



How to cite this article:

Mejía Trejo, L. & Arjones Fernández, M.A. (2021). Hacia la formación de una ciudadanía intercultural. Estudio sobre la relación entre la inteligencia cultural y las competencias interculturales del profesorado. *MLS Educational Research*, 5(1), 115-132. doi: 10.29314/mlser.v5i1.450.

HACIA LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA INTERCULTURAL. ESTUDIO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA CULTURAL Y LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES DEL PROFESORADO

Lourdes Mejía Trejo

Centro Universitario de Ciencias e Investigación (México)

lourdesmejiatrejo@hotmail.com · <https://orcid.org/0000-0002-6678-9871>

María Aurora Arjones Fernández

Universidad de Málaga (España)

maarjones@uma.es · <https://orcid.org/0000-0003-4415-7125>

Resumen. Este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la inteligencia cultural y las competencias interculturales de profesores en una preparatoria localizada en el noreste de los Estados Unidos. El estudio mixto —realizado durante 2019— se sustenta en una investigación cuantitativa mediante la aplicación de la Escala de Inteligencia Cultural que mide las cuatro dimensiones — cognitiva, metacognitiva, motivacional y conductual—, de la Inteligencia Cultural. Esta escala se aplicó a todo el equipo docente compuesto por 75 profesores (43 mujeres y 32 hombres) de las áreas de matemáticas, ciencias, ciencias sociales, inglés, lenguas extranjeras y deporte. Así mismo, se realizó una investigación cualitativa con el objetivo de identificar las competencias interculturales del profesorado, con el desarrollo de 15 entrevistas a profundidad. En el diseño del instrumento se consideró los tres principios de educación intercultural propuestos por la UNESCO (2006, 2010). Los resultados advierten que los profesores presentan un nivel moderadamente alto en las dimensiones metacognitiva, motivacional y conductual, pero bajo en la dimensión cognitiva del nivel de inteligencia cultural. Así, se contempla como variable demográfica, el nivel de estudios: todos los profesores con Licenciatura presentan una escala superior en todas las dimensiones de la inteligencia cultural comparado con los profesores de maestría. No obstante, todos los profesores poseen bajas competencias interculturales en su desempeño profesional.

Palabras clave: ciudadanía intercultural, inteligencia cultural, competencias interculturales, educación intercultural, formación del docente, variables demográficas.

TOWARDS THE FORMATION OF INTERCULTURAL CITIZENSHIP. A STUDY ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER'S CULTURAL INTELLIGENCE AND INTERCULTURAL COMPETENCIES

Abstract. The purpose of this study is to analyze the relationship that exists between teacher's cultural intelligence and intercultural competencies in a High School located in the Northwest area of the United States. The compounded study —completed during 2019— hinges on a quantitative investigation through the application of the Cultural Intelligence Scale that measures four dimensions —cognitive, metacognitive, motivational and behavioral— of cultural intelligence. This scale was applied to the entire faculty of 75 teachers (43 women and 32 men) in the areas of Mathematics, Science, Social Science, English, Foreign Language and Physical Education. In the same manner, a qualitative investigation was completed to identify intercultural competencies. To effectively pinpoint the intercultural competencies of the faculty the development of 15 in depth interviews were used and completed based on the 3 principals of intercultural education proposed by UNESCO (2006, 2010). The results, warn that teachers have a high moderate level in metacognitive, motivational and behavioral dimensions, but low level in the cognitive dimension of cultural intelligence. Demographic variables contemplate, level of education: all teachers with a Bachelor's degree present a superior scale in all dimensions of cultural intelligence compared to teachers with a Master's degree. However, all teachers present low intercultural competencies.

Keywords: intercultural citizenship, cultural intelligence, intercultural competencies, intercultural education, teachers education, demographic variables.

Introducción

Esta investigación conceptualiza y sistematiza el nivel de inteligencia cultural, la cual se define como la capacidad de funcionar en la diversidad cultural. Reflexiona sobre la relación de la inteligencia cultural y las competencias interculturales del profesor, dado que estas últimas integran habilidades, recursos-conocimientos y actitudes para establecer términos equitativos en un entorno de diversidad, a fin de resolver conflictos e interactuar en armonía. La muestra estandarizada sobre la que se traza esta investigación contempla profesores de preparatoria en una escuela en Sumner, Estados Unidos donde la mayoría de la población es caucásica (76.5 por ciento). Al respecto, la encuesta realizada por el Center for Educational Effectiveness en el año 2017, generó estos resultados:

Tabla 1

Diversidad cultural en la Escuela de Sumner

<i>Diversidad Cultural</i>	
Hispanos	12.4%
Mezcla de dos razas	7%
Asiáticos	2.2%
Nativo Americano	1%
Afroamericano	0.6%
De las Islas del Pacífico	0.3%
Total	23.5%

Nota: Fuente: Basado en la encuesta realizada por el Center for Educational Effectiveness (2017)

La misma encuesta identificó los niveles de asertividad de los profesores en el tema de la diversidad y la comunicación con las familias. Así, 83% de los profesores son conscientes de la diversidad cultural de la comunidad estudiantil, pero solo 27% abordaría, en sus clases, temas como la diversidad en religión, raza y/o cultura.

La diversidad cultural en las escuelas es una realidad en el mundo globalizado, es consecuencia de las migraciones de grupos sociales que buscan nuevas oportunidades. En este sentido, Afolayan (1994), en su artículo *The implication of cultural diversity in American schools*, analizó los factores responsables de la diversidad cultural en E.E U.U. y cómo determinan el desempeño de los profesores. El autor destaca la necesidad de contar con educadores sensibles al tema multicultural. Incluso, resalta que el éxito de las escuelas y educadores depende de la comprensión de las diferencias de género, raza y cultura.

Por tanto, los profesores pueden ser ensambladores interculturales, y desarrollar en los alumnos habilidades y capacidades que les permitan entender su contexto cultural y respetarlo (Gordon, 2007). Así pues, esta investigación prioriza la necesidad de contar con profesores capaces de abordar estos temas, máxime en las circunstancias sociales y políticas de EE.UU entre los años 2015-2017; principalmente, de acuerdo a las políticas que se vienen desarrollando en estos años en materia de flujos migratorios (Costello, 2017; Uddin, 2018).

Por su parte, el Southern Poverty Law Center, dedicado a la lucha contra los prejuicios y el odio en Montgomery, Alabama, en su estudio *After Election Day; The impact of the 2016 Presidential Election in our Nation's Schools* hizo una encuesta con más de diez mil educadores, consejeros y administrativos en EE. UU. Los resultados más relevantes son:

- 90% de los educadores consideró un impacto negativo en el clima escolar.

- 80% describió altos índices de ansiedad y preocupación en el futuro de familias que representan a minorías.
- 50% del profesorado declaró un incremento en insultos étnicos.
- Aunque 65% de los profesores declaró que la administración demuestra disposición en resolverlo, el 40% afirma no contar con planes de acción frente a incidentes.
- 25% de los profesores describió que los incidentes están relacionados con la retórica política del presidente electo.

Como consecuencia de la investigación del Southern Poverty Law Center, Costello (2017) desarrolló el trabajo: *Teaching the 2016 Election: The Trump Effect*, que describe secuelas emocionales de los estudiantes inmigrantes en el salón de clases. Ansiedad, miedo y desánimo fueron las más comunes. Pero, además, Costello señala que 43% de los profesores y administrativos piensan que es una situación política de la cual no debe hablarse en las clases.

Características del profesor

Si bien la identidad cultural no se representa solo por el origen étnico-racial, es una de las características culturales más sobresalientes en E.E.U.U. Como punto de partida, consideraremos el escenario en el que se forma el futuro profesor. Por ejemplo, en las universidades donde estudian, son materias opcionales: la diversidad cultural en el aula, la justicia social y racial en el salón de clases, las diferencias culturales y otros temas semejantes. Otra muestra es el perfil étnico/racial del profesor y los alumnos que se describe en el siguiente cuadro.

Tabla 2

Sobre la Diversidad Étnica entre los Profesores y Alumnos en los Estados Unidos de América

<i>Diversidad Étnica</i>	<i>Del Profesor</i>	<i>Del Alumno</i>
Caucásico	82%	49%
Afroamericano	7%	15%
Hispano	8%	26%
Asiático o de las Islas del Pacífico	2%	5%
Más de una raza	-	4%
Nativo Americano o de Alaska	1%	1%

Nota: Fuente: Diversidad étnica del profesor: The State of Racial Diversity in the Educator Work Force (2016); Diversidad étnica del alumno: National Center for Education Statistics (2015)

Respecto de la formación académica del profesor

Irvine (2003, p. 79), en su trabajo *Diversity in Teacher Education*, señala: “los afroamericanos, hispanos, asiáticos, nativos americanos, estudiantes blancos pobres y de clase trabajadora, a menudo traen a la escuela un conjunto distintivo de valores culturales,

creencias y normas que no son coherentes con las normas culturales de la clase media, ni con los lineamientos y comportamiento de las escuelas”.

Sumado a esta propuesta de Irvine, Gay (2000), en su trabajo de investigación *Culturally Responsive Teaching: Theory, research and practice*, establece como característica de los maestros culturalmente sensibles. Debido a que el rendimiento académico en estudiantes étnicamente diversos mejorará cuando se les enseñe a través de diversos filtros culturales y étnicos (Au y Kawakami, 1994; Gay, 2000).

Yuan (2018), en su estudio *Preparing Teachers for Diversity*, resalta la importancia de una reforma a los programas tradicionales de formación del profesorado. Se recomienda cultivar la colaboración y mutua responsabilidad de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y profesores (Gay, 2010). Así pues, tal y como hemos visto, la literatura científica en la última década ha focalizado en la necesidad de la inteligencia cultural en la formación docente.

Inteligencia cultural, fundamental en las aulas

Efectivamente, la inteligencia cultural no implica el conocimiento de cada cultura sino que requiere que el profesorado desarrolle habilidades como la capacidad de escuchar, reflexionar sobre el significado del comportamiento, buscar información y consejos relevantes que permitan adaptarse al contexto multicultural.

La inteligencia cultural promueve un modelo de aprendizaje en el que cada estudiante contribuye con su propia cultura y habilidades. De esta manera, desarrolla más confianza en sus capacidades, nadie es menospreciado por abordar las circunstancias desde paradigmas culturales diferentes e, incluso, el aprendizaje mejora (Elboj Saso et al., 2004).

Las personas de diferente origen étnico y cultural enriquecen el proceso de aprendizaje en diferentes formas. Earley y Ang (2003) consideraron que la inteligencia va más allá de las habilidades cognitivas; por eso, inspirados en los conceptos de Sternberg y Letterman —desarrollados en la década de los ochenta—, conformaron el concepto de inteligencia cultural con cuatro dimensiones: la metacognitiva, la cognitiva, la motivacional y la de conducta.

La dimensión metacognitiva se refiere al nivel de conciencia cultural que se forma durante las interacciones con personas de diferentes culturas, utiliza un nivel consolidado de conocimiento para indagar reglas de interacción en ambientes multiculturales. Así, las personas con un nivel alto en la dimensión cultural pueden cuestionarse sus creencias y ajustar su conducta.

La dimensión cognitiva se sustenta en un alto proceso cognitivo. Así como en el conocimiento de normas, prácticas e interpretaciones de diferentes culturas, adquiridas en las experiencias personales y educativas. Cabe destacar que las normas y valores culturales son diferentes, puesto que hay que considerar la edad, la relación de poder e influencia, las relaciones entre los individuos. La dimensión cognitiva tiene influencia en los pensamientos y acciones de las personas.

Por su parte, la dimensión motivacional es el recurso que mueve a los individuos a actuar o no en momentos específicos. En el concepto denominado: inteligencia cultural, la motivación está constituida por el producto de valores, metas personales y la confianza en sí mismo.

Sin embargo, todo el conocimiento adquirido y desarrollado por las dimensiones metacognitiva y cognitiva, no garantiza la adaptación del individuo insertado en un contexto de cultura diferente; no obstante, todo el conocimiento es útil si la persona está motivada para la integración. En este sentido la literatura científica toma en consideración que la educación para la interculturalidad debe valorar expresamente al alumnado en su entorno cultural para a partir de este cimentar su educación hacia la interculturalidad.

Finalmente, la dimensión conductual, es la capacidad verbal y no verbal que tiene el individuo para interactuar con personas de otras culturas, especialmente cuando la comunicación es cara a cara. Incluye también la acertada flexibilidad en los diálogos.

La interculturalidad y su impacto en el salón de clases

La interculturalidad es un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas y grupos con conocimientos, valores y tradiciones distintas. Está orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, para el desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

Es claro que las diversas culturas buscan defender y fortalecer su identidad, relaciones, creencias y cosmovisión. Sin embargo, su visión no necesariamente será compartida por otro grupo, frente a eso se requiere de una educación que ayude a la conciliación y respeto.

Leiva (2011) en su trabajo *La educación intercultural: Un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones*, mencionó el incremento constante de los alumnos de origen inmigrante. Indicó la necesidad de las escuelas por afrontar el reto de la convivencia intercultural. Incluso, Leiva consideró que la educación intercultural impulsa la inclusividad escolar. Recordemos que en 2002, entre las conclusiones ofrecidas por el monográfico sobre Educación Inclusiva de la *Revista de Educación*, concretamente queremos traer a colación la experiencia del mediador escolar en Quebec (Llevot, 2002). Así como las observaciones que nos proponía Xavier Besalú, ese mismo año, en Cuadernos de Pedagogía sobre el éxito y fracaso de los alumnos diferentes cuando insistía en la directa relación entre el fracaso escolar, social y personal del alumno “diferente” y la necesaria comunicación intercultural en el aula (2002)

En los últimos años, Peñalva y López-Goñi (2014) consideraron en su estudio *Competencias Ciudadanas en el alumnado del magisterio*, que la formación inicial del profesorado debería desarrollar la competencia intercultural, teniendo en cuenta una combinación de capacidades como: una actitud positiva hacia la diversidad cultural, la capacidad comunicativa para manejar conflictos en situaciones interculturales, y sobre cómo influyen tanto la visión como la interpretación de la realidad para lograr la competencia ciudadana de tipo intercultural.

Al respecto, la UNESCO en 2002 especificó en sus instrumentos normativos como resultado de los acontecimientos del 11 de septiembre del 2001. En esta declaración se reafirmaba la convicción de que el diálogo intercultural es la garantía a la paz. que la cultura es el centro de la cohesión social. Sus conclusiones son el resultado del trabajo: *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. Hablando de Competencias (2006, 2017), estos tres principios fueron recurrentes durante las investigaciones, puesto que se consideraron en el desarrollo del instrumento cualitativo.

Tabla 3

Los Tres Principios de la UNESCO, considerando las estrategias interculturales en el salón de clases así como el perfil profesional del profesor

Principio	Para que el profesor fomente la interculturalidad en el salón de clases, necesita estrategias:	Perfil de profesor necesarias:
<p>Principio I</p> <p>La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Basadas en la elaboración de métodos pedagógicos culturalmente apropiados. • Que permitan desarrollar técnicas de aprendizaje prácticas, participativas y contextualizadas en colaboración con instituciones culturales, así como viajes de estudio y otras actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarización con el patrimonio cultural de su país. • Consciente de las necesidades educacionales y culturales de grupos minoritarios. • Capacidad de adaptar contenidos, métodos y materiales a las necesidades de los grupos minoritarios.
<p>Principio II</p> <p>La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para participar plena y activamente en la sociedad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Basadas en programas de estudio pedagógicos que impartan a los grupos mayoritarios conocimientos acerca de la historia, las tradiciones, la lengua y la cultura de las minorías. • Que permitan impartir a las minorías conocimientos de la sociedad. • Que ayuden a eliminar prejuicios. • Que permitan incorporar diferentes perspectivas culturales. • Que den lugar a una gama completa de lectura, escritura y expresión oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profunda comprensión del paradigma intercultural en la educación. • Conciencia crítica del papel de la educación en la lucha contra el racismo y la discriminación. • Enfoque pedagógico basado en los derechos. • Competencias para diseñar, aplicar y evaluar programas escolares en el nivel local. • Aptitudes necesarias para incorporar a alumnos de las culturas “dominantes” en el proceso pedagógico. • Aptitud para tener en cuenta la heterogeneidad de los educandos.

Principio III La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, entendimiento y la solidaridad.	<ul style="list-style-type: none">• Que traten los patrimonios, experiencias y contribuciones de diferentes grupos étnicos con la misma importancia.• Que enseñen en un contexto igualitario.• Que las acciones sean coherentes a los valores que se enseñan.• Que incluyan proyectos interdisciplinarios entre áreas académicas y/o instituciones para resolver problemas comunes.• Que desarrollen redes internacionales de alumnos, estudiantes e investigadores.• Que desarrollen habilidades para la mediación y solución de conflictos.	<ul style="list-style-type: none">• Una apertura a la formación profesional permanente encaminada a fomentar la conciencia del valor positivo de la diversidad y del derecho de a ser diferente.• Contar con conciencia crítica del papel de las comunidades locales para un proceso de aprendizaje.• Contar con el conocimiento de la civilización y la antropología.• Adquirir competencias sociales y políticas, que faciliten la formación de la participación en la gestión de las escuelas.• Capacidad de desarrollar una pedagogía intercultural eficaz.• Propiciar la apertura intelectual y la capacidad de interesar a los educandos en el aprendizaje y la comprensión de los demás.• Contar con técnicas de observación empática.
---	--	---

Nota: Fuente: Elaboración propia, basado en las Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural (2006, 2017)

Sobre este estudio

Fue a partir de 2017 cuando la migración de personas de otros estados —como California y Florida— se dirige a la ciudad de Sumner, en Washington. De acuerdo al Sumner Statistics (2015), los grupos étnicos de esta ciudad ubicada al noroeste del país están constituida por: 86% caucásicos, 9.7% hispano, 2.6% declara tener más de dos razas 1.1% asiático.

La pregunta directriz de esta investigación fue:

¿Cuál es el nivel de Inteligencia Cultural de los profesores y la relación con sus competencias interculturales que permitan abordar la diversidad cultural en el salón de clases?

Subyacentes las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es el nivel de Inteligencia Cultural de los profesores de la escuela Preparatoria de Sumner?
2. ¿Cuál es la relación entre las variables demográficas del profesor y las dimensiones de la escala de inteligencia cultural?
3. ¿Cuál es la relación que existe entre el nivel de Inteligencia Cultural y las competencias interculturales del profesor?
4. ¿Cuáles son las estrategias que ayudarían a incrementar el nivel de inteligencia Cultural de los profesores para fortalecer sus competencias interculturales?

Método

La oportunidad que ofreció el desarrollo de esta investigación son las características de los profesores, ya que se desempeñan en un salón de clases con mínima diversidad cultural. También es fundamental para esta investigación comprender la relación que existe entre las dimensiones que componen la inteligencia cultural con las competencias interculturales de los profesores que trabajan en contextos con poca diversidad cultural estudiantil.

La investigación utilizó una metodología mixta, en el rubro cuantitativo fue un diseño no experimental transversal correlacional, con la medición de las dimensiones de la Inteligencia Cultural, y la relación entre cada una de las dimensiones: metacognitiva, cognitiva, motivacional, y la conductual, mediante la aplicación de la Escala de la inteligencia Cultural, que incluye 31 ítems.

La escala se aplicó a 75 profesores que integran la totalidad del personal docente de la escuela y representan las áreas de matemáticas, inglés, ciencias, ciencias sociales, lenguas extranjeras, liderazgo, materias técnicas, artes, educación física y educación especial para estudiantes con discapacidad.

Respecto de las características demográficas se identificaron: años experiencia como profesor, género, nivel de estudios y etnicidad. En el estudio cualitativo se hicieron 15 entrevistas a profundidad y se estimó un tiempo mínimo de entrevista de 60 minutos y 90 minutos como máximo. Las entrevistas se grabaron en audio y video.

El diseño del estudio cualitativo se fundamentó en las experiencias de los profesores para abordar el tema de la diversidad en su salón de clases y de sus capacidades interculturales. Lo anterior permitió comparar la realidad en su salón de clases con las Directrices sobre la educación intercultural propuesta por la UNESCO, las cuales fueron consideradas para el diseño de la guía de entrevista (Ver Tabla 3).

Las entrevistas a profundidad fueron realizadas 12 semanas después de la aplicación del instrumento cuantitativo, con la finalidad de no viciar los resultados y obtener datos sujetos a la realidad del entrevistado.

Las categorías fueron el reflejo de la realidad del entrevistado, pues en todo momento se hizo una reflexión sobre las estrategias pedagógicas desarrolladas en su clase. Las categorías representan la máxima validez, ya que se captó el significado vinculado con el planteamiento del problema a través de la revisión y transcripción completa de las 15 entrevistas realizadas.

Resultados

Del estudio cuantitativo

Tabla 4

Concentrado de Resultados de la Escala de Inteligencia Cultural

Datos	Matemáticas	Inglés	Ciencias	Ciencias Sociales	Lenguas Extranjeras	Liderazgo	Materias Técnicas	Artes	Educación Física	Educación Especial
Dimensión Metacognitiva										
Mínimo	22	26	27	26	30	20	21	32	28	29
Máximo	47	45	40	43	49	35	41	37	46	40
Media	36.45	37.69	33.45	36.38	37.17	27.5	33.9	35.33	35	35
Desv. Típica	6.440	5	4.824	5.317	6.616	10.607	6.1	2.887	9.644	5.148
Dimensión Cognitiva										
Mínimo	17	10	16	14	28	13	11	14	19	18
Máximo	42	50	45	38	52	18	35	46	41	37
Media	25.55	31.63	27	29.88	39.5	15.5	22.2	29.67	26.67	28
Desv. Típica	8.129	10.204	9.176	7.918	9.935	3.536	8.039	16.01	12.423	8.216
Dimensión Motivacional										
Mínimo	36	30	27	33	32	41	24	47	34	30
Máximo	50	56	56	53	55	43	51	56	56	48
Media	41.09	42.56	41	44	46	42	40	52.67	45.67	38.8
Desv. Típica	5.356	7.958	7.785	7.329	8.672	1.414	9.214	4.933	11.06	7.918
Dimensión Conductual										
Mínimo	28	17	30	30	26	16	20	31	29	30
Máximo	47	54	42	48	50	44	50	48	45	47
Media	37	38.19	34.82	39.25	40.67	30	36.2	41.33	37.33	37.2
Desv. Típica	6.017	8.191	4.070	7.265	9.501	19.799	8.917	9.074	8.021	6.907

Nota: Fuente: Elaboración propia, con base a los resultados de la aplicación de la Escala de Inteligencia Cultural.

Considerando las puntuaciones promedio de las cuatro dimensiones de la escala de inteligencia los resultados se presentan en la Figura 1, donde se destaca el nivel más bajo en la dimensión cognitiva y más alto en la dimensión motivacional.

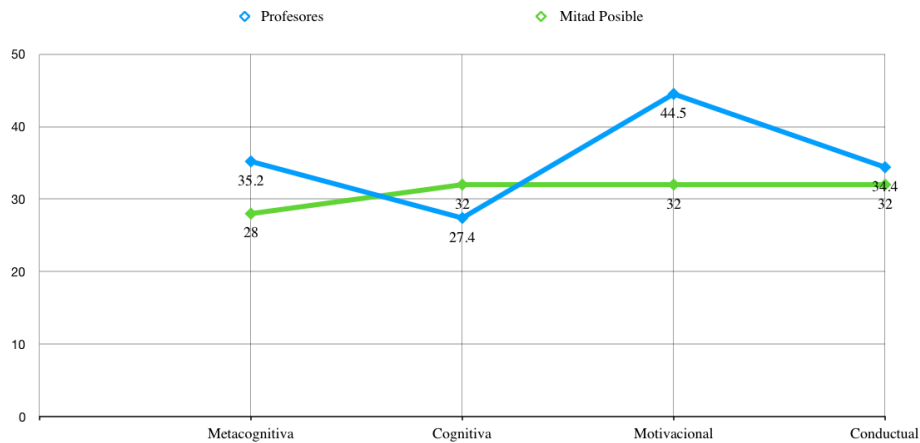


Figura 1. Puntuaciones promedio de las cuatro Dimensiones de la Escala de Inteligencia Cultural de Profesores. (Elaboración propia)

En la Tabla 5, se concentran los resultados considerando las variables demográficas, como el nivel de estudios, edad, experiencia laboral, sexo y grupo étnico del profesor.

Tabla 5

Concentración de puntuaciones más altas considerando las variables demográficas y las dimensiones de inteligencia cultural

	<i>Metacognitiva</i>	<i>Cognitiva</i>	<i>Motivacional</i>	<i>Conductual</i>
Nivel de Estudios	Licenciatura significativamente superior	Licenciatura superior	Licenciatura superior	Licenciatura superior
Edad	23-34 años nivel alto	23-34 años nivel alto	Rangos 23-34 años 45-54 años 55-64 años superior	23-34 años nivel alto
Experiencia	6- 10 años	menos de un año	6-10 años	2-5 años
		no son significativas las diferencias		
Sexo	Masculino	Masculino	Masculino	Femenino
		no son significativas las diferencias		
Grupo Étnico	Afroamericano	asiático superior caucásico inferior	asiático superior caucásico inferior	Otro

Nota: Fuente: Elaboración propia.

El dato demográfico más significativo fue el referente al nivel de estudios. Como puede observarse en el Tabla 5 y Figura 2, es que los profesores con Licenciatura tienen mejores puntuaciones promedio que los de Maestría. A excepción de la dimensión cognitiva, se puede decir que ambos grupos tienen una habilidad metacognitiva, motivacional y conductual ligeramente alta y una habilidad cognitiva ligeramente baja.

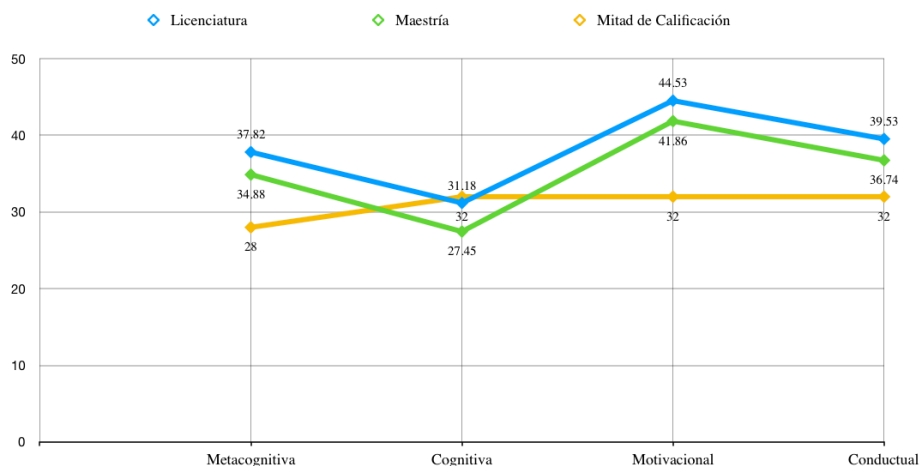


Figura 2. Puntuaciones promedio de las cuatro Dimensiones de la Escala de Inteligencia Cultural de Profesores, y el nivel educativo.

Análisis y discusión de los resultados del estudio cualitativo

De acuerdo con las directrices de la UNESCO respecto de la Educación Intercultural, las cuales se desglosan en tres principios, los resultados de esta investigación son:

Principio I. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando. Por ello, la educación deberá ser de calidad, que se adecúe y adapte a su cultura.

Se desarrollarán las estrategias de enseñanza y aprendizaje para consolidar el respeto a las identidades culturales; involucrando idiomas y valores distintos a los usados. Por ello, los profesores expresaron que sí desarrollan, al menos, una de ellas en forma de entrevista y la realizan a principio del año escolar. Indican que no cuentan con suficiente entrenamiento en el tema.

Además, los profesores que implementan estrategias de integración o de apertura intercultural al escuchar música de otra parte del mundo; o bien, al decir los nombres de sus estudiantes en su idioma original, comparten que los alumnos se sienten intimidados o se burlan cada vez que utilizan estas estrategias. Ello expresa un bajo nivel de inteligencia cultural y emocional por parte de los estudiantes.

A decir de las actividades que promueven la colaboración con instituciones culturales, la mayoría de los profesores no las realizan a menos que el programa de estudios así lo determine. Y cuando los alumnos no hablan inglés como su lengua materna, los

profesores no trabajan en el idioma nativo del estudiante. Lo que demuestra poca flexibilidad y capacidad para adaptar contenidos a las necesidades de los grupos minoritarios.

Sobre entrenamientos relacionados con el currículum y con estudiantes que representan una minoría cultural, la mayoría de los profesores declaró no haber realizado ningún curso de formación docente, entrenamiento. Solo los profesores que ocupan cargos de representación, dentro del plantel, están obligados a formarse para mejorar sus habilidades en la adaptación de métodos, contenidos y materiales para grupos minoritarios (ejemplo: nativos norteamericanos) y estudiantes de educación especial.

Ante este panorama, la mayoría de los profesores expresó que crean un ambiente de respeto en el salón de clase (aula). Es importante destacar que dos respuestas se orientaron a enfatizar que no enseñan la diversidad cultural como tema, por la dificultad del mismo y, para ellos, es mejor evadirlo. Por otro lado, un profesor declaró que al escuchar “mofas” o comentarios fuera de lugar en el aula, evita continuar y evade la situación. Estos casos hacen palpable la falta de competencias sociales, la debilidad de la convivencia entre alumnos procedentes de contextos culturales diversos.

Principio II. La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para participar plena y activamente en la sociedad.

Los profesores de Sociales e Inglés enseñan historia, tradiciones, lenguaje o cultura de las minorías solo cuando están incluidos en su programa escolar. Por su parte, el profesor de Fotografía diseña su propio programa escolar e integra o no la diversidad cultural en cada unidad.

El resto de los profesores, de siete áreas distintas, resaltan que si no es parte del programa no hay razón por la cual incluir esos temas. Los profesores de Inglés, Ciencias y Matemáticas así como Deportes, no creen necesaria la educación intercultural. En cambio, los profesores Ciencias Sociales sí, salvo uno que consideró que esto no es necesario, lo que denota una disparidad en concordancia con su equipo de trabajo.

Los participantes reconocen su poca comprensión en el paradigma intercultural y piden más entrenamiento en el tema. Los únicos dos profesores que expresan tener un amplio conocimiento en el paradigma intercultural son del área de inglés, quienes cuentan con 21 años de experiencia como profesora, y diez como profesora y administradora. El otro profesor es del área de educación física, quien suma nueve años como profesor y menciona que ser afroamericano es su fortaleza.

Existe la intención del profesor de hablar de esos temas, pero no hay formalidad o evidencia de una planificación contra el racismo y la discriminación. Por otro lado, cinco profesores que representan cuatro áreas diferentes afirmaron que, si no es parte del currículum no tienen por qué incluirlo en sus clases.

Al definir las competencias interculturales, se consideró como concepto de referencia la propuesta de la UNESCO (2006) la cual incluye: el respeto de valorar a los otros, la auto-consciencia/identidad, ver desde otras perspectivas el mundo, escuchar y participar en un auténtico diálogo intercultural, así como la capacidad de adaptación, la construcción de vínculos interculturales perdurables y la humildad cultural.

En ningunas de las respuestas incluyeron aspectos como: participar en un auténtico diálogo intercultural, capacidad de adaptación, construcción de vínculos interculturales perdurables y humildad cultural.

Sobre cómo incorporar a los estudiantes de culturas no dominantes al proceso de aprendizaje, los profesores dicen no aplicar estrategias, pero hablan de incorporar a la clase a los alumnos --de minorías-- trabajando con ellos individualmente, integrándolos con grupos de personas para hacerlos sentir cómodos.

Principio III La educación intercultural enseña a los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales, que les permiten contribuir al respeto, entendimiento y solidaridad entre los individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y/o religiosos y entre naciones.

Sobre el desarrollo autónomo de planes de estudios que contribuyan al descubrimiento de la diversidad cultural y el respeto a la herencia cultural, solo el área de Ciencias Sociales lo hace. Todos los demás profesores de esta área asumieron que no modifican el contenido del programa con base a las necesidades de los estudiantes, sino que siguen el programa dictado por el Distrito Escolar. Las áreas de Inglés, Ciencias, Matemáticas, Educación Especial, Clases Técnicas, Artes y Deportes señalan que si los temas no están incluidos en el programa no tienen por qué enseñarlo o destinarle tiempo para abordarlo.

La misma situación se presenta en otras respuestas de los Principios I y II. La falta de tiempo durante el curso o la inexistencia de los temas en los programas de estudio son justificación suficiente del profesor para no incluirlos en sus clases habituales.

A decir del desarrollo de planes de estudio que aborden la lucha contra el racismo y la discriminación, el área de Ciencias Sociales, es la única que los aborda por ser parte del programa de estudios. Incluso, algunos profesores de Inglés, Ciencias, Matemáticas, Educación Especial, Clases Técnicas y Deportes declararon que si no es parte del programa no habría por qué incluirlo. Es de resaltar, que los profesores de Lenguas Extranjeras, Clases Técnicas y Arte hablan de los temas sobre el racismo y la discriminación existente en otras partes del mundo pero no del ejercido por E.E.U.U.

Además, el desarrollo de un plan de estudios que aborde la conciencia de los valores culturales que subyace en la interpretación de las situaciones y problemas, así como la capacidad de reflexionar y revisar información enriquecida por el conocimiento de diferentes perspectivas culturales; el área de Ciencias Sociales lo hace, por estar relacionado a sus temas centrales. El área de Inglés y de Lenguas Extranjeras dicen abordarlo superficialmente, el resto de las áreas entrevistadas afirman que si no es parte del plan de estudios no hay razón ni tiempo para abordarlo.

Entonces cómo integra la cultura estadounidense la enseñanza de la diversidad de otras culturas; prácticamente todos los profesores de Ciencias Sociales hablan de culturas diferentes, uno en particular y el profesor de Lenguas Extranjeras hicieron énfasis de su crítica personal sobre la participación ventajosa que ha tenido Estados Unidos en otras culturas y países.

Respuestas sobre utilizar el ejemplo de E.E.U.U. como el “melting pot” fueron mencionadas solo por un profesor de Ciencias Sociales y uno de Inglés. Incluso, tres de los quince profesores que defendieron la cultura “americana” como la más importante porque ellos son 100% americanos. Lo anterior denota una baja conciencia crítica sobre el papel que las comunidades locales y sociales desempeñan en el proceso de aprendizaje y en la construcción de sociedades.

La mayoría de los profesores desarrollan planes de estudio considerando el respeto a diferentes patrones de pensamiento, ellos usan diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje modificándolos según la clase y el periodo de sus clases.

Sobre los métodos de enseñanza teniendo en cuenta la herencia, experiencia y contribuciones de diferentes grupos étnicos, solo los profesores de Ciencia Sociales y el de Lenguas Extranjeras hablan de la cultura afroamericana y de las diferentes posturas políticas. Más de la mitad de los profesores entrevistados consideran solo el programa de estudios y como este no lo contempla, tampoco diseñan métodos que se dirijan a diferentes grupos étnicos.

Solo cuatro entrevistados realizan trabajos interdisciplinarios, al coordinar actividades y proyectos con otras áreas, pero mencionan la falta de tiempo y no saben cómo hacerlo bien. Sobresalen las respuestas de profesores al comentar que los temas son tan distintos entre las áreas que no existe algo en común. También hacen mención de la dificultad para coordinar actividades en áreas propias, pero realizar trabajos interdisciplinarios, dicen aumentaría los problemas.

Los resultados de la investigación cualitativa tienen sentido al contemplar el grado de entrenamiento que tienen los profesores de los temas relacionados a la diversidad cultural, a los derechos humanos, la equidad y las competencias interculturales. Así, se muestra que solo los profesores que cuentan con un puesto o actividad sumada a la de profesor tienen, al menos, uno de los entrenamientos.

Discusión y Conclusiones

A modo de conclusión, una vez analizada la relación entre la inteligencia cultural y las competencias interculturales de profesores en una preparatoria. De acuerdo con los argumentos extraídos de la investigación cuantitativa de la Escala de Inteligencia Cultural a partir de las dimensiones que la integran, estas son: cognitiva, metacognitiva, motivacional y conductual. Atendiendo a los resultados obtenidos a partir de la muestra diseñada y descrita, estandarizada, sobre un total de 75 profesores, 43 mujeres y 32 hombres, de las áreas de matemáticas, ciencias, ciencias sociales, inglés, lenguas extranjeras y deporte todos en activo en una escuela de preparatoria del noreste de Estados Unidos de América en 2019. Valorando los resultados de las 15 entrevistas respondidas por este equipo docente. Podemos concluir que los profesores de preparatoria en el noreste de Estados Unidos de América, ostentan una inteligencia cultural de un nivel moderadamente alto en las dimensiones metacognitiva, motivacional y conductual, pero bajo en la dimensión cognitiva. Una segunda conclusión extraída a partir de la variable demográfica nivel de estudios, observa que todos los profesores con Licenciatura presentan una escala superior en las cuatro dimensiones de la inteligencia cultural. No obstante, todos los profesores ofrecen bajas competencias interculturales en su desempeño profesional. Por tanto, nuestra investigación se suma a las conclusiones ofrecidas para el contexto español por *Peñalva y López-Goñi (2014)*, proponemos para el caso de la formación del profesorado de preparatoria en Estados Unidos de América que la inteligencia intercultural se integre en la formación en competencias profesionales, sociales y personales del docente de preparatoria. La formación docente en competencias para el desarrollo de la inteligencia cultural se ofrece, de acuerdo con el contexto social y político de Estados Unidos de América desde en los últimos cinco años, una mejora que optimizará la convivencia social en el salón de clase (aula) como en el contexto social y ciudadano. Para fundamentar las conclusiones expuestas se detallan los resultados obtenidos en esta investigación, extractados a partir de las cuatro dimensiones que categorizan la inteligencia cultural: metacognitiva, cognitiva, motivacional y conductual.

La dimensión metacognitiva arroja que entre las diferentes áreas docentes no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de consciencia, en el conocimiento cultural e interacción con diferentes orígenes culturales. Tampoco en ser consciente de las interacciones interculturales, en desarrollar planes de acción antes de interactuar con personas de diferentes culturas.

Los profesores del área de liderazgo presentaron un nivel moderadamente bajo; y el resto de las áreas docentes presentaron un nivel moderadamente alto, pero no se considera significativos.

La segunda dimensión, la propiamente cognitiva, indica que los profesores de las diferentes áreas mostraron el mismo nivel en esta dimensión, la cual constituye la habilidad para conocer el sistema legal y económico de otras culturas, conocer algún vocabulario en otros idiomas; distinguir valores y creencias religiosas diversas, así como hábitos, prácticas y formas de liderazgo de otras culturas. Esta dimensión es moderadamente baja en general.

En tercer lugar, la dimensión motivacional nos permite afirmar que todos los profesores manifestaron tener un nivel moderadamente alto en la dimensión que incluye el gusto por interactuar con personas de diferentes culturas, se sienten seguros al interactuar con personas que pertenecen a una cultura que no les es familiar; valoran también el estatus que obtendrían al vivir o trabajar en una cultura diferente.

Finalmente, la cuarta dimensión de la inteligencia cultural, la conductual pone de manifiesto que todos los profesores de las diferentes áreas manifiestan tener un cambio en su comportamiento cuando la interacción intercultural lo requiere, que se adaptan a las situaciones interculturales; que su comunicación verbal y no verbal cambian para mejorar la interacción entre diferentes grupos culturales ajustando al entorno cultural en todo momento. En general, esta dimensión es moderadamente alta.

Referencias bibliográficas

- Afolayan, J. A. (1994). *The implication of cultural diversity in American schools*. Digital Commons University of Nebraska - Lincoln. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1298&context=podimproveacad>
- Au, K. H. y Kawakami, A. J. (1994). *Cultural Congruence in instruction. Teaching Diverse Population: Formulating knowledge base*. Albany:State University of New York Press. <https://doi.org/10.4135/9781452204437.n52>
- Besalú, X. (2002). Éxito y fracas escolar en los alumnos diferentes en *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 72-76.
- Center for Educational Effectiveness, Inc. (2017). *Educational Effectiveness Survey. 9 Characteristics of High-Performing Schools and State 8 Criteria for Evaluation of Teaching and Learning*. Sumner HS
- Center for Educational Effectiveness, Inc. (2017). *Educational Effectiveness Survey. 9 Characteristics view of parent perceptions*. Sumner HS
- Costello, M. (2017). *Teaching the 2016 Election: The Trump*. https://www.splcenter.org/sites/default/files/splc_the_trump_effect.pdf

- Earley, P. C. y Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual interaction across cultures*. Stanford. Stanford University Press.
- Elboj Saso C., Soler Gallart M. y Valls Carol R. (2014) *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. Graó
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. Teachers College Press doi: <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, G. (2010). Acting of beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal for Teacher Education*, 61(1-2), 143-152. <https://doi.org/10.1177/0022487109347670>
- Gordon, M. E. y Newburry, W. E. (2007). Students as a resource for introducing intercultural education in business schools. *Intercultural Education*, 18(3), 243-257.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seen with a cultural eye*. Multicultural Education Series. (pp. 79-92). Teacher College Press.
- Leiva O., J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana De Educación*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5611555>
- Llevot, N. (2002) El mediador escolar en la cadena de la comunicación intercultural. *Revista de educación (Educación Inclusiva)*, 327, 305-320.
- Peñalva V., A. y López-Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 17(2), 139-153. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196871>
- Southern Poverty Law Center (2016). The Trump Effect. https://www.splcenter.org/sites/default/files/splc_the_trump_effect.pdf
- Sumner City Statistics. (2015). Ethnicities in Sumner. <http://sumnerwa.gov/about/aboutsumner/statistics/>
- Uddin, A. (2018). It is time to talk about the Trump Effect on kids: it is a major issue. <https://www.teenvogue.com/story/its-time-we-talk-about-the-trump-effect-on-kids>
- UNESCO (2002). *Declaración Universal de la Diversidad Cultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural. Hablando de Competencias*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Unesco (2010). *Invertir en la Diversidad cultural y el Diálogo Intercultural. Informe Mundial de la UNESCO*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_spa
- UNESCO (2017). *Marco conceptual y operativo de las competencias interculturales*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002515/251592s.pdf>
- United States. District race ethnicity (2016). Sumner School district. <https://www.sumnersd.org/cms/lib/WA01919505/Centricity/Domain/64/Sumner%20School%20District%20Demographic%20and%20Financial%20Information.pdf>

- United States. Department of Education of Education. (2016). *The state of racial diversity in the educator workforce*. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/highered/racial-diversity/state-racial-diversity-workforce.pdf>
- United States. National Center for Education Statics. (2015). https://nces.ed.gov/programs/raceindicators/indicator_rbb.asp
- Yuan, H. (2018) Preparing Teachers for Diversity: Literature review and implications from community-based teacher education. *Higher Education Studies*, 8(1). <https://doi.org/10.5539/hes.v8n1p9>

Fecha de recepción: 10/04/2020

Fecha de revisión: 09/09/2020

Fecha de aceptación: 22/12/2020