente al contexto asturiano a partir de los planteamientos de Berry y Bourhis, por lo que sería conveniente aportar en futuras investigaciones evidencias adicionales sobre su validez psicométrica. Finalmente, la amenaza percibida hacia las culturas rumana y marroquí fue evaluada mediante un único ítem, circunstancia que limita la precisión con la que puede ser analizado este constructo.

No podemos finalizar sin hacer nuevamente mención de la práctica inexistencia en España de estudios sobre preferencias de aculturación y aculturación lingüística, sensibilidad intercultural, actitudes hacia las lenguas heredadas e ideología multicultural referidos a futuros docentes (Lapresta-Rey *et al.*, 2024), lo que hace más precisa la generación de conocimiento sobre la temática. Su abordaje multidisciplinar debe permitir testar la operatividad de los marcos teóricos de referencia utilizados: la Teoría de la Aculturación y la aculturación lingüística, su génesis y sus desarrollos posteriores, las teorías que sustentan la sensibilidad intercultural, las actitudes lingüísticas y la ideología multicultural, así como sus aplicaciones a la formación y el posterior desempeño docente. Todo ello debiera revertir en la mejora de los programas de formación de las y los futuros docentes del Grado de Maestro, con independencia de la especialización o mención que cursen, ajustándolos a las demandas de unas sociedades cada vez más globalizadas.

Por último, cabe señalar la necesidad de abrir líneas de investigación que doten de continuidad al estudio aquí presentado. En tal sentido, consideramos necesario:

- Ampliar las muestras y analizar de manera pormenorizada las diversas especialidades y menciones de los estudios del Grado de Maestro.
- Elaborar estudios longitudinales que aporten una visión evolutiva de los tópicos considerados.
- Profundizar de forma cualitativa mediante entrevistas y/o grupos de discusión.
- Comparar los aspectos examinados y los resultados obtenidos con respecto a otros territorios del Estado.
- Explorar la incidencia de las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial sobre los procesos de aculturación en general, la sensibilidad intercultural, las actitudes lingüísticas hacia las lenguas y el grado de ideología multicultural.

7. Referencias bibliográficas

- Acquah, E. O. & Commins, N. L. (2017). Methods that matter in addressing cultural diversity with teacher candidates. *Teaching in Higher Education* 22(5), pp. 501–518. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273217>.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. L. & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, pp. 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>.
- Archer, L. (2008). The Impossibility of Minority Ethnic Educational 'Success'? An Examination of the Discourses of Teachers and Pupils in British Secondary Schools. *European Educational Research Journal* 7(1), pp. 89–107. <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2008.7.1.89>.
- Ato, M., López-García, J. J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología* 29(3), pp. 1038–1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>.
- Avello, R. & Fernández-Costales, A. (2025). Evolución de la investigación sobre les actitúes lingüístiques n'Asturies: una revisión sistemática. *Lletres Asturianas* 133, pp. 42–58. <https://doi.org/10.17811/LLAA.133.2025.42-58>.
- Avello, R. & González-Riaño, X. A. (2023). El Prácticum de la Mención de Lengua Asturiana: un primer acercamiento a la visión de sus protagonistas. *Aula Abierta* 52(4), pp. 369–380. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.369-380>.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living Successfully in Two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations* 29(6), pp. 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>.
- Berry, J. W. & Kalin, R. (1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 national survey. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement* 27(3), pp. 301–320. <https://doi.org/10.1037/0008-400X.27.3.301>.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A. & Sam, D. L. (2011). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press. [3.ª edición]. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511974274>.
- Bourhis, R. Y. (2001). Acculturation, language maintenance and language loss. En Klatte-Folmer, J. & Van Avermaet, P. (Eds.). *Theories on maintenance and loss of minority languages*, pp. 5–37. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S. & Senécal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology* 32(6), pp. 369–386. <https://doi.org/10.1080/002075997400629>.
- Bustos, B., Riojas, E., Guerra, N. & Sánchez, S. (2008). Acculturation Among Latino Bilingual Education Teacher Candidates: Implications for Teacher Preparation Institutions. *Journal of Latinos and Education* 7(4), pp. 288–304. <https://doi.org/10.1080/15348430802143550>.
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication* 3, pp. 1–15. https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs.
- Comisiones Obreras (2019). *La enseñanza de la llingua asturiana y el gallego-asturianu situación del profesoráu y propuestas d'actuación (cursu 2018/2019)*. <https://asturias.ccoo.es/0e51099cddb0fbc0816542deb6c7d02b000062.pdf>.
- Fernández-Costales, A. & González-Riaño, X. A. (2019). Students' motivation to choose language itineraries in the degree of primary education. *Porta Linguarum* 31, pp. 21–35. <http://hdl.handle.net/10481/58507>.
- García, E. & Lorente, R. (2014). Grado en Maestro de Educación Primaria: motivaciones y preferencias en la elección de la mención. *Aula de Encuentro* 16(1), pp. 103–119. <http://hdl.handle.net/11162/158569>.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. En Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (Eds.). *Motivation and second language acquisition*, pp. 1–20. Hawai'i: University of Hawai'i.
- Gratacós, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro*. [Tesis doctoral, Universitat Internacional de Catalunya].
- Herrada, R., & Herrada, G. (2012). Fin de las diplomaturas de magisterio: motivaciones, dificultad y satisfacción con la formación de sus últimos alumnos. *Tendencias Pedagógicas* 19, pp. 175–188. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2007>.

- Huguet, Á. (2006). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 27(5), pp. 413–429. <https://doi.org/10.2167/jmmd426.1>.
- Huguet, Á. & González-Riaño, X. A. (2004). *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*. Barcelona: Horsori.
- Instituto Nacional de Estadística (2025). *Población residente por fecha, sexo, grupo de edad y país de nacimiento*. [base de datos en línea]. <https://ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=56937>.
- Lapresta-Rey, C., Ubalde, J., Huguet, Á. & Janés, J. (2024). Preferencias de aculturación lingüística de las y los futuros docentes. El caso catalán. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 18(37), pp. 12–30. <https://doi.org/10.26378/rnlael1837594>
- Louzao, M. & González-Riaño, X. A. (2009). Investigación sobre les actitúes interculturales del alumnáu asturianu d'Educación Primaria. Un estudiu de casu. *Lletres Asturianas* 100, pp. 107–126.
- Makarova, E. (2019). Acculturation and school adjustment of minority students: school and family-related factors. *Intercultural Education* 30(5), pp. 445–447. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1643559>.
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Teachers' Acculturation Attitudes and Their Classroom Management: An Empirical Study among Fifth-Grade Primary School Teachers in Switzerland. *European Educational Research Journal* 12, pp. 254–267. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.2.256>.
- Molina, R. (4 de enero de 2026). Díaz exige crear «especialidades docentes» en un derivado del bable que apenas hablan 45.000 personas. *OKdiario*. <https://okdiario.com/espana/diaz-exige-crear-especialidades-docentes-derivado-del-bable-que- apenas-hablan-45-000-personas-15994394>.
- Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M. C., Rojas, A., Cuadrado, I., Asensio, M., & Fernández, J. S. (2004). *Estrategias de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Almería: Junta de Andalucía.
- Pascual, J., Mori, M., González-Riaño, X. A., Fueyo, A., & Atienza, J. L. (2003). *Interculturalidad y diversidad lingüística. Estudio de las actitudes lingüísticas en Asturias y sus implicaciones didácticas*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Retortillo, Á. (2009). Evolución de los modelos psicológicos de aculturación en Norteamérica y en Europa: de la unidimensionalidad a la bidimensionalidad en el tratamiento de la inmigración. *Revista de Historia de la Psicología* 30(1), pp. 73–86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2940748>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, pp. 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Stephan, W. G., Ybarra, O., y Bachman, G. (1999). Prejudice toward immigrants. *Journal of Applied Social Psychology* 29(11), pp. 2221–2237. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00107.x>.
- Stephan, W. G., Ybarra, O., Martínez, C. M., Schwarzwald, J., & Tur-Kaspa, M. (1998). Prejudice toward immigrants to Spain and Israel: An integrated threat theory analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 29(4), pp. 559–576. <https://doi.org/10.1177/0022022198294004>.
- Tong, F., Castillo, L. G., & Pérez, A. E. (2010). A Psychological Profile of Acculturation, Ethnic Identity and Teaching Efficacy among Latino In-service Teachers. *International Education Studies* 3(3), pp. 41–51. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n3p41>.
- Van Praag, L., Stevens, P. A. J. & Van Houtte, M. (2016). 'No more Turkish music!' The acculturation strategies of teachers and ethnic minority students in Flemish schools. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 42(8), pp. 1353–1370. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1103171>
- Ward, C., & Masgoret, A.-M. (2006). An integrative model of attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations* 30(6), pp. 671–682. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.06.002>.

ANEXO: (Ejemplo de algunos de los ítems del cuestionario basados en escalas tipo Likert de 5 puntos)

Preferencias de aculturación

- (Integración) *En la escuela, los/as descendientes de (rumanos/marroquíes) DEBERÍAN PRESERVAR su cultura (o la de sus progenitores) y HACER SUYA la asturiana.*
- (Separación) *En la escuela los/as descendientes de (rumanos/marroquíes) DEBERÍAN PRESERVAR su cultura (o la de sus progenitores) y NO HACER SUYA la asturiana.*
- (Asimilación) *En la escuela, los/as descendientes de (rumanos/marroquíes) DEBERÍAN HACER SUYA la cultura asturiana y NO PRESERVAR la suya (o la de sus progenitores).*

Preferencias de aculturación lingüística

- (Integración-multilingüismo) *En la escuela los/as descendientes de (rumanos/marroquíes) DEBERÍAN PRESERVAR su lengua (o la de sus progenitores) y HACER SUYO el castellano.*
- (Integración-multilingüismo) *En la escuela los/as descendientes de (rumanos/marroquíes) DEBERÍAN PRESERVAR su lengua (o la de sus progenitores) y HACER SUYO el asturiano.*
- (Separación) *En la escuela los/as descendientes de (rumanos/marroquíes) DEBERÍAN PRESERVAR su lengua (o la de sus progenitores) ANTES QUE el castellano.*
- (Separación) *En la escuela los/as descendientes de (rumanos/marroquíes) DEBERÍAN PRESERVAR su lengua (o la de sus progenitores) ANTES QUE el asturiano.*
- (Asimilación-castellano) *En la escuela, los/as descendientes de (rumanos/marroquíes) DEBERÍAN HACER SUYO el castellano ANTES que su lengua (o la de sus progenitores).*
- (Asimilación-asturiano) *En la escuela, los/as descendientes de (rumanos/marroquíes) DEBERÍAN HACER SUYO el asturiano ANTES que su lengua (o la de sus progenitores).*