



La medida de la competencia cultural de profesionales en contextos socioeducativos: una revisión sistemática

Autor: Paloma Andrea Lazar Garrido

Tutor: Ana Berástegui Pedro-Viejo

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Madrid

Mayo de 2025

Resumen

La globalización y el impacto del fenómeno migratorio en la escuela hace de la competencia cultural (CC) del profesorado una dimensión clave a desarrollar para poder atender adecuadamente al alumnado de culturas diversas. Los estudios que evalúan esta competencia muestran que existen diferentes medidas para docentes. Por ello, surge un interés por realizar una revisión sistemática de estudios de validación de instrumentos que evalúan la CC en profesores/educadores. Siguiendo la metodología PRISMA, se recopilaron y analizaron 21 instrumentos de evaluación de CC en docentes de los cuales se extrajeron cuatro dimensiones subyacentes fundamentales (*actitudes, consciencia, conocimiento y habilidades*) y propiedades psicométricas robustas. Las limitaciones más relevantes de esta revisión y de los instrumentos de CC en general provienen de la dificultad para definir este constructo y la predominancia de herramientas autoevaluativas. Futuras investigaciones deben determinar en mayor medida la definición de la CC y utilizar medidas multi-informantes o instrumentos que evalúan esta competencia a un nivel más global.

Palabras clave: competencia cultural; instrumentos; educadores; evaluación

Abstract

Globalization and the impact of migration in schools have made cultural competence (CC) in teachers a key capacity to develop in order to adequately support students from diverse cultures. Past research that evaluates this competency reveals the existence of different measures that assess CC in teachers/educators. Hence, interest arises in conducting a systematic review of validation studies of measures that assess CC in this population. PRISMA reporting guidelines established the methodology to compile and analyze 21 instruments from which four main underlying dimensions (*attitudes, consciousness, knowledge and skills*) and robust psychometric properties were extracted. The most relevant limitations of this review and CC assessment instruments more generally originate from the difficulty in defining this construct and an overarching dominance of self-evaluation tools. Future research should ensure a clearer definition of CC and utilize multi-informant measures or tools that evaluate this competence at a global level.

Keywords: cultural competence; instruments; educators; evaluation

Índice

Resumen	1
Abstract	1
Introducción	3
<i>Definiendo el término</i>	3
<i>Modelos que definen esta competencia</i>	4
<i>Relevancia en el ámbito educativo</i>	6
<i>Instrumentos de medida</i>	7
Metodología	9
<i>Bases de datos y estrategia de búsqueda</i>	9
<i>Criterios de inclusión y exclusión</i>	11
<i>Extracción de datos</i>	11
Resultados	13
<i>Resultados de la búsqueda</i>	13
<i>Contenido de los instrumentos</i>	14
Discusión	28
<i>Limitaciones del estudio</i>	33
<i>Aportaciones del estudio</i>	34
<i>Futuras líneas de investigación</i>	35

Introducción

La globalización ha dado lugar a una transformación social y cultural de la que emerge riqueza y aprendizaje, pero que también resulta en experiencias de carencia, segregación y conflicto (Bartel-Radic, 2009; Moyano et al., 2015; Alizadeh y Chavan, 2016). Se genera así una necesidad de profesionales competentes para abordar las demandas implícitas que esta realidad supone para personas no pertenecientes al grupo social mayoritario (Hamdan y Sintos Coloma, 2022). Los profesionales que trabajan con personas de culturas dispares requieren desarrollar consciencia de estas nuevas necesidades y recibir formación para satisfacerlas (Sue y Sue, 2012). Esto lleva tiempo estudiándose en muchos ámbitos, desde el sanitario (Gozu et al., 2007; Sue y Sue, 2012) hasta el empresarial (Evelina Ascalon et al., 2008) o social (Krentzman y Townsend, 2008), así como a un nivel más emergente en el campo educativo (Gómez Barreto et al., 2017), ya que la diversidad también llega a la escuela. Por tanto, la globalización es uno de los principales motivadores para el desarrollo y la investigación de la competencia cultural (CC) (Rahimi, 2019), el constructo primordial de este trabajo.

Definiendo el término

Dada la diversidad de definiciones que aporta la literatura sobre el constructo en cuestión, se expone a continuación un desglose de elementos fundamentales que se deben tener en consideración para enmarcar adecuadamente qué es la CC. Diversos autores (Cross et al., 1989; Stemler et al., 2014; Alizadeh y Chavan, 2016; Heine, 2020) se aproximan al constructo definiendo los dos términos que lo conforman: *cultura* y *competencia*.

Al hablar de *cultura*, se engloban la historia, los pensamientos, la comunicación, las actitudes, las acciones, las costumbres, las creencias, los valores, las ideas, la tecnología, los hábitos, las prácticas y las instituciones de grupos raciales, étnicos, religiosos y sociales (Cross et al., 1989; Stemler et al., 2014; Heine, 2020). Esto se manifiesta en los individuos de dicha cultura a través de sus creencias sobre la realidad, sus formas de interactuar con otras personas, sus concepciones del funcionamiento del mundo y sus maneras de reaccionar en los ambientes sociales y materiales en los que se encuentran. Asimismo, la cultura influye en cómo una persona trabaja, estudia, es padre/madre, ama, se casa, entiende la salud y el bienestar, así como la enfermedad y la muerte (CLCHPA, 2024), entre otros muchos aspectos. Además, se subraya la importancia de ver la cultura como un proceso dinámico que evoluciona dentro de contextos sociales, económicos y políticos, ya que si se considera de forma estática o desconectada se pueden reforzar estereotipos raciales o étnicos (Cross et al., 1989).

Por su parte, en la definición de *competencia*, distintos autores recalcan que es la capacidad de funcionar de manera eficaz y adecuada; logrando los objetivos y soluciones valoradas, sin violar las normas establecidas (Alizadeh y Chavan, 2016). En otras palabras, que un profesional sea competente implica consciencia, adaptabilidad y eficacia en la intervención que se está realizando para la población que la recibe. Cuando se estudia vinculada a la cultura, esta competencia se matiza: Cross et al. (1989) describen el “ser culturalmente competente” como un objetivo ideal hacia el que trabajar dado que, como ya se ha mencionado, la cultura es un proceso en continuo desarrollo. Contribuye a esta explicación que, según la cultura en la que se aplica, la competencia requerida puede cambiar y, por tanto, lo que en una primera instancia y entorno se considera competente, puede evaluarse como incompetente frente a otras poblaciones (Spitzberg, 1991).

Por lo tanto, tras esta revisión de ambos términos y una primera visión sobre la amplitud del tema a tratar, al fusionar *cultura* y *competencia* se sintetiza una definición que incluye un conjunto de dimensiones: conocimiento, consciencia, pensamiento crítico, valores, comportamientos, actitudes y prácticas voluntarias que permiten interpretar, trabajar y comunicar de forma efectiva y adecuada en contextos transculturales, reconociendo las diferencias y atendiendo a las necesidades culturalmente específicas de cada uno (Cross et al., 1989; Denboba, 1993; Alizadeh y Chavan, 2016; Mayfield, 2020).

La terminología para referirse a esta cuestión ha ido cambiando en los diversos sectores y ámbitos, incorporando diversos matices: “competencia de comunicación intercultural”, “adaptación transcultural”, “alfabetización intercultural”, “multiculturalismo”, “sensibilidad intercultural”, etc. (Stemler et al., 2014). En este trabajo se utilizará como concepto de encuadre la *competencia cultural* como constructo que engloba al resto de términos. Además, este trabajo distinguirá el concepto en singular, *competencia cultural*, del plural, *competencias culturales*, ya que el primero se refiere a la pericia cultural general de la persona (Sue y Sue, 2012), mientras que el segundo hace referencia al abanico de habilidades específicas dentro de esa capacidad más amplia (Sánchez et al., 2016).

Modelos que definen esta competencia

La literatura muestra acercamientos dispares a la hora de delimitar la CC, definiendo unos autores dimensiones que conforman el constructo (Bhawuk y Brislin, 1992; Spitzberg, 1991; Derrington et al., 2018), frente a otros que establecen la competencia dentro de un

proceso que se desarrolla por etapas (Bennett, 2017). Ambas aproximaciones son relevantes en el encuadre de la CC como se muestra seguidamente.

Comenzando con las dimensiones que conforman la CC, Alizadeh y Chavan (2016) completaron una revisión sistemática de los modelos de tipo más conceptual existentes hasta la fecha y determinaron los componentes más recurrentes. Existe un acuerdo unánime de que la *consciencia*, el *conocimiento* y la *habilidad* necesarias para trabajar eficazmente con poblaciones culturalmente diversas son componentes elementales del constructo (Bhawuk y Brislin, 1992; Spitzberg, 1991; Derrington et al., 2018). El *conocimiento* se entiende como la dimensión más cognitiva de la CC e incluye la comprensión de diferencias y similitudes de las creencias, valores y prácticas entre y dentro de grupos culturales. La *consciencia* se entiende como el componente actitudinal y contiene la sensibilidad, el respeto, la apertura y la atención hacia las creencias y prácticas culturales del otro, desde la comprensión del impacto de los sesgos de la propia cultura. La *habilidad* es el componente comportamental y de comunicación que permite, desde el *conocimiento* y la *consciencia*, desarrollar la capacidad de comunicación interpersonal para evocar respeto, apreciación y sensibilidad hacia otras culturas. Otros componentes que se mencionan, aunque en un menor número de modelos, son el *deseo o motivación* cultural que engloba el interés y la voluntad por involucrarse con otras culturas, y el *encuentro o interacción* cultural que se refiere al contacto, la relación o la colaboración con personas culturalmente distintas.

Frente a esta visión dimensional, se encuentra un modelo ampliamente citado que explica la CC de una forma procesual conocido como Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) (Bennett, 2017). Este modelo presenta seis etapas progresivas de CC, (1) Negación (se denotan diferencias físicas, pero no diferencias estructurales entre culturas), (2) Defensa (se reacciona contra otras culturas por sensación de amenaza), (3) Minimización o ceguera (se consideran todas las culturas de la misma manera al centrarse en valores universales sin considerar diferencias estructurales específicas de cada cultura), (4) Aceptación o pre-competencia (se aceptan y respetan las diferencias en comportamiento y valores), (5) Adaptación o competencia (se cambia el marco de referencia a perspectivas de diversidad cultural a través de la empatía y el pluralismo) y (6) Integración o pericia (se integran otras perspectivas globales con la perspectiva global personal). Las tres primeras etapas se encuentran en el polo etnocéntrico y las tres segundas se engloban dentro del etnorelativismo.

Alizadeh y Chavan (2016) plantean algunas críticas a los modelos conceptuales en su revisión. En primer lugar, se señala que la literatura ha desarrollado modelos de CC e instrumentos para medir aquello que las teorías delimitan como competencia, pero existe una falta de seguimiento del impacto que tiene el constructo en los contextos en los que se motiva su práctica. En este sentido, no existe suficiente investigación sobre la eficacia y el impacto que tiene promover la CC entre profesionales que trabajan con poblaciones de diversidad cultural. En segundo lugar y como se ha mencionado en la sección anterior, los autores cuestionan el cómo de aplicables son estos modelos entre culturas diferentes. Se expone que la concepción de *conocimiento*, *consciencia* y *habilidades* puede cambiar entre los países en los que se mide el constructo. Por lo tanto, se debate si el desarrollo de un modelo en un país concreto es realmente aplicable como conceptualización de la CC a nivel más general. Ocurre de un modo similar con el modelo procesual DMIS, ya que la investigación muestra que las tendencias generales de cómo se concibe la CC en un país pueden corresponder a diferentes etapas de este modelo, abriendo un debate de si realmente el polo etnorelativista es el camino más acertado para el desarrollo de la CC. Por ejemplo, en un país como Estados Unidos (EEUU) se podría definir la CC en mayor medida en la fase de integración (aunque depende de la zona del país), mientras que, en un estado como Francia, dado que la CC se refleja en una idea de asimilación de la población migrante en la cultura dominante (Falicov, 2011), concerniría mayormente a una fase de minimización. Por lo tanto, al matizar la definición de la CC según el país en el que se estudia, el modelo DIMS quizá no sea del todo acertado, ya que establece la pericia cultural en un estándar que puede ser poco representativo de la realidad de diferentes culturas.

Relevancia en el ámbito educativo

Los modelos investigados reflejan además que la CC es una necesidad relevante en una gran variedad de ámbitos, ya que, como se ha indicado al principio, la globalización está teniendo un impacto a nivel social. Se debe recalcar que el constructo se ha estudiado en mayor medida en profesionales del ámbito sanitario y, en especial, en enfermeros/as, comparado con otros sectores, tales como el educativo (Alizadeh y Chavan, 2016). En las últimas décadas, se ha desarrollado un interés por conocer cómo la enseñanza y el aprendizaje en contextos de diversidad pueden beneficiar tanto al alumnado como al profesorado y se ha encontrado un efecto positivo en el éxito escolar al introducir filtros culturales y experienciales en las clases (Hamdan y Sintós Coloma, 2022). El impacto es múltiple y a diversos niveles; un mayor reconocimiento y celebración de las diferencias culturales en el aula crea una mayor conexión

con la comunidad a través de la conciencia de sesgos, la inclusión de conceptos pluriculturales en los currículums escolares, la comunicación con familias de alumnado diverso y la evitación de sentimientos de alienación y hostilidad, entre muchos otros. En suma, se ha determinado que la cultura tiene un rol crítico en el aprendizaje. La CC resulta en prácticas de enseñanza más efectivas, ayuda a abordar la brecha de éxito entre alumnos y ayuda a educadores a alcanzar requerimientos curriculares. Para aprovechar este potencial, se precisa que los principales agentes del entorno educativo desarrollen su CC, ya que se observa que existe un vacío en términos de formación. En concreto en España, se lleva tiempo detectando que muchos profesionales carecen de entendimiento sobre el comportamiento y las prácticas más adecuadas a llevar a cabo para trabajar en entornos con alumnado inmigrante, lo que puede generar desconexión entre sus intenciones y la realidad del aula (Hernández, 2011).

Instrumentos de medida

Tras analizar los modelos existentes y uno de los ámbitos de aplicación, es necesario abordar qué instrumentos existen en la medida de la CC. Por ello, a continuación, se presentan varias revisiones sistemáticas recientes que recopilan y analizan instrumentos que evalúan la CC o constructos similares en poblaciones dispares:

Osmanovic et al. (2021) realizaron una revisión sistemática de las propiedades psicométricas de instrumentos de CC en el campo de la enfermería, uno de los ámbitos en los que más se ha estudiado el constructo. Específicamente, identificaron 21 instrumentos en 44 estudios, los cuales fueron evaluados fundamentalmente en términos de validez. Distinguieron tres instrumentos (*Transcultural Self-Efficacy Tool, TSET*; *Cultural Competence Assessment, CCA* y *Cultural Competence Health Practitioner Assessment, CCHPA*) en particular cuyas propiedades psicométricas mostraban que eran las herramientas más válidas para aplicar en enfermeros/as. Las limitaciones más relevantes de estos instrumentos fueron que todos eran cuestionarios autoadministrados y presentaban una falta de validez de criterio y validez transcultural, así como de datos de fiabilidad o de medición de dimensiones específicas de la CC (tenían un mayor enfoque en *actitudes y comportamientos* y menor en *habilidades prácticas*).

De forma similar, pero específicamente con medidas observacionales de CC, Jager et al. (2021) completaron una revisión sistemática con profesionales sanitarios. De 54 estudios revisados, se extrajeron 5 instrumentos observacionales. Algunos ejemplos de los métodos incluidos fueron la observación de consultas en tiempo real, la evaluación de respuestas

verbales de los/as profesionales a interacciones simuladas o las evaluaciones en exámenes clínicos estructurados en los que los/as profesionales interactuaban con actores que representaban casos clínicos. En estos escenarios, investigadores formados en CC o supervisores clínicos eran quienes evaluaban las capacidades de los/as profesionales. No obstante, ninguno de los 5 instrumentos se consideró lo suficientemente válido y fiable, por falta de validez de criterio, sensibilidad al cambio y otras limitaciones metodológicas.

Cabe mencionar, asimismo, la revisión sistemática sobre los instrumentos que miden la *sensibilidad intercultural* en población general llevada a cabo por Ruiz-Bernardo et al. (2024). Los estudios incluidos fueron 32 de los cuales se extrajeron 10 instrumentos. La mayoría de ellos se habían llevado a cabo en población universitaria y se basaban en el modelo de Chen y Starosta (2000) que definen la *sensibilidad intercultural* como el *componente afectivo* de la CC o, en otras palabras, las *actitudes sensibles conscientes* que expresan las personas cuando se encuentran en interacciones con poblaciones de otras culturas. Estas actitudes pueden incluir la interacción comprometida, el respeto por las diferencias culturales y la confianza, la atención y el disfrute de la interacción. Esta investigación es relevante, pero, a pesar de incluir dimensiones a explorar, no recogen toda la gama de aspectos que incluye la CC.

Las revisiones expuestas dan lugar a varias críticas de los instrumentos de medida de la CC. Los conflictos no solo surgen de la dificultad para definir y la especificidad del constructo que complican su aplicabilidad en diferentes campos (Spitzberg, 1991; Bhawuk y Brislin, 1992), sino que además el abanico de instrumentos diversos existentes varía entre ámbitos y modelos de interés, los componentes incluidos en las escalas tampoco son uniformes, se tratan eminentemente de herramientas autoevaluativas y tienen grados de validación dispares (Jager et al., 2021; Osancevic et al., 2021; Ruiz-Bernardo et al., 2024). Esto se traduce a una dificultad a la hora de elegir el instrumento más adecuado y válido para medir la CC en un ámbito y población concretos. Las revisiones anteriores dan indicios de las mejores herramientas de CC en el ámbito sanitario, así como de las dimensiones más esenciales en la medición del constructo. Tras esto, los autores indican que no es necesario desarrollar más instrumentos de CC para sanitarios, sino que investigaciones futuras deberían evaluar los parámetros psicométricos de las herramientas de este campo (Osancevic et al., 2021), al igual que se puntualiza que queda pendiente la necesidad de discernir las herramientas existentes en diferentes áreas.

Concretando en la medida de las CC del profesorado en la etapa escolar, que es el objeto de este estudio, Lawson et al. (2024) llevaron a cabo una revisión sistemática en el campo educativo, midiendo prácticas de enseñanza culturalmente responsivas (*Culturally-Responsive Teaching; CRT*). En ella, los autores se centran en los instrumentos que evalúan cómo de culturalmente conscientes son los currículums académicos y los métodos de enseñanza de los docentes, sin realizar estimaciones específicas sobre el estado del arte de las medidas de las competencias culturales en esta población.

Por lo tanto, se conoce que existen instrumentos de CC en el ámbito educativo, pero, al mejor conocimiento y comprensión de las investigadoras, no se ha identificado una revisión que estudie únicamente las herramientas específicamente adaptadas para evaluar la CC en docentes de alumnado en entornos escolares. Consecuentemente, este trabajo tiene como objetivo general explorar los instrumentos validados para medir la CC en profesores de alumnos de infantil, primaria y secundaria en contextos educativos. A través de una revisión sistemática, se pretende identificar los instrumentos existentes, sus dimensiones y sus propiedades psicométricas, con el fin de evaluar su eficacia como medidas de CC. Como objetivos secundarios, se plantea estudiar dichos instrumentos de manera comparativa para determinar su aplicabilidad, así como explorar si existen vacíos en la literatura sobre la medición de la CC en este sector.

Metodología

Bases de datos y estrategia de búsqueda

La revisión de la literatura se realizó a través de una búsqueda exhaustiva en cuatro bases de datos *PsycInfo*, *Web of Science (WOS)*, *Scopus* y *ERIC* el 17 de enero de 2025. La ecuación de búsqueda se ejecutó a través de lenguaje libre incorporando todos los términos asociados a las variables de estudio posibles incluidos en la Tabla 1. Los términos en la misma columna se unieron con el Booleano “OR”, mientras que los términos entre columnas se combinaron con el Booleano “AND”.

En cuanto a las variables, en primer lugar, la definición de CC se delimitó en las diferentes variantes del constructo reiteradas en la literatura y extraídas de la revisión teórica (Cross et al., 1989; Denboba, 1993; Alizadeh y Chavan, 2016; Mayfield, 2020). Estas formas incluyen prefijos y sufijos vinculados a ambos términos que conforman el concepto (p. ej.,

multi-, inter-, -cy, etc.; estas consideraciones fueron abordadas a través del uso de asteriscos), así como diversos vocablos asociados a la CC (p. ej., *sensitivity, communication, awareness*).

En segundo lugar, la variable poblacional se delimitó en profesores, educadores y otros trabajadores de escuelas de alumnado de infantil, primaria y secundaria, ya fueran de contextos de educación formal o no formal. En otras palabras, se incluyeron en esta población tanto docentes referenciales de este alumnado (p. ej., tutores u orientadores), como profesores específicos de, por ejemplo, educación física, profesores de clases particulares de inglés o educadores en entornos no escolares. En base al objeto de estudio se utilizan de manera intercambiable los términos “profesores/educadores” y “docentes” para representar al colectivo que constituye esta variable.

En tercer lugar, se investigaron instrumentos que miden la CC. Se incluyeron los sinónimos de evaluación, medida, escala, herramienta, cuestionario o encuesta en la definición de esta variable. Esto implicó que se examinara cualquier tipo de instrumento (observacional, autoevaluativo, proyectivo, etc.) siempre y cuando evaluara la CC de docentes como se definió en las dos variables anteriores.

Por último, se incluyó como variable que los instrumentos seleccionados vinieran de estudios de validación o que constaran datos de validez, fiabilidad u otras propiedades psicométricas. El objetivo era identificar únicamente los artículos originales de validación de instrumentos focalizando y reduciendo, por un lado, el resultado de búsqueda y, por otro, posibles sesgos. En el primer caso, se pretendía evitar en la medida de lo posible que el mismo instrumento saliera múltiples veces en la búsqueda. En el segundo, al incluir exclusivamente artículos de validación, se intentaba alcanzar mayor rigor científico, ya que estos estudios siguen una estructura de estricto cumplimiento, mientras que investigaciones de herramientas adaptadas no suelen aplicar el instrumento validado en la misma población de validación y además pueden modificar la herramienta utilizada justificando que era necesario dado su objeto de estudio. Asimismo, como la revisión teórica mostró que la CC es un constructo difícil de discernir que cambia según el ámbito y la población de evaluación, era necesario que los instrumentos seleccionados fueran resultado de estudios de calidad que demostraran la validez de la medida en una muestra de docentes. No obstante, si el estudio original no estuviera incluido en la extracción, se incluyeron también publicaciones que validaran un instrumento ya existente adaptado a un contexto distinto.

Tabla 1. *Términos incluidos en la ecuación de búsqueda.*

Concepto	Población	Enfoque	Contexto
“*cultural* competen*”, “intercultural competence”, “multicultural competence”, “cross-cultural competence”, “*cultural sensitivity”, “*cultural communication”, “*cultural awareness”	“teachers”, “educators”, “faculty”, “teaching staff”, “school staff”	“assessment”, “measurement”, “evaluation”, “scale”, “tool”, “instrument”, “questionnaire”, “survey”	“validation”, “validity”, “validation studies”, “psychometric properties”, “reliability”

Fuente: elaboración propia.

Criterios de inclusión y exclusión

Entre los criterios de elegibilidad se establecieron que los artículos incluidos fueran (a) estudios empíricos de validación de (b) instrumentos de CC (c) medida en profesores/educadores de alumnado de infantil, primaria y secundaria. Si el instrumento estuviera compuesto por ítems, la población debía tratarse de 5-10 sujetos por cada ítem para alcanzar los criterios de calidad metodológica de Tabachnick y Fidell (2013). Se especificó además que (d) se tuviera acceso al instrumento completo, (e) se mostraran datos de validez, fiabilidad u otras propiedades psicométricas y (f) estuvieran en inglés, español o francés. No se establecieron criterios en base al año de publicación ni tampoco se restringió por tipo de publicación, por lo que se revisaron artículos científicos, tesis doctorales y monografías, entre otros.

Los metadatos de los estudios encontrados en las bases de datos mencionadas en la estrategia de búsqueda fueron importados a Zotero. Desde ahí, se procedió a la eliminación de duplicados y se realizó un cribado en dos fases: por título y resumen y por lectura completa de los artículos resultantes siguiendo los criterios de elegibilidad. Dentro de la segunda fase, la investigadora 1 realizó la selección de artículos a incluir y se resolvieron dudas conviniendo con la investigadora 2 hasta alcanzar un consenso.

Extracción de datos

Una vez alcanzado el número final de artículos y en base al objetivo general de determinar qué instrumentos existen de CC en docentes escolares, qué es lo que miden y cuáles son sus propiedades psicométricas, se extrajo la siguiente información de los artículos: A) el

nombre del instrumento, B) el concepto medido, es decir, la forma en que el estudio definía la CC, C) la población de docentes y el país de validación, D) el formato de medición, el número de ítems y las opciones de respuesta, E) las subescalas de cada instrumento obtenidas a través de Análisis Factorial (AF) y F) las cualidades psicométricas del instrumento.

La definición de la CC que aportaba cada estudio (B) y las subescalas de los instrumentos identificados (E) fueron analizadas agrupando las dimensiones reiteradas entre herramientas. Este proceso posibilitó distinguir la variabilidad de definiciones y dimensiones utilizadas entre los diferentes instrumentos de evaluación de CC en docentes. Con ello, se pudo detectar la recurrencia de dimensiones más fundamentales, dentro de las cuales se categorizaron distintos bloques de subconstructos.

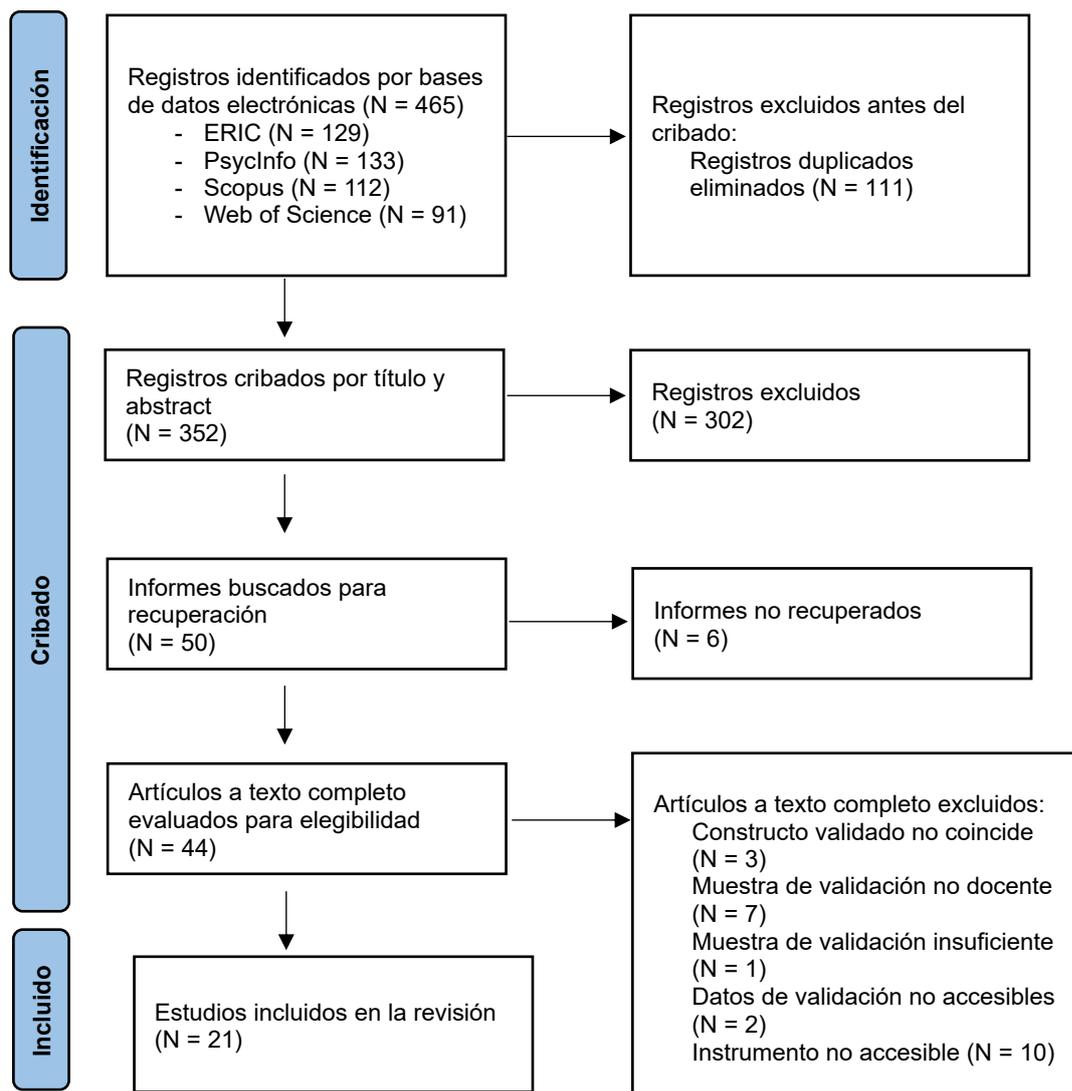
Las propiedades psicométricas que se identificaron fundamentalmente fueron medidas de validez y fiabilidad. Se delimitan a continuación las medidas más habituales: Para empezar, tres tipos de validez se detectan de manera recurrente en los artículos de validación. (1) La validez de constructo refleja el grado de acuerdo entre el instrumento y las hipótesis que indica medir, es decir, que la herramienta realmente evalúe el nivel de CC de profesores. Se suele valorar a través del porcentaje de varianza explicada. (2) La validez de contenido se define como el grado en que el contenido del instrumento se adecúa correctamente al constructo que se está midiendo. En otras palabras, que lo que el instrumento refleje sea una medida de CC tal y como el estudio en cuestión la define. Es habitual que esté determinada a través de un panel de expertos o una revisión exhaustiva de la literatura. (3) La validez de criterio se trata del grado en que el instrumento es realmente una buena medida del constructo. Esto se suele detectar a través de test de correlación con otras herramientas que miden el mismo constructo, es decir, en el caso actual, que el instrumento de CC correlacione con otras medidas validadas de CC indicaría que tiene validez de criterio. Por su parte, la fiabilidad refleja la repetitividad y consistencia de una prueba. También se mide de diversas maneras, pero algunos de sus parámetros más comunes son la Alpha de Cronbach y la Omega de McDonald, así como la fiabilidad test-retest que mide la estabilidad de la medida en el tiempo (con una prueba pre-post). Todas estas propiedades fueron identificadas y extraídas en el análisis de la información obtenida de los estudios incluidos.

Resultados

Resultados de la búsqueda

Un total de 465 artículos fueron obtenidos a partir de la ecuación de búsqueda en las cuatro bases de datos. Siguiendo la metodología de PRISMA, tras la eliminación de duplicados, se obtuvieron 352 estudios de los que se hizo un screening de elegibilidad por título y resumen. Esto resultó en 50 estudios para leer a texto completo de los cuales 6 no se pudieron obtener. Tras la lectura a texto completo y siguiendo los criterios de elegibilidad de la *Metodología*, se descartaron 23 artículos al no medir CC (3) y/o en docentes (7) y/o tener muestra de validación insuficiente (1) y/o no ser el estudio de validación original (siempre y cuando éste estuviera incluido en la muestra) (2) y/o no incluir la escala completa en el artículo (10). Por lo tanto, el número final de estudios incluidos fueron 21 de los cuales se extrajeron igualmente 21 instrumentos.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA.



Contenido de los instrumentos

Tras la selección, los 21 instrumentos de CC medidos en docentes que coinciden con los criterios de elegibilidad se recogen en la Tabla 2. Como se ha mencionado en la *Metodología*, la información recogida refleja A) el nombre de la escala, B) el concepto medido, C) la población y el país de validación, D) el formato de medición, el número de ítems y las opciones de respuesta, E) las dimensiones en las que se divide y F) las cualidades psicométricas.

Tabla 2. Instrumentos extraídos tras la revisión sistemática.

Nombre del instrumento	Concepto medido	N docentes evaluados País de validación	Formato medición N ítems Opciones respuesta	Dimensiones (AF)	Cualidades psicométricas	
					Fiabilidad	Validez
<i>Beliefs, Values & Goals (BVG)</i> (Leutwyler et al., 2018)	<i>Creencias, valores y objetivos sobre la diversidad cultural y la integración en la educación.</i>	202 profesores en formación Serbia	AE 23 4 puntos de Likert	(1) <i>Apreciación de la Diversidad Cultural</i> (2) <i>Visión del Mundo Etnorelativista</i> (3) <i>Actitudes hacia la Integración</i> (4) <i>Objetivos de Educación Intercultural</i>	$\alpha_1 = .91$ $\alpha_2 = .89$ $\alpha_3 = .89$ $\alpha_4 = .92$	VC = 57.1% VCo = Panel de expertos VCr = Correlaciona con otras medidas de CC.
<i>Cultural Awareness and Beliefs Inventory (CABI)</i> (Roberts-Walter y Fay, 2007)	<i>Percepciones y actitudes de profesores hacia la diversidad, la sensibilidad cultural y la implementación de pedagogía culturalmente responsiva.</i>	1873 profesores Texas, EEUU	AE 36 4 puntos de Likert	(1) <i>Creencias de Profesores</i> (2) <i>Clima Escolar</i> (3) <i>Gestión del Aula Culturalmente Responsiva</i> (4) <i>Apoyo a Domicilio y Comunitario</i> (5) <i>Consciencia Cultural</i> (6) <i>Curriculum e Instrucción</i> (7) <i>Sensibilidad Cultural</i> (8) <i>Eficacia del Profesor</i>	$\alpha_{\text{Total}} = .83$	VC = 44% VCo = Panel de expertos VCr = Correlaciona con otras medidas de CC.

<i>Cultural Competence Inventory for Preservice Teachers (CCI-PT)</i> (Yang et al., 2020)	<i>La habilidad para conocer la diversidad del alumnado, desarrollar emociones sanas hacia la diversidad del alumnado y la participar en acciones que incorporan la diversidad del alumnado.</i>	456 profesores en formación EEUU	AE 18 7 puntos de Likert	(1) <i>CC Emocional</i> (2) <i>CC Comportamental</i> (3) <i>CC Cognitiva</i>	$\alpha 1 = .81$ $\alpha 2 = .82$ $\alpha 3 = .75$	VC = 52.85% VCo = Panel de expertos VCr = Correlaciona con valoración de CC realizada por un experto.
<i>Culturally Sensitive Pegagogical Self-Efficacy Scale (CSPSS)</i> (Celik et al., 2024)	<i>Consciencia de diferencias culturales, adaptación curricular y prácticas de enseñanza inclusivas.</i>	548 profesores (de refugiados) Turquía	AE 22 5 puntos de Likert	(1) <i>Conocimiento profesional</i> (2) <i>Habilidad profesional</i> (3) <i>Actitudes y Valores</i>	$\alpha 1 = .94$ $\alpha 2 = .92$ $\alpha 3 = .92$	VC = 68.9% VCo = Panel de expertos VCr = Correlaciona con otras medidas de CC.
<i>Evaluation of Future Teacher's Perceptions of Unaccompanied Foreign Minors (EPFD-UFM)</i> (Serrano-García et al., 2024)	<i>Percepciones de características socioeducativas, amenaza social percibida y bienestar de MENAs por parte de profesores en formación.</i>	168 profesores en formación Granada, España	AE 27 4 puntos de Likert	(1) <i>Características socioeducativas</i> (2) <i>Amenaza social</i> (3) <i>Bienestar físico y emocional</i>	$\alpha 1 = .911$ $\omega 1 = .914$ $\alpha 2 = .774$ $\omega 2 = .844$ $\alpha 3 = .656$ $\omega 3 = .666$	VC = 52.65% VCo = Panel de expertos

<i>Educators Scale of Student Diversity (ESSD) (Patel, 2018)</i>	<i>Comprensión de diversidad, raza, sesgo, igualdad y enseñanza culturalmente responsiva.</i>	372 profesores en formación Noroeste Pacífico, EEUU	AE 22 5 puntos de Likert	(1) <i>Raza y sesgo</i> (2) <i>Enseñanza culturalmente responsiva</i> (3) <i>Igualdad</i> (4) <i>Diversidad en la educación</i>	$\alpha_1 = 0.81$ $\alpha_2 = 0.77$ $\alpha_3 = 0.62$ $\alpha_4 = 0.68$ $\alpha_{Total} = .88$	VC = 53.16% VCo = Panel de expertos VCr = Correlaciona con otras medidas de CC.
<i>Global Competence Scale (GCS) (Sanz-Leal y Gómez, 2025)</i>	<i>Habilidad para comprender cuestiones globales e interculturales, apreciar diferentes perspectivas, interactuar eficazmente y con respeto con los demás y actuar de manera responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo.</i>	736 profesores y profesores en formación España	AE 8 5 puntos de Likert	(1) <i>Competencia global</i>	$\alpha = 0.736$ $\omega = .742$	VC = 50.57% VCo = Panel de expertos y Estudio Piloto (N=25) VCr = Correlaciona con otras medidas de CC.

<i>Inventory of Intercultural Communicative Competence in English Language Teaching for English as a Foreign Language (ICC-ELT-EFL) (Chao, 2015)</i>	<i>Competencia para interactuar de manera eficaz y apropiada en comunicación intercultural, particularmente en contextos de enseñanza en inglés.</i>	422 profesores de inglés como lengua extranjera Taiwán (escala original en chino)	AE 24 6 puntos de Likert	(1) <i>Orientaciones afectivas hacia CC</i> (2) <i>Habilidades para CC</i> (3) <i>Perspectivas hacia enseñanza de inglés</i> (4) <i>Estrategias interculturales en la enseñanza de inglés</i>	$\alpha_1 = .738$ $\alpha_2 = .914$ $\alpha_3 = .926$ $\alpha_4 = .902$	VC = 66.42% VCo = Panel de expertos
<i>Intercultural Communicative Competence Scale (ICCS) (Kazykhankyzy y Alagözlü, 2019)</i>	<i>Conocimiento, habilidades, actitudes y consciencia hacia la comunicación intercultural efectiva.</i>	624 profesores de inglés en formación Turquía y Kazajistán	AE 52 5 puntos de Likert	(1) <i>Habilidades</i> (2) <i>Actitudes</i> (3) <i>Consciencia</i> (4) <i>Conocimiento</i>	$\alpha_1 = .946$ $\alpha_2 = .906$ $\alpha_3 = .88$ $\alpha_4 = .806$	VC = 50.78% VCo = Panel de expertos VCr = Correlaciona con otras medidas de CC.
<i>Intercultural Competency Measure for Educators (ICME) (Lynn, 2023)</i>	<i>La habilidad para comunicar, comprender y trabajar de manera efectiva con personas de contextos culturales diversos, a través de un conocimiento de otros y de uno mismo, las habilidades para</i>	214 profesores Carolina del Norte, EEUU	AE 32 7 puntos de Likert	(1) <i>Currículo académico</i> (2) <i>Inclusión de alumnado diverso</i> (3) <i>Apertura transcultural</i> (4) <i>Colaboración y adaptación</i> (5) <i>Consciencia sistemática</i>	$\alpha_1 = .92$ $\alpha_2 = .89$ $\alpha_3 = .87$ $\alpha_4 = .91$ $\alpha_5 = .86$	VC = 67.4% VCo = Panel de expertos VCr = Correlaciona con otras medidas de CC. $r_{tt} = .85^*$

relacionarse y valorar a otros y un componente de acción para ponerlo en práctica.

<i>Intercultural Competence in Pedagogy Students (ICPE)</i> (Del Mardones et al., 2024)	<i>Actitudes, conocimiento, habilidades y resultados internos que reflejan esta competencia.</i>	521 pedagogos en formación Chile	AE 32 3 puntos de Likert	(1) <i>Actitud</i> (2) <i>Conocimiento y comprensión</i> (3) <i>Habilidades</i> (4) <i>Resultados internos deseados</i>	$\rho = 0.94$	VC = 81% VCo = Panel de expertos
<i>Intercultural Understanding Instrument (ICU)</i> (Denson et al., 2017)	<i>Un concepto multifacético que englobe consciencia, conocimiento, actitudes y habilidades relacionadas con diversidad cultural.</i>	1317 profesores Australia	AE 16 4 puntos de Likert	(1) <i>Estrategias de enseñanza culturalmente inclusivas</i> (2) <i>Reflexividad</i> (3) <i>Adaptabilidad/flexibilidad</i> (4) <i>Apertura a diversidad cultural</i>	$\alpha_1 = .76$ $\lambda_1 = .72$ $\alpha_2 = .65$ $\lambda_2 = .58$ $\alpha_3 = .8$ $\lambda_3 = .75$ $\alpha_4 = .73$ $\lambda_4 = .71$	VCo = Revisión de literatura

<i>Inventory of future teachers' beliefs about cultural diversity (IFTBCD)</i> (López López e Hinojosa Pareja, 2016)	<i>Perspectivas sobre el multiculturalismo, prácticas educativas y actitudes relacionadas con la diversidad.</i>	1464 profesores en formación Granada, España	AE 79 4 puntos de Likert	<p><i>(1) La diversidad cultural como un fenómeno limitado a ciertos espacios socio-geográficos</i></p> <p><i>(2) La diversidad cultural desde una perspectiva de superioridad de la cultura hegemónica</i></p> <p><i>(3) Una práctica educativa sensible a la diversidad cultural</i></p> <p><i>(4) Una visión ideal de la diversidad cultural</i></p> <p><i>(5) Las creencias negativas sobre alumnado de culturas diferentes a la cultura de acogida</i></p> <p><i>(6) La educación como factor que reproduce a la cultura dominante</i></p> <p><i>(7) El multiculturalismo y discriminación positiva</i></p>	α Total = 0.761	VC = 34.08% VCo = Panel de expertos y revisión de literatura
--	--	--	--------------------------	--	------------------------	---

<i>Multicultural Competence Scale (MCS)</i> (Erdem, 2020)	<i>Consciencia de la identidad cultural de uno mismo, conocimiento de culturas diversas, habilidad para adaptar ambientes educativos para alumnado multicultural.</i>	628 profesores en formación Turquía	AE 14 5 puntos de Likert	(1) <i>Consciencia</i> (2) <i>Habilidades</i> (3) <i>Conocimiento</i>	$\alpha_1 = .79$ $\alpha_2 = .76$ $\alpha_3 = .68$	VC = 54.7% VCo = Panel de expertos y revisión de la literatura VCr = Correlaciona con otras medidas de CC.
<i>Multicultural Dispositions Index (MDI)</i> (Thompson, 2009)	<i>Valores, compromisos y ética que influyen las interacciones entre educadores y alumnos, familias, compañeros y comunidades.</i>	1091 profesionales educativos en formación Medio oeste, EEUU	AE 22 9 puntos de Likert	(1) <i>Competencia transcultural</i> (2) <i>Perspectiva del mundo multicultural</i> (3) <i>Conocimiento de uno mismo profesional y personalmente</i> (4) <i>Habilidades profesionales y compromiso</i>	$\alpha_1 = .78$ $r_{tt1}^{**} = .5$ $\alpha_2 = .86$ $r_{tt2} = .69$ $\alpha_3 = .76$ $r_{tt3} = .55$ $\alpha_4 = .73$ $r_{tt4} = .57$	VC = 56% VCo = Estándares nacionales de acreditación de profesorado VCr = r_{tt} y correlaciona con otras medidas de CC.

<i>Multicultural Teaching Competency Scale (MTCS)</i> (Spanierman, et al., 2011)	<i>Proceso dinámico en el que profesores examinan sus actitudes y sesgos, incrementan su conocimiento de poblaciones específicas e implementan estrategias culturalmente responsivas.</i>	506 profesores y profesores en formación EEUU y Canadá	AE 16 6 puntos de Likert	(1) <i>Habilidad de enseñanza multicultural</i> (2) <i>Conocimiento de enseñanza multicultural</i>	$\alpha_1 = .88$ $\alpha_2 = .78$	VC = 32.89% y 8.76% VCr = Correlaciona con otras medidas de CC.
<i>Pluralism and Diversity Attitude Assessment (PADAA)</i> (Stanley, 1997)	<i>El grado en el que el informante posee actitudes positivas hacia la diversidad y el pluralismo cultural.</i>	215 profesores de educación física en formación EEUU	AE 19 6 puntos de Likert	(1) <i>Apreciación del pluralismo cultural</i> (2) <i>Valor del pluralismo cultural</i> (3) <i>Implementación del pluralismo cultural</i> (4) <i>Incomodidad con la diversidad cultural</i>	$\alpha_{Total} = 0.91$ $r_{tt} = .84^{***}$	VCo = Panel de expertos VCr = Correlaciona con otras medidas de CC.
<i>Plurilingual and Intercultural Knowledge Scale (PIKS) y Plurilingual and Intercultural</i>	<i>Conocimiento y actitudes sobre pluralidad lingüística e intercultural.</i>	349 profesores de inglés en formación Turquía	AE PIKS:20 PIAS: 14 5 puntos de Likert	PIKS: (1) <i>plurilingüismo, similitudes y diferencias en idiomas</i> (2) <i>diversidad cultural, relaciones interculturales y aprendizaje/adquisición de cultura</i>	$\alpha_1 = .829$	VC (PIKS) = 39.77% VC (PIAS) = 54% VCo = Panel de expertos

<i>Attitudes Scale (PIAS)</i> (Özdemir et al., 2021)				<i>(3) características generales, similitudes y diferencias entre culturas</i>		
				<i>PIAS:</i>	$\alpha 2 = .874$	
				<i>(1) respeto y curiosidad por otros idiomas y culturas</i>		
				<i>(2) capacidad de adaptación a idiomas y culturas</i>		
				<i>(3) perspectiva hacia idiomas y culturas</i>		
<i>Teacher Cultural Diversity Enthusiasm Scale (TCDES),</i>	<i>Entusiasmo por diversidad cultural, autoeficacia en gestión de aulas diversas y compromiso con justicia social.</i>	330 profesores en formación Serbia	AE TCDES: 6 TCDES: 9	<i>(1) Entusiasmo del profesor por diversidad cultural</i>	$\alpha 1 = .868$	VC = 50.49%
<i>Teacher Cultural Diversity Self-Efficacy Scale (TCDES) y</i>				<i>(2) Autoeficacia del profesor con diversidad cultural</i>	$\alpha 2 = .872$	VCo = Panel de expertos y Estudio Piloto
<i>Teacher Commitment to Social Justice Scale (TCSJS)</i> (Petrovic et al., 2016)			TCSJS: 8 5 puntos de Likert	<i>(3) Compromiso del profesor con la justicia social</i>	$\alpha 3 = .891$	VCr = Correlaciona con otras medidas de CC.

<i>Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS)</i> (Ponterotto et al., 1998)	<i>La consciencia de, comodidad con y sensibilidad hacia cuestiones de pluralismo cultural en las aulas por parte de los profesores.</i>	429 profesores Nueva Hampshire, Nueva Jersey y Nueva York, EEUU	AE 20 5 puntos de Likert	(1) <i>Actitudes hacia la diversidad en educación</i>	$\alpha = 0.86$ $r_{tt} = .8^{****}$ $\theta = .89$	VC = 32.5% VCo = Focus groups con profesores, panel de expertos, tests psicométricos reducen de 50 a 30 a 20 ítems VCr = Mejores resultados cuando profesores tenían formación en CC.
<i>Sin nombre</i> (Gil-Madrón et al., 2016)	<i>Competencia cultural cognitiva, emocional y pedagógica.</i>	172 profesores en formación Albacete, España	AE 25 6 puntos de Likert	(1) <i>Formación de CC en el currículum</i> (2) <i>Prejuicios y estereotipos</i> (3) <i>CC emocional</i> (4) <i>CC pedagógico</i> (5) <i>CC cognitivo</i>	$\alpha_{Total} = .86$	VCo = Panel de expertos

Fuente: elaboración propia.

AE: Autoevaluativo. AF: Análisis Factorial. VC: Validez de constructo. VCo: Validez de contenido. VCr: Validez de criterio. α : Alpha de Cronbach. r_{tt} : Fiabilidad test-retest. ω : Omega de McDonald. ρ : Rho de Jöreskog's. λ : Lambda de Guttman. θ : Theta de Armor.

*Tras 4 semanas. N=12. **Pre-post intervención. N=1058. ***Pre-post intervención. N=35. ****Tras periodo de 15 meses. N=16.

Tras la revisión total de los artículos, 21 instrumentos fueron identificados como herramientas validadas y accesibles que miden la CC en docentes. Las tendencias generales y las características específicas fundamentales de estos instrumentos se exponen a continuación:

Comenzando por las definiciones del constructo se muestra que existe una amplia variabilidad. En profesores, la CC se describe como una competencia multifacética que, según el estudio de validación, incorpora un mayor o menor número de los siguientes términos en su definición: actitudes (16 definiciones), habilidad/es (15), conocimiento (14), diversidad cultural (12), consciencia (11), enseñanza culturalmente responsiva (CRT) (8), comunicación (5), sesgos (4), comprensión (4), pluralismo cultural (3), sensibilidad (3), integración en educación (2), valores (2), percepciones (2), emociones (2), bienestar (2), compromiso (2), creencias (1), objetivos (1), perspectivas (1), entusiasmo (1), cognición (1), pedagogía (1), ética (1), raza (1), igualdad (1), apreciación (1), autoeficacia (1), comodidad (1) y acción (1). Estos términos suponen la base desde la cual se elaboran los ítems que componen las escalas analizadas que posteriormente conforman los factores obtenidos a través de análisis factoriales llevados a cabo en cada estudio de validación. Por ello, estas palabras se agrupan en dimensiones y se presentan a través de subescalas en cada instrumento. Las herramientas incluidas están compuestas por entre 1 y 8 subescalas. Algunos artículos delimitan la CC únicamente en una subescala (p. ej., Ponterotto et al., 1998), mientras que otros desarrollan múltiples subescalas (p. ej., Yang et al., 2020). Dado que los resultados son heterogéneos, se extraen las dimensiones más recurrentes que subyacen a la CC y se categorizan en ellas los factores más específicos y menos repetidos:

Las *actitudes* conforman la dimensión más reiterada de los estudios de validación incluidos. Se identifican de manera más o menos explícita en 12 instrumentos que se exponen a continuación y se dividen en tres bloques temáticos, con algunas medidas alineándose con más de una categoría: (1) la *predisposición positiva* del profesorado hacia la integración de la diversidad cultural en el aula con actitudes de apertura, apreciación, curiosidad y respeto (Stanley, 1997; Ponterotto et al., 1998; Roberts-Walter y Fay, 2007; Chao, 2015; Denson et al., 2017; Leutwyler et al., 2018; Kazykhankyzy y Alagözlü, 2019; Özdemir et al., 2021; Lynn, 2023; Del Mardones et al., 2024), (2) la *autoeficacia* con la que se percibe el profesorado a la hora de trabajar con poblaciones diversas (Petrovic et

al., 2016) y (3) el *compromiso* con la equidad y la transformación social que refleja una práctica ética e intercultural (Petrovic et al., 2016; Patel, 2018).

La *consciencia* se detecta de manera explícita o implícita en 13 escalas que también pueden agruparse en tres bloques con algunas escalas coincidiendo con más de uno: (1) La *percepción sobre diversidad y gestión cultural en el aula* reflejada a través de la sensibilidad y comprensión del profesorado del bienestar de alumnos pertenecientes a culturas diferentes a la propia (Roberts-Walter y Fay, 2007; Denson et al., 2017; Kazykhankyzy y Alagözlü, 2019; Erdem, 2020; Lynn, 2023; Serrano-García et al., 2024), (2) *la reflexión crítica cultural propia del otro y del entorno* incluyendo los elementos de reconocimiento emocional y actitudinal (p. ej., prejuicios y sesgos) hacia la diversidad cultural (Roberts-Walter y Fay, 2007; López López e Hinojosa Pareja, 2016; Patel, 2018; Serrano-García et al., 2024) y (3) *una perspectiva/sensibilidad multicultural del mundo aplicable en el aula* (Stanley, 1997; Roberts-Walter y Fay, 2007; Thompson, 2009; Chao, 2015; López López e Hinojosa Pareja, 2016; Leutwyler et al., 2018; Patel, 2018; Özdemir et al., 2021). Se debe mencionar que hay tres escalas (Gil-Madrona et al., 2016; Yang et al., 2020; Celik et al., 2024) que miden las actitudes y la consciencia unificándolas en una subescala, lo que indica un solapamiento entre estas dos dimensiones de la CC.

La dimensión de *conocimiento* se refleja en 11 de las escalas como un componente cognitivo que puede dividirse en dos bloques: (1) *El conocimiento de la cultura propia y de otros* incluyendo los artefactos, prácticas y ritos que engloban (Thompson, 2009; Gil-Madrona et al., 2016; Kazykhankyzy y Alagözlü, 2019; Erdem, 2020; Yang et al., 2020; Özdemir et al., 2021; Serrano-García et al., 2024) y (2) *el conocimiento de prácticas de enseñanza* que utilizan el conocimiento cultural para adaptar la enseñanza a un contexto diverso (Spanierman, et al., 2011; Gil-Madrona et al., 2016; Lynn, 2023; Celik et al., 2024; Del Mardones et al., 2024).

Por último, las *habilidades* específicas de profesionales se miden en 18 escalas que se distribuyen en tres bloques con algunos instrumentos correspondiendo a más de una categoría: (1) *Las capacidades de colaboración, adaptabilidad y flexibilidad* en contextos multiculturales (Roberts-Walter y Fay, 2007; Thompson, 2009; Spanierman, et al., 2011; Chao, 2015; Gil-Madrona et al., 2016; Denson et al., 2017; Kazykhankyzy y Alagözlü, 2019; Erdem, 2020; Yang et al., 2020; Özdemir et al., 2021; Lynn, 2023; Celik et al., 2024; Del Mardones et al., 2024) que se reflejan en la eficacia del profesorado ante (2) *la puesta en acción de las prácticas de enseñanza y de comunicación intercultural*

efectiva (Stanley, 1997; Roberts-Walter y Fay, 2007; Chao, 2015; López López e Hinojosa Pareja, 2016; Denson et al., 2017; Leutwyler et al., 2018; Patel, 2018; Lynn, 2023) y (3) *otras iniciativas proactivas que reflejan la CC de forma observable* donde se engloban prácticas fundamentalmente más allá del aula (Roberts-Walter y Fay, 2007; Thompson, 2009; Sanz-Leal y Gómez, 2025).

Continuando con las poblaciones evaluadas en la validación de los instrumentos, las muestras incluyen entre 168 y 1873 profesores de alumnado de infantil, primaria y secundaria (docentes de colegios o en formación, de inglés o educación física, de una población de alumnado concreta, etc.). Más de un tercio de los instrumentos vienen de Norteamérica (8), aunque se han validado escalas en otros países como España (4), Turquía (4), Serbia (2), Australia (1), Chile (1) y Taiwán (1). A pesar de existir estudios en la mayoría de los continentes, se observa una predominancia de las medidas de CC en países occidentales.

Por otro lado, todas se tratan de herramientas autoevaluativas (AE) en las que los docentes responden a ítems que reflejan su visión de cómo se perciben a sí mismos con respecto a las diferentes dimensiones que componen el constructo. El número de ítems de las escalas varía entre 6 y 79, con una media de 26 enunciados. Además, todas las escalas tienen como opciones de respuesta entre 3 y 9 puntos de Likert.

Siguiendo con las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez, los instrumentos se tratan de herramientas robustas y diversas para evaluar la CC en docentes: En términos de fiabilidad, todos los instrumentos presentan mínimo el parámetro Alpha de Cronbach, a menudo por subescalas (14 instrumentos). Los valores fluctúan entre 0.62 y 0.946, lo cual indica fiabilidad adecuada o excelente. El número más bajo se detecta en la dimensión de *Equidad* del estudio de Patel (2018), mientras que el más alto se asocia a las *Habilidades interculturales* del artículo de Kazykhankyzy y Alagözlü (2019). Muchas escalas incluyen además otra medida de fiabilidad equivalente: la fiabilidad test-retest (6 instrumentos) que indica la estabilidad del instrumento (en un caso incluso por subescalas; Thompson, 2009) varía entre 0.5 (subescala de *Cross-Cultural Competence*; Thompson, 2009) y 0.85 (Lynn, 2023), la omega de McDonald (2 instrumentos) u otra magnitud de este tipo (3 instrumentos). En cuanto a las limitaciones, la mayoría de las medidas (Stanley, 1997; Roberts-Walter y Fay, 2007; Thompson, 2009; Chao, 2015; López López e Hinojosa Pareja, 2016; Petrovic et al., 2016; Denson et al., 2017; Leutwyler et al., 2018; Kazykhankyzy y Alagözlü, 2019; Erdem, 2020; Yang et al., 2020;

Özdemir et al., 2021; Lynn, 2023; Celik et al., 2024; Del Mardones et al., 2024; Serrano-García et al., 2024) no reportan la fiabilidad por subescalas o no incluyen la fiabilidad total.

En lo relativo a la validez, todos los instrumentos, salvo el estudio de Spanierman, et al. (2011), fueron sometidos a una evaluación de contenido (VCo) a través de paneles de expertos, de revisión de literatura y/u otra medida. La mayoría reporta validez de constructo (VC) mediante valores de varianza explicada que van del 32.5% al 81%. El porcentaje más bajo corresponde al estudio de Ponterotto et al. (1998), que se explica fundamentalmente por la reducción progresiva del número de ítems tras el análisis factorial. Por su parte, el porcentaje más elevado se trata del instrumento del estudio de Del Mardones et al. (2024), aunque los autores indican que el resultado podría mostrar un riesgo de sobreajuste o sesgo, ya que es poco probable que la medida pueda explicar el 81% del cambio en el constructo. Igualmente, en más del 80% de los casos se presenta validez convergente (VCr), evidenciada por correlaciones significativas con otras medidas reconocidas de CC.

En último lugar, cabe resaltar con respecto a las herramientas incluidas ciertas limitaciones que presentan: (1) tres medidas (Stanley, 1997; Roberts-Walter y Fay, 2007; Del Mardones et al., 2024) muestran una falta de datos con poca validez y/o baja fiabilidad en alguna subescala y (2) dos medidas (Petrovic et al., 2016; Özdemir et al., 2021) incluyen los conceptos de lenguaje y motivación, respectivamente, que el resto de medidas no abordan, por lo que quizá no se conformen indiscutiblemente a la definición de CC.

Discusión

Esta revisión sistemática recopila y analiza 21 instrumentos que evalúan la CC en profesores/educadores en entornos educativos en función de la definición del constructo, las dimensiones que lo conforman y sus características psicométricas, tal y como establece el objetivo general de este trabajo. En otras palabras, todas las herramientas identificadas se tratan de escalas empíricamente validadas que evalúan de manera eficaz la CC en la población destinataria. A pesar de que los criterios de elegibilidad se establecieron para conseguir focalizar el objeto de estudio, a continuación, se sintetizará la heterogeneidad de los hallazgos resultantes de la revisión.

Las definiciones que ofrecen los estudios de la CC agrupan una amplia diversidad de conceptos que establecen la base a evaluar a través de los instrumentos. En resumen, las medidas identificadas permiten establecer que la CC se compone por cuatro dimensiones fundamentales que, según el instrumento, se definen en subescalas más o menos específicas. Las cuatro subescalas principales que conforman las dimensiones fundamentales del constructo son las *actitudes*, la *consciencia*, el *conocimiento* y las *habilidades* que funcionan de forma efectiva en contextos de diversidad cultural. Dentro de estas categorías, se distinguen múltiples subescalas más específicas, que se denominan de diferentes maneras según el instrumento analizado. Dados estos subgrupos identificados, a continuación, se presentan en mayor detalle cómo las dimensiones principales abarcan al resto de las subescalas registradas.

A pesar de que revisiones sistemáticas anteriores reflejaran fundamentalmente tres dimensiones subyacentes a la CC (la *consciencia*, el *conocimiento* y las *habilidades*) (Alizadeh y Chavan, 2016; Lawson et al., 2024), este trabajo discierne a partir de los instrumentos adquiridos que evalúan a docentes una cuarta dimensión primordial; las *actitudes*. Dentro de este factor, se determinan tres bloques principales que agrupan diferentes actitudes: (1) la *predisposición positiva*, (2) la *autoeficacia* y (3) el *compromiso*. El primer bloque incluye esencialmente la apertura, la apreciación, la inclusión, la curiosidad, el respeto y la responsividad hacia otras culturas, en ocasiones discerniendo tanto a nivel de cada docente individual como al nivel del colegio. El segundo bloque habla de cómo los profesores se perciben auto-eficaces en la interacción con personas culturalmente distintas, es decir, cómo evalúan su nivel de apertura, apreciación, inclusión, curiosidad, respeto y responsividad. El tercer bloque engloba por un lado a un compromiso con los valores que respaldan la CC, así como un compromiso con la justicia social a un nivel más general, aunque es cierto que no todos los instrumentos le dan este doble significado. Esta dimensión de *actitudes* aparece como subescala explícita en 4 escalas (Ponterotto et al., 1998; Leutwyler et al., 2018; Kazykhankyzy y Alagözlü, 2019; Del Mardones et al., 2024;), aunque 8 instrumentos (Stanley, 1997; Roberts-Walter y Fay, 2007; Chao, 2015; Petrovic et al., 2016; Denson et al., 2017; Patel, 2018; Özdemir et al., 2021; Lynn, 2023) presentan subescalas concretas de actitudes específicas ya mencionadas como factores independientes.

Por su parte, la *consciencia* también se distribuye en bloques: (1) *La percepción sobre diversidad y gestión cultural en el aula*. Aquí se reflejan la sensibilidad y la

comprensión por parte de los profesores/educadores del bienestar físico y emocional de alumnos de culturas dispares. Este factor es alimentado por (2) *la reflexión crítica cultural propia, del otro y del entorno*, a través de la cual se desarrollan elementos de reconocimiento emocional y actitudinal. En esto se hace referencia fundamentalmente a la comprensión del impacto de los sesgos (estereotipos y prejuicios), las desigualdades y la amenaza social resultantes de estos hacia las diferencias culturales. Dentro de estos sesgos resalta la idea de la educación como factor que reproduce la cultura dominante y la consecuente necesidad de que los profesores sean críticos con esto. En cierta medida, los dos bloques anteriores desembocan en (3) *una perspectiva multicultural del mundo aplicada en el aula*. En esto se incluyen valores, creencias y una visión etnorelativista que permite a los docentes detectar las necesidades de los alumnos desde un prisma culturalmente crítico. La dimensión de la *consciencia* se mide de forma explícita en 4 escalas (Roberts-Walter y Fay, 2007; Kazykhankyzy y Alagözlü, 2019; Erdem, 2020; Lynn, 2023) y de forma indirecta con alguno de los conceptos delimitados en 9 escalas (Stanley, 1997; Thompson, 2009; Chao, 2015; López López e Hinojosa Pareja, 2016; Denson et al., 2017; Leutwyler et al., 2018; Patel, 2018; Özdemir et al., 2021; Serrano-García et al., 2024).

Es relevante señalar que estas dimensiones de *actitudes* y *consciencia* se miden en conjunto en 3 escalas (Gil-Madrona et al., 2016; Yang et al., 2020; Celik et al., 2024), a veces etiquetadas como *CC emocional*, siendo posible que los autores no realicen una distinción entre una y otra. Observando los bloques de ambas, se percibe un solapamiento entre lo que podría considerarse una actitud y lo que se incluye como consciencia, ya que, por ejemplo, la apertura hacia otras culturas guarda bastantes similitudes con el ser sensible hacia ellas. Dado que muchos instrumentos sí realizan la distinción de ambas, se han analizado por separado, pero se debe estipular que posiblemente se traten de los factores más difíciles de discernir y precisar a la hora de evaluar la CC en general.

Continuando con el *conocimiento*, aquí se distinguen dos bloques: (1) *El conocimiento de la cultura propia y de otros*, con una comprensión intercultural de artefactos, prácticas y ritos asociados. En otras palabras, se trata de manera más concreta de conocer cómo es la cultura del alumnado de las clases, así como las diferencias con la cultura de uno mismo. Desde este primer bloque, se obtiene (2) *el conocimiento de prácticas de enseñanza* que reconocen el impacto de la diversidad cultural en el ámbito educativo. Este punto de manera más general se refiere a las consideraciones culturales

que debería tener el profesorado a la hora de educar, con referencia al currículum y las prácticas que deben implementar, desde el conocimiento cultural propio y de los otros. Esta dimensión en su conjunto se etiqueta en ocasiones como *CC cognitiva* o se explicita como *conocimiento* en 8 escalas (Thompson, 2009; Spanierman, et al., 2011; Gil-Madrona et al., 2016; Kazykhankyzy y Alagözlü, 2019; Erdem, 2020; Yang et al., 2020; Celik et al., 2024; Del Mardones et al., 2024), midiéndose de forma alternativa en 3 escalas (Özdemir et al., 2021; Lynn, 2023; Serrano-García, et al., 2024).

Por último, se distinguen las *habilidades* de los docentes que de nuevo se dividen en tres bloques: (1) *Las capacidades de colaboración, adaptabilidad y flexibilidad* en relaciones o grupos multiculturales, tanto en la enseñanza como en la interacción con el alumnado. (2) *La puesta en acción de las prácticas de enseñanza y de comunicación intercultural efectiva*, donde estaría englobada la CRT y por tanto las adaptaciones curriculares y estrategias interculturales implementadas por parte del profesorado en el aula. (3) *Otras iniciativas proactivas que reflejan la CC de forma observable*, tales como el apoyo a la comunidad cultural de manera más global, es decir, más allá del aula. Esta dimensión en su conjunto se etiqueta como *habilidades*, *CC comportamental* o *CC pedagógico* en 8 escalas (Spanierman, et al., 2011; Chao, 2015; Gil-Madrona et al., 2016; Kazykhankyzy y Alagözlü, 2019; Erdem, 2020; Yang et al., 2020; Celik et al., 2024; Del Mardones et al., 2024) o se mide como otro factor en 10 escalas (Stanley, 1997; Roberts-Walter y Fay, 2007; Thompson, 2009; López López e Hinojosa Pareja, 2016; Denson et al., 2017; Leutwyler et al., 2018; Patel, 2018; Özdemir et al., 2021; Lynn, 2023; Sanz-Leal y Gómez, 2025).

Es preciso señalar que, al igual que las *actitudes* y la *consciencia* en ocasiones se miden de manera conjunta en estos instrumentos, se encuentra que existen otros solapamientos entre las subescalas de las diferentes dimensiones. Por ejemplo, se podría decir que algunas herramientas que reflejan predisposiciones actitudinales parecen inferir una implicación práctica (p. ej., Stanley, 1997; Ponterotto et al., 1998), por lo que, aunque los instrumentos categorizan ciertos ítems dentro de las dimensiones de *actitudes* o *consciencia*, también parecen hacer alusión a *habilidades* (p. ej., el compromiso con la justicia social o la reflexión crítica). De nuevo se reitera la idea de que la CC es un constructo complicado de definir y que los subconceptos que la conforman no son sencillos a discernir de manera categórica. Desde el análisis realizado, se podría extrapolar que las dimensiones conforman en cierta medida un espectro: las *actitudes*

nutren la *consciencia*, que, a su vez promueve el desarrollo de *conocimiento* desde el cual se comprenden las *habilidades* culturalmente competentes que deben impulsarse.

Por otro lado, los 21 estudios de validación incluidos se reparten únicamente entre 9 países, lo cual resulta en cierta medida escaso. La revisión refleja que la CC se ha medido en docentes fundamentalmente en países de Norteamérica, seguido por estados de Europa, con muy poca representación en Asia, Sudamérica y Australia y sin hallazgos en África. Como es expuesto por Alizadeh y Chavan (2016), los modelos de CC podrían considerarse muy específicos al contexto multicultural en el que se desarrollan, es decir, la forma más culturalmente competente de educar puede divergir según el país en el que se aplica. Esta es una de las grandes limitaciones del constructo; también es difícil de definir porque no es transferible entre los entornos educativos multiculturales. A pesar de que esta revisión identificó estudios de CC en docentes realizados en otros países, estos no pudieron ser incluidos al no alcanzar los criterios de elegibilidad. Esto indica que, aunque la CC se esté desarrollando en más lugares del mundo, falta tanto disponibilidad de artículos como validación de instrumentos de evaluación en educadores para poder asegurar la adquisición de esta competencia. Asimismo, se observa una sobrerrepresentación de medidas validadas en países occidentales, lo cual puede resultar en implicaciones relevantes sobre la CC, redefinida como una iniciativa que promueve la integración de alumnos de procedencia no occidental en ámbitos académicos occidentales. Quizá las consecuencias multiculturales de la globalización se estén remarcando en mayor medida en países occidentales por lo que el interés por la CC en estos estados esté ocupando un lugar más notable.

En cuanto a las propiedades psicométricas identificadas de los 21 instrumentos, se refleja que las escalas se tratan de medidas validadas y robustas. Destacan esencialmente niveles elevados de validez de contenido, validez de constructo y validez convergente, así como diferentes medidas de fiabilidad. En específico, se podría señalar que los estudios de Ponterotto et al. (1998), Thompson (2009) y Lynn (2023) presentan los tres tipos de validez mencionados y más de una medida de fiabilidad, y por tanto se tratan de los instrumentos con más propiedades psicométricas. No obstante, es necesario contextualizar el porcentaje de varianza explicado, ya que los extremos indican un sesgo elevado lo más probablemente por deseabilidad social (81%; Del Mardones et al., 2024) y una falta de ajuste al modelo o factores mal definidos por establecer un único factor a través del análisis factorial (32.5%; Ponterotto et al., 1998). Asimismo, a pesar de que

todas las escalas tengan al menos una medida de fiabilidad, ésta suele tratarse del Alpha de Cronbach que se conoce por ser un parámetro menos preciso que otros (Campo-Arias, 2006). Por ello, aunque por lo general las medidas reflejen procesos de validación empíricos, a la hora de elegir un instrumento, es necesario determinar cuáles de ellos alcanzan los niveles de validez y fiabilidad suficientes para la evaluación de CC que se llevará a cabo.

Limitaciones del estudio

Como se ha venido exponiendo, esta revisión sistemática muestra múltiples limitaciones, las cuales se basan fundamentalmente en (1) la dificultad para definir la CC y (2) el tipo de instrumento mayormente utilizado. Se detallan dichas limitaciones a continuación:

Por un lado, la amplitud del constructo resulta en definiciones dispares, con epistemologías múltiples, con unos instrumentos incluyendo un mayor número de subescalas que otros, con sus dimensiones subyacentes definidas de formas diferentes y con el solapamiento con otros constructos que no corresponden al objeto de estudio, tal y como es definido para esta investigación. El ejemplo más relevante es el constructo CRT que conforma algunas de las subescalas de ciertas medidas incluidas en esta revisión. No obstante, como se ha mencionado, la CRT se refiere al desarrollo e implementación de currículums y prácticas de enseñanza culturalmente conscientes por parte de los docentes en las aulas (Lawson et al., 2024). Dicho de otra manera, la CRT evalúa si se están realizando adaptaciones académicas en contextos educativos de diversidad cultural, pero no refleja específicamente si esto se debe a que los profesores/educadores poseen CC (Ladson-Billings, 2021). Por ello, aunque en esta revisión se excluyeron instrumentos que medían únicamente CRT, algunas medidas incluidas reflejan este constructo como subescala de la CC y se categorizan dentro de las *habilidades* de CC de los docentes, lo cual refleja una dificultad para aislar el objeto de estudio.

Como consecuencia, se pone bajo cuestión si el constructo ha sido bien definido o si la revisión obvia ciertas herramientas adecuadas de CC. Esto se confirma en cierta medida examinando los instrumentos comprendidos en la revisión sistemática de Lawson et al. (2024) identificada en el cribado, ya que en ella constan escalas, tales como el *Cultural Proficiency Continuum Q-Sort (CPCQ; Cormier, 2021)* que podría considerarse un instrumento de CC, pero no fue registrado a través de la ecuación de búsqueda. A pesar

de conocer su existencia, no se incluyeron estas otras herramientas tras consenso entre las investigadoras, al no detectarse el estudio de validación del instrumento a través de los términos definidos. Sin embargo, esto implica que quizá este estudio no consideró todo el abanico de terminología representativa de CC.

Por otro lado, este estudio únicamente ha dado lugar a instrumentos autoevaluativos. De nuevo, se identificó la existencia de otros tipos de instrumentos, pero por criterios de elegibilidad, ningún estudio dispar se pudo incluir en la muestra final. La limitación fundamental de los instrumentos autoevaluativos que se menciona en todos estos estudios es que a menudo reflejan un nivel alto de deseabilidad social, lo que podría indicar que los informantes sobreestimen su CC, a pesar de que, en la práctica, no manifiesten su competencia de forma sistemática (Osmanovic et al., 2021; Jager et al., 2021; Ruiz-Bernardo et al., 2024). Consiguientemente, esta revisión muestra una falta de inclusión de instrumentos no autoevaluativos, cuyo acceso quizá no fue alcanzable a través de la ecuación de búsqueda utilizada.

Aportaciones del estudio

Como se ha venido mencionando, al mejor conocimiento de las investigadoras, esta revisión sistemática es la primera que recopila los instrumentos que evalúan la CC de población docente. A pesar de existir revisiones sistemáticas de instrumentos de CC en otros ámbitos (Osmanovic et al., 2021; Jager et al., 2021) o de constructos similares (Lawson et al., 2024; Ruiz-Bernardo et al., 2024), se considera que este trabajo es la primera compilación y síntesis de estas medidas en el ámbito socioeducativo, consiguiendo, en esencia, hacer que la evaluación del constructo en este campo sea más accesible. Los resultados obtenidos permiten esclarecer el panorama de la valoración de la CC en profesores/educadores, un área que, como sostiene la fundamentación teórica, se encuentra a la orden del día en los entornos educativos formales y no formales que se caracterizan por ser cada vez más multiculturales.

Asimismo, la identificación de estas herramientas ha permitido adquirir una comprensión más profunda de las dimensiones que subyacen a la CC en estos contextos. Se ha determinado que existe tanto consenso como disparidad entre las escalas que evalúan la CC. Por un lado, se detectan dimensiones recurrentes y una unanimidad de medidas autoevaluativas y, por otro lado, se expone el uso de subescalas que, en cierta medida coinciden entre instrumentos, pero no de forma sistemática. Dado esto, los vacíos

más claros que se identifican a través de esta investigación son la falta de acuerdo con respecto a la definición y las dimensiones que conforman la CC y la falta de medidas no autoevaluativas:

En cuanto al primer punto, mientras que las *actitudes*, la *consciencia*, el *conocimiento* y las *habilidades* culturales se establecen como las dimensiones fundamentales de la CC, los instrumentos nombran o distribuyen sus subescalas y los ítems asignados a estas dimensiones de maneras diferentes. Es relevante señalar que solo 5 de los 21 instrumentos datan de antes de 2015 y 8 son de los últimos cinco años. Esto podría indicar que la definición de la CC en el ámbito docente continúe experimentando modificaciones, lo que refleja que todavía se pueda considerar un constructo en desarrollo que requiere más exploración y validación, teniendo en cuenta la multiplicidad de factores que la constituyen.

El segundo punto ha sido mencionado en investigación pasada (Lawson et al., 2024), ya que con la dificultad de definir la CC se traslada la complicación de medirla. Las medidas autoevaluativas, como se ha expuesto, introducen sesgo y subjetividad en la evaluación de la CC. En el cribado de artículos de esta revisión, se identificaron herramientas que incluían entrevistas (Cormier, 2021), viñetas (Henderson et al., 2014; Starčević et al., 2022) u otras formas de evaluación (Bustamante, Nelson y Onwuegbuzie, 2009), pero estos instrumentos no alcanzaban los criterios de elegibilidad establecidos. Por lo tanto, se plantea la necesidad de revisar y mejorar herramientas no autoevaluativas ya existentes que puedan ser más eficaces en el peritaje de CC, al tratarse fundamentalmente de medidas más objetivas. En esta línea, es probable que el interés por la CRT naciera a raíz de esta realidad, ya que, justamente, se trata de un constructo que rebaja la subjetividad atribuida a la medición de la CC, evaluando la aplicación práctica de los docentes de técnicas culturalmente responsivas.

Futuras líneas de investigación

La amplitud del constructo estudiado da lugar a diversas implicaciones con respecto al futuro de las medidas evaluativas de CC en población docente. Partiendo de la ambigüedad de su definición, la CC se enfrenta al debate de cuál es la estructura más eficaz para su medición. Teniendo en cuenta que el constructo se modifica según la población y el país en los que se evalúa (Falicov, 2011; Alizadeh y Chavan, 2016), se requiere mayor consenso y consideración de la muestra y el contexto de medida para

realmente determinar cómo de acertada es la herramienta validada. Por ejemplo, a pesar de que Ponterotto et al. (1998), Thompson (2009) y Lynn (2023) presenten las medidas con más propiedades psicométricas, los tres estudios fueron validados en EEUU. Incluso dentro de este mismo país, la CC se mide de formas dispares como se observa a través de las subescalas que conforman cada herramienta. Por lo tanto, a la hora de seleccionar una medida para evaluar la CC en docentes, aparte de asegurar la robustez de sus propiedades psicométricas, se debería prestar atención a la definición subyacente del constructo.

Por otro lado, se observa una clara necesidad de instrumentos que no se traten de las escalas autoevaluativas identificadas en esta revisión sistemática. Algunos estudios mencionan medidas multi-informantes que podrían suponer una solución a sesgos de deseabilidad social y de sobreestimación, incluyendo entrevistas que evalúan las competencias de los docentes aplicados a casos específicos con testimonios de terceros, ya fueran alumnos, otros docentes u otros expertos (Müller et al., 2020). La evaluación de la CC también se podría realizar a través de medidas de seguimiento, valorando el impacto de poseer esta competencia sobre la realidad de las aulas (Lawson et al., 2024). Quizá en términos de aplicación práctica, sería necesario evaluar conjuntamente la CC y la CRT, ya que, como se ha mencionado, este segundo constructo se percibe como una medida más objetiva de los resultados que producen prácticas culturalmente competentes. Midiendo ambos constructos quizá se podría determinar si la competencia de los docentes se ve reflejada en las prácticas que implementan con sus alumnos.

Algunos estudios sugieren la necesidad de evaluar la CC a niveles más sistémicos. Bustamante, Nelson y Onwuegbuzie (2009) en su estudio de evaluación de un colegio muestran la importancia de medir la concienciación y posesión de la CC en todos los profesionales involucrados, así como en los alumnos, para realmente conseguir desarrollar entornos académicos culturalmente adaptados a la diversidad resultante de la era de globalización actual. Para ello, se indican instrucciones a nivel colectivo como reexaminar la misión de las entidades educativas, sus políticas y procedimientos administrativos o de contratación de personal, la formación de los profesionales contratados y las posibles rutinas de evaluación de dichos profesionales. Esto supondría otras acciones a nivel individual como la examinación de las actitudes y los valores de los involucrados, así como la adquisición de nuevas *actitudes, consciencia, conocimiento y habilidades* que permitirán a un individuo trabajar de manera apropiada en situaciones transculturales (Denboba, 1993).

En conclusión, esta revisión sistemática analiza una muestra de la variabilidad de definiciones y formas de medir la competencia cultural aplicada en población docente: se detectan las dimensiones más recurrentes subyacentes al objeto de estudio y se exploran las propiedades psicométricas que muestran la robustez de las medidas incluidas. A la luz de sus limitaciones fundamentales, la revisión supone una aportación importante a la hora de sintetizar las herramientas de CC en el ámbito académico. Entre ellas, destacan la falta de consenso en la definición de la CC y la dificultad para medirla de manera empíricamente validada a través de métodos que no sean autoevaluativos. Futuras investigaciones deben tener estas dificultades en consideración a la hora de elegir o desarrollar instrumentos evaluativos.

Bibliografía

- Alizadeh, S., y Chavan, M. (2016). Cultural Competence Dimensions and Outcomes: A Systematic Review of the Literature. *Health & Social Care in the Community*, 24(6), 117–130. <https://doi.org/10.1111/hsc.12293>
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management International*, 13(4), 11–26. <https://doi.org/10.7202/038582ar>
- Bhawuk, D. y Brislin, R. (1992). The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concept of Individualism and Collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436. DOI: 10.1016/0147-1767(92)90031-O
- Bustamante, R. M., Nelson, J. A., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). Assessing Schoolwide Cultural Competence: Implications for School Leadership Preparation. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 793–827. <https://doi.org/10.1177/0013161x09347277>
- Campo-Arias, A. (2006). Usos del coeficiente de alfa de Cronbach. *Biomédica*, 26(4), 585. <https://doi.org/10.7705/biomedica.v26i4.327>
- Celik, S., Ozenc-Ira, G. y Üzar-Özçetin, Y. S. (2024). Identifying the culturally sensitive pedagogical competence of teachers of refugees in Türkiye: a mixed-methods study. *Educational Studies*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2370456>
- Chao, T. (2015). Constructing a self-assessment inventory of intercultural communicative competence in elt for efl teachers. *Asian EFL Journal Research Articles*, 17(4), 94-120
- Chen, G.-M. y Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Cormier, D. R. (2021). Assessing preservice teachers' cultural competence with the cultural proficiency continuum Q-sort. *Educational Researcher*, 50(1), 17–29. <https://doi.org/10.3102/0013189X20936670>
- Cross, T. L., Baron, B. J., Dennis, K. W. y Isaacs, M. R. (1989). *Towards a Culturally Competent System of Care: A Monograph on Effective Services for Minority Children Who Are Severely Emotionally Disturbed*. [Monografía, Universidad de Georgetown].

- Del Mardones, T., Paulet, M. F., Ortiz, J. E., Díaz, E. y Romero-Jeldres, M. (2024). Instrument to Evaluate Intercultural Competence in Pedagogy Students. *Education Sciences, 14*(4), 381–381. <https://doi.org/10.3390/educsci14040381>
- Denboba, D., U.S. Department of Health and Human Services, Health Services and Resources Administration (1993). *MCHB/DSCSHCN Guidance for Competitive Applications, Maternal and Child Health Improvement Projects for Children with Special Health Care Needs*.
- Denson, N., Ovenden, G., Wright, L., Paradies, Y. y Priest, N. (2017). The development and validation of intercultural understanding (ICU) instruments for teachers and students in primary and secondary schools. *Intercultural Education, 28*(3), 231–249. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333346>
- Derrington, S. F., Paquette, E. y Johnson, K. A. (2018). Cross-cultural Interactions and Shared Decision-making. *Pediatrics, 142*, 187-192
- Erdem, D. (2020). Multicultural Competence Scale for Prospective Teachers: Development, Validation and Measurement Invariance. *Eurasian Journal of Educational Research, 20*(87), 1–28. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.87.1>
- Evelina Ascalon, M., Schleicher, D. J., & Born, M. (2008). Cross-cultural social intelligence. *Cross Cultural Management: An International Journal, 15*(2), 109–130. <https://doi.org/10.1108/13527600810870570>
- Falicov, C. J. (2011). La cultura en la Terapia Familiar. Nuevas variantes de un tema fundamental. *Redes: Revista de Psicoterapia Relacional E Intervenciones Sociales, 25*, 43–68.
- Gil-Madróna, P; Gómez-Barreto, I. y González-Víllora, 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
- Gómez Barreto, I., Gil Madrona, P., & Martínez López, M. (2017). Valoración de la Competencia Intercultural en la Formación Inicial de los Maestros de Educación Infantil. *Interciencia, 42*(8), 484–494. <https://doi.org/0378-1844/14/07/468-08>
- Gozu, A., Beach, M. C., Price, E. G., Gary, T. L., Robinson, K., Palacio, A., Smarth, C., Jenckes, M., Feuerstein, C., Bass, E. B., Powe, N. R., & Cooper, L. A. (2007).

- Self-Administered Instruments to Measure Cultural Competence of Health Professionals: A Systematic Review. *Teaching and Learning in Medicine*, 19(2), 180–190. <https://doi.org/10.1080/10401330701333654>
- Hamdan, S., & Sintos Coloma, R. (2022). Assessing Teachers' Cultural Competency. *The Journal of Educational Foundations*, 5(1), 108–128.
- Heine, S. J. (2020). *Cultural Psychology* (4th ed.). W W Norton.
- Henderson, S. J., Horton, R. A., Saito, P. K., & Shorter-Gooden, K. (2014). Validation of Assessment Vignettes and Scoring Rubric of Multicultural and International Competency in Faculty Teaching. *Multicultural Learning and Teaching*, 0(0). <https://doi.org/10.1515/mlt-2014-0002>
- Hernández Bravo, J. A. (2011). *La Competencia Intercultural en Alumnado de Educación Primaria: Diseño y Evaluación de un Plan de Intervención para su Desarrollo*. [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante].
- Jager, M., den Boeft, A., Versteeg-Pieterse, A., Leij-Halfwerk, S., Pelgrim, T., van der Sande, R., & van den Muijsenbergh, M. (2021). Observing cultural competence of healthcare professionals: A systematic review of observational assessment instruments. *Patient Education and Counseling*, 104(4). <https://doi.org/10.1016/j.pec.2020.10.010>
- Kazykhankyzy, L. y Alagözlü, N. (2019). Developing and Validating a Scale to Measure Turkish and Kazakhstani ELT Pre-Service Teachers' Intercultural Communicative Competence. *International Journal of Instruction*, 12(1), 931–946. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12160a>
- Krentzman, A. R., & Townsend, A. L. (2008). Review of multidisciplinary measures of cultural competence for use in social work education. *Journal of Social Work Education*, 44(2), 7–32. <https://doi.org/10.5175/jswe.2008.200600003>
- Ladson-Billings, G. (2021). *Culturally relevant pedagogy: Asking a different question*. Teachers College Press.
- Lawson, T. K., Knox, J., Romero, E., Andrea Molina Palacios, & Fallon, L. M. (2024). Check yourself! Exploring current culturally responsive teaching assessment measures. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.23189>

- López López, M. C. y Hinojosa Pareja, 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1095249>
- Leutwyler, B., Petrovic, D. y Jokic, T. (2018). The structure of teacher-specific intercultural competence: Empirical evidence on the “beliefs, values, and goals” dimension. *Psihologija*, 51(1), 107–126. <https://doi.org/10.2298/psi1710050201>
- Mayfield, V. (2020). *Cultural Competence Now: 56 Exercises to Help Educators Understand and Challenge Bias, Racism, and Privilege*. ASCD.
- Moyano, M., Taberero, C., Melero, R., & Trujillo, H. M. (2015). Spanish version of the Cultural Intelligence Scale (CQS) / Versión española de la Escala de Inteligencia Cultural (EIC). *Revista de Psicología Social*, 30(1), 182–216. <https://doi.org/10.1080/02134748.2014.991520>
- Müller, F., Denk, A., Lubaway, E., Sälzer, C., Kozina, A., Perše, T. V., Rasmusson, M., Jugović, I., Nielsen, B. L., Rozman, M., Ojsteršek, A., & Jurko, S. (2020). Assessing social, emotional, and intercultural competences of students and school staff: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 29, 100304. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100304>
- Osmancevic, S., Schoberer, D., Lohrmann, C., & Großschädl, F. (2021). Psychometric properties of instruments used to measure the cultural competence of nurses: A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*, 113, 103789. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103789>
- Özdemir, A., Pehlivan Şişman, E. y Büyükkarci, K. (2021). Pluralistic approaches to languages and cultures: scale development study. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 17(2), 848–865. <https://doi.org/10.17263/jlls.904075>
- Patel, R. A. (2017). Measuring Cultural Competency in Educators: The Educators Scale of Student Diversity. *Education Dissertations*, 32.
- Petrovic, D., Jokic, T. y Leutwyler, B. (2016). Motivational aspects of teachers' intercultural competence: Development and psychometric evaluation of new scales for the assessment of motivational orientation. *Psihologija*, 49(4), 393–413. <https://doi.org/10.2298/psi1604393>

- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T. y Rivera, L. (1998). Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 58(6), 1-8
- Rahimi, E. (2019). Intercultural Competence Assessment Formats: Reliability and Validity Formats. *Journal of Narrative and Language Studies*, 7(13), 221-258
- Roberts-Walter, P. F. (2007). *Determining the validity and reliability of the cultural awareness and beliefs inventory* (pp. 1–193) [Disertación]. Texas A&M University.
- Ruiz-Bernardo, P., Aida Sanahuja Ribés, Lucía Sánchez-Tarazaga, & Mateu-Pérez, R. (2024). Intercultural sensitivity and measurement instruments: A systematic review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 102, 102–135. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102035>
- Sanz-Leal, M. y Orozco, M. L. (2025). Validation in Spanish of a Global Competence Scale in Pre-service and In-service Teachers. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.564141>
- Sánchez, S. A., Saavedra, F., Jesús, M., & Español, A. (2016). La competencia cultural como dimensión de identidad profesional. Un estudio cualitativo en sanitarios y maestros. *Psicoperspectivas Individuo Y Sociedad*, 15(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue2-fulltext-708>
- Serrano-García, J., Rakdani-Arif Billah, F. Z., Olmedo-Moreno, E. M. y Expósito-López, J. (2024). Scale of Perceptions of Future Primary School Teachers on Unaccompanied Foreign Minors: Exploratory and Confirmatory Analysis. *Social Sciences*, 13(392), 1-13
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., Dillon, F. R. y Navarro, R. (2010). The Multicultural Teaching Competency Scale: Development and Initial Validation. *Urban Education*, 46(3), 440–464. <https://doi.org/10.1177/0042085910377442>
- Spitzberg, B. H. (1991). An examination of trait measures of interpersonal competence. *Communication Reports*, 4(1), 22–29. <https://doi.org/10.1080/08934219109367517>

- Stanley, L. S. (1997). Preservice Physical Educators' Attitudes Toward Cultural Pluralism: A Preliminary Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 241-249
- Starčević, J., Altaras Dimitrijević, A. y Jolić Marjanović, Z. (2022). Validating a situational judgment test of intercultural competence for use with education professionals. *International Journal of School & Educational Psychology*, 11(2), 180–192. <https://doi.org/10.1080/21683603.2022.2069619>
- Stemler, S., Imada, T. y Sorkin, C. (2014). Development and Validation of the Wesleyan Intercultural Competence Scale (WICS): A Tool for Measuring the Impact of Study Abroad Experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 24(1), 25–58. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v24i1.335>
- Sue, D. & Wing Sue, D. (2012). *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice*. (6ª Edición). John Wiley and Sons.
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Thompson, F. (2009). The Development and Validation of the Multicultural Dispositions Index. *Multicultural Perspectives*, 11(2), 94–100. <https://doi.org/10.1080/15210960903028776>
- Yang, Y., Cox, C. y Cho, Y. (2019). Development and Initial Validation of Cultural Competence Inventory–Preservice Teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(3), 073428291984889. <https://doi.org/10.1177/0734282919848890>