



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
(INIE)**

INFORME FINAL DE INDAGACIÓN

TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y CÓDIGO ASIGNADO POR LA VI
ESTRUCTURA SOCIAL COLEGIAL Y COMPETENCIAS CULTURALES EN DOCENTES DE
COLEGIOS PÚBLICOS CON MAYOR Y MENOR NÚMERO DE ESTUDIANTES DE
PROCEDENCIA EXTRANJERA.

C1027

NOMBRE COMPLETO INVESTIGADOR

Ph. D. Carlos Yurán Chavarría Carranza

| | |
|--|-----------------|
| ¹ Fecha de presentación informe al INIE | 15/febrero/2023 |
|--|-----------------|

¹Esta fecha varía según las modificaciones que le soliciten en el proceso de evaluación. El informe debe quedar con la fecha final de entrega, ya corregido



Índice de contenido

Índice de tablas

Índice de cuadros

Índice de figuras

Información general

Información administrativa del proyecto

Resumen

Descriptores

Antecedentes

Antecedentes del proceso investigativo.

Planteamiento del problema o hipótesis

Objetivos General y específicos, metas e indicadores.

Referente teórico

Método

Resultados

- Resultados de la investigación
- Discusión

Divulgación y difusión

Artículos

Actividades académicas nacionales

Coordinaciones interinstitucionales

Aspectos éticos

Índice de anexos

Anexo 1. Inventario de Competencias Culturales

Anexo 2. Formulario de Revisión Continuo del CEC



Lista de abreviaturas, siglas y acrónimos

| | |
|-----------|---|
| CEC-UCR. | Comité Ético Científico de la Universidad de Costa Rica. |
| CCD. | Competencias Culturales en el cuerpo Docente. |
| CCP. | Centro Centroamericano de Población. |
| CONARE. | Consejo Nacional de Rectores. |
| COVID-19. | Coronavirus. Pandemia 2019. |
| DAIC-MEP. | Dirección de Asuntos Internacionales y Cooperación del Ministerio de Educación Pública. |
| DPI-MEP. | Dirección de Planificación Institucional del Ministerio de Educación Pública. |
| DGME. | Dirección General de Migración y Extranjería. |
| ICC. | Inventario de Competencias Culturales. |
| IEE. | Informe Estado de la Educación. |
| IDP-MEP. | Instituto de Desarrollo Profesional del Ministerio de Educación Pública. |
| INIE. | Instituto de Investigación en Educación |
| JAMOVI. | Recurso electrónico para el análisis de datos y escalas en psicometría aplicada |
| MEP. | Ministerio de Educación Pública. |
| MIDEPLAN. | Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica |
| PANI. | Patronato Nacional de la Infancia. |
| PEN. | Programa Estado de la Nación. |
| OIM. | Organización Internacional de las Migraciones |
| ONU. | Organización de las Naciones Unidas. |
| UCR. | Universidad de Costa Rica. |
| VI-UCR. | Vicerrectoría de Investigación. Universidad de Costa Rica. Información general |



Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Promedios generales en las problemáticas identificadas en el conjunto de instituciones públicas nacionales | 30 |
| Tabla 2. Comparación de medianas entre instituciones con menor (grupo 1) y mayor (grupo 2) porcentaje de estudiantes migrantes | 33 |
| Tabla 3. Diferencias significativas en las medianas de las variables teóricas según el los menores o mayores porcentajes de estudiantes migrantes en las instituciones | 33 |
| Tabla 4. Matriz de correlaciones entre las variables teóricas | 36 |
| Tabla 5. Medias y medianas en las variables teóricas según grupo de institución ... | 37 |
| Tabla 6. Prueba de comparación múltiple de medias a la variable Autoderminación ... | 38 |
| Tabla 7. Pruebas no paramétricas de significancia en las diferencias entre grupos de instituciones.. | 38 |
| Tabla 8. Comparaciones entre parejas en la variable adaptabilidad cultural | 39 |
| Tabla 9. Comparaciones entre parejas en la variable Compromiso | 39 |

Índice de cuadros

| | |
|---|----|
| Cuadro 1 Cuotas muestrales según porcentaje de estudiantes extranjeros e indicador de problemáticas sociales en las instituciones | 30 |
|---|----|

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Modelo del desarrollo de las Competencias Culturales | 25 |
|--|----|



Información administrativa del proyecto:

- I. Información general del programa/proyecto/actividad de investigación
- Código del programa/proyecto/actividad: 724-C1-027
- Nombre del programa/proyecto/actividad: ESTRUCTURA SOCIAL COLEGIAL Y COMPETENCIAS CULTURALES DE DOCENTES DE COLEGIOS PÚBLICOS CON MAYOR Y MENOR NÚMERO DE ESTUDIANTES DE PROCEDENCIA EXTRANJERA.
- Programa de investigación del INIE al que pertenece su proyecto/actividad: Programa...
- Unidad académica base del investigador: Instituto de Investigación en Educación (INIE).
- Unidad de adscripción: Instituto de Investigaciones en Educación (INIE).
- Vigencia original del proyecto: (2021 - 2022).
- Persona investigadora principal: CARLOS YURÁN CHAVARRÍA CARRANZA.
- Otro personal investigador asociado y colaborador: MARISOL GAMBOA FALLAS, ASISTENTE, 2021-2022.
- Características de interdisciplinariedad: Psicólogo, Psicólogo Social, especialista en Cultura de Paz en centros educativos. Educadora, historiadora.
- Vigencia original del proyecto. 1 de enero del año 2020 al 31 de diciembre del año 2022.
- Investigador principal: Ph. D. Carlos Yurán Chavarría Carranza.
- Carga asignada: Un cuarto de tiempo completo (1/4 tc).

Resumen

El Centro Centroamericano de Población reporta que, producto de la gran cantidad de personas que han migrado hacia Costa Rica, el país se dirige distinguir dos realidades sociales y económicas claramente diferenciadas. Por un lado las poblaciones locales que dinamizan su quehacer dentro de la red societaria nacional y otra que queda paulatinamente al margen del resguardo estatal.

Con el fin de revertir esta clara tendencia señalan que se debe actuar de forma proactiva en y desde los centros educativos puesto que, se presume, que el éxito académico correlacionará de forma positiva con el desarrollo personal y familiar de estas personas en lo sucesivo.

Aunque no se desagregan datos relacionados con el estudiantado migrante, los reportes sobre repitencia y abandono del sistema educativo que realizan los órganos oficiales del estado, muestran que el proceso educativo en secundaria resulta ser un momento sumamente sensible en cuanto al desprendimiento del emplazamiento societario.

Es aquí donde se visibiliza la importancia de indagar las Competencias Culturales en el cuerpo docente de los colegios (CCD) que, dentro de otras características institucionales, cuentan con un importante porcentaje de estudiantes de origen extranjero en sus aulas.

El reporte de antecedentes de indagación en que se usa este constructo en el campo educativo muestran: - su validez teórica, - la verificación de hipótesis de estudio y – la aceptabilidad en las pruebas confianza estadística del instrumento para sustentar resultados y conclusiones.



El instrumento utilizado en esta indagación se acopió en su versión en inglés por lo que se realizaron las tareas tendientes a su adecuación a la realidad nacional. Se aplicó a una muestra por cuotas de 122 docentes agrupados en cuatro tipos de institución según las variables moderadoras: -número de estudiantes extranjeros y un indicador de problemas sociales en el contexto interno y externo del colegio, que son definidas como estructura social colegial.

Los resultados corroboran la hipótesis de que a mayor número de estudiantes extranjeros hay en la institución las competencias culturales Adaptabilidad Cultural, Auto Presentación, Compromiso y Enfoque de meta, muestran diferencias estadísticamente significativas con respecto a los colegios que tienen menor número de estudiantes extranjeros entre su estudiantado.

Si bien el indicador de problemáticas sociales en la institución no mostró diferencias significativas entre los colegios agrupados según el indicador de problemas sociales, los análisis paramétricos que consideró por separado los cuatro colegios evidenció de forma notoria que es en las instituciones donde acuden mayor número de estudiantes extranjeros y el indicador de problemas sociales también es mayor, donde las competencias culturales Auto Presentación, Adaptabilidad Cultural, Compromiso y Enfoque de Meta muestran diferencias estadísticamente significativas.

A pesar de que las variables Determinación y Tolerancia a la Incertidumbre no mostraron diferencias en relación a las variables moderadoras, si establecieron correlaciones significativas y acordes al modelo teórico.

Se exceptúa la variable Auto Presentación que, debido al comportamiento paradójico según la discusión teórica, mereció una discusión separada.

Debido a que la variable Deseabilidad Social no alcanzó un nivel de confiabilidad aceptable en el estudio, no fue atendida en los análisis conclusivos.

Descriptor: Psicosociología de la Educación, educación intercultural, Competencias del Docente, Docentes Secundaria.



Antecedentes

Antecedentes del proceso investigativo.

Es mucho lo que se ha debatido e investigado en todo el mundo sobre los retos que afronta toda la humanidad ahora que las poblaciones migrantes tocan con mayor contundencia a las puertas de las sociedades para que les permita integrarse de una forma productiva, respetuosa y con la mayor disposición actitudinal para realizar conjuntamente las síntesis culturales que conlleven a mayores capacidades de desarrollo integral para cada quien.

En este apartado sólo se puede aportar el reporte de un número acotado de informes sobre lo que la comunidad académica mundial ha realizado en base a un criterio de suficiencia en cuanto lo que muestran los resultados. Es decir, cuando lo que se establece no requiere de más evidencias puesto que sólo quedaría reiterarse.

Sin embargo, se agregará la referencia al antecedente por si resultara útil a los efectos de cualquier otra indagación que se realice sobre esta temática.

En un ensayo crítico denominado Learning by Teaching an Unsuccessful “Cultural Sensitivity” Course, Bullon (2013) analiza la experiencia que le otorgó evaluar la falta de éxito generado por un curso que impartiera para mejorar la sensibilidad cultural en estudiantes residentes en la carrera de Psiquiatría. Como resultado de este empeño logra extraer posteriormente conclusiones que le resultan de especial relevancia en cuanto a los modelos que sustentan la atención de pacientes que han visto deteriorada su salud mental.

Afirma que modelos de atención como la biopsiquiatría, la terapia cognitiva conductual, el psicoanálisis, la terapia interpersonal, la terapia humanista, la terapia familiar, etc., evidencian limitaciones en cuanto a generar en los pacientes la confianza que demanda una atmósfera de trabajo centrada en la persona, es decir, un espacio vital que resulte confortable como para abordar los temas difíciles que les atañe al-la paciente.

Esto es lo que sí posibilita efectivamente el método etnográfico. Señala que el abordaje de aquellos eventos y situaciones que capturan en gran medida la respuesta emocional de las personas dejan de ser experimentados como un destino inevitable que les atrapa para aperebirlos paulatinamente de una forma flexible para su afrontamiento, como un camino transitable para su propio crecimiento, como “un proceso hacia ...” (Bullon, 2013).

Puede notarse que el método etnográfico de aproximación ética y sensible a las características históricas que soportan la identidad de una persona muestra ser un importante recurso para apoyar a las personas en procura de sustentar un estado de salud mental que le permita estándares de funcionalidad propia.

De forma general, Hrehová y Seňová (2019) resaltan la importancia que cobran las competencias culturales en la situación actual donde la diversidad cultural tiende a ser la constante en las realidades sociales. Y por ello mismo resaltan en la necesidad de que sean comprendidas en toda su complejidad.



En otro ensayo científico se discute alrededor de la importancia que tiene el aprendizaje de una lengua extranjera sobre quien la aprende. Fue realizado por Lockiewicz (2019) y lo denominó *The role of motivation in learning foreign languages: towards a global self-identity - a literature analysis*.

En este trabajo se revela algo de suma importancia para el presente esfuerzo: que el multilingüismo se relaciona de forma positiva con la autoestima y la identidad de la persona multilingüe.

Puede notarse que a esta correlación, aparentemente sencilla y hasta esperable, subyace una importantísima veta para acuerpar algunas visiones epistemológicas sobre el desarrollo del ser humano que expresa de esta forma su naturaleza.

En concreto, podría colegirse que el enriquecimiento multicultural lleva a la persona por dos caminos distintos a experimentar su ser en el mundo de una forma superior a la que le permitían los estrechos límites que le define la propia socialización cultural. Por un lado le facilita el desarrollo de las habilidades multiculturales y con ello ampliar una actividad en el mundo mucho más amplia; mientras por otro lado le que amplía las posibilidades de la consciencia subjetiva para comprenderse y definirse en su ser.

Sin embargo, en el marco de los materiales reportados y analizados por Lockiewicz, afirma que la motivación por aprender otro lenguaje puede cambiar en una o pocas lecciones de un curso por diversas razones.

Factores como el atractivo o la dificultad del aprendizaje, asociado con otros aspectos como la edad de la persona, o condiciones como la carga de estudio, etc. se asocian con estas variaciones en la motivación.

Pero sobre todo, establece que cuando la estrategia didáctica se centra en la persona docente, es decir, que esta persona define a favor de su control administrativo la estrategia didáctica, al establecer por ejemplo actividades como el material de lectura, la traducción, los diálogos, etc., se resta de forma significativa la iniciativa y la motivación por aprender otra lengua.

Frente a esto, las estrategias didácticas centradas en el estudiantado dirigidas a la interacción, la resolución grupal de problemas, el aprendizaje colaborativo, etc., llevan a aumentar dicha motivación.

Esto se debe, según Lockiewicz (2019), a que esta forma de aprendizaje se basa en comprender aspectos sociales y de la cultura donde esa lengua se practica.

Al exponer los aspectos culturales que subyacen intrincados a una lengua distinta a la propia necesariamente se actualizan las habilidades relacionadas con las competencias culturales.

Pero además, de esta forma se involucra de inmediato el debate por asuntos que acontecen en el plano internacional, lo que necesariamente impacta las habilidades analíticas y críticas que llevan a una mayor con lo que viven otras personas en el mundo y a un mayor sentido de suficiencia personal.

En consecuencia, el multilingüismo favorece no sólo el desarrollo de las habilidades relacionadas con el conocimiento, en este caso de una lengua, sino de las competencias culturales para relacionarse de forma dialógica con personas de otras culturas.



De allí que esta autora proponga superar el modelo clásico de enseñanza de otra lengua, centrado en la persona docente, por el modelo dirigido a satisfacer la motivación de quienes pretenden aprenderla para crecer en una suerte de identidad multilingüística, bi o multi cultural, que no es otra cosa que desarrollar la competencias culturales.

Para poder implementar la estrategia didáctica centrada en quien estudia, se requiere que la persona docente muestre ella misma un importante desarrollo de aquellas mismas competencias culturales dado que debe ser partícipe de esta nueva forma de aprendizaje compartido.

Un estudio que acuerpa lo que han revelado los estudios anteriores es el que desarrolla Begeka (2019) denominado *Linguo-social and cultural competence as a factor of professional training of future foreign philology teacher*.

El estudio se realizó en una universidad pedagógica en Ucrania. Consistió en dividir en dos grupos una generación de estudiantes de maestría en Filología Extranjera. Un grupo fungió como control y siguió el programa que regularmente imparte la universidad. El segundo grupo, el experimental, recibió además un curso sobre "Principios de formación de la competencia comunicativa profesional en lenguas extranjeras", que incluía el tratamiento de temas lingüísticos y culturales relacionados con el formación de las competencias lingüísticas culturales.

A ambos grupo se les aplicó un cuestionario dirigido a evaluar el grado de desarrollo alcanzado de aquellas competencias.

Mediante una serie de análisis estructurales de contenido y técnicas de observación se logra concluir que las personas del grupos experimental mostraron un interés mucho mayor por otra conocer sobre otras culturas, mayor capacidad de enseñar a los estudiantes sobre la base del diálogo cultural, fortalecieron la comprensión de la comunicación no verbal, aumentaron la capacidad de socorrer diferentes roles comunicativos para dirimir distintos patrones del habla, modismos, unidades fraseológicas, etc.

Todo ello frente a lo mostrado por quienes integraron el grupo de control.

Kulinich, Savitskaya y Makeeva (2018) reportan la investigación que realizaron en el artículo que denominaron: *Teachers and students on the role of foreign literature in foreign language education*.

Su trabajo consistió en conformar un grupo experimental de cien (100) personas constituido por: estudiantes de primero y segundo año de la Facultad de Lenguas Extranjeras donde laboran, estudiantes de licenciatura del Departamento de Educación Docente que se capacitan para ejercer la docencia en idiomas. Estudiantes de licenciatura del Departamento de Lingüística y traducción y estudiantes de licenciatura del Departamento de Estudios Extranjeros.

Con algunas variantes, todo este grupo de personas debieron realizar un curso sobre lengua y literatura en inglés. Posterior a ello se les aplicó un cuestionario que podían responder de forma anónima a las siguientes consultas:



- ¿Consideras el curso como algo esencial para tu formación profesional?
- ¿En qué orden crees que se debe presentar el material del curso?
- ¿Qué recomendarías al profesorado que imparte las clases?
- ¿Qué autores (de una lista) has leído realmente?
- ¿En qué lenguaje los leíste (ruso, inglés, otro)?
- ¿Qué otros autores de lengua inglesa has leído?
- ¿Qué tipo de libros prefieres: electrónico, audiolibro, etc.?

Los resultados que extraen de las respuestas dadas es que la lectura ha perdido atractivo para el aprendizaje frente a los medios basados en las imágenes.

Sin embargo, señalan que esta realidad puede ser orientada de forma distinta si la formación de competencias filológicas se logra asociar a la adquisición de competencias culturales que permitan dar contexto a la emergencia de las obras y condiciones de vida de quienes las produjeron. Por ello proponen realizar proyectos estudiantiles dedicados al aniversario del autor, análisis de obras clásicas llevadas a la pantalla, obras musicalizadas, etc.

Como puede verse, esta generación de estudiantes ya se distancia culturalmente de las anteriores de forma significativa, razón por la cual se hace necesario redefinir las estrategias didácticas que funcionaron en el pasado. Pero además, vuelve a proponerse involucrar en la formación el debate sobre los códigos culturales que otorgan sentido a los productos literarios, o de cualquier tipo, que fomentan la emergencia de estas obras y le otorgan sentido histórico vital.

A pesar de que podría pensarse que las competencias culturales resultan relevantes en el proceso formativo en cursos o carreras que contengan en sí mismas la necesidad de un debate cultural, como la literatura, la psicología, la antropología, etc., ello conllevaría un sesgo de comprensión sobre lo que tratan las competencias culturales.

Leonard, Napp y Adeleke (2009) reportan una importante antecedente que denominan: *The Complexities of Culturally Relevant Pedagogy: A Case Study of Two Secondary Mathematics Teachers and Their ESOL Students*.

Discuten sobre aquella Pedagogía Culturalmente Relevante, pero en el caso de las matemáticas, materia que, como bien señalan, se presume objetiva y libre de influencias culturales.

El asunto en este caso no es la materia, es la didáctica utilizada para su efectiva asimilación. En este caso el estudio reporta la experiencia de dos docentes de secundaria que impartieron clase con este tipo de pedagogía a estudiantes con otras identidades étnicas. Tres resultados muestran lo relevante de la experiencia:

- Al inicio las profesoras no creían que esta nueva estrategia pedagógica podría generar cambios significativos en cuanto a la asimilación de las matemáticas. Luego esto cambió. Reportan que tanto docente como estudiante variaron en la forma que se autodefinían en su relación. Concordaron que les resultaba favorable abundar en menos temas pero hacerlo de forma más profunda.
- A pesar de que estudiantes nativos no mostraron impactos significativos en el aprendizaje de la materia, si lo hicieron en cuanto a su aplicabilidad concreta y práctica pues aumento su sensibilidad sobre



aspectos como el consumo de “comida rápida” donde la realidad numérica se puede connotar con respecto a la realidad social.

- Si bien el resultado en cuanto al aprendizaje de la materia tampoco conllevó mejores réditos en estudiantes de otras etnias, si lo hizo en cuanto a la disposición actitudinal para avanzar en ello, lo que facilita la labor docente.

Similares argumentos expone Myles (2019) en el ensayo científico denominado *Developing Intercultural Competence. A shift in thinking*, donde versa sobre el desarrollo de las competencias culturales que define como una “nueva forma de pensar”.

Señala que, si bien es cierto que socorrer el uso de materiales relacionados con el conocimiento de otras culturas en los currículos de estudio, ello es sólo un componente. Lo central, advierte, se refiere a desarrollar en el cuerpo docente las competencias interculturales efectivas, que en resumen se conforman de los siguientes atributos:

- Respeto y aprecio por otras culturas, cosmovisiones y estilos de comunicación
- Comprensión de los comportamientos y costumbres culturales de otras personas y formas de pensar sin importar cuán inusuales o extraños puedan parecer.
- Capacidad y voluntad de reconocer y aceptar diferentes comportamientos e ideas sin prejuicios, especialmente opiniones y perspectivas con las que no se está necesariamente de acuerdo
- Conciencia de los propios prejuicios y comportamientos para responder de una manera respetuosa en el marco de las diferencias culturales.
- Curiosidad, flexibilidad y voluntad de adaptarse y abrirse a diferentes formas de pensar y comportarse.

Este trabajo vuelve a mostrar, no sólo lo relevante de que quienes ejerzan la docencia muestren mayores grados de desarrollo en cuanto a las competencias culturales para favorecer el desarrollo del estudiantado a su cargo, sino la complejidad de un constructo que a simple vista parece estar acotado por límites estrechos.

Quizá por eso la autora señala que las competencias culturales son en realidad una nueva forma de pensar.

Desde estos primeros postulados se puede prever que ser competente culturalmente no es sólo poder comunicarse con personas de culturas distintas a la propia; ni siquiera alcanzar a comprenderlas en la visión peculiar que tengan del mundo. Se trata de involucrarse en una relación que esté abierta a la posibilidad de la mutua transformación, ya que se debe estar en disposición de poner en tela de juicio la propia cosmovisión.

Esta forma de definir las competencias culturales es la que resulta congruente con la visión epistemológica que funda y guía el proceso de la presente indagación, por lo que resulta relevante mostrar que tales postulados son cimentados desde distintas partes del mundo.

Otro ensayo que de forma semejante apunta al desarrollo de las competencias culturales es el que desarrolla Gatina (2014) denominado: *Cultural competences in the development of a future teacher*.

Este autor discute sobre la importancia del tratamiento multicultural que dieron a los temas en diferentes áreas como la historia, el arte, las artes gráficas, etc, en la integración activa de la República de Tatarstán



(pueblo Tártaro) en el contexto de la transformación de la anterior Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas hacia la actual Rusia.

El artículo señala las necesidades de la sociedad moderna de que el profesorado que posee competencias culturales integre de forma activa de los conocimientos adquiridos en la estrategia didáctica con que asume las diferentes áreas de la enseñanza relacionadas con la historia, la cultura, el arte y la región.

Al fin, discute sobre la importancia que han mostrado estas habilidades culturales para la integración efectiva en el territorio de la República de Tatarstán y sobre el papel de la facultad de artes gráficas para adquirir esas competencias.

Son diversos los reportes de indagaciones empíricas que toman en cuenta las competencias culturales de las personas que toman bajo su dirección didáctica la formación en diversos temas.

Son muchos los estudios que verifican la importancia de las competencias culturales en el campo educativo en todos los niveles.

En la enseñanza universitaria por ejemplo Poliakova, Ridel y Kyrychenko (2019) donde se revela la importancia de estas competencias para evitar conflictos étnicos; o el estudio de Akhtarieva, Ibragimova y Puchinina (2019) donde se confirma la relación del constructo con el aprendizaje de las ciencias. En el campo de la formación para profesionales que en el futuro podrán trabajar en asesoramiento con personas de otras culturas, decanta el estudio de Vaccaro y Camba-Kelsay (2018).

En general las competencias culturales se asocian en diversos estudios sobre su impacto positivo en los procesos educativos. DeCino (2019) revela su importancia en la función de orientación de estudiantes; en la función de docentes de educación física en ambientes multiculturales Flory y Wylie (2019).

Para mejorar los ambientes de clase, el estudio de Chun y Evans (2016) revelan las asociaciones esperadas. En el tránsito de un nivel educativo a otro Povenmire-Kirk, Bethune, Alverson y Gutmann (2015). O en asocio con el aprendizaje de una lengua extranjera Holubnycha, Kostikova, Leiba, Lobzova y Chornovol-Tkachenko (2019)

Pietrantoni y Glance (2019) desarrollaron una indagación que denominaron Multicultural Competency Training of School Counselor Trainees: Development of the Social Class and Classism Training Questionnaire.

Mediante el desarrollo de un instrumento que denominaron “Cuestionario de Capacitación en Clase Social y Clasismo”, buscaron evaluar las competencias multicultural de personas estudiantes que se forman como capacitadoras en clase social y clasismo.

Aplicaron el instrumento a una muestra de 169 estudiantes de nivel de maestría que matricularon un programa de orientación de educativa.

Estas personas procedían de distintas regiones de los Estados Unidos de Norteamérica, pertenecían a distintos grupos étnicos auto establecidos, 146 mujeres y 23 hombres. La edad promedio fue de 31 años.



Un dato importante fue la ubicación personal en una determinada clase social de pertenencia según un escalamiento de 10 peldaños definidos de forma taxonómica, donde el peldaño inferior lo representa lo que definen como el punto más crítico de pobreza y el décimo el de mayor riqueza.

De esta forma 116 participantes se definieron en un nivel social medio en relación con lo que viven en su propia comunidad, 29 como clase baja y 24 como clase superior.

Los resultados revelan que el mayor número de cursos que definen como multiculturales, las respuestas socialmente esperables y el mayor tratamiento de esos temas en la formación se correlacionan de forma positiva con la percepción de que se cuenta con mejor capacitación y se es más competente para fungir como capacitadora en clase social y clasismo.

Estos resultados revelan algunos aspectos que resultan de suma relevancia para tomar en consideración en la presente indagación, a saber:

- Que las competencias culturales adquiridas se asocian con la percepción personal de que se tiene mayor habilidad para entrar en contacto con personas de diversas culturas.
- Que las personas que se perciben a sí mismas como más competentes culturalmente experimentan subjetivamente una mayor competencia instrumental, ya sea crítica o analítica, para comprender el mundo.
- Que el concepto de cultura social como algo monolítico no se corresponde con la realidad social que caracteriza la vida posmoderna. Un “otro” cultural puede ser aquella persona que pertenece a un grupo social distinto, a otra clase social, a otra generación etaria, etc., y no sólo a otra etnia o lugar geográfico.

El impacto de las Ciencias de la Salud, la importancia de las competencias culturales resalta en los estudios.

Es el caso de los estudios que muestran la importancia de estas habilidades en la formación de quienes emprenderán labores en estos campos. Allí decantan varios estudios, como por ejemplo: Hall y Guidry (2013), Njoku y Baker (2019); Pecukonis, Doyle y Bliss (2008); Sorensen, Norredam, Dogra, Essink-Bot, Suurmond y Krasnik (2017); Thomas y Schofield (2019); Leyerzapf y Tineke (2017); Knipper (2013); Jernigan, Hearod Tran, Norris y Buchwald (2016).

Sobre el impacto de las competencias culturales en el trabajo por la salud en ambientes urbanos Szucs, Shipley, McNeill, Housman y Vinal (2019).

En el campo de la formación de personas que se capacitan como profesionales en farmacia, son diversos los estudios que muestran la importancia de las competencias culturales. Entre ellas: Echeverri, Unni, Harpe, Kavookjian, Alkhateeb, Ekong y Law (2019); Okoro, Odedina y Smith (2015); Cooper, Vellurattil y Quiñones-Boex (2014).

Otros campos de las Ciencias de la Salud donde se han realizado estudios que revelan la importancia de contemplar el papel de este constructo son: En la Odontología Irving, Tennant, Short y Gilroy (2018); en Psicología Pantalone (2015); Geerlings, Thompson, Bouma y Hawkins (2018); Brinkman y Keely (2019).



En Psiquiatría Erti, Mann-Saumier, Martin y Altarriba (2019); Corral, Johnson, Shelton y Glass (2017).

Sucede igual en Ciencias Sociales. En Trabajo Social Feize y González (2018); Levin-Keini y Shlomo (2017). Fisher-Borne, Cain y Martín (2015); Block, Rossi, Allen y Wilson (2016).

Planteamiento del problema e hipótesis

El presente estudio establece como marco de referencia valorativo e interpretativo el desarrollo humano integral de la población de estudiantes migrantes que se integran a los colegios públicos del país.

El objeto teórico de estudio se construye en la relación que se da entre:

- Las competencias culturales que evidencian personas del cuerpo docente que participen en el estudio.
- La estructura social de los colegios, determinada por dos variables moderadoras, a saber: 1- Número de estudiantes migrantes y 2- un indicador de problemas sociales que se obtiene al integrar en un solo rubro los reportes realizados por el Ministerio de Educación (MEP) para cada colegio de: la exclusión del sistema educativo, número de embarazos en estudiantes, incidentes de actos de violencia y - el índice de Desarrollo Social de la comunidad reportado por el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN).

Este objeto de estudio se concreta en la siguiente pregunta-problema de indagación:

¿En qué medida las competencias culturales en el cuerpo docente se asocian con la estructura social que caracteriza a los colegios?

Hipótesis

En el presente estudio se espera que:

H1. La mayor cantidad de estudiantes de origen extranjero en la institución correlacione de forma positiva con mayores puntajes en las competencias culturales en el cuerpo docente de forma estadísticamente significativa.

H2. Las Estructuras Sociales colegiales con mayores indicadores de problemas sociales en el contexto cultural de la institución se asocien con mayores puntajes las competencias culturales del cuerpo docente de forma estadísticamente significativa.

Objetivos General y específicos, metas e indicadores.

General



Determinar el grado en que se expresan las Competencias Culturales en una muestra de docentes de colegios públicos donde acuden poblaciones estudiantiles migrantes y cuyas Estructuras Sociales se inserten en contextos socio-culturales con mayores y menores patologías sociales.

Específicos

1- Describir las Estructuras Sociales de los colegios públicos seleccionados según los indicadores de problemáticas sociales que reporta el Ministerio de Educación Pública.

Metas e indicadores de este objetivo

- Caracterización del contexto cultural de la que es parte la Estructura Social de los colegios seleccionados según las problemáticas sociales que considera el Informe Estado de la Educación (IEE) y el Ministerio de Planificación y Política Económica (MIDEPLAN) y la media de estudiantes extranjero en las instituciones según los registros anuales del Ministerio de Educación Pública.
 - o Indicador: Problemáticas sociales y contextuales identificadas en las instituciones.
- Descripción del conjunto de problemáticas sociales que experimenta la población estudiantil de esos colegios como parte de su Estructura Social.
 - o Indicador: Problemáticas de la población estudiantil descritas.
- Publicación de al menos un artículo científico que describa los resultados obtenidos.
 - o Artículo publicado.

2- Establecer el grado en que se expresan las variables que constituyen las Competencias Culturales en la muestra de docentes seleccionada para el estudio.

Metas e indicadores de este objetivo

- Establecimiento del grado en que se manifiestan las Competencias Culturales comportamentales en las relaciones multi-culturales en la población participante.
 - o Indicador: Intensidades conductuales identificadas.
- Descripción de los rasgos emocionales y cognitivos que son parte de las Competencias Culturales de quienes participan en el estudio.
 - o Indicador: Intensidades descritas en esas variables.
- Publicación de al menos un artículo científico que describa los resultados obtenidos.
 - o Artículo publicado.

Otros productos que se desprenden de esta investigación

A parte de los artículos (dos) que se espera publicar concernientes a las características de una Estructura Social Colegial que pueden ser consideradas como fundamento para otros estudios; y el asociado a las características que revela la indagación sobre las Competencias Culturales que muestra la población participante, se pretende desarrollar una serie de actividades para hacer devolución de los resultados, a saber:

- Cuatro actividades de presentación de resultados, una en cada Dirección Regional del MEP donde se circunscriben los colegios seleccionados para el estudio. Se prefiere hacerlo en cada unidad



administrativa ya que esto amplía el ámbito de la exposición a otros colegios, o hasta escuelas, a ellas adscritos.

- Una ponencia de presentación de resultados dirigida a instituciones públicas tales como: Ministerio de Educación Pública, el Programa Estado de la Nación en su apartado de Educación (PEN) del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), Ministerio de Seguridad Pública, Centro Centroamericano de Población (CCP) y la Organización Internacional de las Migraciones (OIM).
- Una ponencia de presentación de resultados dirigida a la comunidad académica, con énfasis en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica (UCR).

Referente teórico

El éxito académico y el Desarrollo Humano Integral en la etapa adolescente

El Desarrollo Humano Integral en la etapa adolescente

Los datos que sustentaron la base justificatoria de este estudio se concentró en mostrar las problemáticas que puede afrontar el país si desatiende de una u otra manera la integración que deben alcanzar la gran cantidad de personas migrantes para que participen y realicen su vida en el marco de la red societaria del país.

Como afirma en Centro Centroamericano de Población (UCR, 2017) afrontar esta situación es vital para que cualquier propuesta aspiración de gobernanza llegue a tener éxito

Sin embargo, lo que en ese reportaje se señala con respecto a las desventajas que vive la población migrante en el país, sobre todo en cuanto a acceso a apoyos económicos, trabajo, estudio, salud, etc., no termina por dar cuenta sobre todo lo que debe considerarse en términos integrales sobre el desarrollo humano al que debe aspirar toda persona.

De forma general, el Desarrollo Humano Integral es definido por Amartya Kumar Sen como “la expansión de las capacidades de la gente para llevar el tipo de vida que volaran y que tienen razones para valorar” (Montuschi, 2008, p. 3).

Aunque esta definición pueda parecer en extremo general, resulta de suma importancia ya que rescata y pone en el centro a la persona misma, en particular sus capacidades intelectuales, físicas, espirituales, etc., que se encuentran en condición de potencialidad y pueden explayarse en grados indeterminados.

Se deja de lado un perfil ideal de desarrollo para dar paso a uno personal que sólo se liga a lo social en la medida que es valorado por la persona para actuar en el contexto histórico que le toca vivir. Esto es lo que cada quien valora y le acarrea dignidad.

Si bien los aspectos personales decantan como prioritarios en esa definición, lo cierto es que también existen factores que resultan comunes a la mayoría de las personas y que que demandan atención para poder progresar en su desarrollo. Nos referimos a las condiciones biológicas, físicas, psicológicas y emocionales que son características en determinadas etapas etarias en la vida de las personas.



Moraleda (1999) describe una serie cambios hormonales que se suscitan en el torrente fisiológico y que llevan aparejados otros en el funcionamiento cognitivo y emocional que son característicos de la etapa adolescente.

En este período de vida el cuerpo experimenta notorias transformaciones tanto en su manifestación externa como en su funcionamiento interno. Pero resultan quizá más significativos los cambios en el mundo representacional y subjetivo que Moraleda (1999) denomina el “descubrimiento del YO”. Y con ello las apreciaciones morales con las que se estima el mundo, las actitudes y por supuesto los comportamientos van a contar con el sustento de una autonomía en las funciones del pensamiento que le pueden facilitar desarrollar criterios más complejos y hasta contrarios a los que se le dictan desde las regularidades casi mitológicas de la vida cotidiana que es común en su contexto histórico.

Con todo, lo más relevante de esta etapa es que tiene como tarea la consolidación de la identidad personal que le guiará en adelante por toda su vida adulta.

Por lo tanto, es imprescindible tener claro que cualquier proceso societario, sobre todo en el campo educativo, debe estar orientado a apoyar a la persona adolescente para que dirija su actividad social y personal hacia la consolidación de su propia identidad de forma que le resulte digna en su fuero interno y proactiva en términos de su desempeño social.

Como puede constatarse en la enorme base reflexiva que ha desarrollado la comunidad académica que se especializa en el estudio de esta población, este tramo de vida es en extremo sensible y complejo, tanto para la persona, para la familia y para la sociedad. Es allí donde muchas de estas personas siguen el camino, no del desarrollo de sus capacidades, sino del que se les emplaza con ardides demagógicos (Lewin, 1988) personas que persiguen sus propios intereses y les lleva a posiciones de vida subyugadas a multitud de patologías sociales.

La formación académica y el Desarrollo Integral en la etapa adolescente

La etapa adolescente está connotada a nivel societario por la separación entre la escuela y el colegio. Son por decirlo así, dos formas de vida.

Regularmente se piensa que el objetivo principal de estos procesos es la formación académica relacionada con la adquisición de conocimientos y de habilidades intelectuales para analizar y resolver problemas de diversa índole (Talizina, 2000).

Sin estimar si el proceso formativo cumple o no este objetivo, o en qué grado lo hace, lo cierto es que si se considera en conjunto las muchas otras áreas que se están desarrollando al mismo tiempo que se estudia, quizá las habilidades intelectuales pasan a un plano de menor importancia con respecto a aquellas de son de tipo expresivo como la autoestima, el dominio personal, el desarrollo de un plan de vida, las relaciones interpersonales de muy diverso tipo, el sentido de autoeficacia, etc. (Arguedas y Jiménez, 2007; Chavarría, 2006, 2009, 2012, 2013, 2019).



En consecuencia, ser parte del proceso de formación académica no sólo es de especial relevancia por cuanto permite a la persona avanzar en procura de una complejización mucho más acabada de su perfil de habilidades para ingresar luego a otros procesos, tanto a nivel formativo como la universidad como al mundo del trabajo, sino que deviene en aquel espacio que faculta a la persona para dar un salto sustancial hacia su vida adulta y a ejercer con su actividad un rol social de una forma segura, determinada y con capacidad dialógica para ejercerlo de forma integrada en relación con otras personas. (Engler,1999).

Además, es allí donde cada quien ejercita su capacidad para intimar en su propio ser y poder establecer así relaciones cercanas, basadas en el conocimiento y el respeto por el desarrollo integral de cada quien.

Por consiguiente, si una persona frustra, por la razón que fuere, el transcurrir de su vida por este camino pone de inmediato importantes limitaciones y obstáculos para progresar en su desarrollo integral.

Por supuesto que ello no implica que así vaya a ser; se señala sólo que a partir de ese momento se transitará por otras rutas que muchas se acompañan de altos grados de incertidumbre. Ello sin presumir nada sobre el acompañamiento que se sirvan prodigar las personas que constituyen la red de apoyo, o el grado de satisfacción de sus necesidades vitales y expresivas que se logre agenciar. Todo ello está en relación a la persona misma.

Factores de exclusión y sostenimiento en el proceso educativo

Según el Séptimo Informe del Estado de la Educación (PEN, 2019) existen diversas razones por las cuales el número de estudiantes que desertan del proceso colegial es tan elevado. Según se señala en este documento, correlacionan de forma positiva con la mayor deserción: la pobreza, el desempleo, las incautaciones de droga y el número de estudiantes por docente (PEN, p. 133).

De forma negativa, los factores que correlacionan son: tamaño del centro educativo, porcentaje de docentes interinos (*), subsidio para transporte y subsidio para alimentación (PEN, p. 133).

Se pone un asterisco (*) sobre el porcentaje de docentes en condición de interinazgo porque genera dudas sobre la forma en que esto debe interpretarse o sobre la forma en que esto se reporta.

Aparte de lo señalado, al parecer los factores que se asocian con la problemática son de índole económica o con alguna patología social. Sólo el número de estudiantes por docente parece apuntar hacia un factor relacionado al contexto del colegio y del ambiente de clase.

Ello quizá se deba a los límites para producir otros datos que puede tener el equipo de investigación.

Se señala esto por cuanto tendemos a coincidir más con lo señalado por Arguedas y Jiménez (2007) en cuanto a un conjunto de otros factores que pueden asociarse con el abandono del proceso formativo en el colegio. Dentro de otros, describen aspectos familiares y contextuales. Sin embargo, a efectos del interés del presente estudio exponemos tres que resultan de especial relevancia, a saber:

- Que la institución educativa no logre brindar las condiciones para que los jóvenes se sientan parte importante de ésta.



- Falta de estrategias de enseñanza que hagan la educación más estimulante y más participativa para las poblaciones jóvenes de la sociedad actual.
- Dificultades de las o los docentes para manejar grupos para establecer disciplina en el aula. (p. 6).

Agregan otros factores que son atribuidos a la estrategia pedagógica y las características del cuerpo docente, a saber:

- No utilizar métodos de enseñanza claros que motiven a la población estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- No desarrollar temas con aplicación a la vida diaria que estimulen el interés por permanecer en el sistema educativo. Contenidos curriculares inflexibles que no despiertan el interés en la población estudiantil ni responden a las demandas de la actualidad.
- Poca disposición de las instituciones por adaptar el currículo a las características propias de la población y el contexto.
- Deficiencias en la capacitación del personal docente: Preparación académica y actualización insuficientes.
- Problemas en las relaciones estudiante-profesor: Una comunicación inadecuada entre los miembros de la comunidad estudiantil y el profesorado y manifestaciones de autoritarismo docente (ps. 7-8) (editado en parte para efectos expositivos).

Como puede notarse, esta serie de factores, a diferencia de los señalados por el PEN (2019) están por completo referidos a las condiciones pedagógicas, curriculares de contenido y, sobre todo, a las que se establecen en la relación docente-estudiante.

Además, cuando se señala que el proceso educativo debe ser más estimulante y acorde a los intereses de la población adolescente actual, hace que emerja la pregunta sobre la naturaleza de esos intereses. ¿Qué es lo que resulta atractivo para debatir sobre la sociedad que le toca vivir a la población adolescente? ¿Qué es lo que debe considerarse en el sistema educativo para apoyar a que esta población “conecte” con su sociedad actual?

En este punto, volvemos a socorrer a Arguedas y Jiménez (2007) cuando exponen una lista de medidas que estarían dirigidas para que desde el sistema educativo se apoye al estudiantado en prosecución de sus metas y evitar así la deserción. Ellas son:

- Enriquecer los vínculos prosociales con personas adultas y pares etarios.
- Enseñar habilidades para la vida y habilidades para el control de las emociones y el estrés.
- Brindar afecto y apoyo. Debe dedicarse tiempo a la construcción de relaciones con las y los estudiantes y apoyarles en las situaciones de conflicto que enfrenten.
- Establecer y transmitir expectativas altas pero realistas en procura del desarrollo de capacidades. Acompañarles.
- Brindar oportunidades de participación significativa para acrecentar el sentido de propósito. (p. 15) (editado en parte para efectos expositivos).

Como puede notarse, este listado de factores protectores está dirigido a que la relación docente-estudiante corrija la imagen metafórica de la maestría frente al discipulado por la de un tipo de relación dialógica



entre una figura que busca con su experiencia comprender y apoyar a otra que requiere expresar y poder aclarar su posición y devenir en mundo que, naturalmente, a la edad adolescente “da vueltas en la cabeza”.

Ahora es posible que se aclare mucho la problemática que se busca comprender con la presente investigación. Cabe la pregunta: ¿Debe la persona docente contar con algunas competencias particulares para poder lograr aquella relación dialógica en su relación con estudiantes provenientes de otras culturas?

La población estudiantil migrante. El encuentro cultural en el colegio y el reto adolescente

Para comprender lo que experimenta una persona adolescente migrante en su inserción a la dinámica societaria se deben tener en consideración las razones que le llevaron a abandonar un contexto de vida hacia otro que, a diferencia del anterior, le resulta en mayor grado desconocido.

En ese sentido, primero debe decirse que se han identificado una serie de factores relacionadas al contexto de origen de la persona a abandonarlo. Nótese que en este sentido, no existe motivación para migrar. En todo caso se asemeja más a condiciones de expulsión (Acuña, 2005; Aragón, 2005; Escobar, 2008). Entre otras decantan:

- Violencia social.
- Violencia bélica.
- Ser víctimas de desastres naturales.
- Pobreza.
- Falta de oportunidades.
- Desintegración familiar.
- Ser víctima de alguna red de trata de personas.

Sin embargo, no debe partirse de que en todos los casos alguno de esos factores fueron la causa de la migración. Chavarría y Robert (2011) identifican y reportan una serie de factores motivadores que llevan a estas personas a migrar. Entre ellas:

- Reunificación familiar.
- Acceso a servicios.
- Adquisición de bienes.
- Generar un ahorro económico.
- Formarse académicamente.

Como puede verse, al menos en los reportes realizados, la decisión de migrar a otro país está básicamente determinada por emprender una nueva vida con oportunidades para el desarrollo; a pesar de que esto sea producto de pretender resguardar la propia vida de distintas amenazas.

Los marcos legales nacionales e internacionales que guían la actividad a la que debe plegarse el país en esta materia, así también todos los países que han suscrito las declaraciones de Derechos Humanos y los diferentes convenios que se han promulgado Organización de las Naciones Unidas (ONU), está dirigida a garantizar que la integración efectiva de estas personas se dé efectivamente (Chavarría y Robert, 2011).



Pero, a pesar de que la legislación pueda establecer lo que ha de hacerse, es en cada situación concreta, todas las que se dan día a día, las que llevan a que estos ideales de vida pasen de ser promulgados a constituirse en una realidad.

En la vida diaria de un colegio donde se deben incorporar cada estudiante que provenga del extranjero se generan dinámicas de facilitación o rechazo que llevan a que la dinámica de integración se produzca de una determinada manera; o hasta puede llevar a que al final no se logre.

Como se señaló, en la adolescencia se experimentan por primera vez en la vida de las personas ciertas capacidades del pensamiento para representarse el mundo que, a falta de dominio, pueden llevar a que se produzcan confrontaciones significativas con el entorno. Moraleda (1999) describe una serie de ellas. Aquí sólo ponemos aquellas que pueden acarrear importantes escollos para que la persona adolescente progrese en un nuevo contexto de vida. Veamos:

- Actitud crítica hacia el mundo de los padres, hacia lo que son, hacia sus valores y formas de vida.
- Dificultades de adaptación social. Inconformismo e inadaptación. Sensibilidad afectiva hacia lo que se es.
- Afán de solidaridad y necesidad de completarse en el grupo.
- El despertar sexual y la necesidad de establecer relaciones.
- Pensamiento moral: racionalista, intransigente, autoafirmativo.

En un contexto donde la juventud parece orientada hacia la estandarización a través del mundo de la moda, ser una persona extranjera puede acrecentar las críticas y malestares hacia su propia familia y hacia sí misma.

Contar con ciertos rasgos étnicos, hablar de determinada forma, reproducir ciertas prácticas culturales al interior de la familia, etc., condiciones que antes le eran habituales y las valoraba, pueden entrar en una importante crisis provocada por la contundencia con que se muestran los símbolos de deseabilidad social que guían y mueven a las mayorías locales.

Si así se diera, la persona estudiante adolescente se puede ver conducida hacia la consolidación de una identidad vergonzante y a proseguir por caminos disfuncionales de vida.

Esto revela la enorme importancia que se requiere de ser consciente de ello, sobre todo del personal docente que es, quizá, la persona más cercana con que se cuenta dentro de una estructura colegial que abruma y subyuga el ser de cada persona.

La estructura Socio-Cultural del colegio. Condición central para el éxito académico de la población estudiantil migrante

El colegio como estructura social

El grado de desarrollo que alcance una persona adolescente en un momento determinado, no depende sólo de la relación con las personas más cercanas con quienes realiza su vida, sino que está relacionado también por su integración en las instituciones que se han generado a nivel societario para que personas de su edad participen de ella. Es el caso de las instituciones de educación.



Sin embargo, a pesar de que “el colegio” como organización societaria tiene una misma definición, difieren en relación al grado de estructuración social de cada uno de ellos. Es lo que los teóricos de la Escuela de Ginebra denominan marcaje social (Alvarado y Garrido, 2003). Señalan estos autores:

Cuando en las tareas cognitivas que la persona debe resolver se encuentra presente esta situación social, se dice que dicha situación está marcada socialmente. El marcaje social hace referencia, por tanto, a los significados sociales, implicados en las operaciones realizadas con objetos particulares (p. 419).

Cuando la situación social tiene mayor significado social para la persona el impacto en el desempeño cognitivo será también mayor (Alvarado y Garrido, 2003).

El socio-cognoscitivista Rom Harré (1982) aporta algunos criterios para definir una estructura social. Según Harré estamos frente a una estructura social cuando:

- Existe un criterio de identidad para definir e individuar a un conjunto de individuos.
- Existe (n) un (os) conjunto(s) de relaciones donde se ubica a esos sujetos.

Las estructuras se evidencian tanto a nivel manifiesto como latente. El primer nivel se da en las prácticas sociales continuamente realizadas. En un colegio, por ejemplo, se dinamizan relaciones entre alumnos, cuerpo docente y administrativo, Todas estas cuando las personas están presentes.

En el segundo nivel se encuentran todas las creencias, compromisos, conocimientos, expectativas, sistemas de valores que representan recursos cognoscitivos, conscientes o no, que dan por supuesta la existencia de la estructura. El colegio, por ejemplo, continúa existiendo en la vida de las personas aunque se vayan cada día a casa (Harré, 1982).

El segundo nivel es el de mayor predominio ya que se presenta como potencialidad, como teoría social codificada y como conocimiento práctico compartido (Harré, 1982). Si bien la estructura manifiesta de los colegios pueda ser la misma o semejante a nivel de todo un país, con seguridad variarán en cuanto a la estructura latente y es lo que permite diferenciarles entre sí frente a la misma realidad nacional.

Existen varias teorías que resultarían útiles y ayudarían a caracterizar la estructura latente de un colegio específico. Estas propuestas generalmente provienen de los manuales de administración de personal (Davis y Newstrom, 2000; Robbins, 19997).

A pesar de ello, escapa a las posibilidades de este estudio penetrar en el conocimiento de las estructuras sociales que caracterizan los distintos colegios que hay en el país. Esta es una tarea que debiera emprenderse cuanto antes.

En compensación de esto, se considera útil la visión de Jerome Bruner (en: Cole, 1999) cuando afirmaba que la experiencia y la acción de las personas dependen de sus estados intencionales. Según él, el surgimiento y funcionamiento de los procesos psicológicos se dan a resultas de los encuentros cotidianos mediados social y simbólicamente. Los acontecimientos sociales se organizan en gran parte por una “psicología popular” que proporciona:



un sistema en el cual las personas organizan su experiencia en el mundo social, su conocimiento sobre él y sus transacciones con él (Bruner, en: Cole, 1999, p.103).

Esa significación social que termina por organizar los estados intencionales de quienes participan de la estructura social emanan del entorno donde ella se inserta.

En otras palabras, aquellas problemáticas que se muestran (PEN, 2019) de forma más acusada en algunas comunidades del país, tales como la cantidad de homicidios, los móviles que los genera y las incautaciones de droga, fuerzan de alguna manera el tipo de cultura latente que se vive en el colegio, tal y como lo revela el mismo informe.

Como se mostró en el análisis de precisión realizado sobre algunas de las Direcciones Regionales donde estas problemáticas se presentan en mayor grado, algunas otras adicionales se pueden sumar a esta realidad estructural, como lo son el número de embarazos en jóvenes adolescentes y la deserción de estudiantes.

Ellas son las características que se considerarán para determinar la estructura social de los colegios que se seleccionen para el estudio.

Lo propio y lo ajeno en la integración de población estudiantil migrante

Este acápite se establece sólo con el fin de revelar la inquietud que genera el hecho de que, según los datos reportados por el MEP (2019-a), no debe perderse de vista que en es en las comunidades en que los índices de asesinatos y de incautaciones de drogas son mayores donde también las Direcciones Regionales allí ubicadas reportan mayor cantidad de estudiantes extranjeros matriculados.

Claro está que hay condiciones materiales objetivas que quizá hagan más atractiva la opción de ubicarse en estas zonas. Pero también, se llama la atención de que también es probable que en tales lugares se amortigüe de alguna manera el impacto socio-cultural de la esperada integración a la sociedad costarricense.

Es importante dejar establecido que se reconocen dos formas indeseables e improcedentes de alcanzar el objetivo de las poblaciones migrantes a la vida societaria nacional. En cuanto al estudiantado extranjero ellas son:

- Dejar que el proceso de la mutua integración cultural se deje para que se realice de una forma libre sin ninguna dirección por parte del cuerpo docente y administrativo. Ello puede propulsar a que crezcan algunas polarizaciones muy preocupantes y que se acrecienten los dramas personales al punto de que la persona adolescente decida desligarse del emplazamiento societario.
- Aceptar pasivamente a que se establezcan ciertos enclaves culturales donde se amortigua el impacto cultural de las personas en su relación con el entorno social. Ello puede llevar a que tales realidad terminen por constituirse en funcionamientos socio-culturales aparte con respecto al conjunto de la vida social del país.



Ambas formas de hacer vida en el país es la que al final lleva al distanciamiento social y económico entre las poblaciones foráneas y locales, que es precisamente lo que se recomienda evitar.

Si realmente se quiere afrontar desde el proceso educativo la necesaria integración cultural del estudiantado extranjero al quehacer de la vida nacional, es imprescindible e impostergable que la población en general asuma actitudes sensibles con la realidad cultural de estas personas.

En las estructuras colegiales todas las personas funcionarias, sobre todo el cuerpo docente, debe crecer en sus competencias culturales para apoyar con su quehacer diario a que esta integración se haga una realidad.

Las Competencias Culturales del cuerpo docente como respaldo a la integración de la población de estudiantes migrantes

¿Qué son las Competencias Culturales?

Cuando se señaló que según los informes emitidos por la Organización de las Naciones Unidas Costa Rica ocupa el lugar número 68 entre los países del mundo que cuentan con mayor número de personas migrantes; y que según las fuentes oficiales (que no consideran datos de migrantes irregulares) el porcentaje de estas personas ronda el 10%, es decir que cada 1 de 10 personas en el país tiene origen extranjero, se puede denotar la magnitud de esta situación que vive todo el mundo.

Es lógico suponer, como lo señalan Hrehová y Seňová (2019), que las actitudes que se prodiguen entre las personas con bagajes culturales distintos son indispensables para alcanzar los mejores réditos, tanto en un sentido positivo de mutuo enriquecimiento, como en un sentido negativo de reducir los efectos indeseables como la xenofobia, la exclusión social, etc.

Por ello es que, como dicen esas autoras, las competencias culturales han surgido como una necesidad teórica para dar cuenta sobre la calidad de estos encuentros multiculturales desde la academia.

En términos generales, la Competencia Cultural, o Competencia Intercultural como también es tratada, se refiere a la capacidad que tiene una persona para establecer relaciones dialógicas y productivas con personas de diferentes orígenes para poder cooperar con ellas de manera que permita alcanzar los objetivos que se esperan de forma exitosa.

La persona en este caso es cualquiera que entre en relación con otra, que se entiende, pertenece a otra cultura.

En el caso del colegio, tan competente debe ser el cuerpo docente con respecto al estudiantado extranjero, como el alumnado local y el resto de personas que laboran en una institución.

Pero también lo deben ser las personas de origen extranjero en su relación con las personas que participan de la cultura local.

En cualquier caso, las competencias culturales son la persona.

En diferentes documentos se hace referencia al modelo de Darla Deardorff sobre el desarrollo y la configuración de las competencias culturales que toma como inicio a la persona. Ello facilita su comprensión (figura 1).

Figura 1. Modelo del desarrollo de las Competencias Culturales



INTERACCIÓN

Tomado y editado de Hrehová y Seňová (2019)

Si las competencias se acentúan cuando se hace referencia al cuerpo docente es porque:

- Son quienes cuentan con el rol funcional de dirigir las interacciones sociales en el aula de clase.
- Son las personas con autoridad institucional más cercanas al quehacer diario del estudiantado extranjero en una institución.
- Con ellas se pueden desarrollar actividades formativas que lleven al desarrollo de las competencias culturales y para que las fomenten en el conjunto de interacciones sociales en el colegio.

No es absurdo pensar en que otras personas, como el estudiantado local y extranjero, puedan también recibir apoyos formativos para el desarrollo de las competencias culturales. Lo que resulta central de hacerlo con el cuerpo docente es que es a través de estas personas que se pueden contener y hasta evitar las relaciones interculturales de una forma indeseable, a la vez que promulgar con su instrucción consciente la forma de establecerlas de la manera dialógica y respetuosa que se señaló.

Competencias Culturales en docentes y el éxito académico del estudiantado migrante

En este acápite es necesario reiterarse con lo que se señaló en el reporte de antecedentes. En esa serie de documentos se muestra que las competencias culturales son de especial relevancia para:

- El ejercicio profesional. En disciplinas diversas que van desde el campo de la Salud, la Educación, las Ciencias Sociales, etc.



- El aprendizaje y la motivación por el estudio del estudiantado extranjero.
- En la motivación intrínseca de las personas que las desarrollan por emprender sus actividades, sea en el estudio, el trabajo o hasta el autocuidado de la salud.

Por lo tanto, para el caso del estudiantado extranjero, es factible que el desarrollo de las competencias culturales en el cuerpo docente se asocie con mayores niveles en las habilidades personales que Arguedas y Jiménez (2007) establecen como factores de protección para que estas personas pongan freno a la decisión de abandonar el colegio. Dentro de ellas:

- El autoconcepto y la autoestima.
- La cantidad de experiencias de éxito.
- Las creencias en las propias capacidades.
- Comunicación con las demás personas.
- Desarrollo y mantenimiento de amistades.
- Interacción con variedad de personas.
- Forma de responder al rechazo, al temor, a la decepción y al enojo.
- Búsqueda de apoyo.

Teoría de las Competencias Culturales: Variables constituyentes

Como se mostró en los antecedentes de indagación, el tema de las competencias culturales se ha indagado de forma recurrente en distintos lugares del mundo. También se ha hecho en consideración de su relación con la eficiencia con que se trabaja en campos profesionales que involucran en su actividad el trato con personas de otras cultura, tal es el caso de la Educación, la Medicina, la Psicología, Trabajo Social, etc.

Sin embargo, no en todos ellos se utiliza la misma base teórica que ha servido como base seminal para la indagación en este tema.

Por ejemplo Castro (2012) combina dos conjuntos de variables, las primeras relacionadas con la actitud que muestran las personas hacia el contacto con otras provenientes de otras culturas. Allí evalúa las variables: Apertura a experiencias nuevas, autonomía e independencia y aceptación de la diversidad cultural.

Por el otro lado, integra otras variables relacionadas con algunos rasgos de personalidad y de neuroticismo como: Inestabilidad emocional, vínculo y empatía, resiliencia y flexibilidad.

En este caso, las competencias culturales son estimadas a partir de los aspectos emocionales de la actitud en asociación a ciertos rasgos salientes de la personalidad.

Otros estudios se tratan de acercar a la comprensión de las relaciones interculturales a partir de otro constructo cercano denominado Inteligencia Cultural. Es el caso, dentro de otros varios, de Boštjančič, Johnson y Belaka (2018) quienes en un estudio en población de Eslovenia analizan a la vez que realizan pruebas de validez de constructo a la escala concerniente.

En este caso, la inteligencia cultural se constituye de las variables: meta-cognición, cognitiva, emocional y conductual, todas asociadas al trato con personas o situaciones propias de otra cultura.



Sin embargo, para el presente estudio se socorrerá la operacionalización de variables que han sido consideradas de asociación básica para establecer las competencias culturales.

Aunque también se encuentran combinadas con otros constructos, los reportes de Thomson (2010) y Barzykowski, Majda, Przyłęcki y Szkup (2019) facilitan la descripción operativa de dichas variables.

Para clarificar de forma más precisa lo que cada una de ellas define y evalúa, parece útil agruparlas en dos grandes categorías: aquellas relacionadas directamente a la relación y el trato que la persona establece con otras de diferentes culturas; y las directamente asociadas a las características cognitivas y emocionales que están en la base de tales tendencias comportamentales. Ellas son:

Variables relacionadas con el comportamiento multi-cultural:

- **Adaptabilidad cultural (Cultural Adaptability):** Se refiere a la capacidad de comprender el punto de vista que muestran personas de culturas diferentes. Ello tiene que ver con la forma distinta de afrontar los problemas, la capacidad de encontrar la forma de comunicarse con ellas y, sobre todo, el respeto por las normas de conducta de esas personas y la disposición activa por aprender de ellas.
- **Tolerancia a la incertidumbre (Tolerance of Uncertainty):** Esta variable refiere a la capacidad de una persona para poder asumir las eventuales variaciones en el transcurrir de una situación específica.

En las relaciones entre culturas, es factible que en el transcurrir de las cosas se experimente variaciones insospechadas determinadas por las distintas formas de proceder ante una misma situación. Cuando alguna persona experimente malestar por ello, le resulte difícil de tolerar esas eventualidades y rehúye eso que estima como desorganización, implica que su tolerancia a la incertidumbre es baja.

Variables cognitivas y emocionales de base:

- **Auto-presentación (Self-Presentation):** En Psicología Cognitiva se define un constructo cercano definido como auto-monitoreo (Chavarría, 2009). En concreto, es la capacidad de la persona de actuar una posición actitudinal ante otras personas, siendo que siente lo contrario. Es como “ver a los ojos a otra persona mientras se le miente”. En concreto, sería la tendencia de una persona a engañar.

Es claro que cuando la auto-presentación se eleva la persona es menos competente. En el trato con personas de otra cultura llevaría a tergiversar cualquier posibilidad de establecer lazos de confianza.

- **Determinación (Determination):** También el paradigma Cognitivo Conductual aporta un constructo que resulta semejante denominado autoeficacia generalizada (Chavarría, 2009). Se trata de la convicción implícita que siente una persona de ser capaz de afrontar las adversidades, motivarse para seguir adelante y perseverar en sus empeños.
- **Compromiso (Engagement):** Se refiere a la capacidad de poner control sobre las emociones. Subyace a esta idea la tendencia activa y voluntariosa a afrontar las situaciones que pueden generar malestar. En ese sentido, la capacidad de explorar y afrontar situaciones interculturales será mayor.



- Enfoque en la meta (Mission Focus): Esta variable contempla un sentido de autoeficacia. Sin embargo, se distancia de aquella definición operativa en la medida que la persona no sólo muestra determinación, sino la creatividad necesaria para encontrar estrategias que lleven al lograr las metas. En ese sentido se encuentra abierta a afrontar las tareas por caminos alternativos, a trabajar en equipo y cooperar para lograr los cometidos.
- Deseabilidad Social (Lie and Social Desirability Scale): Esta variable tiene semejanza con la auto-presentación, puesto que trata del tipo de relación que se establece con otras personas. En concreto, se define como la necesidad de aceptación por parte de los demás.

Difieren entre ambas en que, si la auto-presentación está directamente relacionada a la tendencia a actuar de forma contrario a lo que se quisiera, la deseabilidad social se refiere a la franqueza para aceptar que puede ser una persona distinta a lo que cree que se espera de ella.

En ese sentido, la escala de deseabilidad social también facilita comprender la forma en que la persona responde en el proceso de indagación.

Método

Tipo de estudio

Este trabajo parte de la articulación de un conjunto de teorías que se han cimentado a partir de investigaciones y aplicaciones empíricas, lo que permite fomentar nuevas ampliaciones (problemas de investigación) a partir de correlacionar los conocimientos comprobados. Ello lleva al avance y depuración del conocimiento.

Se define entonces esta investigación como de tipo *Correlacional - descriptivo*, ya que “... miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren.” (Hernández, 2006).

El alcance de la información no llega a explicar la forma en que las estructuras sociales colegiales se relacionan con las competencias que evidencia el cuerpo docente en cada una de ellas.

Sin embargo, si tal relación se logra determinar, será motivo suficiente para centrar el interés en la forma en que puede intervenir de manera proactiva en tal relación con el fin de fomentar el desarrollo de las competencias culturales en el cuerpo docente que lo requiera y favorecer la integración exitosa a la institución de los y las estudiantes de origen extranjero .

Población:

Para posibilitar los análisis comparativos entre las variables teóricas (Competencias Culturales) y la variable moderadora (Estructura Social), se estableció un tipo de muestreo denominado no probabilístico por cuotas.

Las aproximaciones no probabilísticas son utilizadas cuando el investigador no dispone del marco



muestral para la población en estudio o cuando simplemente no se considera necesario o adecuado el uso de un procedimiento probabilístico. Este último criterio se corresponde con los intereses que guiaron esta indagación ya que el objetivo primordial del estudio no busca generalizar los hallazgos al conjunto del cuerpo docente nacional, sino establecer grupos diferenciados de docentes en cuanto a la estructura social de los colegios para poder mostrar si existen diferencias significativas en relación a las variables teóricas de estudio.

Por su lado, el muestreo por cuotas encuentra su fundamento en que, si se conocieran todas las características de la población y sus proporciones correspondientes, sería posible organizar una muestra que estuviera “cuotificada” en todas sus dimensiones, de tal manera que fuera representativa de la población, sin necesidad de extracción aleatoria individual de sus unidades.

Los criterios de selección de las instituciones se basaron en diferenciarlas según las dos variables consideradas como características de la estructura social en cada institución, a saber:

1. El promedio de estudiantes extranjeros entre el estudiantado. Según los registros del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2019 a) los centros educativos del país tienen un promedio de 6,5% estudiantes extranjeros.
A partir de esta media se diferenciaron dos listas generales de instituciones, - las que cuentan con menor número de estudiantes extranjeros y - las que cuentan con mayor número de estudiantes extranjeros, entre el alumnado que acogen.
2. Un indicador de problemáticas sociales particulares que diferencian a las instituciones en su contexto interno y externo que denominamos Estructura Social Colegial.

Este indicador se construyó al considerar los porcentajes que reportan las bases de datos del MEP (2019 a, 2019 b, 2021) y del Programa estado de la Educación (2019) en las siguientes problemáticas registradas y distinguir las instituciones donde se presentan con menor o mayor frecuencia. A cada una de ellas se le asignó un peso uniforme a nivel porcentual para luego ser sumados en único indicador.

- Exclusión del sistema educativo. Los centros educativos en general tienen un promedio porcentual de exclusión en un 3,2%.
- Embarazo en estudiantes. Los centros educativos en general tienen un promedio porcentual de embarazos en un 5,1%.
- Incidentes de actos violentos reportados por cada centro educativo. Los centros educativos en general tienen un promedio porcentual de incidentes violentos en un 8,0%.
- Además se consideró el Índice de Desarrollo Social (IDS) de las comunidades de cada institución que calcula Ministerio de Planificación y Política Económica (MIDEPLAN, 2018).

En la tabla 1 se aprecia los promedios de corte general por debajo y por encima de los cuales se identificaron las instituciones que se invitaron a participar en el estudio



Tabla 1. Promedios generales en las problemáticas identificadas en el conjunto de instituciones públicas nacionales

Porcentajes

| Lista | % Extranjeros | % Exclusion | % Embarazo y madres | % Violencia |
|---------|---------------|-------------|---------------------|-------------|
| Lista 1 | 3% | 1% | 1% | 3% |
| Lista 2 | 1% | 3% | 4% | 8% |
| Lista 3 | 26% | 2% | 4% | 2% |
| Lista 4 | 12% | 7% | 7% | 8% |

En resumen, estas listas se corresponden con las variables moderadoras consideradas en la estructuras social colegial de la siguiente manera:

- 1 = Menor porcentaje de estudiantes migrantes y menores problemas sociales
- 2 = Menor porcentaje de estudiantes migrantes y mayores problemas sociales
- 3 = Mayor porcentaje de estudiantes migrantes y menores problemas sociales
- 4 = Mayor porcentaje de estudiantes migrantes y mayores problemas sociales

Las cuotas muestrales se cumplieron de la siguiente manera (cuadro 1)

Cuadro 1 Cuotas muestrales según porcentaje de estudiantes extranjeros e indicador de problemáticas sociales en las instituciones

| | Menor porcentaje de estudiantes extranjeros | Mayor porcentaje de estudiantes extranjeros |
|--|---|---|
| Menor indicador de problemas sociales en la Estructura Social Colegial | Lista 1 29 participantes | Lista 3 33 participantes |
| Mayor indicador de problemas sociales en la Estructura Social Colegial | Lista 2 30 participantes | Lista 4 30 participantes |

La muestra total fue N = 122.

También se consideraron las variables moderadoras de tipo socio-personales como sexo, edad y años de servicio en labores de educación. Sin embargo estas variables no se distribuyen de igual forma en los diferentes tipos de institución debido a la diversidad de la población docente en las instituciones.



Instrumento

La medición de las Competencias Culturales se ha realizado en base a distintas propuestas teóricas. En este estudio tomamos el Inventario de Competencias Culturales (ICC) descrito y validado por Thomson (2010) ya que cuenta con el respaldo empírico de otros estudios, como la adecuación que en años recientes hicieron al contexto de Polonia Barzykowski, Majda, Przyłęcki y Szkup. (2019).

Debido a que el instrumento fue tomado en su versión en inglés debieron realizarse diferentes acciones tendientes a su adecuación al contexto nacional.

En el primer informe entregado a la Vicerrectoría de Investigación (VI-UCR) y al Instituto de Investigación en Educación (INIE) se dio cuenta sobre todo el proceso realizado hasta que pudo ser aplicado a la población de docentes supra descrita.

Este instrumento consta de 7 escalas tipo Likert, una por variable, con 6 grados de intensidad que permiten al-la respondiente expresar el grado de desacuerdo o de acuerdo de cada afirmación (ANEXO 1).

En este adjunto se agregan al final la descripción de:

1. La carga item variable
2. La orientación del item para ser calificado, positiva o inversa.

Recolección y tratamiento de la información

Debido a que la recolección de datos inició en el primer semestre del año 2022, momento en que aún aplicaban las medidas sanitarias COVID (19), el instrumento se puso a disposición de los y las participantes a través de la plataforma Google Forms.

Las bases de datos que el mismo sistema conforma fueron importadas para realizar los análisis estadísticos al paquete de software JAMOVI, versión 2.2.5

Resultados

En primera instancia debe decirse que el análisis de confiabilidad de las 7 escalas que conforman el ICC mostraron alfas de Crombach entre apenas aceptables y aceptables, en la mayoría de los casos. Solo la variable auto presentación alcanzó un alfa de 0,453, esto incluso si se elimina el item 17.

Es posible que el número reducido de 4 ítems para medir la variable afecte su comportamiento estadístico, lo cual conviene tomar en consideración para futuras indagaciones.

Las variables que lograron alfas entre bajas y moderadas son deseabilidad social (0,660), determinación (0,664) y enfoque de meta (0,696) mientras que las que se encuentran entre aceptables y altas están tolerancia a la incertidumbre (0,776), compromiso (0,787 y adaptabilidad cultural (0,851).



Con el fin de ampliar las posibilidades analíticas sobre el objeto de estudio al que se aboca el proceso de esta indagación se tomaron en consideración las variables moderadoras sexo, años de laborar en educación y grupo etario al que pertenecen los y las participantes, pues se presumía que algunas eventuales diferencias que se dieran podían correlacionarse con alguna de estas variables.

Sin embargo, no fue posible realizar análisis alrededor de ninguna de ellas debido a las importantes variaciones que presentaron los y las participantes y entre las instituciones que conformaron cada una de las cuatro listas.

En ninguna de ellas se presentó una distribución normal que hiciera proclive considerar esas variables en los análisis.

Por lo tanto, en adelante este reporte enmarcará la discusión pertinente a la relación que se da entre la estructura social colegial, que contempla el indicador de problemáticas sociales y el porcentaje de población estudiantil migrante, en relación al comportamiento estadístico relacionado con las respuestas que se da al ICC en las cuatro listas de instituciones, con el fin de apoyar o refutar la comprobación de las hipótesis propuestas.

Con respecto a la estructura social de los colegios

La pruebas paramétricas y no paramétricas no mostraron diferencias estadísticamente significativas al comparar los colegios que presentan mayores problemáticas en la estructura social con respecto a los que evidencian menores indicadores.

Sin embargo, como se verá al final de este reporte, cuando estos análisis se realizan al comparar las cuatro listas de instituciones por separado, esta variable si modera de forma significativa el comportamiento de algunas de las competencias culturales indagadas.

Con respecto al número de estudiantes extranjeros

Una vez realizados los análisis de los resultados obtenidos, no fue posible establecer diferencias estadísticamente significativas en las medias de las variables que cumplían con los criterios de normalidad requeridos para realizar pruebas paramétricas.

Sin embargo, mediante las pruebas no paramétricas Kruskai-Wallis (Tabla 2), basada en la comparación de las medianas, se logra establecer que las variables adaptabilidad cultural ($p = 0,001$), auto presentación ($p = 0,002$), compromiso ($p = 0,002$) y enfoque de meta ($p = 0,005$) si muestran, de forma significativa, medianas más elevadas en los colegios donde acuden mayor número de estudiantes de origen extranjero (Tabla 3).



Tabla 2. Comparación de medianas entre instituciones con menor (grupo 1) y mayor (grupo 2) porcentaje de estudiantes migrantes

| | Grupo | N | Media | Mediana | SD | SE |
|-----------|-------|----|-------|---------|-------|--------|
| ADAPTCULT | 1 | 59 | 4.99 | 5.06 | 0.598 | 0.0779 |
| | 2 | 63 | 5.35 | 5.39 | 0.430 | 0.0542 |
| TOLRINCER | 1 | 59 | 2.57 | 2.45 | 0.697 | 0.0907 |
| | 2 | 63 | 2.37 | 2.36 | 0.843 | 0.1062 |
| AUTOPRES | 1 | 59 | 3.25 | 3.25 | 0.830 | 0.1081 |
| | 2 | 63 | 3.70 | 3.75 | 0.754 | 0.0950 |
| DETERMIN | 1 | 59 | 4.19 | 4.14 | 0.445 | 0.0579 |
| | 2 | 63 | 4.38 | 4.43 | 0.513 | 0.0646 |
| COMPROM | 1 | 59 | 4.54 | 4.45 | 0.651 | 0.0847 |
| | 2 | 63 | 4.91 | 4.91 | 0.701 | 0.0884 |
| ENFOQMET | 1 | 59 | 5.11 | 5.00 | 0.571 | 0.0743 |
| | 2 | 63 | 5.38 | 5.57 | 0.562 | 0.0708 |
| DESEABSCL | 1 | 59 | 3.62 | 3.60 | 0.742 | 0.0966 |
| | 2 | 63 | 3.93 | 4.00 | 0.933 | 0.1175 |

Tabla 3 Diferencias significativas en las medianas de las variables teóricas según el los menores o mayores porcentajes de estudiantes migrantes en las instituciones

| | χ^2 | gl | p |
|------------------------|----------|----|--------|
| Adaptabilidad Cultural | 11.91 | 1 | < .001 |
| Auto Presentación | 9.36 | 1 | 0.002 |
| Compromiso | 9.60 | 1 | 0.002 |
| Enfoque de meta | 7.83 | 1 | 0.005 |

Como puede notarse, el mayor o menor número de estudiantes de migrantes en la estructura social colegial modera de forma notoria la manera en que se expresan las competencias culturales en el cuerpo docente de las instituciones; lo cual revela que esta condición marca socialmente en desempeño cognitivo de esta población tal como se estableció en la propuesta teórica de este estudio .

Las tareas adaptativas a nivel cognitivo que conlleva el ejercicio de la labor docente cuando hay un mayor



número de estudiantes extranjeros entre el alumnado fomenta una mayor capacidad de comprender la visión de mundo y las actitudes que muestra esta porción del estudiantado. También lo demuestran en la mayor capacidad de comunicarse con ellos y ellas en un marco de respeto.

En ese sentido, los mayores puntajes que muestran los y las docentes que laboran con mayor número de estudiantes migrantes en la variable Adaptabilidad Cultural apunta a que estas personas muestran una mayor capacidad de comprender los diferentes puntos de vista que tienen personas de otras culturas. Como se señaló, ello tiene que ver con la forma distinta de afrontar los problemas que puedan suscitarse cuando involucran a esta parte del estudiantado, la capacidad de encontrar la forma de comunicarse con ellas y ellos, el respeto por las normas de conducta de esas personas y la disposición activa por aprender de ellas.

Evidencian también mayores desarrollos de Compromiso, es decir, de poner control sobre las propias emociones de forma activa y voluntaria para afrontar las eventualidades que se suscitan en los encuentros interculturales.

Esta competencia resulta importante en grado sumo para mediar y orientar las situaciones interculturales con y entre estudiantes procedentes de otras culturas.

De igual forma, el Enfoque de Meta es un desempeño cognitivo que resulta prioritario para apoyar de forma determinada y creativa la atención de situaciones que lleven a la integración de esta parte del estudiantado al contexto de actividad sociocultural del colegio.

Por su lado, la variable Auto Presentación muestra una situación particular que conviene ser analizada de forma más cuidadosa.

En la definición operativa de esta variable se afirmó que la persona que alcanza puntajes altos en sus respuestas al instrumento da muestra de una mayor tendencia a tomar una posición actitudinal dirigida a favorecer una relación positiva con otra persona, aunque en su fuero interno piense o sienta de forma distinta a como se muestra. Se señaló que es como “ver a los ojos a otra persona mientras se le miente”

Se resume luego que, en concreto, esta variable apunta a considerar la tendencia de una persona a engañar a otra con la que establece algún intercambio relacional.

En consecuencia, se coligió de ello que los puntajes altos no podían ser estimados como una competencia cultural propiamente dicha. Por el contrario, parecía lógico afirmar que una mayor Auto Presentación lleva a falsear las relaciones que se establezcan con otras personas.

Por esta razón se estimó que era factible esperar que esta variable estableciera correlaciones negativas con el resto de variables consideradas en el modelo teórico; excepto con Deseabilidad Social, con la que guarda una estrecha similitud operativa en el sentido de que ambas implican un ajuste de su manifestación a la evaluación previa que se haga del entorno, la primera para ajustarse, la segunda para “ocultarse” de él.

Sin embargo, como puede verse en la matriz de correlaciones entre las variables teóricas (Tabla 4), la Auto Presentación establece relaciones significativas de tipo positivo con las variables Adaptabilidad



Cultural, Compromiso, Enfoque de Meta y Deseabilidad Social, y negativa con Tolerancia a la Incertidumbre, cosa muy distinta a los supuestos teóricos.

Ahora bien, la correlación positiva que muestra con las variables señaladas faculta a estimar que su elevación no implica necesariamente una mayor proclividad al engaño con el fin de ocultar sus propias opiniones o actitudes, sino que se muestra como un recurso que es parte de una estrategia voluntaria y determinada a promover un tipo de relación con personas de otras culturas donde ellas no queden al margen de actuar con suficiente confianza y seguridad.

En una lectura más cuidadosa de lo que se indica en otros estudios sobre esta variable, se encontró que Ross y Thornson (2008), señalan que la auto presentación refiere a la flexibilidad de una persona para adaptar su comportamiento al entorno específico en que se desenvuelve. Por lo tanto, puntuaciones altas en esta categoría refiere a la capacidad de percibir señales del entorno y ajustar el comportamiento en su consideración ya que, como competencia cultural, se parte de que la persona tiene interés en comportarse de la mejor manera posible de acuerdo con el situación en que se involucran personas de otras procedencias culturales.

Esto parece más cierto si se considera que la persona docente detenta un claro estatus organizacional y por ello que cabe esperar una mayor capacidad de realizar ajustes conductuales que coadyuven con el estudiantado que proviene de otras culturas para facilitar el intercambio relacional con ella y con otras personas, lo que conlleva mayores réditos en cuanto a generar la confianza y el clima de apoyo que esta parte del estudiantado requiere.

En consecuencia, cuando la Auto Presentación se acompañe de mayores puntajes en las otras variables del modelo, se constituye en una competencia cultural más.

También parece comprensible la relación negativa que muestra esta variable con Tolerancia a la Incertidumbre, puesto que supone que la capacidad de la persona de afrontar las eventuales variaciones en el transcurrir de una situación intercultural específica conjuga de forma estrecha con la manera en que se actuará frente al escrutinio del estudiantado. Si se es poco tolerante a enfrentar situaciones de este tipo, la tendencia a auto presentarse como una persona que facilita el encuentro intercultural se mostraría como una forma de estabilizar y poner control sobre el transcurrir de un intercambio intercultural.



Tabla 4. Matriz de correlaciones entre las variables teóricas

| | | ADAPTCULT | TOLRINCER | AUTOPRES | DETERMIN | COMPROM | ENFOQMET | DESEABSCL |
|-----------|-----------------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| TOLRINCER | Rho de Spearman | -0.217 * | — | | | | | |
| | valor p | 0.017 | — | | | | | |
| AUTOPRES | Rho de Spearman | 0.369 *** | -0.284 ** | — | | | | |
| | valor p | < .001 | 0.002 | — | | | | |
| DETERMIN | Rho de Spearman | 0.625 *** | -0.080 | 0.093 | — | | | |
| | valor p | < .001 | 0.383 | 0.310 | — | | | |
| COMPROM | Rho de Spearman | 0.704 *** | -0.122 | 0.242 ** | 0.683 *** | — | | |
| | valor p | < .001 | 0.180 | 0.007 | < .001 | — | | |
| ENFOQMET | Rho de Spearman | 0.658 *** | -0.353 *** | 0.272 ** | 0.600 *** | 0.672 *** | — | |
| | valor p | < .001 | < .001 | 0.002 | < .001 | < .001 | — | |
| DESEABSCL | Rho de Spearman | 0.224 * | -0.284 ** | 0.258 ** | 0.388 *** | 0.389 *** | 0.439 *** | — |
| | valor p | 0.013 | 0.002 | 0.004 | < .001 | < .001 | < .001 | — |

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

No debe perderse de vista que esta escala tuvo una alfa Cronbach baja (0,453) en cuanto a confiabilidad, lo que supone tener un mayor cuidado en su uso en futuras investigaciones. A pesar de ello y dado que su comportamiento teórico cobra un nuevo sentido teórico en cuanto a su operatividad y evidencia correlaciones esperadas entre el sistema de variables, sería encomiable que la comunidad académica invierta esfuerzos en su mejora mediante su indagación empírica.

Lo mismo se puede decir en cuanto a la variable deseabilidad Social en todos los extremos, dado que operativamente apunta a mostrar el ajuste que hace la persona para que sus conductas se ajusten a una valoración previa del entorno y de lo que desde allí se espera de ella.

Por eso la gran mayoría de las correlaciones con el resto de variables teóricas es positiva, con excepción de la Tolerancia a la Incertidumbre, ya que un grado alto de inseguridad en actuar que puede acontecer en una situación social

Toda esta reflexión resulta de suma importancia para aportar al objetivo de adecuación al contexto nacional del ICC ya que, como asegura Chavarría (2020), toda teoría y su utilización para la construcción de objetos de estudio requieren que se consideren y ajusten a los factores históricos y epistemológicos que determinará la forma en que ella debe ser definida operativamente en la consolidación de hipótesis de indagación y en el análisis de su comportamiento empírico, tal y como se ha hecho.



Pruebas de significancias en las cuatro listas de instituciones

La tabla 5 muestra las medias y medianas en las variables teóricas según el grupo de institución colegial que permite realizar las pruebas de significancia estadística.

Tabla 5. Medias y medianas en las variables teóricas según grupo de institución

| | Grupo | Adaptabilidad cultural | Tolerancia a la incertidumbre | Auto presentación | Determinación | Compromiso | Enfoque de meta | Deseabilidad social |
|---------|-------|------------------------|-------------------------------|-------------------|---------------|------------|-----------------|---------------------|
| Media | 1 | 4.98 | 2.68 | 3.23 | 4.53 | 4.56 | 5.06 | 3.59 |
| | 2 | 5.00 | 2.47 | 3.27 | 4.34 | 4.52 | 5.16 | 3.65 |
| | 3 | 5.26 | 2.39 | 3.63 | 4.58 | 4.82 | 5.34 | 3.90 |
| | 4 | 5.46 | 2.35 | 3.78 | 4.81 | 5.02 | 5.42 | 3.96 |
| Mediana | 1 | 5.22 | 2.45 | 3.25 | 4.43 | 4.64 | 5.00 | 3.60 |
| | 2 | 5.00 | 2.27 | 3.13 | 4.29 | 4.45 | 5.14 | 3.60 |
| | 3 | 5.22 | 2.36 | 3.75 | 4.71 | 4.82 | 5.43 | 4.00 |
| | 4 | 5.53 | 2.27 | 3.88 | 4.86 | 4.95 | 5.71 | 4.00 |

Grupos de instituciones colegiales:

- 1 = Menores estudiantes migrantes y menores problemas sociales
- 2 = Menores estudiantes migrantes y mayores problemas sociales
- 3 = Mayores estudiantes migrantes y menores problemas sociales
- 4 = Mayores estudiantes migrantes y mayores problemas sociales

Los resultados mostraron que sólo a la variable determinación es factible realizarle las pruebas paramétricas ANOVA ($p = 0,018$) y comparar de este modo la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro tipos de colegios considerados en el estudio.

Como muestra la tabla 6, la determinación varía de forma significativa entre el grupo de instituciones 1 y grupo 4 ($p_{tukey} = 0,044$). Ello permite asegurar que, entre los y las docentes que laboran en cada una de estas instituciones, cuyas estructuras sociales difieren de forma extrema en el comportamiento de las variables moderadoras, el sentido de autoeficacia personal, la convicción de sentirse capaz de afrontar las adversidades que se imponen en las distintas situaciones de interacción social, la motivación



intrínseca por superar dichas situaciones y la determinación de perseverar en sus empeños son distintos entre estas personas.

En la construcción del objeto de estudio de esta indagación se dio por sentado que, entre poblaciones similares, tales diferencias se deben al marcaje social que ejercen los contextos institucionales dado que ejercen demandas adaptativas peculiares a las que deben responder las actividades cognitivas, emocionales y conductuales de quienes se integran a ellas.

En este caso, el mayor número de estudiantes de origen extranjero y las diversas problemáticas que se suscitan dentro y fuera del contexto institucional, requieren que en el cuerpo docente se desarrolle la determinación, que es operacionalizada como una importante competencia cultural, para que estas personas actúen de forma proactiva y resolutiva con el fin de fomentar el mejor devenir de la vida social dentro de cada colegio y apoyar al éxito académico de la población estudiantil.

Tabla 6. Prueba de comparación múltiple de medias a la variable Autoderminación

| Comparación | | | | | | | |
|-------------|----------|----------------------|-------|-----|--------|--------|--|
| TIPOINST | TIPOINST | Diferencia de Medias | EE | gl | t | Ptukey | |
| 1 | - 2 | -0.0339 | 0.207 | 118 | -0.163 | 0.998 | |
| | - 3 | -0.3960 | 0.203 | 118 | -1.954 | 0.212 | |
| | - 4 | -0.5506 | 0.207 | 118 | -2.655 | 0.044 | |
| 2 | - 3 | -0.3621 | 0.201 | 118 | -1.803 | 0.277 | |
| | - 4 | -0.5167 | 0.206 | 118 | -2.513 | 0.063 | |
| 3 | - 4 | -0.1545 | 0.201 | 118 | -0.769 | 0.868 | |

Nota. Las comparaciones se basan en medias marginales estimadas

Por su lado, las pruebas no paramétricas Kruskal-Wallis que se hicieron al resto de variables teóricas mostró que los puntajes mayores en las medianas entre las instituciones que cuentan con mayor número de estudiantes migrantes y los indicadores de problemas sociales en las variables adaptabilidad cultural ($p = 0,001$), compromiso ($p = 0,008$) y enfoque de meta ($p = 0,031$) son estadísticamente significativas (Tabla 7).

Tabla 7. Pruebas no paramétricas de significancia en las diferencias entre grupos de instituciones

| | χ^2 | gl | p |
|-----------|----------|----|-------|
| ADAPTCULT | 16.05 | 3 | 0.001 |
| COMPROM | 11.88 | 3 | 0.008 |
| ENFOQMET | 8.90 | 3 | 0.031 |



Las pruebas Dwass-Steel-Critchlow-Fligner de comparación dos a dos entre las medianas obtenidas en los puntajes entre los cuatro grupos de instituciones permiten establecer entre qué grupos de instituciones son significativas estas diferencias.

La Tabla (8) muestra que las medianas en adaptabilidad cultural entre los grupos 2 (5,00) y 4 (5,53) se diferencian de forma significativa lo cual revela que el marcaje social que ejerce la estructura social sobre el cuerpo docente en el cuerpo docente del grupo 4 difiere, de nueva cuenta, de aquellas instituciones donde el porcentaje de estudiantes extranjeros es menor, aunque los indicadores de problemáticas sociales sean mayores.

Esto parece clarificar la validez analítica de esta variable, pues distingue de forma notoria que las demandas de considerar las diferencias culturales que se dan entre el estudiantado requieren que la labor docente incremente las habilidades comprensivas y el respeto por tal diversidad.

Tabla 8. Comparaciones entre parejas en la variable adaptabilidad cultural

| Grupos | | W | p |
|--------|---|-------|--------|
| 2 | 4 | 5.341 | < .001 |

Algo semejante a lo anterior se puede argumentar sobre la variable compromiso donde puede notarse que la mediana del grupo 4 (4,95) (Tabla 5) difiere de forma significativa de las de los grupos 1 (4,64) y 2 (4,45) $p = 0,037$ y $p = 0,014$, respectivamente (Tabla 9).

Dado que el compromiso refiere a la capacidad de poner control sobre las emociones de forma activa y bajo propia voluntad para afrontar las situaciones que pueden generar alguna incertidumbre o malestar, parece claro colegir que en aquellos colegios donde existen mayor número de estudiantes de origen extranjero y los indicadores de problemas sociales sean mayores el compromiso decante como una habilidad necesaria frente aquellas instituciones donde una u ambas condiciones no se presenten de forma acusada.

De este modo es que se puede argumentar que esta variable denota una notoria validez operativa ya que parece cumplir a cabalidad con lo que se afirma en la discusión teórica.

Tabla 9. Comparaciones entre parejas en la variable Compromiso

| Grupos | | W | p |
|--------|---|-------|-------|
| 1 | 4 | 3.789 | 0.037 |
| 2 | 4 | 4.250 | 0.014 |



Tabla 8. Comparaciones entre parejas en la variable adaptabilidad cultural

| Grupos | W | p |
|--------|---|---|
|--------|---|---|

Con respecto a la variable Enfoque de Meta puede notarse en la tabla 7 que mostró ser estadísticamente significativa en cuanto a las diferentes medinas mostradas con el resto de instituciones. Sin embargo, se debe acudir a la tabla 5 para constatar que el grupo 4 que tienen un mayor número de estudiantes de origen extranjero entre el alumnado muestra medianas mayores con respecto al resto de instituciones. Esto revela que es en este grupo (4) donde el cuerpo docente muestra mayor determinación y creatividad para afrontar las tareas dilemáticas o difíciles por caminos alternativos, a trabajar en equipo y cooperar para lograr los cometidos.

Dicho de otra forma, muestran un mayor apercibimiento de eficacia personal a la hora de actuar.

Discusión

En el presente estudio se sustentaron las discusiones teóricas necesarias para consolidar un sistema de variables útil para sostener y dar respuesta a don hipótesis principales, a saber:

1. Las competencias culturales mostrarán puntajes mayores y estadísticamente significativos en el cuerpo docente que labore con mayor número de estudiantes de origen extranjero en el alumnado.
2. Las competencias culturales mostrarán puntajes mayores y estadísticamente significativos en el cuerpo docente que labore en estructuras sociales colegiales con mayores puntajes en el indicador de problemas sociales que son parte del contexto de la indagación.

Los resultados estadísticos realizados muestran con mucha claridad que ambas hipótesis se comprueban puesto que la mayor cantidad de variables se comportan de forma diferenciada y significativa en relación a las variables moderadoras - porcentaje de estudiantes extranjeros en la institución y - el indicador de problemáticas sociales internas y del entorno institucional que constituyen la estructura social colegial.

En concreto, el cuerpo docente que labora en instituciones donde el porcentaje de estudiantes migrantes dentro de la comunidad estudiantil es mayor y donde se manifiestan mayores problemáticas sociales muestran a su vez mayores puntajes en las competencias culturales: Adaptabilidad Cultural, Auto Presentación, Compromiso y Enfoque de meta

Aunque las variables: Determinación, Tolerancia a la Incertidumbre y Deseabilidad Social no mostraron diferencias significativas entre instituciones con respecto a las variables moderadoras que constituyen la estructura social colegial, si establecen correlaciones significativas y congruentes con las demás variables del modelo teórico.

Además, valga denotar que las medias y las medianas en Tolerancia a la Incertidumbre se mantienen por



debajo del punto medio en el escalamiento Likert, mientras que Determinación y Deseabilidad Social están por encima de este punto medio.

Esto quiere decir que tales competencias culturales son compartidas sin distingo de la estructura social de cada institución.

Llama la atención que aunque Auto Presentación y Deseabilidad Social están próximas al punto medio en el escalamiento.

Como se esperaba, el tipo de situaciones que proponen los ítems que se agrupan en estas variables preforman situaciones que van más allá de una autodefinición y ponen a la persona en condición de establecer un tipo de conducta manipulativa frente a otras personas o para adecuarse a lo que se espera de ellas. Dicho de otro modo, exponen a quien responde frente a una condición de pérdida de autonomía actitudinal para favorecer el transcurrir deseable de las interacciones sociales.

Con ello no pareciera decirse algo positivo de si mismo. Sin embargo, se argumentó que, debido a las correlaciones positivas que muestran con el resto de competencias culturales y negativas con tolerancia a la incertidumbre, hace que ambas variables se constituyen en habilidades específicas útiles como herramientas de resolución de conflictos o para actuar con fines de apoyo proactivo a favor de los objetivos institucionales y de las poblaciones estudiantiles que requieren del cuerpo docente mayor cercanía, comprensión y apoyo para no sentirse o quedar al margen de un involucramiento positivo al entorno colegial.

Por estas razones es menester que estas variables sean consideradas en futuras indagaciones empíricas para clarificar su precisión operativa y adecuación contextual a la realidad que se experimenta como docente dentro de las instituciones educativas.

Llegados a este punto, se hace necesario establecer lo que tales hallazgos revelan y aportan para que sean consideradas en las recomendaciones que a continuación se proponen.

Divulgación y difusión

Artículos

Chavarría, C. (2022). Competencias Culturales en docentes y éxito académico en colegiales de diferentes orígenes étnico-culturales. Centro de Investigaciones sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales (CIDICER), *Reflexiones desde el Desarrollo Regional*. 233-247.

Por concluir:

Chavarría, C., Gamboa, M. y Valverde M. (2023) Estructura social colegial y Competencias Culturales en docentes de colegios públicos costarricenses.

Chavarría, C., Gamboa, M. y Valverde M. (2023) Inventario de Competencias Culturales (ICC). Un estudio de confiabilidad en su aplicación a docentes de colegios públicos costarricenses.



Actividades académicas nacionales

Presentación de la ponencia: *Competencias Culturales en docentes y éxito académico de estudiantes de colegio con diferentes orígenes étnico-culturales.*

VI Coloquio Internacional sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales realizado por el Centro de Investigación en Diversidad Cultural y Estudios Regionales, CIDICER, que se efectuó entre los días 22 al 24 de setiembre de 2021 (Anexo: Aceptación de ponencia).

Coordinaciones interinstitucionales

Con el fin de desarrollar la indagación de forma tal que resulte de interés institucional para el Ministerio de Educación Pública, se han desarrollado una serie de contactos con autoridades de este ministerio (MEP) para que este proyecto sea considerado de interés institucional. En el marco de ello, se ha tomado contacto con el M. Sc. Víctor Pineda, encargado a.i. del Departamento de Interculturalidad del MEP para que coadyuve con el acercamiento a las escuelas que muestren mayor y menor hibridación cultural.

Este señor orientó a, en primera instancia conversar con la señora M. Sc. Yoselin Sánchez León, encargada de la Dirección de Asuntos Internacionales y Cooperación (DAIC) del MEP, para fundar la cooperación UCR-MEP en este proyecto.

Producto de este aval es que la labor de campo contará con el respaldo institucional para el acercamiento a las escuelas. Pero sobre todo para lograr los propósitos de la UCR-VI de generar los efectos de apoyo social al que aspiramos.

De esta manera es que se logró contactar a las señoras: M. Sc. Natalie Pickering jefa del Departamento de Estudios e Investigación Educativa de la Dirección de Planificación Institucional (DPI) y a la M.Sc Alicia Fonseca, jefa del Instituto de Desarrollo Profesional (IDP), para que apoyaran el proyecto de la forma tan sustancial que lo han hecho.

A través de estas coordinaciones se espera en el futuro acceder al cuerpo docente de las instituciones que serán consideradas en la labor de campo en el año 2022.



RECOMENDACIONES

Para la comunidad académica:

- Desarrollar nuevas investigaciones que utilicen el sistema teórico que aquí se usó con el fin de precisar las descripciones operativas de las variables en el marco de las particularidades históricas del país. Esto permitirá mejorar la validez del constructo y de cada variable.
- En el campo de las competencias culturales, se pueden incluir nuevas variables que son empleadas en otras indagaciones semejantes ya que ellas pueden ayudar a clarificar el perfil profesional de la persona docente en cuanto a las competencias específicas que demandan las interacciones entre personas provenientes de distintas culturas.
- Utilizar el ICC en nuevas indagaciones empíricas para mejorar en conjunto las confiabilidades de cada una de las subescalas. Esto sin detrimento de que se puedan eliminar o agregar nuevas escalas relativas a alguna otra variable que se considere en la construcción del objeto de estudio.

Para las facultades de educación en las universidades

- Dado que la presencia de estudiantes de origen extranjero o de otras culturas aumenta en número dentro de las instituciones educativas, las competencias culturales se constituyen en un requisito cada vez más indispensable como parte de las habilidades profesionales con las que debe contar el cuerpo docente. Por ello, las carreras vinculadas a las facultades de educación debieran considerar el campo temático de la diversidad cultural en el estudiantado de una manera transversal a lo largo de su proceso formativo.
- Es de suma importancia que se realicen indagaciones aplicadas dirigidas a identificar modelos, técnicas e instrumentos de intervención mediante los cuales se pueden entrenar y formar las competencias culturales en el futuro cuerpo docente.
- Generar el ambiente académico propicio para que la comunidad académica se sensibilice sobre esta creciente realidad para que con ello se fomente el diálogo crítico necesario para mejorar la comprensión teórica sobre la integración del estudiantado de origen extranjero al contexto institucional y favorecer de este modo su éxito formativo.

Para el resto de disciplinas universitarias

- Como se demuestra en los antecedentes, las competencias culturales son habilidades que requieren en la actualidad no sólo profesionales que laboran en el campo de la educación ya que esta necesidad se amplía al campo de la salud, la medicina, la farmacia, o el campo deportivo, por ejemplo. También se reporta sobre las competencias culturales en Trabajo Social, Psicología, Psiquiatría, etc.

Esto hace que, al igual que se propuso para la formación en el campo educativo, en esas otras disciplinas se deben considerar las competencias culturales como el conjunto de habilidades necesarias para ejercer la profesión de mejor manera cuando involucre a personas de otras culturas o de origen extranjero.



- De igual manera, es importante que al interior de estas carreras o facultades universitarias se propicien los diálogos académicos para clarificar el papel del y la futura profesional en apoyar al desarrollo integral de estas personas que hacen vida en el país.

Para el Ministerio de Educación

- Los resultados de la presente indagación mostraron que las competencias culturales se amplían dentro de estructuras sociales colegiales donde el porcentaje de estudiantes migrantes es mayor. También en aquellas instituciones donde se afrontan mayores problemáticas sociales al interior y en el contexto que rodea a la institución.

Sin embargo, estas habilidades también son requeridas en aquellas instituciones donde el porcentaje de estudiantes de origen extranjero es menor.

Por ello, es de suma importancia que se desarrolle un plan de formación para el cuerpo docente de esas instituciones para fomentar el desarrollo de las competencias culturales.

- Este plan de intervención para la formación de habilidades culturales debiera coordinarse y apoyarse con el auxilio de las universidades que se comprometan con esta tarea que demanda el país.
- La relación entre teoría, investigación, desarrollo de modelos de intervención, evaluación de logros y corrección es una labor continua que no puede ni debe realizarse sólo desde una institución. Y esto no sólo porque supera las posibilidades de acción de cualquier ente individual, sino porque la naturaleza del quehacer de unas y de otras es distinto pero importante para progresar de forma metódica y eficiente.

Aspectos éticos

Se adjunta como anexo el formulario de revisión continua del Comité Ético Científico (CEC) de la Universidad de Costa Rica (Anexo 2).



Referencias

- ACNUR-SEDAC (1999). *Encuentro centroamericano de movilidad humana: migrante y refugiado*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Acuña, G. (2005). *La inmigración en Costa Rica; dinámicas, desarrollo y desafíos*. San José: PROYECTO FONDO OPEC-UNFPA.
- Akhtarieva, R.; Ibragimova, E. y Puchinina, O. (2019). Dynamics of formation of future teachers' professional intercultural competence among foreign students. *Periódico Tchê Química*. 16 (33): 423-433.
- Aragón, M. (2005). *Las adolescentes migrantes nicaragüenses en Costa Rica: entre la migración, la pobreza y la condición de género*. Tesis para optar al grado de Magíster Scientae en Estudios de la Mujer. San José: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Arguedas, I. y Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*. 7 (3): 1-36.
- Barzykowski, K.; Majda, A.; Przyłęcki, P. y Szkup, M. (2019). The Cross-Cultural Competence Inventory: Validity and psychometric properties of the Polish adaptation. *PLOS ONE*, 7: p. 1-21.
- Begeka, D. (2019) Linguo-social and cultural competence as a factor of professional training of future foreign philology teacher. *ASTRA Salvensis*, VII (13): 441-455.
- Block, A.; Rossi, A.; Allen, C. y Wilson, V. (2016). Assessing Cultural Competence in a BSW Student Population. *Social Work Education*. 35 (6): 643-658.
- Boštjančič, E.; Johnsonb, B. y Belaka, U. (2018). Cross-Cultural Adaptation of Research Tools: A Study on the Cultural Intelligence Scale Adaptation in Slovenian. *Europe's Journal of Psychology*. 14 (2): P. 386-403
- Brinkman, B. y Keely, H. (2019). From Proposal to Action: Supporting Student Advocacy during Graduate Counseling Training. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*. 11 (1): 51-66.
- Bullon, A. (2013) Learning by Teaching an Unsuccessful “Cultural Sensitivity” Course. *Cult Med Psychiatry*, 37: 280–287
- Castro, A. (2012). La evaluación de las competencias culturales: validación del inventario ICC. *INTERDISCIPLINARIA*, 29 (1): p. 109-132.
- Chavarría, C. (2006). *Violencia en los Centros Educativos: Estrategias para la prevención y la atención*. Asociación Nacional de Educadoras-es (ANDE). Informe evaluado por la Comisión de Régimen Académico de la UCR.



- Chavarría, C. (2009). *Violencia, locus de control y selección temática televisiva en estudiantes de colegios urbanos y rurales catalogados como violentos*. Tesis para optar al grado de Doctorado. San José: Universidad Para La Paz (ONU).
- Chavarría, C. (2012). Locus de control y selección temática televisiva en colegiales costarricenses. *Revista Reflexiones*. 91 (1): 17-37.
- Chavarría, C. (2013). Estructura Social y Locus de Control en colegios catalogados como violentos de zonas urbanas y rurales. Evidencias de su relación como insumo para la promoción de una Cultura de Paz. *Revista Reflexiones*. 92 (1): 77-96.
- Chavarría, C. (2019). Estilos de Atribución Causal. Importancia para la investigación e intervención profesional en la etapa adolescente. *Revista Costarricense de Psicología*. Vol. 38 (1): 1-16.
- Chavarría, C. (2020). *Construcción del objeto teórico de estudio. Otra forma de decirlo*. San José, Alma Mater
- Chavarría, C. y Robert, J. (2011). *Situación de niños, niñas y adolescentes que viajan no acompañados por la Región Centroamericana*. San José: Organización Internacional de las Migraciones. ISBN: 978-9968-542-32-6.
- Chun, E. y Evans, A. (2016). Rethinking Cultural Competence in Higher Education: An Ecological Framework for Student Development. *ASHE Higher Education Report*. 42 (4): 7-162.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cooper, L.; Vellurattil, R. y Quiñones-Boex, A. (2014). Pharmacy Students' Perceptions of Cultural Competence Encounters During Practice Experiences. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 78 (2): 1-7.
- Corral, I.; Johnson, T.; Shelton, P. y Glass, O. (2017). Psychiatry Resident Training in Cultural Competence: An Educator's Toolkit. *Psychiatric Quarterly*. 88 (2): 295-306.
- Deardorff, D. (2009) *Journal of Studies in International Education*, Fall 2006, 10, p. 241-266 and in *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, 2009 (Thousand Oaks: Sage)
- DeCino, D. (2019). The Power of Experience: Narratives that Promote Critical Transformation and Identity Development. *Journal of Counselor Practice*. 10 (1): p76-97.
- Echeverri, M.; Unni, E.; Harpe, S. Kavookjian, J.; Alkhateeb, F.; Ekong, G. y Law, A. (2019). A Multi-School Validation of a Revised Scale for Assessing Cultural Competence in Pharmacy Students. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 83 (3): 412-421.
- Engler, B. (1999). *Teorías de la personalidad*. México: McGraw Hill.
- Erti, M.; Mann-Saumier, M.; Martin, R. y Altarriba, J. (2019). The Impossibility of Client-



Therapist “Match”: Implications and Future Directions for Multicultural Competency. *Journal of Mental Health Counseling*. 41 (4): 312-326.

Escobar, C. (2008); Los Pequeños Pasos. En: *Un Camino Minado: Migración, Niñez y Juventud en Centroamérica y El Sur de México*. Consejería de Proyectos, Guatemala.

Davis, K. y Newstrom, J. (2000). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw-Hill.

Feize, L. y González, J. (2018). A model of cultural competency in social work as seen through the lens of self-awareness. *Social Work Education*, 37 (4): 472-489.

Fisher-Borne, M.; Cain, J. y Martín, S. (2015). From Mastery to Accountability: Cultural Humility as an Alternative to Cultural Competence. *Social Work Education*. 34 (2): 165-181

Flory, S. y Wylie, R. (2019). Cultural Competence of Urban Middle School Physical Education Teachers. *Physical Educator*. 76 (5): 1319-1341.

Gatina, A. (2014). Cultural competences in the development of a future teacher. *In the World of Scientific Discoveries*, 11.2 (59): 924-930.

Geerlings, L.; Thompson, C.; Bouma, R. y Hawkins, R. (2018). Cultural Competence in Clinical Psychology Training: A Qualitative Investigation of Student and Academic Experiences. *Australian Psychologist*, 53: 161–170

Hall, M. y Guidry, J. (2013). Literature Review of Cultural Competence Curriculum within the United States: An Ethical Implication in Academic Preparational Programs. *Education in Medicine Journal*. 5 (1): 6-13.

Harré, R. (1982). *El ser social*. Madrid, Alianza Editorial.

Holubnycha, L.; Kostikova, I.; Leiba, O.; Lobzova, S. y Chornovol-Tkachenko, R. (2019) Developing Students' Intercultural Competence at the Tertiary Level. *Romanian Journal for Multidimensional Education*. 11 (3): 245-262.

Hrehová, D. y Seňová, A. (2019). The intercultural competence more valuable than ever before. *Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference*. 229-237.

Irving, M.; Tennant, M.; Short, S. y Gilroy, J. (2018) Indigenous cultural competence: A dental faculty curriculum review. *European Journal of Dental Education*. 22 (3): 419-426.

Jernigan, V.; Hearod, J.; Tran, K.; Norris, K. y Buchwald, D. (2016). An Examination of Cultural Competence Training in US Medical Education Guided by the Tool for Assessing Cultural Competence Training. *Journal of Health Disparities Research & Practice*. 9 (3): 150-167.

Knipper, M. (2013). Joining Ethnography and History in Cultural Competence Training. *Culture, Medicine & Psychiatry*. 37 (2): 373-384.



- Kulinich, M.; Savitskaya, E. y Makeeva, E. (2018). Teachers and students on the role of foreign literature in foreign language education. *Astra Salvensis*, Supplement 2/2018: Proceedings of the —IV International Forum on Teacher Education—: 714-724.
- Leonard, J.; Napp, C. y Adeleke, S. (2009). The Complexities of Culturally Relevant Pedagogy: A Case Study of Two Secondary Mathematics Teachers and Their ESOL Students. *The High School Journal*, November/December: 3-22.
- Levin-Keini, N. y Shlomo, S. (2017). Development of Cultural Competence among Social Work Students: A Psychoanalytic Perspective. *Social Work*. 62 (4): 349-357.
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. España: Paidós.
- Leyerzapf, H. y Tineke, A. (2017). Cultural minority students' experiences with intercultural competency in medical education. *Medical Education*. 51 (5): 521-530.
- Łockiewicz, M. (2019). The role of motivation in learning foreign languages: towards a global self-identity – a literature analysis. *Current Issues in Personality Psychology*. 7(2): 81-90.
- MIDEPLAN (2018). *Índice de desarrollo social 2017*. San José: Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica.
Descargable en: https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/BXb_ILLDRowqVI_zHV3NadQ
- Ministerio de Educación Pública (2019 a). *Estudiantes extranjeros matriculados en educación regular 2009-2019*. San José, Costa Rica: Dirección de Planificación Institucional.
- Ministerio de Educación Pública (2019 b). *Estudiantes menores de edad embarazadas y que son madres, curso lectivo 2018*. San José, Costa Rica: Dirección de Planificación Institucional. Boletín 03-19.
- Ministerio de Educación Pública (2021) *Indicadores del Sistema Educativo 2010-2020*. San José: Viceministerio de Planificación y Coordinación Regional.
- Montuschi, L. (2008) La libertad, el libre albedrío y el enfoque de las capacidades: el desarrollo humano como libertad. *Serie: Cuadernos de Trabajo*. Argentina: Universidad de CEMA.
- Moraleda, M. (1999). *Psicología del desarrollo. Infancia, adolescencia, madurez y senectud*. México: Alfaomega.
- Myles, J. (2019) Developing Intercultural Competence. A shift in thinking. *Education Canada*. 18-21.
- Njoku, A. y Baker, U. (2019). Teaching about Cultural Competence and Health Disparities in an Online Graduate Public Health Course. *Journal of Health Disparities Research & Practice*. 12 (2): 14-39.
- Okoro, O.; Odedina, F. y Smith, T. (2015). Determining the Sufficiency of Cultural Competence



- Instruction in Pharmacy School Curriculum. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 79 (4): 1-9.
- Pantalone, D. (2015). Improving the Evidence Base for LGBT Cultural Competence Training for Professional Psychologists: Commentary on 'Quality LGBT Health Education: A Review of Key Reports and Webinars'. *Clinical Psychology: Science & Practice*. 22 (2): 145-150.
- Pecukonis, E.; Doyle, O. y Bliss, D. (2008). Reducing barriers to interprofessional training: Promoting interprofessional cultural competence. *Journal of Interprofessional Care*. 22 (4): 417-428.
- Pietrantonio, Z. y Glance, D (2019). Multicultural Competency Training of School Counselor Trainees: Development of the Social Class and Classism Training Questionnaire. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 47: 2-18.
- Poliakova, O.; Ridel, T. y Kyrychenko, T. (2019). Multicultural Competence of University Students in Ukraine: Reality and Perspectives. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 11 (4): 221-247.
- Pope-Davis, D.; Liu, W.; Nevitt, J. y Toporek, R. (2000) The Development and Initial Validation of the Multicultural Environmental Inventory: A Preliminary Investigation. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6 (1): 57-64.
- Povenmire-Kirk, T.; Bethune, L.; Alverson, C. y Gutmann, L. (2015). A Journey, Not a Destination. Developing Cultural Competence in Secondary Transition. *Teaching Exceptional Children*. 47 (6): 319-328.
- Programa Estado de la Nación, (2019). *Séptimo Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: CONARE.
- Ricardo, C. y Medina, A. (2013). Attitudes and Beliefs of Intercultural Competence in online teachers. *Ingeniería y Desarrollo*. 31 (2): 272-290.
- Robbins, S. (1987). *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias y aplicaciones*. Prentice Hall. México.
- Sheri, W. (2018). Developing the capacity of culturally competent leaders to redress inequitable outcomes: Increasing opportunities for historically marginalized students. *Administrative Issues Journal: Education, Practice & Research*. 8 (1): 48-58.
- Sorensen, J.; Norredam, M.; Dogra, N.; Essink-Bot, M.; Suurmond, J. y Krasnik, A. (2017). Enhancing cultural competence in medical education. *International Journal of Medical Education*. 8: 28-30.
- Szucs, L.; Shipley, M.; McNeill, E.; Housman, J. y Vinal, C. (2019). Developing preservice teachers' cultural competency through urban immersion. *American Journal of Health Studies*. 34 (2): 69-79.



Talizina, N. (2000). *Manual de Psicología Educativa*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Thomas, K. y Schofield, S. (2019). Teaching the generalisable skills of cultural competency: A new educational intervention in New Zealand. *Asia Pacific Scholar*. 4 (3): 1-10.

Thornson, C. (2010). *Development And Validation Of The Crosscultural Competence Inventory*. Tesis para optar al grado de Doctorado. USA: University of Central Florida.

Vaccaro, A. y Camba-Kelsay, M. (2018). Cultural Competence and Inclusivity in Mentoring, Coaching, and Advising. *New Directions for Student Leadership*. 2018 (158): 87-97.