

# Educación en contextos de alta migración

La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad en la Zona Norte de Costa Rica 2019





# Educación en contextos de alta migración

La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad en la Zona Norte de Costa Rica 2019





## **Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro)**

Departamento de Desarrollo Profesional y Humano  
Área de Investigación de Calidad Educativa

“Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad en la Zona Norte de Costa Rica - 2019”

### **Investigadores**

M.Sc. Carlos Vargas Loáiciga

M.Sc. Rocío Ramírez González

Edición 1, agosto de 2020

Costa Rica

### **Equipos de trabajo involucrados en la investigación**

Área de Investigación de Calidad Educativa, Departamento de Desarrollo Profesional y Humano del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro)

Carlos Vargas, Loáiciga

INVESTIGADOR

Rocío Ramírez González

ANALISTA CURRICULAR

Melissa Mora Pineda

GESTORA DE EVALUACIÓN

### **Instituto de Estudios Sociales en Población, Universidad Nacional**

Jacqueline Centeno Morales

COORDINADORA

Dayan Corrales Morales

INVESTIGADORA

Stephanie Cordero Cordero

ESTADÍSTICA-INVESTIGADORA

Mónica Ulloa Gómez

COORDINADORA DE TRABAJO DE CAMPO Y  
ELABORACIÓN DE CUADROS-GRÁFICOS

Livan Gómez Hernández

INFORMÁTICO

Carlos Sánchez Rojas

INFORMÁTICO

Mónica Calderón Solano

DISEÑADORA GRÁFICA

Oscar Urbina Pérez

APOYO ADMINISTRATIVO

### **Diseño y diagramación**

Renzo Pigati / Mónica Schultz

### **Impresión**

xxx



# Índice

<b>Presentación .....</b>	<b>9</b>
Sobre Colypro.....	11
Sobre el Área de Investigación de Calidad Educativa .....	12
Sobre el IDESPO.....	14
<b>Capítulo I: Introducción a la interculturalidad en el contexto nacional y de la región Huetar Norte.....</b>	<b>17</b>
1. Justificación .....	18
2. Planteamiento del problema. La formación docente frente a contextos interculturales de la Zona Norte de Costa Rica ..	20
2.1. Algunos datos nacionales sobre la multi-etnia y pluriculturalidad .....	20
2.2. La multi-etnia y pluriculturalidad en la Zona Norte de Costa Rica.....	22
3. Objetivos de estudio .....	25
<b>Capítulo II: Educación e interculturalidad desde el enfoque teórico .....</b>	<b>27</b>
1. Antecedentes .....	28
1.1. Investigaciones en educación e interculturalidad .....	28
1.2. Formación inicial, práctica docente y educación intercultural.....	31
2. Marco teórico.....	36

2.1. Introducción: la educación y la interculturalidad .....	36
2.2. Interculturalidad .....	39
2.3. Educación intercultural: complejidad entre lo complejo .....	42
2.4. Formación docente e interculturalidad .....	45
2.5. Competencias interculturales en docentes .....	48
<b>Capítulo III: Marco metodológico .....</b>	<b>53</b>
1. Enfoque de investigación .....	55
2. Tipo de estudio .....	55
3. Muestra .....	56
4. Proceso de aplicación .....	59
4.1. Planeación: .....	59
4.2. Elaboración del cuestionario .....	59
4.3. Organización del trabajo de campo .....	59
4.4. Prueba piloto .....	59
4.5. Proceso de capacitación .....	60
4.6. Trabajo de campo .....	63
<b>Capítulo IV: Análisis de datos de estudio.....</b>	<b>65</b>
1. Datos generales de las personas entrevistadas.....	66
2. Acercamiento a la interculturalidad .....	78
3. Metodología y herramientas .....	88
4. Formación inicial y capacitaciones.....	97
Principales hallazgos.....	110
Recomendaciones.....	115
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>117</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>123</b>
Anexo 1 Cuestionario aplicado .....	123
Anexo 2 Cronograma de ejecución del estudio .....	132
Anexo 3 Equipo encargado de la recolección de información .....	135
Anexo 4 Lugares de procedencia de las personas entrevistadas, según provincia (n=991) .....	136
Anexo 5 Listado de instituciones en las que laboran las personas entrevistadas.....	139



## Índice de figuras

Figura 1	Datos referidos a población migrante en Costa Rica .....	23
Figura 2	Objetivos de estudio .....	25
Figura 3	Mapa cantonal del territorio Norte Norte .....	54
Figura 4	Actividades realizadas en la capacitación.....	61

## Índice de cuadros

Cuadro 1	Porcentaje de tipo de población según etnia en los cantones de la Zona Norte de Costa Rica ..	22
Cuadro 2	Resultados de las llamadas realizadas en el estudio .....	57
Cuadro 3	Características sociodemográficas de las personas entrevistadas (n=991).....	67
Cuadro 4	Universidades donde se obtuvo formación inicial (n=991).....	69
Cuadro 5	Idiomas indígenas o formas de lenguaje que hablan las personas entrevistadas (n=991) ....	71
Cuadro 6	Cantidad de años de ejercer como educador(a), en porcentajes (n=991).....	73
Cuadro 7	Nacionalidades del estudiantado que atienden, en porcentajes (n=937).....	78
Cuadro 8	Grupos étnicos del estudiantado que atienden, en porcentajes (n=937).....	79
Cuadro 9	Distribución de las percepciones sobre interculturalidad (n=991) .....	80
Cuadro 10	Distribución de las percepciones sobre las diferencias entre la población estudiantil atendida por el profesorado (n=991) .....	82
Cuadro 11	Distribución de los elementos tomados en consideración en diagnósticos anuales por el profesorado (n=991).....	84
Cuadro 12	Relación entre el reconocimiento a la diversidad cultural y étnica y el respeto y promoción del conocimiento (n=991) .....	85

Cuadro 13	Porcentaje de acciones realizadas para desarrollar acciones pedagógicas enfocadas a interculturalidad (n=538) .....	91
Cuadro 14	Distribución porcentual de las estrategias utilizadas por los docentes para acercar al estudiantado a la interculturalidad (n=991).....	93
Cuadro 15	Herramientas utilizadas para el fortalecimiento de la diversidad cultural, en porcentajes (n=991).....	96
Cuadro 16	Elementos identificados en su formación inicial para atender la diversidad cultural, en porcentajes (n=991).....	100
Cuadro 17	Distribución porcentual de las instituciones que han brindado capacitación en interculturalidad (n=167) .....	104
Cuadro 18	Horarios en que las personas se encuentran dispuestas a capacitarse.....	107
Cuadro 19	Distribución porcentual de temáticas primordiales de abordar en capacitaciones (n=904).....	108

## Índice de gráficos

Gráfico 1	Zonas en donde trabaja la población entrevistada, según porcentaje (n=991).....	72
Gráfico 2	Porcentaje de personas entrevistadas que indican estar laborando (n=991) .....	74
Gráfico 3	Horario laboral de la población entrevistada, en porcentajes (n=937).....	75
Gráfico 4	Niveles que atiende la población entrevistada, en porcentajes (n=937).....	76
Gráfico 5	Porcentaje de profesores(as) que han tenido problemas de comunicación por razones de interculturalidad (n=989) .....	86





Gráfico 6	Conocimiento de la población entrevistada sobre directrices orientadas a desarrollar educación intercultural en el aula (n=991) .....	89
Gráfico 7	Porcentaje de personas entrevistadas que consideran lineamientos educativos equitativos en cuanto a oportunidad y acceso (n=538) .....	90
Gráfico 8	Distribución porcentual sobre las percepciones de las acciones desarrolladas de mediación pedagógica (n=538) .....	92
Gráfico 9	Porcentaje de población que se encuentra preparada para comprender y atender la interculturalidad en sus aulas (n=991) .....	98
Gráfico 10	Porcentaje de personas entrevistadas que recibieron cursos sobre interculturalidad en su proceso de formación inicial (n=991) .....	99
Gráfico 11	Porcentaje de la población entrevistada que ha recibido capacitación sobre interculturalidad (n=991) .....	102
Gráfico 12	Porcentaje de personas que han aplicado el conocimiento adquirido en capacitaciones (n=167) .....	105
Gráfico 13	Distribución porcentual de la modalidad en que les gustaría recibir capacitaciones sobre interculturalidad, 2019 (n=991) .....	106



# Presentación



En Costa Rica, desde el 2015, el Gobierno declaró al país como multiétnico y pluricultural por medio de la modificación del primer artículo de la Constitución Política. Ante ello, la interculturalidad se torna de suma importancia en la comprensión de las realidades sociales costarricenses, dentro de las cuales se encuentra interrelacionada la diversidad de nacionalidades y culturas de la población costarricense. Y es que la historia de la humanidad revela que las dinámicas sociales han permeado en la conformación de las identidades. En Costa Rica, las migraciones de personas de diversos orígenes, así como las múltiples etnias, como lo son los grupos indígenas, influyen en realidades actuales que demandan mayor comprensión por parte de todas las instituciones.

Ante este contexto, el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro), por medio del Área de Investigación de Calidad Educativa, ha detectado la necesidad de brindar su aporte a la complejidad nacional de las identidades, desde el tema de la formación y prácticas docentes en contextos de alta migración, con el enfoque de la interculturalidad. Si bien es cierto que el Departamento de Desarrollo Profesional y Humano del Colypro, instancia donde se encuentra el Área de Investigación, ha desarrollado actividades de formación continua (capacitación y sensibilización) en este tema, desde la investigación el Colypro no se había involucrado.

Por consiguiente, se apunta hacia la construcción de procesos y espacios de discusión, donde se profundice la relación de la formación y prácticas docentes frente a la necesidad, cada vez más imperiosa, de afrontar procesos educativos con las diversas poblaciones que posee el país. Justamente, bajo esta premisa, se decidió tomar una fotografía que represente esta situación en uno de los contextos nacionales con mayor diversidad de población: la Zona Norte y Zona Norte Norte.

Se ha construido un estudio que brinda elementos puntuales, pero esenciales, para la discusión entre los procesos educativos



y los contextos interculturales: las características sociodemográficas de la población docente de la zona, la formación inicial, las herramientas y metodologías utilizadas por la población docente, y por último, las necesidades de capacitación en ese contexto, son los cuatro componentes principales de discusión que pretenden generar propuestas y aportes al Ministerio de Educación Pública. Es decir, insumos desde una perspectiva intercultural a partir del contacto directo de la población docente colegiada.

Para la obtención de los resultados se contrataron los servicios del Instituto en Estudios Sociales en Población (IDESPO) de la Universidad Nacional, el cual nos dio seguridad académica y científica dentro del proceso, así como los datos obtenidos.

En sumatoria, si se toman en consideración todos los argumentos puntualizados, el estudio brinda datos para discutir y proponer, por parte del Colypro, la necesidad de mejorar el ejercicio docente en contextos interculturales por medio de discusiones respectivas a la formación inicial, metodologías y técnicas de procesos educativos, entre otros.

## ■ **Sobre Colypro**

Colypro es el Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes, el cual es creado en 1950 como un colegio profesional encargado de fomentar una educación de calidad en beneficio de la sociedad costarricense, mediante el control del ejercicio legal, ético y competente de la profesión docente.

El deber ser y deber hacer del Colypro se basan en la Ley Orgánica N.º 4770 y en su reforma del 2017, dentro de la cual se establecen los fines y responsabilidades del Colegio. Es justamente dentro de esta Ley que se posiciona al Colypro como pieza fundamental dentro de la educación costarricense, pues dentro de sus fines, establece el artículo 2, en el inciso e), que debe “Contribuir al progreso de la educación y la cultura, mediante activi-

dades propias o en cooperación con las universidades públicas y privadas, otras entidades e instituciones afines”.

Con este espíritu, Colypro conformó el Plan Estratégico 2016-2020, dentro del cual se establece como objetivo organizacional “Contribuir a mejorar los estándares de formación profesional a través del control de ejercicio ético, legal y competente de la profesión, impactando en la calidad de la educación desde el análisis de la realidad nacional” (p. 5). Asimismo, se ha establecido como misión ser “una corporación con cobertura nacional que desarrolla acciones destinadas a fomentar una educación de calidad en beneficio de la sociedad costarricense” (p. 5).

Por consiguiente, Colypro, al ser una institución legitimada por el Estado, ha sido un ente activo dentro de la educación costarricense, a partir del análisis de las realidades nacionales y generando propuestas con acciones propias dentro de las diversas instancias del Gobierno de Costa Rica. En efecto, las acciones que Colypro realiza para impactar al sistema educativo no se enfocan solamente en actividades de capacitación y control ético de las personas profesionales que ejercen su profesión, sino que involucran también el análisis que es fundamental para poder alcanzar la misión y los fines establecidos en la Ley y en el Plan Estratégico.

De ahí la necesidad de investigar, ya sea desde las iniciativas propias del Colypro o en conjunto con las universidades u otras instancias afines, y como se ha llegado a desarrollar este estudio que retoma características particulares de la población costarricense para la construcción de acciones que impacten dentro del sistema educativo.

## ■ Sobre el Área de Investigación de Calidad Educativa

El Área de Investigación de Calidad Educativa (AICE) de Colypro fue conformada mediante el acuerdo 04 de la sesión extraordinaria 103-2016 de la Junta Directiva, en el que se establece que



se ubicará dentro del Departamento de Desarrollo Profesional y Humano (DDPH), el cual es el encargado de los procesos de capacitación y actualización de la población colegiada. Previamente, los procesos de investigación estaban a cargo de la Unidad de la Calidad de la Educación.

El AICE está compuesta por un investigador, una analista curricular y una gestora de evaluación, quienes, como equipo, desarrollan las diversas estrategias que han sido constituidas dentro del Plan Estratégico 2016-2020 del Colypro y los fines de Colypro dentro de la Ley N.º 4770 y su reforma. e, el Plan Estratégico 2016-2020 establece una serie de objetivos estratégicos y acciones estratégicas, que son la ruta para alcanzar la misión del Colypro. El AICE está enmarcada dentro del objetivo estratégico 3.1: “Generar propuestas en materia educativa nacional ante las instancias competentes, para contribuir con el crecimiento y desarrollo de un sistema educativo competente”. Para ello, el plan especifica dos acciones estratégicas:

1. Investigación del acontecer de la educación a nivel nacional e internacional.
2. Elaboración, divulgación y seguimiento de propuestas orientadas a la mejora del sistema educativo costarricense (p. 10).

Ante ello, el AICE ha construido diversos enlaces para el desarrollo de diferentes proyectos de investigación que permitan alcanzar lo descrito anteriormente. Desde este marco se han constituido enlaces con:

- Administración Educativa, Centro de Investigaciones Educativas y I y II Ciclo de la Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Instituto de Investigación Educativa (INIE) y Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica (UCR).
- Programa Estado de la Nación (PEN), específicamente con los informes del Estado de la Educación.

- Cátedra de Humanidades y Bioética de la Universidad Técnica Nacional (UTN).
- Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO) de la Universidad Nacional (UNA).

Asimismo, se han desarrollado enlaces con otros colegios profesionales dentro del marco de la Federación de Colegios Profesionales Universitarios de Costa Rica (FECOPROU), así como con el Ministerio de Educación Pública, como ente rector de la educación pública del país.

Por último, es importante mencionar que el AICE ya ha generado diversos proyectos; algunos de estos ya han culminado, otros se encuentran en proceso. Cabe destacar que los resultados son insumos para las Gestorías Académicas del DDPH, las cuales coordinan las estrategias de formación continua dirigida a la población colegiada (capacitaciones), así como publicaciones en revistas científicas.

## ■ Sobre el IDESPO

El Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO), de la Universidad Nacional, como unidad académica de investigación brinda apoyo a las entidades públicas y privadas en aquellos temas de interés poblacional. Así, ha contribuido con aportes a la comprensión de procesos sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales que amplían la capacidad explicativa y utilidad práctica del conocimiento; además, ha aportado en la elaboración de políticas públicas y de población.

En sus 43 años de trayectoria, IDESPO ha ejecutado gran cantidad de proyectos en las áreas de ambiente, migración, adulto mayor, juventud, género, etnicidades, pobreza, trabajo femenino, infantil y adolescente, turismo, empleo, embarazo adolescente, ordenamiento territorial, micro y pequeña empresa, vivienda, salud sexual y salud reproductiva, uso del tiempo y el espacio de





hombres y mujeres, diagnóstico de municipalidades e imagen de la Universidad Nacional.

IDESPO posee una amplia base de datos primarios de las encuestas que ha realizado a nivel nacional para conocer las opiniones y actitudes de la población costarricense sobre diferentes temas como los señalados, producto de la aplicación de variados métodos y técnicas de investigación tanto cuantitativa como cualitativa. Cuenta, además, con un equipo interdisciplinario con altos niveles de educación universitaria y tiene como objetivo contribuir en la promoción del desarrollo sostenible de la sociedad y de las potencialidades de los seres humanos en su entorno, mediante el planteamiento y consolidación de proyectos y programas sociales únicos en su naturaleza.

Una de las áreas de amplia trayectoria del Instituto son los estudios de opinión. El conocimiento generado ha permitido contar con la presencia permanente de difusión en todos los medios de comunicación masiva del país; estas investigaciones se remontan a la década de los años setenta en adelante, y dicha experiencia se refleja en la solicitud permanente de apoyo por parte de diferentes instituciones y organismos internacionales para llevar a cabo estudios en temáticas de beneficio público y de prioritaria atención.



# Capítulo I:

Introducción a la  
interculturalidad en el  
contexto nacional y de  
la región Huetar Norte



## ■ 1. Justificación

En agosto de 2015, en el Gobierno de Solís Rivera, se realizó la reforma del artículo primero de la Constitución Política de Costa Rica, estableciendo el carácter multiétnico y pluricultural. Se trata de una transformación constitucional que reconoce la diversidad cultural extendida en el país, no solamente en su historia, sino en el presente. Este hecho marcó la Constitución Política, de forma que ahora se lee: “Costa Rica es una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural”.

Lo anterior conlleva una seria responsabilidad estatal por defender la diversidad étnica y cultural en todas las dimensiones institucionales, sociales, económicas, educativas, entre otras, que se alinean con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, específicamente con el objetivo 10: “Reducción de las Desigualdades”, ya que, si se considera la meta 10.2, se establece que al 2030 se debe “potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición”.

Ahora bien, la educación no escapa de estos hechos, pues como institución fundamental dentro de toda sociedad, es uno de los medios más relevantes para la validación del esfuerzo constitucional que, al 2019, ya cumple cuatro años de historia. Ante ello, el Ministerio de Educación Pública (MEP) también ha generado esfuerzos curriculares para que, desde políticas curriculares, se conciben diversas prácticas y orientaciones educativas que permean en una conformación de personas conscientes de pertenecer a un país multiétnico y pluricultural. De ahí que, si se revisan las “15 orientaciones estratégicas institucionales 2015-2018” del Ministerio de Educación Pública, se puede observar que al menos tres de ellas pueden acuerpar esa validación descrita anteriormente.



Las tres orientaciones que se mencionan son:

- Orientación 5: Promoción del centro educativo como espacio de oportunidad, en condiciones de equidad, pertinencia y calidad para el estudiantado.
- Orientación 8: Promoción de ambientes educativos seguros, con docentes y estudiantes preparados para prevenir la violencia y la discriminación, y atender los conflictos en un marco de respeto por los derechos humanos.
- Orientación 10: Fortalecimiento integral de la educación indígena, sin perjuicio de su cosmovisión y cosmogonía.

En resumen, estamos en un contexto nacional en el que ya existe el reconocimiento de ser un país multiétnico y pluricultural, lo cual implica un gran avance en el cumplimiento de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, y que el sistema educativo realiza esfuerzos desde la política curricular para que estos avances sean validados por medio de los procesos educativos, y, por tanto, se obtengan personas fortalecidas en los ámbitos del respeto y la convivencia.

Ahora bien, si se toma el contexto de cambio constitucional y los esfuerzos desde las políticas curriculares por parte del MEP, es necesario cuestionarse cómo se están dando las dinámicas educativas dentro de las aulas, en espacios geográficos donde se comparte con diversas culturas, etnias y orígenes, que generan retos para la población docente. ¿Cómo llevar procesos educativos en zonas donde la diversidad cultural, étnica y originaria es una característica primaria? ¿Cómo la formación profesional se está gestionando desde y para los procesos educativos en estos contextos?

Colypro, desde su Área de Investigación de Calidad Educativa, ha puesto la mirada en estas dinámicas y planteó un proceso investigativo que proporcione una fotografía del contexto nacional,

tomando como base geográfica del estudio la Zona Norte, que es el reflejo de la gran diversidad que el país posee, tal y como el artículo primero de la Constitución Política describe.

Esto se alinea con el objetivo general del Plan Estratégico 2016-2020 del Colypro, el cual busca “Contribuir a mejorar los estándares de formación profesional a través del control de ejercicio ético, legal y competente de la profesión, impactando en la calidad de la educación desde el análisis de la realidad nacional” (p. 5).

De esta forma, el estudio reseñado ha construido una serie de datos que contraponen las realidades sociales desde lo escrito frente a la práctica en contextos nacionales específicos, con el fin de acercarnos a generar discusión desde el ejercicio profesional de la docencia. Esto, a su vez, da un panorama relacionado al tipo de calidad en la educación, siempre y cuando se valore desde las metas nacionales e internacionales que validen, por medio de prácticas educativas, el artículo primero de la Constitución Política en Costa Rica.

## ■ **2.Planteamiento del problema. La formación docente frente a contextos interculturales de la Zona Norte de Costa Rica**

### **2.1. Algunos datos nacionales sobre la multietnia y pluriculturalidad**

Si se hace un recorrido desde ciertos datos sociodemográficos en Costa Rica, se puede describir, de manera general, la característica de país multiétnico y pluricultural. En esta investigación se incluyen tres tipos de poblaciones dentro de la descripción general: afrodescendiente, migrante e indígena. Por ejemplo, si se revisan datos confeccionados por parte del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), específicamente la información del último censo en el 2011, se encuentra que para ese año el país tenía 104.143 personas indígenas, lo cual representaba el 2,4%



de la población nacional. Si se llegan a fragmentar por rangos etarios, se puede observar que, de 5 a 15 años de edad, casi el 67% de esa población asiste a la educación formal, es decir, que se encuentran dentro de los procesos educativos de instituciones y docentes del MEP.

Por otra parte, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD (2013), en el documento denominado *Situación socioeconómica de la población afrodescendiente de Costa Rica, según datos del X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011*, indica que el 7,8% de la población costarricense se auto-identifica como afrodescendiente. Si se llega a fragmentar por grupos etarios, el 68% de la población de 6 a 24 años de edad asiste a la escuela. Si bien es cierto, los primeros años de asistencia escolar superan el 90%, esto disminuye de manera importante, acercándose al 60% entre los 15 y 17 años de edad (p. 36).

Por último, en cuanto a la población migrante debe tenerse presente que existen dos tipos de migración: interna y externa. Esto es parte de la dinámica que experimenta el país, ya que a pesar de sus cortas dimensiones geográficas, tiene costumbres, lenguajes y formas de constituir identidades que varían por zonas, y esto se acentúa cuando convergen poblaciones de diferentes orígenes. Según los datos obtenidos a partir de la Encuesta Nacional de Hogares 2018 (ENAH0), elaborada por el INEC, en Costa Rica habitan 5.003.673 personas, de las cuales casi el 30% ha migrado a nivel interno, es decir, viven en un cantón diferente a donde nacieron. Asimismo, el 7% de la población nació en Nicaragua, cerca del 1,5% es proveniente de otro país del mundo y casi un 1% nació en algún otro país de Centroamérica. En números absolutos, se puede resumir que 350.860 personas provienen de Nicaragua, 39.568 personas son de otros países centroamericanos y, por último, 74.103 nacieron en otros países del mundo. Es importante resaltar que, de esas personas migrantes, 11,9% se encuentran en edades entre los 0 y 19 años, es decir, posiblemente estén en el sistema educativo costarricense.

En síntesis, esta primera descripción refleja una diversidad que reafirma la multiétnica y pluriculturalidad que enriquecen al país. Esto, principalmente, enfocando ciertos datos en torno a la población estudiantil, la cual posiblemente se encuentra activa en el sistema educativo costarricense (preescolar, primaria y secundaria). A continuación, se presentará un panorama sobre las poblaciones descritas en este apartado, dentro de la Zona Norte del país.

## 2.2. La multiétnica y pluriculturalidad en la Zona Norte de Costa Rica

La Zona Norte de Costa Rica, conocida como Zona Huetar Norte, presenta características muy particulares ya que es uno de los puntos de mayor asentamiento de migrantes centroamericanos, aunado a que también posee territorio indígena costarricense, específicamente el grupo maleku. Esto, por tanto, genera una compleja composición en los grupos de estudiantes que integran los diversos centros educativos, desde niveles como el preescolar, pasando por primaria y, por supuesto, secundaria. Para evidenciar esta composición en la población estudiantil, se muestran algunos datos referidos a la zona. Obsérvese el siguiente cuadro:

### CUADRO 1

#### Porcentaje de tipo de población según etnia en los cantones de la Zona Norte de Costa Rica

Tipo de población	Cantones de la Zona Norte, Costa Rica			
	San Carlos	Los Chiles	Guatuso	Upala
Indígenas	1,1%	1,3%	4,1%	1%
Afrodescendientes	0,8%	1,6%	0,7%	1,1%
Mulatos	6,4%	9,9%	6,1%	7,1%
Mestizos	84,5%	80,1%	81,8%	82,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Censo 2011, INEC.

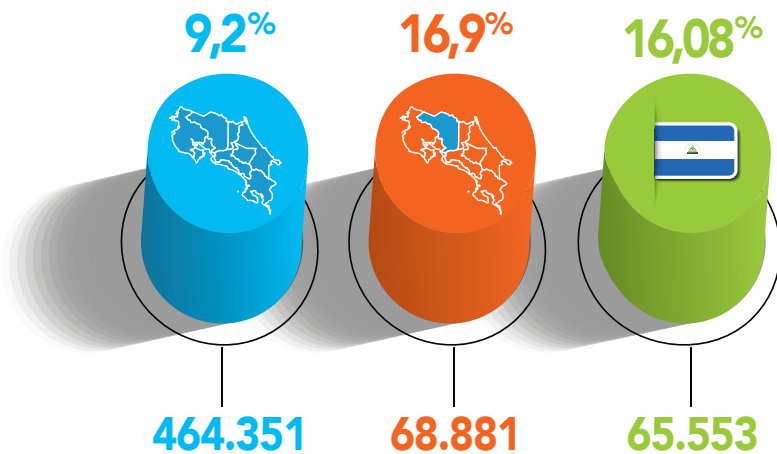




Como se puede observar en el cuadro 1, se presenta la distribución de la población ubicada dentro de los cantones de la Zona Norte del país. Si bien es cierto, la mayoría de la población de la zona es mestiza, al igual que en el país, no quiere decir que dentro de ella no haya diversidad, especialmente indígena y afrodescendiente. Resalta que Guatuso es el cantón que posee más habitantes indígenas, con 4,1% gracias al grupo maleku; mientras que Los Chiles tiene 1,6% de personas afrodescendientes. Con respecto a la población mulata, Los Chiles sobresale de la media de los otros cantones, con prácticamente 10%.

Ahora bien, otro de los componentes sociodemográficos de la Zona Huetar Norte refiere al estrato migrante que, por ser una de las zonas fronterizas con Nicaragua, genera un alto flujo de población. Por tanto, en la siguiente figura se presentará lo referente a los ciudadanos nicaragüenses que se ubican en la Zona Norte y el porcentaje referido a nivel de población que se puede detallar a continuación:

**FIGURA 1**  
**Datos referidos a población migrante en Costa Rica**



Fuente: Encuesta Nacional de Hogares 2018, INEC.

En la figura 1 se vislumbran diversos datos relacionados a la población migrante en Costa Rica. En efecto, según la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) realizada durante el 2018, los nacidos fuera del territorio nacional son 464.351 personas, lo cual representa el 9,2% de la población total del país. Si se toma en consideración la Zona Norte como región de estudio, se puede encontrar que existen 68.881 personas nacidas en otro país; esto representa el 16,9% de la población total de la Zona Norte, la cual es de 407.493.

Ahora bien, la encuesta permite observar que 65.553 lugareños de la zona nacieron en Nicaragua, lo cual implica que 16,08% de la población total de la Zona Norte proviene de este país. Si se quiere ver en números exactos con otras personas migrantes nacidas en otros países y que se han establecido en la Zona Norte, se contabilizan 3.328 personas, de las cuales 1.845 son de otros países y 1.483 son de países centroamericanos.

En síntesis, podemos observar que la Zona Norte posee una gran diversidad étnica y de nacionalidades, constituyendo un punto de análisis que representa con exactitud la multiétnia y pluriculturalidad características de Costa Rica. Esto quiere decir que, desde una perspectiva educativa, se cuenta con centros educativos provistos de alta riqueza demográfica. Tomando este punto en consideración, surgen los siguientes planteamientos:

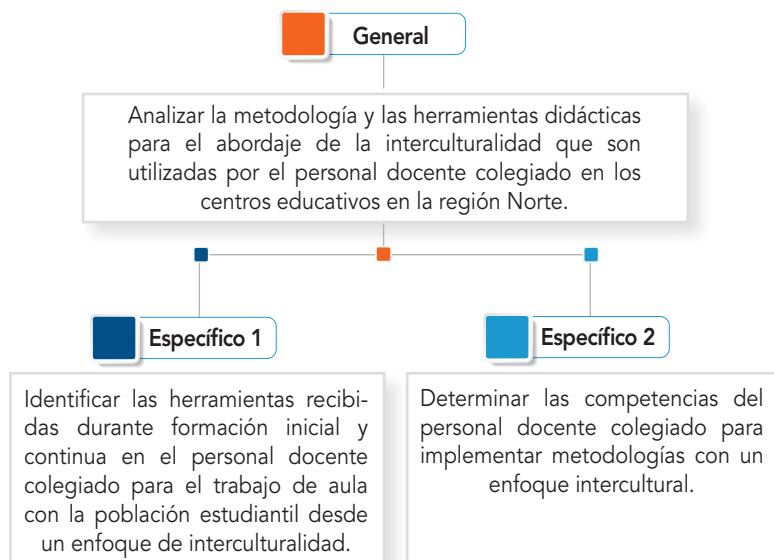
- ¿Cuáles son las metodologías y herramientas didácticas utilizadas por parte de la persona docente colegiada para el abordaje de la interculturalidad en los centros educativos de la Zona Norte?
- ¿Cuáles son las competencias de la persona docente colegiada para la implementación de las metodologías con enfoque intercultural?
- ¿Cuáles son las herramientas que han recibido las personas docentes colegiadas durante su formación inicial y continua para trabajar desde un enfoque de interculturalidad con la población estudiantil diversa en etnia y procedencia?



### ■ 3. Objetivos de estudio

A partir de las preguntas planteadas anteriormente, el estudio tiene los siguientes objetivos:

**FIGURA 2**  
**Objetivos de estudio**



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2 se pueden observar los objetivos planteados para el estudio, los cuales evidencian que, para el Área de Investigación de Calidad Educativa, los ejes fundamentales son los referentes a la formación inicial y las metodologías para abordar el trabajo de aula desde un enfoque intercultural.



## **Capítulo II:**

Educación e  
interculturalidad desde  
el enfoque teórico



## ■ 1. Antecedentes

En este apartado se ha recopilado información relacionada con la educación e interculturalidad, en especial aspectos puntuales referidos a la práctica docente. Esto incluye textos como libros, artículos o investigaciones que han sido gestionadas. Se describirán las investigaciones encontradas a nivel nacional y, como segunda parte, se hará el resumen de los artículos y libros, tanto nacionales como internacionales, sobre formación inicial, práctica docente y educación intercultural.

### 1.1. Investigaciones en educación e interculturalidad

El Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO) recopiló las investigaciones realizadas en temas de educación e interculturalidad para este proyecto. Según dicho compendio, en el año 2012 el Departamento de Estudios e Investigación Educativa del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP, 2012) desarrolló la investigación *Ejercicios docentes en contextos multiculturales: lecciones para la formación en competencias docentes interculturales*, que tuvo seis objetivos específicos:

1. Determinar los significados que asumen los conceptos de competencia profesional y competencia docente intercultural en la bibliografía para apoyar el proceso de diseño de las guías de producción de datos de esta investigación.
2. Caracterizar las acciones que desarrollan los docentes para afrontar la diversidad cultural en las aulas.
3. Identificar los vacíos que hay en la formación inicial de docentes, que se desempeñan en las aulas e instituciones multiculturales, en relación con sus competencias para atender la diversidad cultural.
4. Establecer los principales problemas que enfrentan los docentes cuando atienden la diversidad cultural en los salones de clase.



5. Determinar las características interculturales de las políticas educativas emitidas por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.
6. Proponer un conjunto de lineamientos para mejorar el currículo educativo de la formación inicial mediante la aplicación y desarrollo de habilidades y competencias para afrontar la diversidad cultural (pp. 25-26).

La investigación se abordó desde el enfoque cualitativo y trabajó con dos fuentes de información: el personal docente de aula que implementó “competencias de manejo de la diversidad cultural, así como los directores institucionales cuya gestión curricular implica poner en práctica medidas para atender la diversidad” (p. 43). De igual manera se utilizó como fuente de información al estudiantado de diversas condiciones étnicas, nacionales y culturales, que pudiera dar cuenta de la calidad de la docencia y la documentación existente sobre la temática (MEP, 2012).

El estudio se desarrolló con 12 instituciones de diferentes zonas del país. Como criterios de selección se estableció que fueran centros educativos en los que se identifique la multiculturalidad, ubicados en zonas rurales y urbanas, públicos, multidocentes y de Dirección 2 (259 estudiantes) en adelante (MEP, 2012). De las instituciones con suficientes estudiantes, se seleccionaron las que presentaran mayoría de escolares de otras nacionalidades o grupos étnicos; luego las autoridades regionales responsables brindaron los nombres de los centros que se podían incluir en el estudio.

Para el MEP (2012), la principal conclusión de esta investigación es que la práctica docente en la actualidad carece de la capacidad de actuación ante la diversidad cultural existente en las aulas desde un enfoque que la favorezca, que lo utilice como un medio educativo. La diversidad cultural no es un valor consciente en el diario acto educativo de aquellas instituciones en las que la multiculturalidad es un hecho evidente (p. 86).

Otra investigación fue la realizada por Araya y Hernández (2011), quienes desarrollaron el tema “La interculturalidad en escuelas costarricenses con población inmigrante”. Su enfoque fue cualitativo de tipo descriptivo; se llevó a cabo en seis centros educativos de primaria, públicos y privados, en los que se entrevistó a 11 niños inmigrantes o hijos de padres inmigrantes, a sus padres, a los compañeros de grupo y al personal docente.

Este estudio tuvo como objetivo

(...) describir la situación sociodemográfica del estudiantado y la familia inmigrante, principalmente en temas de educación, edad, sexo, situación económica y condición de vida, las razones que impulsan a las familias a desplazarse desde su país de origen para establecerse en Costa Rica y el conocimiento o desconocimiento de los derechos y deberes de todos los participantes del estudio (Araya y Hernández, 2011, p. 1).

Las técnicas de recolección de información fueron la observación no participante y las entrevistas. Como una de las principales conclusiones del estudio, “se corrobora que las docentes participantes desconocen los documentos legales que garantizan una educación de calidad para el estudiantado inmigrante” (Araya y Hernández, 2011, p. 1).

A su vez, el Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO) ha desarrollado investigaciones en las temáticas de educación, migraciones y pueblos indígenas, a nivel nacional o de la Gran Área Metropolitana, abordadas tanto desde la metodología cualitativa como cuantitativa. Respecto a esta última se pueden mencionar las siguientes:

### **Educación**

- Percepción de la educación costarricense sobre educación (2008).
- Percepción de la población costarricense sobre educación (2007).





- La población de la GAM: situación, gobierno y educación (2002).

### **Migraciones**

- Acercamiento a la población miskita en Costa Rica (2014).
- Construcción de opiniones públicas sobre la migración en Costa Rica (2012).
- Nosotros y la migración (s.f.).
- Percepción de la población costarricense sobre migración (2008).
- Opiniones y actitudes de la población costarricense sobre los inmigrantes colombianos y nicaragüenses (2006).
- La población costarricense de la Gran Área Metropolitana frente a su percepción hacia la población migrante y la elección de alcaldes 2002 (2002).

### **Pueblos indígenas**

- Percepción de la población costarricense sobre la población indígena (2010).
- Percepción de la población costarricense sobre la situación actual de los pueblos indígenas, sus derechos y legislación (2008).
- Percepción de la población costarricense sobre la población indígena (2007).

## **1.2. Formación inicial, práctica docente y educación intercultural**

El tema no es nuevo, ya que si se revisan textos elaborados desde el inicio del siglo se puede encontrar una serie de escritos que describen propuestas, análisis y otros elementos relacionados a la formación y práctica docente frente a la educación intercultural.

De los textos más antiguos que se revisaron, está el trabajo realizado en España por parte de Gairín e Iglesias (2008), quienes son autores del artículo “La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuesta de la investigación”, el cual tuvo como

objetivo “ofrecer propuestas de mejora desde la perspectiva de la educación intercultural que favorezcan el proceso de integración con la inclusión plena al sistema educativo de los estudiantes de origen inmigrante” (p. 234). Según los autores, la investigación nace a partir de la mala orientación en políticas educativas de Cataluña, que deberían ser con más carácter de integración e inclusivas para las personas migrantes que se integran al sistema educativo formal (p. 236).

A nivel metodológico, Gairín e Iglesias (íd.) trabajaron con 36 centros educativos de primaria y secundaria con enfoque mixto, que incluía cuestionarios, observaciones en el aula, grupos de discusión, entrevistas a profundidad e historias de vida; esto a docentes, personas expertas y estudiantes (no todo a todos). Se trabajó en las siguientes dimensiones: contexto aula, contexto enseñanza-aprendizaje, contexto agentes, contexto centro y contexto sistema (p. 240). Dentro de los principales resultados, se encuentran claves en la formación docente y práctica docente: la necesidad de acompañamiento, la perspectiva inclusiva, principios de la educación intercultural, capacidad de aplicación de la didáctica por medio de herramientas de la tecnología, técnicas de integración en las dinámicas de aula y del centro educativo y, por último, promover la integración social y emocional dentro y fuera del centro educativo (p. 243 ss).

Artavia y Cascante (2008) realizaron el artículo denominado “Componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como práctica docente”, el cual presenta un “acercamiento a los componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como una práctica educativa” (p. 53). El documento, por tanto, realiza un recorrido teórico que desarticula lo que denominan como “la pedagogía intercultural”, pasando por los diversos enfoques de la educación multicultural, hasta desarrollar “la importancia de las competencias interculturales que debe poseer el docente para el desarrollo de un clima educativo inclusivo, y de apertura al cambio” (p. 67).



Las autoras (íd.) plantean la urgencia de integrar en la formación docente las competencias interculturales, ya que representa prácticas educativas constantes. A criterio de ellas:

“No se trata de incorporar elementos de reflexión y sensibilización de forma aislada, sino de impregnar en el currículo y la práctica pedagógica con experiencias que permitan el desarrollo de competencias interculturales, con el fin de transversalizar los derechos humanos en las prácticas educativas cotidianas” (p. 69).

El texto “Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial” de los autores españoles López y Pérez (2013), se propuso como objetivo el “aportar un nuevo modelo de formación del profesorado, teniendo en cuenta su bagaje intercultural” (p. 33). Según los autores, el contexto de alta migración y encuentro de diversidad de culturas que se encuentra en España hace imperante la necesidad de plantear un modelo de formación permanente del profesorado en interculturalidad, el cual “consiste en un desarrollo de la competencia intercultural del profesorado (...) para una auténtica práctica educativa e intervención didáctica interculturales” (p. 34).

López y Pérez (íd.) utilizaron una metodología de abordajes teóricos y narrativa, es decir, revisión bibliográfica de diversos modelos. Dentro de los resultados más relevantes, se encuentra el “Modelo de formación permanente basado en las necesidades del centro: investigación-innovación-evaluación”, el cual posee la característica de ser un proceso de interacción continua “entre la teoría y práctica a través de la observación, investigación, innovación, reflexión y evaluación” (p. 39). Por tanto,

“La formación docente en la interculturalidad requiere del análisis de los diversos contextos socioculturales y en las estrategias metodológicas que aborden la diversidad intercultural desde un profundo sentido de la tarea

educativa en cada uno de los ámbitos de intervención socioeducativa. Se resalta como grandes ámbitos de formación el saber ser y hacer desde un compromiso sentido con su tarea de educar seres humanos” (p. 39).

Otro artículo que retoma las competencias docentes interculturales es el de Escalante, Fernández y Gaete (2014), quienes elaboraron el texto “Práctica docente en contextos multiculturales: lecciones para la formación en competencias docentes interculturales”, el cual tiene como objetivo “explorar la diversidad cultural en las aulas e instituciones educativas en Costa Rica” (p. 72). Para desarrollarlo, aplicaron el estudio en doce instituciones de primaria de diferentes direcciones regionales del Ministerio de Educación Pública (Limón, Coto, Santa Cruz, Nicoya y San José), usando técnicas cualitativas como entrevistas a profundidad y grupos focales, en donde exploraron las opiniones de directores, docentes y estudiantes.

Escalante y otros realizan una discusión respecto a lo que consideran como vacíos conceptuales y pedagógicos en el personal de los centros educativos, específicamente en las habilidades y destrezas del proceso de enseñanza de poblaciones de diverso origen. Para los autores, debe pasarse de los modelos de “aculturación social” que se practica en el sistema educativo con la población estudiantil de diverso origen, a los modelos de educación multicultural, que se acerca a la pedagogía intercultural. Dentro de las principales conclusiones, indican que:

“la práctica docente en la actualidad carece de la capacidad de actuación ante la diversidad cultural existente en las aulas desde un enfoque que la favorezca, que la utilice como un medio educativo. La diversidad cultural no es un valor consciente en el diario acto educativo de aquellas instituciones en las que la multiculturalidad es un hecho evidente” (id., p. 89).



El texto mexicano de Víquez, Valenzuela y Compeán (2015) denominado “Identificación de competencias transversales para reformas curriculares. El caso de la multiculturalidad” tuvo como objetivo “identificar el conjunto de atributos que distinguen a las personas competentes en interactuar en ambientes multiculturales”. Los autores realizaron un proceso de investigación con enfoque mixto, es decir, cuantitativo y cualitativo, tomando en consideración personas expertas y estudiantes universitarios (p. 334).

Según Víquez y otros (íd.), el estudio nace a partir de la visión por cubrir las necesidades planteadas por parte de la UNESCO y la OCDE, organizaciones que aspiran a volver hacia los aspectos formativos desde el enfoque de las competencias transversales en la educación –vistas como los conocimientos que hemos constituido entre todos para comprendernos a todos– en contextos de diversidad generados por las dinámicas económicas que han provocado migración, o bien, la misma génesis multicultural que posee la gran mayoría de países en todos los continentes. Por consiguiente, dentro de las conclusiones relevantes, Víquez y otros (íd.) indican que hay trabajo pendiente cuando se trata de una competencia, “e inclusive para interrelacionarlas cada vez más hasta formar un cuerpo curricular libre y abierto para la formación y el enriquecimiento del comportamiento humano, necesario en la coyuntura actual de la humanidad” (se refieren a las experiencias reales de interacción multicultural) (p. 354).

Otro texto que relaciona las identidades culturales y los procesos educativos en zonas fronterizas es el de Salas-Acuña (2018), con el ensayo “Repensando la educación rural en una zona transfronteriza entre Costa Rica y Nicaragua: el caso de la Región Huetar Norte (RHN)”, el cual “reflexiona sobre la educación rural en una zona transfronteriza de Costa Rica con el objetivo de plantear la necesidad de promover procesos educativos que respondan a las condiciones de este territorio” (p. 1). Para ello, el autor realiza una problematización de los conceptos como ruralidad, frontera

e interculturalidad, dando énfasis al protagonismo de poblaciones nicaragüenses en la colonización de los territorios del norte, “los cuales constituyen un espacio de identidad cultural producto de la interconexión entre ambos países” (p. 1).

Dentro de las principales discusiones que plantea Salas-Acuña (id.), se encuentra la relevancia de la interculturalidad como el medio para la construcción de procesos pedagógicos latinoamericanos

“en donde el reto se centra muchas veces en revertir las condiciones de asimetría, exclusión y dominación de ciertos grupos, más que en posicionar una pedagogía intercultural que no solo cuestione los fundamentos monoculturales y monolingüísticos de los Estados nacionales, sino que además promueva relaciones interculturales positivas” (p. 16).

Ahora bien, una vez finalizado el recorrido entre investigaciones, artículos y ensayos sobre los diversos ejes que se exponen en este proceso investigativo, es relevante acotar que, a pesar de los esfuerzos realizados por diversos grupos de investigación, no se ha profundizado en la Zona Norte como contexto transfronterizo que represente la multietnia y la pluriculturalidad de la nación costarricense. Es decir, si se retoma el objetivo general de esta investigación, se refleja la necesidad de profundizar las formas en las que se están gestionando los procesos enseñanza por parte de la población docente para la identificación de los conceptos y metodologías que se están aplicando dentro de las aulas.

## ■ 2. Marco teórico

### 2.1. Introducción: la educación y la interculturalidad

La presente investigación se centra en comprender la Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad; así, este apartado ofrece una aproximación teórica que permite una revisión de los conceptos relacionados con la temática, es decir,



partirá de la contextualización del concepto de migración, diversidad cultural e interculturalidad, ofreciendo un marco de referencia teórica para el posterior análisis de los resultados.

La migración resulta un hecho trascendental en la historia de la humanidad: los seres humanos han migrado por múltiples factores y en distintos contextos. Bajo esta premisa se podría decir que la distribución geopolítica en el mundo es producto claramente de los procesos de movilización de la humanidad, es decir, de la migración. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) define a una persona migrante como aquella que se desplaza a través de fronteras internacionales o dentro de su propio país, es decir, una persona que se encuentra fuera de su lugar de residencia habitual (OIM, s.f.). Es importante recalcar que cuando se habla de migración el concepto, tal y como lo explica la OIM, refiere más allá de la migración extrafronteras.

Resulta relevante definir ambas dimensiones de la migración, tanto la internacional como la interna. La OIM define la migración internacional como:

“Movimiento de personas que dejan su país de origen o en el que tienen residencia habitual, para establecerse temporal o permanentemente en otro país distinto al suyo. Estas personas para ello han debido atravesar una frontera” (OIM, p. 42, 2016).

En esta misma línea de definición de las dimensiones de la migración, se entiende como migración interna:

“Movimiento de personas de una región a otra en un mismo país con el propósito de establecer una nueva residencia. Esta migración puede ser temporal o permanente. Los migrantes internos se desplazan en el país, pero permanecen en él (por ejemplo, movimientos rurales hacia zonas urbanas)” (OIM, p. 42, 2016).

Otro elemento que resulta importante para comprender el concepto de migración se encuentra en el artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que dice:

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país (Declaración Universal de los Derechos Humanos, p. 4, 1948).

Expuestas las consideraciones anteriores sobre el concepto de migración y la migración como un derecho, ya sea esta de carácter internacional o interna, se hace necesario contextualizar la situación migratoria en Costa Rica, ya que este tema va más allá del movimiento de las personas pues implica acciones como: goce de derechos, desarrollo humano y diversidad cultural.

Costa Rica ha sido categorizada como país de tránsito y destino, es decir, muchas personas de distintas nacionalidades transitan por él para llegar a su destino final o bien, Costa Rica es su destino final. Datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) demuestran que, para el censo de 2011, se identificaron como grupos de flujos migratorios internacionales más relevantes en este país las siguientes nacionalidades: nicaragüenses, colombianos, estadounidenses, panameños y salvadoreños.

Además de las contribuciones culturales de los grupos de personas extranjeras que viven en Costa Rica, se debe mencionar que este país cuenta con 8 pueblos indígenas: bribri, brunca o boruca, cabécar, chorotega, huetar, maleku o guatuso, ngäbe o guaymí, y teribe o térraba, distribuidos en 24 territorios indígenas (INEC, 2011). Es decir, la sociedad costarricense en su convivencia tiene elementos de la inter y multiculturalidad; el país cuenta con elementos para que la sociedad sea más consciente de su convivencia dentro de la diversidad de identidades étnicas y culturales, rompiendo así con parámetros binarios.





En este punto, es primordial posicionar la definición de diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha trabajado esta temática; para el 2006 presenta el documento Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, donde define la diversidad cultural como: “la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades” (UNESCO, p. 10, 2006).

El concepto de multiculturalidad no remite únicamente a los elementos de la cultura étnica o nacional, sino que también trae elementos de la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica.

Por último, otro concepto central en esta investigación es el de interculturalidad, el cual claramente hace referencia a relaciones entre grupos culturales. UNESCO lo define como:

“la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, p. 17, 2006).

La interculturalidad propone un diálogo e intercambio entre las diversas culturas, a través del respeto mutuo y la interacción equitativa. Trae a primer plano la posibilidad de crear expresiones culturales a partir de esta diversidad. En el ámbito de la educación la interculturalidad juega un papel primordial, ya que invita a la convivencia y respeto dentro de un mismo marco, en donde las diferencias culturales son importantes porque enriquecen los espacios educativos y son una de las primeras puertas que invitan a la construcción de una sociedad en la que el respeto, la equidad y la tolerancia sean principios en la educación de los niños, niñas y adolescentes.

## 2.2. Interculturalidad

Por sí solo el concepto de cultura es bastante complejo y expresa, desde su nombre, una serie de características y particularidades

de alta relevancia para lo social. Por consiguiente, para comprender teóricamente la interculturalidad hay que partir del entendimiento de lo que es la cultura. Según Villalta (2016), citando a García Canclini, la cultura es un fenómeno complejo que expresa dos perspectivas: por un lado, se asocia con el cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales-estéticas, así como procesos de formación social y estilos de vida. Asimismo, Villalta (2016), citando a Pérez, destaca que la cultura “en tanto hecho social cotidiano, es la semantización dada al conjunto de valores, normas y conductas compartidas por un colectivo, las cuales a su vez se encuentran en permanente proceso de transformación” (p. 119).

Por consiguiente, en términos amplios, citando a García Canclini, Coulby y Dietz, detalla que “la cultura abarca un conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social”, mientras que la interculturalidad emerge frente a la necesidad de reivindicar derechos sociales de colectivos particulares y diferentes a la cultura hegemónica, es decir, aquella que es asumida como la que constituye la lógica social, política-jurídica de funcionamiento social: “la interculturalidad está asociada a la coexistencia de diversas prácticas sociales que son atribuidas y/o asumidas como elementos de identidad de determinados grupos sociales” (í.d., p. 120).

Ahora bien, Bernabé (2012) detalla que es necesario incorporar dos conceptos para la comprensión amplia de la interculturalidad, los cuales son: pluriculturalidad y multiculturalidad. El primero, según la autora, referencia –sociológicamente hablando– a “la presencia de diversas tendencias ideológicas y grupos sociales”, es decir, “puede ser entendida como la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación” (p. 69). El segundo concepto, el de multiculturalidad, se puede definir como “la presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir pero no a convivir”. Para la autora, el concepto demuestra una forma estática que no implica intercambio, sino que genera una situación de “se-



gregación y de negación de la convivencia y la transformación debido a la adopción de posturas paternalistas hacia las minorías culturales” (í.d., p. 69).

De esta forma, encontramos que la pluriculturalidad y la multiculturalidad implican una serie de dinámicas sociales entre culturas que no necesariamente conllevan a la relación sana y adecuada en un mismo territorio. Es ahí donde, según Walsh (2012), la interculturalidad entra como ruptura ontológica y epistemológica. La autora advierte que la interculturalidad es una acción política que trasciende el simple reconocimiento a la diferencia y a la diversidad, así como la promoción de las relaciones positivas entre distintos grupos culturales, y que, al involucrarlos, conlleva a “confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión y formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural” (p. 63).

Prosiguiendo con el concepto, Walsh (í.d.) plantea que la interculturalidad posee tres perspectivas distintas que engloban lo definido anteriormente. La primera refiere a una perspectiva relacional, caracterizada como una forma de intercambio entre culturas, es decir, “entre prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintos a los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p. 63). Para la autora, esta perspectiva no profundiza las relaciones de poder y las estructuras sociales-políticas-económicas-epistémicas “que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad” (p. 63).

La segunda perspectiva que plantea Walsh (í.d.) la denomina como “funcional”, pues se enraíza en el reconocimiento de la diversidad en general y la diversidad cultural con miras hacia la inclusión de la estructura social. Sin embargo, indica la autora,

“no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco ‘cuestiona las reglas del juego’ y por eso, ‘es perfectamente compatible con la lógica del

modelo neo-liberal existente'. (...) En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social" (p. 63-64).

Por último, detalla que la tercera perspectiva es la que denomina como "crítica", la cual parte del punto medular que, según la autora, es el problema estructural –colonial –racial y su ligamen al capitalismo del mercado, por lo cual, considera que es "un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan por la refundación social y descolonización" (íd. p. 65).

Si bien Walsh (íd.) plantea la perspectiva crítica como la ideal desde un punto de vista político de acción y compromiso social, la autora acepta que la interculturalidad crítica es algo que está en proceso de construcción, ya que se necesita de "su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico (de saberes y conocimientos), para afianzar la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de los seres" (p. 66).

### **2.3. Educación intercultural: complejidad entre lo complejo**

Como bien apunta en el apartado anterior, la interculturalidad es el reflejo de condiciones particulares; dentro de estas converge una variedad de poblaciones con diversas características. En efecto, la interculturalidad reconoce los contextos en los que se pueden encontrar poblaciones como las afrodescendientes, indígenas, migrantes, entre otras; y estos espacios por sí solos tienden a ser complejos por el tipo de interacción que puede devenir de todas esas condiciones: idiomas, saberes y costumbres; lo cual remite inmediatamente a la pregunta ¿cómo relacionar



la diversidad en este contexto? Para diferentes autores, la educación (con un enfoque intercultural) es la clave para que esto suceda.

Ahora bien, el reto principal en los contextos descritos refiere a la necesidad de generar un proceso paralelo en el que se dé el reconocimiento de la diversidad por parte de todas las personas que la componen, pero que, al mismo tiempo, se puedan construir caminos educativos en los que se descentralicen los conocimientos. Son varios los autores que ven esta alternativa como la ideal para una verdadera interculturalidad, denominando este camino como “educación intercultural”.

¿Cómo podría definirse la educación intercultural? Según Valverde (2010),

“es aquella que va más allá de un espacio romántico y que se acerca a la igualdad de oportunidades educativas, que promueve competencias en múltiples culturas, pero distingue múltiples competencias que los individuos pueden adquirir y la identidad que se requiere por la pertenencia a un grupo social en particular, un espacio donde la identidad social y la competencia cultural son cosas diferentes” (p. 138).

Aunado al concepto anterior, Arroyo (2016) considera que las prácticas educativas son las que permiten construir y transformar escenarios cotidianos, en donde los conocimientos históricos pueden ser cuestionados críticamente por medio de propuestas que impliquen didácticas desde y para la diversidad, tomando en cuenta el tipo de personas que aspiramos a formar, en donde la interculturalidad es el camino pedagógico que transformaría la educación. Por consiguiente, para la autora, “centrar la interculturalidad (en la educación y las pedagogías) podría llevar a los escenarios académicos y pedagógicos a cuestionar los contenidos, postulados y enfoques con los que han venido trabajando históricamente” (p. 60).

Hacia esta misma línea apunta Villalta (2016), quien se apoya en Walsh y Bleszynska para explicar que la educación intercultural sería el camino que “al abordar la diversidad de interacciones de los sujetos, enriquece y devela nuevos aspectos de experiencia humana que sucede en el acontecimiento mismo de la interacción educativa, aportando a la construcción, consolidación o cambio de la identidad cultural que solo el encuentro intercultural hace posible” (p. 120).

Ahora bien, una de las críticas que se han generado desde diversas aristas ha sido la polarización del concepto hacia solamente un sector de la población en general, ya sea indígena o afrodescendiente. Se debe aclarar que no hay ninguna contrariedad en que se involucren estas poblaciones; sin embargo, son solamente dos de muchas otras diversidades que se encuentran dentro del marco de acción de la interculturalidad. Dicho esto, es relevante dejar explícita la necesidad de hacer visible la diversidad que implica el concepto de educación intercultural, y para ello se retoma la definición construida por Valverde (2010), basándose en varios argumentos planteados por Hansen. La educación intercultural es:

“un conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso... Más aún, un enfoque intercultural se esfuerza en hablar a todos los alumnos, ayudándolos, por medio de la diseminación de conocimientos sobre distintas culturas, para que se descubran los factores que unen y diferencian a la humanidad, para que aprecien su riqueza y diversidad, para que descubran su propia humanidad en cualquier cultura, y para que adquieran conocimiento crítico y comprensivo de las culturas” (p. 137).

Esta definición converge con los planteamientos por parte de la UNESCO en el informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019: *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*, en el cual se indica que:



“la educación debe ir mucho más allá de la mera tolerancia, que puede encubrir solo indiferencia; es una herramienta crucial para combatir los prejuicios, los estereotipos y la discriminación. Unos sistemas educativos mal diseñados pueden propagar una imagen negativa, parcial, excluyente o despectiva” (p. 6).

Dicho informe agrega otro componente a la educación intercultural que es la migración, la cual, a su vez, genera una serie de reflexiones en torno a las diversas situaciones educativas que deben ser abordadas con diferentes estrategias teóricas y metodológicas, obtenidas desde una formación con bases interculturales. Es decir, el reto dentro de la educación intercultural está no solamente en el currículum y la infraestructura como un todo complejo, sino que entra una responsabilidad especial por parte de la persona docente que encuentra múltiples saberes, costumbres, religiones, entre otros. Esto conlleva a discutir la formación docente frente a la educación intercultural.

#### **2.4. Formación docente e interculturalidad**

La UNESCO (íd.) refleja una necesidad urgente dentro de los diferentes contextos educativos donde la diversidad poblacional es continua, y en especial en donde la migración y el desplazamiento (externo o interno) se hacen presentes: “Los docentes necesitan una formación especial para elaborar estrategias de enseñanza que les permitan hacerse cargo de clases superpobladas, multilingües o de diversas edades, y hacer frente al estrés y los traumatismos vinculados” (p. 69).

En efecto, para realizar una verdadera educación intercultural, es necesario reflexionar sobre la formación que está teniendo el personal docente, ya que son las personas que enfrentan a las condiciones que implican la diversidad de estudiantes, en todos sentidos, y que se han retomado en los apartados anteriores. Sin embargo, los autores plantean escenarios donde se refleja ausencia de formación intercultural y tratamiento pedagógico para abordar, de manera ideal, las condiciones descritas anteriormente.

Santos, Cernadas y Lorenzo (2014) son autores muy críticos en cuanto a la formación docente en interculturalidad, y que, como se ha indicado, reafirman la ausencia del manejo de la interculturalidad y sus modelos de abordaje, dentro de los procesos de formación inicial. Según los autores, “el profesorado no ha recibido en su formación inicial, ni tampoco dentro de las modalidades de formación permanente, una preparación específica para elaborar verdaderos currículos interculturales” (p. 125). A su vez, los autores plantean críticamente sobre el abordaje pedagógico que se ha ido dando alrededor del tema, pues para ellos, se enfoca únicamente en alguna de las poblaciones que engloban dentro de la diversidad cultural (ya sea migrantes, afrodescendientes, indígenas, entre otros), lo cual deja en evidencia “la escasa cualificación de los profesionales de la educación al respecto” (p. 125).

Ante ello, surgen muchos retos alrededor de la formación docente en la educación intercultural, y varios de los autores ya citados han englobado una serie de recomendaciones y puntos a discutir entre dicho tema, la formación docente y las estrategias de aula. Para iniciar, Valverde (2010) describe ciertos requerimientos importantes dentro de las dinámicas formativas y de aula, que puedan precisar la educación intercultural, desde los planteamientos teóricos que ya se acotaron:

“es necesario dar un viraje hacia una formación intercultural de docentes donde, además de que se aprenda a reconocer la diversidad, se diseñen estrategias de aprendizaje que respondan a las necesidades de los niños en el salón de clase; el docente debe entender cuál es el objetivo de su formación, no como algo solamente teórico sino como una condición indispensable para el cambio en la escuela y fuera de ella” (p. 139).

Para Valverde (2010), el segundo paso para llegar a la verdadera educación intercultural tiene que ver con el papel que juega el centro educativo, ya que desde ahí deben construirse proyectos





educativos en donde “las escuelas vinculen objetivos generales con la reflexión de la multiculturalidad, para favorecer el establecimiento de una perspectiva formativa intercultural en los docentes”. Según el autor, si los proyectos son realmente vividos en estos espacios e impulsados desde las instituciones educativas “podremos afirmar que en un futuro no muy lejano tendremos un marco educativo propicio para llevar a cabo una educación intercultural” (p. 139).

Por otra parte, Jacobo, Loubet y Armenta (2010) plantean que los contextos interculturales suponen un enfoque que asegure la capacidad de los educadores “para comprender el viaje de la cultura y la flexibilidad humana para generar nuevas realidades culturales”. Ante ello, los autores identifican varias formas para llegar a esas capacidades, dentro de las cuales destaca el diseño curricular, que “ha de considerar la resultante interacción de la cultura con el tiempo, movimiento y distancia” con el fin de comprender la hibridación y la diversidad que está en ello (p. 57). Por otra parte, mencionan que la interculturalidad mantiene una orientación didáctica “interesada en integrar un repositorio de estrategias de trabajo pedagógico y de convivencia que contribuyan a que la persona aprenda a ser y a convivir con los demás” (p. 58).

Asimismo, Jacobo et al. (í.d.) indican que la convivencia descrita en el párrafo anterior debe estar ligada a las capacidades de un programa educativo intercultural en la formación docente, que sea alcanzada por medio de los saberes, relaciones emocionales e intelectuales, que generen compromiso en el desarrollo profesional y personal, siendo un proceso que denominan como “acompañamiento sistémico”. Según los autores, este tiene como fin tener la capacidad de llevar al grupo de estudiantes a un espacio que trasciende lo físico y se torna “en el espacio humano para la configuración y reconfiguración del ser”, en donde “las relaciones pedagógicas se humanizan cuando se comprende al otro, condición que se logra si el educador establece empatía emocional y cognitiva” (p. 58).

Por último, Santos et al. (2014) establecen las dimensiones que deben ser consideradas como principales en la estructura de un programa de formación para la adquisición de las competencias interculturales, es decir, “las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para manejarse eficazmente en un medio intercultural” (p. 125). Santos et al. (2014) se basaron en autores como García López, Leiva y McAllister y Jordan para conformar las siguientes dimensiones:

- a. La dimensión cognitiva o teórica: Indican los autores que esta se compone de los elementos de carácter formativo que deberán ir seguidos del examen crítico sobre una serie de temas que permitan comprender la complejidad del hecho multicultural.
- b. La dimensión técnico-pedagógica: Es la encargada de proporcionar las estrategias organizativo-didácticas.
- c. La dimensión emocional-actitudinal-moral: Se compone de todo lo necesario para el cambio de actitudes.

## **2.5. Competencias interculturales en docentes**

A lo largo de este desarrollo teórico, incluyendo antecedentes, se reflejó una serie de aspectos relacionados a las competencias interculturales en docentes. Varios autores y autoras plantean que, para desarrollar una óptima educación intercultural, es necesario que la población docente lleve procesos de formación inicial y continua sobre competencias interculturales. Tal y como lo formulan Artavia y Cascante (2008): “la formación de competencias interculturales se debe convertir en el nuevo reto de los docentes, una formación sólida que trascienda en la práctica pedagógica y en la dinámica y formación de los discentes” (p. 67).

De esta forma, se hará un recopilado de las competencias interculturales para docentes. El primero corresponde a un planteamiento de Aguado, al cual citan Artavia y Cascante (2008):



- El educador como facilitador y potenciador más que como controlador, recurriendo a técnicas de control indirecto y proporcionando variedades, oportunidades para que los educandos determinen sus actividades de aprendizaje.
- Utilizar centros de interés, proyectos de grupo, programas individualizados y actividades que permitan a los estudiantes escoger el momento en que comienzan y terminan las tareas.
- Atender a las necesidades e intereses de cada persona y verle como un individuo, antes que como miembro de un determinado grupo cultural.
- Promover situaciones sociales diversas –formales e informales, estructuradas y abiertas– para favorecer los contactos y el conocimiento mutuo.
- Utilizar fórmulas diversas de motivación para aprender y actuar según una variedad de razones o de sentimientos. Proporcionar refuerzos de diverso tipo –verbal/no verbal, mediato/inmediato–.
- Atender a los preliminares y a las fórmulas sociales características de cada grupo cultural, al comenzar y al concluir una actividad. Enseñar diferencias en el trato, cortesía y conducta habitual de los diferentes grupos.
- Proporcionar oportunidades adicionales a los grupos minoritarios para formar parte de comités, proyectos cooperativos y, también, actividades individuales que fomenten autoimagen positiva.
- Utilizar diferentes estilos de enseñanza según los estilos de aprendizaje de los estudiantes al organizar el trabajo y el ocio.
- Facilitar el proceso de adquisición de competencias multiculturales por medio de simulaciones, discusiones, centros de interés y comunicación intercultural.

- Facilitar la adaptación a la escuela, previendo posibles dificultades, compensando los déficits en habilidades básicas, estableciendo fórmulas de acogida a los recién llegados.
- Observar y practicar diferentes estilos comunicativos. Recurrir a la ayuda de voluntarios de las comunidades de referencia de los participantes.
- Diseñar actividades que estimulen el desarrollo cognitivo y perceptivo –tarea de descubrimiento, indagación conformación de hipótesis, tareas piagetianas– (p. 68).

Por otra parte, Sabariego, citado por Artavia y Cascante (2008), plantea las siguientes competencias interculturales:

- La integración del contenido hace referencia al grado en que el profesorado utiliza ejemplos y contenidos procedentes de varias culturas en su modelo educativo.
- El proceso de construcción del conocimiento significa que el profesor debe ayudar al alumno a entender cómo los marcos de referencia, perspectiva y sesgos implícitos en una disciplina influyen en la forma de construcción del conocimiento.
- La reducción del prejuicio se centra en las características de las actitudes raciales del alumnado y en la forma como pueden modificarse por medio de diferentes métodos y recursos.
- Una pedagogía de la equidad existe cuando el profesorado modifica su forma de enseñar, de manera que facilita el éxito académico de todo el alumnado.
- Una cultura escolar favorable al empoderamiento que busca desarrollar las destrezas para superar las injusticias y las desigualdades sociales (p. 68).

Por último, se encuentran las formuladas por parte de Viquez y otros (2015):



- Muestra conocimiento y respeto hacia la cultura de otros.
- Conoce y acepta sus propios rasgos culturales.
- Experimenta afán por viajar y convivir con otras personas.
- Presenta flexibilidad y apertura a la innovación y al cambio.
- Defiende por igual los valores de las mayorías y de las minorías.
- Reconoce los derechos relativos a la diversidad.
- Se muestra con madurez, motivación y control emocional.
- Expresa sensibilidad hacia los sentimientos y personalidad ajenos.
- Se distingue por su particular estilo de vida multicultural.
- Muestra empatía, se pone en los zapatos de las demás personas.
- Ejerce un liderazgo democrático y participativo.
- Motiva a colegas, grupos y comunidades.
- Tiene inteligencia interpersonal, se relaciona en forma óptima.
- Se integra positivamente e interactúa en grupos diversos.
- Presenta un alto nivel comunicativo, a nivel verbal, no verbal, contextual y corporal.
- Es una persona exitosa en la resolución creativa y justa de conflictos individuales, grupales y sociales.
- Asume la voz de personas discriminadas o marginadas.
- Promueve la convivencia, viajes y actividades multiculturales hacia otros.
- Establece relaciones dialógicas con facilidad y de manera no discriminatoria.
- Rechaza cualquier tipo de manipulación, es persona honesta y directa (p. 349).



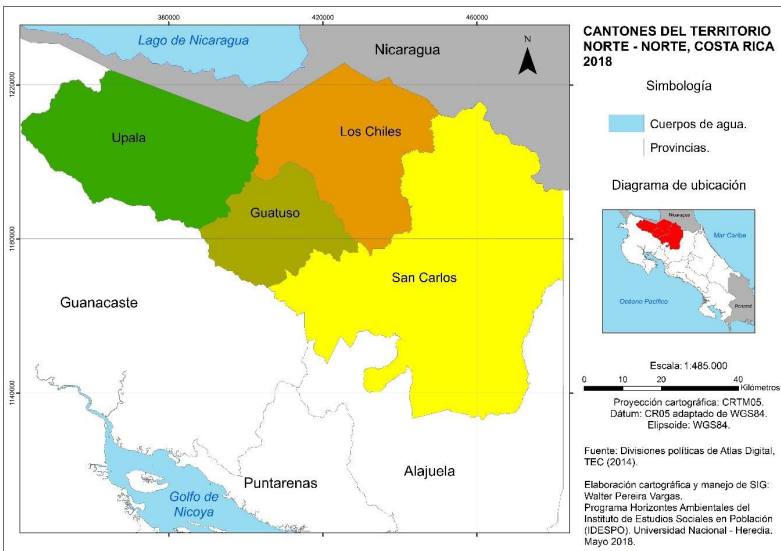
# Capítulo III:

Marco  
metodológico



En esta sección se detallan algunos de los elementos contemplados para el desarrollo del proceso de recolección de la información. Se debe recordar que contamos con los servicios del IDESO para el diseño y ejecución del trabajo de campo, por lo que, en coordinación con el Área de Investigación de Calidad Educativa (AICE) del Departamento de Desarrollo Profesional y Humano del Colypro, se construyó el instrumento, se obtuvo la muestra, se capacitó al equipo encuestador –el cual recopiló la información de manera telefónica al personal docente colegiado de la región Norte del país– y se tabularon los datos. La zona de estudio es el territorio Norte Norte, el cual se aprecia a continuación.

**FIGURA 3**  
**Mapa cantonal del territorio Norte Norte**



Fuente: Programa Horizontes Ambientales, IDESO, UNA, 2018.

Por consiguiente, se describirán algunos de los detalles metodológicos que fueron aplicados para el estudio, con el fin de evidenciar cómo se obtuvieron los resultados.





## ■ 1. Enfoque de investigación

Para poder alcanzar los objetivos planteados dentro del proyecto de investigación, se seleccionó el enfoque cuantitativo, el cual, según Bernal (2010),

“se fundamenta en la medición de las características de los fenómenos sociales, lo cual supone derivar un marco conceptual pertinente al problema analizado, una serie de postulados que expresen relaciones entre las variables estudiadas de forma deductiva. Este método tiende a generalizar y normalizar resultados” (p. 60).

Por tanto, partiendo del enfoque seleccionado, se considera oportuna la investigación cuantitativa, ya que responde a una serie de etapas en donde, por medio de la presencia de representaciones numéricas o estadísticas, se estudia el comportamiento de la población, utilizando un cuestionario como herramienta principal para recolectar la información.

De esta forma, se preparó bajo el escenario de una encuesta por muestreo, el cual se describirá más adelante. Ciertamente este tipo de investigación constituye uno de los principales y mejores métodos para el estudio de una población grande, el cual permite la predicción, la descripción de poblaciones, entre otros componentes.

## ■ 2. Tipo de estudio

El tipo de estudio que fue seleccionado por parte del equipo de investigación es el denominado descriptivo, el cual según Cerda, citado por Bernal (2010), se define como aquel estudio que se encarga de “describir aquellos aspectos más característicos, distintivos y particulares de personas, situaciones o cosas, o sea, aquellas propiedades que las hacen reconocibles a los ojos de los demás” (p. 113).

Por tanto, si se observan los objetivos planteados para la investigación, se deduce que este tipo de estudio es apto para describir la formación inicial y las metodologías docentes empleadas por la población colegiada sobre su percepción y experiencia en procesos educativos en contextos de diversidad cultural y alta migración.

### ■ 3. Muestra

El diseño de muestra se realizó utilizando la fórmula para calcular una muestra simple al azar para estimar una proporción, suponiendo variabilidad máxima, un nivel de 95% de confianza y un margen de error máximo permitido de 4,7% para cada subpoblación (San Carlos y Norte Norte). Además, se contempló una tasa de rechazo y pérdida de información debido a inconvenientes con el marco muestral de alrededor del 15%.

Lo anterior arrojó un tamaño muestral requerido de 990 personas, las cuales se seleccionaron mediante un proceso aleatorio sistemático, proporcional al sexo, dentro de cada subpoblación. Para esta selección se hizo uso del listado de personal docente incorporado a Colypro, aportado por esta institución.

Es importante mencionar en este punto que se afrontaron problemas de desactualización y errores del marco muestral, que superaban los porcentajes estimados, ya que la base de datos suministrada presentaba teléfonos de personas pensionadas, no inscritas al Colypro, entre otras; como puede evidenciarse en el siguiente cuadro.



## CUADRO 2

### Resultados de las llamadas realizadas en el estudio

Resultado de la llamada	Cantidad de casos	Observaciones
<b>Cuestionarios aplicados</b>		
Realizadas	991 <sup>1</sup>	Cuestionarios completos
<b>Cuestionarios no aplicados</b>		
Números ocupados	672	Se realizaron hasta cuatro llamadas en diferentes momentos sin resultado positivo.
Citas	343	Se logra un primer acercamiento con la persona a encuestar; indica no poder atender en ese momento, brinda cita para aplicación, pero después no atiende la llamada.
Apagado/mensajería	310	Se realizaron hasta cuatro llamadas en diferentes momentos sin resultado positivo.
No existe, incorrecto	294	El número no existe o no corresponde a la persona que se desea contactar.
No realizada por otras razones	290	No se aplicaron por las siguientes razones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es administrativo hace más de 5 años</li> <li>• Lleva más de 10 años de no trabajar en la zona</li> <li>• No es profesor</li> <li>• Está pensionado</li> <li>• Trabaja en Guanacaste, Grecia o Pérez Zeledón</li> <li>• Indica que no confía en las encuestas telefónicas y que no recibió notificación de Colypro</li> </ul>

1 Se presupuestaron 990 cuestionarios; sin embargo, se alcanzó a obtener 991 en total.

Resultado de la llamada	Cantidad de casos	Observaciones
<b>Rechazadas</b>	289	La persona manifiesta que no quiere contestar el cuestionario. En algunos casos indica que Colypro no realizó comunicado.
<b>Pendientes</b>	21	El cuestionario se inició, pero no se ha concluido. Dio horarios para volver a llamar, pero no está contestando.
<b>Suspendidos</b>	44	Número al cual no se puede acceder.
<b>Comercial</b>	4	Número que no corresponde.
<b>Total de cuestionarios no aplicados</b>	<b>2267</b>	
<b>TOTAL DE NÚMEROS CONTACTADOS</b>	<b>3258</b>	

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Considerando la situación descrita en la tabla anterior, se procedió a realizar un sondeo, el cual consiste en un método no probabilístico en el que se trata de contactar al mayor número de personas en un periodo establecido, con el objetivo de alcanzar las 990 entrevistas presupuestadas. Cabe recalcar que este tipo de muestreo no cumple con las propiedades probabilísticas (probabilidades de selección conocidas, no nulas, medibles y el grado de precisión), y por ende no se puede conocer con precisión la magnitud del fenómeno de estudio.



## ■ 4. Proceso de aplicación

A continuación, se hará una descripción general de las etapas que se llevaron a cabo durante la aplicación del trabajo de campo.

### 4.1. Planeación:

En este primer momento se definió la justificación y los objetivos anteriormente mencionados, se evaluaron los recursos disponibles, se preparó el diseño de investigación y se delimitó la población de interés.

Esta última se encuentra conformada por el personal docente (mujeres y hombres) de las Direcciones Regionales del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, de San Carlos y Norte Norte, incorporados al Colypro.

### 4.2. Elaboración del cuestionario

El IDESPO se encargó de presentar una propuesta de cuestionario, a partir de los objetivos y las variables a estudiar, establecidas por AICE. El cuestionario fue presentado y avalado en el mes de enero 2019 (ver anexo 1).

Vale la pena traer a colación que, si bien el instrumento de recolección se elaboró en formato Word, al aplicarlo se realizó por medio del software de encuesta de código abierto LimeSurvey.

### 4.3. Organización del trabajo de campo

Se determinaron los plazos para la ejecución de cada una de las fases de la investigación (ver anexo 2). Se concretó la cantidad de entrevistadores y supervisores con la cual se debía trabajar.

### 4.4. Prueba piloto

Para efectos de garantizar la calidad de la información recolectada en los cuestionarios, se realizó una prueba piloto con el objetivo de revisar el instrumento e identificar la viabilidad de su aplicación, la comprensión de las preguntas, así como posibles inconsistencias.

Las pruebas piloto se ejecutaron el miércoles 16 de enero en las instalaciones del Centro Tecnológico de Información Social (CE-TIS), del Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO) de la Universidad Nacional. La aplicación se desarrolló en conjunto IDESPO-Colypro.

En la prueba piloto se trabajó con información suministrada por Colypro, específicamente para este fin. Como muestra solo se tomaron en consideración las personas que poseían registro de teléfono celular. En total se ejecutaron 21 cuestionarios, de los cuales 15 fue a mujeres y 6 a hombres. Las zonas de aplicación fueron Cartago, Puntarenas y Limón.

Como resultado se obtiene que la aplicación del cuestionario tarda entre 15 y 20 minutos, se agrega la opción de “otros” en preguntas específicas y se determina que el instrumento de recolección se encuentra listo para la aplicación.

#### **4.5. Proceso de capacitación**

Para la etapa de recolección de datos, se diseñó una estrategia de capacitación dirigida a dos personas supervisoras y 20 entrevistadores(as), a cargo del equipo de investigación del IDESPO y de Colypro. La capacitación se dividió en dos momentos:

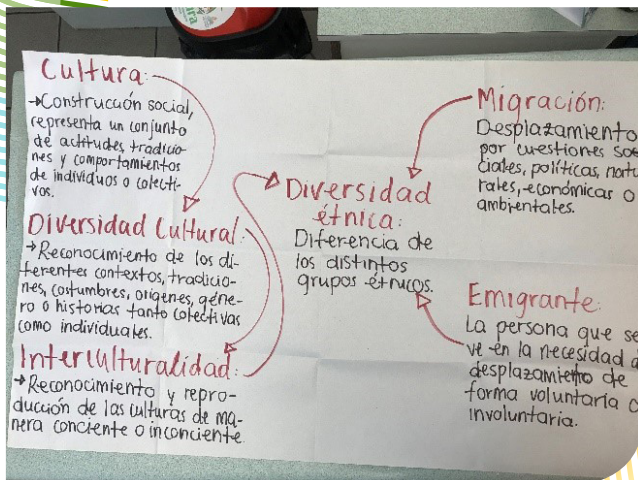
- En una primera instancia se trabajó una actividad en la cual se dividió el grupo en dos, con el fin de entregarle a cada subgrupo palabras relacionadas con interculturalidad (“cultura”, “intercultural”, “migración”, “emigrantes”, “diversidad cultural”, “diversidad étnica”) y un papel periódico. Además, se les solicitó que en el papel periódico escribieran o dibujaran qué pensaban de cada una de las palabras dadas, con el fin de realizar una puesta en común para explicar todo lo que habían escrito o dibujado en el papel (ver figura 3).



- Al terminar la actividad, el equipo de investigación del Colypro procedió a contextualizar la relevancia del estudio, partiendo de los objetivos planteados y la necesidad de contar con la información como insumo de estrategias futuras en su organización.

FIGURA 4

### Actividades realizadas en la capacitación





Fuente: Elaboración propia, 2019.





#### 4.6. Trabajo de campo

El trabajo de campo contempló las siguientes fases:

##### **Fase I. Recolección de la información**

Se realizó vía telefónica por el IDESPO, en las instalaciones del Centro Tecnológico de Investigación Social (CE-TIS), del 4 al 17 de febrero. El cuestionario fue aplicado por un equipo de personas entrevistadoras previamente capacitadas y con experiencia en aplicación de encuestas (ver anexo 3); como parte de los controles de campo se ejecutaron rellamadas a las personas entrevistadas, corroborando la información anotada por cada entrevistador.

##### **Fase II. Proceso de crítica y codificación**

Los cuestionarios se revisaron uno por uno para verificar que contaran con toda la información requerida y también para identificar posibles inconsistencias. Posterior a esto, se procedió a codificar la información contenida en las preguntas abiertas, a partir del manual de códigos previamente elaborado por los investigadores.

##### **Fase III. Limpieza de la base de datos y generación de frecuencias**

- **Limpieza de la base de datos**

Una vez codificada la información de las preguntas abiertas, se procedió a limpiar la base de datos; este proceso consistió en revisar y corregir las inconsistencias que surgieron de errores al digitar o de la fase de crítica y codificación. Se desarrolló de forma electrónica.

- **Procesamiento de la información**

La información recolectada a partir de la aplicación en línea de los cuestionarios, a través del LimeSurvey, se exportó al software estadístico SPSS, donde será procesado por el personal informático del IDESPO.

Posterior a la limpieza de la base de datos se continuó con la construcción de frecuencias que se analizarán en la etapa posterior.

#### **Fase IV. Análisis de la información**

Los procesamientos requeridos se ejecutaron a través del programa estadístico para ciencias sociales (SPSS); luego la generación de cuadros y gráficos se realizó en Excel, creando categorías a partir de los objetivos del estudio para analizar la información. Esta actividad estuvo a cargo de las investigadoras del IDESPO.

#### **Fase V. Elaboración del informe**

Como último momento metodológico se consideró la elaboración del presente informe, el cual se entrega de forma escrita al equipo responsable del Colypro y se desarrollará una presentación oral con las autoridades respectivas.

# Capítulo IV:

Análisis de datos  
de estudio



Ya realizado el recorrido teórico y metodológico de este proyecto de investigación se llega al cuarto capítulo, donde se toman todos los datos obtenidos que describen la situación actual de la población docente, con respecto a la formación inicial y a las metodologías aplicadas en contextos de alta migración e interculturalidad. Se debe recordar que el cuestionario aplicado estaba conformado por 42 preguntas, principalmente cerradas, aunque contaba con algunas abiertas. Las preguntas estaban distribuidas en cuatro módulos:

- Datos generales de las personas entrevistadas
- Acercamiento a la interculturalidad
- Metodologías-herramientas en temas de interculturalidad
- Formación inicial y capacitaciones

El análisis se ha estructurado de la misma forma como se distribuyó el cuestionario, por lo cual se inicia con los datos generales de las personas entrevistadas y se finalizará con la formación inicial y capacitaciones.

## ■ 1. Datos generales de las personas entrevistadas

El primer cuadro de los resultados obtenidos refiere a la distribución de algunas características de las personas encuestadas, donde se puede observar que la tendencia de mujeres docentes se mantiene en la Zona Norte. Otra de las razones por las que el 73,8% de quienes respondieron corresponde a mujeres es que mostraron mayor disposición a responder el estudio; el restante 26,2% son hombres.

Asimismo, en el cuadro 3 se pueden observar los grupos de edad conformados para el estudio. Se estructuraron en cinco diferentes grupos etarios, siendo el primer de estos de 18 a 24 años, con apenas 1,6%. Hay que tomar en consideración que es una edad



en que las personas todavía se encuentran en el proceso final de su estudio; esto se ve reflejado en la cantidad de jóvenes que están laborando con esa edad en la Zona Norte del país.

En el segundo grupo etario se encuentran las personas entre 25 y 34 años de edad; mientras que al tercero lo conforman entre 35 y 44 años. Estos dos grupos se mencionan juntos ya que los dos reúnen la mayoría de población dentro del estudio, con 34,6% y 36,6% respectivamente, y son las edades en las que recién se incorpora, con mayor frecuencia, a la práctica docente, y va consolidando esa experiencia.

La población entre 45 y 54 años presentó un porcentaje de respuesta correspondiente a 18,5%. Y el último grupo, de 55 años y más, es catalogado como el más pequeño en este estudio, dado que representa el 8,7% de la población entrevistada.

**CUADRO 3**  
**Características sociodemográficas de las personas**  
**entrevistadas (n=991)**

Características sociodemográficas	Porcentaje
<b>Sexo</b>	
Mujeres	73,8
Hombres	26,2
<b>Total</b>	<b>100,0</b>
<b>Grupo de edad</b>	
De 18 a 24 años	1,6
De 25 a 34 años	34,6
De 35 a 44 años	36,6
De 45 a 54 años	18,5
De 55 y más	8,7
<b>Total</b>	<b>100.0</b>

Características sociodemográficas	Porcentaje
<b>Último grado académico</b>	
Diplomado	0,2
Bachillerato universitario	8,6
Licenciatura	76,1
Postgrado	15,1
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

En el mismo cuadro 3, se logra describir lo referente al último grado académico aprobado, siendo de mayor frecuencia el de licenciatura con 76,1%, seguido del postgrado con 15,1%. Este dato es relevante ya que cerca del 90% de la población encuestada posee rango académico de alta titulación –licenciatura o maestría–, lo cual refleja una apta preparación académica por parte de la población docente en la Zona Norte. La población con menor porcentaje, 02%, refiere a quienes solamente tienen diplomados universitarios, mientras que el 8,6% manifestó que posee bachillerato universitario.

Prosiguiendo con las características, una de las preguntas asociadas al nivel educativo refiere a la universidad donde obtuvo la formación inicial. De todo el universo de respuestas, se obtuvo como resultado que más de 26 universidades han sido las formadoras de las personas docentes encuestadas, y de estas, el cuadro 4 refleja que son tanto públicas como privadas. Un dato a destacar es que solamente una de las universidades era internacional.

Si se detalla con cuidado, se puede notar que las universidades públicas mencionadas por las personas encuestadas (Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia y Universidad Técnica



ca Nacional) han formado al 40% de las personas docentes de la Zona Norte seleccionadas para este estudio. Por otra parte, el 56,7% obtuvo su formación inicial en universidades privadas. Esto quiere decir, en términos de volumen, que las cinco universidades estatales han cargado con el peso de la formación de profesionales en docencia de la Zona Norte.

Si se hace un desglose de las universidades públicas, se puede observar que con mayor cantidad de egresados es la UNED, con 15%, y le sigue con datos muy cercanos la privada Universidad de San José, con 14,7%. La tercera universidad, también privada, es la Universidad San Isidro Labrador con 12%, y en cuarta posición la Universidad Católica con 9%. La segunda universidad estatal con mayor cantidad de egresados es la Universidad Nacional con 10,1%. En sumatoria, las primeras cinco universidades que han formado a profesionales docentes de la zona de estudio son dos estatales y tres privadas. Obsérvese el cuadro 4.

#### CUADRO 4

##### Universidades donde se obtuvo formación inicial (n=991)

Nombre de la universidad	Porcentaje
Universidad Estatal a Distancia	15,0
Universidad de San José	14,7
Universidad San Isidro Labrador	12,0
Universidad Nacional	10,1
Universidad Católica	9,0
Universidad de Costa Rica	8,6
Universidad Latina	7,1
Universidad Florencio del Castillo	6,6
Universidad Técnica Nacional	4,8
Universidad de las Ciencias y el Arte	3,3
Instituto Tecnológico de Costa Rica	1,9
Universidad Autónoma de Centroamérica	1,9
Universidad Interamericana de las Américas	0,4

Nombre de la universidad	Porcentaje
Universidad Santa Lucía	0,8
Universidad Hispanoamericana	0,7
Universidad Americana	0,5
Universidad La Salle	0,3
Universidad Metodista	0,2
Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología	0,1
Universidad Castro Carazo	0,1
Universidad Metropolitana	0,1
Universidad Central	0,1
Escuela Centroamericana de Ganadería	0,1
Universidad internacional: KU Leuven en Bélgica	0,1
Universidad de Ciencias Empresariales	0,1
Otros	1,3
<b>Total</b>	<b>100,0</b>

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

Es importante resaltar que la gran mayoría de las universidades listadas en el cuadro 4 poseen sedes en la Zona Norte. Por ejemplo, la UNED se localiza en Pavón, San Carlos y Upala; mientras que la UNA y la UCR cuentan con la sede interuniversitaria de Alajuela. El TEC y la UTN también se ubican en Ciudad Quesada. Consecuentemente, las universidades privadas que se ubican con mayores porcentajes en el cuadro 4, también disponen de sede en San Carlos: la Universidad San José, San Isidro Labrador y la Católica son las que registran mayor porcentaje de docentes egresados en la zona de estudio.

Lo anterior quiere decir que existe facilidad de traslado para que la población de la zona pueda acceder a la educación universitaria, ya sea pública o privada.





Tal y como se ha manifestado en diversos momentos de este informe, la Zona Huetar Norte es un punto donde confluye gran diversidad cultural y étnica, referida por las características de la población que se encuentra en esta parte del país. En efecto, se pueden encontrar desde personas migrantes hasta población indígena. Considerando justamente esta población, se consultó a los encuestados sobre el manejo de los idiomas indígenas y formas de lenguaje. Obsérvese el cuadro 5:

### CUADRO 5

#### Idiomas indígenas o formas de lenguaje que hablan las personas entrevistadas (n=991)

Lenguaje	Porcentaje
Ninguno	98,6%
Lesco	0,7%
Maleku	0,5%
Bribri	0,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

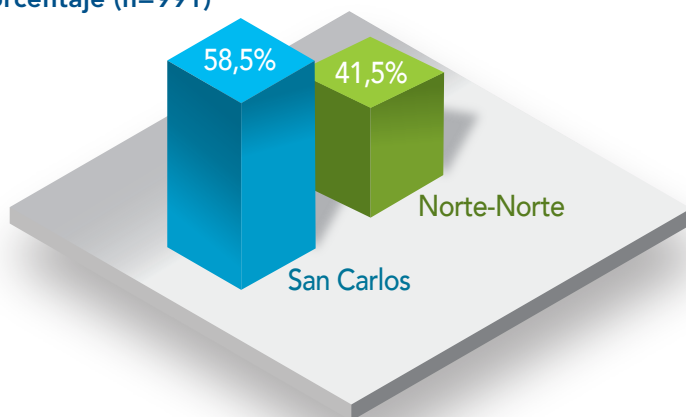
Tal y como se describe en el cuadro 5, la población docente consultada de la Zona Norte evidencia que no poseen las competencias en idiomas indígenas y/o formas de lenguaje. En efecto, el 98,6% indicó no tener dominio sobre algún idioma indígena, además, solamente el 0,2% habla bribri, 0,5% maleku y, en el caso del lenguaje de señas costarricense (Lesco), solamente 0,7% lo domina. Esta situación refleja una gran debilidad por parte de la población docente, ya que no contar con esta competencia en un contexto con población indígena deja en evidencia los debates que se han planteado dentro del marco teórico. La inclusión educativa implica dominio de competencias docentes interculturales, tales como la comunicación multicultural.

Ahora bien, dentro de los detalles que se obtuvieron dentro de la caracterización de la población docente encuestada, refiere que muchas de las personas han sido migrantes internos, por lo cual, como la mayoría de personas en el país, no han requerido de otros idiomas fuera del español y el inglés, aunado al hecho que, en los procesos educativos de primaria y secundaria así como universitarios, esto no ha sido algo que se cambie. En el anexo 6, se observa el dato de los lugares de procedencia de las personas encuestadas.

Otro de los puntos de caracterización de la población entrevistada refiere a la zona en la que labora al momento del estudio. Obsérvese el siguiente gráfico:

### GRÁFICO 1

#### Zonas en donde trabaja la población entrevistada, según porcentaje (n=991)



Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

Diversas organizaciones e instituciones públicas y privadas dividen la Zona Huetar Norte en la Zona Norte Norte (compuesta por Upala, Guatuso y Los Chiles) y, por otra parte, San Carlos. En la figura 3, se puede escudriñar el mapa con mayor claridad.



Al momento del estudio, 58,8% de la población encuestada indicó que se encuentra laborando en San Carlos; mientras que el 41,5% restante labora en la Zona Norte Norte.

En este punto es importante resaltar que la ubicación específica de la población indígena maleku es en el cantón de Guatuso, aunque esto no quiere decir que sea el único cantón donde se encuentre concentración de personas indígenas. Hay una alta probabilidad de que el 41,5% de la población docente que labora en la Zona Norte Norte pueda tener en sus aulas a estudiantes indígenas.

Prosiguiendo con las características de la población encuestada, otra de las consultas realizadas expone la cantidad de años ejerciendo como docente. Se establecieron seis grupos de años, y de estos, el que mayor porcentaje obtuvo fue el grupo de docentes entre 10 y 20 años de experiencia, con 43,3%; seguido del grupo que cuenta entre 1 y 10 años, con 38,6%; y finalmente, el grupo de 20 a 30 años de trayectoria, con 15%. Esto quiere decir que cerca del 60% de la población entrevistada lleva al menos 10 años ejerciendo la docencia, y, por consiguiente, más de la mitad de la población de estudio posee vasta experiencia en el desarrollo de los procesos educativos:

**CUADRO 6**  
**Cantidad de años de ejercer como educador(a), en porcentajes (n=991)**

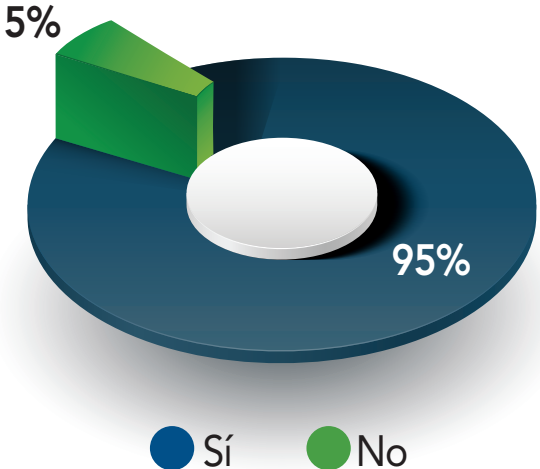
Rangos	Porcentaje
De menos de 1 año	0,5
De 1 a menos de 10 años	38,6
De 10 a menos de 20 años	43,4
De 20 a menos de 30 años	15,0
De 30 a menos de 40 años	2,3
De 41 y más años	0,1
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

La Zona Huetar Norte es una de las regiones más desiguales y con mayor pobreza en el país. Según datos del Programa Estado de la Nación (2019), se evidencia que esta región posee un promedio de 8,5% de desempleo, uno de los más altos del país, por múltiples razones: capacidad limitada de las universidades, demanda inferior a oferta de profesionales, así como otros elementos más.

A pesar de estas condiciones, la población docente entrevistada, al momento del estudio, es 95% activa laboralmente, lo que quiere decir que solamente el 5% no se encuentra en condición de ocupada, tal y como se muestra en el gráfico 2:

**GRÁFICO 2**  
**Porcentaje de personas entrevistadas que indican estar laborando (n=991)**



Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

Ahora bien, a la población docente que se encuentra activa se le consultó sobre el tipo de centro educativo en el que labora: el 97,2% indicó que labora en centros educativos públicos, mientras que el 1,6% lo hace en centros privados, y solamente 1,2%



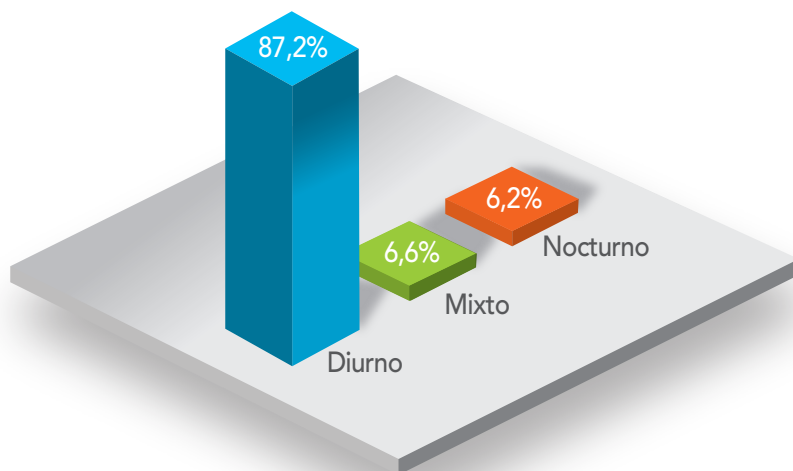
describió que labora para centros subvencionados (para profundizar en los centros educativos, ver el anexo 5).

De ese porcentaje de docentes que trabaja en el sector público, el 75,5% tiene entre 1 año a menos de 10 años laborando en el mismo centro educativo; seguido de 16,8% de docentes que mencionaron acumular de 10 a 20 años en el mismo centro. Es de resaltar esta característica de gran estabilidad que presenta la Zona Huetar Norte, relevante por cuanto a la población entrevistada se le puede considerar como profesionales que conocen el contexto de los centros educativos y, por tanto, a la población estudiantil.

En relación con los centros educativos, se hizo la consulta a la población docente encuestada sobre el tipo de horario en el que están nombrados, es decir, si cumple con horarios diurnos, nocturnos o mixtos, como se representa en el gráfico 3:

### GRÁFICO 3

#### Horario laboral de la población entrevistada, en porcentajes (n=937)

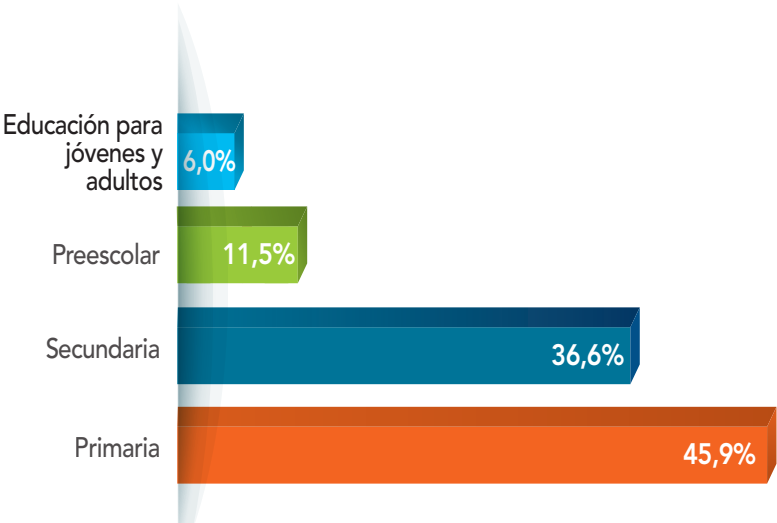


Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

El gráfico 3 muestra que el 87,2% de la población docente encuestada realiza jornada diurna, seguido del 6,6% con horario mixto y el 6,2% con jornada nocturna. Esto refleja que la Zona Huetar Norte posee en su mayoría centros educativos diurnos, por lo cual las opciones educativas más fuertes para la población de la zona están en la educación diurna.

En relación con los horarios de los centros educativos, también se hizo la consulta a la población colegiada con respecto a los niveles educativos en los que ejerce como docente. En este sentido, se consultó por el que tiene el mayor nombramiento, en caso de estar ejerciendo en más de un nivel. En el gráfico 4 se refleja este dato:

**GRÁFICO 4**  
**Niveles que atiende la población entrevistada, en porcentajes**  
**(n=937)**



Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta "Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad", febrero 2019.



El porcentaje de docentes entrevistados indicó que ejerce en el nivel educativo de primaria, prácticamente 46%; seguido de educación secundaria arriba del 36%; mientras que los porcentajes menores de docentes se ubican en el nivel de preescolar con 11,5% y las modalidades de educación para jóvenes y adultos con 6%. Si se comparan los datos relacionados con los horarios de la población encuestada en el gráfico 3, existe una correlación con el hecho de que la educación primaria, secundaria y preescolar se imparten en centros educativos diurnos, mientras que en ambos gráficos, 3 y 4, se evidencia que la educación en las diversas modalidades para jóvenes y adultos es una de las opciones más escasas en la Zona Norte.

A partir de los datos representados, se puede llegar a algunos puntos relevantes de la primera sección del estudio:

- a. La población docente que labora en la Zona Norte se encuentra académicamente preparada con grados profesionales que la respaldan, especialmente licenciatura. Cerca del 40% ha realizado su formación en universidades públicas, pero las universidades privadas también han sido opción en la zona de estudio; de ahí que el porcentaje restante se haya formado en estas.
- b. La mayoría de la población docente de la Zona Norte tiene un promedio que ronda no menos de 10 años de laborar en la región y, para el momento del estudio, 95% se encuentra laborando.
- c. La población docente del estudio centra sus labores en horarios diurnos y, además, alrededor del 80% ejerce en niveles de primaria o secundaria. La educación para jóvenes y adultos y de horarios nocturnos es sumamente escasa en la Zona Norte.
- d. Sin embargo, a pesar de una buena cantidad de años de experiencia y ser profesionales académicamente formados desde las universidades, no cuentan con competencias interculturales en idiomas indígenas.

## ■ 2. Acercamiento a la interculturalidad

Una de las inquietudes iniciales, por parte del equipo de investigación, se relacionaba con evidenciar la gama de nacionalidades que la población docente puede encontrar en una región como la Huetar Norte. En efecto, según los datos que se detallaron en apartados anteriores, la Zona Norte es una de las más complejas en cuanto a diversidad se refiere. Ante ello, la población docente entrevistada brindó un panorama que describe la diversidad de nacionalidades dentro de los centros educativos que componen la región.

Según la población docente encuestada, las nacionalidades recurrentes dentro de los centros educativos son costarricenses (45,2%), seguidos por nicaragüenses (40,7%). Estas dos poblaciones destacan frente a otras nacionalidades, como: salvadoreños (2,9%), estadounidenses (2,2%), hondureños (2,0%), colombianos (1,7%) y guatemaltecos (1,1%). En el cuadro 7 se detalla con más amplitud el mosaico de nacionalidades:

### CUADRO 7

#### Nacionalidades del estudiantado que atienden, en porcentajes (n=937)

Nacionalidad	Porcentaje
Costarricense	45,2
Nicaragüense	40,7
Hondureña	2,0
Salvadoreña	2,9
Guatemalteca	1,1
Estadounidense	2,2
Colombiana	1,7
Venezolana	0,9
China	0,6
Europea	0,9
Otra	1,8
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta "Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad", febrero 2019.





A pesar de que el porcentaje de algunas nacionalidades es menor al 1%, como lo son la venezolana, la china, entre otros, no exige la pluriculturalidad que eso implica para la persona docente.

Aunado a las nacionalidades, también se consultó sobre la composición de los grupos étnicos que se presentan en los centros educativos. Según los docentes entrevistados, la población que más se encuentra en las aulas es la mestiza con 47,5%, seguido por 23,5% de personas caucásicas. Por otra parte, hay que resaltar dos poblaciones que, en porcentajes, los docentes encuestados describieron: estudiantes afrodescendientes en un 17,4%, e indígenas 7,4% (5,5% malekus y 1,9% huetares). Un 3,4% está compuesto de otros grupos indígenas: cabécares, bribbrís, ngäbes, térrabas, borucas, entre otros. Por tanto, en cúmulo de poblaciones indígenas, sumaría 10,8%. En este punto, se podría dar el supuesto de que la población docente entrevistada identifica de manera muy escasa a las poblaciones indígenas, partiendo del hecho de que el 98,6% indicó no dominar los respectivos idiomas. En el cuadro 8 se detallan los grupos étnicos:

## CUADRO 8

### Grupos étnicos del estudiantado que atienden, en porcentajes (n=937)

Grupo étnico	Porcentaje
Mestizos	47,5
Caucásicos	23,5
Afrodescendientes	17,4
Malekus	5,5
Huetares	1,9
Chorotegas	0,9
Cabécares	0,7
Bribbrís	0,3
Térrabas	0,3
Borucas	0,2
Ngäbes	0,1
Otro	1,8
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta "Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad", febrero 2019.

En síntesis, encontramos al menos siete nacionalidades y doce grupos étnicos descritos tanto en el cuadro 7 como en el 8, lo cual reafirma la gran diversidad cultural dentro de la Zona Norte de Costa Rica. Esto implica la existencia de una región con características que consolidan la pluriétnia y multiculturalidad en las que está inmerso el país. Por consiguiente, si se hace una profundización en las particularidades descritas anteriormente dentro de los centros educativos, se reafirma la necesidad de contar con docentes que posean competencias interculturales, que puedan ofrecer procesos educativos acordes a las diferencias culturales que presenta la población estudiantil. Más allá del lenguaje, como una de las competencias más evidentes, existen otras que ya se han detallado en apartados anteriores.

Ahora bien, para profundizar en estos aspectos relacionados con la comprensión y descripción de las competencias docentes, era necesario iniciar con la percepción de lo que es la interculturalidad en los centros educativos para la población entrevistada. Esta pregunta era abierta, por lo cual se categorizaron las definiciones expuestas, y se resumen en el cuadro 9:

## CUADRO 9

### Distribución de las percepciones sobre interculturalidad (n=991)

Definiciones de interculturalidad	Porcentaje
Enseñanza de diferentes culturas	41,4
Convivencia de estudiantes de diferentes culturas	37,6
Respeto o tolerancia hacia las diferentes culturas	7,2
Aplicación de técnicas o metodologías sobre interculturalidad	6,1
Igualdad/equidad en el proceso de enseñanza	4,7
Otros	3,0
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.



Para describir mejor las respuestas expuestas por parte de los docentes, se brindarán ejemplos aportados por la población entrevistada. Las definiciones más recurrentes provienen del grupo que indicó que “es la enseñanza de diferentes culturas” con 41,4%, dentro del cual se pueden observar los siguientes ejemplos: “Tomar en cuenta las distintas culturas y etnias que puedan presentar los estudiantes en las aulas”. “Es la diversidad de costumbres, aprenderlas, compartirlas”. “La diferencia cultural y las tradiciones de cada uno”.

El segundo grupo de definiciones la resumió como “la convivencia por parte de estudiantes de diferentes culturas” con 37,6%. Obsérvense algunas de las respuestas: “El compartir con diferentes culturas, y poder contar con variedad de culturas a la hora de trabajar”. “Interacción entre personas o grupos de culturas específicas”. “La convergencia de varias culturas puede ser en el aula o en la institución”. “Intercambio cultural entre estudiantes y docentes”.

Seguido de esos grandes grupos se encuentran otros con menores porcentajes. Detallemos los casos: 7,2% se refiere al respeto y/o tolerancia hacia las diferentes culturas, mencionando por ejemplo: “Aprender a respetar las culturas, siendo tolerantes, evitando el bullying por el color de piel o cultura; respetar tanto el país de origen que tiene cada estudiante como sus costumbres”.

El siguiente grupo es el que expresó que la interculturalidad se asocia con aplicación de técnicas o metodologías interculturales, con 6,1%. La población docente entrevistada de este grupo manifestó lo siguiente: “Involucrar en la metodología de trabajo en el aula a todas las culturas”. “Adecuar los contenidos al estudiante y su entorno”. “Planeamientos que deben apegarse a las diferentes culturas, adoptar un currículum según las culturas del estudiantado”.

El último grupo relacionó el concepto con la igualdad y equidad en los procesos educativos, con 4,7%. Obsérvense algunas

respuestas: “Dar sus clases desde un ámbito igualitario donde todos tengan las mismas oportunidades”. “Que las culturas independientemente de donde vengan se eduquen de forma igualitaria”.

Lo relevante de las definiciones brindadas por los entrevistados es la noción de interculturalidad que se caracteriza por la diversidad, las culturas, la igualdad/equidad, la convivencia y el reconocimiento de la diferencia en los procesos educativos. Estas características están intrínsecamente relacionadas con las competencias interculturales docentes, por lo cual a nivel teórico hay cierto reconocimiento de estas. Este elemento será discutido más adelante.

Para profundizar en las características de la población estudiantil se realizó la consulta sobre las percepciones asociadas a los rasgos físicos, idiomas, creencia-religión, grupo étnico, escolaridad previa, prácticas culturales, lugar de procedencia y nacionalidad existentes dentro de los grupos que, como docentes, han detallado. En otras palabras, se consultó si consideraban que existían diferencias en esas variables dentro de la población estudiantil. En el cuadro 10 se detallan las respuestas:

#### **CUADRO 10**

##### **Distribución de las percepciones sobre las diferencias entre la población estudiantil atendida por el profesorado (n=991)**

<b>Características</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Total</b>
Nacionalidad	75,8	24,2	100
Lugar de procedencia	70,6	29,4	100
Creencias y religión	66,9	33,1	100
Rasgos físicos	59,1	40,9	100
Prácticas culturales	57,8	42,2	100
Escolaridad previa	54,2	45,8	100
Grupo étnico	41,1	58,9	100
Idioma	34,2	65,8	100

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.



Las diferencias que se dan dentro de los grupos estudiantiles reflejan la gran diversidad que se presenta por medio de las características del cuadro 10. En efecto, la tipología de la zona está constituida por una pluridad en la población, y esto, a su vez, se confirma con los disímiles características que componen el cuadro anterior. Por ejemplo, los docentes encuestados manifiestan que la nacionalidad es uno de los factores que más marca la diferencia, con 75,8%. Si se recuerda, la población costarricense y la nicaragüense son las de mayor peso en la zona; sin embargo, también se nombraron nacionalidades como la colombiana, venezolana y otras centroamericanas. Por lo tanto, el lugar de procedencia que asciende a 70,36% no se desliga de esta caracterización, aunque se podría asociar con migración interna si se toma en cuenta que nuestro país también experimenta este tipo de movilización.

El tercer rasgo diferencial que describe la población docente encuestada es el de las creencias y religión, con 66,9%, el cual podría entenderse a partir de la característica descrita en el párrafo anterior (nacionalidad y procedencia). Ligado a este, se encuentran los rasgos físicos con 59,1%, y las prácticas culturales con 57,8%, grupo étnico con 41,1% e idioma con 34,2%, ya que al ser una zona tan diversa, con tantas nacionalidades y grupos étnicos, son muy probables estas diferencias.

Llama la atención el 54,2% referente a la escolaridad previa, pues es sabido que ante la diversidad de procedencia y características familiares-culturales podría existir una diferencia; sin embargo, es uno de los números medios en la percepción por parte de la población docente encuestada.

Ante ello, se hizo la consulta sobre la realización de diagnósticos en la población estudiantil que se atiende por parte de los docentes. Obsérvese el siguiente cuadro que describe las respuestas:

## CUADRO 11

### Distribución de los elementos tomados en consideración en diagnósticos anuales por el profesorado (n=991)

Características	Sí	No	Total
Dificultades de aprendizaje	92	8	100
Potencialidades educativas	85,1	14,9	100
Condición familiar	69,7	30,3	100
Condición socioeconómica	65,6	34,4	100
Lugar de procedencia	64,6	35,4	100
Nacionalidad	56,6	43,4	100

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta "Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad", febrero 2019.

El cuadro 11 muestra que la población docente entrevistada desarrolla diagnósticos con diversos componentes. El primero con mayor recurrencia es el de dificultades de aprendizaje, ya que el 92% manifestó que sí lo realiza; seguido por las potencialidades educativas con 85,1%. Estos dos componentes con mayor porcentaje refieren a categorías de índole académica, en cuanto al proceso educativo propiamente.

Posterior a dichos componentes se encuentran los de características sociodemográficas, cuyos porcentajes bajan considerablemente en la práctica de aplicación por parte del docente. Por ejemplo, al tercer componente, el de condición familiar, lo realiza casi el 70% de docentes encuestados, seguido de la condición económica con 65,6%, muy cercano al componente de lugar de procedencia (64,6%).

Llama la atención cómo, a pesar de la diversidad de nacionalidades que describió la población docente encuestada, el componente de nacionalidad es el que menos se aplica: solamente por el 56,6% de los docentes.



Estos datos, por tanto, hacen suponer que los diagnósticos docentes que se aplican en las aulas refieren, en su mayoría, a las condiciones académicas-educativas de los estudiantes. Por consiguiente, aportan insumos a las posibles estrategias metodológicas para el abordaje de las lecciones. Sin embargo, persiste la duda sobre la disminución de los porcentajes en la aplicación de componentes de índole sociodemográfico que describen datos como la condición familiar, o las nacionalidades o los lugares de procedencia. Este tipo de insumos podría ser significativo para la comprensión de dinámicas multiétnicas y pluriculturales y, por tanto, lograría un alto grado de incidencia en las competencias interculturales docentes.

Para comprender mejor este panorama, se planteó la consulta a los centros educativos con respecto al reconocimiento de la diversidad cultural y étnica, el respeto y la promoción del conocimiento. El siguiente cuadro organiza las respuestas:

## CUADRO 12

### Relación entre el reconocimiento a la diversidad cultural y étnica y el respeto y promoción del conocimiento (n=991)

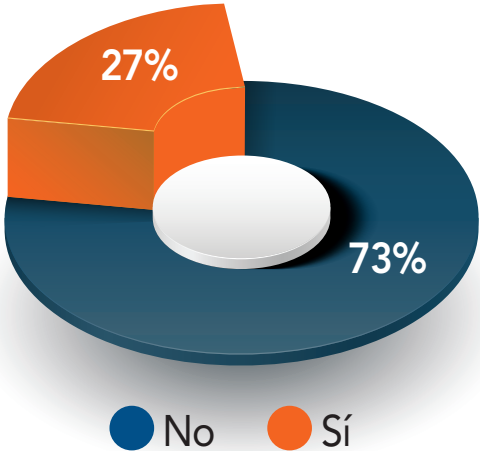
Características	Sí	No	Total
Se respeta la diversidad cultural y étnica	87,4	12,6	100
Se promueve el conocimiento y el acercamiento a la diversidad cultural y étnica	83,8	16,2	100
Se reconoce la diversidad cultural y étnica	82,5	17,5	100
Condición socioeconómica	65,6	34,4	100
Lugar de procedencia	64,6	35,4	100
Nacionalidad	56,6	43,4	100

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

Nótese que en el cuadro 12, el 87,4% de la población docente entrevistada considera que sí se respeta la diversidad cultural y étnica, seguido de 83,8% que menciona que sí se promueve el conocimiento y el acercamiento a la diversidad cultural y étnica. El menor porcentaje, con 82,5%, refiere a que únicamente se reconoce la diversidad cultural y étnica.

Al examinar estas opiniones, se puede notar que existe reconocimiento de la importancia de la diversidad cultural y étnica por parte de la población de la Zona Norte; sin embargo, a pesar de todas las intenciones, no toda la población encuestada describe que sus diagnósticos incluyen componentes sociodemográficos, o posee dominio de los diversos idiomas indígenas, Lesco u otro. En la siguiente sección se profundizarán las herramientas y metodologías sobre educación intercultural. Justamente se consultó si se ha tenido problemas de comunicación por razones relacionadas con la diversidad cultural o las características interculturales de la zona:

**GRÁFICO 5**  
**Porcentaje de profesores(as) que han tenido problemas de comunicación por razones de interculturalidad (n=989)**



Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.





Como se observa en el gráfico 5, el 73% de docentes manifestó que no ha tenido problemas de comunicación pese a las diferencias relacionadas con la diversidad cultural (llámese nacionalidades, grupos étnicos, creencias religiosas, idiomas, entre otras). A pesar de ser un dato algo favorable, hay que resaltar que esto sí le ha sucedido al 27% de la población docente entrevistada de la Zona Norte. Esto implica que se reafirman situaciones enlazadas con las competencias interculturales docentes, ya que, si se profundiza en el manejo de otros idiomas étnicos, hay un porcentaje de docentes que no incluye componentes sociodemográficos; sobre estas diferencias se puede asumir que hay cierta distancia por parte de la población docente con respecto a la población estudiantil y sus componentes culturales.

A partir de los datos representados en esta segunda sección, estos son algunos aspectos relevantes:

- a. La población docente describe dinámicas interculturales dentro de los centros educativos. Esto se puede observar mediante la gran cantidad de nacionalidades (costarricense y nicaragüense como las más recurrentes, pasando por otras centroamericanas y sudamericanas).
- b. Asimismo, la población docente reconoce que existen orígenes étnicos diversos, desde población mestiza, pasando por afrodescendencia e indígena: grupos diversos costarricenses, como los malekus.
- c. A pesar de todas estas características, la población docente en sus diagnósticos le da más énfasis a los componentes referidos a los procesos propiamente educativos y no a características sociodemográficas que permiten profundizar en la dinámica intercultural en las aulas.
- d. Lo anterior deja en evidencia datos sobre docentes que no manejan idiomas étnicos ni LESCO, desencadenando algunos problemas de comunicación y la necesidad de fortalecer las

competencias interculturales docentes, ya que, a pesar de describir que existe reconocimiento de la diversidad intercultural en todos los ámbitos dentro de los centros educativos, en sus prácticas deben mejorarse muchos elementos.

### ■ 3. Metodología y herramientas

Para la presente investigación resultó de interés conocer cómo los docentes, desde su trabajo de aula, ejecutaban la interculturalidad; por consiguiente, en esta sección se establecerán los resultados referidos al manejo de metodologías y herramientas utilizados con la población estudiantil.

En consecuencia, el Departamento de Educación Intercultural (DEI), del Ministerio de Educación Pública (MEP), tiene como como propósito:

“la formación de ciudadanas y ciudadanos plurales, respetuosos y promotores de los derechos humanos, capaces de transformar los contextos comunales, locales, nacionales y globales mediante el diálogo, el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural de carácter étnico, nacional y generacional (Ministerio de Educación Pública, Dirección de Desarrollo Curricular, 2019).

Este departamento, en aras del cumplimiento de su razón de ser, establece una serie de directrices y lineamientos orientados al desarrollo de la educación intercultural, que, de la mano con la Dirección de Desarrollo Curricular (2019), colabora en procesos de atención y contextualización curricular dirigidos a poblaciones migrantes en situaciones especiales, indígenas y afrocostarricenses.

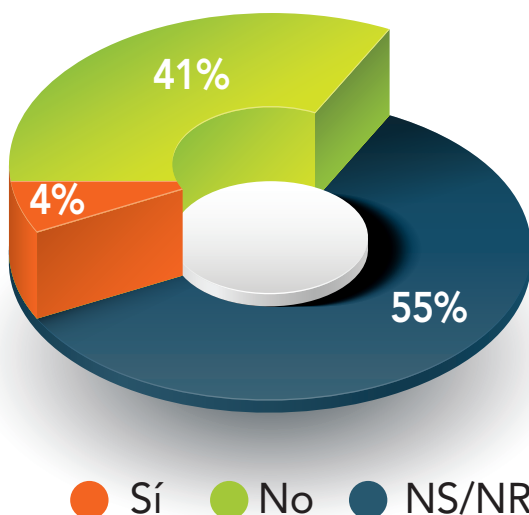
En este sentido, se indagó sobre el conocimiento que poseen los docentes del establecimiento de lineamientos y directrices dirigidos a promover la educación intercultural. Al respecto, se evidencia que solamente un 55% de los entrevistados indica



tener conocimiento de ellas, y, en contraposición, el restante 41% manifiesta no conocerlas, tal como se muestra en el gráfico 6.

### GRÁFICO 6

**Conocimiento de la población entrevistada sobre directrices orientadas a desarrollar educación intercultural en el aula (n=991)**

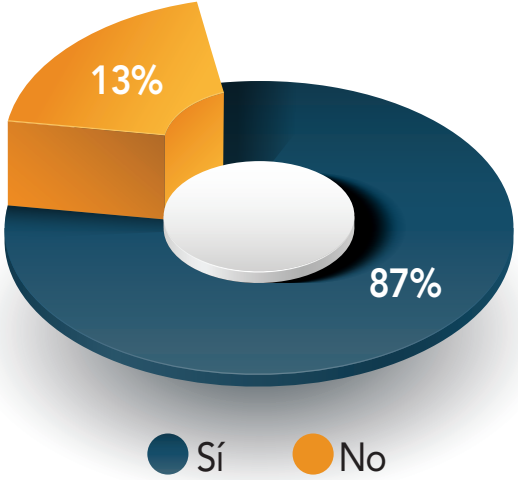


Fuente: IDESPPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

De la población que indica tener conocimientos de la existencia de lineamientos y directrices, 87% manifiesta que estos les han permitido promover una educación equitativa en cuanto a oportunidades y acceso. Lo anterior responde, en gran medida, al cumplimiento de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible y las orientaciones estratégicas institucionales 2015-2018 (MEP), en cuanto al fortalecimiento y promoción de condiciones de equidad, respeto y convivencia.

**GRÁFICO 7**

**Porcentaje de personas entrevistadas que consideran lineamientos educativos equitativos en cuanto a oportunidad y acceso (n=538)**



Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

Con el objeto de profundizar a partir de los lineamientos, cómo se desarrollan las prácticas educativas tendientes a impulsar una educación inclusiva en los centros educativos, se consultó sobre acciones específicas que planifican y ejecutan los docentes. El hallazgo ha sido que 49.9% de los entrevistados cataloga la celebración de efemérides, conjuntamente con los actos cívicos y el festival de las artes, como los espacios que permiten potenciar aspectos sobre el respeto, las culturas y sus diferentes aportes al reconocimiento histórico de cada una de ellas, tales como bailes, teatro, exposiciones, ferias, oratoria, etc.

Dichas acciones se enmarcan en celebraciones con metodologías participativas que potencian la educación inclusiva, tales como las efemérides: “Día de las Culturas”, “celebramos el Día de la Interculturalidad, Día del Negro y Encuentro de Culturas”, “Día de la



Anexión de Guanacaste”, “Día de los Colores”. Así también los festivales de arte, en los cuales “los estudiantes exponen lo mejor de su país de procedencia, enseñan sus trajes típicos y, además, comparten comidas tradicionales de los diversos países”.

Al 44.9% de otras actividades desarrolladas como escenarios académicos y pedagógicos, orientados a la educación intercultural, lo comprenden los talleres en un 20.6%, donde se trabaja en la construcción y transformación dentro del aula para la inclusión de culturas, mediante el uso de videos, charlas, exposiciones o anécdotas. El Plan Convivir, con un 10.1%, favorece la vivencia de intercambio entre los estudiantes tal como lo indican los entrevistados: “Trata precisamente de unir a los estudiantes en valores, desarrollar actividades, espacios para compartir”, “En el Plan Convivir, se lleva todo un proceso de relaciones en el estudiantado”. Finalmente, los juegos y actividades lúdicas (8.1%) y las actividades en comunidad (6.1%).

Esto deja solamente un 5.4% a ninguna estrategia u otras, como se muestra en el cuadro 13.

### CUADRO 13

#### Porcentaje de acciones realizadas para desarrollar acciones pedagógicas enfocadas a interculturalidad (n=538)

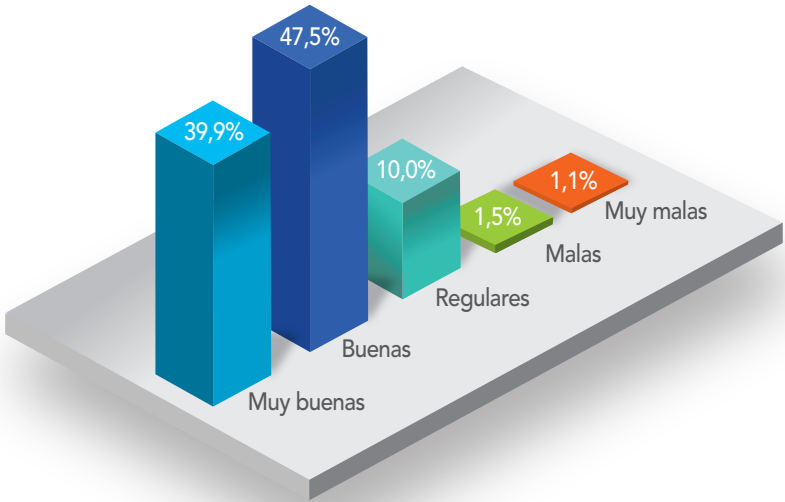
Acciones	Porcentaje
Celebración de efemérides	21,5
Talleres	20,6
Actos cívicos	16,1
Festival de las Artes	12,3
Plan Convivir	10,1
Juegos o actividades lúdicas	8,1
Actividades en la comunidad	6,1
Ninguna estrategia	2,8
Otras	2,6
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

Con el objeto de conocer la efectividad de estas actividades y prácticas de mediación pedagógica, resultó necesario conocer la percepción de las personas entrevistadas, las cuales indicaron que las acciones ejecutadas se clasifican entre “muy buenas” con 39.9%, y “buenas” con 47.5%, y fundamentan dicha valoración en la obtención de resultados positivos en los estudiantes.

**GRÁFICO 8**

**Distribución porcentual sobre las percepciones de las acciones desarrolladas de mediación pedagógica (n=538)**



Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

Por otro lado, según la percepción de los entrevistados, el 73% considera que incorporan elementos de interculturalidad en los planeamientos en el desarrollo de mediación pedagógica. En cuanto al uso de metodologías que promuevan la diversidad étnica, el 85% indicó que sí desarrollan su clase pensando en emplear metodologías que consideran la diversidad étnica. Lo anterior demuestra que la experiencia acumulada por los docen-



tes entrevistados, la implementación del diagnóstico al inicio del ciclo lectivo, les ha permitido considerar las características multi-culturales de sus estudiantes para la planificación de sus lecciones.

Asimismo, paralelo a las acciones ejecutadas a nivel institucional que responden a los lineamientos y estrategias de la DEI, resultó importante conocer el trabajo realizado por los docentes para generar un mayor acercamiento de los estudiantes a la interculturalidad, para lo cual se les consultó sobre las estrategias específicas que desarrollan en el aula.

**CUADRO 14**  
**Distribución porcentual de las estrategias utilizadas por los docentes para acercar al estudiantado a la interculturalidad (n=991)**

Estrategia	Porcentaje
Conversatorios	28,6
Trabajo en grupo	18,7
Juegos o actividades lúdicas	15,9
Herramientas audiovisuales/tecnológicas	11,7
Ninguna estrategia	6,1
Literatura	4,9
Celebración de efemérides	4,2
Exposición de platillos típicos	2,8
Diagnósticos	1,6
Plan Convivir	0,4
Pizarras informativas	0,2
Otros	4,9
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: IDESPPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

De la lista, la estrategia que ocupa el primer lugar es el desarrollo de conversatorios (28,6%), en donde se dialoga “con los estudiantes sobre el respeto y la tolerancia hacia lo diferente, partiendo del principio de que todas las personas son iguales creando círculos de igualdad y amistad”. En segundo lugar, enuncian estrategias referidas al trabajo grupal (18,7%) por medio de “investigaciones sobre instrumentos musicales de los diferentes grupos como los malekus, exposiciones para explicar prácticas culturales de otros países, investigar las distintas tradiciones, comidas, características de diferentes poblaciones, formación de grupos de diferentes nacionalidades y etnias, integración de estudiantes, mesa redonda, lluvias de ideas, esquemas, exposiciones sobre lugares de origen, sobre culturas, etc.”.

Señalan también que utilizan estrategias por medio del juego o representaciones lúdicas (15,9%), por ejemplo: “dramatizaciones, presentación de marionetas, juegos tradicionales de Costa Rica, cuentos, poesía, juegos didácticos, actividades deportivas, actividades artísticas donde los niños buscan trajes, dramatizaciones en donde se mezclen las culturas y lleven distintas vestimentas, dibujos e historietas con base en el tema, pintura, manualidades con reciclaje, dibujo, etc.”.

Manifiestan el uso de la tecnología o herramientas audiovisuales (11,7%), por medio de proyección de películas, videos, documentales donde se contextualiza el espacio donde viven los niños, o por medio de fotografías.

Se enuncian otras estrategias con menores porcentajes, tales como la literatura, la celebración de efemérides, exposición de platillos típicos, diagnósticos, Plan Convivir y pizarras informativas, cuyos porcentajes se pueden observar en el cuadro 14. En último lugar, con 6,1%, se establecen aquellos que no trabajan estrategias en el aula para acercar al estudiantado a la interculturalidad, según lo manifiestan los docentes entrevistados.





Las metodologías aplicadas responden al mismo tiempo a los principios en los que se fundamenta la educación intercultural, en donde:

“1. Se promueve el respeto de todas las culturas coexistentes y se definen las medidas políticas para integrar a los inmigrantes y minorías culturales. 2. Se aplica para todo el estudiantado, no solo para las minorías culturales. 3. Se centra en la percepción mutua de la aceptación de culturas que favorecerán el enriquecimiento del tejido social” (Araya y Hernández, 2011).

Debe señalarse que la promoción de metodologías participativas en el “aprender haciendo” ha sido la orientación para las diferentes estrategias desarrolladas a nivel institucional como a nivel profesional en las aulas; lo que ha premiado con que la población estudiantil genere una mayor interacción entre compañeros, procure espacios propicios para desarrollar competencias tales como la responsabilidad y tolerancia, con resultados muy positivos, según lo manifiestan las personas entrevistadas.

En este mismo eje temático, se indagó sobre la utilización de herramientas para el fortalecimiento de la diversidad cultural; dentro de los resultados obtenidos el uso de pizarras murales y exhibición de videos encabeza la lista con 90.3% y 90.0% respectivamente; las exposiciones, presentaciones artísticas y afiches constituyen, en ese orden, las herramientas subsiguientes utilizadas por los docentes con mayor frecuencia; sus porcentajes representan 79,6%, 77,0% y 76,2%. Los conversatorios (75%), las ferias institucionales (54%) y las actividades de proyección a la comunidad (53,2%). Las herramientas menos utilizadas fueron: diálogos multilingües (85%), giras educativas (76,3%), proyectos departamentales (74,1%) y textos en otros idiomas (72,7%).

## CUADRO 15

### Herramientas utilizadas para el fortalecimiento de la diversidad cultural, en porcentajes (n=991)

Herramientas	Sí	No	Total
Pizarras murales	90,3	9,7	100
Exhibición de videos	90,0	10,0	100
Exposiciones	79,6	20,4	100
Presentaciones artísticas	77,0	23,0	100
Afiches	76,2	23,8	100
Conversatorios	75,0	25,0	100
Ferias interinstitucionales	54,0	46,0	100
Actividades de proyección a la comunidad	53,2	46,8	100
Textos en otros idiomas	27,3	72,7	100
Proyectos departamentales	25,9	74,1	100
Giras educativas	23,7	76,3	100
Diálogos multilingües	15,0	85,0	100

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta "Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad", febrero 2019.

La información analizada en esta sección permite establecer un panorama en función a las estrategias y metodologías utilizadas a nivel institucional y a nivel de aula, para trabajar el tema de interculturalidad con la población estudiantil. Se determinaron las principales estrategias y herramientas que utilizan los docentes para el cumplimiento de los lineamientos y directrices, dentro de las cuales destacan:

- Existe un conocimiento del 55% de la población de los lineamientos y directrices dirigidos a promover la educación intercultural. De estos, el 87% los ha utilizado y ha logrado promover una educación equitativa en cuanto a oportunidades y acceso.



- En la aplicación de estos lineamientos las acciones que predominan son la celebración de efemérides en conjunto con los actos cívicos y el festival de las artes, que han permitido promover el respeto y reconocimiento al valor histórico-cultural de estas poblaciones; y que la valoración de estas acciones ejecutadas se percibe como muy buena y buena, con 87.4%.
- La implementación de elementos interculturales en los planeamientos es de un 73%, mientras que el 85% de los entrevistados menciona haber considerado la diversidad étnica en el desarrollo de las lecciones.
- En cuanto a las estrategias específicas que los docentes han utilizado en el aula, destacan el desarrollo de conversatorios (28.6%) y las estrategias referidas al trabajo grupal (18,7%), y que existe una fuerte promoción de metodologías participativas en el “aprender haciendo”, logrando mayor interacción entre compañeros.
- Finalmente, dentro de las herramientas utilizadas para el fortalecimiento de la diversidad cultural destacan las pizarras murales, la proyección de videos, las exposiciones y presentaciones artísticas.

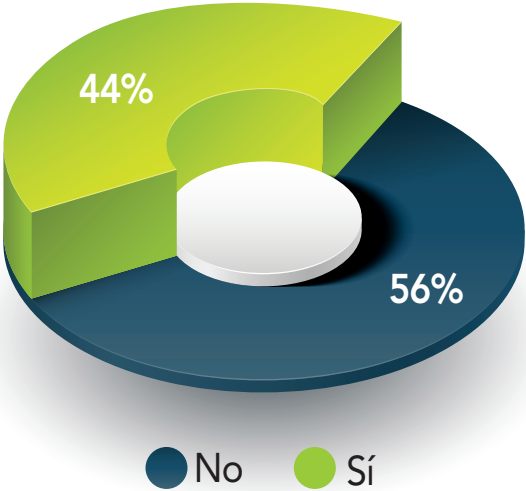
Ahora bien, resulta importante conocer acerca de los procesos formativos que han recibido los docentes para hacer frente al trabajo en contextos educativos con diversidad poblacional, y el desarrollo de competencias que los faculten para la elaboración de estrategias de enseñanza que promuevan acciones tendientes al respeto y a la equidad en las aulas y en general en los centros educativos.

#### ■ 4. Formación inicial y capacitaciones

Con la finalidad de conocer el grado de preparación con que cuentan los docentes para atender contextos de interculturalidad en sus centros educativos, se consultó sobre si se encuentran debidamente preparados para comprender y atender la interculturalidad en las aulas. Los resultados obtenidos señalan que el

56% de las personas entrevistadas no se encuentra preparado, en contraste con la información obtenida en el cuadro 2 sobre datos generales de la población entrevistada, donde más de la mitad indicaba contar con grado académico de licenciatura o bien de postgrado.

**GRÁFICO 9**  
**Porcentaje de población que se encuentra preparada para comprender y atender la interculturalidad en sus aulas (n=991)**



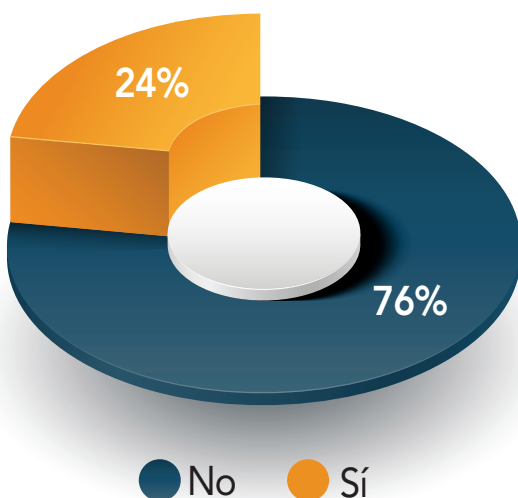
Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

Otro aspecto que fue consultado a los docentes versaba sobre los cursos recibidos en su formación inicial relacionados con interculturalidad, de los cuales 76% indica no haber recibido formación teórica ni metodológica para atender contextos educativos interculturales, pese a tener grados académicos altos y estar trabajando en un contexto de alta demanda migratoria como lo es la Zona Norte. Aún así, se identifica el desarrollo de algunas iniciativas institucionales o propias.



## GRÁFICO 10

### Porcentaje de personas entrevistadas que recibieron cursos sobre interculturalidad en su proceso de formación inicial (n=991)



Fuente: IDESPPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

Tomando en cuenta las respuestas obtenidas, se puede decir que en la formación inicial no recibieron los insumos necesarios que los facultaran para trabajar procesos de interculturalidad en la zona de estudio. Se mencionan acciones concretas que han potenciado esta carencia; también se rescatan algunos aspectos de la formación inicial para atender dicha diversidad en la zona.

Al respecto, los tres elementos con mayor incidencia son: en primer lugar la atención al estudiantado con 73,0%, la atención emocional con 63,4% e integración social y comunal (58,0%). Con base en esta información, se puede inferir que dichos elementos, más que asociarse a conocimientos técnicos, teóricos o

metodológicos, se vinculan a procesos de socialización y acercamiento del personal docente con la población estudiantil y la comunidad.

## CUADRO 16

### Elementos identificados en su formación inicial para atender la diversidad cultural, en porcentajes (n=991)

Elementos	Sí	No	Total
Atención al estudiantado	73,0	27,0	100,0
Atención emocional	63,4	36,6	100,0
Integración social y comunal	58,0	42,0	100,0
Herramientas técnicas de abordaje	55,7	44,3	100,0
Conocimientos teóricos básicos sobre interculturalidad	51,1	48,9	100,0
Procesos de sensibilización sobre interculturalidad	48,7	51,3	100,0
Idioma	39,6	60,4	100,0
Herramientas didácticas para la enseñanza de la interculturalidad	35,6	64,4	100,0
Conocimiento aplicado de interculturalidad enfocado a su especialidad	32,0	68,0	100,0

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta "Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad", febrero 2019.

Otros elementos obtenidos, en relación con procesos teóricos y metodológicos asociados, son las herramientas técnicas de abordaje que un 55,7% de la población entrevistada menciona utilizar; seguido del 51,1% que manifiesta que tenía conocimientos teóricos básicos sobre interculturalidad, y otro 48,7% indica que contaba con procesos de sensibilización sobre interculturalidad.



Finalmente, en porcentajes menores se encuentran el idioma (39,6%), herramientas didácticas para la enseñanza de la interculturalidad (35,6%) y conocimiento aplicado para la interculturalidad enfocado a su especialidad (32,0%).

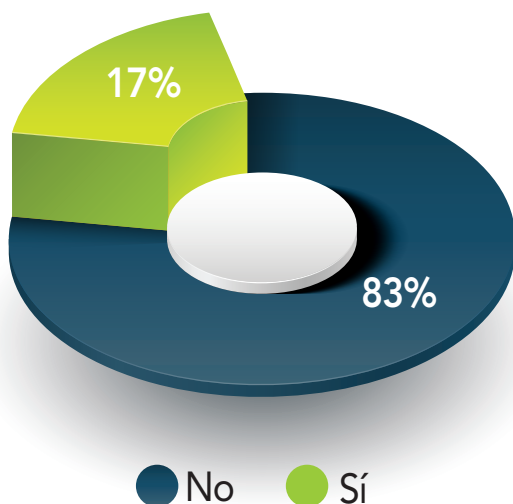
Es importante resaltar que dichos elementos les han permitido facilitar los procesos de interculturalidad en la zona de estudio, ya sea San Carlos o la Zona Norte Norte, y que los mismos se atribuyen a insumos de los procesos de formación inicial que se habían tratado en preguntas anteriores.

En conjunto con los insumos y conocimientos adquiridos en los procesos de formación inicial, se indagó sobre procesos de capacitación que hayan recibido en temas de interculturalidad, de los cuales el 83% de la población entrevistada responde nunca haber recibido y solamente el 17% de la población restante indica que sí los recibió, en mayor medida hace más de dos años (10,9%).

El anterior resulta un dato revelador, considerando que, para poder desarrollar prácticas educativas auténticas e intervenciones didácticas interculturales, se requiere del desarrollo de competencias interculturales que faculten al docente para abordar la diversidad intercultural. Tal como lo señala Santos (2003), es preciso ver la educación intercultural como una educación para la igualdad, que mejore considerablemente la convivencia escolar mediante una transformación social constante, analizada desde la reflexión de dos elementos muy importantes dentro del contexto educativo: la intervención de los docentes y la formación recibida por estos.

## GRÁFICO 11

### Porcentaje de la población entrevistada que ha recibido capacitación sobre interculturalidad (n=991)



Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

Ahora bien, sobre el 17% que indica haber recibido capacitaciones asociadas a interculturalidad, al preguntarle sobre cuál institución le brindó la capacitación, se posiciona en primer lugar el Ministerio de Educación Pública (MEP), institución que, con un porcentaje de 56,5%, ha logrado brindar capacitaciones en interculturalidad, generando apoyo didáctico para impartir las lecciones, acompañado de insumos de autoaprendizaje. De este modo responde en gran medida a la razón de ser del Departamento de Educación Intercultural, el cual cuenta con diversos recursos educativos como los módulos de educación intercultural, enfocados a la realidad indígena, afrocostarricense y migrante en Costa Rica.





Seguidamente, destacan las universidades con 12,9% y Colypro con 10,2%. Resulta elocuente que el Departamento de Educación Intercultural, en forma conjunta con universidades y el Colypro, haya realizado un seminario de sensibilización sobre la trascendencia de la reforma constitucional en la representación política de afrodescendientes e indígenas en Costa Rica y sus alcances en el sistema educativo costarricense; lo anterior como parte de los esfuerzos por fomentar el enfoque educativo intercultural e inclusivo en las aulas costarricenses.

En dicha actividad participaron asesores y asesoras nacionales de la Dirección Curricular del Ministerio de Educación Pública, con el fin de generar conciencia sobre la importancia de fomentar el aprecio por la riqueza cultural que posee nuestro país, mediante prácticas educativas interculturales (Gobierno de Costa Rica, Ministerio de Educación Pública, 2019).

Cabe mencionar que, durante los años 2016 y 2018, Colypro ha desarrollado capacitaciones asociadas mediante actividades como seminarios, cursos, talleres y foros enfocados a la interculturalidad, logrando tener un impacto positivo en la labor de aula de los docentes. Dentro de dichas acciones se destacan:

- Educación intercultural y derechos de los pueblos indígenas
- Hacia centros educativos libres de discriminación racial
- Jornadas educativas sobre formación de identidades culturales en primera infancia
- Cultura africana en los cuentos de la araña Anancy
- Encuentro de Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad
- Taller básico sobre educación intercultural
- Foro “Afrodescendientes en el periodo de formación del Estado costarricense”

- Espiritualidad en los pueblos indígenas de Costa Rica
- Foro Migración y Afrodescendencia
- Mesa redonda “Aspectos fundamentales de la interculturalidad”
- Cátedra Libre “Distintas oleadas de la población afrodescendiente de la época colonial a nuestros días”
- Curso “diversidad, multiculturalidad, pluralidad e interculturalidad: conceptos, realidades y estrategias educativas” (Fuente: AICE, Colypro, 2019).

## CUADRO 17

### Distribución porcentual de las instituciones que han brindado capacitación en interculturalidad (n=167)

Instituciones	Porcentaje
Ministerio de Educación Pública	56,5
Universidades	12,9
Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes de Costa Rica	10,2
Instituciones privadas	9,1
Institución donde trabaja	7,0
Otras instituciones no privadas	1,6

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

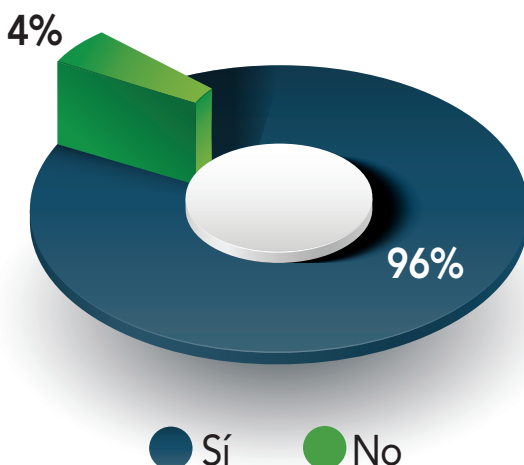
Sumando esfuerzos a la labor de instituciones que han brindado capacitación en interculturalidad, se ubican las instituciones privadas (9,1%), el centro educativo en el que labora (7,0%) y otras instituciones de carácter público o semiestatal (1,6%).

Otro dato revelador es que de las personas docentes que han recibido dichas capacitaciones el 96% ha logrado aplicar dichos conocimientos en la planificación y ejecución de sus lecciones o en actividades del centro educativo, tal como se muestra en gráfico 12.



## GRÁFICO 12

### Porcentaje de personas que han aplicado el conocimiento adquirido en capacitaciones (n=167)



Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

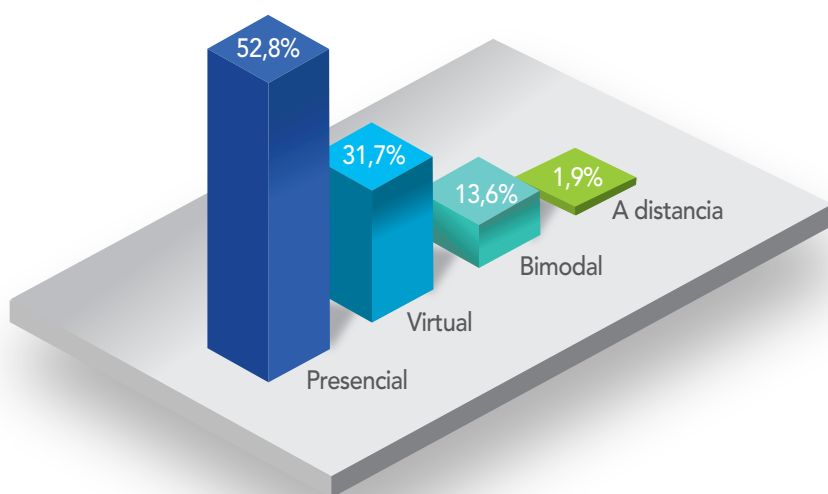
Desde el punto de vista de los autores consultados y, específicamente, desde la UNESCO se expresa la necesidad de que los docentes reciban una formación especial que les permita trabajar en diferentes contextos educativos, principalmente aquellos que por sus características cuentan diversidad poblacional, donde la migración y el desplazamiento (externo o interno) se hacen presentes (UNESCO, 2019).

En este sentido, considerando la importancia de integrar competencias interculturales a la formación docente se consultó a los entrevistados sobre la disposición a recibir capacitaciones vinculadas con la temática, a lo que el 99% del total de la población entrevistada expresa interés en participar.

Tomando en consideración la anuencia a capacitarse en temas de interculturalidad para atender la diversidad en el aula, se les consultó sobre las modalidades de su preferencia, donde se obtiene que el 52,8% de la población tiene preferencia por los espacios presenciales (más de la mitad de los entrevistados), seguido de los espacios virtuales con un 31,7%. En porcentajes menores se encuentra el estilo bimodal (13,6%) y a distancia (1,9%), tal y como se presenta en el gráfico 13.

### GRÁFICO 13

#### Distribución porcentual de la modalidad en que les gustaría recibir capacitaciones sobre interculturalidad, 2019 (n=991)



Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

Adicionalmente, se consultó ¿en qué horarios estarían dispuestos a participar? Dentro de las opciones se establecían opciones de mañana, tarde y noche, de lunes a sábado, o bien, horarios para el día domingo de mañana-tarde-noche.



En relación con los horarios de participación, el de mayor preferencia fue el nocturno de lunes a sábado (45,6%), seguido por el vespertino de lunes a sábado con 44,3% y, sin diferencia significativa, las mañanas de lunes a sábado con 43,0 %. Obtuvieron resultados menores las opciones del día domingo en sus diferentes alternativas, tal como se presenta en el cuadro 18.

Lo anterior responde en gran medida a los horarios diurnos de trabajo que tienen los docentes, que conllevan como mejor opción contar con disponibilidad nocturna para capacitarse.

**CUADRO 18**  
**Horarios en que las personas se encuentran dispuestas a capacitarse**

Horarios	Porcentaje
Mañana de lunes a sábado	43,0
Tarde de lunes a sábado	44,3
Noche de lunes a sábado	45,6
Mañana de domingo	26,7
Tarde de domingo	19,9
Noche de domingo	13,5

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

En la misma línea de conocer disponibilidad, interés y preferencias de horarios para capacitarse, se indagó sobre las temáticas primordiales para abordar en dichas capacitaciones. El principal tema de interés recae en las metodologías adecuadas para trabajar el tema de interculturalidad con el estudiantado (32,6%), seguido por la forma de visibilizar la interculturalidad (23,8%), tercero la diversidad cultural (21,8%) y, por último, respeto a las culturas (20,8%).

Dicha información se vincula con las necesidades sentidas, producto de las características de la población estudiantil con la que trabajan y con los vacíos de la formación inicial que han recibido, y que resultan importantes de dominar dentro de los procesos cotidianos de aula donde la interacción con la cultura y el convivir con los demás lo demandan.

## CUADRO 19

### Distribución porcentual de temáticas primordiales de abordar en capacitaciones (n=904)

Temáticas	Porcentaje
Metodologías adecuadas	32,6
Visibilidad de la interculturalidad	23,8
Diversidad cultural	21,8
Respeto a las culturas	20,8
Otros	1,0

Fuente: IDESPO-Colypro. Encuesta “Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad”, febrero 2019.

Asimismo, es necesario un diseño curricular que “ha de considerar la resultante interacción de la cultura con el tiempo, movimiento y la distancia” con el fin de comprender la hibridación y la diversidad que está en ello (p. 57). Adicionalmente, aluden a que la interculturalidad mantiene una orientación didáctica, la cual está “interesada en integrar un repositorio de estrategias de trabajo pedagógico y de convivencia que contribuyan a que la persona aprenda a ser y a convivir con los demás” (p. 58).

Es necesario que la formación docente, dentro del marco de la pedagogía intercultural, provoque y contemple nuevos replanteamientos, reconstrucciones y deconstrucciones de cómo realizar la práctica educativa de manera que los valores, creencias, expectativas, intereses y formas de ver el mundo de unos y de otros sean compartidos, respetados, valorados, ya que los grupos y las personas tenemos puntos en común y diferencias que



van a influir en nuestro aprendizaje, en los procesos y los resultados (Ministerio de Educación Pública, 2009).

A manera de síntesis, dentro de los principales hallazgos relacionados con las acciones que realizan con la población estudiantil y la formación que tienen en la temática, las metodologías-herramientas y la formación inicial y capacitaciones que manifiestan los entrevistados, y que resultan de gran interés para la elaboración de estrategias de acción a realizarse en Colypro, se encuentran:

- El 56% de los entrevistados indica no estar preparado para atender contextos de interculturalidad en sus centros educativos, pese al alto porcentaje de docentes con grado académico de licenciatura y postgrado.
- El 76% de la población docente entrevistada indica no haber recibido formación inicial relacionada con aspectos de interculturalidad desde el punto de vista teórico o metodológico.
- En relación con los elementos identificados en la formación inicial para el abordaje de la diversidad cultural destacan la atención al estudiantado y la atención emocional e integración social y comunal, acciones que han permitido un mayor acercamiento del cuerpo docente a los estudiantes y la comunidad.
- Otros elementos asociados que pueden atribuirse a insumos de aquellos que mencionaron haber obtenido en sus procesos de formación inicial y que les han servido para enfrentar los retos en la zona de estudio destacan las herramientas técnicas de abordaje, los conocimientos teóricos básicos sobre interculturalidad y procesos de sensibilización sobre interculturalidad.
- El 83% de la población indica no haber recibido capacitación asociada a interculturalidad y solamente el 17% sí, impartida principalmente por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en un 56,5%, seguido de universidades (12,9%) y Colypro en tercer lugar (10,2%). Se adiciona que el 96% de las personas

capacitadas ha logrado implementar estos nuevos conocimientos en su quehacer profesional.

- El 99% de los entrevistados está dispuesto a recibir capacitaciones sobre interculturalidad; de estos, el 52,8% las prefiere en modalidad presencial y 31,7% en modalidad virtual.
- El horario de preferencia para recibir capacitaciones es el nocturno de, lunes a sábado.
- En relación con las temáticas, la principal recae en las metodologías adecuadas con 32,6%, seguida por la forma de visibilizar la interculturalidad (23,8%); tercero, la diversidad cultural (21,8%) y, por último, respeto a las culturas (20,8%).

## ■ Principales hallazgos

A continuación, se presentan los principales hallazgos obtenidos por medio del proceso de investigación en la Zona Norte:

1. Entre las características dominantes de la población docente en la zona de estudio se destaca la tendencia sobresaliente de mujeres docentes, ya que en esta investigación cerca del 75% eran mujeres con edades que oscilan entre los 25 y los 44 años.
2. En términos formativos, la población docente del estudio posee preparación académica universitaria pues el 76% se ha preparado con título en grado de licenciatura. Ahora bien, de esta población docente que se encuentra laborando en la Zona Norte, cerca del 60% ha sido preparada en universidades privadas, donde destacan la Universidad San José y San Isidro Labrador (14,7% y 12%). Esto puede ser relacionado directamente con el hecho de poseer sedes en la Zona Norte del país.
3. Por otra parte, las universidades públicas han formado como docentes al 40% de la población de estudio, donde destaca





- el aporte de la Universidad Estatal a Distancia, con 15%, y la Universidad Nacional, con 10%. Al igual que en las universidades privadas, estas dos instituciones públicas cuentan con diversas sedes en la zona, especialmente la UNED.
4. Cerca del 80% de la población docente encuestada ejerce en niveles de primaria (45,9%) y secundaria, lo cual es confirmado por los horarios diurnos en los que desempeñan sus labores. Asimismo, el 95% se encontraba laboralmente activo y el 97,2% lo hace en centros educativos públicos, lo cual remite a que la Zona Norte no posee una presencia cuantiosa de centros educativos privados, además de ser una zona estable laboralmente para la población docente.
  5. Asimismo, otra las de características más relevantes de la población docente refiere a que el 43,4% posee al menos 10 años de experiencia, aunado al 15% que manifiesta poseer al menos 20 años de experiencia. Es decir, la población docente entrevistada está altamente experimentada en dinámicas docentes y, esto a su vez, refleja el conocimiento sobre otros elementos que interfieren en el sistema educativo y procesos de aprendizaje, como lo son las condiciones socioeconómicas y culturales, tanto en el centro educativo como en las comunidades respectivas.
  6. Los docentes encuestados logran identificar que el 9,9% de población estudiantil pertenece a grupos étnicos indígenas, principalmente maleku (5,5%). A pesar de esa particularidad –tomando en cuenta que la Zona Norte es hogar de territorios indígenas–, el 98,6% manifestó no hablar ningún idioma indígena costarricense. Esto representa una gran debilidad dentro de las competencias docentes en interculturalidad. Y si bien el 73% manifestó que el idioma no ha generado problemas de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la mejora de estas competencias podría implicar el progreso de las dinámicas de aula y calidad educativa.

7. El estudio deja en evidencia que la población estudiantil que enfrentan los docentes en la Zona Norte está compuesta por diversidad de características en su cultura y etnia, lo cual implica una serie de desafíos docentes y epistemológicos para el sistema educativo, propios de un país multiétnico y pluricultural, tal como lo establece la Constitución Política en su modificación del 2015.
8. La población docente entrevistada posee un concepto de interculturalidad cercano según las características teóricas. Es decir, la percepción docente asocia la definición de interculturalidad desde la diversidad de cultura, los espacios compartidos, el respeto frente a las creencias y prácticas, entre otros; no obstante, no se tienen las definiciones claramente establecidas, solamente la mención de las características recién enumeradas. Esto conlleva retos relevantes; el principal, en la línea de la capacitación para la comprensión e introspección del concepto y sus características, y con ello poder construir prácticas educativas que rompan con sesgos y dudas sobre la interculturalidad.
9. Por otra parte, la mayoría de la población docente encuestada manifestó realizar diagnósticos anuales donde se detallan aspectos relacionados a las dinámicas y/o condiciones académicas-educativas propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje (dificultades de aprendizaje, y potencialidades, por ejemplo, los aplican más del 90% en el primero y 85% en el segundo). Sin embargo, los diagnósticos no profundizan en características sociodemográficas, familiares, socioeconómicas o de procedencia, ya que esto baja hasta un 65% de docentes que lo consultan. Por consiguiente, estos dos aspectos, procesos de enseñanza-aprendizaje y condiciones sociodemográficas, podrían generar líneas de acción frente a las variables diferenciadoras entre la población estudiantil que se enmarcan dentro del fortalecimiento de las pedagogías interculturales.



10. Asimismo, a pesar de que la población docente manifiesta conocer sobre las directrices y lineamientos establecidos por el MEP, deja la duda sobre el alcance que poseen las herramientas y prácticas docentes sobre el abordaje de la interculturalidad, ya que se mencionaron como acciones pedagógicas la celebración de efemérides, talleres, actos cívicos, entre otros; y, por otra parte, estrategias docentes como conversatorios, juegos lúdicos, y similares, para el abordaje de interculturalidad. Sin embargo, no se mencionaron otras acciones que se detallan en la pedagogía intercultural tales como diálogos multilingües o giras educativas, prácticas según etnias y procedencia, para brindarle a la comunidad estudiantil acercamientos vivenciales sobre la construcción de espacios interculturales.
11. Lo anterior se relaciona con las bases docentes recibidas dentro de su formación inicial. Según la población docente encuestada, el 76% manifestó no haber recibido cursos relacionados a la interculturalidad dentro de su formación inicial, y esto, a su vez, es un reto aún mayor, ya que para el momento de las encuestas el 83% manifestaba no haber recibido capacitaciones en el tema.
12. Por consiguiente, tenemos que la mayoría de la población docente en la Zona Norte no ha recibido una formación inicial con bases en interculturalidad, ni tampoco capacitaciones al respecto. Ante ello, a pesar de las diversidades étnicas y de origen que conforman los grupos estudiantiles, y la aplicación de ciertas estrategias y herramientas relacionadas con la interculturalidad, la población docente manifiesta sentir un “vacío académico”.
13. A nivel institucional, el MEP posee el Departamento de Educación Intercultural, el cual ha conformado diversos documentos relacionados con las competencias interculturales, así como el Colypro, que ha realizado recientemente diversos

procesos de capacitación. Sin embargo, estos esfuerzos no han tenido alcance en la Zona Norte, ya que solamente 17% manifestó haber recibido alguna capacitación sobre el tema. Las tres primeras instituciones que lo han brindado son: MEP (56,5%), universidades (12,9%) y Colypro (10,2%). Si las tres partes lograran realizar un trabajo conjunto dentro de la Zona Norte, es muy probable que la población docente sea impactada de manera positiva.

14. El 96% de la población docente encuestada indicó que sí aplica los conocimientos adquiridos en las capacitaciones que recibe. Con base en esto, hay legitimidad en afirmar la relevancia de la capacitación y que es posible impactar a la población docente de la Zona Norte en las temáticas relacionadas con la interculturalidad.

Estos puntos descritos anteriormente generan diversos debates que se puntualizan a continuación:

1. El estudio demuestra cómo la población docente en la zona de estudio percibe un concepto de interculturalidad que plantea elementos muy básicos: reconocen que tiene características relacionadas con la existencia de diversas culturas y orígenes; sin embargo, se alejan de las prácticas docentes y herramientas metodológicas que se desprenden de las competencias interculturales docentes.
2. La población docente sí es consciente de que su formación inicial no fomentó este tipo de competencias, y, a pesar de que estamos en un país multiétnico y pluricultural, las universidades no generaron las competencias básicas según las teorías de la educación intercultural. De esta forma, las universidades son grandes responsables de esta ausencia; a pesar de ello, se reconocen esfuerzos de capacitación generados especialmente por parte del MEP, universidades públicas y Colypro. Este es un punto medular para mejorar



y generar mayor impacto, ya que al trabajar de manera desarticulada no se ha obtenido el alcance deseado, y esto se refleja en la población docente de la Zona Norte.

## ■ Recomendaciones

Como último apartado, se presentan algunas recomendaciones a diversas instancias relacionadas a la educación en Costa Rica:

1. La población docente encuestada de la Zona Norte reconoce la diversidad cultural y étnica dentro de las aulas; no obstante, acepta que su formación docente inicial arrastra deficiencias en esta área. Ante ello, el 99% indicó tener anuencia a capacitarse en conceptos y metodologías interculturales. Por consiguiente, se recomienda desarrollar procesos de capacitación estructurados que conformen competencias interculturales docentes de manera regionalizada.
2. Se recomienda realizar articulaciones entre el Ministerio de Educación Pública (por medio del Departamento de Educación Intercultural), las universidades (principalmente en aquellas que están formando docentes, tanto públicas como privadas) y el Colypro para el desarrollo de procesos de capacitación que le sean accesibles a la población docente de la Zona Norte y de todo el país, con el fin de generar docentes capaces de construir procesos educativos interculturales.
3. Evaluar si la propuesta establecida por el Departamento de Educación Intercultural en el 2012, denominada *Ejercicios docentes en contextos multiculturales: lecciones para la formación docente en competencias docentes interculturales* es pertinente en la actualidad, a partir de las conclusiones de esta investigación.
4. Que se formule al Colypro como un ente activo dentro de la discusión de la interculturalidad a partir de procesos de

investigación y capacitación que estén acordes con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los ejes temáticos del Ministerio de Educación Pública y otros documentos pertinentes que refuercen lo planteado por la Constitución Política, en la que se describe que Costa Rica es un país multiétnico y pluricultural.

5. Generar discusiones para la incorporación de multilinguaje dentro de la formación inicial docente, con el fin de reconocer y constituir en la práctica espacios interculturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.



## Referencias bibliográficas

- Araya, G. y Hernández, S. (2011). La interculturalidad en escuelas costarricenses con población inmigrante. *Actualidades investigativas en educación*, 11 (1), 1-28. Recuperado de [www.re-dalyc.org/pdf/447/44718060004.pdf](http://www.re-dalyc.org/pdf/447/44718060004.pdf)
- Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la *interculturalidad: perspectivas situadas*. En Di Caudo, M., Llanos, D. y Ospina, M. (Coord.). *Interculturalidad y Educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). Quito, Ecuador. Editorial Universitaria Abya-Yala. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad\\_y\\_educacion.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf)
- Artavia, C. y Cascante, L. (2009). Componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como práctica docente. *Revista electrónica Educare*, 13(1), 53-70. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/ree.13-1.5>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación. Colombia.
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista educativa Hekademos*, 11, 67-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4059798.pdf>

- Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (2016). *Plan Estratégico 2016-2020*. Recuperado de <http://www.colypro.com/documentos/circular-sobre-plan-estrategico-2016-2020>
- Escalante, C. y Fernández, D. (2014). Práctica docente en contextos multiculturales: lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Revista electrónica Educare*, 18(2), 71-93. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.4>
- Gairín, J. e Iglesias, E. (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuesta de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 233-252. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/698>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2011). Censo 2011. Costa Rica.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2013). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011*. Territorios indígenas. Principales indicadores demográficos y socioeconómicos. Instituto Nacional de Estadística y Censos. --1 ed.-- San José, Costa Rica
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2013). *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011*. Datos generales. Instituto Nacional de Estadística y Censos. San José, Costa Rica
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2018). Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) 2018. Costa Rica.
- Jacobo, H., Loubet, R. y Armenta, M. (2010). La formación de educadores de migrantes: una perspectiva compleja. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4 (1), 45-63. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/274383718\\_La\\_formacion\\_de\\_educadores\\_de\\_migrantes\\_Una\\_perspectiva\\_compleja](https://www.researchgate.net/publication/274383718_La_formacion_de_educadores_de_migrantes_Una_perspectiva_compleja)





- López, E. y Pérez, N. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Revista Espiral Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 32-42. Recuperado de <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>
- Ministerio de Educación Pública (2009). *Lo propio, lo nuestro, lo de todos. Educación e Interculturalidad*. Recuperado de [http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr\\_archivos/educacion-interculturalidad\\_0.pdf](http://www.ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr_archivos/educacion-interculturalidad_0.pdf)
- Ministerio de Educación Pública (2012). *Ejercicios docentes en contextos multiculturales: lecciones para la formación en competencias docentes interculturales*. Recuperado de <http://mep.go.cr/educatico/ejercicios-docentes-contextos-multiculturales-lecciones-para-formacion-competencias-docentes>
- Ministerio de Educación Pública (2015). *Las orientaciones estratégicas institucionales 2015-2018*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/quinceorientacionesestrategicainstitucionales.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (2019). MEP fomenta enfoque educativo intercultural e inclusivo en las aulas costarricenses. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-fomenta-enfoque-educativo-intercultural-e-inclusivo-en-las-aulas-costarricenses>
- Ministerio de Educación Pública. Dirección de Desarrollo Curricular (2019). Departamento de Educación Intercultural. Recuperado de <http://www.ddc.mep.go.cr/educacion-intercultural>
- Programa Horizontes Ambientales: Innovación y Cambio (2018). Cantones del territorio Norte Norte de Costa Rica.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (iii), de 10 de diciembre de 1948

- Organización de las Naciones Unidas (2015), Objetivos para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París, Francia: UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo – 2019: Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. UNESCO, Francia. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436/PDF/367436spa.pdf.multi>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2016). *Derecho Internacional sobre Migración. Glosario sobre Migración*. Ginebra, Suiza: Organización Internacional para las Migraciones
- Organización Internacional para las Migraciones (s.f.). ¿Quién es un migrante? 23 de marzo, 2018, de Organización Internacional para las Migraciones (OIM) Sitio web: <https://www.iom.int/es/quien-es-un-migrante>
- Salas, E. (2018). Repensando la educación rural en una zona transfronteriza entre Costa Rica y Nicaragua: el caso de la Región Huetar Norte (RHN). *Revista electrónica Educare*, 22(2), 1-19. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.18>
- Santos, M., Cernadas, F. y Lorenzo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137. Recuperado de [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1403118837.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1403118837.pdf)
- Santos, M. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid, España: Ediciones Akal.



- Valverde, A. (enero-junio 2010). La formación docente para una educación intercultural. Cuicuilco, *Revista de Ciencias Antropológicas*, 48, pp. 133-147. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a8.pdf>
- Villata, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica. Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Revista Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 15 (1), pp. 118-131. Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1710/171043532012.pdf>
- Viquez, D., Valenzuela, J. y Compeán, M. (2015). Identificación de competencias transversales para reformas curriculares: el caso de la multiculturalidad. *Revista electrónica Educare*, 19(2), pp. 333-358. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.19>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Revista Visão Global*, 15 (1-2), p. 61-74. Recuperado de <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>





# Anexos

## ■ Anexo 1

### Cuestionario aplicado

# de hoja \_\_\_\_\_ # de teléfono \_\_\_\_\_

# Verificado \_\_\_\_\_ N.º Cuestionario \_\_\_\_\_

<b>UNIVERSIDAD NACIONAL INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES EN POBLACIÓN (IDESPO)</b>	
<b>COLEGIO DE LICENCIADOS Y PROFESORES EN LETRAS, FILOSOFÍA, CIENCIAS Y ARTES COSTA RICA (COLYPRO)</b>	
FEBRERO 2019	
Teléfono: 2562-4130	
<b>Estudio</b>	
<b>Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad</b>	
Entrevistador / a:	
	DATOS GENERALES DE LA PERSONA ENTREVISTADA
1.	Nombre:
2.	Sexo:            1. Hombre      2. Mujer
3.	Edad en años cumplidos: <input type="text"/> <input type="text"/>

4.	¿En cuál zona trabaja? <input type="checkbox"/> <b>1. Norte Norte</b> <input type="checkbox"/> <b>2. San Carlos</b>			
5.	¿Hace cuántos años trabaja como educador(a)? <b>Años:</b> _____ <b>Meses:</b> _____			
6.	¿Actualmente se encuentra laborando? <input type="checkbox"/> <b>1. Sí</b> <input type="checkbox"/> <b>0. NO (PASE A LA PREGUNTA 14)</b>			
7.	La institución para la cual trabaja es: <input type="checkbox"/> <b>Pública</b> <input type="checkbox"/> <b>Privada</b> <input type="checkbox"/> <b>Subvencionada</b>			
8.	Nombre de la institución en donde labora			
9.	¿Cuánto tiempo tiene de laborar en esa institución? <b>Años:</b> _____ <b>Meses:</b> _____			
10.	¿Podría indicarme su horario de trabajo? <input type="checkbox"/> <b>Diurno</b> <input type="checkbox"/> <b>Nocturno</b> <input type="checkbox"/> <b>Mixto</b>			
11.	11. A. ¿Usted imparte clases en? <input type="checkbox"/> <b>Preescolar</b> <input type="checkbox"/> <b>Primaria</b> <input type="checkbox"/> <b>Secundaria</b> <input type="checkbox"/> <b>Educación para jóvenes y adultos</b>  11. B. ¿Cuáles niveles o materias?			
12.	¿Podría indicarme la nacionalidad del estudiantado que atiende?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>NS/NR</b>
	Costarricense	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>99</b>



	Nicaragüense	1	0	99
	Hondureña	1	0	99
	Salvadoreña	1	0	99
	Guatemalteca	1	0	99
	Otra:	1	0	99
13.	¿Podría indicarme el grupo étnico del estudiantado que atiende?	SÍ	NO	NS/NR
	Cabécares	1	0	99
	Bribris	1	0	99
	Ngäbes	1	0	99
	Térrabas	1	0	99
	Borucas	1	0	99
	Huetares	1	0	99
	Malekus	1	0	99
	Chorotegas	1	0	99
	Caucásicos	1	0	99
	Mestizos	1	0	99
	Afrodescendientes	1	0	99
	Otro:	1	0	99
14.	¿Cuál es su último grado académico? _____ <b>Bachillerato universitario</b> _____ <b>Licenciatura</b> _____ <b>3. Postgrado</b> _____ <b>88. Otro:</b> _____			
15.	¿Cuáles idiomas indígenas habla? PUEDE MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN _____ <b>1. Bribí</b> _____ <b>2. Maleku</b> _____ <b>3. Guaymí</b> _____ <b>4. Cabécar</b> _____ <b>5. Ninguno</b> _____ <b>88. Otro:</b> _____			

ACERCAMIENTO A LA INTERCULTURALIDAD				
16.	Me podría indicar ¿qué entiende usted por interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje?			
17.	Considera que existen diferencias entre la población estudiantil asociada a:	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>NS/NR</b>
	Rasgos físicos	1	0	99
	Idioma	1	0	99
	Creencias y religión	1	0	99
	Grupo étnico	1	0	99
	Escolaridad previa	1	0	99
	Prácticas culturales	1	0	99
	Lugar de procedencia	1	0	99
	Nacionalidad	1	0	99
18.	Al inicio del año lectivo ¿realiza un diagnóstico al estudiantado para conocer aspectos relacionados con?:	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	
	Nacionalidad	1	0	
	Lugar de procedencia	1	0	
	Condición socioeconómica	1	0	
	Condición familiar	1	0	
	Potencialidades educativas	1	0	
	Dificultades de aprendizaje	1	0	
19.	En su opinión, en los centros educativos...	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	
	Se reconoce la diversidad cultural y étnica	1	0	
	Se respeta la diversidad cultural y étnica	1	0	
	Se promueve el conocimiento y el acercamiento a la diversidad cultural y étnica	1	0	





20.	¿Ha experimentado situaciones con algún estudiante, donde hayan tenido problemas de comunicación o entendimiento a partir de aspectos mencionados anteriormente? <input type="checkbox"/> <b>SÍ</b> <input type="checkbox"/> <b>0. NO</b> <input type="checkbox"/> <b>99. NS/NR</b>
<b>METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS</b>	
21.	¿Sabe usted si existen directrices o lineamientos orientados a desarrollar educación intercultural en el aula? <input type="checkbox"/> <b>SÍ</b> <input type="checkbox"/> <b>0. NO (PASE A LA PREGUNTA 25)</b> <input type="checkbox"/> <b>99. NS/NR (PASE A LA PREGUNTA 25)</b>
22.	Dichas directrices o lineamientos ¿permiten una educación equitativa en cuanto a oportunidades y acceso? <input type="checkbox"/> <b>SÍ</b> <input type="checkbox"/> <b>0. NO</b> <input type="checkbox"/> <b>99. NS/NR</b>
23.	¿Qué tipos de acciones se han realizado en el centro educativo <b>para el cual labora o laboró</b> para desarrollar una mediación pedagógica que considere la interculturalidad?
24.	¿Qué tan adecuadas considera que son las acciones desarrolladas? <input type="checkbox"/> <b>Muy buenas</b> <input type="checkbox"/> <b>2. Buenas</b> <input type="checkbox"/> <b>3. Regulares</b> <input type="checkbox"/> <b>4. Malas</b> <input type="checkbox"/> <b>5. Muy malas</b>
25.	Dentro de sus planeamientos ¿ha desarrollado una mediación pedagógica que considere la interculturalidad? <input type="checkbox"/> <b>SÍ</b> <input type="checkbox"/> <b>0. NO</b> <input type="checkbox"/> <b>99. NS/NR</b>

26.	<p>La metodología empleada en la clase ¿considera la diversidad étnica existente en el aula?</p> <p>_____ <b>SÍ</b></p> <p>_____ <b>0. NO</b></p> <p>_____ <b>99. NS/NR</b></p>																																							
27.	<p>¿Qué estrategias utiliza USTED en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para generar un acercamiento del estudiantado a la interculturalidad?</p>																																							
28.	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="192 613 732 716">De las siguientes herramientas que le voy a mencionar, ¿podría indicarme cuales ha utilizado fortaleciendo la diversidad cultural?:</th> <th data-bbox="732 613 825 716"><b>SÍ</b></th> <th data-bbox="825 613 923 716"><b>NO</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="192 716 732 756">Proyectos departamentales</td> <td data-bbox="732 716 825 756">1</td> <td data-bbox="825 716 923 756">0</td> </tr> <tr> <td data-bbox="192 756 732 797">Pizarras murales</td> <td data-bbox="732 756 825 797">1</td> <td data-bbox="825 756 923 797">0</td> </tr> <tr> <td data-bbox="192 797 732 837">Afiches</td> <td data-bbox="732 797 825 837">1</td> <td data-bbox="825 797 923 837">0</td> </tr> <tr> <td data-bbox="192 837 732 878">Textos en otros idiomas</td> <td data-bbox="732 837 825 878">1</td> <td data-bbox="825 837 923 878">0</td> </tr> <tr> <td data-bbox="192 878 732 919">Presentación de videos</td> <td data-bbox="732 878 825 919">1</td> <td data-bbox="825 878 923 919">0</td> </tr> <tr> <td data-bbox="192 919 732 959">Presentaciones artísticas</td> <td data-bbox="732 919 825 959">1</td> <td data-bbox="825 919 923 959">0</td> </tr> <tr> <td data-bbox="192 959 732 1000">Exposiciones</td> <td data-bbox="732 959 825 1000">1</td> <td data-bbox="825 959 923 1000">0</td> </tr> <tr> <td data-bbox="192 1000 732 1040">Conversatorios</td> <td data-bbox="732 1000 825 1040">1</td> <td data-bbox="825 1000 923 1040">0</td> </tr> <tr> <td data-bbox="192 1040 732 1081">Giras educativas</td> <td data-bbox="732 1040 825 1081">1</td> <td data-bbox="825 1040 923 1081">0</td> </tr> <tr> <td data-bbox="192 1081 732 1122">Ferias interinstitucionales</td> <td data-bbox="732 1081 825 1122">1</td> <td data-bbox="825 1081 923 1122">0</td> </tr> <tr> <td data-bbox="192 1122 732 1162">Actividades de proyección a la comunidad</td> <td data-bbox="732 1122 825 1162">1</td> <td data-bbox="825 1122 923 1162">0</td> </tr> <tr> <td data-bbox="192 1162 732 1198">Diálogos multilingües</td> <td data-bbox="732 1162 825 1198">1</td> <td data-bbox="825 1162 923 1198">0</td> </tr> </tbody> </table>	De las siguientes herramientas que le voy a mencionar, ¿podría indicarme cuales ha utilizado fortaleciendo la diversidad cultural?:	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	Proyectos departamentales	1	0	Pizarras murales	1	0	Afiches	1	0	Textos en otros idiomas	1	0	Presentación de videos	1	0	Presentaciones artísticas	1	0	Exposiciones	1	0	Conversatorios	1	0	Giras educativas	1	0	Ferias interinstitucionales	1	0	Actividades de proyección a la comunidad	1	0	Diálogos multilingües	1	0
De las siguientes herramientas que le voy a mencionar, ¿podría indicarme cuales ha utilizado fortaleciendo la diversidad cultural?:	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>																																						
Proyectos departamentales	1	0																																						
Pizarras murales	1	0																																						
Afiches	1	0																																						
Textos en otros idiomas	1	0																																						
Presentación de videos	1	0																																						
Presentaciones artísticas	1	0																																						
Exposiciones	1	0																																						
Conversatorios	1	0																																						
Giras educativas	1	0																																						
Ferias interinstitucionales	1	0																																						
Actividades de proyección a la comunidad	1	0																																						
Diálogos multilingües	1	0																																						
<b>FORMACIÓN INICIAL Y CAPACITACIONES</b>																																								
29.	<p>¿En cuál universidad obtuvo su formación inicial?</p> <p>_____ <b>UCR</b>    _____ <b>UNA</b>    _____ <b>TEC</b>    _____ <b>UNED</b></p> <p>_____ <b>UTN</b>    _____ <b>U Latina</b>    _____ <b>Fidélitas</b>    _____ <b>UIA</b></p> <p>_____ <b>UACA</b>    _____ <b>ULACIT</b>    _____ <b>UCA</b></p> <p>_____ <b>88. Otra:</b> _____</p>																																							



30.	En su opinión, ¿se encuentran los docentes debidamente preparados para comprender y atender la interculturalidad en sus aulas? <input type="checkbox"/> <b>SÍ</b> <input type="checkbox"/> <b>0. NO</b> <input type="checkbox"/> <b>99. NS/NR</b>																																	
31.	¿En su proceso de formación inicial recibió cursos sobre interculturalidad? <input type="checkbox"/> <b>SÍ</b> <input type="checkbox"/> <b>0. NO</b> <input type="checkbox"/> <b>99. NS/NR</b>																																	
32.	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 70%; padding: 5px;">¿Qué elementos identificó en su formación inicial para la atención de la diversidad cultural?</th> <th style="width: 15%; text-align: center; padding: 5px;"><b>SÍ</b></th> <th style="width: 15%; text-align: center; padding: 5px;"><b>NO</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">Atención al estudiantado</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">0</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Herramientas técnicas de abordaje</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">0</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Idioma</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">0</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Procesos de sensibilización sobre interculturalidad</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">0</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Atención emocional</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">0</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Conocimientos teóricos básicos sobre interculturalidad</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">0</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Herramientas didácticas para la enseñanza de la interculturalidad</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">0</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Conocimiento aplicado de interculturalidad aplicado a su especialidad</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">0</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Integración social y comunal</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">0</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Otras:</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">1</td> <td style="text-align: center; padding: 5px;">0</td> </tr> </tbody> </table>	¿Qué elementos identificó en su formación inicial para la atención de la diversidad cultural?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	Atención al estudiantado	1	0	Herramientas técnicas de abordaje	1	0	Idioma	1	0	Procesos de sensibilización sobre interculturalidad	1	0	Atención emocional	1	0	Conocimientos teóricos básicos sobre interculturalidad	1	0	Herramientas didácticas para la enseñanza de la interculturalidad	1	0	Conocimiento aplicado de interculturalidad aplicado a su especialidad	1	0	Integración social y comunal	1	0	Otras:	1	0
¿Qué elementos identificó en su formación inicial para la atención de la diversidad cultural?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>																																
Atención al estudiantado	1	0																																
Herramientas técnicas de abordaje	1	0																																
Idioma	1	0																																
Procesos de sensibilización sobre interculturalidad	1	0																																
Atención emocional	1	0																																
Conocimientos teóricos básicos sobre interculturalidad	1	0																																
Herramientas didácticas para la enseñanza de la interculturalidad	1	0																																
Conocimiento aplicado de interculturalidad aplicado a su especialidad	1	0																																
Integración social y comunal	1	0																																
Otras:	1	0																																
33.	¿Ha recibido alguna capacitación sobre interculturalidad? <input type="checkbox"/> <b>SÍ</b> <input type="checkbox"/> <b>0. NO (PASE A LA PREGUNTA 37)</b> <input type="checkbox"/> <b>99. NS/NR (PASE A LA PREGUNTA 37)</b>																																	

34.	¿Hace cuánto se capacitó? <input type="checkbox"/> <b>Menos de un año</b> <input type="checkbox"/> <b>2. De 1 a dos años</b> <input type="checkbox"/> <b>3. Más de dos años</b>																							
35.	¿Cuál institución le brindó la capacitación?	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>																					
	MEP	<b>1</b>	<b>0</b>																					
	Colypro	<b>1</b>	<b>0</b>																					
	Institución donde trabaja	<b>1</b>	<b>0</b>																					
	Universidades	<b>1</b>	<b>0</b>																					
	Otra:	<b>1</b>	<b>0</b>																					
36.	¿Ha logrado aplicar el conocimiento adquirido en las capacitaciones dentro de su ámbito laboral? <input type="checkbox"/> <b>SÍ</b> <input type="checkbox"/> <b>0. NO</b> <input type="checkbox"/> <b>99. NS/NR</b>																							
37.	¿Estaría dispuesto a recibir capacitaciones sobre interculturalidad? <input type="checkbox"/> <b>SÍ</b> <input type="checkbox"/> <b>0. NO (PASE A LA PREGUNTA 41)</b> <input type="checkbox"/> <b>99. NS/NR (PASE A LA PREGUNTA 41)</b>																							
38.	¿De qué forma le gustaría recibir la capacitación?: <input type="checkbox"/> <b>Presencial</b> <input type="checkbox"/> <b>2. Virtual</b> <input type="checkbox"/> <b>3. Bimodal</b> <input type="checkbox"/> <b>4. A distancia</b>																							
39.	¿De qué forma le gustaría recibir la capacitación?: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th></th> <th colspan="2">Lunes a sábado</th> <th colspan="2">Domingo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Mañana</td> <td><b>SÍ</b></td> <td><b>NO</b></td> <td><b>SÍ</b></td> <td><b>NO</b></td> </tr> <tr> <td>Tarde</td> <td><b>SÍ</b></td> <td><b>NO</b></td> <td><b>SÍ</b></td> <td><b>NO</b></td> </tr> <tr> <td>Noche</td> <td><b>SÍ</b></td> <td><b>NO</b></td> <td><b>SÍ</b></td> <td><b>NO</b></td> </tr> </tbody> </table>					Lunes a sábado		Domingo		Mañana	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	Tarde	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	Noche	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
	Lunes a sábado		Domingo																					
Mañana	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>																				
Tarde	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>																				
Noche	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>																				



40.	¿Me podría indicar cuáles temáticas sobre interculturalidad son primordiales de abordar?
41.	¿Cuál es su lugar de procedencia?
42.	¿Cuál es su lugar de residencia?

**¡Muchas gracias!**

## ■ Anexo 2

### Cronograma de ejecución del estudio

Actividades	2018			2019													
	DICIEMBRE			ENERO				FEBRERO				MARZO				ABRIL	
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	
Plan de trabajo de campo	■																
Revisión de cuestionarios en la temática en estudio		■															
Definir la muestra			■														
Elaboración del cuestionario				■													
Elaboración de cuestionario digital					■												
Prueba piloto del cuestionario					■												
Revisión del cuestionario posterior a pruebas y final en digital						■	■										



Actividades	2018				2019													
	DICIEMBRE				ENERO				FEBRERO				MARZO				ABRIL	
	1	2	3		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	
Capacitación de encuestadores																		
Aplicación del cuestionario (se propone de las semanas del 4 de febrero al 17)																		
Elaboración de guías de códigos																		
Elaboración de los manuales de crítica																		
Elaboración de archivos para crítica y codificación																		
Codificación y crítica																		
Elaboración y limpieza de base de datos																		

Actividades	2018			2019																								
	DICIEMBRE			ENERO				FEBRERO				MARZO				ABRIL												
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1												
Elaboración de cuadros y gráficos																												
Elaboración del documento final																												
Revisión del documento final																												
Elaboración de la presentación																												
Diagramación del documento final																												
Presentación y entrega de los resultados y recomendaciones obtenidas en el estudio																												

Fuente: Elaboración propia, 2018.





## ■ Anexo 3

### Equipo encargado de la recolección de información

Nombre	Responsabilidad
Mónica Ulloa Gómez	Coordinadora de Trabajo de Campo
José Andrés Betanco Pérez Stephanie Bastos Moreira	Supervisor y supervisora
Alejandra Mora López Ana Elena Casasola Solano Dora Lisseth Rojas González Viviana Picado Vargas José Isaac Rodríguez Rodríguez Dalia Arce Aguirre Ariana Ibarra Monge María Fernanda Fallas Monge Katherine Lisette Molina Guido Andrey Prado Chinchilla Kimberley Contreras Casto Marcenette Carrillo Ramos María Fernanda Valerio Vindas Mónica Fernández Valerio Vinicio Solano Rojas Nataly Vanessa Villalobos Quirós Joseph Monestel Palma Natalie Maria Rodriguez Araya Erika de los Ángeles Rojas Esquivel	Encuestadores(as)

Fuente: Elaboración propia, 2019.

## ■ Anexo 4

### Lugares de procedencia de las personas entrevistadas, según provincia (n=991)

Provincias	Cantón	Porcentaje
San José	San José	4,4
	Pérez Zeledón	0,9
	Puriscal	0,2
	Escazú	0,1
	Desamparados	0,1
	Aserri	0,1
	Montes de Oca	0,1
	Turrubares	0,1
	León Cortes	0,1
	<b>Total San José</b>	<b>6,1</b>
Alajuela	San Carlos	47,4
	Upala	15,4
	Los Chiles	4,6
	Guatuso	3,1
	San Ramón	2,3
	Alajuela	1,7
	Grecia	0,7
	Naranjo	0,6
	Palmares	0,4
	Orotina	0,4
	Zarcero	0,3
	Atenas	0,2
	Valverde Vega	0,2
	Poás	0,1
	<b>Total Alajuela</b>	<b>77,5</b>



Provincias	Cantón	Porcentaje
Cartago	Cartago	0,4
	Turrialba	0,2
	La Unión	0,1
	<b>Total Cartago</b>	<b>0,7</b>
Heredia	Heredia	1,0
	Santo Domingo	0,1
	Belén	0,1
	<b>Total Heredia</b>	<b>1,2</b>
Guanacaste	Liberia	4,0
	Nicoya	1,3
	Santa Cruz	0,8
	Tilarán	0,7
	La Cruz	0,3
	Cañas	0,2
	Bagaces	0,1
	Hojancha	0,1
	<b>Total Guanacaste</b>	<b>7,5</b>
Puntarenas	Puntarenas	1,8
	Coto Brus	0,4
	Esparza	0,3
	Osa	0,2
	Buenos Aires	0,1
	Aguirre	0,1
	Parrita	0,1
	<b>Total Puntarenas</b>	<b>3,0</b>
Limón	Limón	0,7
	Pococí	0,7
	Siquirres	0,1
	<b>Total Limón</b>	<b>1,5</b>
<b>Total del país</b>		<b>97,6</b>

Provincias	Cantón	Porcentaje
<b>Otros países</b>	Nicaragua	1,9
	El Salvador	0,2
	Panamá	0,1
	<b>Total de otros países</b>	<b>2,2</b>
<b>Otros</b>	Otros	0,2
	<b>Total otros</b>	<b>0,2</b>
<b>Total de respuestas</b>		<b>100,0</b>

Fuente: IDESPO-Colypro, Encuesta "Educación en contextos de alta migración. La formación inicial y metodologías docentes: una mirada desde la interculturalidad", febrero 2019.



## ■ Anexo 5

### Listado de instituciones en las que laboran las personas entrevistadas

Barrio Las Palmas	<b>Norte Norte</b>
CAIPAD de Upala	
Campo Verde	
CENCINAI Bocas de Arenal	
Centro de Atención Integral Santa Rosa de Lima	
Centro Educativo Monte Alegre	
CINDEA Brasilia de Upala	
CINDEA Catira	
CINDEA Colonia Puntarenas	
CINDEA de Bijagua	
CINDEA Guatuso	
CINDEA Los Chiles	
CINDEA Pavón	
CINDEA San José de Upala	
Colegio Técnico Profesional de Aguas Zarcas	
Colegio Técnico Profesional de Guatuso	
Colegio Técnico Profesional de Pocosol	
Colegio Técnico Profesional de Upala	
Colegio Técnico Profesional Los Chiles	
Colonia Guanacaste/ Santa Teresa de Nosara (en la que trabaja actualmente)	
El Cruce	
Escuela Aguas Negras	
Escuela Betania	

Escuela Betania y Escuela Pejibaye	
Escuela Birmania	
Escuela Boca del Río Coreña	
Escuela Brasilia	
Escuela Caño Castilla	
Escuela Chimurria	
Escuela Colonia Blanca	
Escuela Colonia Guanacaste	
Escuela Colonia Libertad	
Escuela Colonia Naranguiña	
Escuela Coquital	
Escuela Cristo Rey	
Escuela Cuatro Bocas	
Escuela Cuatro Cruces	
Escuela Cujanquir 1	
Escuela de Atención Prioritaria Nahuatl	
Escuela de Bijagua	
Escuela de La Cruz	
Escuela de La Unión	
Escuela de Llano Bonito 1	
Escuela de Los Chiles	
Escuela de San Rafael de Guatuso	
Escuela del Progreso de Canaleta de Upala	
Escuela Días Garabito	
Escuela Domingo Vargas Aguilar	
Escuela Dos Ríos	
Escuela El Campo	
Escuela El Cóbano	
Escuela El Edén	
Escuela El Jardín	
Escuela El Parque	
Escuela El Pavón	



Escuela El Silencio
Escuela El Silencio/ Escuela La Cabanga
Escuela El Valle
Escuela Escaleras
Escuela Hernández
Escuela IDA El Parque
Escuela IDA San Luis
Escuela IDA Gavilán
Escuela INVU Las Cañas
Escuela Jesús de Popoyoapa
Escuela La América
Escuela La Cabanga
Escuela La Catira
Escuela La Cruz
Escuela La Esperanza
Escuela La Flor
Escuela La Maravilla
Escuela La Trocha Los Chiles
Escuela La Unión
Escuela La Urraca
Escuela La Victoria
Escuela La Virgen
Escuela Las Delicias
Escuela Las Flores
Escuela Las Marías
Escuela Las Milpas
Escuela Las Nubes / CINDEA del Parque
Escuela Las Pavas
Escuela Ledezma
Escuela Leonidas Sequeira
Escuela Líder Bijagua
Escuela Líder Puerto Viejo

Escuela Linda Vista	
Escuela Llano Azul	
Escuela Llano Bonito 1	
Escuela Los Jazmines	
Escuela Los Tijos	
Escuela Medio Queso de Los Chiles	
Escuela Miravalles	
Escuela Nazareth	
Escuela Palmital	
Escuela Porfirio Campos Muñoz	
Escuela Pueblo Nuevo San José de Upala	
Escuela Pueblo Viejo	
Escuela Quebradón	
Escuela Ricardo Moreno Cañas	
Escuela Ricardo Vargas Murillo	
Escuela Río Naranja	
Escuela Río Negro	
Escuela San Antonio de Yolillal	
Escuela San Fernando	
Escuela San Francisco	
Escuela San Gerónimo	
Escuela San Isidro	
Escuela San Isidro de Aguas Claras	
Escuela San Isidro, Escuela El Carmen Número 1	
Escuela San José	
Escuela San Luis	
Escuela San Pedro	
Escuela San Rafael de Guatuso	
Escuela Santa Cecilia	
Escuela Santa Fe	
Escuela Sor María Romero Meneses	





Escuela Suampito
Escuela Teodoro Picado
Escuela Unidocente Chorreras
Escuela Valle Verde
Escuela Veracruz
Escuela Villanueva
Escuela Zapote
Liceo Bijagua
Liceo Brasilia
Liceo Canalete
Liceo Catira
Liceo Colonia Puntarenas
Liceo Coquital-CINDEA
Liceo Cuatro Bocas
Liceo de Aguas Claras
Liceo de Bijagua
Liceo de Canalete
Liceo de Pavón
Liceo de Santa Cruz
Liceo Dos Ríos
Liceo José Martí
Liceo La Virgen
Liceo Las Delicias
Liceo Nuevo de Guatemala
Liceo Río Frío
Liceo Rural del Porvenir
Liceo Rural Jazmines B
Liceo Rural Medio Queso
Liceo Rural San José del Amparo
Liceo San Jorge
Liceo San José de Upala
Liceo Valle Azul

Liceo Villa Nueva	
Los Almendros de Cutris	
Mélida García Flores	
Monseñor Bernardo Augusto Thiel	
NS/NR	
Nueva Esperanza	
Parcelas de París	
Porfirio Ruiz Navarro	
Punta Cortez de Los Chiles	
Rafael Ángel Sánchez Arrieta	
Red de Cuido de la Municipalidad de Los Chiles	
Ricardo Vargas Murillo	
San Antonio	
San Isidro de Aguas Claras	
San Isidro del Amparo	
San Rafael	
Santa Rosa de La Palmera	
Supervisión Circuito 03	
Telesecundaria México	
Tujankir I	
Unidad Pedagógica Río Celeste	
Altamira	<b>San Carlos</b>
Angelitos	
Antonio José de Sucre	
Buena Vista de San Carlos	
CAIPAD Ayunisanca	
CAIPAD Fundación Amor y Esperanza	
Casita de Luz	
CENCINAI de San Carlos	
CENCINAI Aguas Zarcas	
CENCINAI La Fortuna	



Centro de Educación Especial Amanda Álvarez de Ugalde	
Centro de Educación Especial de San Carlos	
Centro Educativo Cooperativa San Carlos Borromeo	
Cerro Cortés de Aguas Zarcas	
CINDEA Boca Arenal	
CINDEA de Venecia	
CINDEA Florencia	
CINDEA La Perla	
CINDEA Monterrey	
CINDEA San Carlos	
CINDEA San Isidro	
CINDEA Santa Rosa de Pocosal	
Circuito de Monterrey 11	
Colegio Agropecuario de San Carlos	
Colegio Científico de Costa Rica, San Carlos	
Colegio de Florencia	
Colegio Diocesano Padre Eladio Sancho	
Colegio Diurno de Florencia	
Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar	
Colegio San Francisco de Palmera	
Colegio San Martín	
Colegio Técnico de Platanar	
Colegio Técnico Nataniel Arias Murillo	
Colegio Técnico Profesional de Pital	
Colegio Técnico Profesional de San Carlos	
Colegio Técnico Profesional La Fortuna	
Colegio Técnico Profesional La Tigra	
Colegio Técnico Venecia	
Colegio Valle Azul	
Colonia Guanacaste	

CONACOP	
Dirección Regional de Educación en San Carlos	
Educación Abierta en Cedral	
EDUCREA	
El Campo	
El Castillo	
El Tanque de La Fortuna	
Escuela Juan Manso Estévez	
Escuela Abelardo Rojas Quesada	
Escuela Acapulco, Pocosol	
Escuela Acocobolo	
Escuela Amanda Álvarez de Ugalde	
Escuela Antonio José Sucre	
Escuela Arístides Romain	
Escuela Barrio Los Ángeles	
Escuela Boca Tapada	
Escuela Buena Vista	
Escuela Buenos Aires	
Escuela Caimitos Florencia	
Escuela Carlos Maroto Quirós	
Escuela Carrizal	
Escuela Cataplín	
Escuela Cataste Monterrey	
Escuela Cedral	
Escuela Cerro Cortés	
Escuela Cóbano del Amparo de Los Chiles	
Escuela Coopevega	
Escuela Cuestillas	
Escuela de Concepción	
Escuela de Los Ángeles La Fortuna	
Escuela de San José	



Escuela de San Miguel
Escuela de San Ramón
Escuela de Santa Rosa de Pocosol
Escuela del Molino
Escuela Ecológica La Tigra
Escuela El Carmen
Escuela El Cruce
Escuela El Encanto
Escuela El Futuro
Escuela El Jobo
Escuela El Porvenir
Escuela El Quijongo
Escuela El Saíno de Pital
Escuela El Tanque
Escuela Élide García Flores
Escuela Entre Ríos
Escuela Experimental Bilingüe Z13
Escuela Finca Z13
Escuela Finca Z3
Escuela Gamonales
Escuela German Caoschny Cascante
Escuela Gonzalo Monge de Pital
Escuela Guarumal
Escuela IDA Garabito
Escuela Jamaica
Escuela José María Vargas Arias
Escuela José Rodríguez Martínez
Escuela Juan Bautista Solís Rodríguez
Escuela Juan Chávez Rojas
Escuela Juan Félix Estrada
Escuela Juan Rafael Chacón Castro
Escuela Juan Santamaría

Escuela La Cajeta	
Escuela La Fortuna	
Escuela La Gloria	
Escuela La Lucha	
Escuela La Luisa de Pocosol	
Escuela La Palmera	
Escuela La Perla	
Escuela La Tesaria	
Escuela La Tigra	
Escuela Las Brisas	
Escuela Las Cuacas	
Escuela Las Huacas	
Escuela Lima	
Escuela Los Ángeles de La Fortuna	
Escuela Los Chiles de Aguas Zarcas	
Escuela Mario Salazar Mora	
Escuela Mirador	
Escuela Monte Rey	
Escuela Oscar Rulamán Salas Rodríguez	
Escuela Pital	
Escuela Platanar	
Escuela Puente Casa	
Escuela Puerto Escondido de Pital	
Escuela Questillas	
Escuela República de Italia	
Escuela Río Cuarto	
Escuela Río San Carlos, Sector Este	
Escuela San Bautista Solís Rodríguez	
Escuela San Gerardo	
Escuela San Jerónimo de Los Chiles	
Escuela San Joaquín	



Escuela San Jorge
Escuela San José
Escuela San José de Cutris
Escuela San José de la Montaña
Escuela San Juan
Escuela San Martín de Venecia
Escuela San Miguel de Pocosol
Escuela San Pedro
Escuela San Rafael Chacón
Escuela Santa Fe de Aguas Zarcas de San Carlos
Escuela Santa Lucía Pital
Escuela Santa Rita de Florencia
Escuela Santa Rita de Río Cuarto
Escuela Santa Rosa de Pocosol
Escuela Santa Rosa La Palmera
Escuela Santiago
Escuela Sucre
Escuela Técnica Agroindustrial
Escuela Terrón Colorado
Escuela Trece de Noviembre
Escuela Tres y Tres de Pocosol
Escuela Valle Azul
Escuela Vasconia de Aguas Zarcas
Escuela Viento Fresco de Aguas Zarcas
Escuela Villa María
Esterito
IDA Garabito
IDA Las Nieves de Pocosol
Instituto Agropecuario Costarricense
José Rodríguez Martínez
La Colonia

La Española	
La Unión	
Las Nieves	
Liceo Boca Arenal	
Liceo Capitán Manuel Quirós	
Liceo con Orientación Tecnológica La Amistad	
Liceo de Buenos Aires de Pocosol	
Liceo de Chachagua	
Liceo de Florencia	
Liceo de Los Ángeles en Pital	
Liceo de San Carlos	
Liceo de Sucre	
Liceo de Venecia	
Liceo Experimental Bilingüe Los Ángeles	
Liceo Francisco Amighetti	
Liceo Gastón Peralta Carranza	
Liceo La Amistad	
Liceo Los Ángeles de Pital	
Liceo Nicolás Aguilar Murillo	
Liceo Pavón	
Liceo Real San Rafael	
Liceo Rural Banderas, Pocosol San Carlos	
Liceo Rural Boca Río San Carlos	
Liceo Rural Boca Tapada	
Liceo Rural El Venado	
Liceo Rural Guanilama	
Liceo Rural Medio Queso	
Liceo Rural Venado	
Liceo Saíno	
Liceo San Marcos Cutris	
Liceo Santa Rita	
Liceo Zonafluca	





María Inmaculada (Colegio Diocesano Padre Eladio Sancho)	
Oscar Salas Rodríguez	
Pasitos Creativos	
Puerto Escondido	
Río San Carlos, Sector Este	
San Carlos Borromeo	
San Francisco de La Palmera	
San Gerardo de Pocosol	
San Isidro de Pocosol	
San Marcos	
San Martín de Venecia	
San Rafael de Pocosol	
San Vicente de Ciudad Quesada	
Santa Eulalia	
Santa Rita de Florencia	
Supervisión Coopevega	





