

Validación de una Escala para Medir el Índice de Eficacia Intercultural del Profesorado

TATIANA ÍÑIGUEZ-BERROZPE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
tatianai@unizar.es

CARMEN ELBOJ-SASO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

AINHOA FLECHA
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

ARIADNA MUNTÉ PASCUAL
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Resumen: Ante la creciente diversidad cultural en las aulas se reclama una mejor y mayor formación de los futuros docentes en gestión de la multiculturalidad con el objetivo de promover profesionales eficaces

interculturalmente. Partiendo de esta necesidad, presentamos en este artículo la adaptación de la Multicultural Efficacy Scale (MES) de Guyton & Wesche (2005), dando lugar a la Escala de Eficacia Intercultural (EEFI). Para ello, se ha adaptado la MES, se han recogido datos de n.=297 estudiantes de magisterio y máster del profesorado en España, y se ha procedido a la validación de la escala. Se ha aplicado un test de fiabilidad, un análisis factorial exploratorio y un análisis factorial confirmatorio del modelo, proponiendo un segundo modelo cuya bondad de ajuste ha sido óptima.

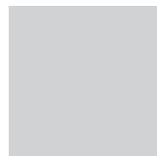
Palabras clave: eficacia intercultural, educación intercultural, formación del profesorado, multicultural efficacy scale, análisis factorial confirmatorio.

Validation of a Scale to Measure the Index of Teachers' Intercultural Efficacy

Abstract: In view of the growing cultural diversity in the classroom, there is a demand for better and wider training of future teachers in multiculturalism management with the aim of promoting effective intercultural professionals. Starting from this need, we present in this article the adaptation of the Multicultural Efficacy Scale (MES) of Guyton & Wesche (2005), giving rise to the Intercultural Efficacy Scale (EEFI). For this, the MES has been adapted, data of n. = 297 teachers and master's degree students in Spain have been collected, and the scale has been validated. The Cronbach alpha reliability test has been applied, an exploratory factorial analysis and a confirmatory factor analysis of the model, proposing a second model whose goodness-of-fit has been optimal.

Key Words: intercultural efficacy, intercultural education, teacher training, multicultural efficacy scale, confirmatory factor analysis.

Validación de una Escala para Medir el Índice de Eficacia Intercultural del Profesorado



Tatiana
Íñiguez-Berrozpe

Carmen
Elboj-Saso

Ainhoa
Flecha

Ariadna
Munté Pascual

https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.2020415167

Recibido: 29/09/2020

Aceptado: 23/12/2020

INTRODUCCIÓN

La composición de las aulas a nivel europeo y nacional ha variado substancialmente en los últimos 20 años (Gao & Mager, 2011). Sin ir más lejos, en España, uno de cada diez alumnos, tanto en Educación Infantil, como en Educación Primaria y Secundaria, son de origen extranjero (10,5%, 10,5% y 10,6% de su alumnado respectivamente, según datos para el curso 2015-2016 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018). Además, en estos datos no se incluyen minorías étnicas, como la población gitana, por ejemplo, cuya presencia contribuye a la multiculturalidad en el aula. Ello se traduce en la necesidad de gestionar un espacio educativo de gran heterogeneidad por parte del personal docente en todas las etapas de escolarización (Bennett, Niggle, & Stage, 1990; Cummins, 2001; Parekh, 2006; Flecha, Soler, & Sordé, 2015). Así, siguiendo a Gil-Madrona, Gómez-Barreto, & González-Villora (2016), Gómez Barreto, Gil Madrona & Martínez (2017), Cummins (2001), García-Carrión, Molina-Luque, & Roldán, (2017), Carrillo, Girbés-Peco, De Botton, & Valls-Carol, (2017), entre otros, el papel fundamental en esta gestión recae en el docente, teniendo en su mano la oportunidad de transformar esta multiculturalidad en una

interculturalidad basada en la igualdad de diferencias, la interacción mediante el diálogo igualitario y la inclusión.

Para dicha gestión intercultural en las aulas, y según autores como Guyton & Wesche (2012), Bennett, Niggle & Stage (1990) o Park, Chu, & Martin (2016), es fundamental que el profesorado posea eficacia intercultural compuesta por un constructo que incluye de conocimientos, comprensión, actitud y habilidad para gestionar la diversidad cultural en el aula. No obstante, a pesar de que la OCDE (2016b) prevé que en la próxima prueba PISA, en 2018, se evalúe la competencia intercultural del alumnado y del profesorado, se trata de un elemento cuyo estudio científico se encuentra todavía en un estado embrionario en nuestro país, al menos a la hora de desarrollar instrumentos que la evalúen y que, consecuentemente, sirvan como base para diseñar estrategias específicas de formación del profesorado. Es precisamente en dicha formación de los y las docentes donde la comunidad científica pone el acento para lograr un profesorado más eficaz interculturalmente (Bennett, Niggle & Stage, 1990, p. 244).

Partiendo de esta realidad multicultural, de la relevancia de la formación de los y las docentes y de la antedicha ausencia en España de herramientas que evaluaran la eficacia intercultural, realizamos un investigación traduciendo y adaptando a nuestro contexto una de las pocas escalas que se han construido para evaluar esta cuestión, la *Multicultural Efficacy Scale* (MES) (Guyton & Wesche, 2005), para, a continuación validarla en España y dar lugar a la Escala de Eficacia Intercultural (EEFI)¹. Dicha investigación involucró a n.=296 estudiantes de último año de Magisterio de Infantil y Primaria, y del Máster de Profesorado de Secundaria, dado el acento que distintos autores y autoras ponen en la fase de formación del profesorado. A partir de la recogida de

¹ El concepto anglosajón *multicultural*, traducido al español, se usa para describir una determinada situación en la que se refleja una pluralidad cultural existente en un espacio, independientemente de las relaciones que se den entre sus sujetos. Es por ello, que en esta investigación se ha decidido utilizar el término más apropiado en nuestro idioma de *intercultural*. Éste hace referencia a cómo son las relaciones, las interacciones que se dan y que se establecen entre las personas de las diferentes culturas en estos espacios de diversidad (más ajustado a lo que en inglés se entiende como *multicultural*). Siguiendo a Romero (2003), la interculturalidad implica una voluntad, una dirección hacia la cual queremos orientar las relaciones entre las culturas, siendo esta dirección la coexistencia y la convivencia.

cuestionarios, se realiza un análisis de la fiabilidad de la escala y las distintas subescalas de la EEFI mediante el alpha de Conbach, además de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para analizar la estructura del cuestionario, y un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) mediante ecuaciones estructurales para corroborar el modelo conceptual con el desarrollado en la EEFI.

El Modelo 1, derivado directamente de la construcción de la escala, y midiendo el Índice de Eficacia Intercultural (IEFI) a partir de la suma del Índice de Experiencia con la Diversidad (IED), el Índice de Actitud con la Diversidad (IAD) y el índice de Eficacia con la Diversidad (IEFD), no resultó completamente óptimo. Así, se propone un segundo Modelo que tiene en cuenta únicamente el IAD y el IEFD para dar lugar al IEFI, cuya bondad de ajuste es adecuada.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Como ya señalábamos en la introducción, la realidad de las aulas actualmente es muy distinta la de hace unas décadas, requiriendo del profesorado no sólo una adaptación a esa heterogeneidad social y cultural, sino una gestión eficiente de la misma (Howard & Aleman, 2008) para lograr una educación inclusiva (Cabré Olivé, Flecha-García, Ionescu, Pulido & Sorde-Martí, 2017; Koustourakis, Asimaki & Spiliopoulou, 2016; Aubert, Villarejo, Cabré & Santos, 2016), y el éxito académico para todos y todas (cuando la última prueba PISA –OCDE, 2016a- nos indica que la diferencia de rendimiento en la misma de alumnado inmigrante respecto al nativo es de 50 puntos menos). En el centro de dicha gestión se encuentra, sin duda, el profesorado, existiendo una evidenciada repercusión en el alumno de las actitudes, creencias y competencias del docente, especialmente en el caso del alumnado diverso. Autores como Atwater, Lance, Woodard & Johnson (2013), Im & Martin (2015), o Kirch, Bargerhuff, Cowan & Wheatly (2007) han mostrado en sus investigaciones que la carencia del profesorado de recursos y competencias necesarios para gestionar el aula multicultural puede revertir en la priorización de las experiencias del alumnado nativo sobre el alumnado inmigrante o de minorías étnicas, estigmatizar a las familias del alumnado diverso y su participación en los centros educativos, o, incluso, otorgar mayores habilidades cognitivas al alumnado nativo. Todo ello factores que van influir de manera muy negativa en

rendimiento del alumnado diverso, tal y como constataban Park, Chu & Martin (2016),

Sin embargo, y dando la vuelta a esta cuestión, están los docentes que poseen el constructo de eficacia intercultural definido por Bennett, Niggle, & Stage (1990), como el enfoque democrático de enseñanza-aprendizaje que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas (1990, p. 244), que se compone del conocimiento de la diversidad cultural, su comprensión, la actitud personal hacia ella y la habilidad para gestionarla. Eficacia intercultural del profesorado a la que autores como Nadelson et al. (2012), Mitchel (2009), Gómez Barreto y otros (2017) han atribuido parte del éxito del rendimiento del alumnado culturalmente diverso y de la mejora en la convivencia en el aula.

Esta toma de conciencia de la relevancia de la eficacia intercultural del profesorado se vio reflejada a nivel científico, y especialmente en el mundo anglosajón, en la aparición de diversas escalas que buscaban medir esta eficacia intercultural (en algunas de ellas equiparada a la competencia intercultural). En mayor o menor medida en estas escalas se evaluaban algunas de las dimensiones de la eficacia intercultural definidas por Bennett, Niggle, & Stage (1990), fundamentalmente conocimientos sobre culturas diversas y actitudes hacia la diversidad. Ejemplo de dichas escalas previas son: el *Inventario de Identificación de Competencia Intercultural* (Campbell & Farrell, 1985), la *Encuesta de Opinión Intercultural* (Ohio State University, 1988), el *Inventario de Atención a la Diversidad Cultural* (Larke, 1990), o la *Autoevaluación de Educación Intercultural* (Cooper, Beare & Thorman, 1990).

Recogiendo las aportaciones de todas ellas y plasmándolas en nueva escala, Guyton & Wesche (2005) elaboraron la *Multicultural Efficacy Scale* (MES), en la cual se integraba la evaluación de los cuatro componentes, derivados de la definición de Bennett, Niggle, & Stage (1990) y de las aportaciones de las escalas antedichas, siendo éstos: conocimiento de la diversidad, experiencia con la diversidad, actitudes ante la diversidad y eficacia con la diversidad. La primera versión de la MES comprendía 160 ítems en escala Likert 1-4, si bien el AFE posterior a partir de la recogida de datos de 665 estudiantes de magisterio estadounidenses, depuró el cuestionario en una primera versión

de 80 ítems, y una segunda y definitiva de 35 ítems: subescala de experiencia con la diversidad (7 ítems), subescala de actitud hacia la diversidad (7 ítems), subescala de eficacia con la diversidad (20 ítems), con un ítem adicional pidiendo a los participantes que identificaran cuál sería el enfoque que seguirían para trasladar al aula una educación intercultural (por tanto una dimensión que, según los autores alineaba conocimiento intercultural y eficacia intercultural en el aula). En esta versión final de la MES, Guyton y Wesche (2005) advertían que, tanto este último ítem, como la subescala de experiencia con la diversidad, no debían tenerse en cuenta al agregarse los resultados, ya que no servían específicamente para medir la eficacia intercultural, sino que, simplemente, una mayor experiencia con la diversidad puede dar lugar a mejores actitudes hacia ella y una mayor eficacia. No obstante, en la aplicación de la escala de estudios posteriores que veremos a continuación, la validación de la misma se ha realizado teniendo en cuenta las tres subescalas, incluyendo la de experiencia, tal y como plantearíamos en nuestro primer modelo de estudio.

Así, la MES de Guyton y Wesche (2005) ha sido empleada posteriormente en diversos estudios, especialmente en Estados Unidos, con resultados dispares. Por ejemplo, en el trabajo de Silverman (2015), con alumnado de magisterio de educación primaria, se constató que la experiencia con la diversidad era una variable fundamental para obtener una mejor puntuación en eficacia intercultural, así como en el caso de Seak-Zoon (2015) en Corea, en el que también se validó la MES compuesta por las 3 subescalas. Contrariamente al estudio de Nadelson (2012), en el que se mostraba la escasa relación entre las variables personales (como la experiencia con la diversidad) y tener una mayor eficacia intercultural. En el caso de Mansuri (2017) o Mitchell (2009), se constató la relevancia de la educación intercultural como variable fundamental para obtener una mayor puntuación en eficacia.

En el caso de España, aunque en los últimos años han aparecido relevantes investigaciones acerca de la eficacia intercultural del profesorado y del profesorado en formación (véase Díez Gutiérrez, 2014; Gil-Madrona, Gómez-Barreto, y González-Víllora, 2016; Gómez Barreto, Gil Madrona, y Martínez, 2017; Aguaded, De la Rubia & González, 2013, o Goenechea, 2008, entre otros, que optan en su mayoría por análisis cualitativos),

hasta el momento, no se ha empleado la MES para mensurarla. Si bien, la conclusión de todos ellos es similar a los estudios internacionales, la relevancia de poner acento en la formación de los y las docentes para incrementar la eficacia intercultural del profesorado, y, por ende, la gestión de la diversidad en las aulas.

Dada la ausencia de un instrumento específico para evaluar la eficacia intercultural del profesorado en el contexto español, planteamos en el presente estudio la adaptación validación de la MES de Guyton & Wesche (2005). Para ello, hemos tenido también en cuenta la relevancia otorgada de manera unánime, por parte de la literatura, a la formación del profesorado, por lo que hemos seleccionado como muestra a los y las estudiantes de magisterio de los dos niveles de escolaridad básica: Infantil y Primaria; y al estudiantado del máster de profesorado.

MÉTODO

Instrumento

Para la medición de un Índice del Eficacia Intercultural (IEFI) en el profesorado se ha tomado como referencia el cuestionario diseñado y validado por Guyton & Wesche (2005), *Multicultural Efficacy Scale* (MES), siendo traducido al español y adaptado al contexto de nuestro país con el nombre de Escala de Eficacia Intercultural (EEFI). Tras la traducción y adaptación se realizó una validación de expertos entre profesores universitarios de Sociología y Psicología (ambos de la especialidad de Educación) para comprobar su comprensión (XXXXX, 2020).

El cuestionario cuenta con un primer bloque de preguntas sociopersonales y educativas, algunas de las cuales se modificaron tras los comentarios surgidos en la validación realizada.

A continuación, Guyton y Wesche desarrollan las tres subescalas que miden la eficacia intercultural: Subescala de Experiencia con la Diversidad (7 ítems), Subescala de Actitudes sobre la Diversidad (7 ítems), y Subescala de Eficacia con la Diversidad (20 ítems). Cada uno de los ítems de la escala se responden mediante una escala Likert 1-4. Para una mejor interpretación de los resultados, y dado que cada subescala se compone de un número de ítems distintos, aunque los autores

las evalúan simplemente sumando sus ítems, se ha optado por recalcular cada una de las tres subescalas transformándolas en un índice 1-10. De esta forma obtenemos para cada una de ellas un Índice de Experiencia con la Diversidad (en adelante IED), un Índice de Actitudes sobre la Diversidad (IAD), y un Índice de Eficacia con la Diversidad (IEFD). La suma de todos ellos y posterior división entre 3 para mantener la coherencia de medición 1-10, da lugar al Índice de Eficacia Intercultural (IEFI).

Aunque los autores especifican que la parte referente a la experiencia con la diversidad “no tiene como objetivo calificar la eficacia intercultural, sino proporcionar información que pueda utilizarse con fines comparativos” (Guyton & Wesche, 2005, p. 25), los autores suman las puntuaciones de las tres subescalas para determinar la puntuación final de IEFI del profesorado, como veremos en la sección de análisis.

Finalmente, la cuarta dimensión está compuesta por una pregunta de tipo categórico, en la que los y las participantes deben señalar cuál es el enfoque de “enseñanza intercultural” con el que se sienten más identificados. Cada uno de estos enfoques se corresponde, según Guyton & Wesche (2005), con las interpretaciones de la enseñanza intercultural recogidas por Sleeter & Grant (1987): a) El enfoque tolerante; b) El enfoque asimilacionista; c) el enfoque pluralista; d) el enfoque intercultural; e) el enfoque intercultural con apoyo social.

Participantes

Una vez llevado a cabo el pre-test del cuestionario, se llevó a cabo la recogida de datos on-line mediante la plataforma Google Drive, a diversas universidades españolas y en los grados de Magisterio de Educación Infantil (4º curso), Magisterio de Educación Primaria (4º curso) y Máster en Profesorado de Educación Secundaria (curso único)². La muestra final fue de

² Al tratarse de un análisis exploratorio, la muestra adolece de representatividad suficiente, dado que hemos tenido en cuenta un universo amplio de estudiantes. Si bien considerábamos que, en este punto del análisis (explorar la viabilidad de la escala para medir la eficacia intercultural en el profesorado en formación en España), debíamos tener en cuenta las tres especialidades (Infantil, Primaria y Secundaria) y evaluar la fiabilidad de esta propuesta de medición, así como explorar estas cuestiones relacionadas con la experiencia, la actitud y la eficacia interculturales en el futuro profesorado.

n.=296 cuestionarios válidos y completados en su totalidad³. En la Tabla 1 se recogen los datos sociopersonales y educativos de los y las participantes en el estudio, mostrando un mayor porcentaje de alumnado del Máster de Secundaria (49,3%), entre 20 y 25 años (65,5%), de sexo femenino (81,4%), religión cristiana (57,4%), desempleados/as (58,4%), de nivel socioeconómico medio (36,1%), con sus padres y madres habiendo completado estudios de Secundaria o Formación Profesional (47,6% y 45,6% respectivamente), y con un estatus socioeconómico medio cuando eran niños (34,5%).

Tabla 1. Distribución de la muestra por características sociodemográficas y educativas

	Indicadores	Frecuencia	Porcentaje
Edad	20-25	194	65,5
	26-31	66	22,3
	32-37	23	7,8
	38-44	13	4,4
Género	Hombre	55	18,6
	Mujer	241	81,4
Estudios cursados	Magisterio de Infantil	107	36,1
	Magisterio de Primaria	43	14,5
	Máster en Profesorado de Secundaria	146	49,3
Religión	Cristiana	170	57,4
	Ninguna	125	42,2
	Perdidos	1	0,3
Nivel de estudios terminados por el padre	Ninguno	12	4,1
	Primaria	60	20,3
	Secundaria / Formación Profesional	141	47,6
	Diplomatura / Licenciatura universitaria	70	23,6
	Doctorado	7	2,4

³ Con un error muestral del 5,7%, teniendo en cuenta un universo de 146.977 estudiantes, que cursaron algunos de los niveles recogidos en el presente estudio (teniendo en cuenta el alumnado total de Magisterio de Educación Infantil y Primaria, sin diferenciar por curso, y el Máster de Secundaria, según datos del Ministerio de Educación y Cultura, 2017), considerando $p = q = 0,5$, y un nivel de confianza del 95%.

	Ninguno	7	2,4
	Primaria	64	21,6
Nivel de estudios terminados por la madre	Secundaria / Formación Profesional	135	45,6
	Diplomatura / Licenciatura universitaria	80	27
	Doctorado	4	1,4
	NS/NC	6	2
Situación laboral actual del encuestado/a	Desempleado	173	58,4
	Trabaja por cuenta ajena	73	24,7
	Trabaja por cuenta propia	9	3
	Trabajo informal	40	13,5
	Jubilado/a, Retirado/a	1	0,3
Nivel socioeconómico aproximado cuando era un niño	Bajo (0-19.999 euros)	35	11,8
	Medio-bajo (20.000-39.999 euros)	74	25
	Medio (40.000-59.000 euros)	102	34,5
	Medio-alto (60.000-79.999 euros)	32	10,8
	Alto (+80.000 euros)	3	1
	NS/NC	50	16,9
Nivel socioeconómico aproximado en la actualidad	Bajo (0-19.999 euros)	55	18,6
	Medio-bajo (20.000-39.999 euros)	61	20,6
	Medio (40.000-59.000 euros)	107	36,1
	Medio-alto (60.000-79.999 euros)	27	9,1
	Alto (+80.000 euros)	1	0,3
	NS/NC	45	15,2

Base n.=296

Análisis

Para validar la Escala de Eficacia Intercultural (EEI) se ha empleado el programa estadístico IBM SPSS-AMOS (versión 22). En primer lugar, hemos procedido a analizar la fiabilidad de la escala empleada y las 3 subescalas que la constituyen mediante el alpha de Cronbach. Seguidamente se ha llevado a cabo un análisis factorial exploratorio mediante la metodología PCA (Principal Components Analysis) para corroborar la estructura interna de la escala dividida en estas 3 subescalas.

A continuación, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) mediante ecuaciones estructurales, con el método de estimación de máxima verosimilitud, para analizar la influencia de cada una de las variables observadas (ítems 1-34) en su correspondiente variable latente (Experiencia con la Diversidad: ítems 1-7; Actitudes sobre la Diversidad: ítems 8-14; Eficacia con la Diversidad: ítems 15-34), así como la covarianza y correlación entre dichas variables latentes, de forma que se corroborara su contribución a la medición de la Eficacia Intercultural.

Dado que el primer modelo testado mediante el AFC no resultó significativo en alguno de sus valores, se testó un segundo modelo. En éste, no se tuvieron en cuenta las dimensiones y variables no significativas en el modelo anterior, limitándolo a las subescalas de actitud (menos un ítem) y eficacia con la diversidad, determinándose, en este caso, una bondad de ajuste del modelo aceptable. Ello corrobora la afirmación de Guyton y Wesche (2005, p. 25) en la que especifican que las variables que contribuyen a la medición de la Eficacia Intercultural son, precisamente, la Actitud y la Eficacia con la Diversidad.

RESULTADOS

Modelo 1

Análisis de la fiabilidad de la EEI

Una vez recogidas las respuestas de los y las participantes a la EEFI, se procedió a analizar la fiabilidad interna de la escala traducida. El valor resultante fue de .88 en el coeficiente del alpha de Cronbach para los 34 ítems que componen la EEFI (siendo .89 en la escala original de Guyton & Wesche). Para cada subescala, los coeficientes fueron de ,71 en el IEI (.78 en la original), ,57 para el IAI (.72 en la original), y ,94 para el IEFD (.93 en la original). Por lo tanto, en general los valores de fiabilidad son óptimos (en el caso de la Eficacia, incluso, superior al alpha de Cronbach de la escala original), excepto en el caso de las Actitudes, donde el coeficiente está por debajo del límite aceptable (0,7 según Oppenheim, 1992).

Análisis Factorial Exploratorio

Tras el análisis de fiabilidad de la escala y las tres subescalas, se procedió a verificar la coherencia interna de la EEFI, en su versión en español. Para ello se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) a través de la metodología PCA (*Principal Components Analysis*). Los resultados de la de la matriz de correlación revelaron la presencia de numerosos coeficientes $r > .3$, el valor de Kaiser-Meyer-Okin fue de .90, excediendo el valor mínimo recomendado de .60 (Kaiser, 1970; 1974), y la prueba de esfericidad de Barlett (Bartlett, 1954) alcanzó significación estadística ($p = 0.000$), resultado que apoya la factorabilidad de la matriz de correlación.

Mediante la prueba factorial de PCA se constató la presencia de siete componentes con valores propios superiores a 1, si bien el gráfico de sedimentación revelaba una clara ruptura tras el tercer componente, retenándose, por tanto, la solución de 3 factores. Para una mejor interpretación, se efectuó la rotación Varimax, mostrando su solución que estos tres componentes explicaban un total del 44,0% de la varianza. La estructura reflejada en el resultado apoya la coherencia interna del cuestionario, ya que los tres componentes se corresponden a cada una de las tres subescalas del EEI. Esto es, el primer componente agrupa a todos los ítems relacionados con el IEFD (ítems 15-34 del cuestionario, explicando el 27,8% de la varianza), el segundo se corresponde con los ítems del IAD (ítems 8-14; explicando el 8,4% de la varianza), y el tercero a la IED (ítems 1-7; explicando el 7,9% de la varianza). No obstante, el coeficiente del ítem 10 (correspondiente a la subescala de actitudes), no alcanzó el valor crítico mínimo de ,3.

Tabla 2. Matriz de componente rotado del AFE Modelo 1

	Componente		
	1	2	3
SUBESCALA EFICACIA			
21. Puedo presentar la diversidad de grupos en nuestra sociedad de una manera que construya el respeto mutuo (F07)	,765		
26. Puedo ayudar a los estudiantes a resolver situaciones problemáticas causadas por actitudes estereotipadas y / o prejuiciosas (F12)	,758		
34. Puedo involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones y aclarar sus valores con respecto a los asuntos multiculturales (F20)	,754		
29. Puedo identificar soluciones a los problemas que puedan surgir como resultado de la diversidad (F15)	,746		
23. Puedo proporcionar actividades de enseñanza-aprendizaje mostrando cómo los prejuicios afectan a los individuos (F09)	,743		
30. Puedo identificar los agentes sociales que influyen en las oportunidades de las personas diversas (F16)	,731		
32. Puedo ayudar a los estudiantes a asumir la perspectiva de grupos étnicos y culturales diferentes a los suyos (F18)	,724		
24. Puedo planificar actividades para reducir los prejuicios hacia grupos diversos (F10)	,703		
16. Puedo adaptar los métodos de enseñanza-aprendizaje para satisfacer las necesidades de los estudiantes de grupos diversos (F02)	,693		
15. Puedo proporcionar actividades de enseñanza-aprendizaje para ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias de convivencia y resolución de conflictos entre culturas (F01)	,689		
20. Puedo ayudar a los estudiantes a valorar sus propios prejuicios (F06)	,687		
22. Puedo desarrollar actividades que aumenten la autoconfianza de los estudiantes diversos (F08)	,665		
27. Puedo conseguir que los estudiantes de grupos diversos trabajen juntos (F13)	,665		
33. Puedo ayudar a los estudiantes a ver la historia y los acontecimientos actuales desde perspectivas diversas (F19)	,663		
28. Puedo identificar prácticas escolares que pueden herir a los estudiantes diversos (F4)	,654		
31. Puedo identificar las maneras en las que los grupos diversos contribuyen a nuestra sociedad plural (F17)	,639		
17. Puedo desarrollar materiales de enseñanza-aprendizaje apropiados para un aula multicultural (F03)	,617		
19. Puedo analizar materiales de enseñanza-aprendizaje para discernir posibles contenidos estereotípicos y / o prejuiciosos (F05)	,607		
25. Puedo identificar sesgos culturales en los libros de texto usados en la escuela (F11)	,562		
18. Puedo desarrollar métodos de enseñanza-aprendizaje que desmitifiquen acerca de los grupos diversos (F04)	,554		

SUBESCALA ACTITUDES

14. La biblioteca del colegio debería reflejar todas las diferencias raciales y culturales del aula (A07)	,730
12. Es esencial incluir las perspectivas de grupos diversos cuando se enseñan contenidos sobre la historia europea (A05)	,688
13. El currículo y los libros de texto deberían incluir las contribuciones de la mayoría, o todos, los grupos culturales de nuestra sociedad (A06)	,641
8. Los profesores deberían adaptar los contenidos en clase para reflejar las diferentes culturas representadas en el aula (A01)	,612
9. Los/as profesores/as deberían proporcionar oportunidades al alumnado para compartir sus diferencias culturales en la comida, la forma de vestir, su vida familiar o sus creencias (A02)	,610
11. Los chicos y chicas deberían ser enseñados por sus profesores/as acerca de su propio origen étnico y cultural (A04)	,414
10. Discutir las tradiciones éticas y las creencias en la escuela lleva a discusiones y desunión entre alumnado de diferentes culturas (A03)	

SUBESCALA EXPERIENCIA

2. Fui a la escuela con personas diversas durante mi adolescencia (E02)	,758
1. Cuando era niño/a jugaba con personas distintas a mí (E01)	,705
7. Cuando era adolescente estaba en el mismo equipo o club con estudiantes diversos/as (E07)	,672
3. En el barrio donde viví cuando era niño/a había diversidad de personas (E03)	,641
4. En el pasado elegí leer libros sobre personas distintas a mí (E04)	,476
6. En el pasado elegí ver películas y programas de televisión sobre personas distintas a mí (E06)	,457
5. Una persona diversa era uno de mis modelos a seguir cuando era niño/a (E05)	,406

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Análisis Factorial Confirmatorio

Para la identificación de las relaciones entre las variables observadas (ítems 1-34) y las variables latentes (IED, IAD e IEFD) del cuestionario se ha realizado un AFC utilizando la extensión AMOS del paquete estadístico SPSS. Los resultados muestran coeficientes estructurales positivos entre las variables observadas y variables latentes, excepto en la variable A03, ítem 10, que ya aparecía con un coeficiente menor de tres en el AFE. En la figura 1 y en la tabla 3, se indican los coeficientes, es decir, la

influencia de la variable latente sobre las variables observadas, de tal forma que cuando la variable latente aumenta una unidad la variable observada aumenta en función del peso del coeficiente. Así en el IED la variable observada que aumenta en mayor proporción es la E02 (Ítem 2. *Fui a la escuela con personas diversas durante mi adolescencia*), con un coeficiente de 1,25; en el IAD es la variable observada A07 (Ítem 14. *La biblioteca del colegio debería reflejar todas las diferencias raciales y culturales del aula*) con un coeficiente de 1,23; y en el caso de la IEFD la variable F16 (Ítem 30. *Puedo identificar los agentes sociales que influyen en las oportunidades de las personas diversas*) con un coeficiente de 1,39. En la Tabla 3 se refleja que hay dos variables que no resultan significativas ($p > ,01$): Se trata de E05 (Ítem 5. *Una persona diversa era uno de mis modelos a seguir cuando era niño/a*) y A03 (Ítem 10. *Discutir las tradiciones éticas y las creencias en la escuela lleva a discusiones y desunión entre alumnado de diferentes culturas*) que ya había resultado no significativa en el PCA y de coeficiente negativo en el AFC.

En cuanto a las matrices covarianza y correlación del modelo, en primer caso sólo resulta significativa la que relaciona IAD con IEFD ($p < ,01$) con un valor de ,04, así como el coeficiente de correlación, que sólo tiene un valor aceptable entre ambas variables latentes ($r = ,21$)

A continuación, se ha procedido a la evaluación de la bondad de ajuste del modelo entre la matriz reproducida por el modelo derivado del AFC y la derivada de los datos. Para ello se han calculado una serie de índices de bondad de ajuste, mediante los cuales se pretende refrendar la hipótesis de que las diferencias entre ambas matrices no son significativas, siendo, así, ambas estructuras similares, por lo que se equipararía al ajuste conceptual con las preguntas del cuestionario. Los resultados demuestran que, pese a que los indicadores de $X^2/\text{grados libertad}$ (2,15), RMSEA (,06) y RMR (,04) son óptimos, el CFI (,85), TLI (,83) y GFI (,81) incumplen los criterios límite (Varela, Rial & García, 2003; Cupani, 2012), concluyéndose que el modelo no es totalmente óptimo.

Figura 1. Representación gráfica del AFC de la EEFI Modelo 1

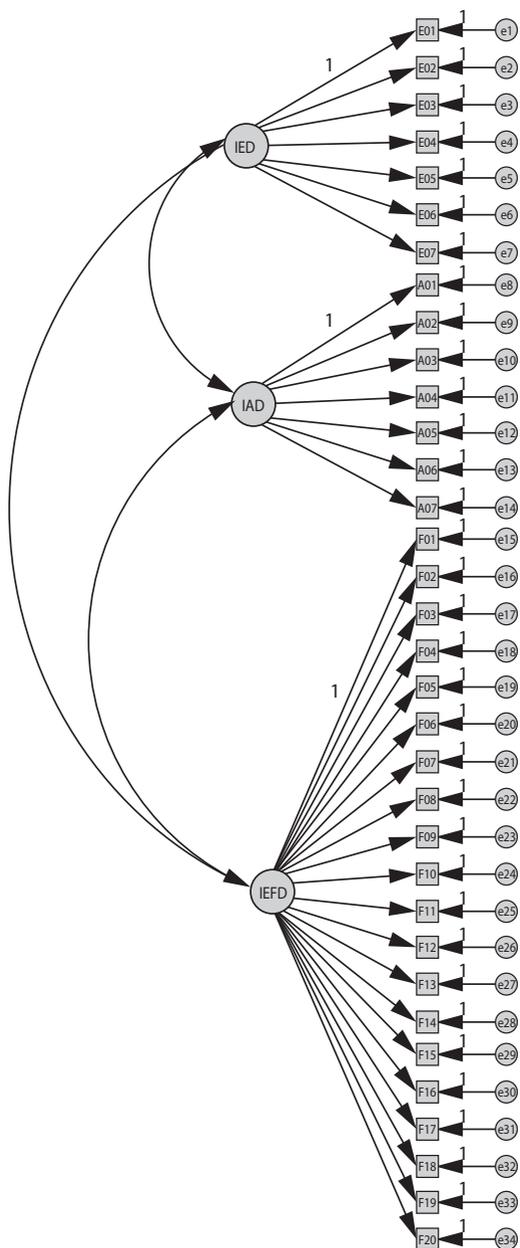


Tabla 3. Coeficientes estructurales EEFI Modelo 1

	Coeficiente no estandarizado	S.E.	Coeficiente estandarizado	P
E01 <--- IED	1,000		,697	***
E02 <--- IED	1,249	,127	,786	***
E03 <--- IED	1,003	,115	,614	***
E04 <--- IED	,394	,103	,253	***
E05 <--- IED	,306	,101	,199	,003
E06 <--- IED	,295	,084	,234	***
E07 <--- IED	,970	,123	,547	***
A01 <--- IAD	1,000		,549	***
A02 <--- IAD	,786	,121	,522	***
A03 <--- IAD	-,409	,162	-,172	,012
A04 <--- IAD	,833	,167	,368	***
A05 <--- IAD	1,026	,137	,672	***
A06 <--- IAD	,864	,126	,569	***
A07 <--- IAD	1,225	,162	,685	***
F01 <--- IEFD	1,000		,649	***
F02 <--- IEFD	1,071	,105	,657	***
F03 <--- IEFD	1,021	,111	,590	***
F04 <--- IEFD	,958	,114	,531	***
F05 <--- IEFD	1,004	,109	,591	***
F06 <--- IEFD	1,282	,124	,673	***
F07 <--- IEFD	1,262	,111	,752	***
F08 <--- IEFD	1,119	,110	,656	***
F09 <--- IEFD	1,306	,117	,737	***
F10 <--- IEFD	1,150	,109	,689	***
F11 <--- IEFD	1,041	,117	,567	***
F12 <--- IEFD	1,338	,119	,739	***
F13 <--- IEFD	1,115	,111	,648	***
F14 <--- IEFD	1,113	,112	,639	***
F15 <--- IEFD	1,246	,112	,737	***
F16 <--- IEFD	1,392	,127	,719	***
F17 <--- IEFD	1,123	,115	,630	***
F18 <--- IEFD	1,243	,114	,714	***
F19 <--- IEFD	1,083	,109	,641	***
F20 <--- IEFD	1,266	,113	,739	***

*** $p < 0,001$; $X^2/\text{grados libertad} = 2,15$; $RMSEA = ,06$; $CFI = ,85$; $RMR = ,04$; $TLI = ,83$; $GFI = ,81$

Modelo 2

Dado que el primer modelo no resultaba totalmente satisfactorio (tanto en los coeficientes, covarianzas y correlaciones, como en alguno índices de bondad de ajuste), y siguiendo la recomendación de Guyton & Wesche de sólo emplear las subescalas de IAD e IEFD para calcular el IEFI (pese a que ellos y otros autores y autoras tenían en cuenta para obtenerlo también el IED), proponemos un segundo modelo. Para su construcción, además de eliminar la variable latente de IED y sus correspondientes variables observadas, se ha optado también por eliminar la variable de actitud A03 (Ítem 10. *Discutir las tradiciones éticas y las creencias en la escuela lleva a discusiones y desunión entre alumnado de diferentes culturas*), que había resultado problemática en todos los análisis efectuados en el Modelo 1.

Análisis de fiabilidad

En primer lugar, se ha vuelto a someter la nueva escala y dos subescalas al test del alpha de Cronbach, mejorando sus puntuaciones en tanto en el total (,92), como en el IAD (,72), y siendo, en todos los casos, coeficientes mejores o iguales que los obtenidos en la MES (Guyton & Wesche, 2005).

Tabla 5. Comparativa de los test estadísticos de fiabilidad entre la escala original MES (Guyton & Wesche) y los dos modelos de EEFI

Índice	MES (Guyton&Wesche, 2005)	Alpha de Cronbach EEFI Modelo 1	Alpha de Cronbach EEFI Modelo 2
IAD	,72	,57	,72
IEFD	,93	,94	,94
IEFI	,89	,88	,92

Análisis Factorial Exploratorio

A continuación, se ha replicado el AFE teniendo en cuenta únicamente los ítems relacionados con el IAD y el IEFD. Nuevamente, el resultado mostraba varios coeficientes de correlación $r > ,3$, un valor de ,93 de Kaiser-Meyer-Oklin, superando el criterio mínimo de ,60 (Kaiser, 1970; 1974) y la prueba de esfericidad

de Barlett (Bartlett, 1954) alcanza nuevamente significación estadística ($p = 0,00$), lo cual apoya el análisis factorial de esta matriz.

Dado que son los dos índices cuya coherencia interna vamos a analizar, se ha retenido la solución de dos componentes. La solución rotada a través del método Varimax muestra que estos dos componentes se corresponden con las dos subescalas, agrupando los ítems correspondientes, y explicando un total del 46,6% de la varianza (36,1% en el caso del IEFD y 10,5% en el IAD), lo cual demuestra así la adecuación de los ítems para medir cada uno de estos dos factores subyacentes, una vez eliminado el ítem A03.

Tabla 6. Matriz de componente rotado del AFE Modelo 2

	Componente	
	1	2
F07	,762	
F12	,755	
F20	,755	
F09	,748	
F15	,741	
F16	,727	
F18	,725	
F10	,704	
F02	,691	
F01	,689	
F06	,687	
F08	,665	
F19	,664	
F13	,663	
F14	,654	
F17	,641	
F03	,618	
F05	,613	
F11	,572	
F04	,561	

A07	,754
A05	,724
A01	,667
A06	,648
A02	,627
A04	,457

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Análisis Factorial Confirmatorio

Para comprobar si el Modelo 2 se ajustaba mejor a la matriz de datos del cuestionario (ítems de Actitud y Eficacia), se realizó un segundo AFC. Los resultados muestran coeficientes positivos y elevados entre las variables observadas (A01, A02, A04, A05, A06, A07 para la actitud, y F01-F20 para eficacia) y las variables latentes. En la figura 2 y en la tabla 7, se indican los coeficientes del segundo modelo propuesto, sin tener en cuenta el IED, y no variando apenas los resultados del Modelo 1 para el IAD y el IEFD, ya que son las mismas variables observadas que en el caso anterior (A07 y F16 respectivamente), las que más aportan a la variable latente, con valores similares. No obstante, el haber refinado el modelo provoca que en este caso no se den coeficientes negativos y en todos los casos significativos.

En cuanto a la evaluación de la bondad de ajuste del Modelo 2, los índices analizados demuestran que la matriz derivada de los datos del cuestionario y la del modelo conceptual no tienen diferencias significativas, por lo que se trataría de un modelo óptimo. Así, el cálculo de todos los índices empleados en el modelo anterior (razón de chi cuadrado y grados de libertad, RMSEA, CFI, RMR, TLI y GFI) se ha reproducido en este nuevo modelo, y, en todos los casos se cumple con el criterio límite, resultando una evaluación óptima del mismo.

Figura 2. Representación gráfica del AFC de la EEFI Modelo 2

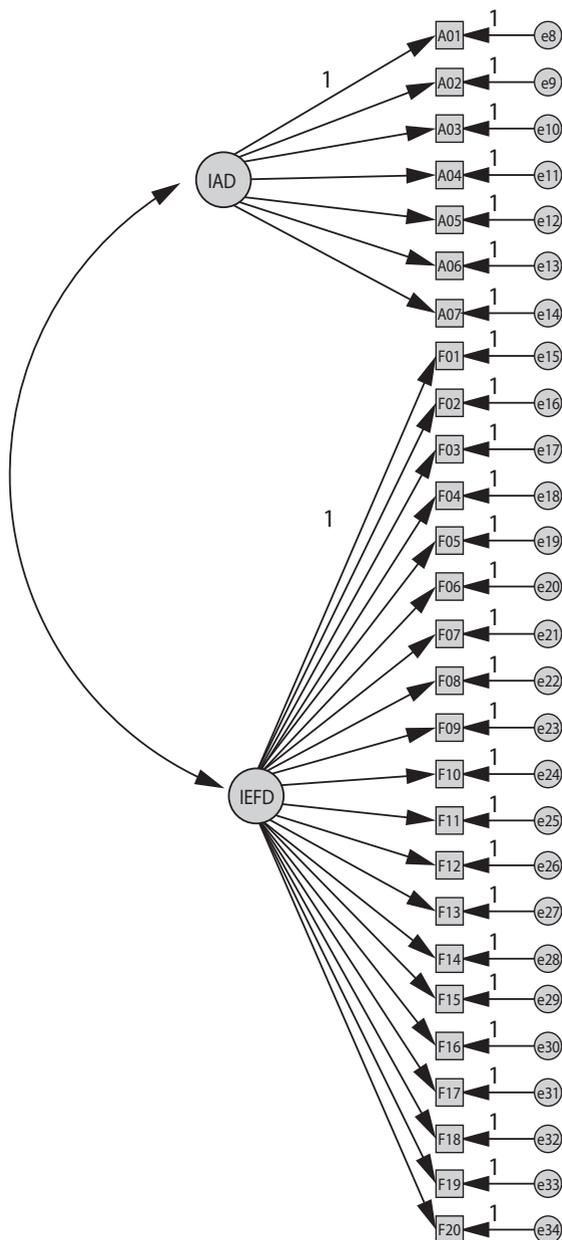


Tabla 7. Coeficientes estructurales EEFI Modelo 2

	Coficiente no estandarizado	S.E.	Coficiente estandarizado	P
A01 <--- IAD	1,000		,557	***
A02 <--- IAD	,772	,119	,520	***
A04 <--- IAD	,827	,164	,371	***
A05 <--- IAD	1,013	,134	,673	***
A06 <--- IAD	,849	,124	,567	***
A07 <--- IAD	1,203	,158	,682	***
F01 <--- IEFD	1,000		,649	***
F02 <--- IEFD	1,071	,106	,657	***
F03 <--- IEFD	1,021	,111	,589	***
F04 <--- IEFD	,959	,114	,531	***
F05 <--- IEFD	1,005	,109	,591	***
F06 <--- IEFD	1,284	,124	,673	***
F07 <--- IEFD	1,265	,111	,753	***
F08 <--- IEFD	1,119	,111	,656	***
F09 <--- IEFD	1,306	,117	,737	***
F10 <--- IEFD	1,150	,109	,689	***
F11 <--- IEFD	1,041	,117	,567	***
F12 <--- IEFD	1,340	,120	,740	***
F13 <--- IEFD	1,116	,111	,648	***
F14 <--- IEFD	1,114	,112	,640	***
F15 <--- IEFD	1,247	,112	,737	***
F16 <--- IEFD	1,393	,127	,719	***
F17 <--- IEFD	1,124	,115	,630	***
F18 <--- IEFD	1,244	,114	,714	***
F19 <--- IEFD	1,083	,109	,641	***
F20 <--- IEFD	1,266	,113	,738	***

***p<0,001; X2/grados libertad=2,33; RMSEA=.06; CFI=.91; RMR=.03; TLI=.90; GFI=.90

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Partiendo de la diversidad en el contexto social y educativo, y la necesidad de construir aulas inclusivas en las que todo el alumnado (nativo, inmigrante y de minorías étnicas) tenga las mismas oportunidades de éxito académico, la comunidad científica ha venido abogando, de unos años a esta parte, por la relevancia de la figura del profesorado como eje central de la educación intercultural (Gil-Madrona, Gómez-Barreto, & González-Víllora, 2016;

Gómez Barreto, Gil Madrona & Martínez, 2017; Cummins, 2001; Bennett, Niggle & Stage, 1990). Especialmente la investigación ha puesto el acento en la relevancia de la formación de estos y estas docentes como estrategia fundamental a la hora de promover profesionales eficaces en la gestión de la multiculturalidad (Park, Chu, & Martin, 2016, Nadelson et al., 2012; Mitchel, 2009; Gómez Barreto y otros, 2017; Mansuri, 2017; Mitchell, 2009). Sin embargo, a pesar de la relevancia de la cuestión, existe todavía cierta carencia de instrumentos que midan esta cuestión, incluso recogida por organismos internacionales (OCDE, 2016b). Esta ausencia de una metodología específica de investigación sobre esta cuestión se hace especialmente evidente en nuestro país, donde, a pesar de contar en fechas recientes con variadas e interesantes aportaciones (Díez Gutiérrez, 2014; Gil-Madrona, Gómez-Barreto, y González-Villora, 2016; Gómez Barreto, Gil Madrona, y Martínez, 2017; Aguaded, De la Rubia & González, 2013, o Goenechea, 2008), no se ha desarrollado un instrumento validado y adaptable a diferentes contextos que permita identificar el grado de eficacia intercultural en el profesorado en activo y/o en formación.

Así, aunque el presente artículo tiene un fin exclusivamente metodológico, partimos de la necesidad antedicha a la hora de presentar la EEFI. Para ello se ha traducido y adaptado la MES de Guyton & Wesche (2005), empleada en posteriores investigaciones sobre el tema, al contexto español, y se ha validado tomando como muestra a los agentes que se encuentran dentro del núcleo de la discusión de la eficacia intercultural: el profesorado en formación.

La construcción del modelo inicial ha tenido en cuenta la estructura del cuestionario compuesta por tres subescalas (experiencia, actitud y eficacia con la diversidad), dado que en investigaciones que han empleado el MES, así se ha realizado (Silverman, 2015; Seak-Zoon, 2015). Si bien, en estas investigaciones, la validación ha venido dada exclusivamente por el análisis de fiabilidad mediante el alpha de Cronbach y AFE, tal y como se hizo en la escala original de Guyton & Wesche (2005).

Sin embargo, los propios autores alertaban de la precaución de emplear el IED en un mismo plano que el IAD y el IEFD, hecho que hemos tratado de contrastar con el AFC. Efectivamente, tras

un primer intento fallido en el que el modelo derivado directamente de la estructura de la EEFI no era totalmente óptimo, hemos propuesto un segundo modelo en el que sólo se emplearan las subescalas de actitud y eficacia para determinar el IEFI, así como la depuración de los ítems que resultaban problemáticos (en este caso solo el A07). Ello ha dado lugar a un nuevo modelo con una bondad de ajuste óptima, en el que todas las variables observadas resultaban significativas para obtener las variables latentes correspondientes (IAD e IEFD), correlacionando además ambos índices, y, por lo tanto, dando lugar al constructo que hemos denominado IEFI.

Esta conclusión nos lleva a realizar, por tanto, una segunda adaptación de la EEFI, proponiendo que los ítems de la subescala de eficacia con la diversidad, y el relacionado con los “enfoques” respecto a la interculturalidad, se analicen de manera separada a las otras dos subescalas, refrendando la hipótesis de Guyton & Wesche (2005). Nuestros resultados demuestran que una mayor experiencia con personas diversas, no determina el tener una mayor eficacia intercultural, tal y como también propugnaba el estudio de Nadelson (2012), si bien la actitud hacia la diversidad parece ser un factor determinante.

La EEFI puede ser un instrumento eficaz para evaluar la eficacia intercultural del profesorado y del profesorado en formación, pero, especialmente para mensurar la efectividad de acciones formativas concretas en este campo a modo de pre-test y post-test, tal y como ya propugnaba Ladson-Billings (2004) para la MES. Además, como la MES, se trata de una herramienta cuyos resultados son susceptibles de recibir una mayor profundización con el uso de técnicas cualitativas (Guyton & Wesche, 2005).

En cuanto a las limitaciones del estudio, la muestra de profesorado en formación, aunque cumple los criterios de representatividad, puede ampliarse para conseguir resultados más fiables, así como extenderse a profesorado ya en activo que tiene una visión más cercana a la realidad de las aulas. Debido a ello, las futuras líneas de investigación pueden discurrir hacia la ampliación del colectivo objeto de estudio, además de complementarse con una fase cualitativa que nos permita profundizar en los resultados.

Sin duda, poner el acento en la relevancia de la gestión de la diversidad en general, y la interculturalidad en particular, es una obligación también de la comunidad científica, con el objetivo de que ésta tenga también un impacto social. Lograr profesionales formados en gestión de la diversidad y eficaces interculturalmente revertirá en centros y aulas más inclusivos que permitan la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, al mismo tiempo que se reconoce su diversidad cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, E. M., De la Rubia, P., González, E. (2013) La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 339-365.
- Anders, T. D., Martin, C. E., & Yarbrough, D. (1990). *Social diversity survey (SDS): Research edition*. Cumming, GA: Office of Disability Services.
- Atwater, M., Lance, J., Woodard, U., & Johnson, N.H. (2013). Race and ethnicity: Powerful cultural forecasters of science learning and performance. *Theory Into Practice*, 52(1), 6-13, DOI: [10.1080/07351690.2013.743757](https://doi.org/10.1080/07351690.2013.743757)
- Aubert, A., Villarejo, B., Cabré, J., & Santos, T. (2016). La Verneda-SantMartí adult school: a reference of popular education in the neighborhoods. *Teachers College Record*, 118(4), 1-32.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16(Series B), 296-298.
- Bennett, C., Niggle, T., & Stage, F. (1990). Preservice multicultural teacher education: Predictors of student readiness. *Teaching and Teacher Education*, 6, 243-254.
- Cabré Olivé J., Flecha-Garcia R., Ionescu V., Pulido C. & Sorde-Martí, T. (2017). Identifying the Relevance of Research Goals through Collecting Citizens' Voices on Social Media. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences* 6(1), 70-102. DOI:[10.17583/rimcis.2017.2652](https://doi.org/10.17583/rimcis.2017.2652)

- Campbell, R. L., & Farrell, R. V. (1985). The identification of competencies for multicultural teacher education. *The Negro Education Review*, 36, 137–144.
- Carrillo, A., Gurbés-Peco, S., De Botton, L., & Valls-Carol, R. (2017). The role of communicative acts in the Dream process: engaging Moroccan migrants in a community development initiative in urban Spain. *Community Development Journal*, 1(18). doi:[10.1093/cdj/bsx049](https://doi.org/10.1093/cdj/bsx049)
- García-Carrión, R., Molina-Luque, F., & Roldán, S. M. (2017). How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community. *Journal of Youth Studies*, 27(14), 1-16. doi:[10.1080/13676261.2017.1406660](https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660)
- Cooper, A., Beare, P., & Thorman, J. (1990). Preparing teachers for diversity: A comparison of student teaching experiences in Minnesota and South Texas. *Action in Teacher Education*, 12, 23–30.
- Cummins, J. (2001). Empowering minority students: A framework for Intervention. *Harvard Educational Review*, 71(4), 18-37.
- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 2012(1), 186-199.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en secundaria. *Revista de Educación*, 363, Enero-Abril, 12-34
- Flecha, R., Soler, M., & Sordé, T. (2015). Social impact: Europe must fund social sciences. *Nature*, 528, 193. Doi: [10.1038/528193d](https://doi.org/10.1038/528193d)
- Gao, W., & Mager, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one U.S. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26, 89-104.
- Gil-Madrona, P., Gómez-Barreto, I. y González-Villora, S. (2016). Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 111-128. doi: [10.11144/Javeriana.m9-18.pmei](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.pmei)
- Goenechea, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? *Revista Española de Pedagogía*, 239, 119-136.

- Gómez Barreto, I., Gil Madrona, P. & Martínez, M. (2017). Valoración de La Competencia Intercultural en la Formación Inicial de los Maestros de Educación Infantil, *Interciencia*, 42(8), 484-493.
- Guyton, E. M. & Wesche, M. V. (2005). Multicultural Efficacy Scale. Development, Item Selection, and Reliability, *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21-29, DOI: [10.1207/s15327892mcp0704_4](https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0704_4)
- Howard, T. C. & Aleman, G. R. (2008). Teacher capacity for diverse learners; what do teachers need to know? En Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. et al. (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education: enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Macmillan.
- Im, S., & Martin, S. (2015). Using cogenenerative dialogues to improve coteaching for language learner (LL) students in an inclusion science classroom. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 43(4), 355-369.
- Kaiser, H. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415.
- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Koustourakis, G., Asimaki, A. & Spiliopoulou, G. (2016). Cultural Capital and Educational Expectations of Native and Immigrant Parents of Primary School Students: Qualitative Study. *International Journal of Sociology of Education*, 5(3), 166-189. doi: [10.17583/rise.2016.1892](https://doi.org/10.17583/rise.2016.1892)
- Kirch, S. A., Bargerhuff, M. E., Cowan, H. & Wheatly, M. (2007). Reflections of educators in pursuit of inclusive science classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 18(4), 663-692.
- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education: Complexities, boundaries, and critical race theory. En J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook 191 of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 50-65). San Francisco, CA: JosseyBass.
- Larke, P. J. (1990). Cultural diversity awareness inventory: Assessing the sensitivity of preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 12, 23-30.

- Mansuri, L. J. (2017). Multicultural Efficacy of Preservice Teachers: A Study. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 4(23).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018). Estadísticas de enseñanzas no universitarias. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html>
- Mitchell, L. A. (2009). Becoming Culturally Responsive Teachers in Today's Diverse Classroom, *American Educational Research Association Meeting, Annual*, San Diego, CA, July 2009.
- Nadelson, L. S., Boham, M. D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M. J., Hall, C. J., Hoetker, G. A., & ... Zenkert, A. J. (2012). A Shifting Paradigm: Preservice Teachers' Multicultural Attitudes and Efficacy. *Urban Education*, 47(6), 1183-1208.
- OCDE (2016a). *Programme for International Student Assessment: PISA 2015 Edition*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/>
- OCDE (2016b). *Global Competency for an inclusive world*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Ohio State University (1988). *Results from a survey of multicultural attitudes and competencies among students completing student teaching from the college of education at the Ohio State University, 1985-1986*. Columbus, OH. (ERIC Document Reproduction Service No. ED293793).
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Park, J., Chu, H.E., & Martin, S.N. (2016). Exploring how Korean teacher's attitudes and self-efficacy for using inquiry and language-based teaching practices impacts learning for culturally and linguistically diverse students: Implications for science teacher education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(7), 1799-1841 doi: [10.12973/eurasia.2016.1536a](https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1536a)
- Silverman, S. K. (2008). *The Teachers' Sense of Multicultural Efficacy Scale: Construction and Validation*. F. Hayes Graduate Research Forum. 22nd.

- Seak-Zoon, R. (2015). Exploring the Multicultural Efficacy of Korean Pre-Service Secondary School Teachers and their Experience toward Multiculturalism and Multicultural Education. *International Journal Of U- And E- Service, Science And Technology*, 8, 179. Doi: [10.14257/ijunesst.2015.8.8.18](https://doi.org/10.14257/ijunesst.2015.8.8.18)
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1987). The analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421–444.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th edn). New York: Harper Collins.