

Attitude towards intercultural education: approach to teachers in schools in Guayaquil

Brigitte García Quijije ¹, Elier González-Martínez, MSc. ¹

¹Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. bgarciaq@est.ups.edu.ec, egonzalez@ups.edu.ec

Abstract– The cultural diversity of students in the classrooms is a current challenge for schoolteachers; many of them face interactions with culturally diverse groups without knowing the competences necessary for an effective intercultural communication. This research analyzes a group of 293 educators from state elementary schools in the city of Guayaquil through the scale for teachers’ attitude towards intercultural education. The reliability of the questionnaire was 0.8 and the exploratory factor analysis yielded 5 communalities. The general results show that there is a favorable attitude toward intercultural education. However, in some cases there were divergences between: (1) students’ high performance in multicultural classrooms and, (2) stress situations generated to the teachers.

Keywords: intercultural communication, intercultural education, attitude, multicultural classrooms, teachers

Digital Object Identifier (DOI):
<http://dx.doi.org/10.18687/LACCEI2019.1.1.142>
ISBN: 978-0-9993443-6-1 ISSN: 2414-6390

Actitud hacia la educación intercultural: acercamiento a los docentes de las escuelas de Guayaquil

Brigitte García Quijije¹, Elier González-Martínez, MSc.¹

¹Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. bgarciaq@est.ups.edu.ec, egonzalez@ups.edu.ec

Resumen- La diversidad cultural del estudiantado en las aulas es un desafío actual para los docentes de las escuelas; muchos se enfrentan a interacciones con grupos culturalmente diversos sin conocer las competencias necesarias para una efectiva comunicación intercultural. Esta investigación, a través de la escala de Actitud de los docentes hacia la educación intercultural, analiza a un grupo de 293 educadores de escuelas fiscales en la ciudad de Guayaquil. La fiabilidad del cuestionario fue de .8 y el análisis factorial exploratorio arrojó comunalidades. Los resultados generales evidencian que existe una actitud favorable hacia la educación intercultural. Sin embargo, en algunos casos existieron divergencias entre: (1) el alto rendimiento de los alumnos en las aulas multiculturales y (2) las situaciones de stress que generan en el profesor.

Palabras claves: comunicación intercultural, educación intercultural, actitud, aulas multiculturales, docentes

Abstract- The cultural diversity of students in the classrooms is a current challenge for schoolteachers; many of them face interactions with culturally diverse groups without knowing the competences necessary for an effective intercultural communication. This research analyzes a group of 293 educators from state elementary schools in the city of Guayaquil through the scale for teachers' attitude towards intercultural education. The reliability of the questionnaire was 0.8 and the exploratory factor analysis yielded 5 communalities. The general results show that there is a favorable attitude toward intercultural education. However, in some cases there were divergences between: (1) students' high performance in multicultural classrooms and, (2) stress situations generated to the teachers.

Keywords: intercultural communication, intercultural education, attitude, multicultural classrooms, teachers

I. INTRODUCCIÓN

La convivencia entre personas de diferentes culturas, puede crear situaciones desafiantes en el ser humano. Es necesario desarrollar actividades que promuevan la relación respetuosa y comprensiva entre individuos que no poseen las mismas costumbres o estilos de vida. Conocer estos aspectos, por medio de la actitud o las habilidades, promueve la comunicación intercultural. El estudio de comportamientos para comprender la educación intercultural, permite crear nuevas formas de convivencia. Más allá de conocer términos, se trata de no subestimar el vínculo cercano entre la educación, comunicación y convivencia.

Los profesores, esencialmente los que trabajan en establecimientos públicos, tienen múltiples responsabilidades

relacionadas a la “masificación” de la educación [1]. La educación inclusiva desarrolla el aprendizaje y participación de todos. Es una herramienta que reduce desigualdades sociales, y promueve la integración cultural y social. Además, reconoce que los seres humanos se encuentran en interacción con situaciones que facilitan o ponen barreras actitudinales, culturales, entre otras prácticas pedagógicas que promueven o impiden su desarrollo integral [2].

El entendimiento entre el docente y el estudiante, debe producir una serie de procesos de comunicación y aprendizaje continuo para impulsar el convivir entre diferentes grupos sociales. Sin embargo, el manejo de la tolerancia dentro de la sociedad, se convierte en un tema controversial al momento de poner en práctica las relaciones humanas. La educación intercultural, se encuentra entre los debates globales más resaltados en los últimos años. Desde el deber, es necesario reflexionar una formación que certifique profesionales capaces de reconocer la interculturalidad como riqueza[3]. No obstante, la instrucción intercultural también puede ser vista más allá de comprender áreas superficiales, siendo reconocida como parte del complejo proceso de relaciones sociales que son mediadas por el capital cultural – desde la perspectiva de Pierre Bourdieu - de las personas. A pesar de que algunos programas sobre interculturalidad son importantes, no logran transmitir todos los elementos de un sistema cultural como las costumbres propias del grupo social.

Este estudio se realiza en Ecuador, un país diverso por su composición étnica, por tal motivo, es reconocido constitucionalmente, como intercultural y plurinacional (Asamblea constituyente, 2008). Según la proyección realizada a la población ecuatoriana, por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INEC) Ecuador tendrá un número de habitantes equivalente a 17 023.408, de los cuales, 2 644.891 pertenecen a Guayaquil, lo que la convierte en la provincia más poblada del país y por consecuencia diversa culturalmente. Precisamente en esta ciudad es donde se desarrolla la siguiente investigación.

Ecuador cuenta con el respaldo de normas para el desarrollo de la educación: Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). En este documento se estipula que el desarrollo profesional en la educación, es un proceso constante y completo, que debe ser renovado con frecuencia. Un elemento de vital importancia en el proceso de enseñanza es el docente, siendo su formación una prioridad desde las instituciones rectoras de la política educativa del país al fortalecer la calidad del trabajo profesional y ascenso en la carrera educativa. No obstante, en pesquisas iniciales, se evidenció que los docentes de las escuelas fiscales se enfrentan día a día a situaciones

Digital Object Identifier (DOI):

<http://dx.doi.org/10.18687/LACCEI2019.1.1.142>

ISBN: 978-0-9993443-6-1 ISSN: 2414-6390

complejas en sus aulas, por la propia composición diversa de estas, y en muchos casos adolecen de cursos o conocimientos básicos para el desarrollo de competencias para una efectiva comunicación intercultural.

Dentro el rol del educador, existe un desafío en función a la diversidad cultural presente en las aulas [4]. El profesor es un mediador en el desarrollo de la convivencia entre los estudiantes y actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, se busca analizar la actitud de los docentes hacia la educación intercultural en las escuelas fiscales de la ciudad de Guayaquil.

La comunicación intercultural implica una relación entre personas de diferentes culturas; por tanto, la escuela guarda una relación directa con el contacto multi étnico. De esta manera, se genera un estudio referente a las situaciones que emergen en instituciones educativas. Frente a la convivencia y la relación con estudiantes de otras culturas, el currículum del profesorado forma parte fundamental del desarrollo de la educación intercultural y la convergencia con lo comunicativo.

Marco teórico

Cuando se hace referencia a multiculturalidad y pluriculturalidad, se suele generar el uso de ambos términos como sinónimos. Sin embargo, estos mantienen diferencias que permiten enfocar el término cultural de formas distintas. La multiculturalidad describe la posible existencia de culturas y subculturas en un espacio geográfico de forma simultánea y la pluriculturalidad, permite el desarrollo de la convivencia y el proceso práctico de comunicación para generar la tolerancia a la diversidad [5]. Otro término utilizado en reiteradas ocasiones es: la interculturalidad; que por el contrario de los anteriores mencionados, debe ser comprendido como una propuesta de la sociedad, como proyecto de carácter político, social, cognitivo y ético dirigido a una metamorfosis estructural y socio-histórica, que se basa en la cimentación de una sociedad diferente [6].

La pluriculturalidad se reconoce como un proceso social, y como pieza de mismo, es importante lograr bases sólidas referentes al diálogo. La interculturalidad es comprendida como una interrelación entre las culturas en contextos de igualdad [7]. Por esto es importante analizar la comunicación como parte de la interculturalidad, y no solo como un desenvolvimiento verbal, sino la actitud y la postura como parte de la comunicación no verbal dentro de un tema de relevancia social. La consideración del acercamiento inter étnico es lo que admite abordar el carácter conflictual de las diplomacias entre culturas; es decir, pasar del reconocimiento de la pluralidad cultural y de la convivencia entre los grupos étnicos, a centrar la atención en la interrelación entre los mismos [8].

Dentro del currículum del profesorado, a pesar de buscar el cuidado de las relaciones pluriculturales, no se promulga adoptar un estudio particular enfocado en la interculturalidad [9]. En el desarrollo del conocimiento, se presentan situaciones culturales que deben generar comprensión en función a la práctica, yendo más allá de la educación bancaria. El fenómeno

de la comunicación intercultural es la consecuencia de la relación entre culturas. Estos conocimientos han tenido un alcance mundial e histórico y se puede experimentar a diario en el entorno más cercano [10].

La educación ha sido considerada como uno de los principales mecanismos de movilidad social y, por tanto, como uno de los instrumentos idóneos para combatir la desigualdad y mejorar la calidad de vida de los jóvenes [11]. Se entiende por educación inclusiva a una línea de formación que va más allá de la capacitación científica e investigativa. Un sistema del profesorado que debe atender la diversidad, mejorando no solo el desarrollo del docente como tal, sino el sistema de educación integral [12].

La educación se encuadra en un sistema institucional que podrá no responder a las necesidades que surgen desde la sociedad civil. Por eso es primordial, llevar a las aulas elementos determinantes y estructurales de las distintas culturas como lo son su sistema de tradiciones [13].

La diversidad cultural en el ámbito educativo puede resultar preponderante para el desarrollo del aprendizaje y la pluriculturalidad. Estas propuestas permiten que la educación logre restablecer las identidades culturales y que incorporen conocimientos lingüísticos y culturales como parte del discernimiento [14]. Las habilidades educativas están definidas por dos aspectos: por un lado, la concepción pedagógica, y por otra parte se encuentran las acciones que son referentes de sus prácticas educativas [3]. Esta proyección revela la importancia de ir más allá de lo académico, por tal motivo, la actitud del docente ante la interculturalidad no es solo referente de conocimiento teórico, sino de la aplicación del mismo.

Las falencias educativas también deben ser criticadas bajo parámetros interculturales, sin embargo, nada de esto puede ser reestructurado sin un análisis previo del comportamiento humano. El acumulado de aquellos comportamientos a través de las cuales cada uno se ha expuesto en este tipo de interacciones configuran el perfil intercultural del docente [15]. Al analizar la educación en América Latina con una mirada desde la interculturalidad se evidencian dos posturas: la primera, una relación entre la educación y la población indígena, y la otra una relación entre la educación y la población no-indígena [16]. La educación intercultural se convierte en un movimiento educativo, que posee una filosofía direccionada a la variación del sistema, defendiendo un movimiento pedagógico y cultural que debe ser visto como un proceso con resultados, no un producto [17].

Cuando se hace referencia al término intercultural, se apunta a una dimensión de aprendizaje significativo social y cultural, que busca educar a aquellos estudiantes provenientes de orígenes socioculturales diversos [16], provocando que el proceso esquemático de la educación intercultural tenga un concepto que varía por regiones [18]. Se necesita incluir en el desarrollo cognoscitivo de la academia, asignaturas relacionadas con el tratamiento cultural, para desde la teoría promover su práctica. Entre los parámetros de la docencia, el rol del profesor no deberá limitarse en lo académico; aún si el

contenido mismo sugiere el estudio cultural, la academia necesita la disposición de todos sus miembros para generar espacios no solo de tolerancia, sino de convivencia: pasar de la multiculturalidad a la pluriculturalidad. El cuidado educativo, implica generar análisis y discusiones acerca de las diferencias, sin dejar de lado la construcción de identidad y la creación de propuestas que guíen las perspectivas de formación docente, comprendiendo su inclusión en la sociedad multicultural [19].

Desde la docencia, se genera un análisis a la diversidad como un agente positivo, sin embargo, en la práctica puede ser percibida como deficitaria [9]. El profesorado es una parte importante en la conformación y crecimiento de la educación intercultural [20]. Los instructores y pedagogos deben tomar en cuenta las destrezas y orientaciones que los estudiantes traen consigo a la academia. Lo ideal, por supuesto, es que esto se aplique para ambas partes, no solo para aquellos de otro origen cultural [21].

La diversidad no debe ser vista como algo ajeno a lo propio, y lo propio solo forma parte de una identidad en constante construcción, no de un concepto con relación heterogénea a lo diverso [22]. Estas premisas teóricas, históricamente diversas, promueven una formación intercultural de profesores, donde se explore la pluriculturalidad y se planteen estrategias para desarrollar un conocimiento que manifieste las situaciones de los niños y jóvenes en el aula de clases. El docente debe conocer cuál es el fin de su formación, no como algo netamente conceptual sino como una posición precisa para el cambio referente a la pluriculturalidad, dentro de la escuela y fuera de ella [19]. La igualdad es analizada desde un punto de vista innovador orientada hacia el sentido de pertenencia, identificación y promulgación de tradiciones, como medio para defender los derechos humanos; es la creación de un modelo educativo con bases culturales propias y con el fin de ampliar el alcance de la educación intercultural [23].

II. METODOLOGÍA

Instrumento

Luego de una exhaustiva revisión literaria se escogió como instrumento la Escala de actitudes hacia la educación multicultural [24]. Esta escala concibe cuatro categorías de análisis: efectos sobre el alumnado (ítems 1, 4, 11, 15, 6, 10, 22), efectos sobre el profesorado (ítems 13, 24, 3, 8, 16), efectos sobre el trabajo del aula (ítems 2, 7, 9, 5, 14), papel de la escuela (ítems 17, 19, 21, 12, 20, 23) y finalmente el ítem 18 no tiene correspondencia con alguna categoría específica [24]. Igualmente se utilizó el escalamiento Likert propuesto por las autoras, así como las variables iniciales de sexo, años de trabajo y se incluyó una pregunta sobre el origen étnico de los profesores; ya que diversos estudios han mostrado actitudes diferenciadoras de los educadores hacia sus estudiantes cuando son de diferentes culturas a la suya. Se realizó un proceso de adecuación en la redacción de ciertos ítems ajustándose al contexto guayaquileño.

La escala aplicada, está conformada por 4 categorías: efectos sobre el alumnado descrito por las autoras a través de la socialización, aprendizaje, personalidad, interacción o motivación, valores y disciplina; efectos que se producen en el profesorado, relativo a su trabajo en el aula, relación con el alumnado, su formación, su personalidad; efectos en el trabajo del aula, se refiere a la programación de materias, materiales utilizados, contenidos que se trabajan, experiencias de aprendizaje y finalmente; papel de la escuela, que explica la organización y tipo de enseñanza así como la asignación del alumnado al aula y a la escuela [24].

Participantes en el estudio

El estudio tiene un enfoque cuantitativo de alcance exploratorio-descriptivo. Para la selección de la muestra se analizó la composición organizativa del sistema educativo guayaquileño. Este se encuentra dividido en 24 distritos, en los cuales existen 790 unidades educativas de nivel primario y secundario. La población de docentes de estas instituciones asciende a 18.059 personas, subdivididas según su origen étnico de la siguiente forma: 1% afro ecuatorianos, 0.67% blancos, 2.91% indígenas, 93.89% mestizos, 1.02% montubios, 0.21% negros, 0.30% otros [25].

La selección de la muestra se realizó por conveniencia en función de las condiciones de accesibilidad de los centros educativos. Para ello se tuvo como base el último registro administrativo de unidades educativas del Ministerio de Educación (período 2016-2017), de los cuales se eligieron docentes de 6 parroquias de Guayaquil (norte, centro, y sur). El criterio de inclusión considerado principalmente, fue: ser profesor activo de una escuela fiscal. La distribución de cuestionarios se realizó proporcionalmente considerando la cantidad de escuelas y profesores por cada parroquia, divididos de la siguiente forma: seis parroquias (Tarqui, Ayacucho, Urdaneta, Febres Cordero, Ximena 1, Ximena 2), treinta escuelas (5 por cada parroquia), 317 profesores.

Procedimiento

El acceso a las escuelas fiscales se obtuvo a través del Departamento de Investigación del Ministerio de Educación del Ecuador; validando ellos el cuestionario utilizado, el período de tiempo de visitas a las instituciones educativas (septiembre – octubre 2018) y el equipo de investigadores que aplicaron las encuestas. Los aplicadores (miembros del proyecto de investigación sobre relaciones interculturales en sociedades plurales del grupo de investigación GICOI), fueron capacitados con los fundamentos necesarios para explicar el instrumento a los docentes y aclarar las dudas durante el proceso de aplicación. Tras realizar los procedimientos legales para el acceso a escuelas y colegios fiscales de Guayaquil, se realizó el cuestionario a los docentes seleccionados como parte de la muestra. Para efectos de análisis y extracción de datos, se usó el software estadístico IBM SPSS 25.

III. RESULTADOS

Análisis de fiabilidad y validez del constructo

Del total de encuestas aplicadas (317) se descartaron 24, debido a la ausencia de respuestas en algunos ítems. El análisis final se desarrolló sobre 293 casos. La frecuencia de participación de mujeres fue 218 (74,4%) y de hombres 75 (25,6%). Con respecto al origen étnico, se autodefinieron: 277 (94,6%) mestizos, 5 (1,7%) montubios, 3 (1,0%) blancos, 1 (0,3%) indígenas y 3 (2,4%) afrodescendientes. Los años promedio de trabajo con minorías étnicas oscilaron en el rango entre 7-9 años, siendo el porcentaje mayoritario 166 (56,7%) del total de encuestados. La fiabilidad (Alpha de Cronbach) del cuestionario fue de 0.80.

TABLA I
ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

	Componente				
	1	2	3	4	5
I5	0,793				
I10	0,792				
I18	0,772				
I3	0,756				
I6	0,745				
I14	0,725				
I20	0,724				
I8	0,721				
I22	0,711				
I16	0,680				
I12	0,574				
I23	0,541				
I19		0,715			
I21		0,674			
I17		0,616			
I11				0,323	
I1			0,821		
I2			0,816		
I4			0,552		
I15				0,800	
I13				0,704	
I24				0,542	
I7					0,749
I9					0,625

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

El análisis factorial exploratorio se utilizó para determinar la validez de constructo; para ello se utilizó el análisis de componentes principales (rotación varimax) (Ver Tabla I). El índice de adecuación muestral KMO resultó adecuado (0.902), así como la prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2(276) = 2849.36$; $p < 0.000$. Los resultados obtenidos mostraron que las categorías planteadas por los autores inicialmente no coincidieron con el resultado de la matriz de componente rotado, a pesar de que los ítems originales establecieron 4 comunalidades, más un ítem

que constituye un solo factor. Finalmente, estas comunalidades representan cerca del 59.56 de la varianza total.

Los I5, I10, I18, I3, I6, I14, I20, I8, I22, I16, I12, I23, formaron el primer factor, donde se encontró una característica común: todos representan los planteamientos contrarios de manera negativa en la escala. Esta categoría tiene el 28.902 de la varianza acumulada entre todos los factores arrojados. Los I19, I21, I7 se convierten en el único factor que mantiene su estructura inicial, enmarcándolo en el papel de la escuela a pesar de haber discriminado los ítems negativos que formaron el primer factor. Los I1, I2, I4, se aglomeran en un tercer factor, que toma ítems positivos, previamente presentados en las categorías de efectos en el alumnado y efectos en el trabajo del aula. Este factor, podrá responder a la importancia de compartir académicamente con minorías étnicas por el valor pluricultural que podrá sumar, lo que mantiene una similitud con la determinación de efectos en el trabajo del aula.

Los I15, I13, I24 se agrupan en el cuarto factor, compuesto por los ítems de dos categorías previas: efectos que se producen en el profesorado, y el I15 que responde a efectos que se producen en los niños. Este agrupamiento puede relacionarse a la importancia que tienen las minorías étnicas en el convivir colectivo. Por otra parte, en el planteamiento preliminar de la escala y su aplicación en el contexto español, se discriminaba el I18 como un argumento que no se incluía en ninguna de las categorías anteriores. Sin embargo, en el análisis exploratorio, se encontró que el mismo, al tener un constructo negativo, formaba parte del primer factor expuesto. Mientras, el I11, esta vez es considerado como un ítem que no se enmarca en ningún factor y queda aislado de los 23 ítems restantes. Dicho planteamiento responde a la convivencia de las personas con minorías étnicas y su relación con la comprensión de “grupos diferentes” (ancianos, minusválidos, etc.). Finalmente, los I7, I9, que forman parte de la categoría: efectos en el trabajo del aula, se agruparon al existir una correlación.

Actitud de los docentes hacia la educación intercultural

En general se puede considerar que las medias obtenidas están significativamente por debajo del valor intermedio, en los argumentos contrarios bajo referencias negativas; y con valores superiores en los constructos positivos.

En excepción del I15 (*Los niños tienen mejor rendimiento académico cuando están con compañeros de diferentes minorías étnicas.*), que, a pesar de estar construido de forma positiva, tiene una media de 3.95, que se ubica por debajo del criterio indeciso.

Inicialmente, se buscó realizar una relación entre el I18 (*La presencia de niños de minorías étnicas en la clase, origina más problemas que ventajas*) y otros factores, pero considerando que, en la aplicación de la escala original en el contexto español, fue excluido dicho ítem de las cuatro categorías planteadas por los autores iniciales, se examinó la relación existente entre el mismo, y los datos estadísticos descriptivos, a través de una tabla cruzada.

En la variable *Sexo* no se encontró ninguna particularidad referente al I18. Sin embargo, en la diferenciación con *Origen Étnico*, ninguno de los docentes que corresponden a una minoría étnica (afrodescendiente, montubio, indígena) estuvo de acuerdo con este argumento. Más bien, las respuestas se encontraron por debajo de *parcialmente en desacuerdo*, mientras, los profesores mestizos, dieron algunas respuestas apegadas a estar *totalmente de acuerdo* con esta postura. Si bien es cierto, esta cantidad de educadores responde al 14%, pero existe una diferencia entre el entendimiento por parte de minorías étnicas y mestizos, sobre la educación intercultural.

En función a los *años trabajados*, se encontró que los profesores con mayor experiencia como docente, están a favor de este ítem, mientras que los docentes que tienen menos años, están en contra.

Análisis de categorías Efectos sobre el alumnado

Los I1, I4, I11, I15 (positivos) y los I6, I10, I22 (negativos) exploraron las competencias interculturales que están directamente relacionadas con el alumnado. Se proyectan varios ítems que mantienen una dependencia de otros constructos. Los I1, I4, ($\rho = 0.521$), que tuvieron una media de 6,16 y 5,96 respectivamente (Tabla I), demostraron una actitud favorable por parte de los docentes, a que las aulas multiculturales favorecen la socialización y adaptación futura (Ver Fig. 1).

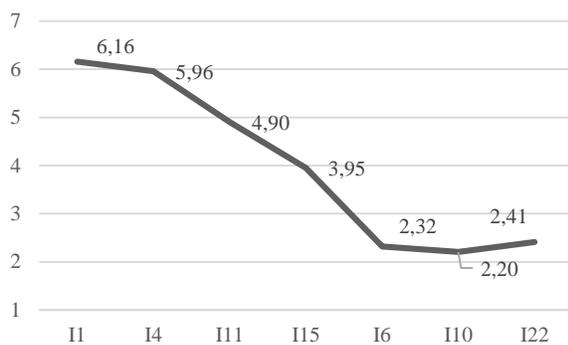


Gráfico control de medias por ítem
Fig. 1 Efectos sobre el alumnado

El I10 tiene correlación con los ítems 6 y 22 ($\rho = 0.583 - 0.543$) respectivamente. El I10 refiere una afectación al promedio académico de la clase a causa de las minorías étnicas; I6 insinúa que los estereotipos de los profesores perturban a las minorías; el I22 dice que las mismas, dañan la convivencia entre los alumnos. Las respuestas oscilaron en los puntos $0 \leq 4$ de la escala de Likert, demostrando estar en desacuerdo con esa postura (Ver Tabla 1).

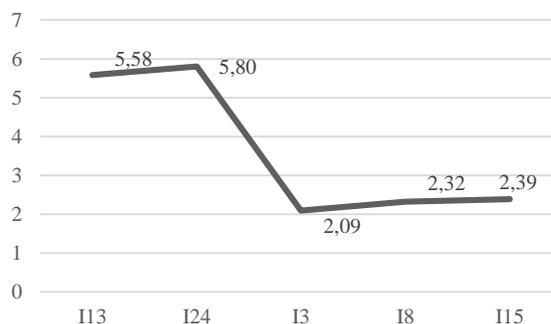
TABLA I
EFECTOS SOBRE EL ALUMNADO

		I1	I4	I6	I10	I11	I15	I22
N	Válido	293	293	293	293	293	293	293
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		6,16	5,96	2,32	2,20	4,90	3,95	2,41
Desviación		1,25	1,34	1,66	1,60	2,00	2,02	1,74
Varianza		1,56	1,79	2,77	2,57	4,01	4,07	3,04
Mínimo		1	1	1	1	1	1	1
Máximo		7	7	7	7	7	7	7

Análisis de categorías Efectos sobre el profesor

Este factor analizó la visión de los docentes sobre los efectos que induce la educación intercultural en ellos mismos. Los ítems fueron I13, I24, I3, I8, I16.

El 15.00 % de educadores, cree que la presencia de estudiantes de diferentes etnias provoca estrés en el profesor (I3). El I8 fue el que reveló mayor dispersión en los resultados de esta categoría, sin embargo, los resultados no estuvieron por encima de $0 \leq 5$ en la escala de Likert. Para algunos la tarea docente se dificulta al trabajar en aulas multiculturales, sin embargo, la mayoría se encuentra en desacuerdo con esta postura. Ambos ítems I3-I8 ($\rho = 0.591$) guardan correlación con respecto al rechazo del docente hacia la educación intercultural



(Ver Fig. 2).

Gráfico control de medias por ítem
Fig.2 Efectos sobre el profesor

Los I13, I24 mantuvieron una media superior a 5, a pesar de existir una dispersión considerable, la muestra se encuentra a favor de la influencia de las minorías étnicas sobre la innovación y tolerancia del profesor (Ver Tabla II).

TABLA II
EFECTOS SOBRE EL PROFESOR

		I3	I8	I13	I16	I24
N	Válido	293	293	293	293	293
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2,09	2,32	5,58	2,39	5,80
Desviación		1,58	1,74	1,70	1,71	1,60
Varianza		2,49	3,02	2,89	2,94	2,56
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		7	7	7	7	7

Análisis de categorías Efectos en el trabajo del aula

Esta categoría, analiza los I2, I15, I17, I19, I14 apegados a la experiencia en aulas multiculturales (Ver Tabla III). Existe una tendencia similar a las categorías anteriores, los docentes se encuentran de acuerdo con los planteamientos positivos y en desacuerdo con los negativos (Ver Fig. 3).

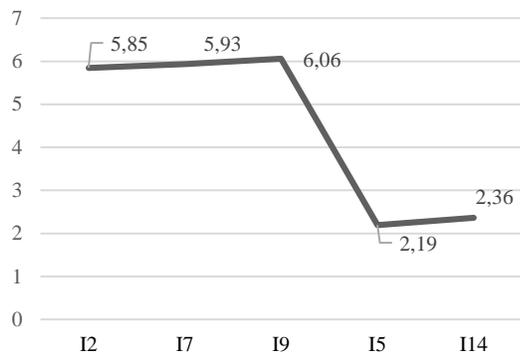


Gráfico control de medias por fem
Fig. 3 Efectos en el trabajo del aula

Se encuentra una correlación entre el I7-I9 22 ($\rho = 0.534$) donde los docentes están a favor que las aulas multiculturales, generan experiencias enriquecedoras en el aula.

TABLA III
EFECTOS EN EL TRABAJO DEL AULA

N	Válido	I2	I5	I7	I9	I14
		293	293	293	293	293
	Perdidos	0	0	0	0	0
	Media	5,85	2,19	5,93	6,06	2,36
	Desviación	1,44	1,67	1,41	1,37	1,70
	Varianza	2,08	2,78	1,97	1,87	2,88
	Mínimo	1	1	1	1	1
	Máximo	7	7	7	7	7

Análisis de categoría Papel de la escuela

Esta categoría se compone de I17, I19, I21, I12, I20, I23 (Ver Tabla IV). Nuevamente existió un comportamiento común, estar a favor de los enunciados positivos y estar por debajo de indeciso en los negativos. Esta categoría busca reconocer la responsabilidad de la escuela en la educación intercultural (Ver Fig. 4).

TABLA IV
PAPEL DE LA ESCUELA

N	Válido	I12	I17	I19	I20	I21	I23
		293	293	293	293	293	293
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	3,03	5,69	5,87	2,20	6,29	2,74
	Desviación	2,062	1,620	1,458	1,671	1,144	2,007
	Varianza	4,253	2,626	2,127	2,794	1,308	4,028
	Mínimo	1	1	1	1	1	1
	Máximo	7	7	7	7	7	7

Se encontró una correlación entre el I21 y I19 ($\rho = 0.527$), referente al rol de la escuela y su amparo a la diversidad cultural. La dispersión de dicha respuesta no fue por debajo de indeciso. Los profesores consideran que la escuela tiene el papel de asumir la identidad cultural como algo propio debido a que se genera enriquecimiento cultural.

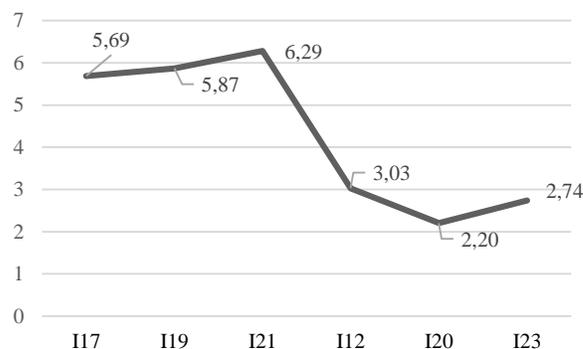


Gráfico control de medias por fem
Fig. 4 Papel de la escuela

IV. DISCUSIONES

Es necesario considerar la educación intercultural como parte esencial del proceso social. En esta investigación, se analizó la actitud de los docentes hacia la educación intercultural en las escuelas fiscales de la ciudad de Guayaquil. Los resultados no mostraron situaciones extremas, sin embargo, a pesar que la mayoría de profesores está a favor de la educación intercultural, existe una minoría que no piensa igual.

En comparación con otros estudios donde se aplicó la misma escala, existe una similitud en los valores arrojados en el Alpha de Cronbach. La fiabilidad original del instrumento en su aplicación en el contexto español, fue 0.89; en aulas universitarias en Guayaquil alcanzó 0.88; y en este estudio, fue 0.80. Por tanto, es evidente la validez del instrumento en diferentes contextos.

Los planteamientos expuestos no respondieron a las mismas categorías validadas en España. Mientras que en Madrid se agruparon en 4 factores, en Guayaquil se crearon 5 comunalidades. Las variaciones del análisis exploratorio, puede verse estrechamente relacionado a los cambios contextuales en el que se aplicó la encuesta. Como se ha mencionado, la educación intercultural tiene una estructura que varía por regiones [18].

Por ejemplo, en el estudio aplicado en Madrid, el I18 fue excluido al no formar parte de las categorías agrupadas. En Guayaquil, el I11 no se agrupó a ninguna de las comunalidades surgidas, este ítem menciona que compartir con minorías étnicas genera comprensión de los niños hacia grupos diferentes. Dicho planteamiento en la aplicación original tiene una alta correlación con el ítem 4, acerca de la preparación de

los niños al futuro, mientras en Guayaquil, se encontró una correlación nula. ($\rho = 0.213$),

El I15 generó en todos los casos una singularidad. En este estudio, fue el único fem donde la media estuvo por debajo de lo esperado, tomando en cuenta su constructo positivo. El planteamiento sugiere un mejor rendimiento académico cuando se comparte con minorías étnicas. La autora de la escala alude este comportamiento a que el constructo del fem genera rechazo[24], con un comportamiento similar en el contexto universitario [4]. Sin embargo, la educación intercultural podrá dejar de ser vista como algo dependiente. Ni las minorías étnicas dependen de la mayoría, ni viceversa, evitando algunas posturas planteadas dentro de la educación intercultural [16].

En la categoría efectos sobre el profesor existieron coincidencias con los estudios de [4], [24]. Los resultados muestran que en ambos contextos existe un grupo de docentes que revela lo difícil de trabajar en aulas multiculturales y como este hecho provoca estrés en ellos. Se analizó si algunas de las variables demográficas incidían en estos fems y se observó una ligera tendencia en el sexo femenino; con las demás variables no surgieron hallazgos relevantes.

La mayoría de medias se comportaron de la manera esperada. No obstante, las puntuaciones mínimas y máximas se encontraron en ambos extremos de la escala, ubicándose en puntuación máxima (7) en constructos negativos, y en mínima (1) en los constructos positivos.

IV. CONCLUSIÓN

Guayaquil es una ciudad multicultural, y por tanto se encuentra envuelta en situaciones interculturales a diario. Esto sugiere que deberá asumir la educación intercultural con total apertura. No obstante, también presenta momento de estrés, particularmente en el trato educativo con minorías étnicas. Por esta razón es importante certificar la formación profesional, y resaltar las situaciones multiculturales como riqueza[3].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[1] Y. R. González Rojas and D. A. Trián Fierro, "Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales Attitudes of Teachers on Including Students with Special Educational Needs Abstract," vol. 21, no. 2018, pp. 200–218.

[2] L. Velez, "La educación inclusiva en docentes en formación : su evaluación a partir de la teoría de facetas," pp. 95–113, 2013.

[3] R. M. Rodríguez Izquierdo, "Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español," *Perfiles Educ.*, vol. 38, no. 152, pp. 128–145, 2016.

[4] E. Gonzalez-martinez and C. R. Reyes-lopez, "New Trends and Issues Proceedings on Humanities Ecuadorian universities towards intercultural education : Attitude of lecturers in Guayaquil," vol. 5, no. 1, pp. 32–42, 2018.

[5] M. Bernabe, "Pluriculturalidad , multiculturalidad e interculturalidad , conocimientos necesarios para la labor docente.," *Rev. Educ. Hekademos*, vol. 11 Año V, pp. 67–76, 2012.

[6] C. Walsh, "Interculturalidad crítica y educación intercultural," pp. 9–11, 2009.

[7] J. A. Rodríguez, "La integración intercultural en España: El mestizaje constitucional democrático Inter-cultural Integration in Spain : Democratic Constitutional Miscegenation," *Migr. Intercult.*, vol. 6, pp. 193–222, 2011.

[8] M. Rodríguez Cruz, "Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador," *Étnos - Rev. Ciencias Soc.*, no. 60, p. 217, 2018.

[9] T. Aguado, I. Gil, and P. Mata, "El enfoque intercultural en la formación del profesorado . Dilemas y propuestas," vol. 19, pp. 275–292, 2008.

[10] S. Sanhueza, H. M. Cristina, and C. Moltó, "La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante," vol. XXXIV, pp. 8–22, 2012.

[11] M. Gallart and C. Henríquez, "Indígenas y educación superior: algunas reflexiones.," *Universidades*, p. 12, 2006.

[12] D. Durán and C. Giné, "La formación del profesorado para la educación inclusiva : Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad," *Rev. Latinoam. Educ. Inclusiva*, pp. 153–170, 2011.

[13] C. Concha and M. Rojas, "Hacia una educación intercultural : Análisis comparativo de iniciativas estatales y de la sociedad civil . Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión Cultural," pp. 1–93, 2017.

[14] E. E. González Apodaca, "Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixos de Oaxaca La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes," *Perfiles Educ.*, vol. 35, no. 141, pp. 65–83, 2013.

[15] M. Pozzo and C. Jacob, "Perfil intercultural de profesores de Historia del gran Rosario . Diagnóstico para la internacionalización de la educación," no. January, 2014.

[16] L. E. López, "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana," in *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 2001, vol. ED-01/PROM, p. 21.

[17] J. Carlos and H. Beltrán, "Teacher Training University Institutes (IUFMs) in France and Intercultural Education," pp. 305–326, 2011.

[18] M. T. Fernández, E. B. De Luna, and L. B. Eisman, "Intercultural Values Education in Europe. A Comparative Analysis of Norwegian and Spanish Reality," *Procedia - Soc. Behav. Sci.*, vol. 132, pp. 441–446, 2014.

[19] A. Valverde, "La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria.," *Cuicuilco*, vol. 48, pp. 133–147, 2010.

[20] Y. Garcés Delgado, L. E. Santana Vega, and L. A. Feliciano García, "LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL DEL PROFESORADO Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA," *Rev. Electrónica Investig. y Docencia (REID)*, no. 2, pp. 172–191, 2012.

[21] R. D. Albert and H. C. Triandis, "Intercultural education for multicultural societies. Critical issues," *Int. J. Intercult. Relations*, vol. 9, no. 3, pp. 319–337, 1985.

[22] G. Novaro, "Intersecciones entre la investigación y la gestión. avances en el campo de la antropología y la educación 1," 2010.

[23] B. R. Sánchez and V. B. Molina, "Interculturalidad y educación intercultural en México Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos Mexicanos," *Perfiles Educ.*, vol. 36, no. 145, pp. 206–212, 2014.

[24] M. Rodríguez, C. Flor, J. Espin, and M. Marín, "Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural," *Rev. Investig. Educ. 2000 (Journal Educ. Res. 2000)*, vol. 15, pp. 103–124, 1997.

[25] Mineduc, "Ministerio de Educación – Institución del Estado ecuatoriano que garantiza el acceso y calidad de la Educación Inicial, Básica y Bachillerato," 2016. [Online]. Available: <https://educacion.gob.ec/>.