

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay**

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

La competencia intercultural en el aula de bachillerato

Intercultural competence in the high school classroom

Álvaro Javier Chamorro

xachamo7@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0007-8047-2911>

Universidad Internacional Iberoamericana

Cuenca – Ecuador

Antonio Salvador Jiménez Hernández

ajimenez14@unex.es

<https://orcid.org/0000-0002-7805-8929>

Universidad de Extremadura

Cáceres – España

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5389>


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos



Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

Artículo recibido: 20 de octubre de 2025.

Aceptado para publicación: 23 de febrero de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5389>

La competencia intercultural en el aula de bachillerato

Intercultural competence in the high school classroom

Álvaro Javier Chamorro

xachamo7@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0007-8047-2911>

Universidad Internacional Iberoamericana

Cuenca – Ecuador

Antonio Salvador Jiménez Hernández

ajimenez14@unex.es

<https://orcid.org/0000-0002-7805-8929>

Universidad de Extremadura

Cáceres – España

Artículo recibido: 20 de octubre de 2025. Aceptado para publicación: 23 de febrero de 2026.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El estudio aborda la necesidad crítica de fortalecer la competencia intercultural del profesorado de secundaria en instituciones educativas Oblatas. El problema identificado es la falta de formación continua y la deficiente implementación del currículo intercultural. El objetivo es identificar las competencias interculturales del profesorado, requisito indispensable para la gestión de entornos escolares diversos. Se trata de un estudio de caso, con un enfoque mixto para lograr una comprensión integral que integra percepciones y experiencias con la amplitud de la medición de las variables. Se profundiza con una exhaustiva revisión bibliográfica y epistemológica que sirve como marco conceptual. La población objetivo del estudio fueron 40 docentes de secundaria. Se aplicaron dos técnicas: la encuesta, que facilita la cuantificación de percepciones y la identificación de tendencias, y la entrevista en profundidad, que proporciona información cualitativa sobre experiencias en el contexto de la diversidad cultural. Los resultados muestran que el profesorado Oblato sustenta la enseñanza en la tolerancia, la autoconciencia, el conocimiento, las actitudes, las habilidades y la comunicación asertiva, condiciones que se traducen en beneficios tangibles para la comunidad educativa en términos de inclusión y diversidad. Finalmente, se concluye destacando la necesidad imperiosa de la formación continua del profesorado para potenciar la competencia intercultural, que integra conocimientos, actitudes, habilidades y autoconciencia, comunicación asertiva y pensamiento crítico para la gestión de la diversidad en el aula.

Palabras clave: competencia, educación intercultural, competencia intercultural, ambiente escolar

Abstract

The study addresses the critical need to strengthen the intercultural competence of high school teachers in Oblate educational institutions; The problem identified is the lack of continuous training and the poor implementation of the intercultural curriculum. The objective seeks to identify the intercultural competencies of teachers, a requirement to manage diverse school environments; The type of research is a case study, approached from a mixed approach to achieve a complete understanding that integrates perceptions and experiences with the amplitude of measurement of the variables. It is deepened with the exhaustive bibliographic and epistemological review that serves as

a conceptual framework. The target population of study were 40 teachers at the high school level, two techniques are applied: the survey that facilitates the quantification of perceptions and identification of trends and the in-depth interview provides qualitative information on experiences and experiences in the context of cultural diversity. The results show that Oblate teachers sustain teaching in tolerance, self-awareness, knowledge, attitudes, skills, and assertive communication, conditions that translate into tangible benefits for the educational community in terms of inclusion and diversity. Finally, it concludes the imperative need for continuous teacher training to enhance intercultural competence, which integrates knowledge, attitudes, skills and self-awareness, assertive communication and critical thinking for the management of diversity in the classroom.

Keywords: competence, intercultural education, intercultural competence, school environments

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons.



Cómo citar: Chamorro, Álvaro J., & Jiménez Hernández, A. S. (2026). La competencia intercultural en el aula de bachillerato. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (1), 1801 – 1815. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i1.5389>

INTRODUCCIÓN

La globalización es un fenómeno que causa grandes transformaciones en la actual sociedad y cultura de los pueblos, debido a la facilidad de movilización que tienen las personas, a esto se suma la disponibilidad de recursos que ofrece el avance tecnológico, haciendo factible llegar a cualquier latitud, instalarse e interactuar con toda libertad; así la cultura de los pueblos se va permeando de valores, perspectivas y estilos de vida que con el tiempo llegan a ser parte de la identidad, de esta manera se va imponiendo la multiculturalidad como una realidad que intrínsecamente afecta a los sistemas educativos contemporáneos de los países.

Así entonces, la multiculturalidad se viene consolidando como un mosaico donde hacen presencia diversas identidades, tradiciones, valores y perspectivas que provienen de diversas culturas y enriquecen el tejido social del pueblo que las acoge y coexisten interactuando en el contexto escolar como una realidad que no se puede negar (Heppner-Leffel, 2024), ni asegurar la convivencia armónica institucional, razón por la cual es importante la acción de la interculturalidad, que desde su naturaleza trasciende los límites de la tolerancia trazando puentes que motivan el diálogo y la colaboración de los distintos grupos culturales presentes en el aula escolar, con el fin de alcanzar interacción ecuánime, respeto a las diferencias y aprendizaje mutuo que supere toda acción de asimetría cultural (Dietz, 2023). Por consiguiente, el enfoque intercultural es imperativo en toda institución educativa que tiene como responsabilidad formar ciudadanos capaces de competencia intercultural que les facilite desarrollar e interactuar en sociedades inclusivas y democráticas que garanticen los derechos a todos los ciudadanos sin discriminar a nadie.

En un mundo donde la movilidad avanza, la interconectividad hace posible todo y la revolución tecnológica incide en la vida de las personas, lo cual conduce a entender la realidad y la cultura de manera dinámica que se va haciendo con nuevos elementos que antes no se los consideraba. La cultura va mucho más allá de lo folclórico y artístico, se constituye en aspecto vital que define y caracteriza al ser humano en comunidad, viene hacer como un tejido invisible que da forma a todo lo que somos, pensamos y hacemos para darle sentido al mundo de la vida.

La cultura con sus simbolismos universales precede la existencia de cada individuo y se presentan en el proceso de desarrollo como claves para descifrar el mundo y poder comunicarse y entenderse con los otros (Morla et al., 2022), vienen hacer como los insumos para las ideas, creencias, valores y cosmovisiones, con las cuales se crean narrativas que sirven para explicar los fenómenos de la existencia (Lévano E. , 2022), muchos de ellos se manifiestan en los comportamientos, en la interacción, en las experiencias, las cuales aportan a la afirmación de la identidad como al sentido profundo de pertenencia a un determinado grupo socio-cultural (Fernández-Soria, 2020), así entonces, la cultura es una realidad que integra aspectos intelectuales, materiales, ambientales, espirituales, afectivos e ideológicos y hace de todos ellos un solo constructo que en la vida de las personas van a aparecer como distintas dimensiones (González et al., 2021) y que van hacer parte de la vida de la persona, de allí la necesidad que la institución educativa implemente el enfoque intercultural y trabaje por desarrollar y fortalecer la competencia intercultural.

La cultura es vital en la vida y en los procesos formativos de las personas, viene a constituirse en marco referencial que acentúa la capacidad simbólica y creadora, a partir del cual se comprende y explica el carácter dinámico del mundo que inspira nuevos significados y modos de vida (García Canclini, 1982), en los cuales la identidad cultural aparece como una impronta que configura pasado, presente y visualiza experiencias futuras en el marco de los grupos sociales, donde se tiene que trabajar la importancia del diálogo, el respeto y la acogida a otras manifestaciones culturales (Fonseca Martínez y Brull González, 2020), sabiendo que el respeto a la identidad cultural de las personas es considerado un derecho humano (Peinado-Díaz, 2021), que les asiste y debe ser garantizado, de manera que se evite

la superioridad de una cultura sobre otra puesto que cada cultura es única y debe ser reconocida y tratada en el marco de sus propios procesos y principios con toda dignidad.

Por otra parte, al ser una investigación de carácter social y educativa se ve la necesidad de precisar y diferenciar los conceptos multiculturalidad e interculturalidad, puesto que cada uno tiene enfoques distintos y persiguen objetivos y finalidades diferentes, aunque ambos hacen referencia a la presencia de múltiples culturas en una contexto, el alcance y propuesta varían sustancialmente en relación a la diversidad cultural; esta distinción es fundamental para un docente que acompaña procesos educativos donde la multiculturalidad coloca su atención e interés en la coexistencia tolerante de las culturas, en cambio la interculturalidad gestiona la interacción profunda que debe darse en las culturas con la finalidad de alcanzar aprendizaje mutuo y transformador en los implicados.

La multiculturalidad se entiende como la presencia de diversas culturas en un espacio común que comparten, donde cada una siguiendo sus propios principios mantienen sus tradiciones, costumbres, valores, creencias y cosmovisiones (Avila, 2022). La finalidad es evitar conflictos y para ello se promueve la tolerancia, la coexistencia, más no enfatiza en la convivencia (Bernabé, 2016). Se critica a la multiculturalidad el interés de ocultar las desigualdades sociales para mantener vigentes las estructuras de poder que marginan y excluyen a grupos culturales minoritarios (Avila, 2022); en el campo educativo se muestra llevando a los estudiantes a tener aprendizajes que acentúan las diferencias y similitudes de los distintos grupos culturales existentes en la escuela.

En síntesis, la multiculturalidad busca la tolerancia y la coexistencia más no la convivencia de los grupos culturales, lo cual crea un ambiente que promueve la segregación y exclusión de alguno de ellos; en los escenarios educativos no contribuye a promover la inclusión, la participación y la convivencia armónica institucional, puesto que solamente se centra en evitar los conflictos y no profundiza en las relaciones ni en el conocimiento de la riqueza cultural de los otros.

Por el contrario, la interculturalidad prioriza la interacción, el intercambio, el enriquecimiento y transformación mutua entre los distintos grupos culturales que tienen presencia en un determinado lugar o territorio (Avila, 2022). El intercambio a través del diálogo intercultural es fundamental en la interculturalidad para compartir e interrelacionar saberes que amplían los aprendizajes de las personas.

Por consiguiente, la interculturalidad en su carácter dinámico reflexiona sobre la diversidad cultural y la liberación de prejuicios en torno a las culturas presentes en un territorio, con el objetivo de establecer una conexión que promueva y asegure la sana convivencia (Rivera Rios et al., 2020), a partir del aprecio al otro y la estima por el aprendizaje mutuo, sin esto la convivencia intercultural se vería altamente afectada. Las relaciones interculturales desempeñan un papel fundamental en la convivencia armónica puesto que facilitan el involucramiento de saberes culturales y educativos para satisfacer la necesidad fundamental de comunicación (Paredes et al., 2020), elemento clave en toda interacción personal y cultural.

Así las cosas, la interculturalidad se apoya en el reconocimiento y valoración de los aprendizajes que poseen las personas, lo mismo que en las creencias que tienen, en el idioma que los identifican y expresiones culturales que los caracterizan, con la finalidad de promover una interacción que brote del diálogo mutuo (Vilá, 2022). Queda evidenciado que si no hay una real valoración de los conocimientos, creencias, idioma y expresiones culturales se afecta la comunicación y con ello la convivencia. Por lo tanto, la interculturalidad se consolida como un proceso de interacción que da importancia a la diversidad y desde ella construye un marco de respeto para asegurar la convivencia.

La interculturalidad no ignora los conflictos derivados de las diferentes culturas presentes en un territorio y la incidencia en el ambiente y en el diálogo; en el contexto escolar la interculturalidad facilita

el alcance de los fines educativos, puesto que propende por establecer relaciones armónicas, la cual se funda en el reconocimiento de los derechos y la creación de oportunidades para todos con el objetivo de asegurar una participación equitativa (Espinoza Freire, 2019) y sin prevalencia de un grupo.

De lo anterior se desprende que la interculturalidad es la respuesta necesaria en lo social y educativo que valora las diversas identidades culturales desde una visión constructivista, la cual conlleva una reflexión crítica sobre el ser y el convivir y la consideración de la transversalidad de la inclusión (Lucena y Olivencia, 2022), con lo cual, en el contexto escolar, se limita la transmisión acrítica de saberes que conlleva a socavar los procesos interculturales. En un mundo globalizado y pluricultural las sociedades tienen la responsabilidad de aprender a reconocer, valorar y convivir con las diferencias y evitar a toda costa confrontaciones y exclusiones que amenacen seriamente la convivencia y paz social.

Por consiguiente, la escuela como institución social le compete educar y favorecer la socialización entre las personas de distintas costumbres, creencias e identidades, para ello debe partir de la dignidad de las personas la cual lleva a superar cualquier tipo de representación social, prejuicios, condiciones culturales e ideológicas y a crear un ambiente que propicie el encuentro sin detrimento de nadie. Es en la escuela donde se aprende a vivir con el otro diverso, compartiendo saberes y superando cualquier inconveniente generado por creencias, costumbres o formas de pensar, y se trata de la democratización de los conocimientos y saberes, lo mismo que la consolidación de los ambientes inclusivos que garanticen la diversidad, la convivencia y la paz social.

Ahora bien, la escuela como institución de naturaleza social tiene como misión la educación de las futuras generaciones que deben ser capaces de superar el multiculturalismo y abrir camino a la interculturalidad para garantizar que nadie sea excluido o relegado, para ello es necesario que los individuos no solamente aprendan saberes, sino que también aprendan a vivir con los otros y a resolver los conflictos que atentan contra la convivencia armónica. Para ello es importante desarrollar en los estudiantes las competencias interculturales.

Se entiende por competencia la capacidad compleja que integra conocimientos, habilidades y valores, con el fin de realizar una acción efectiva en un contexto específico. La competencia implica un saber, saber hacer, un saber estar y un saber vivir con los otros, esto involucra tener claros unos conocimientos, saber aplicar unos procedimientos y tener las actitudes necesarias para resolver los problemas que se presentan (Silva Carreño y Mazuera Moreno, 2019). Esto requiere de unas capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que deben evidenciarse al momento de ejecutar una tarea, es decir, se debe configurar en un aprendizaje que facilite la resolución de problemas reales de la vida (Godoy-Pozo et al., 2019) integrando habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos, experiencias y valores (López et al., 2020), de esto se desprende que cuatro son los componentes de la competencia: conocimientos, procedimientos, actitudes y valores los cuales se interrelacionan (García-García et al., 2022), llevando al estudiante a ser capaz de resolver problemas en contextos de vida real.

La competencia no es observable en sí misma sino dentro de una situación concreta, donde el estudiante muestra su capacidad de desempeño sabiendo combinar los cuatro elementos constitutivos de la competencia para resolver las situaciones que se le presentan. En el momento actual de la educación, los currículos están contruidos para desarrollar en los estudiantes, tanto las competencias básicas como las competencias profesionales que se requieren para avanzar en la educación y desempeñar una labor, razón por la cual los docentes deben estar formados para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque de las competencias.

La educación desde el enfoque de las competencias viene hacer un reto para los docentes, porque el centro de la enseñanza no radica en el contenido sino en el desarrollo de habilidades y competencias, esto implica que el docente entre en un proceso de formación continua que le lleve a la adquisición y

desarrollo de las habilidades que reclama el enfoque competencial, alcance los conocimientos fundamentales que deben adquirir los estudiantes, dominen las destrezas y procedimientos para aprender y aplicar los saberes y tenga la actitud requerida para acompañar y mediar en el proceso formativo (Martínez et al., 2019), esto implica una cualificación y mejora permanente del desempeño profesional docente. No basta con saber o tener los conocimientos, se necesita tener las habilidades necesarias para resolver los problemas que se suscitan al interior del aula, saber acompañar el desarrollo de las competencias en los estudiantes para así alcanzar los objetivos del aprendizaje que plantean los actuales currículos.

Entendida la competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permiten a la persona desempeñarse eficazmente en el ejercicio de su labor en el marco de una comunidad o equipo de trabajo. En lo que concierne al ámbito educativo, el docente debe tener capacidades para diseñar clases efectivas que conecten con los intereses de los estudiantes y emplear estrategias de enseñanza que fomenten el aprendizaje activo y cooperativo, tener las habilidades para comunicar y gestionar el aula creando ambientes de aprendizajes seguros, respetuosos y contextualizados, para lo cual se requiere que el docente, además de las competencias pedagógicas, debe poseer competencias interculturales.

La competencia intercultural se entiende de manera general como la capacidad que deben poseer las personas para interactuar, comunicarse y colaborar de manera efectiva y respetuosa con personas de diferentes culturas y, ser capaces de abrirse para encontrarse con el otro e interactuar en respeto a la diversidad cultural; esto implica tener las capacidades para gestionar efectivamente la diversidad.

En el ámbito educativo los modos de ser, hacer y actuar están en una continua transformación a causa de la presencia de estudiantes de diversas culturas presentes en el aula, por consiguiente los docentes para realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje deben desarrollar la competencia intercultural para ser facilitadores en el acompañamiento de los estudiantes y les ayuden a sintonizar y construir relaciones en una sociedad ampliamente diversa, donde deben aprender a convivir armónicamente y avanzar en su proyecto de vida. Así la competencia intercultural aparece como la capacidad de interacción y diálogo con personas de otras culturas. En otros términos, la competencia intercultural viene a constituirse en el conjunto integral de conocimientos, actitudes, habilidades, valores y conciencia intercultural crítica (López García, 2020) que facilitan el encuentro con la diversidad cultural superando cualquier situación en el ambiente escolar (Deardorff, 2020).

Es así que los conocimientos le facilitan al docente familiarizarse con las características de los grupos culturales, las habilidades le permiten relacionar los aprendizajes en la correcta interpretación de los contextos, las actitudes son claves en la validación y apreciación de otras culturas y la conciencia intercultural crítica favorece el análisis de los distintos puntos de vista (Romijn et al., 2021). La competencia intercultural no es una cuestión mecánica, por el contrario, trae un alto componente humano orientado al desarrollo del ser y a la capacidad de relacionarse armónicamente con los demás (Alonso Lozano, 2024); dentro del grupo de las competencias transferibles, se ubica en el grupo de las interpersonales, debido a su relación con las capacidades sociales e individuales que facilitan la interacción respetuosa con los otros en entornos multiculturales.

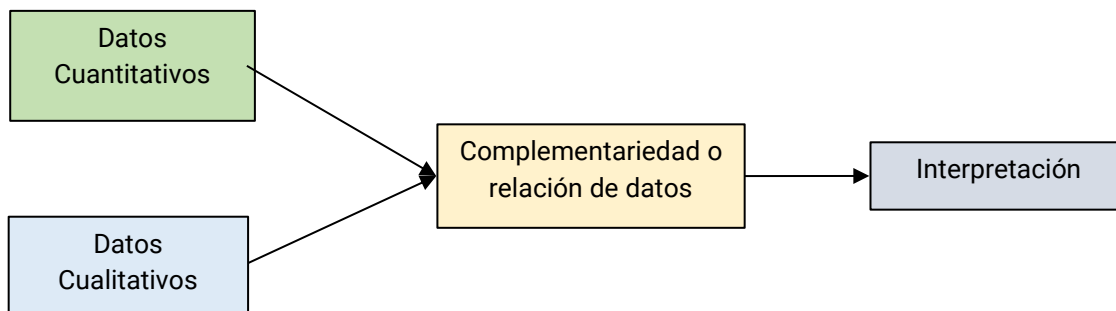
METODOLOGÍA

El estudio de la competencia intercultural en el nivel de bachillerato de las instituciones educativas oblatas emplea un enfoque de investigación mixto, el cual integra el enfoque cuantitativo y cualitativo para alcanzar una aproximación más completa y profunda de la realidad para producir conocimiento científico (Blanco et al., 2022), para ello parte de la premisa que las soluciones deben centrarse en resolver problemas reales, antes que en teorías no aplicables en su totalidad, para llegar a esto se emplea instrumentos como el cuestionario que faciliten la recolección de datos numéricos, e

instrumentos como la entrevista en profundidad para recoger los datos descriptivos y subjetivos y que a través de la triangulación se lograron conclusiones objetivas. El enfoque mixto se fundamenta en el paradigma pragmático, el cual aborda la realidad desde la singularidad y multiplicidad y considera la practicidad y la utilidad como características del conocimiento verdadero y pertinente (Arias, 2023).

Figura 1

Esquema general básico del paradigma pragmático



Fuente: Elaboración propia a partir de Arévalo-Chávez et al., (2020)

En el marco del paradigma pragmático y del enfoque mixto, se emplea como tipo de investigación el estudio de casos por ser el que mejor se ajusta a las intenciones del estudio a partir de un análisis detallado y profundo de la competencia intercultural de los docentes de bachillerato. El estudio de caso estudia en profundidad y en contexto real fenómenos complejos, relacionados a personas, instituciones y programas, debido a que el límite entre el fenómeno y el contexto no son claros (Yin, 2018), brindando oportunidades significativas de aprendizaje en profundidad sobre la competencia intercultural en el aula de los docentes de bachillerato de las instituciones educativas oblatas en Ecuador, a las cuales llegan estudiantes de grupos étnicos, migrantes de diversos países y ecuatorianos que retornan al país, después de vivir largos años en Norte América y países de Europa, a esto se suma la Ley orgánica de educación intercultural que reconoce y garantiza el respeto y la recreación de experiencias culturales de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos.

Tabla 1

Porcentaje de población de otras culturas presentes en el bachillerato de las instituciones educativas oblatas en Ecuador

Institución	Población de otras culturas				
	Total, Estudiantes Bto.	Indígenas	Afros	Migrantes	Ecuatoriano Americanos
Unidad Educativa Matovelle Quito	300	7%	5%	10%	3%
Unidad Educativa Matovelle el Quinche	480	15%	9%	4%	5%
Unidad Educativa Matovelle Cuenca	120	8%	4%	15%	8%

Fuente: elaboración propia a partir del libro de matrícula de 2025 a 2025.

La población objeto del estudio de casos fueron 40 docentes del nivel de bachillerato, a quienes se les aplicó cuestionario, entrevista en profundidad y se organizaron 4 grupos de discusión, con el objetivo

de recoger la información necesaria para responder la pregunta ¿Qué importancia tienen las competencias interculturales de los docentes del nivel de bachillerato de las instituciones oblatas, en la gestión de entornos escolares diversos?

Previo a la aplicación de los instrumentos de recolección de información, se consideró imperativo el empleo del consentimiento informado, con lo cual se asegura que los participantes reciban y comprendan la información necesaria respecto a la finalidad, alcance y procedimientos de estudio (Carreño-Dueñas, 2016). Para los datos cualitativos se determinó la idoneidad de la encuesta como técnica principal, la cual garantiza información estandarizada a través de un conjunto de preguntas dirigidas al total de la población objeto de estudio. Su aplicación sistemática lleva a obtener datos rigurosos sobre opiniones, actitudes, comportamientos, características o experiencias de los docentes (Gonzalez et al., 2017). Para optimizar la estructura del instrumento de recolección de datos y facilitar la posterior organización y análisis estadístico, se emplea las escalas de Likert, la cual facilita la construcción de los resultados, a la vez permite asignar un tratamiento de nivel de intervalos a las respuestas obtenidas (Matas, 2018).

La entrevista fue el instrumento para recolectar los datos cualitativos, la cual lleva a profundizar el tema y establecer una relación de confianza con el entrevistado para alcanzar datos de calidad. Las preguntas se realizaron de lo general a lo particular, alcanzando una relación coherente entre preguntas y respuestas. La validación de la entrevista partió de la construcción de las preguntas, luego se hizo un pilotaje con el objetivo de definir si las preguntas eran claras, pertinentes y permitían recoger la información esencial; con los resultados del pilotaje se hicieron los ajustes respectivos, luego fueron enviadas a tres expertos para que sean revisadas y analizadas, y a partir de su criterio y sugerencias se redactaron las preguntas definitivas.

Una vez concluida la fase de recolección, organización y tratamiento de la información desde cada enfoque, se implementa el procedimiento de triangulación de datos, que lleva a integrar y complementar los hallazgos cualitativos y cuantitativos conforme a su naturaleza inherente. La triangulación se hizo siguiendo el diseño concurrente el cual permitió potenciar los datos, mitigar las debilidades individuales de los enfoques, para así alcanzar una comprensión más profunda y robusta del fenómeno de las competencias interculturales en el nivel de bachillerato de las instituciones educativas y así lograr una visión holística que lleva a enriquecer significativamente la base empírica para la formulación de conclusiones.

RESULTADOS

Tabla 2

Descripción sociodemográfica del personal docente oblato del nivel de bachillerato

Variable	Característica	Frecuencia	Porcentajes
Sexo	Femenino	16	40
	Masculino	24	60
Edad	25-35 años	26	65
	36-45 años	12	30
	46-65 años	2	5
Nivel educativo	Tecnológico	6	15
	Licenciatura	28	70
	Maestría	6	15

Fuente: elaboración propia a partir de contratos laborales

El análisis demográfico del profesorado oblato muestra una marcada disparidad de género, con predominancia masculina, esto contrasta con la composición nacional del magisterio ecuatoriano donde predomina el género femenino. El rango de edad de los docentes está entre los 25-35 años de edad, la cual se alinea con la media nacional, e indica que es una nómina joven, innovadora y adaptable a procesos formativos institucionales, a esto se suma un nivel de formación académica es sólida, el 70% de la población posee licenciatura en las áreas del conocimiento; la tasa de estudios de maestría del 15% señala que es una oportunidad para la innovación y el desarrollo profesional en correlación con las tendencias educativas.

Tabla 3

Análisis descriptivo dimensión conocimientos interculturales

Opción	Estilo de vida grupo social		Procesos de interacción social		Formación grupos sociales de interacción		Comprensión racismo cultural		Interacción con personas de otras culturas	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Insuficiente	1	2.5	3	7.5	3	7.5	2	5	2	5
Regular	9	22.5	11	27.5	3	7.5	2	5	2	5
Bueno	22	50	23	57.5	23	57.5	20	50	19	47.5
Excelente	8	20	3	7.6	11	27.5	16	40	17	42.5

Fuente: elaboración propia.

La autopercepción que tienen el profesorado oblato sobre los conocimientos acerca de la competencia intercultural, en las cinco categorías consultadas, son resultados positivos, se resalta el estilo de vida del grupo social en un 70% y la interacción con personas de otras culturas en 90%, lo cual indica que la mayoría de los docentes tienen dominio y capacidad de inmersión en los matices culturales de la comunidad educativa, esto se ve fortalecido con la base sólida de formación en el desempeño docente. En lo concerniente a la formación de grupos sociales, el 85% de la población estudiada tiene fuertes habilidades de liderazgo y mediación, fundamentales para la cohesión grupal y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, la formación y sensibilización del profesorado se evidencia de manera concreta en la comprensión del racismo cultural, donde el 90% manifiesta tener una comprensión sólida y capacidad para contrarrestar su impacto en la dinámica escolar, esto posiciona a la institución educativa oblata como agente activo en la lucha contra la exclusión y a favor de la visión equitativa. Por otra parte, se encuentra que un 35% de los docentes encuestados presentan dificultades en los procesos de interacción social a causa de una limitada comunicación asertiva, constituyéndose esta falencia en un área de oportunidad para el desarrollo profesional continuo.

Tabla 4

Análisis descriptivo dimensión destrezas interculturales

Opción	Interpretación (hechos, ideas, documentos de otras culturas)		Intervención a alumnos para mejor comprensión		Adquisición nuevos conocimientos y otra religión		Aportación práctica de otras culturas		Recepción de mensajes y estilos comunicación	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Regular	6	15	5	12,5	8	20	5	12,5	5	12,5
Bueno	17	42,5	13	32,5	11	20,5	17	42,5	18	45
Excelente	17	42,5	22	55	21	52,5	18	45	17	42,5

Fuente: elaboración propia.

En relación al desarrollo de destrezas interculturales, los datos muestran una tendencia positiva y consolidada, entre el porcentaje de bueno y excelente suma un 92,5% de valoración alta que indica una base sólida en la comprensión de la interculturalidad, facilitando el abordaje de la diversidad en el aula; es una fortaleza que la mayoría de los docentes estén preparados para liderar procesos formativos que promuevan el respeto y el diálogo entre culturas.

Además, los resultados indican un compromiso significativo de los docentes con los principios de la educación inclusiva y el desarrollo de habilidades clave en el desempeño profesional efectivo en entornos escolares plurales. También se resalta la posición ventajosa que tiene la institución escolar oblata para liderar y participar activamente en la transformación de los currículos y prácticas pedagógicas hacia un modelo verdaderamente intercultural.

Tabla 5

Análisis descriptivo dimensión actitudes interculturales

Opción	Apertura a otras culturas		Relativizar creencias, comportamientos		Conciencia, prejuicios, sesgos		Conciencia herencia cultural		Autoanálisis, estereotipos	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Regular	3	7,5	9	22,5	7	17,5	2	5	4	10
Bueno	13	32,5	15	37,5	17	42,5	12	30	13	32,5
Excelente	24	60	16	40	16	40	26	65	23	57,5

Fuente: elaboración propia.

Las actitudes interculturales del profesorado oblato manifiestan una predisposición altamente favorable y reflexiva hacia la diversidad cultural en el aula; el 92,5% de los docentes indican una mentalidad receptiva y favorable a la diversidad cultural de los estudiantes, es decir, es un profesorado sensible y capaz de abrirse a otras culturas. El 77,5% no presenta dificultades para la integración, lo cual los hace capaces de aceptar los valores de los otros en procesos de cooperación y aceptación, indicando que no es obstáculo las creencias de las personas.

Por otra parte, el 82,5% del profesorado muestra una alta conciencia frente a los prejuicios y sesgos, lo cual incide en la convivencia y el aprendizaje, lo mismo que en la superación del racismo, junto a ello, el 95% valora la conciencia de su propia herencia cultural y la de los demás lo cual constituye la base de la competencia intercultural y el impacto en la enseñanza y aprendizaje, finalmente el 90% del profesorado realizan autorreflexión para evitar alteraciones en la convivencia y en los procesos formativos, demostrando compromiso en la mejora de la práctica.

La sección cualitativa del estudio se estructuró en entrevistas aplicadas a los 40 docentes del nivel de bachillerato, el análisis se efectuó mediante el software ATLAS. Ti, empleando técnicas de codificación abierta y axial para la identificación de conceptos, patrones y temas emergentes. Los resultados obtenidos describen que la mayoría del profesorado percibe la diversidad cultural y religiosa como una oportunidad de crecimiento y factor clave que favorece la educación inclusiva y el fortalecimiento de valores como el respeto y la tolerancia; a pesar de ello se encuentra que los docentes ignoran o se sienten inseguros para aplicar la competencia intercultural, debido a su acentuado empirismo.

DISCUSIÓN

La investigación buscaba evaluar la competencia intercultural (CI) de los docentes del nivel de bachillerato en las instituciones educativas oblatas, integrando los datos cuantitativos referidos a la autopercepción de actitudes y conocimientos con los datos cualitativos referidos a la percepción sobre la gestión de la diversidad, las barreras y la formación. Dicho análisis reveló que los docentes oblatos fundamentan su práctica en la tolerancia, pero se presenta una barrera crítica que reside en la deficiente capacitación continua y la falta de formación metodológica específica. Esta deficiencia pedagógica obstaculiza la implementación efectiva del currículo intercultural y se evidencia en la dificultad del profesorado para alinear la práctica docente con la naturaleza intercultural del currículo ecuatoriano (Rojas, 2020). Este desajuste es significativo, dado que la CI constituye un elemento esencial y transversal para garantizar la calidad y equidad educativa en contextos plurales.

Los resultados cuantitativos obtenidos indicaron una autopercepción muy alta de la competencia intercultural por parte de los docentes, más del 90% se valoró positivamente en el conocimiento, la actitud y la apertura cultural, demostrando una conciencia elevada para evitar los prejuicios, el racismo cultural y la necesidad de relativizar sus propias creencias.

Este alto índice refleja una sensibilidad intercultural elevada, manifestada en una opinión favorable hacia la diversidad cultural presente en la institución, la práctica activa de autoanálisis para la prevención de estereotipos y una conciencia clara sobre la necesidad de evitar prejuicios y el racismo cultural. Tales actitudes positivas son constitutivas de la CI (Lévano S., 2022).

A pesar de esta sólida base actitudinal, se identificó un área crítica de oportunidad: el 22,5% de los profesores admiten tener dificultades para relativizar sus propios valores, creencias y comportamientos sin considerarlos únicos o superiores. Este hallazgo subraya la persistencia de un desafío en el plano de la descentración cultural, lo cual requiere una formación específica orientada a la construcción de marcos de referencia propios para alcanzar una inclusión pedagógica más profunda y efectiva.

La sólida base actitudinal identificada en los docentes de las instituciones educativas oblatas, referentes a la apertura, acogida y el respeto incondicional a los valores del otro, constituye un factor que contribuye significativamente al desarrollo de la inclusión y la CI., en esto el papel del docente es fundamental en el proceso de inclusión, su actitud positiva y esfuerzo activo son esenciales para lograr la efectiva integración de los estudiantes diversos a la realidad social educativa (Álvarez-Cruces y Otondo-briceño, 2023). Esta predisposición favorable se convierte en el cimiento ético y pedagógico que impulsa la transformación del aula hacia un entorno respetuoso y enriquecedor.

Sin embargo, los datos cualitativos introducen una contradicción crítica con la aplicación práctica de la competencia intercultural. Aunque los docentes tienen una actitud favorable que los lleva a percibir la diversidad como una oportunidad de crecimiento, admiten sentirse limitados para aplicar el currículo intercultural y recurren al empirismo por la carencia de habilidades metodológicas específicas. Este hallazgo matiza la alta autopercepción, indicando que la competencia intercultural existe en el nivel del saber y del querer, es decir, en la actitud, pero es deficiente en el saber hacer o en la habilidad pedagógica, lo cual es crucial para combatir el racismo y la exclusión en el aula (Oyarzún et al., 2022). Para superar esta dicotomía es importante que los docentes tengan actitudes positivas y habilidades interculturales que contribuyan a acoger las costumbres, creencias y expresiones artísticas de los estudiantes (Garrote-Rojas et al., 2018).

A partir de los datos cualitativos se identificaron algunas barreras como el idioma, las creencias, los prejuicios que terminan explicando la brecha entre la actitud y la acción. Si bien los docentes confirman que el currículo contempla la interculturalidad, señalan que la formación institucional es deficiente en

metodologías de aplicación práctica. Esta situación concuerda con la crítica de Imbernón (2019), quien argumenta que la formación docente se centra en el que enseñar y descuida el cómo enseñar; de esta forma se perpetúa modelos clásicos que dificultan la integración intercultural de manera efectiva en la praxis del aula.

Por consiguiente, se subraya la necesidad de que la inversión en capacitación continua migre de la mera sensibilización hacia el desarrollo de herramientas pedagógicas concretas que lleve a adquirir habilidades para la gestión efectiva de las interacciones, la mediación de conflictos y la comunicación de contenidos en contextos de diversidad cultural. De esta manera se aborda la falta de saber hacer en la aplicación curricular y se refuerza la capacidad del 35% de los docentes que reportó conocimientos regulares e insuficientes en los procesos de interacción social. De esta manera, se garantiza que la totalidad del profesorado pueda liderar la transformación hacia un modelo educativo verdaderamente inclusivo, consolidando el rol de la escuela como espacio socializador y de inclusión activa (Alarcón-Leiva et al., 2020).

Finalmente, la comprobación estadística de la hipótesis, realizada mediante la prueba Chi-cuadrado, respaldó la hipótesis alternativa de la investigación. Este hallazgo confirmó que los conocimientos, destrezas y actitudes interculturales de los docentes inciden de manera significativa en el desarrollo de la CI y la gestión efectiva de la diversidad en el aula; este resultado subraya que la CI es un factor decisivo para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de alta pluralidad cultural, como lo son las instituciones educativas oblatas. La evidencia empírica justifica, por tanto, la propuesta de un plan de formación que impulse a los docentes a asumir la interculturalidad crítica para superar las desigualdades históricas y las estructuras de poder (Macassi, 2021), trascendiendo la mera tolerancia y asegurando una práctica pedagógica transformadora.

CONCLUSIONES

La investigación confirma que los docentes del nivel de bachillerato de las instituciones educativas oblatas poseen una base actitudinal sólida y significativamente alta hacia la CI, la cual se manifiesta en apertura cultural, práctica de autoanálisis y conciencia elevada para evitar o superar prejuicios. Sin embargo, se necesita una formación práctica en el uso e implementación de herramientas pedagógicas específicas que lleve a dar el salto de la actitud favorable a la praxis intercultural en el aula y así se concrete el currículo intercultural.

También se evidencia que la barrera principal para alcanzar el desarrollo pleno de la CI no está en la actitud docente, sino en la institución que no brinda una formación continua de calidad en torno a emplear metodologías de enseñanza en contextos diversos que permita superar las barreras lingüísticas, la diferencias de creencias y mediar en los conflictos culturales; de esta manera se superaría la desconexión entre el diseño curricular intercultural y la capacidad docente para su aplicación.

Por otra parte, la comprobación estadística mediante la prueba Chi-cuadrado confirma que los conocimientos, destrezas y actitudes interculturales de los docentes inciden de manera significativa en el desarrollo de la CI y en el manejo de la diversidad. Este hallazgo establece que la CI es un factor decisivo en la optimización en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos plurales.

Finalmente, la brecha identificada entre la actitud y la baja habilidad práctica justifica la necesidad de emigrar hacia un enfoque de interculturalidad crítica, que a partir de la formación continua los docentes adquieran las herramientas necesarias para superar las estructuras de poder y desigualdades históricas inherentes al sistema educativo y de esa manera se constituyan en agentes de transformación activa y de inclusión profunda en el contexto educativo oblato.

REFERENCIAS

- Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial, C., & Díaz-Yáñez, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: Un destino para la gestión directiva escolar. *Práxis educativa*, 15.
- Alonso Lozano, E. (2024). Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula.
- Álvarez-Cruces, D., & Otondo-briceño, M. (2023). Concreción de competencias transversales para lograr competencias interculturales en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación médica superior*, 37(2).
- Arévalo-Chávez, P., Cruz-Cárdenas, J., Guevara-Maldonado, C., & Palacios_Fierro, A. (2020). Actualizaciones metodológicas de la investigación. Universidad Tecnológica Indoamericana.
- Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. *revisión sistemática. Universidad Central de Venezuela.*, 12(2), 1-14.
- Avila, H. (2022). Multiculturalidad e interculturalidad: el Papel de la educación superior para generación de competencias interculturales para el contexto organizacional. *Educación y Humanismo.*, 24(43), 13-34.
- Bernabé, M. (2016). Formación para la ciudadanía intercultural en la educación infantil. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado.*, 20(2), 328-348.
- Blanco, M. E., Herráez, R. C., & Fernández, A. J. (2022). *Empresa i Iniciativa Emprendedora*. Editex.
- Carreño-Dueñas, J. A. (2016). Consentimiento informado en investigación clínica: un proceso dinámico. *Persona y Bioética*, 20(2), 232-243.
- Deardorff, D. K. (2020). Manual para el desarrollo de competencias interculturales. Catedra UNESCO.
- Dietz, G. (2023). Multiculturalismo, interculturalidad y educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(99), 1221-1231.
- Espinoza Freire, E. (2019). La interculturalidad en la educación básica de Ecuador. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 20(2), 5-9.
- Fernández-Soria, J. (2020). Identidad cultural y derecho a la educación. . *Contextos educativos: Revista de educación.*, 26, 23-39. <https://doi.org/https://doi.org/10.18172/con.4445>
- Fonseca Martínez, A., & Brull González, M. (2020). Patrimonio cultural e identidad en las universidades. *Revista Universidad y Sociedad.*, 12(5), 328-336.
- García Canclini, N. M. (1982). *Las culturas populares en el capitalismo*. Nueva imagen.
- Garcia-Garcia, M. A., Muñoz-Repiso, A. G., & Arévalo-Duarte, M. A. (2022). Competencias digitales de los docentes en formación: dimensiones y componentes que promueven su desarrollo. *Civilizar Ciencia Sociales y Humanas.*, 22(44).
- Garrote-Rojas, D., Jiménez-Fernández, S., & Gómez-Barreto, L. (2018). Problemas derivados del uso de internet y el teléfono móvil en estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 11(2), 99-108.
- Godoy-Pozo, J., Illesca-Pretti, M., Seguel-Palma, F., & Salas, Q. (2019). Desarrollo y fortalecimiento de competencias genéricas en estudiantes de enfermería a través de la metodología aprendizaje-servicio. *Evista de la Facultad de Medicina.*, 67(3), 449-458.

Gonzalez, D., Alvarado, C., & Marín, C. (2017). Diseño y validación de una Encuesta para la Caracterización de Unidades de Producción Caprina. *Revista de la Facultad de Ciencias Veterinarias.*, 58(2), 68-74.

González, M., Gonzáles, G., González, O., & Batist, A. (2021). Educación y sociedad: Universidad, extensión universitaria y comunidad. *Revista Cubana de Educación Superior.*, 40(1), 1-18.

Heppner-Leffel, E. (2024). Educación multicultural: un estudio fenomenológico de cómo las experiencias en el aula de los maestros de primaria reflejan el conocimiento y las habilidades adquiridas en los cursos de pregrado. Liberty University. <https://doi.org/https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/6162>

Inbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria. La eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado.*, 23(3), 151-163.

Lévano, E. (2022). La puesta en uso social de la Zona Arqueológica Monumental Huaycán de Pariachi desde la labor de la organización Huaycán Cultural: Una gestión comunitaria y territorial del patrimonio cultural de la Comunidad Urbana Autogestionaria de Huaycán. *Pontificia Universidad Católica del Perú*, 60-64.

Lévano, S. (2022). Competencia (inter)cultural en la formación de traductores e intérpretes peruanos. *Educación*, 31(61).

López Garcia, E. (2020). La competencia comunicativa intercultural en el aula de español.

López, V. L., Valenzuela, E. Z., & San Martín, N. L. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa.*, 3(1), 149-160.

Lucena, F. J., & Olivencia, J. J. (2022). Competencia digital e intercultural: Hacia una escuela inclusiva y en red. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 20(2), 5-10.

Macassi, D. (2021). El enfoque de interculturalidad en las políticas educativas del Ministerio de Educación del Perú. En *Líneas Generales.*, 5(005), 43-55. <https://doi.org/https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n5.5417>

Martínez, M. F., José, R. M., Lema, L. E., & Andrade, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales.*, 25(1).

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas de tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa.*, 20(1), 38-47.

Morlá, C. G., García, M. R., & Castell, D. V. (2022). Comunicación, cultura y relato: Una propuesta para repensar las bases teóricas de la comunicación participativa. *Estudios sobre las culturas contemporáneas (Colima).*, 28(55), 11-28.

Oyarzún, J. D., Parcerisa, L., & Carrasco, A. (2022). Discriminación étnica y cultural en procesos de elección de escuela en minorías socioculturales en Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1), 87-98.

Paredes, S., Maquera, Y., & Bermejo, L. (2020). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en Aymaras de Puno Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana.*, 22(34), 19-43.

Peinado-Díaz, M. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad.*, 7(1), 82-91.

Rivera Rios, A. R., Galdos Sotolondo, S. A., & Espinoza Freire, E. E. (2020). Educación intercultural y aprendizaje significativo: Un reto para la educación básica en el Ecuador. *Corrado*, 16(75), 390-396.

Rojas, E. (2020). Las TIC como estrategia metodológica para desarrollar la expresión oral en adolescentes kichwa hablantes. *Uisrael Revista Científica.*, 7(1), 89-98.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35290/rcui.v7n1.2020.110>

Romijn, B., Slot, P., & Leseman, P. (2021). Increasing teachers intercultural competences in teachers preparation programs and through professional development. *A Review Teaching Educations*, 98(103236).

Silva Carreño, W. H., & Mazuera Moreno, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21.

Vilá, R. A. (2022). Evaluación de competencias para el diálogo intercultural e interreligioso. Estudio exploratorio en estudiantes de secundaria de Barcelona. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(2), 2-8.

Yin, R. (2018). *Investigación y aplicaciones de estudio de caso*. Thousand Oaks, CA: Sage, 6.

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons .