

O

CAPÍTULO 4

BJETIVOS, METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



INTRODUCCIÓN

La situación descrita en el primer capítulo, nos hace localizar esta investigación en el alumnado de centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la comarca del Baix Llobregat. Se descubre un contexto multicultural y diverso con tendencia a la sedentarización y al establecimiento; y por otra parte, una etapa madurativa muy propicia para el desarrollo de competencias interculturales.

La realidad multicultural de la sociedad nos hace plantearnos una necesidad básica en la educación obligatoria: el análisis de la comunicación intercultural en la ESO, y las competencias del alumnado para poder afrontar con éxito estas situaciones, constructos que han sido ampliamente delimitados en los capítulos segundo y tercero. Desde esta investigación nos planteamos desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado adolescente desde el modelo integral de competencias y concretamente en este capítulo fundamentamos el modo o la metodología en que nos basaremos para dar

respuesta a este objetivo. Para ello, es necesario detectar las necesidades reales del alumnado y adaptar la intervención educativa a tales necesidades, mediante el diseño, aplicación y evaluación de un programa orientado a la mejora de las competencias comunicativas interculturales.

A continuación, profundizamos un poco más en las repercusiones de estos aspectos en cuanto al objeto de investigación que orienta este estudio, los objetivos que nos proponemos, las fases planteadas, y la metodología para desarrollar estas fases, a través de dos propuestas básicas: la investigación por encuesta y la investigación evaluativa.

1. EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Si somos conscientes de la importancia del periodo de la educación secundaria obligatoria para la adquisición de las competencias básicas para vivir en la sociedad multicultural, y si somos conscientes de las implicaciones de ciertas competencias para fomentar y favorecer la comunicación intercultural entre las personas, de forma que posibilitemos la cohesión y el tejido social, muy pronto nos surgen diversos nuevos interrogantes: ¿de qué competencias dispone el alumnado de la ESO actualmente para comunicarse con personas culturalmente diversas?, ¿qué competencias comunicativas interculturales son necesarias para el alumnado de la ESO?, ¿es necesaria una intervención educativa para mejorar la competencia del alumnado en la comunicación intercultural?, ¿cómo podemos evaluar las competencias del alumnado para afrontar con éxito la comunicación intercultural?, ¿qué aspectos debería contener un programa educativo dirigido a mejorar estas competencias? ¿qué contenidos, metodología, evaluación, objetivos, etc. son los más adecuados para este alumnado con la finalidad de mejorar la competencia comunicativa intercultural? ¿mediante este tipo de intervención educativa se mejoran las competencias del alumnado? ¿qué competencias mejoran? ¿qué aportaciones inesperadas tiene esta intervención educativa?, ...

Todas estas cuestiones bifurcan en dos aspectos básicos a los que se intentará dar respuesta desde esta investigación: Una primera aproximación a la comunicación intercultural y las competencias del alumnado para afrontarla con éxito; y una propuesta de mejora de tales competencias a través del diseño, aplicación y evaluación de un programa de comunicación intercultural. En los próximos apartados detallamos un poco más estas dos grandes dimensiones del problema de investigación.

1.1 LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA: DIAGNÓSTICO DE DE LA ESO DEL BAIX LLOBREGAT

Se trata de analizar aspectos comunicativos que se desarrollan entre el alumnado en general, para un primer nivel de estudio de las competencias comunicativas que tienen adquiridas. Aspectos tales como los idiomas utilizados, las situaciones en que se utilizan y el grado de amistad entre alumnado de distintos referentes culturales. Se trata de valorar algunos aspectos que pueden posibilitar el diálogo entre personas de diferente referente cultural.

En este sentido, el análisis de la competencia comunicativa del alumnado es básica para detectar las necesidades del alumnado de la educación secundaria obligatoria, para poder diseñar el programa de forma ajustada a la situación real y poder desarrollar aquellos aspectos más precarios que median en la comunicación entre el alumnado de la secundaria obligatoria en contextos multiculturales.

El estudio del contexto donde se desarrolla la comunicación entre el alumnado, nos puede aportar información sobre los aspectos que se promueven desde el centro educativo como la conciencia sobre la propia cultura y sus procesos comunicativos o sobre otras culturas presentes en el aula, como aumentar el nivel de complejidad cognitiva para garantizar la posible alternancia interpretativa, si se controla la ansiedad en la comunicación, el uso que se hace de la tolerancia ante la ambigüedad, si se promueve la empatía...etc. En general, interesa conocer si se motiva al alumnado ante la

comunicación intercultural y si se promueve la reflexión intercultural, como constatación de la pluralidad y relatividad de la verdad, entre otros elementos.

Todos estos aspectos pueden diferenciarse en tres ámbitos concretos: el cognitivo, el afectivo y el comportamental de la competencia comunicativa intercultural. Desde este enfoque nos planteamos:

- ✦ ¿Cómo es la competencia comunicativa intercultural del alumnado se educación secundaria obligatoria?
- ✦ ¿Qué aspectos o elementos es necesario desarrollar?
- ✦ ¿Cuáles son las carencias más importantes?
- ✦ ¿Qué competencias son las más desarrolladas en este alumnado?

Para dar respuesta a estos interrogantes, debemos plantearnos ante todo, ¿qué elementos subyacen bajo el constructo de la competencia comunicativa intercultural? Y sobre todo, ¿qué elementos subyacen bajo cada uno de sus componentes cognitivo, afectivo y comportamental?

1.1.1 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA COGNITIVA DEL ALUMNADO

Para el análisis del primero de los componentes, es básico conocer si el alumnado tiene conciencia de las propias características culturales y de sus propios procesos comunicativos. Así como si tiene conciencia y conocimiento de las características de las otras culturas presentes en el aula y de sus procesos comunicativos respectivos.

Por otro lado, el análisis del uso que el alumnado hace de la incertidumbre en la comunicación con sus compañeras y compañeros con diferente referente cultural es otro aspecto constitutivo en el conjunto de capacidades y aptitudes necesarias para una comunicación intercultural efectiva.

Finalmente, es esencial analizar la capacidad de utilizar la alternatividad interpretativa como recurso de dar un sentido más adecuado a las conductas de los demás, para conocer las necesidades del alumnado en cuanto a la competencia comunicativa cognitiva.

1.1.2 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA AFECTIVA DEL ALUMNADO

La segunda de las dimensiones comentadas es la competencia comunicativa afectiva del alumnado de secundaria. Se trata de indagar en si el alumnado tiene la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales antes, durante y en acabar el proceso comunicativo en situaciones multiculturales. Por este motivo, hay tres componentes básicos como son la ansiedad, la empatía y la motivación que nos remiten a una serie de capacidades a desarrollar para el mantenimiento de una comunicación intercultural eficaz. En este sentido, es importante conocer qué control tienen de la ansiedad, si se actúa con tolerancia ante las ambigüedades en la comunicación, si se tiene la capacidad de empatizar y si se utiliza en la comunicación intercultural o qué tipo de motivación hay hacia la comunicación con personas de diferente referente cultural.

1.1.3 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA COMPORAMENTAL DEL ALUMNADO

Finalmente, la tercera y última dimensión hace referencia a la competencia comunicativa intercultural de tipo comportamental. Básicamente facilita valorar las habilidades comportamentales del alumnado que se consideran apropiadas para facilitar una comunicación intercultural eficaz. En este sentido, se valoran capacidades como la de negociar significados culturales entre los interactuantes, relativizar la propia cultura para fomentar la comprensión de valores alternativos, la eliminación de estereotipos negativos de cada cultura, o la capacidad de negociación intercultural desde una posición de igualdad de poder.

1. Creación y/o adaptación de instrumentos de medida para la recogida de información sobre la competencia comunicativa intercultural en el alumnado del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, en el estudio por encuesta.
2. Analizar la competencia comunicativa intercultural del alumnado del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de algunos centros públicos de la comarca del Baix Llobregat
 - 2.1 Análisis de los diferentes componentes de la competencia comunicativa intercultural
 - 2.1.1 Análisis de la competencia comunicativa cognitiva
 - 2.1.2 Análisis de la competencia comunicativa afectiva
 - 2.1.3 Análisis de la competencia comunicativa conductual
 - 2.2 Analizar otras variables que pueden favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural
3. Elaborar un Programa de desarrollo y mejora de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado, partiendo de las necesidades detectadas.
 - 3.1 Dar respuesta a las necesidades relacionadas con la competencia comunicativa cognitiva.
 - 3.2 Dar respuesta a las necesidades relacionadas con la competencia comunicativa afectiva.
 - 3.3 Dar respuesta a las necesidades relacionadas con la competencia comunicativa comportamental.
4. Evaluación participativa del Programa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado de la ESO.
 - 4.1 Evaluación diagnóstica en el contexto de intervención
 - 4.2 Evaluación del proceso de implementación
 - 4.3 Evaluación final de resultados

A continuación, precisamos cómo acercarnos a la consecución de estos objetivos, cómo aventurarnos propiamente en la investigación.

la investigación-acción cooperativa (Bartolomé, 1986, 1994; Bartolomé y Anguera, 1990) por su estructura donde colaboran profesionales de diferentes ámbitos, así como por el interés en la mejora educativa a partir de la implicación y formación de los profesionales mediante el análisis y reflexión de su propia actuación.

A continuación, explicitamos un poco más los aspectos metodológicos, identificando las distintas fases o momentos de la investigación.

4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Todos estos aspectos configuran las tres fases básicas que corresponden respectivamente:

FASE 1. Estudio diagnóstico

FASE 2. Diseño inicial del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural (CCI)

FASE 3. Adaptación, aplicación y evaluación del programa de mejora de la CCI.

Esta investigación corresponde a un diseño mixto: una primera fase que está compuesta de una investigación por encuesta en diversos centros, que repercutirá en la creación de un programa educativo en la segunda fase, y una tercera fase que consta de una investigación evaluativa de corte participativa en un único centro, donde se concreta, se aplica y se evalúa dicho programa. Ambas metodologías aportan respectivamente, el estudio exploratorio y en profundidad, de las competencias comunicativas interculturales del alumnado de los centros de secundaria.

Concretamente, el objetivo de la primera fase es una aproximación general a las necesidades del alumnado de educación secundaria obligatoria de la comarca barcelonesa del Baix Llobregat.

Con posterioridad al análisis de este estudio exploratorio, se abre paso a la creación y diseño del programa educativo. En esta segunda fase, el objetivo básico es el diseño y elaboración del *programa para la mejora de la competencia comunicativa intercultural del alumnado de educación secundaria obligatoria*. El programa se basará en aquellos aspectos analizados en la primera fase: los resultados del análisis de los datos obtenidos que manifiesten necesidades presentes entre el alumnado objeto de este primer estudio exploratorio.

Finalmente, la tercera y última fase corresponde a una investigación evaluativa de corte participativa. En esta fase, las problemáticas estarán mutuamente definidas entre las participantes, colaborando en su resolución. Estos procesos de colaboración permiten un doble beneficio, por una parte, el desarrollo de una serie de competencias, habilidades y conocimientos del profesorado; mientras que se favorece el desarrollo y mejora de las diferentes técnicas de aproximación a la realidad. Estos procesos de cooperación se manifiestan en la toma de decisiones: cada miembro del equipo actúa de forma paritaria en las decisiones que afectan al equipo (Bartolomé y Anguera, 1990). Ésta implica tanto a la investigadora como a la profesora del centro educativo; poniendo en relación profesionales de diferentes instituciones (en este caso, la universitaria y la educación secundaria obligatoria), vinculando los procesos de investigación con los de innovación, y el desarrollo y formación profesional (Bartolomé, 1994).

En relación a los objetivos de las fases claramente diferenciadas, el estudio diagnóstico se centra en diversas instituciones educativas mientras que la investigación evaluativa, en un único centro educativo. A continuación, se especifica en detalle el contenido de cada una de estas etapas o fases de la investigación presente.

5. INVESTIGACIÓN POR ENCUESTA: ¿QUÉ NECESIDADES TIENE EL ALUMNADO ANTE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL?

Esta primera fase consta del estudio exploratorio donde tiene especial importancia realizar un diagnóstico genérico que nos ayude a construir una primera aproximación al campo de estudio, orientando el diseño y planificación del programa. Lograr este objetivo es esencial para dar lugar a las siguientes fases.

Proponemos un tipo de aproximación fundamentalmente *descriptiva* del fenómeno, sin ningún tipo de manipulación del mismo. Aproximación habitual en las primeras fases exploratorias de una investigación (Bisquerra, 1996: 123). Concretamente, el método que consideramos más idóneo para este estudio exploratorio de carácter descriptivo es la *investigación por encuesta*. La aproximación a la realidad se lleva a término a partir de una metodología que nos permita este tipo de análisis descriptivo. Ésta supone un procedimiento sistemático de recogida y análisis de datos con clara intencionalidad descriptiva y de contraste entre las diferentes realidades analizadas.

A pesar del origen en la sociología de esta metodología basada en la técnica de la entrevista o cuestionario, pueden aplicarse diversas técnicas como el test o la escala (Bisquerra, 1996: 129). En este estudio exploratorio, básicamente, se pretende analizar las competencias interculturales que tiene el alumnado para comunicarse, para ello utilizaremos diversos instrumentos¹ (cuestionario, test y escala de actitudes). Concretamente nos interesa estudiar aspectos como algunos conocimientos sobre diversidad cultural y sobre cómo ésta influye en la comunicación intercultural, reacciones que pueden darse ante malentendidos interculturales, la conciencia de algunas relaciones de poder en la comunicación, reacciones ante la incertidumbre, la

¹ Los instrumentos de medida: cuestionario, escala de actitudes y test de competencias, se encuentran en el grupo de anexos 1.

capacidad de *alternatividad interpretativa* (Rodrigo, 1999), así como elementos como la empatía, la ansiedad y la motivación hacia la comunicación intercultural.

En los siguientes apartados profundizamos en las cuestiones referentes al estudio diagnóstico: la muestra seleccionada para participar en esta fase de la investigación, las técnicas de recogida de datos empleadas, así como la previsión del tipo de análisis de datos que se pretende efectuar.

5.1 LA MUESTRA: EL ALUMNADO PARTICIPANTE

Para poder responder a este primer planteamiento es necesaria la selección de más de un centro educativo, para poder diferenciar aquellos aspectos relevantes de los puramente anecdóticos. Tratándose de una aproximación metodológica eminentemente cuantitativa, es importante la selección de una muestra grande de alumnos y alumnas.

La población de referencia es el alumnado de los centros públicos de educación secundaria obligatoria (ESO) de la comarca barcelonesa del Baix Llobregat. Consecuentemente, la muestra consta de 638 alumnas y alumnos de siete centros públicos de la ESO distribuidos en cinco poblaciones de la comarca del Baix Llobregat.

El proceso de selección de este alumnado se ha basado en técnicas de *muestreo intencional* de centros educativos, de tipo *opinático*, considerando las características de los centros, del profesorado y del alumnado matriculado. Tal como sostiene Ruiz Olabuénaga (1999: 64-67) un muestreo intencional opinático busca principalmente una muestra rica en información. De tal manera, que la posibilidad de acceso al centro, la predisposición e interés del profesorado ante el proyecto y la mayor presencia de alumnado de diversidad cultural, son los tres ejes básicos que han orientado este proceso de selección de la muestra. Concretamente, el criterio estratégico: la mayor presencia de multiculturalidad entre el alumnado ha sido un elemento clave para poder analizar aquellos aspectos de la comunicación en contextos auténticamente multiculturales.

5.1.1 LAS ESTADÍSTICAS OFICIALES

En el proceso de selección se ha tenido en consideración este primer criterio de presencia multicultural en los centros públicos de secundaria obligatoria del Baix Llobregat. Para ello, considerando las dificultades de información sobre este tipo de cuestiones que tienen los centros, tal como se advierte en el primer capítulo de esta tesis, procedimos a consultar las estadísticas oficiales: del *Institut d'Estadística de Catalunya* (Idescat) y del *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat de Catalunya.

Concretamente, los datos del año 1999² del Idescat nos anticipan las poblaciones con mayor presencia de personas extranjeras, que por orden descendente destacan: Castelldefels, Cornellà, Sant Boi, el Prat de Llobregat, Viladecans, Esplugues, Gavà, Sant Just Desvern, Martorell, Sant Vicenç dels Horts, Sant Joan Despí, Olesa de Montserrat, Sant Feliu y Sant Andreu de la Barca.

No obstante, estos datos hacen referencia a la población en general (adulthood, juventud, infancia y vejez). A pesar de ser un primer indicador a considerar, es importante contrastar estos datos con los que dispone el *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat de Catalunya. Concretamente, los datos del curso 2000-2001 referentes a la matrícula de centros públicos, nos indican que las siguientes poblaciones³ tienen una mayor presencia de alumnado extranjero: Martorell, Viladecans, Sant Andreu de la Barca, Cornellà, Castelldefels, Olesa de Montserrat, Gavà, el Prat de Llobregat y Sant Boi de Llobregat.

Tener en cuenta estos datos significa ser conscientes que reducimos la multiculturalidad a una única variable que es el lugar de nacimiento del alumnado fuera de territorio español. Por tanto, estaríamos excluyendo al alumnado de culturas como la gitana, al

² Los datos del año 1999 son los últimos que disponía el *Institut d'Estadística de Catalunya* (Idescat) para la selección de la muestra que se efectúa a los inicios de la investigación en el año 2000.

³ Desde el *Gabinet tècnic* del *Departament d'Ensenyament* nos facilitan estos datos y nos deniegan información más detallada sobre los centros educativos en concreto.

alumnado que aún habiendo nacido en el territorio español se identifica con culturas diversas (del origen de su familia, o por haber residido en diversos lugares después de su nacimiento, etc.); así como, al alumnado nacido en otras provincias españolas y que también forman parte de esta diversidad cultural en el aula.

Además, considerar estas estadísticas únicamente también supone olvidar un fenómeno habitual en las aulas escolares, que es el *goteo* de alumnado a lo largo del curso escolar, así como abandono o absentismo de determinados colectivos. De esta forma, para obtener una información más cercana sobre estos aspectos, de parte de profesionales con cierta sensibilidad ante estos aspectos, procedimos a consultar al servicio d' *Educació Compensatòria* de las poblaciones del Baix Llobregat.

5.1.2 LA OPINIÓN DE PROFESIONALES

Con los datos que obtuvimos de las estadísticas oficiales nos dirigimos a un recurso cuyo origen se remonta al curso escolar 1984-1985 del *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat de Catalunya (Reial decret 1174/1983 de 27 de abril): *el programa d'educació compensatòria*. Entre sus múltiples funciones destaca la colaboración con los centros educativos para asegurar una auténtica educación multicultural. De esta forma, las y los profesionales de este servicio pueden ser de gran ayuda en tres niveles:

- ✦ Disponer de mayor información y más actualizada (considerando las nuevas incorporaciones y absentismos) acerca de la diversidad cultural, desde una concepción más amplia al lugar de nacimiento del alumnado.
- ✦ Facilitar información sobre la distribución específica de estos datos en los diversos centros públicos de secundaria de cada población
- ✦ Orientarnos sobre la predisposición de los centros para colaborar en la investigación y facilitarnos el acceso a los que se consideren más idóneos considerando los objetivos que nos planteamos.

La colaboración del servicio d' *Educació Compensatòria* y de sus profesionales han sido un elemento clave en la selección de la muestra, tanto por la información facilitada como por la orientación recibida, y en última instancia, destacamos la inestimable ayuda prestada para el acceso a los escenarios. Fruto de diversas reuniones, se consideró oportuno desestimar intervención alguna en las siguientes poblaciones: Martorell, Olesa de Montserrat, Gavà y el Prat de Llobregat. Esta decisión vino fundamentada por diversas cuestiones, aunque prioritariamente destacamos la dificultad de acceso al escenario en algunos casos, por dificultades y dinámicas institucionales que no favorecían en ese momento la participación en este proyecto. Al mismo tiempo, en el resto de poblaciones participantes, se valoró en algunas ocasiones la participación de más de un centro educativo.

5.1.3 LA MUESTRA DEFINITIVA

De esta forma, las poblaciones participantes en el estudio han sido finalmente: Castelldefels, Cornellà, Sant Andreu de la Barca, Sant Boi de Llobregat y Viladecans. Concretamente, en Castelldefels y Viladecans han participado dos centros educativos en cada población; mientras que en Sant Boi, Cornellà y Sant Andreu de la Barca han participado un centro educativo en cada una de las poblaciones. Se constituyen así los siete centros educativos participantes en el estudio, aportando un total de 638 alumnos y alumnas, tal como se recoge en la tabla 4.1

Tabla 4.1 Alumnado participante de los centros de secundaria y sus poblaciones respectivas

	Castelldefels	Sant Boi	Cornellà	Viladecans	Sant Andreu de la Barca
IES Les Marines	63				
IES Camps Blancs		32			
IES M. Aurèlia Capmany			121		
IES Josep Mestres i Busquets				61	
IES Torre Roja				158	
IES Josep Lluís Sert	115				
IES Palau					88
Total	178	32	121	219	88

Tal como se evidencia en la tabla 4.1, se muestran diferencias importantes en cuanto a la distribución de alumnado en los respectivos centros educativos. La población con mayor número de alumnado representado en este estudio es Viladecans, seguido de Castelldefels y Cornellà; mientras que poblaciones como Sant Boi tienen una menor representatividad. No obstante, en todos los centros y por tanto, poblaciones, las muestras son grandes, ya que superan los 30 alumnas/os.

5.2 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Los objetivos que enmarcan este estudio diagnóstico sobre la competencia comunicativa intercultural del alumnado de la ESO nos conducen a la detección de necesidades que este alumnado pueden tener para comunicarse y relacionarse en entornos multiculturales. Para ello, estos elementos deben ser estudiados de forma genérica a través de instrumentos de recogida de información que permitan el análisis de múltiples datos obtenidos en una muestra amplia como la que se ha definido en el apartado anterior.

Teniendo en cuenta estos elementos, se ha valorado la posibilidad de realizar un estudio por encuesta basado en dos instrumentos específicos para el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado⁴:

- ✦ La escala de sensibilidad intercultural⁵
- ✦ El test de competencia comunicativa intercultural⁶

⁴ En el siguiente capítulo (5º) se analiza en detalle el proceso de construcción, adaptación y validación de estos instrumentos de recogida de la información. Ambos instrumentos se encuentran en el grupo de anexos 1 de esta tesis doctoral.

⁵ Escala adaptada madurativa, lingüística y culturalmente, del *intercultural sensitivity scale* de Chen y Starosta (2000)

⁶ Test creado y validado especialmente para este estudio.

Ambos instrumentos son acompañados de un pequeño cuestionario⁷ con datos de identificación del alumnado que participa en el estudio, así como datos acerca de su percepción respecto al grado de competencia lingüística y uso de diversos idiomas, y sobre la cantidad de amistades de diversos referentes culturales. De esta forma, se han considerado variables como el sexo, la edad, la/s autoidentificación/es cultural/es, y los años de residencia en Catalunya del alumnado; así como, el lugar de nacimiento del alumnado y de sus padres y madres; y finalmente, datos de percepción de competencia lingüística (comprensión, oral, lectora y escrita), grado de utilización de diversos idiomas en diferentes contextos (familiar, escolar y de amistad), y cantidad de amistades de alumnado de diversos referentes culturales, diferenciando el contexto escolar de otros contextos fuera del mismo.

La **escala de sensibilidad intercultural** es una escala de actitudes tipo Likert de 5 puntos que consta de 22 ítems que versan sobre cinco competencias afectivas básicas:

- ✦ Implicación en la interacción
- ✦ Respeto ante las diferencias culturales
- ✦ Confianza en la interacción
- ✦ Grado de saber disfrutar de la interacción
- ✦ Atención en la interacción

Por otra parte, el **test de competencia comunicativa intercultural** es un test que ofrece 18 casos con cuatro alternativas de respuesta, donde sólo una de ellas refleja tener competencias a nivel cognitivo o comportamental. Mediante este instrumento, concretamente, se miden las siguientes competencias:

- ✦ Habilidades verbales
- ✦ Habilidades no verbales

⁷ Este cuestionario se encuentra en el grupo de anexos 1 de esta tesis doctoral.



✦ Elementos culturales que intervienen en la comunicación

Los tres elementos se tienen en cuenta tanto a nivel cognitivo, a través de su conocimiento y conciencia, como a nivel comportamental a través de la flexibilidad comportamental que se plantea en algunos casos. Concretamente, nueve de los dieciocho casos versan sobre aspectos cognitivos y los nueve restantes, sobre aspectos comportamentales.

5.3 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de datos en estas primeras fases corresponde a un análisis básicamente cuantitativo. La aproximación en esta investigación por encuesta corresponde básicamente al análisis de las relaciones entre variables, representada en tablas de contingencia ante dos variables, estudios correlacionales y análisis descriptivos (Davis, 1975).

Este tipo de análisis se realizará a través del apoyo de la *informática estadística* (Bisquerra, 1987; Vilà y Bisquerra, 2004). Concretamente, a través del paquete estadístico del SPSS (*Statistical Package for Social Science*), con el que elaboraremos una matriz de datos, con los valores de cada participante en las diferentes variables. El análisis estadístico de estos datos contribuirá al estudio previo extensivo que según Gil (2003) puede abrir paso a estudios de tipo interpretativo, fundamentales en las próximas fases de esta investigación.

6. INVESTIGACIÓN EVALUATIVA: APORTACIONES DEL PROGRAMA DE MEJORA DE LA CCI

En la fase anterior diagnóstica obtenemos como producto las bases para la creación de un programa para el desarrollo de competencias comunicativas interculturales, que se

desarrolla en la segunda fase de esta investigación. Este programa es coherente con las necesidades detectadas en esta investigación por encuesta.

Bajo una orientación hacia la práctica educativa, no podemos quedarnos en esta propuesta pedagógica y didáctica sin intervenir en el contexto educativo: la comprensión de la competencia comunicativa intercultural la orientamos hacia la transformación (Bartolomé, 1992). En este sentido, la adaptación, aplicación y evaluación de este programa orientado a la mejora de la competencia comunicativa intercultural del alumnado de la ESO serán los objetivos básicos que constituyen esta tercera fase.

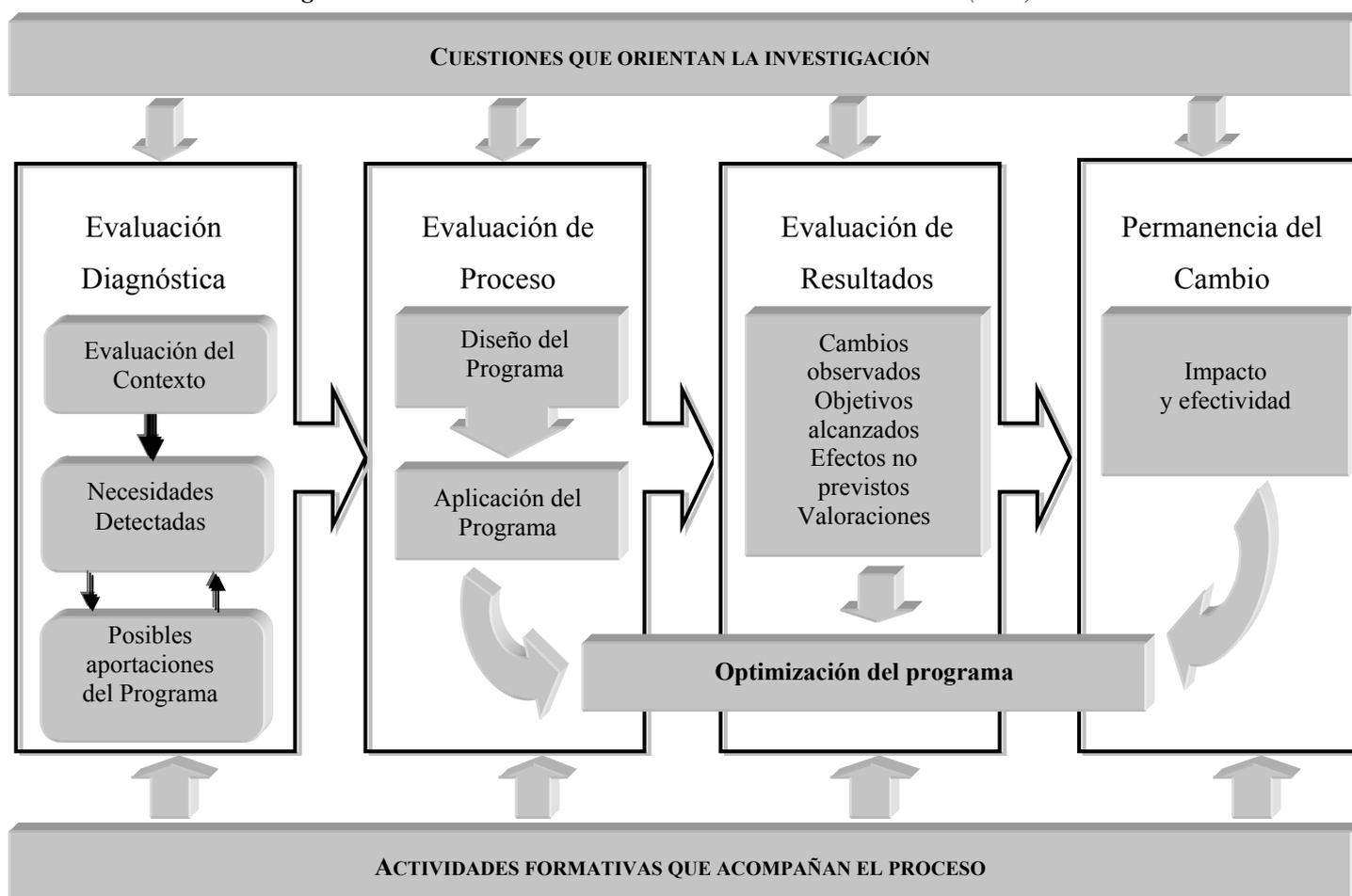
Ante esta orientación hacia la práctica educativa, proponemos una *investigación evaluativa*. Identificamos una modalidad de investigación destinada fundamentalmente a la evaluación de programas (Sandín, 2003: 176), con el objetivo de mejorar la eficacia de algún elemento, proceso, o del programa en su totalidad (Cabrera, 1987: 101), y que constituye una estrategia de investigación sobre los propios procesos educativos que surgen de la aplicación del programa (Tejedor, García, y Rodríguez, 1994).

En el planteamiento de este tipo de investigación evaluativa tiene una gran importancia promover y fomentar el cambio social hacia una mayor justicia, equidad y democracia, basándonos fundamentalmente en una base filosófico-epistemológica crítica (Greene, 1994: 531-533). Desde esta perspectiva, la investigación está orientada hacia la emancipación, el *empowerment* y el cambio social; aportando los beneficios del programa educativo a la comunidad y basándose en *metodologías participativas* (Bartolomé y Cabrera, 2000). Esta perspectiva metodológica se caracteriza por la participación de diferentes métodos cuantitativos y cualitativos, estructurados y no estructurados. En esta investigación, proponemos diversas estrategias de recogida y análisis de información de corte cuantitativo y cualitativo, como iremos detallando en los próximos apartados de este mismo capítulo.

Esta investigación pretende ser dialéctica y dinámica constituyendo un proceso en espiral que une acción, reflexión y formación; en un espacio donde las profesionales

implicadas reflexionan y hacen consenso sobre los diferentes elementos de la investigación evaluativa: instrumentos de recogida de información y la toma de decisiones, desde un equipo colaborativo. Está orientada a la mejora de la calidad de los procesos educativos partiendo de una permanente retroalimentación, fundamentándose esencialmente por la necesidad de valorar la realidad estudiada para tomar decisiones (Bartolomé, 1997).

Fig. 4.1 Fases del modelo de evaluación basado en Bartolomé (2000)



Consecuentemente, el **modelo de evaluación** que responde a todas estas necesidades es el modelo presentado por el grupo de investigación GREDI (Bartolomé y Cabrera, 2000; Sabariego, 2001) que resumimos en la figura 4.4, basado fundamentalmente en los modelos CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987). Esencialmente este modelo, propone promover el desarrollo del programa facilitando su progresivo

perfeccionamiento, y ofreciendo información continua y sistemática en cada fase del proceso. Estas propuestas se dirigen hacia una mayor comprensión del proceso, implicación del profesorado participante, así como la satisfacción de las necesidades sentidas o una mejor gestión y utilización de los recursos.

En la *evaluación diagnóstica*, el objetivo principal es el desarrollo de un estudio en profundidad sobre el alumnado a quien se dirige la aplicación del programa, para detectar las necesidades concretas de este colectivo, y poder ver el grado de ajuste del programa a tales necesidades. Consta del análisis del contexto donde el programa será aplicado, adaptándolo a tales necesidades. Efectivamente, una vez efectuado este estudio diagnóstico del contexto de aplicación, se evidencian las necesidades del alumnado concreto beneficiario de la intervención educativa. De manera, que a partir del contraste entre estas necesidades y las posibles aportaciones del programa se pueda plantear una primera propuesta de adaptación del programa, que constituye su validación al contexto concreto.

En la *evaluación de proceso* es donde, de forma cíclica, interviene la aplicación del programa a partir de progresivas adaptaciones. La aplicación del programa es fruto de la reflexión y análisis por parte de los y las profesionales implicadas / os. Esta evaluación del proceso de aplicación del programa toma como referencia a aquellas necesidades detectadas en la evaluación diagnóstica a las que el programa va orientado a dar respuesta.

La *evaluación de los resultados* supone el análisis posterior a la aplicación del programa. Este análisis puede concretarse en la evaluación de resultados inmediatos y la evaluación de la permanencia del cambio. En esta investigación proponemos la evaluación de resultados inmediatos. Ésta hace referencia al análisis posterior a la aplicación del programa, sobre aspectos como: el nivel de logro de los objetivos propuestos en el programa, la incidencia en el alumnado y los cambios experimentados a nivel de aula (clima, relaciones de amistad y de trabajo entre el alumnado, relaciones con el profesorado, etc.). En una evaluación sobre la permanencia del cambio se analizaría la incidencia del programa a largo plazo.

La sistematización y rigurosidad del proceso que supone una investigación evaluativa, se encuentra integrada en todo el proceso del proyecto: desde sus inicios, en la fase diagnóstica, en la evaluación del proceso, así como, de los resultados inmediatos. Cada una de las etapas evaluativas va acompañada de reflexiones y transformaciones pertinentes, para que la evaluación permanezca acompañada de la toma de decisiones real, emitida por los propios implicados en los procesos, es decir, en el grupo colaborativo de investigadora y profesora.

6.1 LA MUESTRA: EL ALUMNADO PARTICIPANTE

Para garantizar el estudio en profundidad que supone un diseño metodológico basado en la investigación evaluativa, bajo un modelo de evaluación de programas como el planteado en el apartado anterior, la muestra consta de un único centro educativo de educación secundaria obligatoria.

La selección de este centro se basa en técnicas de *muestreo intencional opinático*, orientadas según la predisposición del centro y del equipo docente, las necesidades detectadas en la evaluación por encuesta efectuada en fases anteriores de la investigación y el grado de implicación de las personas participantes. De este modo, el centro seleccionado forma parte de la muestra de las fases anteriores de la investigación.

Los centros participantes en el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del Baix Llobregat fueron ya seleccionados sobre algunos criterios acerca de la proporción de alumnado de diversidad cultural en las aulas. Del mismo modo, la selección del centro donde realizar la intervención educativa a través de la aplicación del programa, se ha orientado por los mismos criterios.

Al mismo tiempo, se han considerado los resultados del diagnóstico efectuado en los centros del Baix Llobregat, donde claramente se evidenció una cierta mayor

favorabilidad actitudinal en los centros de la población de Castelldefels⁸. Considerando la importancia de los factores afectivos y actitudinales para poder realizar una intervención educativa, éste ha sido un elemento básico para la selección del centro.

No obstante, teniendo en cuenta las peculiaridades de una investigación evaluativa de corte participativa, se ha valorado además la gran motivación e interés en participar del proyecto manifestado por el equipo directivo y la profesora colaboradora. Éste es un elemento clave que constituye al Ies Les Marines como una propuesta altamente factible para el desarrollo de este tipo de investigación.

6.2 TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En esta fase se prevé utilizar diversas técnicas, estrategias e instrumentos de recogida de información relevante para la evaluación del proceso de aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural. Concretamente, estamos haciendo referencia a los siguientes elementos que facilitaran la optimización de la aplicación del programa:

- El **análisis de documentos del centro** que permitan una mayor comprensión de la importancia que se da a la interculturalidad, a la diversidad cultural, a la comunicación, a las relaciones en el centro, etc. En este sentido, hacemos referencia a:
 - Proyecto educativo de centro (PEC): Este estudio tiene el objetivo de analizar los planteamientos educativos generales y los aspectos organizativos y de gestión del centro. Así como la contextualización del marco global a la situación concreta del IES: las problemáticas sobre la convivencia, la coeducación o la integración.

⁸ Los datos de este estudio diagnóstico se ofrecen en detalle en el próximo capítulo de esta tesis, referente al diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural en la comarca del Baix Llobregat.



- Proyecto curricular (PC): Este análisis tiene como objetivo ver qué atención al alumnado de minorías étnicas se prevé desde el currículum y cómo este alumnado se incluye en él.
- Reglamento de régimen interno (RRI): Este estudio pretende analizar las convicciones y directrices para la regulación de la convivencia en el centro. Aspectos como las medidas que se toman para cada situación de conflicto o qué resolución de los conflictos se prevé para la actuación coordinada entre el profesorado.
- Otros documentos específicos del centro: Estos documentos pueden ser fruto de la reflexión y elaboración del propio claustro en colaboración o no, de diferentes servicios educativos externos; o bien pueden ser documentos elaborados por otros profesionales, pero que son utilizados por el centro como propios. Básicamente, es de interés todo documento referente a la educación intercultural, coeducación o sobre temáticas como la disciplina en el centro, la acogida de nuevo alumnado o a la atención a la diversidad.
- **El diario autoreflexivo** que contenga observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones, desde la perspectiva del profesorado implicado. Se llevará a cabo durante la aplicación del programa en la segunda fase, por parte de aquel profesorado implicado directamente, y con la intención de facilitar la reflexión y evaluación del programa de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado.
- **Las fotografías y grabaciones en vídeo**: Estas pretenden ilustrar en momentos específicos, notas de campo o entrevistas, como elemento referencial, para proporcionar un elemento más de credibilidad, evitando el sesgo de las percepciones de la propia investigadora. Básicamente, se utilizarán para situar el contexto, siempre que las personas implicadas no tengan objeción.

- **Entrevistas en profundidad**⁹: Estas tienen el objetivo general de comprender la realidad a partir de la visión de los propios implicados. De esta manera ante los múltiples implicados, se realizarán entrevistas a algunos representantes de los grupos básicos: el profesorado y el alumnado implicado.
- **Estudios observacionales**¹⁰ que con diferentes grados de sistematización, alternarán observaciones poco dirigidas y narrativas, y registros sistemáticos y más focalizados. Las observaciones serán realizadas en el aula ordinaria, donde se lleva a cabo la aplicación del programa. Las observaciones se realizarán durante la totalidad de la aplicación del programa, y por tanto registrará diversos tipos de situaciones: trabajo en pequeño grupo, clase magistral, sesiones de debate y reflexión en gran grupo, etc.
- **Los instrumentos de medida como el test sociométrico, el test de competencia comunicativa intercultural y la escala de sensibilidad intercultural**¹¹ representan una fuente de información de gran utilidad desde una perspectiva comparativa entre el momento inicial previo a la aplicación del programa y al finalizar la experiencia (diseño pre-post test).
- **Análisis de los productos de evaluación del alumnado.** Los materiales de aprendizaje y los informes reflexivos del alumnado, así como otros productos de evaluación del mismo, son una fuente de información muy relevante para el análisis de los progresos en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Estas técnicas de recogida de la información tienen una especial importancia en los distintos momentos de la investigación evaluativa (evaluación diagnóstica, de proceso y de resultados).

⁹ El guión de la entrevista semiestructurada se encuentra en el grupo de anexos 1, sobre instrumentos de medida.

¹⁰ La plantilla de registro observacional se encuentra en el grupo de anexos 1, sobre instrumentos de medida.

¹¹ Estos instrumentos han sido desarrollados desde un enfoque metodológico en el apartado 5.2 de este mismo capítulo. Y se encuentran en el grupo de anexos 1, sobre instrumentos de medida.

En este sentido, en la evaluación diagnóstica inicial se proponen las siguientes técnicas de recogida de la información: el análisis de documentos del centro y la aplicación de los instrumentos de medida para diagnosticar la competencia comunicativa intercultural del alumnado participante en la experiencia. Concretamente, los documentos del centro que se proponen analizar son aquellos que evidencian el tratamiento de la multiculturalidad en el centro, la resolución de conflictos interculturales, los recursos del centro para abordar estas cuestiones, actividades que se realizan, la participación de las familias. Por otra parte, los instrumentos de medida utilizados en el diagnóstico general dirigidos al diagnóstico inicial de las competencias del alumnado hacen referencia al test de competencia comunicativa intercultural y la escala de sensibilidad intercultural.

En la evaluación de proceso tienen especial importancia la observación participante y la entrevista semiestructurada. Las evidencias serán recogidas a partir de las entrevistas y observaciones. Se trata de desarrollar un proceso sistemático de recogida y análisis de la información para tomar decisiones sobre el programa; a partir del análisis de la información procedente de las observaciones en el aula, de las entrevistas en profundidad al profesorado y a parte del alumnado, trianguladas con diferentes instrumentos y participantes. Al mismo tiempo, el diario autoreflexivo que la propia profesora implicada va construyendo a lo largo de la experiencia, y el análisis de los productos de evaluación del alumnado, son otras técnicas básicas para la evaluación de proceso. Estas técnicas se combinan además con fotografías y grabaciones en vídeo, con el objetivo de garantizar la validez y permitir la reducción y la síntesis progresiva de la información que contienen las notas de campo y los registros observacionales, alcanzando niveles de análisis más significativos y relevantes; así como empleando representaciones y síntesis que faciliten su comprensión en profundidad.

Finalmente, en lo que respecta a la evaluación de resultados cobra especial importancia el uso de técnicas como la entrevista semiestructurada dirigida al alumnado, el uso de instrumentos de medida de la competencia del alumnado al final del proceso, bajo un diseño de pretest-postest, así como el análisis de la evaluación del alumnado.

De forma general, las técnicas de recogida de la información que destacan en esta fase de la investigación, se resumen en la tabla 5.2, poniendo de manifiesto la distribución de éstas a lo largo de las fases de la investigación.

En los próximos apartados profundizamos en estos instrumentos y técnicas de recogida de la información, para clarificar su importancia y el papel que juegan en el proceso de evaluación de la experiencia de aplicación e incidencia del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

6.2.1 LA OBSERVACIÓN EN EL AULA

La observación representa la forma más básica y antigua de investigación. Esta técnica, característica de la investigación de corte cualitativo, constituye el desarrollo de todo un proceso social donde prima la naturalidad con toda su complejidad. Esta observación *naturalista* en esencia, se sitúa en el contexto, entre las personas participantes que actúan de forma natural, y sigue la cotidianeidad diaria (Adler y Adler, 1994:378). En palabras de Ruiz Olabuénaga (1999: 125) la observación *es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma*. Se trata de una observación intencional y sistemática de toda la complejidad de las situaciones sociales, que incluye todos los sentidos. Por este motivo, el sistema de registro a través de la recogida de notas de campo (sistema narrativo¹²), se prevé estar acompañado en algunas sesiones, de

¹² Siguiendo a Evertson y Green (1986) distinguimos cuatro tipos de sistemas de registro de la información (categorial, descriptivo, narrativo y tecnológico), en función del grado de cierre o apertura de

grabaciones en audio y fotografías (sistema tecnológico), tal como se resume en la tabla 4.3.

Tabla 4.3 Planificación de las sesiones de observación y sistema de registros tecnológicos utilizado

Nombre de la actividad	Sesiones	Temporalización observación	Sistema de registro tecnológico
<i>Dinámica inicial</i>	1	17 marzo 03	
<i>La comunicación verbal</i>	1	19 marzo 03	
	2	21 marzo 03	
	3	24 marzo 03	
<i>La comunicación no verbal</i>	1	26 marzo 03	Fotos
	2	28 marzo 03	Fotos
<i>Trabajar juntos</i>	1	31 marzo 03	
	2	2 abril 03	Fotos
	3	4 abril 03	
<i>La panadería de Manuel</i>	1	7 abril 03	
	2	9 abril 03	Fotos
<i>El taller de teatro</i>	1	25 abril 03	
	2	28 abril 03	Vídeo
	3	30 abril 03	
<i>¿Qué está pasando aquí?</i>	1	5 mayo 03	
	2	12 mayo 03	Vídeo
<i>Epals</i>	1	9 mayo 03	Fotos
	2	23 mayo 03	Fotos
	3	6 junio 03	
<i>¿Con quien sí? ¿Con quien no?</i>	1	14 mayo 03	
<i>Investigando la C. I. en tu IES</i>	1	16 mayo 03	Fotos
	2	19 mayo 03	
<i>La flexibilidad</i>	1	21 mayo 03	Vídeo
<i>¿Dónde están los ferrocarriles?</i>	1	26 mayo 03	Fotos
<i>¿Puedes ser un poco más claro?</i>	1	28 mayo 03	
<i>Sesión de cierre</i>	1	06 junio 03	

Mediante esta técnica de recogida de la información favorecemos una serie de elementos tal como señala Patton (1987: 73-74):

- ✦ Facilitar una mayor comprensión del contexto de aplicación del programa
- ✦ Dar paso a aproximaciones más inductivas de análisis

las categorías o aspectos que se incluyen en la hoja de registro de notas de campo. En este caso, optamos por un sistema narrativo que supone una mayor apertura que los sistemas descriptivos o categoriales.



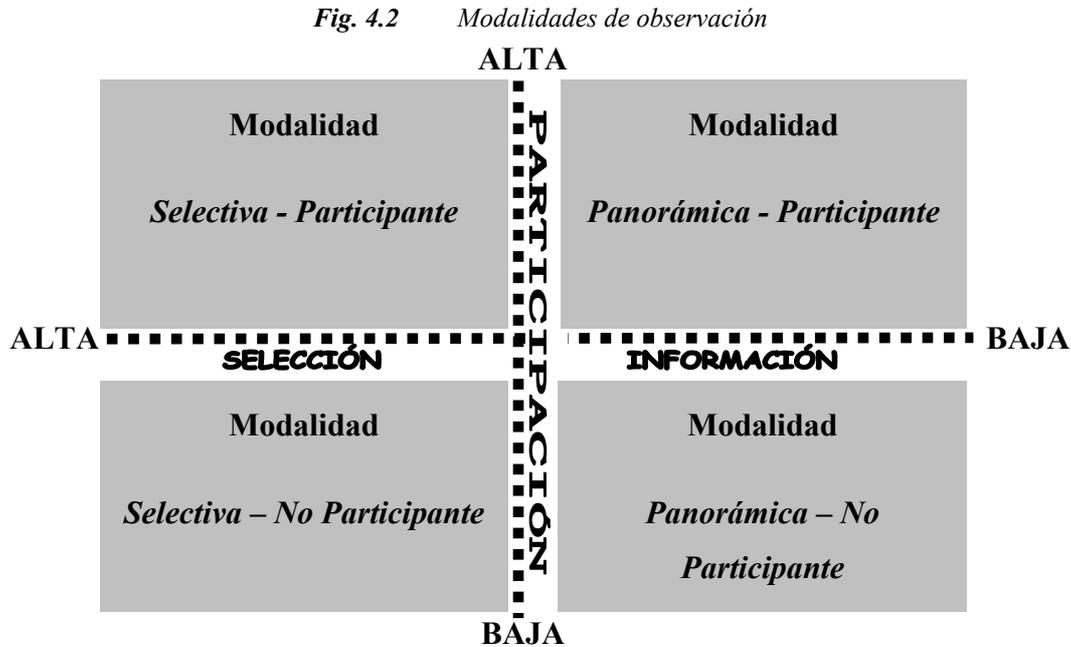
- ✦ Captar algunos elementos que pasan desapercibidos por el resto de personas participantes
- ✦ Obtener algunos datos que no podrían alcanzarse mediante otras técnicas aisladas
- ✦ Hacer que las propias percepciones de la persona investigadora formen parte de los datos empíricos, ofreciendo una visión más comprehensiva.
- ✦ Ofrecer conocimientos y experiencias personales para la comprensión e interpretación del propio programa aplicado

Los objetivos de la investigación y la naturaleza del escenario a observar pueden desencadenar distintos tipos de observación, Patton (1987: 81) distingue cinco elementos clave a considerar:

- ✦ El rol participativo de la persona observadora. Valles (1997: 156-159) identifica cinco tipos de roles según diversas tradiciones metodológicas: *la ausencia de participación, pasiva, moderada, activa y completa*.
- ✦ La información explícita que se ofrece al resto de personas acerca del rol de la persona observadora: observación abierta, conocida sólo por una parte de las personas implicadas o encubierta.
- ✦ La información explícita que se ofrece al resto de personas acerca de los objetivos de la observación: explicación total, parcial, encubierta, o falsa explicación.
- ✦ La duración de la observación: limitada o a largo plazo.
- ✦ El foco o visión de la observación: foco estrecho, u holístico.

Estos elementos constituyen un continuum donde situar la observación que se plantea, aunque desde perspectivas cualitativas de no manipulación del objeto de estudio, destacan dos elementos clave que afectan en la modalidad de la técnica: el grado de estructuración y sistematización de la información (seleccionando o no, lo que se va a observar) y el grado de participación de la persona observadora en el escenario, tal como se representa en la figura 4.5.

Esta figura identifica dos continuos donde situar el grado de participación y de selección de datos a observar. Por ejemplo, en el grado de participación, Adler (1994) distingue cuatro grados diferenciales: participación completa, participante como observadora, observadora como participante, y observadora completa.



Seleccionar el grado de participación que adopta la persona investigadora quizás sea uno de los elementos clave en el diseño de esta técnica de observación. Una observación participativa se fundamenta teóricamente en la perspectiva del interaccionismo simbólico, donde las investigaciones se orientan hacia la recogida de datos a través de la interacción con el contexto y con las personas que participan en el mismo (Adler y Adler, 1994). Por tanto, los objetivos de la investigación es un elemento clave para poder diseñar el rol de la persona observadora.

Al mismo tiempo, Patton (1987:76) propone que el grado de participación ideal es aquel que ofrece más datos comprensivos, considerando las características de las personas implicadas, la naturaleza de las cuestiones que se estudian, y el contexto sociopolítico. Patton nos advierte también de este tipo de consideraciones al seleccionar la modalidad de observación.

En el caso de esta investigación y considerando estos elementos contextuales, y respondiendo a los objetivos de esta investigación, nos planteamos la técnica de observación desde una modalidad conceptualizada por Ruiz Olabuénaga (1999: 136-137) como *selectiva – participante*, donde la persona observadora experimenta la realidad implicándose al máximo en el contexto de observación, mediante una clara concentración de su atención en aspectos concretos a observar. Al mismo tiempo, nos planteamos una información explícita acerca del rol de la observadora y de los objetivos de la investigación, aunque ofreciendo distintos niveles de información a las personas participantes, es decir se plantea ofrecer un mayor grado de información al profesorado. Y finalmente, respecto a la duración de la observación recurrimos a la observación a largo plazo, considerando que se propone observar la totalidad de las sesiones que se destinen a la aplicación del programa. De forma resumida presentamos en la tabla 4.4 estos datos que identifican la modalidad de observación seleccionada.

Tabla 4.4 Elementos que identifican la modalidad de observación seleccionada

ROL DE LA OBSERVADORA	Participativo en distintos niveles según el momento
INFORMACIÓN OFRECIDA SOBRE EL ROL DE LA OBSERVADORA	Explícita para el profesorado, encubierta para el alumnado
INFORMACIÓN OFRECIDA SOBRE LOS OBJETIVOS DE LA OBSERVACIÓN	Explícita para el profesorado, explícita aunque sin detallar para el alumnado
DURACIÓN DE LA OBSERVACIÓN	Se observan la totalidad de sesiones de aplicación del programa
VISIÓN DE LA OBSERVACIÓN	Holístico, aunque centrada en una serie de aspectos generales

Esta modalidad favorece un menor tiempo de observación, ya que requiere emplear un mayor número de estrategias de adaptación al papel y de superar tendencias de confundirse con un participante más del escenario, tratándose de una modalidad participativa. Al mismo tiempo, se favorece un menor grado de libertad como persona observadora, ya que se encuentra en una modalidad selectiva, que a menudo puede dificultar la participación incondicional en determinados momentos. Patton (1987:71-72) advierte en este sentido sobre la importancia de la formación de las personas observadoras, dando prioridad al desarrollo de habilidades de escritura descriptiva, de

tomar notas de campo, saber diferenciar los datos significativos de los anecdóticos, el uso de métodos rigurosos de validación, etc.

Constituye una poderosa herramienta de investigación social aunque no está exenta de problemáticas en la validez y fiabilidad de los datos, así como de sesgos en los análisis. Por ejemplo: qué selecciona la persona observadora, qué observa, cómo organiza los datos y cómo los interpreta, puede dar lugar a múltiples sesgos. Además, existen muchos fenómenos sociales que no pueden ser directamente observables, como por ejemplo la motivación del alumnado.

Estas limitaciones pueden minimizarse mediante una mayor orientación de la observación hacia objetivos concretos, una mayor planificación de la misma, una mayor relación con las teorías sociales y planteamientos científicos, y un mayor sometimiento a controles diversos de precisión (Ruiz Olabuénaga, 1999).

Para intentar minimizar estos sesgos, en esta investigación se parte de unos objetivos concretos en la observación, que delimitan claramente la selección que se hace de la realidad a observar. El objetivo general responde a evaluar el proceso de aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural, basándose en los distintos aspectos que pueden ser observables aunque también se contrastan con otras fuentes de información. Considerando que la finalidad de la técnica de la observación es evaluativa, destacamos los siguientes objetivos:

- ✦ Observar la participación del alumnado en las actividades (Objetivo 1).
- ✦ Observar elementos de implicación y trabajo del alumnado para valorar su grado de motivación (Objetivo 2).
- ✦ Observar los momentos de conflicto y de distensión para valorar el clima del aula (Objetivo 3).
- ✦ Observar las dudas que aparecen para valorar el nivel de dificultad de las actividades (Objetivo 4).

- ✦ Observar el desarrollo de las actividades desde un punto de vista temporal para valorar la temporalización (Objetivo 5).
- ✦ Observar las reacciones del alumnado ante los materiales para valorar el aspecto de los mismos (Objetivo 6).

Estos objetivos responden a una serie de indicadores que operativizan tales observaciones. Éstos se presentan en la tabla 4.5, relacionando objetivos con indicadores y aspectos seleccionados para la observación.

Tabla 4.5 Indicadores utilizados para la observación según los objetivos planteados

Objetivos	Selección de aspectos	Indicadores
1	Participación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Número de alumnado que interviene • Variedad de alumnado que interviene • Relevancia de las intervenciones en función del tema de cada actividad
2	Motivación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Implicación del alumnado en las actividades • Actitudes de cooperación • Intervenciones de la profesora para motivar al alumnado • Interrupciones de la actividad
3	Clima del aula	<ul style="list-style-type: none"> • Incidentes, tensiones, ... • Momentos de distensión
4	Nivel de dificultad de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Dudas que aparecen • Seguimiento de los pasos según esta previsto
5	Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo según lo previsto temporalmente • Finalización de las actividades propuestas
6	Aspecto de los materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Reacciones del alumnado ante los materiales

Estos elementos favorecen la sistematización de la observación, permitiendo un menor alcance de algunos de los sesgos planteados. No obstante, para minimizar aún más su posible incidencia, planteamos la planificación de la observación en una serie de momentos o fases, basadas en Ruiz Olabuénaga (1999: 143-149):

Fase 1: *Formando parte del grupo de forma provisional.* En esta fase tiene una gran importancia superar la puesta a prueba por parte del grupo, para ello, nos proponemos respetar los elementos que garanticen la convivencia, intentado alcanzar el prestigio en el grupo aula. Concretamente, la introducción al aula ordinaria mediante la presentación del director del IES, manifestando el rol de profesora ayudante para realizar la intervención educativa puede ser una estrategia de explicación que tenga sentido para las y los participantes de la experiencia. En estos momentos iniciales es posible una

menor recogida de información, debido a que gran parte de los esfuerzos de la observadora irán dirigidos a presentarse al grupo y a ser aceptada socialmente.

Fase 2: *Siendo una figura cotidiana.* En esta fase la observadora ha superado la fase anterior de provisionalidad y pretende desarrollar una presencia distante que le permita captar la información, una vez legitimado su papel social y conocido su perfil personal. En este momento, es posible elegir las personas informantes¹³ y establecer relaciones estables con ellas. Estas personas informantes son seleccionadas bajo diversos criterios: personas con experiencia en situaciones de aula (como el profesorado), personas que contemplen los hechos desde puntos de vista de culturas distintas a la observadora (como el alumnado que se autoidentifica con diversas culturas), personas reflexivas, personas intelectuales, y / o personas con predisposición a revelar información. Esta es la fase de mayor importancia para la obtención de datos, así que es de gran relevancia la concentración en captar las estructuras y claves latentes, el acercamiento a las personas estratégicas, y utilizar estrategias como la *marginalidad* que garantice la distancia objetiva necesaria.

Fase 3: *Consolidando las relaciones personales.* En esta fase las relaciones personales se intensifican, desarrollándose posiblemente dinámicas de confianza con el profesorado e incluso con parte del alumnado, para ello la observadora debe dirigir sus esfuerzos hacia la conservación de la libertad de seguir acudiendo a las diversas fuentes informantes, así como hacia la conservación de su neutralidad.

Fase 4: *Superando la ansiedad por los resultados de la investigación.* En llegar a la finalización de la experiencia pueden acontecer dinámicas que afecten negativamente a la comunicación entre el profesorado y la investigadora, a causa de la ansiedad por conocer los resultados de la investigación. Para ello, la investigadora dirigirá gran parte de su atención en no perder la comunicación y el buen clima de trabajo común.

¹³ Las personas informantes a diferencia de aquellas que responden a algunas cuestiones, hacen de guía o persona experta, conversando con la observadora para ayudarla a interpretar situaciones que ésta desconoce o es incapaz de analizar en profundidad (Ruiz Olabuénaga, 1999: 150).

Las observaciones efectuadas deben registrarse en notas de campo, mediante un sistema de registro narrativo con la ayuda de la *hoja de registro observacional*¹⁴. Éste facilitará la toma de notas de campo, éstas a grandes rasgos, representan la descripción de lo que se ha observado; por tanto las notas de campo deberían ser ampliamente descriptivas, incluir lo que las personas dicen, e incluir lo que la persona observadora siente, experimenta y reflexiona sobre el significado de lo que ocurre, e incluso sus propias interpretaciones, primeros análisis e hipótesis sobre lo que acontece (Patton, 1987: 92-95). La apertura del sistema de registro, característica de los sistemas narrativos y tecnológico, pueden superar algunas de las limitaciones de sistemas más cerrados como el categorial (Evertson y Green, 1986).

Al margen de esta organización y planificación de la técnica de la observación mediante diversas estrategias, somos conscientes de las dificultades que esta técnica supone, por ejemplo: las dificultades en introducirse en las reglas sutiles y preestablecidas de una aula de primer ciclo de educación secundaria obligatoria de carácter multicultural; mantener la autonomía respecto al profesorado para no vincularse en exceso a su control, intereses e interpretaciones; o manifestar una personalidad que suscite interés en el grupo. No obstante, ser conscientes de éstas, así como las estrategias anteriores pueden ayudar en gran medida a la superación de las mismas.

Según Ruiz Olabuénaga (1999: 128) la observación puede garantizar un alto grado de rigor combinada con otras técnicas de recogida de datos. De hecho, Adler y Adler (1994) plantean que la técnica de la observación es la que más favorece la conjunción con otras técnicas, especialmente la observación participante y la entrevista, favoreciendo el rigor científico mediante estrategias como la triangulación.

A continuación planteamos el resto de técnicas y estrategias que nos planteamos a nivel metodológico, y que muchas se combinan con la observación favoreciendo la triangulación de los datos.

¹⁴ Este registro observacional puede consultarse en el grupo de anexos 1.

6.2.2 LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

La entrevista es considerada como la técnica más poderosa y utilizada para comprender el punto de vista de otras personas (Fontana y Frey, 1994: 361). La entrevista en profundidad representa una técnica de recogida de información basada en un proceso artificial de comunicación para un estudio analítico o diagnóstico, donde la persona investigadora pretende encontrar lo que es importante y significativo desde la perspectiva de la persona entrevistada (Ruiz Olabuénaga, 1999: 165-166). La búsqueda de la perspectiva de la persona entrevistada es un elemento clave que distingue esta técnica de recogida de información, tal como sostiene Patton (1987: 109) el propósito de entrevistar a alguien es permitirnos entrar en su punto de vista, en lo que Patton llama, la *perspectiva interna*. Una técnica posible para poder alcanzar esta perspectiva, tal como señala Dexter (Valles, 1997: 188-189), es la *entrevista a elites*, entendida como el estilo ante una persona entrevistada informada con el objetivo de entender su perspectiva sobre el problema, la situación, etc.

Toda entrevista dirigida a la evaluación del programa persigue entender la perspectiva de la persona entrevistada, su visión del programa. Para ello, es importante desarrollar cierta relación de intimidad y familiaridad que favorezca una relación comunicativa artificial, y promueva que la persona relate los sucesos desde su propio punto de vista. La naturaleza comunicativa y relacional de la entrevista la configuran como una técnica compleja de recogida de la información que requiere de ciertas competencias y habilidades en la persona que entrevista. Patton (1987: 108) argumenta que entrevistar es un arte y una ciencia que requiere habilidad, sensibilidad, concentración, comprensión interpersonal, perspicacia, agudeza mental, y disciplina.

Esta relación comunicativa puede desarrollarse cara a cara o a través de otras fórmulas como el email, el correo tradicional, cuestionarios de autoaplicación, encuestas telefónicas, etc. (Fontana y Frey, 1994).

Destacan tres elementos que desencadenan diversos tipos de entrevista que mejor se adapten a las necesidades de la investigación, según Ruiz Olabuénaga (1999: 168):



- ✦ En función de la cantidad de personas a las que se aplica simultáneamente la entrevista: *entrevistas individuales o grupales*.
- ✦ En función de si la entrevista versa sobre diversos aspectos o está concentrada en un tema específico: *entrevista holística o enfocada*.
- ✦ En función de la flexibilidad o rigidez del esquema de la entrevista: *entrevistas no estructuradas, estructuradas o semiestructuradas*.

Este último elemento tiene una gran relevancia ante el reto de proponerse la entrevista como estrategia de aproximación a la realidad. Patton (1987: 109-117) distingue entre cuatro aproximaciones distintas en cuanto al grado de estructuración de la entrevista: la *entrevista informal* de generación espontánea, la *aproximación de guión de entrevista* de secuenciación, organización y formulación de preguntas flexibles, la *entrevista estandarizada abierta* donde la secuenciación y formulación de las preguntas están previamente determinadas, y finalmente, la *entrevista cerrada cuantitativa* donde además se ofrecen categorías de respuesta prefijadas.

Según Patton (1987) en función de los objetivos perseguidos y las debilidades y fortalezas de cada técnica, es recomendable un tipo u otro de tipo de entrevista. En nuestro caso optamos por un tipo de entrevista semiestructurada¹⁵, basada en aquello que se resume en la tabla 4.6. Se trata de una propuesta estructurada, aunque mediante un uso un poco más abierto y semiestructurado de la entrevista, justificado por los presupuestos constructivistas del comportamiento humano basado en el interaccionismo simbólico: únicamente a través del comportamiento de las personas no es posible conocer en profundidad el sentido de sus actos, es necesario preguntar a las y los protagonistas, para que puedan expresarse en sus propias palabras. Tal como advierte Ruiz Olabuénaga (1999: 171-172) si fijamos una batería de preguntas prefijadas y con un estricto orden, presupondríamos conocer de antemano todo este sentido y valores de la persona que se entrevista.

¹⁵ En el grupo de anexo 1 se encuentran los guiones de entrevista utilizados.

Tabla 4.6 *La entrevista estructurada y no estructurada basada en Ruiz Olabuénaga (1999: 169-170) y Patton (1987: 116-117)*

ENTREVISTA ESTRUCTURADA	
La entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pretende explicar ▪ Busca minimizar errores ▪ Supone la veracidad en las respuestas ▪ Pasa por alto la dimensión emocional
La persona entrevistadora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formula preguntas con respuestas prefijadas ▪ Controla el ritmo de la entrevista ▪ No da explicaciones largas ▪ No altera el orden de las preguntas ▪ No permite interrupciones ▪ No expresa su opinión personal ▪ No interpreta el sentido de preguntas ▪ No improvisa las preguntas ▪ Familiaridad e impersonalidad
La persona entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todas tienen el mismo paquete de preguntas ▪ Tienen en mismo orden y formato
Las respuestas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son cerradas ▪ Sistema de codificación previamente establecido
Fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El análisis de datos es sencillo ▪ Las respuestas pueden ser comparadas directamente ▪ Es posible plantear muchas preguntas en un corto periodo de tiempo
Debilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las personas entrevistadas deben encajar sus sentimientos y experiencias en las categorías propuestas: se pueden llegar a distorsionar las respuestas ▪ Puede percibirse como impersonal, irrelevante o mecánica. ▪ Falta de flexibilidad a circunstancias y particularidades.

Desde esta investigación apostamos por un tipo de entrevistas *individuales*, ya que se aplican de forma individual aunque algunas se apliquen a todo el grupo de alumnado; *holística*, como veremos más adelante, las preguntas engloban diversidad de aspectos temáticos; y *semiestructurada*, partiendo de distintos tipos desde la entrevista informal hasta la abierta estandarizada, ya que pueden ser claramente combinadas entre sí (Patton, 1987: 114). De esta forma, en función de cada entrevista, se personaliza el orden, el número de preguntas, etc., utilizando núcleos concéntricos cada vez más reducidos, encadenando las preguntas temáticamente en una estructura cada vez más sólida. Construyendo, de esta manera, un guión de conversación flexible y rico, sometido a cambios constantes según la entrevista.

De hecho, Lofland (1971) argumentó la relación implícita entre las técnicas de la observación participante y la entrevista en profundidad, considerando que gran parte de

la información que se obtiene en la observación participante proviene de entrevistas informales con los y las participantes.

Considerando estos aspectos, las entrevistas pueden incluir distintos tipos de preguntas haciendo referencia a su contenido. Patton (1987: 115-121) propone seis tipos de pregunta formuladas en tres tiempos posibles (presente, pasado y futuro):

- ↳ Preguntas demográficas y contextuales de la persona entrevistada
- ↳ Preguntas sobre comportamientos o experiencias
- ↳ Preguntas de opinión y valores
- ↳ Preguntas sobre sentimientos y emociones
- ↳ Preguntas sobre conocimientos
- ↳ Preguntas sensoriales (sobre cosas que se han visto, oído, tocado, probado u olido)

Desde esta perspectiva se propone iniciar la entrevista con aspectos del presente para pasar más adelante a aspectos de propuestas de futuro; así como ofrecer preguntas que realmente sean abiertas; neutrales, es decir que no ofrezcan juicio de valor sobre la posible respuesta; sensibles a la persona entrevistada y sus sentimientos; y formuladas con claridad.

Habiendo definido el tipo de entrevista en profundidad del que partimos, cabe destacar los tres grupos de procesos a los que nos enfrentamos al abordar una entrevista con éxito: procesos de comunicación, procesos de recogida de información y procesos de registro de la información (Ruiz Olabuénaga, 1999: 174-189).

Los **procesos de comunicación social** con la persona entrevistada son de vital importancia para abordar con éxito la entrevista: mediante estos procesos podemos fomentar interés, motivación, confianza, garantía, etc. La empatía, la capacidad de persuasión y la potenciación de la comunicación no verbal, pueden ser mecanismos que favorezcan un clima afectivo favorable en la entrevista; así como, evitar formas de invasión con preguntas demasiado directas o provocadoras al inicio del encuentro, o enjuiciar negativamente a la persona, adoptar actitudes autoritarias, paternalistas o

inquisitorias, elementos que pueden incidir de forma negativa en el proceso de intercambio comunicativo. Ser conscientes de la diversidad lingüística y cultural de las personas participantes es un elemento fundamental a considerar para la comprensión comunicativa con las mismas, tal como advierte Fontana (1994).

Los **procesos de recogida de información** suponen extraer el significado a la persona entrevistada. Para ello proponemos utilizar la *bola de nieve* donde cada tema se expande según los datos obtenidos en preguntas anteriores, y mediante *el embudo* partiendo de algunos temas más generales hacia algunos más específicos. Para ello, proponemos tres estrategias básicas: la captación, la indagación y el control en la entrevista.

La *captación* hace referencia a la estrategia de iniciar la entrevista con una pregunta abierta, general, pero centrada, que permita cierta percepción de control por parte de la persona entrevistada, y que progresivamente de lugar a elaboraciones más detalladas¹⁶. Para desarrollar estos procesos, es importante saber mostrar cierta sensibilidad ante los mensajes de la persona, así como actuar con una tendencia a eliminar preguntas inútiles o reiterativas, concretando hacia elementos más significativos, a la vez que se incorpora una receptividad creciente. Para ello, es de gran utilidad repetir, resumir, construir y sistematizar periódicamente las principales ideas expuestas por la persona entrevistada.

La *indagación* responde a una estrategia de gran utilidad ante los bloqueos o interrupciones. Existen diversas estrategias, no obstante, es tarea de la persona investigadora indagar las causas del bloqueo (distracción, desinterés, agotación del tema, etc.) para actuar con la estrategia más adecuada para relanzar la entrevista (silencio, distensión, estimulación, insistencia, etc.). Además, es importante considerar cuando utilizar estas estrategias: es conveniente saber esperar el momento oportuno, sin interrumpir a la persona y sin romper silencios que pueden tener cierta carga de información o de reflexión.

¹⁶ De este modo, se sugiere proceder de lo amplio a lo pequeño, de lo superficial a lo profundo, de lo impersonal a lo personal, de lo informativo a lo interpretativo, y de los datos a su interpretación.

Finalmente la estrategia del *control* es aquella que favorece la validez de la información recogida, a través del control sobre las citas y datos, las posibles inconsistencias o ambigüedades, algunas lagunas de información, así como ante amenazas potenciales a la entrevista como el desinterés, el cansancio o el sentido común propio que puede dar lugar a conclusiones prematuras, desviaciones y fáciles interpretaciones.

El **proceso de registro de la información** constituye otro elemento clave que puede tener repercusiones en la entrevista. En este sentido, proponemos siempre que sea posible, un acercamiento a través de toma mecánica (grabadora) que nos permita conversar libremente, aún con el riesgo de restar cierta espontaneidad.

Bajo estos principios, se han elaborado dos procesos de recogida de información mediante la técnica de la entrevista en función de las personas a las que van dirigidas: el profesorado y el alumnado. En los próximos apartados pretendemos desarrollar un poco más éstas técnicas aplicadas de forma diferencial.

LA ENTREVISTA A LA PROFESORA¹⁷

Las entrevistas van dirigidas al profesorado implicado en la experiencia de aplicación del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural. Tienen una relevancia fundamental en la evaluación del proceso de aplicación del mismo. De forma que la entrevista al profesorado es una técnica de recogida de información que se combina con la observación en el aula.

Se prevé realizar una entrevista después de la finalización de cada una de las actividades planificadas, de forma que se planifican doce entrevistas dirigidas al mismo profesorado, mediante una orientación individual, holística y semiestructurada.

¹⁷ El guión de esta entrevista puede consultarse en el grupo de anexos 1, referente a instrumentos de medida.

El objetivo principal de estas entrevistas es comprender la posición del profesorado ante la valoración de las actividades del programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural. Para alcanzar este objetivo general, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- ✦ Comprender la visión del profesorado respecto la participación del grupo durante la experiencia en cada una de las actividades.
- ✦ Comprender la visión del profesorado sobre la motivación del alumnado a partir de la valoración que se hace acerca de si gustó cada una de las actividades al alumnado.
- ✦ Comprender cómo ha vivido el profesorado el clima en el aula en cada una de las actividades.
- ✦ Comprender la visión del profesorado respecto la adecuación de los materiales de cada una de las actividades al alumnado en concreto, considerando entre otros aspectos el grado de dificultad de los mismos y su adecuación a la edad madurativa del alumnado.
- ✦ Comprender la valoración que hace el profesorado sobre el aspecto físico de los materiales de cada actividad.

Estas entrevistas estén pensadas para una duración aproximada de una hora y dirigidas al profesor o profesora que sea responsable de la aplicación del programa, tal como se resume en la tabla 4.7. La técnica de registro de la información es a través de la grabación en audio¹⁸, y posterior transcripción. Aunque no se descarta tomar algunas notas durante la entrevista para orientar las siguientes preguntas y facilitar así la flexibilidad en la secuenciación y organización de la misma (Patton, 1987:138-139).

¹⁸ Se propone la grabación en audio, en caso que no hubiera oposición por parte de las personas entrevistadas.

Tabla 4.7 Planificación de las entrevistas dirigidas al profesorado responsable de la experiencia

Entrevista	Planificación entrevistas	Sesiones
1	Entrevista sobre la actividad <i>la comunicación verbal</i>	27 de marzo del 2003 de 9:30-10:30 h
2	Entrevista sobre la actividad <i>la comunicación no verbal</i>	3 de abril del 2003 de 9:00-10:00 h
3	Entrevista sobre la actividad <i>trabajar juntos</i>	9 de abril del 2003 de 11:30-12:30 h
4	Entrevista sobre la actividad <i>la panadería de Manuel</i>	24 de abril del 2003 de 9:30-10:30 h
5	Entrevista sobre la actividad <i>el taller de teatro</i>	8 de mayo del 2003 de 9:00-10:00 h
6	Entrevista sobre la actividad <i>¿qué está pasando aquí?</i>	15 de mayo del 2003 de 9:30-10:30 h
7	Entrevista sobre actividad <i>¿con quien sí? ¿con quien no?</i>	15 de mayo del 2003 de 10:30-11:30 h
8	Entrevista sobre la actividad <i>investigando la CI en IES</i>	22 de mayo del 2003 9:30-10:30 h
9	Entrevista sobre la actividad <i>la flexibilidad</i>	22 de mayo del 2003 de 10:30-11:30 h
10	Entrevista sobre <i>¿dónde están los ferrocarriles?</i>	29 de mayo del 2003 de 9:30-10:30 h
11	Entrevista sobre <i>¿puedes ser un poco más claro?</i>	29 de mayo del 2003 de 10:30-11:30
12	Entrevista sobre la actividad <i>epals</i>	5 de junio del 2003 de 9:30-10:30 h

En esta planificación, un elemento fundamental es la proximidad entre las fechas de aplicación de las actividades y las valoraciones efectuadas por parte de la profesora, dejando un intervalo de tiempo suficiente para la reflexión, aunque no demasiado largo que pudiera incidir de forma negativa en la entrevista, provocando olvidos, etc. Al mismo tiempo, tal como sugiere Patton (1987: 139-140) después de cada entrevista es de gran importancia realizar lo antes posible su transcripción y primer análisis global, para detectar posibles incongruencias o aspectos que no se entienden. En este sentido, si apareciesen algunos de estos elementos se prevé preguntar de nuevo a la persona entrevistada en búsqueda de aclaraciones.

EL CUESTIONARIO AL ALUMNADO¹⁹

La entrevista al profesorado no es la única técnica de entrevista para la recogida de datos utilizada, sino que el alumnado es una fuente de información muy valiosa. Concretamente, es importante analizar la visión que hace el alumnado respecto a la experiencia con el programa de mejora de la competencia comunicativa intercultural.

Estas valoraciones desde la perspectiva del alumnado son fundamentales desde una doble dimensión:

¹⁹ El cuestionario del alumnado puede consultarse en el grupo de anexos 1, referente a instrumentos de medida.

- ✦ Durante el proceso de aplicación del programa, es decir, para la evaluación de proceso.
- ✦ Al finalizar la experiencia, es decir, para la evaluación de resultados.

En ambos casos, ante la posibilidad de tratarse de un amplio grupo de alumnado y la facilidad de acceso simultáneo en el aula ordinaria durante la experiencia, se optará por el uso del cuestionario como el procedimiento más adecuado para obtener su apreciación general del programa durante su transcurso y al finalizar el mismo.

Concretamente, durante la aplicación del programa nos planteamos la finalidad básica de recoger las valoraciones generales que hace el alumnado de cada una de las actividades propuestas a través de preguntar abiertamente acerca de los aspectos positivos y negativos del mismo, así como las oportunidades de aprendizaje que les ha supuesto y elementos de motivación hacia esa actividad. En cambio, al finalizar la experiencia las cuestiones se focalizan un poco más hacia las temáticas en torno a las que ha girado la investigación evaluativa. Las finalidades de esta técnica de recogida de datos hacen referencia pues, a las siguientes cuestiones:

- ✦ Cuestiones referentes a la valoración de los aprendizajes por parte del alumnado, haciendo referencia tanto a su satisfacción con los contenidos aprendidos, como con la evaluación obtenida.
- ✦ Cuestiones referentes a la valoración de la participación y de la asistencia propias por parte del alumnado.
- ✦ Cuestiones referentes a la motivación del alumnado hacia el programa en general y sobre actividades en concreto, obtenido mediante sus valoraciones acerca de qué actividades gustaron más o menos, así como la importancia que se concede a los contenidos y oportunidades de aprendizaje de las mismas.
- ✦ Cuestiones referentes a la valoración que hace el alumnado respecto al clima general durante la experiencia.

Las cuestiones diferenciales que se recogen desde la doble dimensión de las entrevistas al alumnado (de proceso y de resultados) se resumen en la tabla 4.8.

Tabla 4.8 Finalidades de las entrevistas al alumnado, en la evaluación de proceso y en la de resultados

	CUESTIONARIO 1 (EVALUACIÓN DE PROCESO)	CUESTIONARIO 2 (EVALUACIÓN DE RESULTADOS)
Progreso académico del alumnado	Valoración de los aprendizajes adquiridos en cada una de las actividades.	Valoración global acerca de los aprendizajes obtenidos gracias al programa.
		Valoración del rendimiento académico obtenido en la asignatura.
Participación del grupo	—	Valoración de la propia participación durante la experiencia en general.
		Valoración de la propia asistencia durante la experiencia.
Motivación	Valoración de cada una de las actividades en cuanto a la capacidad de motivar y gustar al alumnado.	Valoración de la motivación global hacia el programa, en función de la capacidad de gustar del mismo.
	Valoración de cada una de las actividades en función de la valoración de la importancia que se le atorga en cuanto a contenidos u oportunidad de aprendizaje.	Valoración de la importancia de los aprendizajes y contenidos que ofrece el programa en general.
Clima en el aula	—	Valoración del clima en el aula que de forma general se ha establecido a lo largo de las sesiones.

6.2.3 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En la evaluación diagnóstica y de resultados, la técnica de la entrevista se combina con otros instrumentos de medida que favorecen entre otros elementos la caracterización de la competencia comunicativa intercultural del alumnado en el inicio y en la finalización de la experiencia, así como el marco de relaciones interpersonales e interculturales que se establecen en el grupo al inicio y al finalizar la experiencia. Bajo estos objetivos se propone utilizar los siguientes tres instrumentos de medida:

- ↳ El test sociométrico
- ↳ La escala de sensibilidad intercultural
- ↳ El test de competencia comunicativa intercultural

Tanto la escala de sensibilidad intercultural como el test de competencia comunicativa intercultural son instrumentos que se utilizarán también en la primera fase diagnóstica de esta investigación, y son fundamentales para medir la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Mientras que el test sociométrico es básico para medir el sistema de relaciones y vínculos que se establecen en el grupo.

El objetivo básico de utilizar estos tres instrumentos de medida en la evaluación diagnóstica y de resultados tiene una triple finalidad:

- ✦ Diagnosticar las relaciones intergrupales y la competencia comunicativa intercultural del grupo al inicio de la experiencia (evaluación diagnóstica).
- ✦ Diagnosticar las relaciones intergrupales y la competencia comunicativa intercultural del grupo al finalizar la experiencia (evaluación de resultados).
- ✦ Valorar los cambios surgidos entre el diagnóstico inicial y los resultados finales (contraste pre-post test).

Este tercer elemento constituye un diseño cuasiexperimental de grupo único al que se aplica el programa con medidas pretest – posttest (Latorre, Del Rincón, y Arnal, 1996: 156-157). A pesar de ser conscientes de las grandes limitaciones en la validez de este tipo de diseños, dadas las múltiples variables intervinientes posibles, pensamos que puede ser una medida metodológica viable en el caso de medir los cambios acontecidos, especialmente, en la competencia comunicativa intercultural del alumnado después de la intervención del programa.

A continuación profundizamos un poco más en estos tres instrumentos de medida que fundamentan parte de la evaluación diagnóstica y de resultados.

Tabla 4.9 Preguntas presentes en el test sociométrico.

ÍTEM	PREGUNTA	DESCRIPCIÓN
1	Pregunta de Preferencia Afectiva Positiva	Situaciones de preferencia en el sistema de relaciones afectivas establecidas en el grupo
2	Pregunta de Percepción de Preferencia Afectiva	En que medida la imagen que tienen las personas sobre su posición en el grupo se corresponde con la realidad.
3	Pregunta de Rechazo Afectivo	Relaciones de antipatía establecidas y de rechazo hacia otras minorías étnicas o de género.
4	Pregunta de Percepción de Rechazo Afectivo	Manifiesta si las personas se sienten rechazadas o no bajo criterios afectivos, y el análisis del realismo perceptivo.
5	Pregunta de Preferencia Positiva Efectiva	Manifiesta situaciones de preferencia en el sistema de relaciones efectivas establecidas en el grupo.
6	Pregunta de Percepción de Preferencia Efectiva	Manifiesta en que medida las percepciones de los sujetos respecto su posición en el grupo en función de la consecución de un trabajo eficaz, se corresponde a la realidad.
7	Pregunta de Rechazo Efectivo	Manifiesta las relaciones de rechazo hacia otras minorías o culturas, al realizar un trabajo eficaz.
8	Pregunta de Percepción de Rechazo Efectivo	Manifiesta si las personas se sienten rechazadas bajo criterios de efectividad en las tareas escolares, y si esta situación se da en la realidad.

Las preguntas concretas han sido extraídas de un estudio ya realizado sobre esta temática por algunos miembros del Grupo GREDI del Departamento de MIDE de la Universidad de Barcelona (Cabrera, Espín, Marín, y Rodríguez, 1997). En este sentido, dado que este estudio estaba centrado en el marco escolar y en contextos multiculturales recogía muchos aspectos útiles para esta investigación. En primer lugar, las preguntas proponen actividades para ambos criterios: por un lado, proponía sentarse juntos al autocar (criterio afectivo) y por el otro, hacer un trabajo en grupo (criterio efectivo). En segundo lugar, las actividades propuestas concuerdan con los tipos de actividades plausibles por el grupo estudiado. Finalmente, el carácter abierto e ilimitado en las respuestas, ordenadas por preferencia, pueden dar una visión más realista y abierta de la situación real.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Los instrumentos de medida utilizados para el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado son la escala de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000; Vilà, 2003a) y el test de competencia comunicativa intercultural

(Vilà, 2003b). Estos instrumentos van acompañados de un pequeño cuestionario que integra elementos de identificación cultural y personal del alumnado, así como algunas cuestiones de percepción de competencias lingüísticas, de usos lingüísticos y de amistades interculturales del propio alumnado.

Sin ánimos de resultar reiterativas, no profundizamos más en estos instrumentos, dado que ya han sido comentados en apartados anteriores de este mismo capítulo. Recordamos que estos instrumentos también son utilizados en la primera fase de la investigación con el objetivo de realizar el diagnóstico inicial de las competencias comunicativas interculturales del alumnado de educación secundaria obligatoria de la comarca del Baix Llobregat²¹.

6.2.4 EL ANÁLISIS DE MATERIALES Y DOCUMENTOS

El análisis de materiales y documentos puede considerarse una fuente importante de información retrospectiva y referencial sobre una situación, fenómeno o programa concreto que puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida a través de otras técnicas (Sabariego, 2001: 346-347).

El análisis documental es una actividad sistemática que abarca una gran variedad de modalidades: diferentes tipos de texto (escrito, gráfico, filmado, etc.), texto propio o ajeno (a la persona investigadora), texto espontáneo o preparado, documentos o fichas, etc. (Ruiz Olabuénaga, 1999: 191-193). Esta gran diversidad de tipos de materiales y documentos se ha venido identificando con el término *cultura material* (Hodder, 1994: 395-397), incluyendo desde textos escritos hasta símbolos materiales.

Lincoln y Guba (1985) distinguen entre el análisis de documentos y de actas, diferenciando entre documentos informales y oficiales. Esta distinción es de gran

importancia para el análisis de datos, ya que un documento informal requiere de mayor contextualización que los oficiales.

Concretamente, en la investigación educativa destacan documentos y materiales diversos como programas, trabajos escolares, exámenes, actas de reuniones, circulares, periódicos escolares, etc. que permiten la comprensión contextual de un determinado ámbito educativo (Latorre et al., 1996:283). Aunque esta técnica permite aplicarse a una gran cantidad de textos diversos, en esta investigación específicamente hacemos referencia al análisis de los siguientes documentos escritos:

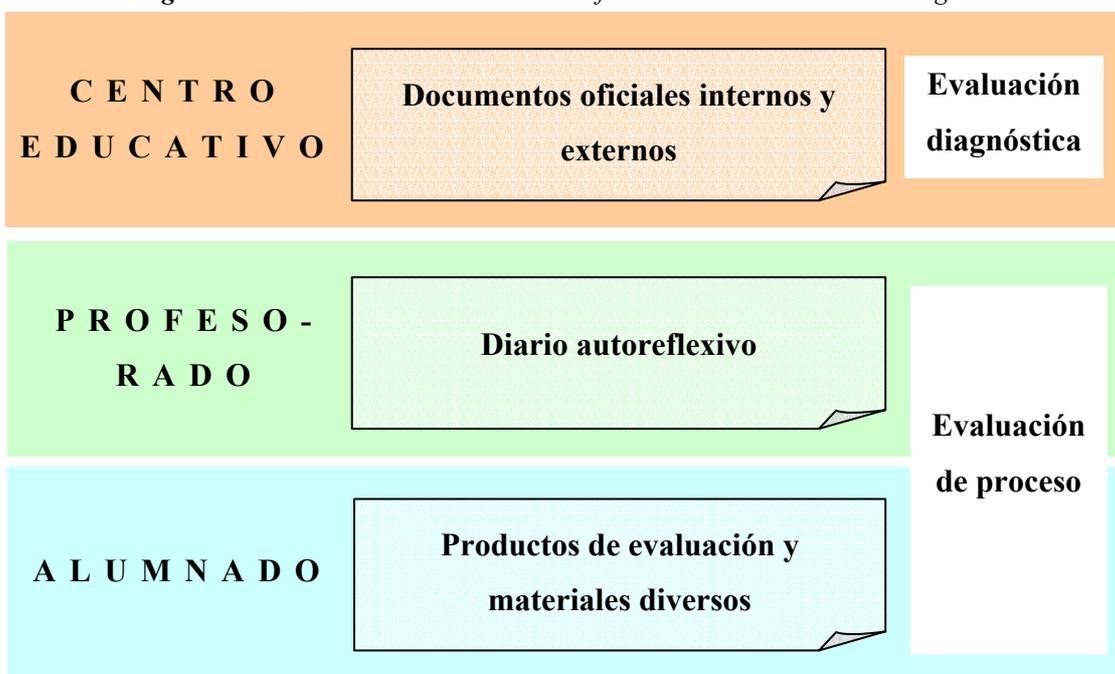
- ✦ Documentos del centro (pedagógicos y de funcionamiento institucional).
- ✦ Materiales y productos elaborados por el alumnado.
- ✦ Diario autoreflexivo del profesorado a lo largo de la experiencia.

Los documentos del centro constituyen un tipo de *documento oficial* entendido como material públicos disponibles de forma interna y externa. En nuestro caso, son especialmente interesante todos aquellos documentos que evidencien orientaciones pedagógicas y organizativas entorno a la multiculturalidad y al ideario educativo (algunos ejemplos de posibles documentos oficiales internos a analizar son: el proyecto educativo de centro, el proyecto curricular de centro,...); así como otros materiales que permitan un acercamiento a la comprensión del contexto donde se enmarca la experiencia (documentos oficiales internos como por ejemplo: el reglamento de régimen interno; y documentos oficiales externos como por ejemplo: manifiestos en la sala de profesorado, trípticos informativos del centro dirigido a las familias). Estos análisis documentales serán esenciales para el diagnóstico inicial en la investigación evaluativa, tal como puede verse en la figura 4.3.

²¹ Una profundización de estos instrumentos y su proceso de validación aparece recogida en el capítulo siguiente acerca del diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural.

Por otra parte, los materiales y productos del alumnado y el diario autoreflexivo del profesorado hacen referencia a *documentos personales*, dado que describen las propias experiencias y creencias del profesorado y del alumnado. Estos documentos nos permitirán un mejor acercamiento a cómo se ha vivido el proceso de aplicación del programa tanto por parte del alumnado²² (a través por ejemplo de: las fichas que se proponen entre los materiales del programa, trabajos en grupo, reflexiones individuales y / o grupales, etc.); como por parte del profesorado, a través del diario autoreflexivo. Este análisis documental es fundamental en la evaluación de proceso de la investigación evaluativa, combinado con técnicas como la entrevista y la observación.

Fig. 4.3 *Análisis documental en los diferentes momentos de la investigación*



Analizar este tipo de documentos y materiales implica relacionar pasado y presente, estableciendo vínculos entre los diferentes materiales analizados (Hodder, 1994: 398-399). Esta técnica contiene numerosas ventajas como por ejemplo: aumentar la credibilidad de los análisis mediante la triangulación con los datos obtenidos de la entrevista y la observación; la facilidad, reactividad y bajo coste (económico y de

²² En los anexos 6, se presentan algunos ejemplos de este tipo de materiales y productos del alumnado y

tiempo) de los documentos; poder proporcionar información de difícil acceso por otras vías; y ofrecer una visión histórica de un fenómeno o institución. No obstante, tampoco está exenta de algunas limitaciones de las que somos plenamente conscientes: ofrecen una información limitada, particular y a menudo, sesgada, pasando por el filtro de la persona que los ha escrito. Por este motivo es importante poder acceder a buenos informantes para controlar la veracidad de la información obtenida (Sabariego, 2001: 348).

6.3 ANÁLISIS DE DATOS

El análisis es el proceso de ordenación de los datos, organizando la información en patrones, categorías, y unidades descriptivas básicas (Patton, 1987: 144). En el caso de la evaluación de programas, el proceso de análisis e interpretación de los datos va dirigido básicamente a aspectos específicos del programa y hacia las propuestas de mejora de los mismos. A partir de estos procesos se abre camino para el análisis interpretativo, que según Patton (1987: 144) incluye añadirle significado al análisis, explicando los modelos descriptivos y buscando relaciones entre las dimensiones descriptivas. A pesar de esta diferenciación conceptual, estos procesos no son lineales, sino que a menudo cuesta diferenciar cuando termina el análisis y se inicia la interpretación, e incluso cuando termina la recogida de datos y se inicia el análisis (Gil, 1994).

En la investigación evaluativa que hemos presentado en este segundo bloque, se plantean dos tipos de análisis complementarios en función de las técnicas de recogida de la información:

- ✦ Los instrumentos de medida *test de competencia comunicativa intercultural* y la *escala de sensibilidad intercultural*, tienen unos planteamientos cuantitativos de análisis de la información, tal como se ha detallado en el apartado 5.3 sobre el

que han sido analizaos.



análisis en la primera fase de la investigación, donde se efectúa el estudio diagnóstico por encuesta, a través de los mismos instrumentos.

- ✦ El *test sociométrico* proponemos analizarlo desde una doble perspectiva (cualitativa y cuantitativa) desde la lógica de la integración de ambos análisis. En este sentido, el sociograma como técnica cualitativa de representación de las relaciones y rechazos en el grupo puede ser un buen recurso; mientras que los índices sociométricos, como medidas cuantitativas, pueden ofrecer nuevos datos que arrojen más luz en el análisis de las relaciones grupales.
- ✦ Para el análisis de las notas de campo de la *observación*, las transcripciones de *las entrevistas*, y los *documentos y materiales* que pretendemos analizar, proponemos el análisis de contenido.

Dado que las dos primeras propuestas de análisis han sido detalladas en otros apartados de este mismo capítulo (ver apartados 5.3 y 6.2.3 respectivamente), a continuación profundizamos un poco más en la tercera propuesta: el análisis de contenido.

El análisis de contenido puede considerarse una *metodología que utiliza una serie de procedimientos para efectuar inferencias válidas sobre la persona autora, el mensaje, la audiencia a la que va dirigido el texto* (Ruiz Olabuénaga, 1999: 199; Espín, 2003). Aunque siendo conscientes que dada la naturaleza simbólica de estos contenidos, tienen más de un significado posible (Behar, 1991:360).

Este tipo de análisis se fundamenta en el enfoque narrativo, de metodología cualitativa, basado en los postulados de la escuela crítica, del postmodernismo y del constructivismo. Estas tradiciones constituyen un análisis basado en la interpretación del discurso, considerando que los datos tienen un sentido simbólico, no siempre manifiesto ni único, que puede no coincidir con el que percibe la persona lectora, o incluso entre diversas personas, y que puede tener sentidos que ni la propia autoría haya identificado (Ruiz Olabuénaga, 1999: 196).

Las fuentes primarias de información (documentos, materiales, registros, transcripciones, etc.) deberán transformarse mediante un proceso de manipulación, en otro tipo de texto, a través de la codificación, mediante el tratamiento informático de los datos clasificados. Las aplicaciones informáticas²³ en el análisis de datos ofrecen a grandes rasgos, una mayor rapidez en los procesos de codificación y organización y tratamiento de la información. Ruiz Olabuénaga (1999: 319-320) advierte cinco grandes aportaciones de estas aplicaciones informáticas en el análisis de la información: la creación y modificación de códigos; la búsqueda de patrones; la organización, orden, filtro y contraste de datos; la combinación e integración de diversas fuentes audiovisuales; y la posibilidad de tratar con conceptos además de datos.

En esta investigación, toda la información recogida a través de las entrevistas, el diario autoreflexivo y los estudios observacionales será transcrita íntegramente a través de un procesador de texto y se efectuará la codificación y reducción de datos mediante la ayuda del programa informático de análisis cualitativo, ATLAS/ti, tanto a nivel de la categorización de la información como en el proceso de organización, y estructuración de los datos de acuerdo al sistema categorial utilizado en cada caso. Las principales aportaciones de ATLAS/ti, que nos han decidido a emplearlo como soporte en el análisis, son sus grandes aportaciones en cuanto a diagramas conceptuales, donde representar gráficamente las relaciones entre las categorías y otros elementos; así como la operación conceptual en vez de textual, aunque sea de forma muy primitiva (Ruiz Olabuénaga, 1999: 325). Además de otras aportaciones que tienen también otros programas dirigidos al análisis de datos cualitativos.

No obstante, para garantizar esta ordenación y organización de los datos, uno de los primeros procesos a llevar a cabo es centrar el análisis en las cuestiones que se genera en los inicios de la investigación. En segundo lugar, tiene gran importancia la organización de los datos, a menudo cuantiosos, a través de un proceso creativo de rigor

²³ Algunos ejemplos de aplicaciones informáticas para el análisis de datos cualitativos son: code-and-retrieve (ethnograph), Rule-BasedTheory-BuildingSystems (HyperResearch), Logic-Based Systems (Aquad), an Index-Based Approach (Nud-ist, Nvivo) o Conceptual Network Systems (Atlas/ti), tal como recoge (Ruiz Olabuénaga, 1999: 319-326)

intelectual (Patton, 1987: 146). Este proceso consta de tres pasos básicos (Ruiz Olabuénaga, 1999: 201-210):

- ✦ *Elección de la estrategia de análisis de contenido* en función de si se busca captar información conscientemente o inconscientemente transmitida por la autoría, con contenido instrumental o no, y en todos los casos, de forma manifiesta u oculta.
- ✦ *Construcción del texto de campo* a través de la selección de los datos oportunos claves.
- ✦ *Construcción del texto de investigación definitivo* que supone la sistematización mediante la categorización de las notas de campo anteriores, en un análisis circular.

Esta tercera fase de construcción del texto definitivo, tiene gran importancia en el análisis de contenido. Según Patton (1987: 149-150) uno de los principales objetivos del análisis de contenido es la clasificación de los datos, simplificándolos en categorías manejables. Para garantizar el análisis de contenido, el *proceso de categorización* debe regirse por una serie de elementos: partir de un único criterio, donde las categorías complejas se forman por diversos criterios únicos, y las categorías resultantes deben ser significativas, claras, replicables, exhaustivas y mutuamente excluyentes (Ruiz Olabuénaga, 1999:205-206). Patton (1987: 153-154) pone de manifiesto la necesidad de superar dos problemas característicos en los procesos de categorización: de *convergencia* y de *divergencia*. Converger o unir datos en sistemas de categorías puede plantear algunas dificultades que según Guba (1981) pueden superarse mediante una serie de pasos desde la búsqueda de regularidades en los datos, hasta la creación de patrones basados en categorías, que pueden ser validadas desde criterios de homogeneidad interna y externa. Ambos criterios de homogeneidad pueden verificarse a través de procesos de análisis y reanálisis de los sistemas de clasificación. Por otra parte los problemas de divergencia, o de proponer las categorías, pueden superarse utilizando información conocida (*procesos de extensión*), haciendo conexiones entre diferentes datos (*procesos de unión*), y proponiendo información nueva y verificando su existencia en los datos (*procesos de emergencia*).

En este sentido, destacan tres clases de categorías de análisis: las comunes, las especiales en ciertas comunidades, y las teóricas que emergen del análisis de datos (Ruiz Olabuénaga, 1999: 69). Se distingue así de las categorías que surgen de los objetivos iniciales de la investigación o evaluación (fruto del análisis deductivo); de las que emergen de los datos (fruto de un análisis inductivo); así como de aquellas categorías que se basan en vocabulario especial o *tipología indígena*, cuya comprensión es clave para entender sus implicaciones en el programa, tal como señala Patton (1987: 150-152)

Por otra parte, Patton (1987) distingue a la vez tres pasos para la construcción de lo que él llama *estudios de caso*: unir los datos relacionados con un mismo tema; construir elementos a través de la organización, clasificación y edición de las uniones anteriores; y reorganizar éstos en elementos más amplios, analíticos e interpretativos. En este sentido, el proceso complejo de análisis e interpretación oscila desde una primera aproximación a estos elementos, como unidades básicas de análisis constituida por situaciones, partes del programa, actividades, ...; hacia los estudios que engloban una perspectiva más holística basada en los análisis anteriores.

Tabla 4.10 Resumen de aspectos clave propuestos para el análisis de los datos

CUESTIONES INICIALES QUE CENTRAN EL ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Progreso académico del alumnado ▪ Participación del grupo ▪ Motivación del alumnado ▪ Clima del aula ▪ Nivel de dificultad de las actividades ▪ Temporalización ▪ Aspecto de los materiales
PROGRAMA INFORMÁTICO	ATLAS/ti
TIPOS DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Categorías deductivas de las cuestiones iniciales ▪ Categorías inductivas obtenidas de los datos
UNIDADES PRIMARIAS DE ANÁLISIS	Análisis actividad por actividad. En cada actividad se analizan en unidades básicas, los aspectos iniciales que centran la investigación y otras categorías surgidas de los datos.
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNIDADES HOLÍSTICAS	Tratamiento descriptivo, analítico, interpretativo, y evaluativo de forma más holística y comprensiva que en las unidades primarias de análisis.

En nuestro caso, proponemos utilizar la unidad de análisis agrupado por actividades y aspectos temáticos que orientan la investigación desde sus inicios, tal como resumimos en la tabla 4.10.

Estos procesos descritos para el análisis e interpretación de los datos, pueden facilitarse mediante el uso de estrategias como las matrices descriptivas, donde vincular categorías a partir de patrones, temas, contenidos del programa, actividades, etc. En este estudio, se utilizarán matrices descriptivas para sintetizar la información recogida durante los estudios observacionales, entrevistas, y demás técnicas de recogida de información.

7. TEMPORALIZACIÓN

La temporalización prevista para el desarrollo de las tres fases de la investigación comentadas a lo largo de este capítulo es la siguiente, tal como se representa en la figura 4.4.

Septiembre-00 – noviembre '00: Desarrollo inicial de aspectos teóricos y metodológicos, que se irá profundizando a lo largo de las diferentes fases.

Noviembre'00 - junio'01: Creación, adaptación y validación de los instrumentos de medida necesarios para el diagnóstico de la primera fase

Junio'01 - julio'01: Selección de los centros participantes en el estudio de la primera fase

Septiembre'01 - mayo'02: Estudio exploratorio de los centros seleccionados.

Mayo '02-Junio '02: Selección del centro para la segunda y tercera fases.

Junio '02-Diciembre '02: Diseño del programa para el desarrollo de la CCI del alumnado de la ESO, según las necesidades detectadas en el estudio exploratorio.

Diciembre '02-Junio '03: Formación del profesorado implicado

Febrero '03 - Marzo '03: Evaluación diagnóstica del contexto de aplicación del programa y primeras adaptaciones del mismo.

Marzo '0 - junio '03: Recogida de datos y evaluación de proceso de la aplicación del programa.

Junio '03: Recogida de datos para la evaluación de resultados de la aplicación del programa

Septiembre '03 – diciembre '04: Análisis de datos de las evaluaciones de proceso y de resultados

Diciembre '04 – marzo '05: Redacción final de los capítulos de la tesis

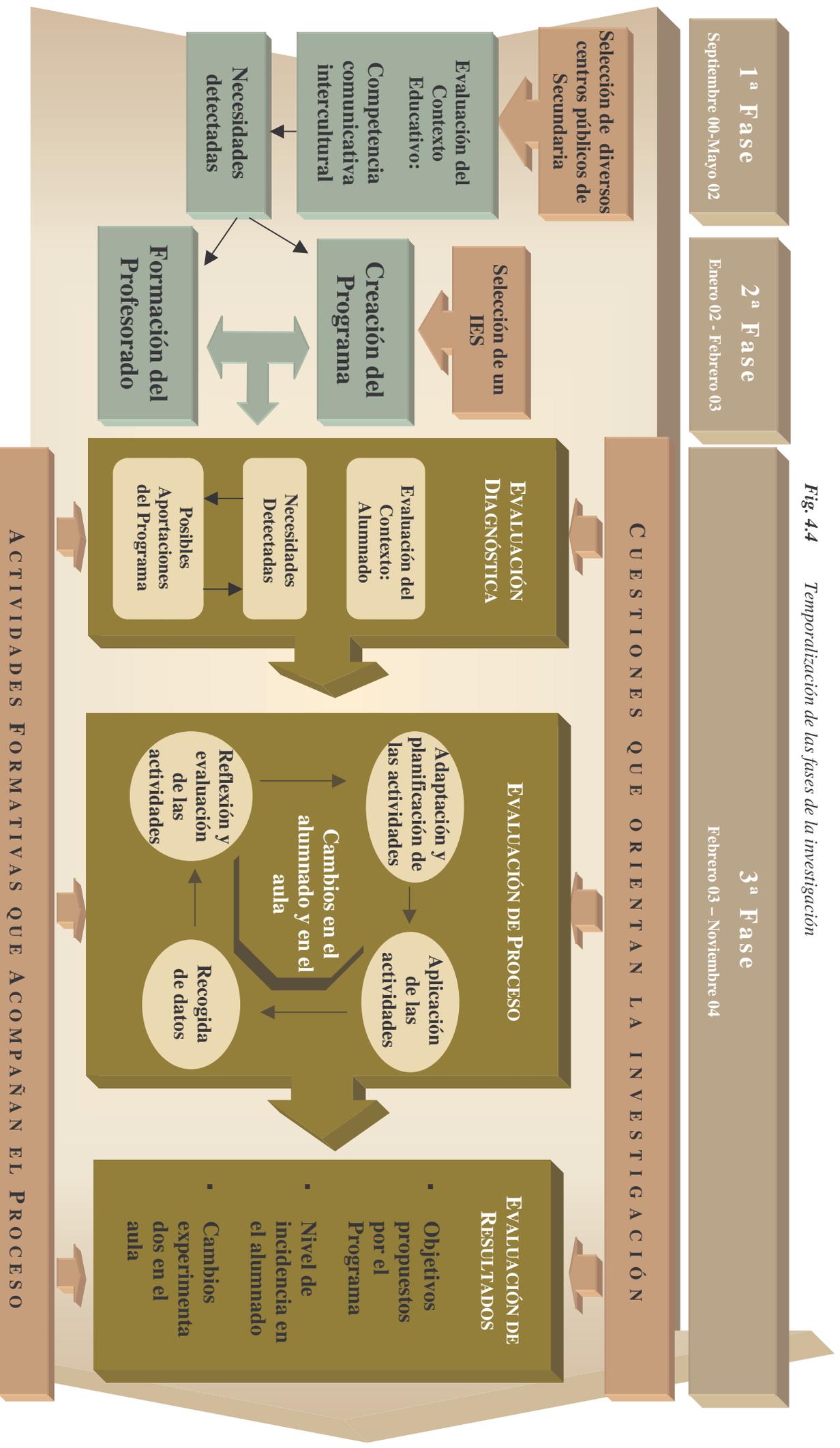


Fig. 4.4 Temporalización de las fases de la investigación

**ESTUDIO EXPLORATORIO:
INVESTIGACIÓN POR ENCUESTA**

**INVESTIGACIÓN EVALUATIVA
DE CORTE PARTICIPATIVO**

8. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

La investigación que aquí se presenta tiene un carácter y naturaleza cualitativos y cuantitativos, integradas bajo la lógica de la combinación de ambas. Esta realidad condiciona en gran medida los criterios de rigor científico. Tal como afirma Ruiz Olabuénaga (1999: 105) no tiene sentido evaluar la validez de una investigación de metodología cualitativa con los criterios tradicionales utilizados para la investigación positivista (validez interna, externa, fiabilidad y objetividad). Los criterios de rigor científico han ido evolucionando desde propuestas vinculadas a la objetividad positivista, hasta su replanteamiento hacia el concepto de la *solidaridad* (Sandín, 2003:185).

En el ámbito de la investigación cualitativa el concepto de validez ha ido reformulándose en términos de construcción social del conocimiento, otorgando una mayor importancia a la interpretación y a la comprensión, conceptualizándola como *validez interpretativa* (Altheide y Johnson, 1994: 487-489). De esta forma, desde algunas perspectivas se presentan cinco tipos de validez relacionadas con la comprensión en la investigación cualitativa (Sandín, 2003:187-188): descriptiva, interpretativa, teórica, de generalización y evaluativa.

Ante la inadecuación de aplicar criterios convencionales de rigor científico, Guba y Lincoln (1981) propusieron los cuatro criterios de rigor científico paralelos con mayor repercusiones para la investigación de corte cualitativo, que resumimos en la tabla 4.11:

- ✦ La *credibilidad*, referido al valor de la verdad en la investigación dado el isomorfismo existente entre los datos recogidos y la realidad.
- ✦ La *transferibilidad* o aplicabilidad de las conclusiones a otras personas y contextos.
- ✦ La *dependencia* o consistencia de los datos.

- ✦ La *confirmabilidad*, referida a la garantía de unos resultados no sesgados por las percepciones selectivas, intereses particulares y perspectivas de quien los formula.

Tabla 4.11 Criterios de rigor científico según Guba y Lincoln (1981) para la investigación cualitativa

CREDIBILIDAD (VALIDEZ INTERNA)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación persistente ▪ Triangulación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprobación entre las personas participantes ▪ Obtención de material referencial
TRANSFERIBILIDAD (VALIDEZ EXTERNA)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestreo intencional ▪ Descripciones exhaustivas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recogida de datos abundante
DEPENDENCIA (FIABILIDAD)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réplica paso a paso ▪ Métodos solapados 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auditoria de dependencia
CONFIRMABILIDAD (OBJETIVIDAD)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auditoria de Confirmabilidad ▪ Ejercicio de la reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descriptores de baja inferencia

No obstante, tal como plantea Sandín (2000; 2003:191-195) además de los criterios tradicionales de corte cuantitativo y de los criterios paralelos para la investigación cualitativa, tienen cabida otro tipo de elementos éticos propios de la investigación cualitativa y de la posmodernidad.

En este sentido, Guba y Lincoln (Guba, 1990; Lincoln, 1995) proponen *la autenticidad*, que alejados de los postulados positivistas, emanan directamente de supuestos constructivistas: la *equidad* o justicia, alcanzada presentando los puntos de vista de las diversas personas; la *autenticidad ontológica*, basada en la mejora de la conciencia sobre determinadas cuestiones; la *autenticidad educativa*, contrastando cómo valores alternativos pueden plantear soluciones diversas; la *autenticidad catalítica*, definida como el estímulo de una acción a través de la evaluación; y la *autenticidad táctica* que sugiere el *empowerment* de las personas hacia la acción.

Por otra parte, desde el enfoque posmoderno tal como señala Sandín (2003: 193-195), se sostiene que la investigación cualitativa implica la inexistencia de criterios específicos para juzgar sus productos, ante la existencia de múltiples realidades

construidas. Desde nuevas tendencias (feministas, estudios étnicos, culturales, marxistas, etc.) se proponen nuevos grupos de referentes de rigor, alejados de las tradiciones positivistas y postpositivistas. Algunos criterios emergentes desde estas perspectivas son reformulados por Lincoln (1995): superar ciertos *estándares* establecidos en la comunidad investigadora que legitiman la exclusión; mostrar la *perspectiva epistemológica* de la investigación (perspectiva social, cultural, histórica, racial y de género); reivindicar las repercusiones de la investigación en la *comunidad* educativa, constituyéndose como árbitro de calidad; dejar oír *distintas voces* a menudo ignoradas o reprimidas; reconocer la implicación de la persona investigadora en el contexto o *subjetividad crítica*; *reciprocidad* entre las personas participantes que implica un profundo sentido de confianza, comprensión y acuerdo; la preocupación por las *consecuencias sociales* de la investigación científica; y *compartir privilegios* surgidos de la propia investigación.

Desde nuestra perspectiva nos unimos a los planteamientos de Guba y Lincoln (1981), Bartolomé (1997), Ruiz Olabuénaga (1999), Sandín (2000) y Sabariego (2002), en admitir la especificidad de los criterios de calidad en la investigación cualitativa, aunque siguiendo algunos de los criterios propios y emergentes. En los próximos apartados, profundizamos un poco más en las estrategias que se pretenden utilizar para responder a estos criterios de rigor científico.

8.1 VALIDEZ Y FIABILIDAD

El diagnóstico inicial de la realidad del Baix Llobregat, en la primera fase de esta investigación, representa una aproximación cuantitativa basada en un estudio por encuesta. Esta técnica de recogida de información se desarrolla desde la lógica cuantitativa, y, por tanto, los criterios de rigor científico que se han considerado responden a criterios de validez y fiabilidad.

La aplicación específica de estos criterios al diagnóstico responden a una doble dimensionalidad: por una parte, a través de las técnicas de muestreo utilizadas, que se

han detallado en el apartado 5.1 de este mismo capítulo; y en las fases de creación o adaptación de los instrumentos de medida.

Cabrera y Espín (1986: 107) definen la validez de un instrumento como *el grado en que realmente mide el objetivo que pretende medir*. Mientras que la fiabilidad responde según estas mismas autoras (Cabrera y Espín, 1986: 85) al *grado de consistencia en la medición*; es decir, la estabilidad de los resultados que se obtienen en una medición u otra.

En este sentido, en el capítulo siguiente y posterior, detallamos el proceso de validez y fiabilidad en la adaptación de la *escala de sensibilidad intercultural*, y en el proceso de creación del *test de competencia comunicativa intercultural*. Ambos instrumentos han superado varias aplicaciones piloto con su posterior análisis de fiabilidad (alpha de Crombach) y de validez, realizando meticulosos análisis de ítems, y de correlaciones entre los elementos que componen cada instrumento.

8.2 CRITERIO DE CREDIBILIDAD

El criterio de credibilidad se revela como uno de los aspectos más apreciados en toda investigación cualitativa (Bartolomé, 1997), dada la voluntad de acercamiento a la realidad de forma holística y global, intentando comprenderla en profundidad. Para garantizar que las conclusiones no estén sesgadas por la perspectiva de la investigadora, se proponen diversas estrategias: un trabajo prolongado, la triangulación, el material referenciado, la coherencia estructural y la comprobación de los datos con las personas participantes.

Una *observación prolongada y persistente* en el centro que configura la muestra definitiva, a partir de la segunda fase. Concretamente, nos planteamos la observación durante la totalidad de sesiones de aplicación del programa. De esta manera, permite un conocimiento vital de la situación, del contexto y de las personas participantes.

La triangulación es un recurso de utilizar variedad de fuentes de datos, investigadores, perspectivas teóricas, métodos, etc. para confirmar y contrastar datos e interpretaciones, con el doble objetivo del enriquecimiento y el control de la calidad (Ruiz Olabuénaga, 1999: 111-112). La triangulación es el elemento clave que da autenticidad a la investigación educativa (Bartolomé, 1992).

- La *triangulación temporal* es una estrategia muy poderosa para garantizar la credibilidad de los datos. En este sentido, la observación persistente en las aulas seleccionadas en la muestra, puede ser una buena estrategia.
- La *triangulación de espacio* en el análisis exploratorio de la primera fase, que se lleva a término en diferentes centros educativos, también es una estrategia encaminada en esta dirección.
- La *triangulación de métodos*, alternando la observación, la entrevista y otras técnicas, es otra estrategia de triangulación válida para garantizar el máximo posible la credibilidad de los datos.

Por otra parte, la recogida de *material referencial*, como fotografías o grabaciones en audio, para su posterior transcripción literal, puede constituir una buena estrategia de contraste de la información, evitando así, datos sesgados.

El establecimiento de la *coherencia estructural* en las diferentes informaciones, manteniendo la lógica interna entre diversos elementos de la investigación (objetivos, metodología, etc.) supone una estrategia bastante favorecedora de la credibilidad.

Finalmente, las comprobaciones con las diferentes personas implicadas, participantes de la investigación, fundamenta la estrategia basada en el *retorno de los datos* obtenidos a las y los participantes, verificando que se encuentren reflejadas /os en los informes que se van elaborando.

En esta investigación, tratándose de una tesis doctoral, contamos con la *auditoría de dependencia* de dos investigadoras externas como son las directoras de la tesis, cuya revisión de la calidad de las decisiones tomadas en la recogida e interpretación de los datos, supone una garantía de aceptación.

La explicación paso a paso de todos los procesos seguidos, dificultades, avances y retrocesos, etc., puede resultar una estrategia dirigida a la dependencia. Este análisis del desarrollo del proceso, puede constituir una pista para futuras *revisiones y réplicas*.

Finalmente, los *métodos solapados* consisten en obtener información sobre un sujeto, objeto, situación, acontecimiento, etc. e interpretarlos desde diferentes perspectivas. En nuestro caso, desde la perspectiva del profesorado, el alumnado, y la investigadora.

8.5 CRITERIO DE CONFIRMABILIDAD

El criterio de confirmabilidad u objetividad (en términos convencionales) de los datos, supone superar el riesgo a caer en interpretaciones excesivamente personales y sesgadas. Entre los controles metodológicos existentes para conseguirlo es destacable el uso de descriptores de baja inferencia, la auditoría de confirmabilidad y la reflexión.

La utilización de *indicadores bien delimitados* que constituyan unos descriptores de bajo nivel de inferencia es un mecanismo adecuado para la consecución de este criterio. Aunque en muchos casos, no es una tarea posible, dada la variedad de indicadores que se encuentran en el análisis de la comunicación intercultural, especialmente, en contextos multiculturales.

Mediante la *auditoría de confirmabilidad* se puede controlar a través de agentes externos, la relación existente entre los datos brutos y las deducciones e interpretaciones de la investigadora interna. En este sentido, las directoras de la tesis pueden identificar las cuestiones dudosas o ambiguas, hacia la claridad del análisis. Al mismo tiempo, el

proceso de lectura y defensa final de este trabajo es una medida que promueve verificar la coherencia y rigor del mismo.

Finalmente, una estrategia que también puede acercarnos al criterio de confirmabilidad es el *ejercicio de la reflexión*, como medida de control del rigor científico. Ésta hace referencia a la conciencia y autocrítica reflexiva de la investigadora en relación a los posibles sesgos que pueden interferir en la investigación, así como la reflexión del tribunal en la defensa de esta tesis doctoral.

8.6 LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El diseño, la metodología y algunas de las estrategias que se han planteado en las páginas anteriores, favorecen además de los criterios de validez paralelos a los criterios convencionales, a una serie de elementos propios de la investigación cualitativa (Guba, 1990; Lincoln, 1995), tal como resumimos en la tabla 4.12.

En este sentido, el criterio de *equidad* o justicia responde a presentar los puntos de vista de todas las personas implicadas en los procesos. Bartolomé (1992) plantea este criterio ético como fundamental en la educación popular. En nuestro caso haciendo referencia a tres colectivos básicos: profesorado, alumnado e investigadora. Las diferentes técnicas de recogida de datos diferencian muy bien estos tres colectivos, y por tanto, se promueve su participación y la importancia de las distintas perspectivas.

Tabla 4.12 Criterios éticos en la investigación educativa según Guba (1990)

<i>Equidad</i>	Presentar los puntos de vista de las diferentes personas participantes
<i>Autenticidad ontológica</i>	Reflejar el proceso de mejora de algunos aspectos relacionados con las personas participantes de la investigación.
<i>Autenticidad educativa</i>	Contrastar las propias elaboraciones con perspectivas diversas de valores alternativos (alumnado, profesorado e investigadora)
<i>Autenticidad catalítica</i>	Estimular acciones desde la evaluación
<i>Autenticidad táctica</i>	Favorecer el <i>empowerment</i> de las y los participantes hacia la acción

A través de algunas técnicas de recogida de la información, como el diario autoreflexivo, la observación participante o al análisis de productos del alumnado, tienen como uno de sus objetivos plasmar la conciencia de las mejoras acontecidas en las personas participantes (profesorado, investigadora y alumnado, respectivamente). Reflejar estos cambios de mejora relacionados con las personas participantes de la investigación, es un elemento muy importante que se dirige a criterios de *autenticidad ontológica*, partiendo de la propia conciencia de los y las participantes.

El criterio de *autenticidad educativa* responde a poder contrastar las propias elaboraciones con perspectivas diversas de valores alternativos. La triangulación, desde las diversas perspectivas (alumnado, profesorado e investigadora) es un elemento presente en el análisis de la información, y, por tanto, puede favorecer este contraste para la interpretación de diversos fenómenos como el clima en el aula o la participación. No obstante, otro elemento clave en este esfuerzo por contrastar diversas perspectivas, es el hecho de seleccionar un aula multicultural (como uno de los criterios del muestreo intencional); en este caso, las perspectivas del alumnado pueden favorecer un marco de valores y creencias muy diverso y rico que pueda facilitar este contraste con interpretaciones culturalmente diversas de un mismo fenómeno.

Desde el criterio de *autenticidad catalítica* pretendemos estimular acciones y cambios desde la propia evaluación. De hecho, uno de los principales objetivos del diagnóstico inicial exploratorio de la comarca del Baix Llobregat es proponer un programa educativo orientado a la mejora de la competencia comunicativa intercultural del alumnado de secundaria. Más aún, uno de los objetivos principales que nos animan a plantearnos una investigación evaluativa en la tercera fase de la investigación, es precisamente, mejorar la competencia comunicativa intercultural de un grupo de alumnado, y plantear cambios en el programa para mejorarlo para sus futuras aplicaciones en más grupos. De esta forma, la evaluación diagnóstica, la evaluación de proceso y la evaluación de resultados van dirigidas a este propósito de acción.

Finalmente, favorecer el *empowerment* de las y los participantes hacia la acción (Bartolomé, 1992) y su continuidad en el centro responde al criterio de *autenticidad*

táctica. Facilitar los materiales, compartir las conclusiones, así como, los procesos de formación y participación del profesorado en todos los procesos de investigación, pensamos que pueden favorecer el empowerment de este colectivo hacia la acción futura. De hecho, el tipo de investigación que planteamos tiene de base esta intencionalidad última de orientarse hacia el cambio (Bartolomé, 2002).

8.7 CRITERIOS EMERGENTES DE CALIDAD

Desde la perspectiva de Lincoln (1995) se proponen una serie de criterios emergentes de calidad en la investigación cualitativa, desde nuevas epistemologías y visión de la investigación que fomente la justicia social, la diversidad y el discurso crítico; siendo muy próximas las cuestiones éticas.

Tabla 4.13 Criterios emergentes de calidad en investigación cualitativa según Lincoln (1995)

<i>Superar algunos estándares de la comunidad investigadora</i>	Evitar el estatus social del conocimiento, superando prácticas de poder que legitiman la exclusión.
<i>Perspectiva epistemológica</i>	Ofrecer el reconocimiento y explicitación de la propia postura de la persona investigadora
<i>La comunidad, árbitro de calidad</i>	Reivindicar las repercusiones en la comunidad educativa, a la que va dirigida la investigación.
<i>Voz</i>	Presentar múltiples y alternativas voces en los textos de investigación.
<i>Subjetividad crítica</i>	Reconocer que la investigadora forma parte del contexto de análisis, que intenta comprender.
<i>Reciprocidad</i>	Promover unas relaciones entre las personas participantes y la investigadora basadas en la confianza, la comprensión, el acuerdo y la sensibilidad.
<i>Preocupación por las consecuencias sociales de la investigación</i>	Presentar preocupación por la dignidad humana, la justicia y el respeto interpersonal
<i>Compartir privilegios</i>	Compartir beneficios y privilegios del estudio con el resto de personas participantes

Desde esta perspectiva, uno de los elementos fundamentales que se desprenden de una metodología de carácter colaborativo es compartir muchos elementos de la investigación con el equipo de trabajo colaborativo, formado tanto por la investigadora como por el profesorado implicado. Este equipo pretende implicar al profesorado en el

proceso, promoviendo dinámicas de inclusión. Uno de los objetivos, pues, es evitar el estatus social del conocimiento, superando prácticas de poder que legitimen la exclusión de este sector. En este sentido, se pretende superar ciertos *estándares establecidos desde la comunidad investigadora*, que promuevan esta función de exclusión.

De hecho, este carácter colaborativo y de implicación, nos lleva a comprender que la investigadora también forma parte del contexto de análisis. La investigadora no es una figura aislada del contexto y dinámicas que intenta comprender, sino que participa en él y su papel es activo, promoviendo cierta *subjetividad crítica*.

Formar parte del contexto implica a la vez, una gran importancia en las relaciones interpersonales de la investigadora con el resto de personas participantes. Promover unas relaciones entre las personas participantes y la investigadora basadas en la *reciprocidad* puede favorecer un clima de confianza, comprensión, acuerdo y sensibilidad, altamente beneficiosos para alcanzar los objetivos de la investigación.

En general, la investigación se plantea y pertenece a la comunidad educativa a la que va dirigida. No únicamente, pretendemos vincular e implicar al profesorado y alumnado en la investigación, sino que en última instancia la investigación no tiene sentido alguno sin la comunidad educativa en la que se inscribe esta investigación. Por tanto, uno de los principales objetivos de la misma es realmente su repercusión en la comunidad educativa, concretamente a través de aportar un programa educativo y a través de poder valorar su incidencia real en un grupo. La *comunidad*, basándonos en el diálogo y consideraciones sobre la práctica educativa, se convierte así, en un *agente de calidad* de gran importancia.

Por ello, un elemento importante que se pone de relieve es *compartir beneficios y privilegios* del estudio con el resto de personas participantes. Quizás este elemento no sea posible aplicar en todos los posibles beneficios (por ejemplo, en alcanzar titulaciones académicas determinadas), pero es un elemento al que no queremos renunciar, en aquellos momentos en la medida que nos sea posible.

Por otra parte, ofrecer el reconocimiento y explicitación de la propia postura de la persona investigadora comporta la negación a una única verdad, aceptando las múltiples interpretaciones posibles desde diversas posiciones sociales, culturales, históricas, de género, generacionales, etc. Reconocer la *perspectiva epistemológica* de la persona investigadora supone en todo momento plantear nuestras propias conclusiones de análisis desde la perspectiva investigadora, contrastada con otras posibles interpretaciones, desde otras perspectivas posibles del resto de personas participantes.

De la misma forma que se explicita la perspectiva de la investigadora, tiene igualmente importancia presentar *múltiples y alternativas voces* en los textos de investigación. Así, visualizar la diversidad de posicionamientos, así como las posibles divergencias entre las perspectivas de profesorado, alumnado e investigadora, pueden ayudar a superar dinámicas de exclusión de voces que tradicionalmente se han silenciado.

Finalmente, un último criterio es el de la *preocupación por las consecuencias sociales de la investigación*. Desde nuestra perspectiva, se plantea una gran preocupación por la dignidad humana, la justicia y el respeto interpersonal con las personas que participan de la misma. Por este motivo un elemento importante es la sinceridad ante los objetivos y planteamientos de la investigación, consensuando muchos elementos de la misma con las personas participantes. Así como, el establecimiento de criterios de confidencialidad para todas las personas participantes que implica según Patton (1987: 78) evitar nombres propios, localizaciones y otros datos identificativos que puedan dañar a las personas participantes.

9. RECAPITULANDO: CONCLUSIONES DEL CUARTO CAPÍTULO

Ante la importancia emergente de desarrollar competencias que favorezcan la comunicación intercultural entre las personas, especialmente al finalizar las etapas de la educación obligatoria, nos planteamos dos **problemas** básicos a los que pretenderemos

dar respuesta con esta investigación: ¿qué competencias comunicativas interculturales son necesarias en el primer ciclo de la ESO? Y ante la propuesta de una intervención educativa a través de un programa ¿qué aportaciones supone su aplicación en un contexto concreto? Estas cuestiones nos llevan a plantearnos una serie de **objetivos en la investigación** que giran entorno a cuatro cuestiones básicas:

- ✦ La creación, adaptación y validación de instrumentos de medida para evaluar la competencia comunicativa intercultural de adolescentes.
- ✦ El diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural del alumnado de primer ciclo de la ESO de la comarca del Baix Llobregat.
- ✦ La creación de un programa educativo dirigido al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural según las necesidades detectadas en el diagnóstico.
- ✦ La aplicación y evaluación del programa para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Responder a estas cuestiones nos hacen plantearnos un diseño metodológico mixto basado en la **integración por combinación de una aproximación cuantitativa y cualitativa** (Bericat, 1998). Concretamente, diseñamos esta investigación en **tres fases** básicas que corresponden al diagnóstico de las competencias, la creación del programa según este diagnóstico, y su adaptación, aplicación y evaluación en un contexto concreto.

De esta forma, la primera fase de investigación que responde al diagnóstico hace referencia a una aproximación metodológica cuantitativa, bajo un diseño descriptivo, basado en la **investigación por encuesta**. Para ello, se ha adaptado la escala de sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 2000) y se ha creado el *test de competencia comunicativa intercultural*. Ambos instrumentos, acompañados de un cuestionario de datos contextuales y de interés sobre el tema, se validan a través de aplicaciones piloto, para su utilización definitiva en la muestra. Esta muestra definitiva ha sido seleccionada mediante muestreo intencional (en función de la presencia multicultural del centro, según datos estadísticos; y la accesibilidad y grado de interés del centro, valorado por

las y los profesionales del servicio de *Educación Compensatoria*), constituyéndola siete IES de la comarca del Baix Llobregat, con 638 alumnos y alumnas en total.

Mediante la aplicación de tales instrumentos proponemos recoger datos acerca del grado de competencia comunicativa intercultural del alumnado y otros aspectos relacionados con la percepción sobre competencias lingüísticas y amistades de diversos referentes culturales. El análisis de estos datos, prevemos realizarlo mediante la estadística informática, con el paquete estadístico del SPSS.

Este análisis nos aportará elementos suficientes para un primer estudio exploratorio acerca de las necesidades del alumnado de educación secundaria obligatoria, que fundamentará las bases del programa educativo dirigido a mejorar estas competencias. La creación de este programa, en la segunda fase de investigación, dará pie a una nueva aproximación metodológica de carácter cualitativo para la adaptación y evaluación de la aplicación de este programa en un contexto escolar concreto. Proponemos para ello, un diseño de **investigación evaluativa** de carácter colaborativo. Esta investigación está basada en un modelo de evaluación propuesto por el grupo de investigación en educación intercultural en diversas de sus investigaciones (Bartolomé y Cabrera, 2000), del cual tomamos tres fases básicas: evaluación diagnóstica, evaluación de proceso, evaluación de resultados. El centro seleccionado para esta investigación evaluativa responde a los mismos criterios obtenidos en el muestreo intencional de la primera fase, formando parte de la misma.

A pesar de ser una fase eminentemente de corte cualitativo, consta de la integración de técnicas de recogida de la información tradicionalmente cualitativas y cuantitativas. Concretamente, proponemos el uso de técnicas como la observación participante, la entrevista al profesorado y alumnado, el análisis de materiales del centro, diario autoreflexivo del profesorado y productos del alumnado, así como otros instrumentos de medida como el test sociométrico y los instrumentos utilizados en la primera fase de diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural (*escala de sensibilidad intercultural* y *test de competencia comunicativa intercultural*). Estas técnicas se complementan con diversas estrategias colaborativas como las reuniones periódicas con

el equipo colaborativo, formado por la investigadora y el profesorado implicado en la aplicación del programa.

Estas técnicas tendrán diferente importancia en los distintos momentos de la evaluación. Concretamente, en la evaluación diagnóstica tienen gran importancia los instrumentos de medida (test sociométrico, escala de sensibilidad intercultural y test de competencia comunicativa intercultural) y el análisis de documentos del centro educativo. En la evaluación de proceso es donde cobra protagonismo la observación participante, complementada con la entrevista al alumnado y al profesorado, el análisis del diario autoreflexivo del profesorado y el análisis de materiales del alumnado. Finalmente, en la evaluación de resultados los instrumentos de medida vuelven a ser fundamentales, sobre todo teniendo en cuenta la posibilidad de analizar los cambios desde los inicios y final de la experiencia; al mismo tiempo, la entrevista al alumnado, mediante el cuestionario, y el análisis de productos de evaluación del alumnado, tienen relevancia en esta última fase de la investigación evaluativa. El análisis de los datos obtenidos mediante esta variedad de técnicas de recogida de información es múltiple y variado:

- ✦ Los instrumentos de medida (*escala de sensibilidad intercultural y el test de competencia comunicativa intercultural*) se analizan desde una perspectiva similar a la expuesta en la primera fase de la investigación, a través de una aproximación cuantitativa con el recurso de la informática estadística.
- ✦ El *test sociométrico* nos permite una doble aproximación cualitativa y cuantitativa, a través del sociograma y los indicadores sociométricos, respectivamente.
- ✦ Los datos obtenidos de las *entrevistas* son grabados y transcritos literalmente, y los datos de las *observaciones* se registran en protocolos de observación, que junto a los datos de los *materiales y documentos*, procederemos a su estudio mediante el análisis de contenido.



Para el análisis de contenido, crucial en las técnicas de recogida de datos del tercer bloque, contamos con la ayuda del programa de análisis cualitativo Atlas/ti, dadas sus aportaciones gráficas en la organización de relaciones entre categorías.

Todo este diseño metodológico tiene una temporalización coherente con los aspectos comentados, constituida en las tres fases que la componen. Al mismo tiempo, destacan diversos criterios que hemos considerado para intentar garantizar al máximo el rigor científico. Básicamente, se han considerado criterios de validez y fiabilidad en la validación de instrumentos de medida en la primera fase, y criterios paralelos para la investigación cualitativa de la tercera fase (criterios de credibilidad, de transferibilidad, dependencia y confirmabilidad), aunque también se han considerado algunos elementos que nos aproximen a criterios éticos en la investigación cualitativa (Guba, 1990; Lincoln, 1995; Sandín, 2003).

En las próximas páginas proponemos desarrollar detalladamente cada uno de los elementos que constituyen esta propuesta metodológica de investigación. En el próximo capítulo profundizamos en la que hemos denominado primera etapa: el diagnóstico de la competencia comunicativa intercultural.