



Las creencias multiculturales e igualitarias en una Europa en transformación. Análisis de la perspectiva del profesorado del Sur de Italia

Multicultural and egalitarian beliefs in a Europe in transformation. A study with teachers in southern Italy

Encarnación Soriano Ayala
Verónica C. Cala
Girolama Roberta Isgró
Universidad de Almería

Recibido: 22/09/2019

Aceptado: 27/11/2019

ABSTRACT

Europe is going through one of the most regressive moments in terms of rights for migrants. Policies that justify the questioning of rights are based and, in turn, contribute to the formation of certain beliefs towards diversity. These beliefs in the teaching staff condition the teaching-learning processes, the modes of relationship and the transmission of values within the classroom. This study focuses on knowing teachers' beliefs towards multiculturalism and equality in Southern Italy, one of the areas with the greatest migration control in Europe. For the research, the Cultural Beliefs for Teachers Scale (TCBS) was validated cross-culturally (through exploratory and confirmatory analysis) that was applied to 300 teachers from Sicilian public schools. The results show, despite the political context, that teachers maintain positive beliefs towards equality and multiculturalism. Women manifest more positive beliefs towards multiculturalism in the classroom than their male peers, while the group with more years of teaching offers worse results towards multiculturalism outside the classroom. This general overview offers an image of schools as potential spaces for democratic resistance. However, there is a need to develop new instruments that assess contemporary forms of discrimination more concretely and sensitively.

KEY WORDS: Cultural beliefs, teachers, diversity, equality, Italy.

RESUMEN

Europa atraviesa uno de los momentos más regresivos en materia de derechos para las personas migrantes. Las políticas que justifican el cuestionamiento de derechos se asientan y, a su vez, contribuyen a la conformación de determinadas creencias hacia la diversidad. Estas creencias en el profesorado condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje, los modos de relación y la transmisión de valores dentro del aula. Este estudio se centra en conocer las creencias del profesorado hacia la multiculturalidad y la igualdad en el sur de Italia, una de las zonas de mayor control migratorio en Europa. Para la investigación se validó transculturalmente la encuesta de Creencias culturales para profesores (The Teachers Cultural Beliefs Scale –TCBS–) (mediante análisis exploratorio y confirmatorio) que se aplicó sobre 300 docentes de centros educativos públicos sicilianos. Los resultados muestran, pese al contexto político, que el profesorado mantiene creencias positivas hacia la igualdad y la multiculturalidad. Las mujeres manifiestan creencias más positivas hacia la multiculturalidad en el aula que sus pares masculinos, mientras que el grupo con más años de docencia ofrece peores resultados hacia la multiculturalidad fuera del aula. Esta panorámica general, ofrece una imagen de las escuelas como potenciales espacios de resistencia democrática. No obstante, es preciso desarrollar instrumentos que valoren de manera más concreta y sensible las formas contemporáneas de discriminación.

PALABRAS CLAVE: Creencias culturales, profesorado, diversidad, igualdad, Italia.

Autor de correspondencia

Encarnación Soriano Ayala. Universidad de Almería, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. E-mail: esoriano@ual.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9506-0625>

1. Introducción

Las creencias del profesorado son una materia ampliamente estudiada por su relación con los procesos comportamentales, relacionales y de aprendizaje dentro y fuera del aula (Pajares, 1992; Pohan, 1996; Gay, 2010). Este es el motivo por el que en los últimos 70 años el estudio de las creencias se haya mantenido constante como un asunto relevante en las investigaciones educativas. A lo largo de este periodo, el concepto de creencias ha ido evolucionando gradualmente (Ashton, 2014), con el surgimiento de nuevas corrientes filosóficas y psicológicas, produciendo un cambio desde conceptualizaciones más estáticas y predeterminadas (en los años 60s) hacia otros modelos donde se presta más atención al carácter contextual y dinámico de las creencias. De igual manera, se han ido ofreciendo distintas explicaciones sobre la naturaleza y los componentes que conforman las creencias (cognitivos, afectivos, semánticos, evaluativos, etc.) y sobre su relación con las actitudes, valores y comportamientos (Pajares, 1992; Calderhead, 1996; Díaz et al. 2010). Tal ha sido la evolución del concepto que no se puede establecer una definición exacta (Gay, 2015; Pajares, 1992) y, por lo tanto, es preciso esclarecer qué noción se maneja en cada caso.

Este estudio se sirve de la concepción del equipo de Hachfeld et al. (2011) quienes, inspirados en la definición de Calderhead (1996), establecen que las creencias hacia la diversidad son el conjunto de “*actitudes, puntos de vista, ideologías o modelos*” que ostenta un determinado grupo social hacia otro grupo con antecedentes sociales y culturales diferentes a los suyos (Hachfeld et al., 2011, p. 987). De acuerdo con el marco conceptual definido (Pajares, 1992; Calderhead, 1996; Hachfeld et al. 2011), las creencias se originan y forman a partir de un complejo proceso de enculturación, de construcción social y personal. En su constitución influyen tanto aspectos propios a las vivencias y experiencias personales como elementos normativos, históricos, políticos, sociales y culturales de los contextos que se habitan. Según Pajares (1992), la conformación de las mismas no tiene por qué responder a un proceso determinado, puede producirse por casualidad, por una experiencia intensa o en base a una sucesión de eventos, existiendo en todos los casos una influencia de las creencias tempranas sobre las posteriores. La naturaleza sociopolítica y cultural de las creencias hace que experimenten cambios con las transformaciones sociales, políticas y culturales (Díaz et al. 2010). Esta investigación quiere analizar si las creencias hacia la diversidad de los docentes se están viendo afectadas por los cambios políticos, sociales y migratorios que está viviendo Europa.

2. Marco teórico

2.1. Las creencias hacia la diversidad en contextos anti-migratorios

En los últimos años, se ha producido un aumento significativo del flujo migratorio en los países del sur de Europa, especialmente las zonas limítrofes al mar Mediterráneo. Con la crisis económica y las migraciones forzadas, el peso mediático de la cuestión “de los refugiados” y de la llamada “crisis migratoria del Mediterráneo” ha ido *in crescendo*, sirviendo, en países como Italia, como argumento a la emergencia de gobiernos populistas virulentamente hostiles a la inmigración (Arango et al., 2018). Estos discursos xenófobos tienen un impacto negativo sobre las creencias, actitudes y opiniones de la ciudadanía hacia la inmigración, afectando también al profesorado.

Por otra parte, la llegada de menores refugiados a costas italianas (se estima que un 12, 5% de los llegados son menores) exige que las instituciones educativas garanticen los derechos educativos de los menores llegados por estos procesos migratorios, atendiendo a su situación de “doble vulnerabilidad” derivada de su condición de menores y migrantes. (OIM, 2018; ACNUR, 2018, Wrench et al. 2018). El abordaje de esta realidad requiere formación sobre las problemáticas asociadas al proceso de adaptación e inclusión a la nueva sociedad, entre las que se encuentran: las dificultades de adquisición lingüística, la discriminación y los prejuicios, los problemas de identidad, las cuales, todas ellas, contribuyen al aumento del estrés, los trastornos emocionales, el fracaso escolar y a la segregación de los menores (Huynh & Fuligni, 2010; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2009). Tal y

como sostienen Banks, Suárez-Orozco, & Ben-Peretz (2016), para que se priorice la atención a estas dificultades es necesario que existan escuelas sensibles a esta realidad y un entramado humano comprometido con la situación que acogen en las aulas. Sin embargo, investigaciones recientes muestran una escasa predisposición y una baja preparación de los docentes para orientar su práctica en contextos multiculturales (Li, 2018). Milner (2010) señala algunos de los mitos y problemas que posee el profesorado con alumnado inmigrado, como son: a) negar la importancia de la condición migrante en su proceso b) asociar conflictividad al hecho de tener población inmigrada d) considerar que el éxito o fracaso del menor migrante solo descansa sobre su esfuerzo individual e) presumir que necesariamente el nivel y la capacidad del menor será inferior, y f) tener menores expectativas.

Las creencias hacia la diversidad juegan un papel importante en el profesorado a la hora de afrontar nuevos contextos multiculturales. Mansour (2009) sostiene que cada vez existe más evidencia que refuerza la relación entre unas creencias positivas hacia la diversidad y una mejor práctica docente. De manera que la comprensión de los modos de relación y la transmisión de valores dentro y fuera del aula impacta directamente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pohan y Aguilar, 2001; Kyles & Olafson, 2008; Milner, 2010; Hachfeld y otros, 2011). Muchos investigadores explican cómo las creencias de los docentes pasan a convertirse en verdaderas pedagogías o teorías personales que guían las prácticas de los docentes. Y que, por tanto, tienen tanta importancia como la pueden tener los conocimientos rigurosos y contrastados a la hora de entender las actuaciones educativas. Mellati, Khademi, & Shirzadeh, (2015) afirman que gran parte de los aprendizajes adquiridos por el alumnado descansan sobre las creencias del docente. A su vez, existe una retroalimentación positiva entre creencias y contacto de calidad entre docentes y alumnos de distintos orígenes. Un contacto estrecho y de calidad entre los docentes y el alumnado en contextos multiculturales, modifica y mejora las creencias hacia la diversidad (Kyles & Olafson, 2008; Milner, 2010).

2.2. Educación multi, inter y transcultural y creencias hacia la diversidad

El análisis de las creencias hacia la diversidad cultural que desarrolla el equipo de Hachfel et al. (2011) forma parte del desarrollo de un proyecto educativo tanto multicultural como intercultural. Para la elaboración de sus investigaciones y de la escala de Creencias culturales para profesores (The Teachers Cultural Beliefs Scale), los investigadores trataron de aunar la medición de valores igualitaristas en los docentes, más propia del enfoque educativo intercultural, con el respeto y la apreciación de la diferencia entre grupos socioculturales, más propia del multiculturalismo. Para explicar en mayor medida esta cuestión, consideramos preciso explicar las diferencias que existen entre los enfoques educativos multicultural, intercultural y transcultural.

Los términos multi, inter y transculturalidad se enmarcan, todos ellos, dentro de los enfoques de gestión de la diversidad cultural pluralistas. Los tres hacen referencia al reconocimiento de las todas las agrupaciones e identidades culturales que se manifiestan en un determinado contexto. Sin embargo, cada enfoque implica un proyecto sociocultural, relacional y político diferenciado. El enfoque multicultural, según Soriano y Peñalva (2011), defiende que la pluralidad cultural debe centrarse en el reconocimiento y aceptación de grupos con distintos códigos culturales, con identidades culturales propias no reconocidas por una cultura mayoritaria dominante. Este enfoque no enfatiza el encuentro, diálogo e interacción entre las distintas comunidades culturales, sino una convivencia respetuosa y pacífica. Tampoco tiene un horizonte de igualdad. La educación multicultural se centra, por tanto, en el fomento de la formación en conocimientos y actitudes positivas hacia la diversidad, la atención a las minorías y los inmigrantes y el desarrollo de las habilidades culturales en todo el alumnado para erradicar las actitudes de racismo y de marginación de las minorías en los contextos socioeducativos.

Por su parte, la educación intercultural, en palabras de Grant (2009), es:

[...] por un lado, una educación que respeta, celebra y reconoce la normalidad de la diversidad en todas las dimensiones de la vida humana. Sensibiliza al alumno ante la idea de que los humanos han desarrollado de manera natural una diversidad de formas de vida, de costumbres y visiones del mundo, y que esta amplitud de la

vida humana nos enriquece a todos. Es, también, una educación que promueve la igualdad y los derechos humanos, se enfrenta a la discriminación injusta y promueve los valores sobre los que se fundamenta la igualdad. La educación intercultural es la síntesis del aprendizaje procedente de los enfoques educativos interculturales y antirracistas que se usaron generalizadamente desde la década de los años 60 hasta la de los 90.” (p.27).

Por último, en las dos últimas décadas se ha comenzado a desarrollar más en profundidad el enfoque transcultural desde muy distintas visiones (Cala y Soriano, 2015). Para las autoras, deben contemplarse aquellas lecturas que proceden de los estudios decoloniales y postestructuralistas. En este sentido, el enfoque transcultural plantea una crítica, eminentemente onto-epistemológica, a los discursos sobre la diversidad cultural. El enfoque transcultural tendría así pues dos tareas centrales: Por un lado, busca establecer un dialogo de saberes (Castro-Gómez, 2007) que confronte con el occidentalismo ontológico, epistémico, ético y estético que ha reducido las posibilidades significativas y de formas de vida. Esto exige redefinir conceptos como diálogo, diversidad, igualdad o derechos humanos atendiendo a distintas tradiciones de pensamiento. En segundo lugar, propone generar un tercer espacio “blando y poroso” que permita la coexistencia paralela de otros centros (culturas), al mismo tiempo que permita construir algo nuevo con unas aspiraciones de validez que no tomen a una única cultura como referente –conocimiento transcultural- (Fernández-Gómez, 2001).

Dadas las características del contexto que se pretende analizar, la llegada de inmigración forzosa muy reciente a las costas italianas, este estudio se ubica a caballo entre el enfoque multicultural y el intercultural en la medida en la que trata de conocer cómo es percibida la nueva realidad multicultural por los docentes en ejercicio y trata de identificar los valores igualitaristas en los mismos.

3. Metodología

3.1. Objetivos

El objetivo general que se pretende conseguir con esta investigación es evaluar en el profesorado del sur de Italia las creencias que tienen acerca de la igualdad y la multiculturalidad. Este objetivo se desglosa en dos más concretos:

1. Validar una escala para el sur de Italia sobre creencias culturales de los docentes.
2. Conocer y evaluar las creencias sobre igualdad y multiculturalidad del profesorado.

3.2. Participantes

La muestra de esta investigación está conformada por un total de 300 profesores de cinco centros educativos de la provincia de Trapani, en la zona occidental de la isla de Sicilia. Cada uno de los centros educativos acoge alumnado de infantil, escuela elemental y media. El criterio para seleccionar los centros fue que atendiera alumnado de origen extranjero. De un listado facilitado por las autoridades educativas se selecciona aleatoriamente cinco centros, constituyendo la muestra los profesores de esos centros educativos que responden la escala aplicada. Están representados en la muestra profesorado de todas las materias: matemáticas, arte, geografía, inglés, italiano, música, religión, ciencias, historia, tecnología, etc. El 87% han sido mujeres y el 13% hombres. El porcentaje mayor de participantes se encuentra entre los docentes de edades comprendidas entre los 46 y los 55 años (42,7%) y los que tienen entre 21 y 30 años de docencia (36,6%)

Tabla 1
Edad y años de docencia de los participantes

Edad del profesorado	%	Años de docencia	%
29-40 años	12	1-10 años	14,7
41-45 años	12,7	11-20 años	29,3
46-55 años	42,7	21-30 años	36,3
56-60 años	20,3	31-40 años	18,3
+ de 60 años	12,3	41-44 años	1,3

3.2. Procedimiento e Instrumento

Para conocer las creencias culturales de igualdad y multiculturalidad de los profesores se selecciona la escala de Creencias culturales para profesores (The Teachers Cultural Beliefs Scale) de Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, Stanat y Kunter (2011). Lo primero que se realiza es una traducción transcultural (adaptación lingüística al nuevo contexto cultural) de la escala desde el inglés al italiano por dos personas con habilidades competentes a nivel lingüístico. Una vez traducido al italiano el contenido de la escala, se contactó con un comité de expertos compuesto por 6 profesores (uno de universidad, un director y 4 profesores) cuyo fin consistía en comprobar la comprensibilidad de dicha escala, atendiendo a la claridad del ítem y a la dimensión en la que estaba ubicado. Después se aplicó a 5 profesores que reunían características esperadas en la población de estudio. Hubo recomendaciones para mejorar la redacción de algunos ítems. Posteriormente y una vez mejoradas las redacciones de los ítems, se realizó una contratraducción al inglés con el fin de comprobar las posibles diferencias semánticas con el original, tratando de que fuera lo más fiel posible. La escala original consta de 10 ítems, los 6 primeros pertenecían a la dimensión multicultural ($\alpha = 0,75$) y los 4 últimos a la dimensión igualitario. Se trata de una escala tipo Likert con 6 opciones de respuesta en la que 1 representaba “muy en desacuerdo” y 6 “muy de acuerdo”. El cuestionario traducido transculturalmente se aplica al profesorado de los cinco centros seleccionados asegurando a los participantes el carácter voluntario y la confidencialidad de los datos recabados. Se obtiene de todos los participantes el consentimiento informado. Con los datos recogidos se valida la escala para garantizar que los resultados obtenidos son válidos y fiables.

3.3. Análisis de datos

Se lleva a cabo un análisis exploratorio y uno confirmatorio. Para el análisis factorial exploratorio (AFE) se utilizó el SPSS 22.0. Se comprobó que la normalidad univariante de la distribución mostraba unos parámetros adecuados (Curran, West & Finch, 1996, Kline, 2011). Se lleva a cabo un análisis factorial exploratorio, utilizando el método de componentes principales y rotación varimax. Para el análisis factorial confirmatorio (AFC) se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales con el programa AMOS 22.0, evaluándose el ajuste del modelo mediante los estadísticos de bondad del ajuste que la mayoría de los autores defienden. Según Byrne, 2010 y Kline (2011) serían los siguientes: la prueba χ^2 y la razón χ^2 /grados de libertad, el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste general (GFI) y el índice de bondad de ajuste corregida (AGFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI), La raíz del residuo cuadrático promedio (RMR) y la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA).

Se halla la fiabilidad de cada una de las dimensiones mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Así mismo, para completar la validez y fiabilidad del instrumento se calcularon, la fiabilidad compuesta, la varianza promedio extraída y la validez discriminante.

El análisis de las creencias del profesorado de la muestra se lleva a cabo con el programa SPSS 22.0 realizando descriptivos y pruebas paramétricas.

3.4. Consideraciones éticas

Los participantes recibieron información sobre la naturaleza, duración y propósito del estudio, así como de la institución académica responsable del estudio. Se trasladó un consentimiento informado recogiendo la voluntad de participar en el estudio del profesorado, el derecho a abandonarlo y el carácter anónimo y confidencial de los datos recogidos. La investigación se ajustó a las normas éticas del comité de investigación institucional y / o nacional y a la Declaración de Helsinki de 1964 y sus modificaciones posteriores o normas éticas comparables.

4. Resultados

4.1. Aproximación al modelo de estudio

Para ser aplicada al profesorado del sur de Italia se selecciona una escala que analiza las creencias culturales del profesorado sobre igualdad y multiculturalidad. Esta escala fue validada con maestros en formación en Alemania. Se realiza una traducción transcultural y se aplica al profesorado italiano. A continuación, con los datos, lo primero que se realiza es el índice de KMO (0.827) junto con las pruebas de esfericidad de Bartlett ($P=0.000$), lo que nos indica la aplicabilidad del análisis factorial.

El AFE reagrupa los ítems en 3 factores y no dos como la escala original, explicando el 63,12% de la varianza. No obstante, se realiza un AFC, manteniendo los dos factores del modelo encontrado por los profesores Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, Stanat y Kunter (2011). Este modelo no se sustenta para la muestra de profesores italianos porque los estadísticos de bondad del ajuste están por debajo de los parámetros que los autores recomiendan (Calvo, 2017; Byrne, 2010; Kline, 2011). Cuando el AFC se realiza con la distribución de los 10 ítems en los 3 factores (el primer factor recoge los ítems 3,4,7,8,9,10; el segundo el 1 y 2, y el tercero el 5 y 6), en el ajuste del modelo se observan algunos estadísticos de la bondad del ajuste que no están dentro de los parámetros establecidos, en concreto RMSEA alcanza un valor de 0.081 y los estadísticos HOELTER 0.5 y HOELTER0.1 no alcanzan el valor 200, probablemente porque los ítems 3 y 4 tienen cargas factoriales que no llegan al valor de 0.5 (Byrne, 2010). Optamos por eliminar esos dos ítems y considerar una escala de 8 ítems formada por un factor con cuatro ítems y 2 factores con 2 ítems.

4.2. Validación del nuevo modelo

Eliminando los ítems 3 y 4 se vuelve a realizar un AFE comprobando que el modelo mostraba 3 factores. En el nuevo modelo los tres factores explicaron el 70,62% de la varianza total. La tabla 2 recoge la distribución de los ítems en los factores y la varianza explicada por cada factor. Debido a que los ítems 7, 8, 9 y 10, coinciden con los ítems que en la escala original respondían a las creencias de igualdad, se le nombra en esta nueva escala con ese mismo nombre. Los otros cuatro ítems (juntos con los 2 ítems eliminados), respondían a las creencias de multiculturalidad, pero en este caso los ítems 1 y 2 forman un factor que trata de la diversidad cultural con el alumno en el aula, lo nombramos multiculturalidad en el aula. En cambio, los ítems 5 y 6 mantienen la dimensión multicultural pero refiriéndose a los padres y a la formación del profesorado, este factor se le ha denominado multiculturalidad con agentes educativos.

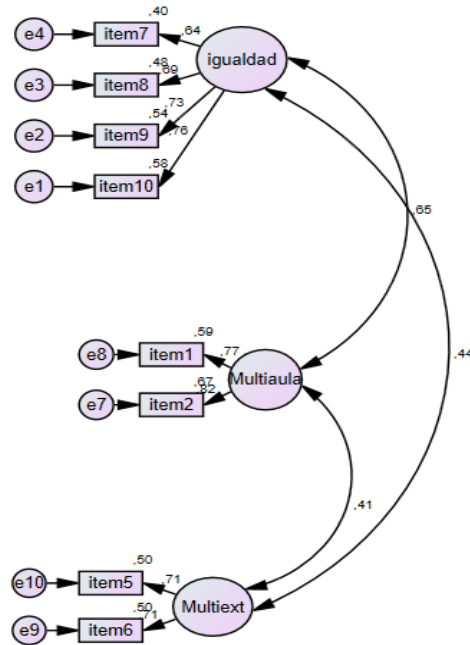
Tabla 2
Distribución de los ítems en factores y varianza explicada

Item	Igualdad	Multi aula	Multi agentes educativos
1. In aula, è importante far fronte alle differenze culturali		.899	
2. E' importante che i bambini apprendano che le persone di altre culture possano avere valori differenti dai loro		.771	
5. Quando incontro genitori di origine culturale diversa, impiego molto tempo cercando di entrare in empatia con i loro punti di vista.			.845
6. Come trattare le diversità culturali deve essere affrontato nei corsi di formazione degli insegnanti			.832
7. Le scuole devono avere come obiettivo quello di incoraggiare e appoggiare le affinità tra gli studenti di origini culturali diverse	.754		
8. In aula, è importante che gli studenti di origini culturali differenti riconoscono le affinità che esistono tra di loro	.593		
9. Quando ci sono divergenze tra gli studenti di origine diversa devono essere incoraggiati a trovare un terreno comune	.815		
10. I bambini devono apprendere che le persone di origine culturale diverse spesso hanno molto in comune	.845		
Varianza explicada	31,137	20.574	18.91

A partir del análisis factorial exploratorio se opta por realizar un análisis factorial confirmatorio (AFC) considerando los ocho ítems sobre creencias del profesorado. Dada la distribución normal univariada, se recurre al método de Máxima Verosimilitud para realizar el AFC. Se plantea el modelo de medida que se representa en la figura 1, donde se indican las relaciones de las tres variables latentes (Igualdad, Multiaula y Multiexterior) con sus respectivas variables observadas y que hacen referencia, a las unidades de creencias valoradas por el profesorado. También se puede observar las covarianzas entre las tres variables latentes (relacionadas entre sí por una línea bidireccional).

Figura 1.

Modelo de ecuaciones estructurales de la adaptación de la escala *The Teachers Cultural Beliefs* para el profesorado del sur de Italia.



La representación gráfica refleja los pesos de regresión entre las tres variables latentes y el conjunto de las variables observables. Se observa en todas ellas valores superiores a 0.50 en su varianza.

Para hacer una aproximación más ajustada al modelo, se realiza un diagnóstico de la bondad de ajuste del modelo a partir de la interpretación de los índices más utilizados para la aceptación o rechazo del modelo. Debido al tamaño de la muestra (superior a 200 sujetos) el valor del estadístico Chi-Cuadrado y su nivel de significatividad, Calvo (2017) indica que no es necesario tenerlo en consideración por el alto nivel de influencia que tiene la muestra en dicho estadístico; no obstante, siguiendo las indicaciones de Ruiz, Pardo y Sanmartín (2010), se va a relacionar el estadístico Chi-cuadrado con los grados de libertad del modelo, y si su valor es inferior a 3 el ajuste es adecuado ($\chi^2/\text{gl} = 31,225/17 = 1.83$). En relación a los índices de ajuste incremental, Calvo (2017) recomienda cuando la muestra es superior a 200 sujetos y el número de variables observadas es menor de 12, que AGFI sea ≥ 0.90 ; CFI, TLI, NFI y IFI adquieran valores ≥ 0.95 . Para los índices de ajuste absoluto GFI próximo a 1 y RMSEA ≤ 0.07 . Por último, el índice HOELTER > 200 (Byrne, 2010; Kline, 2011). Para el modelo analizado, los índices de ajuste se pueden observar en la tabla 3. El modelo presentado cumple ampliamente los requisitos de ajuste exigidos.

Tabla 3

Índices de ajuste del último modelo

χ^2/gl	Ajuste absoluto		Ajuste incremental				AGFI	NFI	HOELTER	HOELTER
	GFI	RMSEA	IFI	CFI	TLI					
1,83	0.97	0.57	0.97	0.97	0.96	0.94	0.95	232	0.5	0.1
									281	

Los resultados de la fiabilidad de las subescalas obtenidos a través del coeficiente alfa de Cronbach y de la fiabilidad compuesta, muestran valores más que aceptables para las subescalas, puesto que las subescalas tienen pocos ítems, lo que influye en la fiabilidad. La fiabilidad compuesta obtiene valor de 0.8 en la subescala de igualdad y 0.67 en las otras dos. Hair, Black, Babin, & Anderson (1998) señalan que 0.6 son valores aceptables para la fiabilidad. La varianza media extraída (Average Variance Extracted, AVE), de cada una de las subescalas es superior a 0.5, valor crítico según Fornell y Larcker (1981). Esto indica que los factores explican más de la mitad de la varianza de sus respectivos indicadores. La validez discriminante determinada por la raíz cuadrada del AVE (en negrita en la Tabla 4) es mayor que la correlación que presenta cada subescala con el resto de las subescalas. Este conjunto de medidas muestra la calidad del modelo de medida.

Tabla 4
Fiabilidad y validez de la escala

Subescalas	α	Fiabilidad		Validez discriminante		
		compuesta	AVE	C. Igualdad	C.Multi aula	C. Multi AE.
Creencias culturales del profesorado	0.80	0.80	0.5	0.71		
Creencias de Igualdad	0.69	0.67	0.63	0.45	0.79	
Creencias Multi/inter en el aula	0.62	0.67	0.51	0.51	0.33	0.71
Creencias Multi/inter con agentes educativos						

4.3. Creencias sobre igualdad y multiculturalidad del profesorado

4.3.1. Análisis descriptivo general

Los profesores que participan en el estudio obtienen una media de 5.67 en la subescala de igualdad y una desviación estándar de 0.51, en la escala de Multiculturalidad en el aula se obtiene 5.57 de media y 0.68 de desviación estándar, y 5.06 de media y 1.02 de desviación estándar para la subescala Multiculturalidad con agentes educativos. Sabiendo que las puntuaciones de cada una de las escalas oscilan de 1 a 6, apreciamos puntuaciones medias altas, aunque en la tercera escala la desviación estándar es mayor lo que indica mayor dispersión en las respuestas que en las otras dos escalas.

4.3.2. Estudio de las creencias según género

Las medias obtenidas por el profesorado, tanto por hombres como por las mujeres, son altas. Se aprecia más creencias en las sobre la necesidad de atender a la multiculturalidad y la interculturalidad con el alumnado y en el aula (Mh= 5.34; Mm=5.60; p= 0.05).

Tabla 5.
Diferencias en las creencias entre los profesores hombres y mujeres

Creencias del profesorado	Genero	Media	t	p
Creencias de Igualdad	Hombre	5.62	-0.706	0.481
	Mujer	5.68		
Creencias Multi en el aula	Hombre	5.34	-2.01	0.05
	Mujer	5.60		
Creencias Multi con agentes educativos	Hombre	4.84	-1.415	0.158
	Mujer	5.09		

4.3.3. Creencias del profesorado según la edad

Si atendemos a la edad del profesorado que responde la escala observamos que las medias que se obtienen en cada una de las subescalas son superiores a 4,83 y en la ANOVA realizada en las tres subescalas (escala de igualdad $F=0.631$ y $p=0.641$; escala de multi aula $F=0.338$ y $p=0.852$; escala de multi agentes educativos $F=1.85$; $p=0.120$) según el intervalo de edad no se aprecian diferencias significativas, lo que nos indica que las creencias ante la igualdad y la multi/interculturalidad son buenas en este profesorado (tabla 6).

Tabla 6.

Medias y desviación estándar según la edad del profesorado

Intervalos de edad	Igualdad	Multi aula	Multi agentes E.
	M (DS)	M (DS)	M (DS)
29-40 años	5.65 (0.50)	5.54 (0.83)	5.37 (0.71)
41-45 años	5.73 (0.33)	5.67 (0.56)	5.22 (0.99)
46-55 años	5.71 (0.46)	5.58 (0.62)	5.05 (1.08)
56-60 años	5.64 (0.70)	5.51 (0.74)	4.83 (1.11)
+ de 60 años	5.58 (0.53)	5.55 (0.71)	5.01 (0.91)

M = Media y DS= Desviación estándar

4.3.4. Influencia de los años de docencia en las creencias culturales del profesorado

Los años de docencia del profesorado es susceptible a las creencias culturales del mismo. La ANOVA realizada informa de diferencias entre el profesorado en las creencias multiculturalidad cuando las preguntas hace referencia a padres y profesorado ((escala de igualdad $F=2.102$ y $p=0.081$; escala de multi aula $F=1.282$ y $p=0.277$; escala de multi agentes educativos $F=3.378$; $p=0.010$). Al realizar las pruebas post hoc la diferencia se establece entre el profesorado con menos años de docencia (1-10 años) y el profesorado de 31 a 40 años de profesión ($p=0.004$), siendo más receptivos a la multiculturalidad los profesores con menos años de docencia.

Tabla 7.

Medias y desviación estándar según la antigüedad del profesorado

Años de docencia	Igualdad	Multi aula	Multi agentes E.
	M (DS)	M (DS)	M (DS)
1-10 años	5.72 (0.44)	5.46 (0.87)	5.52 (0.62)
11-20 años	5.65 (0.49)	5.61 (0.62)	5 (1.07)
21-30 años	5.75 (0.37)	5.63 (0.49)	5.07 (1.03)
31-40 años	5.51 (0.78)	5.44 (0.88)	4.49 (1.10)
+ de 40	5.81 (0.23)	5.87 (0.25)	4.87 (1.10)

5. Discusión

Este estudio ha permitido profundizar en las creencias del profesorado en ejercicio del sur de Europa al tiempo que ha permitido validar transculturalmente la escala –TCBS- Teachers Cultural Beliefs Scale al contexto italiano del sur. Gracias a este proceso se reconoce una adecuada adaptación del instrumento al sur de Italia. Uno de los hallazgos relevantes que se extraen de la validación del instrumento es una distinta concepción del multiculturalismo en el contexto germano, en el que la escala fue desarrollada, y en el sur de Italia. Esta diferencia en la comprensión se refleja en un número

distinto de factores en la escala en cada caso, al igual que les sucedió a Hachfeld & Profanter (2018) con docentes del tirol italiano. Así, la escala en el contexto germano se agrupa en dos factores: creencias hacia la igualdad y hacia el multiculturalismo, mientras que en la población siciliana aparecen tres factores: creencias hacia la igualdad, multiculturalidad dentro del aula, y multiculturalidad fuera del aula. Esta distinción de multiculturalismo dentro y fuera del aula revela algunas diferencias en la comprensión de la multiculturalidad. Estas divergencias pueden basarse en una historia de las migraciones y un modelo de interacción distinto. Alemania es un país con una inmigración más sostenida en el tiempo, desde el final de la segunda guerra Mundial (Civitillo et al. 2017) mientras que la inmigración a Italia es más reciente y menos progresiva, con un modelo de integración menos restrictivo y regulado que el alemán. Esto puede explicar una visión más integrada de la multiculturalidad dentro y fuera de la escuela (con familia y administración) en el caso de los alemanes. Otro elemento importante es la relación que mantiene el profesorado italiano con la institución escolar y la administración pública. La escuela italiana tiene una tradición de autogobierno docente y autonomía escolar, que se prolonga hasta la actualidad (Corradini, 1977; Oria-Segura, 2009). La independencia relativa de los centros educativos italianos en la toma de decisiones puede ser relevante a la hora de construir una percepción del adentro y el afuera del aula (multiculturalismo en el aula y multiculturalismo fuera).

Si atendemos al análisis de las creencias culturales en el profesorado, encontramos que, pese al contexto social y político que atraviesan los países del sur de Europa y especialmente Italia, las puntuaciones del profesorado son elevadas tanto en las creencias en igualdad como en las multiculturales dentro y fuera del aula (con medias por encima del 5 en un rango de 1 a 6). La existencia de resultados positivos en el profesorado coincide con otros estudios realizados en contextos homólogos como el español (Wassell et al. 2018). El mantenimiento de estas creencias, pese al contexto social, político y discursivo reciente anti-migratorio, puede asociarse a algunos factores. Uno es la preexistencia de programas de formación en competencias interculturales sobre el profesorado, integrados en las leyes de educación anteriores a la crisis económica (MIP, MIUR) y un modelo de acogida que integra a los recién llegados en las aulas, sin separarlos, favoreciendo la confrontación diaria de docentes con alumnado inmigrado (Bungo, 2018). Este estrecho contacto, superior al de muchos otros sectores poblacionales, puede influir positivamente en su percepción de la pluralidad cultural e igualdad. La teoría del contacto cultural (Pettigrew, 1998) afirma que el contacto y el establecimiento de vínculos de calidad aumenta la sensibilidad cultural, comprensión, y el diálogo, al tiempo que disminuye la percepción de amenaza. No obstante, no todas las explicaciones plausibles son tan optimistas. Las investigaciones cualitativas realizadas recientemente en el sur de Italia vendrían a matizar estos hallazgos. Cama (2018) reconoce la existencia de un discurso contra todo tipo de desigualdad entre el profesorado italiano, pero sostiene que, a su vez, se centra en construir diferencias entre el alumnado inmigrado y el autóctono, sin facilitar ni la acogida ni la inclusión. Así mismo, Bungo (2018) identifica un discurso de buenas intenciones, muy retórico, en el que se idealiza el papel de la educación intercultural con tintes moralizantes, pero en el que, a su vez, se ofrecen definiciones contradictorias. Según este estudio, los docentes muestran una visión estática de la cultura, una exaltación de la diferencia y asocian interculturalidad al folclorismo de las comidas y los trajes típicos de los países de origen. De manera que los estudios cualitativos ofrecen un paisaje más cercano a formas sutiles de racismo diferencialista, que la escala aplicada no sería capaz de discriminar.

En tercer lugar, si ordenamos los factores de nuestro estudio por orden de puntuación, hallamos que las creencias hacia la igualdad son las más y mejor referidas por las y los docentes, seguidas de las de la multiculturalidad dentro del aula y en último lugar las de la multiculturalidad fuera del aula. Este ordenamiento sigue la lógica opuesta a la obtenida en el estudio de Aragón, Dovidio y Graham (2017) que al aplicar la misma escala obtiene en el que multiculturalismo es puntuado por encima de igualdad. Según estos autores, los maestros con creencias igualitarias han demostrado estar significativamente menos convencidos de la positividad y utilidad de las prácticas

de enseñanza inclusivas, mientras que se ha demostrado que poseer creencias multiculturales tiene una influencia más positiva en los procesos reales en el aula.

El contraste entre géneros revela que las mujeres ofrecen puntuaciones más elevadas hacia la multiculturalidad y la igualdad que los hombres, coincidiendo con los resultados de numerosos artículos (López e Hinojosa, 2015). Una mayor empatía, sensibilidad cultural y solidaridad en las mujeres ha sido relacionada con la construcción histórica de la feminidad en occidente y con la influencia de los roles de género tradicionales (Tompkins, et al. 2017). La distribución de roles de género concede a las mujeres la ocupación del cuidado y mantenimiento de los vínculos sociales y la responsabilidad de velar por la seguridad y protección de las personas vulnerables, lo que favorece un desarrollo de sus tareas comunicativas y habilidades emocionales. Según Tompkins, et al. (2017) los hombres se muestran más preocupados por sus carreras personales de éxito que por conocer a otras personas, cultivar relaciones sociales o viajar, de modo que desarrollan visiones más etnocéntricas, menos sensibles a la diferencia y posiciones menos igualitaristas.

El quinto hallazgo relevante es que la edad no influye en las creencias hacia la diversidad cultural de manera significativa, frente a lo que reconocieron Wasserl et al. (2017), pero sí lo hacen los años de docencia. Concretamente es el profesorado con “entre 31 a 40 años” de antigüedad el que puntúa significativamente por debajo en multiculturalidad fuera de las aulas, especialmente en relación con las familias y los cursos de formación. Por el contrario, el grupo con “menos de 10 años” de experiencia ofrece las mayores puntuaciones. Este hallazgo sugiere la existencia de burnout entre el profesorado de más años de dedicación. Dubbeld et al. (2017) en su estudio sobre burnout y creencias hacia la diversidad explica que uno de los factores relacionados con el agotamiento de los maestros es el permanente desafío de enseñar en situaciones nuevas y más complejas, como lo son las aulas con un mayor número de trayectorias culturales. Esto genera unas exigencias educativas, sociales y psicológicas de las que carecen, tanto porque no fueron formados para ello como por las propias expectativas que se han ido gestando sobre sí mismos y sobre la sociedad. Además, tal y como reconocen Díaz et al. (2010) citando a Frabboni (2001), los docentes con menor experiencia tienen una mayor preocupación por la gestión del aula, por cómo conseguir una buena relación y clima entre docentes y alumnos, de ahí que puedan presentar puntuaciones más elevadas.

Limitaciones

Aunque el presente estudio hace aportaciones relevantes, existe una serie de limitaciones a considerar. La primera se refiere a la muestra investigada. Se trata de una muestra modesta, susceptible de ser ampliada en futuras investigaciones. Respecto al diseño del estudio, se presenta una estrategia transversal lo que impide evaluar a lo largo del tiempo la evolución o reforzamiento de las creencias de los docentes con los cambios sociopolíticos y migratorios experimentados. Otra limitación es la propia noción de creencias culturales hacia la igualdad y la pluralidad cultural. En la medida en la que los procesos de estratificación étnico-raciales y los discursos sociopolíticos van mutando, algunos de los conceptos que se manejan en los instrumentos de investigación pueden ir perdiendo su capacidad para valorar los nuevos modos de discriminación.

6. Conclusiones

El estudio desarrollado hace una contribución al ámbito de las creencias culturales de docentes en contextos migratorios turbulentos, bajo políticas restrictivas. Los resultados ofrecen una visión sobre el imaginario de los docentes en ejercicio en los que no aparecen arraigadas creencias anti-igualitaristas o contrarias a la diversidad cultural. Esto permite pensar las escuelas como espacios de resistencia en momentos de amenazas democráticas y al profesorado como agentes de transformación de las lógicas dominantes. En ese sentido, y conscientes de la maleabilidad de las creencias y las actitudes, consideramos necesario continuar desarrollando nuevas prácticas escolares que potencien la comprensión de la diferencia como la norma, acabando con la noción de alteridad étnica racial o

cultural, al tiempo que generen los marcos de comprensión acerca de las causas que mantienen un orden social y racial desigual y cómo se producen las migraciones.

Por último, cabe señalar la idoneidad de elaborar nuevos instrumentos de evaluación e investigación más específicos, que profundicen en los modos de relación y las posibles nuevas formas de discriminación en las aulas.

Referencias bibliográficas

- Arango, J., Sánchez-Montijano, E., Mahía, R., & Malapeira, D. M. (2018). Introducción: Inmigración y asilo, en el centro de la arena política. *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 14-21. DOI: <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.14>.
- Ashton, P. T. (2014). Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. En Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. London: Routledge.
- Bugno, L. (2018). Clues to the Wind's Direction: Sailing on Teachers' Beliefs about Cultural Diversity. Results from a Semi-Structured Interview in the Italian Context. *Studia paedagogica*, 23(4), 129-144. DOI: <https://doi.org/10.5817/SP2018-4-7>.
- Byrne, B.M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cala, V. C., & Ayala, E. S. (2015). Lo transcultural a examen: un debate necesario para el transnacionalismo. En *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España: Granada, 16-18 de septiembre de 2015* (p. 228). Instituto de Migraciones.
- Calvo, C. (2017). *Análisis de la invarianza factorial y causal con AMOS*. Valencia: ADD Editorial
- Cama, A. (2018). Migraciones y escuela, entre la retórica de la acogida y la construcción de diferencias (el caso italiano). *Gazeta de Antropología*, 34 (1).
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S y Grosfoguel, R.(ed.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.79-91). Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van de Vijver, F. J., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>.
- Corradini, L. (1977). Comunidad, democracia, pluralismo y participación: el caso de Italia. *Revista de Educación*, 252, 92-197.
- Curran, P.J., West, S.G., y Finch, J.F. (1996). The robustness of test statistics to no normality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods* 1, 16-29.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9(25), 421-436.
- Dubbeld, A., Hoog, N. D., Den Brok, P., & de Laat, M. (2019). Teachers' attitudes toward multiculturalism in relation to general and diversity-related burnout. *European Education*, 51(1), 16-31. DOI: 10.1080/10564934.2017.1401435
- Fernández-Gómez, R. (2001). Estética Transcultural: la Problemática de la Estética Comparada. *Tbémata*, 27, 181-187.
- Fornell, C., y Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement Error. *Journal of Marketing Research* 18(1), 39-50. DOI: <https://dx.doi.org/10.2307/3151312>
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 143-152. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0022487109347320>.
- Gay, G. (2015). Teachers' beliefs about cultural diversity In H. Fives, & M.G. Gill, *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 453-474). London: Routledge

- Grant, C. (2009). Una voz en pro de los derechos humanos y la justicia social: la educación intercultural como herramienta para promover las promesas y evitar los riesgos de la globalización. En E. Soriano (Coord.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 25-51). Madrid: La Muralla.
- Hachfeld, A., & Profanter, A. (2018). Affrontare il multiculturalismo: le credenze sulla diversità culturale di studenti della facoltà di Scienze della Formazione in Alto Adige. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 321-333. DOI: https://doi.org/107346/-fei-XVI-02-18_2.
- Hachfeld, A., Anders, Y., Schroeder, S., Stanat, P., & Kunter, M. (2010). Does immigration background matter? How teachers' predictions of students' performance relate to student background. *International Journal of Educational Research*, 49(2-3), 78-91. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.09.002>.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986-996. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>
- Hair, J.F, Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2014). *Multivariate data analysis* (Seventh edition, Pearson new international edition). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Huynh, V. W., & Fuligni, A.J. (2010). Discrimination Hurts: The Academic, Psychological, and Physical Well-Being of Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20 (4), 916-941. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00670.x>.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd Ed.). New York: The Guilford Press.
- Kyles, C. R., & Olafson, L. (2008). Uncovering preservice teachers' beliefs about diversity through reflective writing. *Urban Education*, 43(5), 500-518. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085907304963>.
- Li, G. (2008). Divergent paths, same destiny: A Bourdieusian perspective on refugee families' negotiation of urban school transition in the US. *European Journal of Education*. 53, 469-480. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12300>.
- López, M. C. & Hinojosa, E. F. (2015): Construction and validation of a questionnaire to study future teachers' beliefs about cultural diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), 503-519. DOI: 10.1080/13603116.2015.1095249
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(1), 25-48.
- Mellati, M., Khademi, M., & Shirzadeh, A. (2015). The relationships among sources of teacher pedagogical beliefs, teaching experiences, and student outcomes. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(2), 177-184. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.2p.177>.
- Milner, H. R. (2009). What Does Teacher Education Have to Do With Teaching? Implications for Diversity Studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 118-131. DOI: 10.1177/0022487109347670.
- OIM (2018). Informe sobre las migraciones en el mundo 2018. Disponible en <https://bit.ly/2PogAL5>.
- Oria-Segura, M. R. (2009). ¿Es posible la autonomía escolar? El papel de la dirección y de los proyectos del centro en los sistemas educativos francés, italiano y español. *Educación XX1*, 12(1). DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.291>.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>.
- Park, B., & Judd, C. M. (2005). Rethinking the link between categorization and prejudice within the social cognition perspective. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 108-130. DOI: 10.1207/s15327957pspr0902_2.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, 49(1), 65-85. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>.

- Pohan, C. A. (1996). Preservice teachers' beliefs about diversity: Uncovering factors leading to multicultural responsiveness. *Equity and excellence in education*, 29(3), 62-69. DOI: <https://doi.org/10.1080/1066568960290310>.
- Ruiz, M.A., Pardo, A., & Sanmartín, R. (2010). *Modelos de ecuaciones estructurales. Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45. Disponible en <https://bit.ly/38zJLIT>.
- Soriano-Ayala, E. S., & Peñalva-Vélez, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, MM. (2009). *Children of immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tompkins, A., Cook, T., Miller, E., & LePeau, L. A. (2017). Gender influences on students' study abroad participation and intercultural competence. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 54(2), 204-216. DOI: <https://doi.org/10.1080/19496591.2017.1284671>.
- Wassell, B. A., Reid-Kerrigan, M. & Fernandez-Hawrylak, M. (2018) Teacher educators in a changing Spain: Examining beliefs about diversity in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 69(1), 223-233. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.004>.
- Wrench, A., Soong, H., Paige, K., & Garrett, R. (2018). Building spaces of hope with refugee and migrant-background students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1197-1212. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1420251>

Para citar este artículo

- Soriano Ayala, E., Cala, V. C., & Isgró, G. R. (2019). Las creencias multiculturales e igualitarias en una Europa en transformación. Análisis de la perspectiva del profesorado del Sur de Italia. *Revista Fuentes*, 21(2), 201-215. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.05