

DIVERSIDAD CULTURAL Y  
*desafíos regionales:*  
análisis interdisciplinario



**306**  
**D618d**

Diversidad cultural y desafíos regionales: análisis interdisciplinario /Luz Marina Vásquez Carranza; compiladora. -- 1. ed.-- San Ramón, Alajuela: Centro de Investigaciones sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales (CIDICER), Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, 2024.

Recurso Electrónico: archivo de texto, digital, PDF; ilustraciones a color

**ISBN: 978-9930578124**

1. CULTURA. 2. MULTICULTURALISMO. 3. IDENTIDAD CULTURAL. I. Vásquez Carranza, Luz Marina, comp.

## Créditos

### Centro de Investigaciones sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales, CIDICER

#### Directora

Dra. Luz Marina Vásquez Carranza

#### Comisión Editorial

Dra. Luz Marina Vásquez Carranza, Universidad de Costa Rica

Dra. María Cecilia Leme Garcez, Universidad Nacional de Costa Rica

Dra. María José Chassoul Acosta, Universidad de Costa Rica

Dr. Carlos Sandoval García, Universidad de Costa Rica

Dr. Henry Vargas Benavides, Universidad de Costa Rica

Dr. Jaime Javier Villanueva Barreto, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dr. José Mario Méndez Méndez, Universidad Nacional de Costa Rica

Dr. Juan Diego García Castro, Universidad de Costa Rica

Dr. Minor Herrera Valenciano, Universidad de Costa Rica

Dr. Mynor Rodríguez Hernández, Universidad de Costa Rica

Dr. Raúl Fonseca Hernández, Universidad Nacional de Costa Rica y Universidad de Costa Rica

M.Sc. Javier Lafita Labacena, Instituto Cubano de Antropología

#### Compilación

Dra. Luz Marina Vásquez Carranza

#### Diseño y diagramación

Francela Zamora Fernández

#### Corrección de edición

Raquel Victoria Wintter Vargas

#### CIDICER

Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

San Ramón, Alajuela, Costa Rica

**Contacto:** (506) 2511-9022

**Correo electrónico:** [cidicer@ucr.ac.cr](mailto:cidicer@ucr.ac.cr)

**Sitio web:** <https://cidicer.so.ucr.ac.cr>

Todos los derechos reservados, 2024. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su totalidad ni en parte, ni puede ser registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, magnético, por electroscopio, por fotocopiadora o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de las personas autoras o de la editorial.



# Estructura social colegial y competencias culturales en personas docentes de colegios públicos costarricenses<sup>39</sup>

---

Marisol Gamboa Fallas<sup>40</sup>

Melissa Edith Valverde-Hernández<sup>41</sup>

Carlos Yurán Chavarría Carranza<sup>42</sup>

## Resumen

Esta investigación estudia la relación entre las competencias culturales del cuerpo docente y la estructura social colegial, catalogada según el porcentaje de personas estudiantes migrantes y un indicador de problemáticas sociales que se da en el contexto de la institución. Mediante un tipo de muestreo por cuotas, se aplicó a una muestra de 122 personas docentes el Inventario de Competencias Culturales (ICC), instrumento que fue tomado de Thornson (2010) en su versión en inglés y adecuado a la realidad nacional. Consta de 7 subesca-

---

39 Este artículo se realiza como parte de la divulgación de los resultados del proyecto de investigación N. C1027 Estructura social colegial y competencias culturales en docentes de colegios públicos con mayor y menor número de estudiantes de procedencia extranjera, inscrito en el Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica.

40 Licenciada en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica; Bachiller en Historia, Universidad de Costa Rica. Profesora en el Ministerio de Educación Pública, Costa Rica. Profesora en la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: marisol.gamboa@ucr.ac.cr.

41 Bachiller en Estadística, Bachiller en Ciencias Actuariales, Universidad de Costa Rica. Investigadora en el Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: melissa.valverde\_h@ucr.ac.cr.

42 Doctor en Comunicación y Paz, Universidad para la Paz. Máster en Psicología con énfasis en Teoría Psicoanalítica, Universidad de Costa Rica. Profesor e investigador de la Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: carlos.chavarría@ucr.ac.cr.

las ajustadas para cada competencia cultural que constituye el objeto teórico de la investigación. Los resultados corroboran la hipótesis sobre la correlación positiva y estadísticamente significativa que se da entre el porcentaje de personas estudiantes extranjeras en la institución y las competencias culturales *adaptabilidad cultural, autopresentación, compromiso y enfoque de meta* en el cuerpo docente. Aunque el indicador de problemas sociales en la institución no mostró diferencias significativas, una vez desagregados los análisis entre los cuatro grupos de colegios, se evidenció que las competencias culturales *autopresentación, adaptabilidad cultural, compromiso y enfoque de meta* son mayores y estadísticamente significativas en las instituciones con mayor porcentaje de personas estudiantes extranjeras y de problemas sociales. Al final, se discute sobre las correlaciones supuestas y esperadas que se confirmaron entre las variables teóricas.

**Palabras clave:** competencias culturales, educación intercultural, migración, estructura social colegial, competencias docentes.

## Abstract

This research studies the relationship between the cultural competencies of the teaching staff and the social structure of the school, classified according to the percentage of migrant students and an indicator of social problems in the context of the institution. The Cultural Competency Inventory (ICC), an instrument taken from Thornson (2010) in its English version and adapted to the national reality, was applied to a sample of 122 teachers by means of quota sampling. It consists of 7 subscales adjusted for each cultural competence that constitutes the theoretical object of the research. The results corroborate the hypothesis about the positive and statistically significant correlation between the percentage of foreign students in the institution and the cultural competencies *Cultural Adaptability, Self-Presentation, Commitment and Goal Focus* in the educators. Although the indicator of social problems in the institution did not show significant differences, once the analyses were disaggregated among the four groups of schools, it became evident that the cultural competencies *Self-Presentation, Cultural Adaptability, Commitment and Goal Focus* are higher and statistically significant in the institutions with a higher percentage of foreign students and



social problems. At the end, the assumed and expected correlations that were confirmed between the theoretical variables are discussed.

**Keywords:** cultural competencies, intercultural education, migration, collegial social structure, teaching competencies.

## Introducción

Históricamente, Costa Rica ha sido un país receptor de personas migrantes provenientes de diversos países y encauzadas en contextos variados. Es decir, se ha posicionado como un país receptor de movimientos migratorios intrarregionales, extrarregionales y continentales (Solís y Hernández, 2022). Sin embargo, en todos los casos, la migración permea y transforma la dinámica social y cultural del país. Muchos de los elementos culturales que se practican en la cotidianidad costarricense son fruto de la sinergia de insumos culturales que llegan al país mediante la migración (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2011). De la misma manera, Solís y Hernández (2022) demuestran que la dinámica económica del país encuentra en la migración uno de sus pilares para el desarrollo de las actividades productivas en el país.

No obstante, la población migrante se encuentra en desventaja con respecto al acceso a oportunidades. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011) explica que, en el contexto actual, la migración no garantiza el mejoramiento de las oportunidades para el desarrollo humano de la persona que se moviliza. De hecho, la población migrante es invisibilizada en parte importante de la legislación y políticas públicas del país (Solís y Hernández, 2022).

Entre las responsabilidades del Ministerio de Educación Pública se encuentra suministrar el apoyo necesario para evitar la exclusión del sistema escolar. En este contexto, se considera pertinente analizar el acceso a la educación que recibe la población migrante en el país y la calidad educativa. Para ello, se parte del estudio de las competencias culturales en el cuerpo docente. En términos generales, las competencias culturales se refieren 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 de forma exitosa los objetivos que se esperan. El análisis de dichas



competencias en el cuerpo docente permite dimensionar la receptividad del profesorado hacia las personas estudiantes migrantes, así como su capacidad para proponer espacios pedagógicos inclusivos para las necesidades educativas de la población.

Aunado a ello, las poblaciones estudiantiles migrantes en su inserción en los centros educativos tienden a lidiar con retos como estereotipos y prejuicios, tratos discriminatorios, hostilidad, entre otros (Jiménez, 2012). Esto les presiona en la consolidación de una identidad estigmatizante y puede conllevar a la eventual exclusión del centro educativo.

Este contexto visibiliza la importancia del estudio sobre las competencias culturales en docentes, puesto que es una figura central en el sistema educativo que posee mucha influencia en el éxito escolar del estudiantado. Por eso, la investigación se enmarca en un esfuerzo por analizar las competencias culturales en el personal docente y la educación intercultural, que propone desarrollar un ambiente de resguardo y respeto hacia las personas que forman parte de la comunidad educativa y que provienen de otras culturas (Chavarría, 2022).

## Marco teórico

### ***La etapa adolescente y el contexto cultural***

La investigación parte del contexto colegial en el que la mayoría de la población estudiantil se encuentra en la adolescencia. Esta etapa del desarrollo implica transformaciones en el funcionamiento cognitivo y emocional de la persona adolescente. Además, sobresale la tarea de la consolidación de la identidad personal que le guiará por su vida adulta (Moraleda, 1999).

En el caso de la población migrante, este proceso se ve entrelazado con las implicaciones de una migración. Por un lado, migrar obliga a la reflexión sobre la identidad, ya que la persona afronta un proceso de adaptación a un nuevo contexto cultural y debe definir su identidad mediante la contemplación de su territorio natal y la influencia que esto posee, mientras que se adapta a la influencia que el nuevo espacio genera en su identidad. Por otro lado, el pensamiento estereotipado refuerza que el principal objetivo de la formación académica es la adquisición de conoci-



mientos y habilidades intelectuales para analizar y resolver problemas de diversa índole (Talizina, 2000). Sin embargo, tales suposiciones no solo son limitadas, sino que suscitan el riesgo de introducir diversos sesgos valorativos.

Por eso, los procesos educativos deben orientarse al apoyo de la persona adolescente para su desarrollo personal y social y la consolidación de su propia identidad, lo cual resulte dignificante para su fuero interno y sea proactiva para su desempeño social (Döring et al., 2016). El proceso formativo, desarrollado de forma correcta, permite ejercitar cotidianamente habilidades expresivas como el fomento de una autoestima favorable, el autocontrol personal, el desarrollo de un plan de vida, el sentido de autoeficacia y las relaciones interpersonales de muy diverso tipo, entre otras (Arguedas y Jiménez, 2007; Chavarría, 2006, 2009, 2012, 2013, 2019).

### ***El centro educativo como estructura social***

El sistema educativo es una estructura social definida y su desarrollo configura la sociedad costarricense. Los centros educativos funcionan como una organización societaria, donde las personas que la integran ejercen un papel definido dentro de ella y comparten objetivos, normas de conducta y valores, entre otros. Dichas mentalidades y creencias son difundidas en la sociedad mediante el sistema educativo (Chavarría, 2013).

Una estructura social, como un centro educativo, implica que las personas que la conforman comparten una comprensión subjetiva y colectiva sobre elementos específicos para su funcionamiento, esto se denomina marcaje social (Alvarado y Garrido, 2003). Algunas estructuras sociales pueden compartir una cultura organizacional dentro de un sistema societario, pero serán distintas entre sí en lo que marcan socialmente en las personas que la integran. Por eso, cada institución educativa debe entenderse desde sus particularidades y la dinámica que implica. Aunque la estructura de los centros educativos puede ser similar en todo un país y estos estén influidos por dinámicas administrativas o curriculares, variarán en su marcaje social, lo cual identifica a las personas que la integran y que comparten la estructura latente característica de cada institución.



La permanencia en el sistema educativo y la conclusión de los estudios con éxito permite a la persona avanzar en un proyecto de vida, así como alcanzar una mayor complejidad del perfil de habilidades para avanzar en otros procesos formativos y laborales. No obstante, Engler (1999) sostiene que su relevancia radica en posibilitar a la persona para ejercer un rol social de una forma segura, determinada y con capacidad dialógica para integrarse socialmente y establecer una relación con otras personas.

En el contexto educativo costarricense, la exclusión del sistema escolar es uno de los principales desafíos y es obligación de la institucionalidad promover la permanencia en el sistema educativo, sobre todo en aquellas poblaciones que han sido históricamente excluidas o marginadas del acceso a las oportunidades, tales como la población migrante y la población con discapacidad. Arguedas y Jiménez (2007) señalan varios factores asociados al abandono del sistema educativo que, en su mayoría, se relacionan con la dinámica familiar, las condiciones materiales de vida y algunas prácticas pedagógicas en las instituciones.

### ***Migración en el contexto educativo costarricense***

La población migrante en Costa Rica afronta diversas problemáticas en el acceso a las oportunidades. El Centro Centroamericano de Población (2017) muestra que estas poblaciones no alcanzan a integrarse plenamente al contexto socioeconómico y, por ende, se dificulta el acceso a los diferentes programas y apoyos específicos creados para promover el acceso equitativo mediante la estructura institucional. Se hace hincapié en la importancia del acceso a la educación, pues el éxito educativo aumenta la probabilidad de acceder a mejores condiciones de vida para las personas migrantes y sus familias.

En el contexto migratorio, una persona menor de edad requiere una red de apoyo que acompañe en el proceso de adaptación al país y cultura que le recibe. Por eso, espacios como la comunidad donde reside y el sistema educativo son esenciales para reflexionar sobre el acceso a oportunidades de las personas migrantes, así como sus necesidades.

Inicialmente, debe indicarse que el Ministerio de Educación Pública (MEP) ha enmarcado su ejercicio institucional en los criterios de la comunidad internacio-



nal y estatal para promover la educación inclusiva. En relación con la población migrante, se emiten distintos lineamientos que responden a los desafíos que afrontan las comunidades educativas. Algunos de ellos son los *Lineamientos de educación intercultural* (Ministerio de Educación Pública, 2019); la emisión de la directriz DM4508 (2018) para la erradicación de la xenofobia y cualquier forma de discriminación u odio en los centros educativos, que decreta la interculturalidad como eje transversal; el compendio de normas acerca de los derechos a la educación de la población migrante y refugiada (MEP y ACNUR, 2013) y el documento *Migraciones, convivencia y educación intercultural* (Jiménez, 2012).

Entre las principales necesidades que enfrenta la educación intercultural está la falta de material investigativo para capacitación. Además, respecto a la asignación de subsidios económicos, es difícil el acceso para la población migrante que lidia con el desconocimiento de la estructura burocrática estatal, la estigmatización y el condicionamiento del subsidio al rendimiento académico, lo cual no garantiza que la persona estudiante pueda cumplir con esos requisitos por factores contextuales como desfase académico, enfermedad o necesidades educativas especiales (Sandoval, Soto y González, 2020).

De la misma forma, se hace evidente la necesidad de reformular elementos curriculares y didácticos para promover una educación inclusiva a las necesidades de la población migrante. Se señala que las personas docentes necesitan espacios para la reflexión y sensibilización con respecto a la adaptación de sus prácticas profesionales y al contexto de la comunidad migrante. La educación intercultural persigue un beneficio cultural compartido, donde las diferentes visiones de mundo se enriquezcan mutuamente. La educación intercultural implica una oportunidad para el progreso institucional de un centro educativo, al fomentar una estructura social colegial donde las diferencias culturales sean abrazadas como enriquecimiento (Pineda, 2021; Hrehová y Seňová, 2019; Zamroni et al., 2021).

El informe específico del Ministerio de Educación Pública (2019a) reporta que la matrícula de estudiantes extranjeros en los diferentes niveles de educación formal alcanzó 42 955 estudiantes. De ellos, un 36,39% (15 642 personas) se ubican en el tercer ciclo y la educación diversificada. En el 2022, aproximadamente 4,8% de la población estudiantil total matriculada en el sistema educativo costarri-



cense es población extranjera (Ministerio de Educación Pública, 2023). Si bien el número de estudiantes con esta condición es importante, no hay seguimiento estadístico sobre la permanencia de esta población a lo largo del tiempo en el sistema educativo.

### **Competencias culturales**

De la misma forma, para esta investigación es crucial comprender la conceptualización de las competencias culturales. Se entienden como la capacidad para establecer relaciones dialógicas y productivas con personas de diferentes orígenes para trabajar de forma colaborativa en los objetivos que se esperan alcanzar de forma exitosa. Hrehová y Seňová (2019) señalan que el ejercicio de estas competencias es central para reducir los efectos indeseables como la xenofobia y la exclusión social, entre otros.

En el centro educativo, el rol del cuerpo docente es preponderante para el desarrollo de las competencias interculturales por su rol de liderazgo y mediación de las interacciones sociales entre la población estudiantil. Aunque esto no excluye que toda la comunidad educativa puede promover dichas competencias, el profesorado, mediante su propuesta didáctica, puede evitar o propiciar espacios de contacto intercultural indeseables, pero también puede promover la interculturalidad mediante una instrucción consciente que modele las relaciones dialógicas y respetuosas que señalan Hrehová y Seňová (2019).

Se han desarrollado diversas operacionalizaciones sobre las competencias culturales. En apego al modelo propuesto por Thornson (2010) y adaptado por Deardorff (2009), en este estudio se consideran las siguientes competencias:

- ▶ **Adaptabilidad cultural:** se refiere a la capacidad de comprender el punto de vista de personas de otras culturas. Se relaciona con la resolución de problemas, la comunicación y, sobre todo, el respeto por las normas de conducta de otras culturas, así como la disposición activa por aprender de ellas.
- ▶ **Tolerancia a la incertidumbre:** esta variable se refiere a la capacidad de una persona para asumir eventuales cambios inesperados en el transcurrir de una situación específica.



- ▶ **Autopresentación:** es la capacidad de la persona para asumir una posición actitudinal ante otras personas, contraria a su verdadera creencia. O sea, la facilidad para engañar. Se resume en “mentir a una persona mirándole a los ojos”. Es similar al constructo de automonitoreo en la psicología cognitiva (Chavarría, 2009).
- ▶ **Determinación:** se trata de la convicción implícita que siente una persona para afrontar las adversidades, motivarse para seguir adelante y perseverar en sus metas. Es similar al constructo de la autoeficacia generalizada en el paradigma cognitivo conductual (Chavarría, 2009).
- ▶ **Compromiso:** se refiere a la capacidad para controlar las emociones. Subyace a esta idea la tendencia activa para afrontar las situaciones que generan malestar. En ese sentido, la capacidad de explorar y afrontar situaciones interculturales será mayor.
- ▶ **Enfoque en la meta:** esta variable contempla un sentido de autoeficacia y la creatividad para desarrollar estrategias que permitan el logro de las metas. Además, se muestra apertura para afrontar tareas con mecanismos alternativos, trabajar en equipo y cooperar para lograr los cometidos.
- ▶ **Deseabilidad social:** se define como la necesidad de aceptación por parte de los demás. Guarda semejanza con la *autopresentación*, pues se centra en el tipo de relación que se establece con otras personas.

## Metodología

### **Tipo de estudio**

Esta investigación se define como de tipo correlacional y descriptivo, ya que estas “miden de manera independiente los conceptos o variables a los que se refieren” (Hernández et al., 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. Pero si se determina esa relación, será motivo suficiente para centrar el interés en cómo puede intervenir, de manera proactiva, el desarrollo de las competencias culturales en el cuerpo docente.



## **Población**

Para posibilitar los análisis comparativos entre las variables teóricas (competencias culturales) y las variables moderadoras que constituyen la estructura social colegial, se estableció un tipo de muestreo denominado no probabilístico por cuotas, pues se definen características para seleccionar a las personas informantes según proporciones previamente determinadas (Alós, 1995) y además es un muestreo comúnmente utilizado en los estudios de dominios culturales (Izquierdo, 2015).

Las aproximaciones no probabilísticas son utilizadas cuando la persona investigadora no dispone del marco muestral de 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, dado que el objetivo primordial del estudio no busca generalizar los hallazgos al conjunto del cuerpo docente a nivel nacional, sino establecer grupos diferenciados de personas docentes en cuanto a la estructura social de los colegios para poder mostrar si existen diferencias significativas en relación con las variables teóricas de estudio. 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:

- a. El promedio de personas estudiantes extranjeras presente entre el estudiantado. Según los registros del Ministerio de Educación Pública (2019a), los centros educativos del país tienen un promedio de 6,5% de estudiantado extranjero. A partir de esta media, se diferenciaron dos grupos generales de instituciones: las que cuentan con menor número de personas estudiantes extranjeras y las que cuentan con mayor número de estudiantes extranjeros entre el alumnado que acogen.
- b. Una métrica de problemáticas sociales particulares que diferencian a las instituciones en su contexto interno y externo, la cual se denomina *estructura social colegial*. Esta métrica se construyó a partir de los datos del Ministerio de Educación Pública (2019<sup>a</sup>, 2019b, 2021) y lo indicado en el *Informe del Estado de la Educación* del Programa Estado de la Nación (2019) sobre las problemáticas registradas, para 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 sumarlo en un único indicador. Se consideran las siguientes problemáticas:

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

En la Tabla 1, se aprecian los promedios de corte general por debajo y por encima de los cuales se ubicaron las instituciones participantes en el estudio. Para la selección de los centros educativos, se procedió a realizar cuatro grupos considerando los porcentajes del indicador de problemas sociales en la estructura social colegial y el porcentaje de estudiantado extranjero.

**Tabla 1**

*Porcentajes generales de personas estudiantes extranjeras y de las problemáticas identificadas por tipo de grupo del conjunto de instituciones públicas nacionales, 2021*

Grupo	% Extranjeros	% Exclusión	% Embarazo y madres	% Violencia
Grupo 1	3 %	1 %	1 %	3 %
Grupo 2	1 %	3 %	4 %	8 %
Grupo 3	26 %	2 %	4 %	2 %
Grupo 4	12 %	7 %	7 %	8 %

**Nota:** Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2021).



En la Tabla 1, se muestra que los centros educativos del grupo 3 presentan un 26% de población estudiantil extranjera, 2% de exclusión, 4% embarazos y estudiantes madres y 2 % de casos de violencia reportados. Este grupo 3 se caracteriza en poseer un mayor porcentaje de personas extranjeras y menores porcentajes de problemáticas sociales.

En los diferentes grupos de las instituciones educativas se considera la estructura social colegial y población estudiantil extranjera, estos se seleccionan según se presente un mayor o menor porcentaje de estas características con respecto al porcentaje general. En la Tabla 2, se muestra el número de personas participantes por grupo según los porcentajes de las variables y se obtuvo una muestra de 122 personas docentes que participaron de forma voluntaria.

**Tabla 2**

*Número de personas participantes por grupo de centros educativos según porcentaje de personas estudiantes extranjeras e indicador de problemáticas sociales en las instituciones*

Consideraciones de las variables	Menor porcentaje de personas estudiantes extranjeras	Mayor porcentaje de personas estudiantes extranjeras
Menor indicador de problemas sociales en la estructura social colegial	Grupo 1 29 personas participantes	1 % 33 personas participantes
Mayor indicador de problemas sociales en la estructura social colegial	Grupo 2 30 personas participantes	3 % 30 personas participantes



### **Instrumento**

La medición de las *competencias culturales* se ha hecho con base en distintas propuestas teóricas. En este estudio se toma el inventario de competencias culturales (ICC) descrito y validado por Thornson (2010), ya que cuenta con el respaldo empírico de otros estudios, como la adecuación que, en años recientes, Barzykowski et al. (2019) hicieron al contexto de Polonia. Para su adaptación al contexto nacional se realiza un ejercicio de *back translation*. Este instrumento consta de siete escalas tipo Likert, una por variable y con seis grados de intensidad, que permiten expresar el grado de desacuerdo o de acuerdo de cada afirmación.

### **Recolección y tratamiento de la información**

La recolección de datos inició en el primer semestre del año 2022, momento en que aún se aplicaban las medidas sanitarias debido al COVID-19. El instrumento se puso a disposición de las personas participantes a través de la plataforma de encuestas en línea. Las bases de datos que el mismo sistema conforma fueron importadas para realizar los análisis estadísticos en el paquete de software JAMOVI, versión 2.2.5.

## **Resultados**

El análisis de confiabilidad de las siete escalas que conforman el ICC mostró alfas de Cronbach aceptables y moderados en la mayoría de los casos. Solo la variable *autopresentación* alcanzó un alfa de 0,453, incluso tras eliminar un ítem. Además, puede ser que el número reducido de cuatro ítems para medir la variable afecte su comportamiento estadístico, lo que conviene considerar en futuras indagaciones.

Las subdimensiones que lograron coeficientes de confiabilidad moderados son *deseabilidad social* ( $\alpha$ : 0,660), *determinación* ( $\alpha$ : 0,664) y *enfoque de meta* ( $\alpha$ : 0,696), mientras que las que se encuentran entre aceptables y altas están *tolerancia a la incertidumbre* ( $\alpha$ : 0,776), *compromiso* ( $\alpha$ : 0,787) y *adaptabilidad cultural* ( $\alpha$ : 0,851).



Las pruebas estadísticas 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, en la comparación de los cuatro grupos de instituciones, por separado, esta variable sí modera de forma significativa el comportamiento de algunas de las competencias culturales indagadas.

Posteriormente, 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. Con las pruebas no paramétricas Kruskal-Wallis, basadas en la comparación de las medianas, se establece que las variables *adaptabilidad cultural* ( $p = 0,001$ ), *autopresentación* ( $p = 0,002$ ), *compromiso* ( $p = 0,002$ ) y *enfoque de meta* ( $p = 0,005$ ) muestran, de forma significativa, medianas más elevadas en los colegios donde hay más personas estudiantes extranjeras (véase Tabla 3).

**Tabla 3**

*Resultados de las puntuaciones promedio por dimensión, según grupo de colegio (menor o mayor porcentaje de personas extranjeras), 2022*

Dimensión	Grupos	n	Media	Mediana	Desviación estándar
Adaptabilidad cultural *	1 y 2	59	4.99	5.06	0.598
	3 y 4	63	5.35	5.39	0.430
Tolerancia a la incertidumbre	1 y 2	59	2.57	2.45	0.697
	3 y 4	63	2.37	2.36	0.843



Dimensión	Grupos	n	Media	Mediana	Desviación estándar
Autopresentación*	1 y 2	59	3.25	3.25	0.830
	3 y 4	63	3.70	3.75	0.754
Determinación	1 y 2	59	4.19	4.14	0.445
	3 y 4	63	4.38	4.43	0.513
Compromiso*	1 y 2	59	4.54	4.45	0.651
	3 y 4	63	4.91	4.91	0.701
Enfoque de meta*	1 y 2	59	5.11	5.00	0.571
	3 y 4	63	5.38	5.57	0.562
Deseabilidad social	1 y 2	59	3.62	3.60	0.742
	3 y 4	63	3.93	4.00	0.933

**Nota:** Grupos 1 y 2 (colegios con menor porcentaje de personas extranjeras) y grupo 3 y 4 (colegios con mayor porcentaje de personas extranjeras). \* Significativo  $p < 0,05$ .

Según se muestra en la Tabla 3, el mayor o menor número de personas estudiantes 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 el desempeño sociocognitivo de esta población, tal como se estableció en la propuesta teórica de este estudio.

Las tareas adaptativas implicadas en el ejercicio docente en instituciones con mayor número de personas estudiantes extranjeras fomentan una mayor capacidad para comprender las visiones de mundo, puntos de vista y actitudes de otras culturas, así como una mayor capacidad de comunicarse en un marco de respeto. Su elevada adaptabilidad social indica que pueden afrontar mejor los problemas



que puedan suscitarse. Además, muestran más respeto por las normas de conducta de diferentes culturas y una disposición activa por aprender de ellas.

Asimismo, hay un mayor desarrollo del *compromiso* de controlar las propias emociones de forma activa y voluntaria para afrontar las eventualidades que acontecen en los encuentros interculturales. Esta competencia permite mediar y orientar las situaciones interculturales con y entre personas 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 *autopresentación* muestra una situación particular que conviene analizar con mayor cuidado. En la definición operativa de esta variable se afirmó que la persona que alcanza puntajes altos en esta competencia muestra 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 colige que los puntajes altos no indican el manejo de una competencia cultural propiamente dicha. Por el contrario, una mayor *autopresentación* lleva a falsear las relaciones que se establezcan con otras personas. Por esta razón, para su análisis, se estimó factible esperar que esta variable estableciera correlaciones negativas con el resto de las variables consideradas en el modelo teórico, excepto con *deseabilidad social*, ya que guardan una estrecha similitud operativa porque implican un ajuste de su manifestación en la evaluación previa que se haga del entorno, la primera de estas para ajustarse y la segunda para “ocultarse” de él.

Sin embargo, como puede verse en la matriz de correlaciones entre las variables teóricas (Tabla 4), la *autopresentación* 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*. Este es un escenario muy distinto a lo esperado en los supuestos teóricos.



Ahora bien, la correlación positiva, con respecto a las variables señaladas, faculta a estimar que su elevación no implica necesariamente una mayor proclividad al engaño para ocultar opiniones o actitudes, sino que se muestra como un recurso o estrategia voluntaria para entablar una relación con personas de otras culturas, donde se promueva la suficiente confianza y seguridad.

Ross y Thornson (2008) señalan que la *autopresentación* se refiere a la flexibilidad de una persona para adaptar su comportamiento al entorno específico en que se desenvuelve. Por lo tanto, las puntuaciones altas en esta categoría hacen referencia 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 según sea la situación en que se involucran personas de otras procedencias culturales.

Dicha afirmación calza al analizar el rol de la persona docente que, bajo su figura de liderazgo, posee una mayor capacidad de realizar ajustes conductuales que coadyuven con el estudiantado proveniente de otras culturas para facilitar el intercambio relacional. Esto implica mayores réditos para generar confianza y un clima de apoyo al estudiantado migrante. En consecuencia, cuando la *autopresentación* se acompañe de mayores puntajes en las otras variables del modelo, se considera como una competencia cultural más.

También, se comprende 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 se 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 autopresentarse como una persona que facilita el encuentro intercultural sería una forma de estabilizar y poner control sobre el transcurrir de un intercambio intercultural.



**Tabla 4**

Matriz de correlaciones entre las variables teóricas, 2022

Dimensión	Adaptabilidad Cultural	Tolerancia a la Incertidumbre	Autopresentación	Determinación	Compromiso	Enfoque de Meta
Tolerancia a la incertidumbre	-0.217 *	—				
Autopresentación	0.369 ***	-0.284 **	—			
Determinación	0.625 ***	-0.080	0.093	—		
Compromiso	0.704 ***	-0.122	0.242 **	0.683 ***	—	
Enfoque en la meta	0.658 ***	-0.353 ***	0.272 **	0.600 ***	0.672 ***	—
Deseabilidad social	0.224 *	-0.284 **	0.258**	0.388***	0.389***	0.439***

**Nota:** Significativo \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Igualmente sucede con la *deseabilidad social*, pues operativamente indica el ajuste conductual que hace la persona para responder a las expectativas del entorno sobre dicha persona. Por eso, la gran mayoría de las correlaciones en relación con el resto de las variables teóricas es positiva, con excepción de la *tolerancia a la incertidumbre*, ya que hay un grado alto de inseguridad en actuar, lo cual puede acontecer en una situación social.

Toda esta reflexión es importante para adecuar al contexto nacional del ICC, ya que, como asegura Chavarría (2020), toda teoría y su utilización para la construcción de objetos de estudio requiere que se considere y ajuste a los factores históricos y epistemológicos que determinarán cómo debe definirse operativa-



mente en la consolidación de hipótesis de indagación y en el análisis de su comportamiento empírico. La Tabla 5 muestra las medias y medianas en las variables teóricas según el grupo de institución colegial, lo cual permite realizar las pruebas de significancia estadística.

**Tabla 5**

*Medias y medianas de las variables teóricas según grupo de institución*

Estadístico/	Adapta- bilidad Cultural	Tolerancia a la Incer- tidumbre	Autopre- sentación	Determi- nación	Compro- miso	Enfoque de Meta	Desea- bilidad social
<b>Media</b>							
Grupo 1	4.98	2.68	3.23	4.53	4.56	5.06	3.59
Grupo 2	5.00	2.47	3.27	4.34	4.52	5.16	3.65
Grupo 3	5.26	2.39	3.63	4.58	4.82	5.34	3.90
Grupo 4	5.46	2.35	3.78	4.81	5.02	5.42	3.96
<b>Mediana (Mdn)</b>							
Grupo 1	5.22	2.45	3.25	4.43	4.64	5.00	3.60
Grupo 2	5.00	2.27	3.13	4.29	4.45	5.14	3.60
Grupo 3	5.22	2.36	3.75	4.71	4.82	5.43	4.00
Grupo 4	5.53	2.27	3.88	4.86	4.95	5.71	4.00

Los resultados mostraron que solo a la variable *determinación* es factible realizarle las pruebas paramétricas ANOVA y comparar de este modo la existencia de diferencias estadísticamente significativas ( $p = 0,018$ ) entre los cuatro tipos de colegios considerados en el estudio. En el caso de la variable *determinación*, esta varía de forma significativa entre el grupo 1 y grupo 4 (Tukey,  $p = 0,044$ ). Ello permite asegurar que las estructuras sociales del personal docente que labora en cada tipo de institución influyen en el comportamiento de las variables moderadoras, tales como el sentido de autoeficacia personal, la convicción para



afrontar las adversidades en la interacción social, la motivación intrínseca para superarlas y la determinación de perseverar en su empeño.

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 personas estudiantes extranjeras y los problemas que se suscitan dentro y fuera del contexto institucional requieren que el cuerpo docente desarrolle la competencia cultural de la *determinación*, para actuar de forma proactiva y resolutiva, y fomentar la convivencia sana y el éxito académico.

Por su lado, las pruebas no paramétricas Kruskal-Wallis aplicadas al resto de variables teóricas mostró que los puntajes mayores en las medianas entre las instituciones que cuentan con mayor número de personas 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. Las pruebas de comparación dos a dos entre las medianas obtenidas en los puntajes de los cuatro grupos de instituciones permiten establecer en cuáles grupos de instituciones son significativas estas diferencias.

En el análisis se muestra que las medianas en *adaptabilidad cultural* entre el grupo 2 (Mdn: 5,00) y grupo 4 (Mdn: 5,53) se diferencian de forma significativa, lo cual revela que el marcaje social que ejerce la estructura social sobre el cuerpo docente del grupo 4 difiere, de nueva cuenta, con respecto a aquellas instituciones donde el porcentaje de personas estudiantes extranjeras es menor, aunque los indicadores de problemáticas sociales sean mayores. Esto parece clarificar la validez analítica de esta variable, pues distingue de forma notoria la necesidad de considerar las diferencias culturales que se dan entre el estudiantado y que requieren que la labor docente incremente las habilidades comprensivas y el respeto a la diversidad.

Algo semejante a lo anterior se puede argumentar sobre la variable *compromiso*, en la cual puede notarse que la mediana del grupo 4 (Mdn: 4,95) difiere de forma significativa del grupo 1 (Mdn: 4,64;  $p = 0,037$ ) y el grupo 2 (Mdn: 4,45;  $p = 0,014$ ). Dado que el compromiso se refiere a la capacidad de controlar de mane-



ra activa y voluntaria las emociones para afrontar la incertidumbre o malestar, parece claro colegir que, en aquellos colegios con mayor número de personas estudiantes migrantes y en donde los indicadores de problemas sociales sean mayores, el *compromiso* es una habilidad necesaria frente a instituciones ausentes de estas características. Por ende, esta variable denota una notoria validez operativa al cumplir a cabalidad con lo que se afirma en la discusión teórica.

Con respecto a la variable *enfoque de meta*, esta mostró ser estadísticamente significativa en cuanto a las diferentes medianas mostradas con respecto al resto de las instituciones. Sin embargo, el grupo 4 que tiene un mayor número de personas estudiantes migrantes cuenta con medianas mayores con respecto al resto de instituciones. Esto revela que es en el grupo 4 donde el cuerpo docente muestra mayor determinación y creatividad para afrontar las tareas dilemáticas o difíciles mediante caminos alternativos, el trabajo en equipo y la cooperación para lograr los cometidos.

## Discusión y conclusión

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

1. Las competencias culturales mostrarán puntajes mayores y estadísticamente significativos en el cuerpo docente que labore con mayor número de personas estudiantes de origen extranjero matriculadas.
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 muestran que ambas hipótesis se comprueban porque la mayor cantidad de variables se comportan de forma diferenciada y significativa en relación con las variables moderadoras, estas son el porcentaje de estudiantes extranjeros en la institución y el indicador de problemáticas sociales internas y del entorno institucional de la estructura social colegial.



El cuerpo docente que labora en instituciones donde el porcentaje de personas estudiantes migrantes en la comunidad estudiantil es mayor y donde hay mayores problemas sociales muestran mayores puntajes en las competencias culturales: *adaptabilidad cultural*, *autopresentación*, *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, sí establecen correlaciones significativas y congruentes con las demás variables del modelo teórico.

Además, las medias y 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 distinción de la estructura social de cada institución.

Como se esperaba, el tipo de situaciones propuestas por los ítems agrupados en estas variables preforman situaciones que van más allá de una autodefinición y ponen a la persona en una posición de poder para establecer una 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 sí mismo. Sin embargo, se argumentó que, debido a las correlaciones positivas que se muestran con el resto de competencias culturales y las negativas con respecto a *tolerancia a la incertidumbre*, genera que ambas variables se constituyan en habilidades específicas útiles, las cuales son 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 mayor cercanía, comprensión y apoyo del cuerpo docente 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.

## Referencias

- Alós, J. (1995). Técnicas de encuesta por muestreo. *Seminario de ESOMAR*. <https://www.academia.edu/download/38469078/muestreo3.pdf>
- 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, 1-21.
- Centro Centroamericano de Población (CCP). (2017). *Resultados de la “Encuesta Nacional sobre Inmigración y Emigración en Costa Rica, 2016”*. Resultados preliminares. Proyecto del CCP de la Universidad de Costa Rica, Fondo de la OIM para el Desarrollo.
- Chavarría, C. (2006). *Violencia en los centros educativos: Estrategias para la prevención y la atención*. Asociación Nacional de Educadoras-es (ANDE).
- Chavarría, C. (2009). *Violencia, locus de control y selección temática televisiva en estudiantes de colegios urbanos y rurales catalogados como violentos* [Tesis de doctorado]. Universidad para la Paz.
- 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*, 38(1), 1-16.



- Chavarría, C. (2020). *Construcción del objeto teórico de estudio. Otra forma de decirlo*.
- Chavarría, C. (2022). Competencias culturales en docentes y éxito académico en colegiales de diferentes orígenes étnico-culturales. En Centro de Investigaciones sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales (CIDICER), *Reflexiones desde el Desarrollo Regional* (pp. 233-247). CIDICER.
- Deardorff, D. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Sage.
- Döring, A., Daniel, E. y Knafo-Noam, A. (2016). Introduction to the special section value development from middle childhood to early adulthood. New insights from longitudinal and genetically informed research. *Social Development*, 25(3), 471-481.
- Engler, B. (1999). *Teorías de la personalidad*. McGraw Hill.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2011). *Estado de la niñez y adolescencia migrante. Derechos y desarrollo humano de niñas, niños y adolescentes nicaragüenses en Costa Rica*. <https://www.unicef.org/costa-rica/informes/estado-de-la-ni%C3%B1ez-y-la-adolescencia-migrante-derechos-y-desarrollo-humano-de-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as>
- Harré, R. (1982). *El ser social*. Alianza Editorial.
- Hernández, R., Baptista, P. y Fernández, C. (2006). *Metodología de la investigación*. MacGraw-Hill.
- Hrehová, D. y Seňová, A. (2019). *The intercultural competence more valuable than ever before*. Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference.
- Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones andina*, 17(30), 1148-1150. <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Jiménez, A. (2012). *Migraciones, convivencia y educación intercultural*. Ministerio de Educación Pública. <https://mep.go.cr/sites/default/files/migracion.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2018). *Directriz DM-45-08-2018-MEP*. <https://mep.go.cr/sites/default/files/media/dm-45-08-2018.pdf>



- Ministerio de Educación Pública. (2019). *Lineamientos de educación intercultural*. <https://mep.go.cr/sites/default/files/media/lineamientos-educ-intercultural.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2019a). *Estudiantes extranjeros matriculados en educación regular 2009-2019*. Dirección de Planificación Institucional. [https://www.mep.go.cr/indicadores\\_edu/BOLETINES/EstudiantesExtranjerosMatriculadosenEducacionRegular2009-2019.pdf](https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/EstudiantesExtranjerosMatriculadosenEducacionRegular2009-2019.pdf)
- Ministerio de Educación Pública. (2019b). *Estudiantes menores de edad embarazadas y que son madres, curso lectivo 2018*. Dirección de Planificación Institucional. [https://www.mep.go.cr/indicadores\\_edu/BOLETINES/03\\_19.pdf](https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/03_19.pdf)
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *Indicadores del sistema educativo 2010-2020*. Viceministerio de Planificación y Coordinación Regional.
- Ministerio de Educación Pública. (2023). *Estudiantes extranjeros en sistema educativo costarricense 2015-2022*. Dirección de Planificación Institucional. [https://www.mep.go.cr/indicadores\\_edu/OTROSPRODUCTOS/EstudiantesExtranjeros\\_Sistema\\_Educativo\\_Costarricense\\_2015-2022.xlsx](https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/OTROSPRODUCTOS/EstudiantesExtranjeros_Sistema_Educativo_Costarricense_2015-2022.xlsx)
- Ministerio de Educación Pública y Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2013). *La educación, un derecho de todos y todas: Compendio de normas acerca del derecho a la Educación de la población migrante y refugiada*. MEP-ACNUR.
- Moraleda, M. (1999). *Psicología del desarrollo. Infancia, adolescencia, madurez y senectud*. Alfaomega.
- Pineda, V. A. (2021). *Educación sin fronteras: El tesoro de la interculturalidad*. <https://costarica.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1016/files/documents/Digital%20Modulo%20MEP-OIM.pdf>
- Programa Estado de la Nación. (2019). *Séptimo Informe Estado de la Educación*. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/7773>
- Ross, K. y Thornson, C. (2008). *Toward an operational definition of cross-cultural competence from interview data*. University of Central Florida.



- Sandoval, C., Soto, A. y González, D. (2020). *Migración, desplazamiento y educación en Costa Rica: inclusión y educación de nicaragüenses en Costa Rica*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374676>
- Solís, L., y Hernández, J. (2022). *Las migraciones en Costa Rica: desarrollo de políticas migratorias recientes para su atención*. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-11/PNUDLAC-working-paper-36-Costa%20Rica-ES.pdf>
- Talizina, N. (2000). *Manual de psicología pedagógica*. UASLP.
- Thornson, C. (2010). *Development And Validation of The Cross-cultural Competence Inventory* [Tesis de doctorado]. Universidad de Florida. <https://stars.library.ucf.edu/etd/1685>
- Zamroni, Z., Dwiningrum, S., Hope, J., Kartowagiran, B., Sudartinah, T., Siteine, A. y Yao, Z. (2021). Cross-Cultural Competence in Multicultural Education in Indonesian and New Zealand High Schools. *International Journal of Instruction*, 14(3),597-612.

