

Complementariedad metodológica como propuesta para medir la Competencia Comunicativa Intercultural en contextos inmigración escolar¹

Susan Sanhueza Henríquez
Universidad Católica del Maule, Chile.
ssanhueza@ucm.cl

Miguel Friz Carrillo

Universidad del Bío-Bío, Chile
mfriz@ubiobio.cl

Antecedentes de contexto

Chile se ha convertido en uno de los polos más atractivos para los inmigrantes sudamericanos, según el informe de 2008 sobre las Inmigraciones en el mundo, donde el país es el cuarto destino preferido del Cono Sur, después de Argentina, Brasil y Venezuela. Además, de acuerdo a los datos del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DAES) de la ONU, la CEPAL y el Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior, Chile es donde más ha crecido la inmigración en Sudamérica. Se trata de población esencialmente de origen sudamericano (73%). Dentro de este grupo se destaca la población de origen fronterizo, que agrupa a más del 61% del total de inmigrantes, siendo especialmente relevante la comunidad peruana, que tiene mayor representatividad con un 37,1% del total, la comunidad argentina con un 17,2% y la boliviana con un 6,8% (Ministerio del Interior de Chile, 2008). Este escenario plantea importantes desafíos en materia de políticas públicas, especialmente, en el ámbito de la educación. El Ministerio de Educación de Chile ha planteado una agenda focalizada en la educación superior implementando una serie de medidas para fortalecer la formación inicial docente. Con ello se pretende instalar una política educativa y cultural que prepare a los futuros profesores para la convivencia con personas culturalmente diferentes.

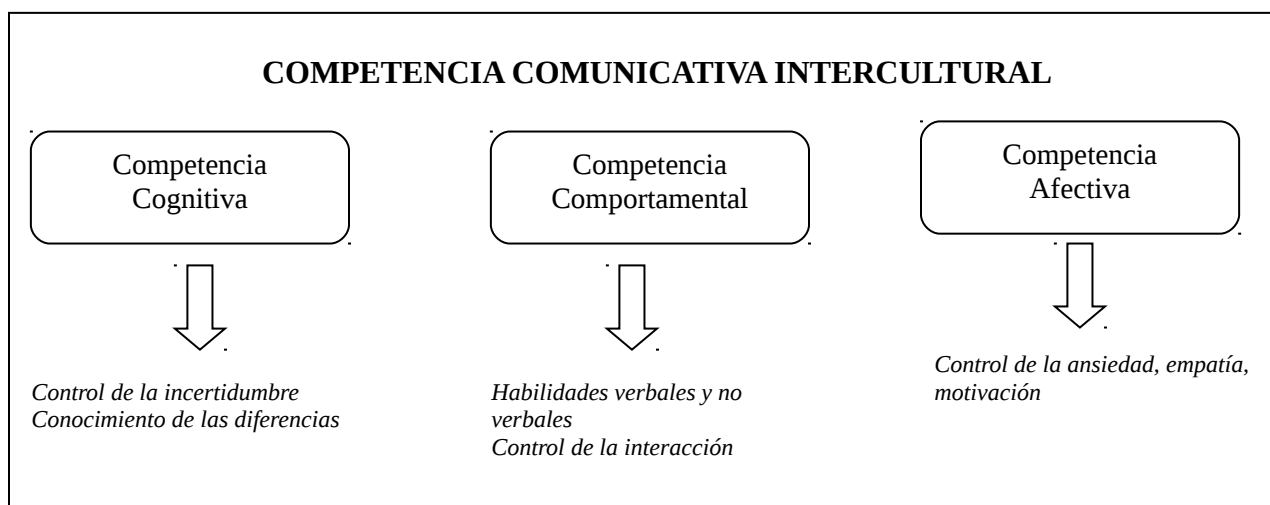
¹ El trabajo se enmarca en el Proyecto FONDECYT N° 1140864 titulado Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en estudiantes universitarios de las regiones del Maule, Bío-Bío y La Araucanía

Competencia Comunicativa Intercultural

El trabajo se enmarca en la competencia comunicativa intercultural entendida como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo, 1999). Se compone de una dimensión cognitiva, comportamental y una dimensión afectiva.

Figura 1

Modelo de Competencia Comunicativa Intercultural (Vilà, 2006)



La competencia comunicativa intercultural cognitiva sería el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como de otros y otras, que promuevan una comunicación efectiva. La competencia comunicativa intercultural comportamental es el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma apropiada y efectiva, en un contexto determinado (Plaza, 2008), mientras que la dimensión afectiva es denominada como sensibilidad intercultural y hace referencia a la habilidad para comunicarse satisfactoriamente con personas de otras culturas. Esta habilidad es susceptible de ser educada con el propósito que niños y jóvenes perciban en la interacción conceptos específicos, formas de pensar, sentir y actuar de un colectivo que es culturalmente diferente. En este sentido, se debe llegar a la comprensión que la comunicación es un proceso de negociación con otras culturas y que implica establecer comparaciones teniendo siempre en cuenta que el objetivo debe consistir en ir más allá de la comprensión periférica

y superficial favoreciendo el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto cuestión que ha de ser una práctica habitual en el aula multicultural. Como se puede observar, se trata de un constructo multidimensional por lo cual una de las primeras dificultades para aproximarse al objeto de estudio es el abordaje metodológico.

Deardorff (2006) propone que la relación intercultural se inicia con la formación de actitudes y avanza hacia la adquisición de habilidades y conocimientos que desde su perspectiva pueden ser evaluados, ya que se expresan en un cambio de respuesta. En esta línea identifica cuatro capacidades conductuales generales que hacen más eficiente una relación en una situación intercultural: (a) capacidad para manejar la tensión psicológica, (b) capacidad para comunicarse con eficacia, (c) capacidad para aprovechar las bondades de culturas diferentes y el conocimiento que proviene de ellas y (d) capacidad para manejar el cambio en un entorno donde las culturas se encuentran. Esta perspectiva teórica ha tenido importantes detractores, empleando como argumentos una excesiva fragmentación de las relaciones interculturales, el predominio de un enfoque asimilacionista y la invisibilidad de minorías culturales. Para Nuñez et al. (2007) la comunicación es un proceso complejo que no implica necesariamente que los elementos culturales se modifiquen y desarrollen como resultado de una negociación entre dos o más interlocutores (emisor/receptor). Precisamente, una característica de la comunicación es la coexistencia de elementos culturales independientes y distintos que puede aportar cada persona en una situación comunicativa. A partir de los antecedentes expuestos, la pregunta que orienta el trabajo es *¿qué aproximación metodológica puede proporcionarnos información relevante sobre la competencia comunicativa intercultural en futuros profesores?*

Investigación cuantitativa v/s investigación cualitativa

El concepto de métodos denota la complejidad de perspectivas teórico epistemológicas que sustentan los métodos de investigación. Según Sandín (2006) éstos no deben considerarse como un cuerpo homogéneo de planteamientos sino que deben mirarse a la luz de las disciplinas que acompañan las cuestiones de investigación en el campo de la educación. Esta misma autora sugiere la necesidad de incorporar y ampliar con otras miradas los problemas de investigación, probar otras miradas, animarse a ver el mundo de la educación desde otras perspectivas indagativas. Desde esta óptica, pretendemos caracterizar la

investigación cuantitativa y cualitativa enfatizando en las ventajas y limitaciones que presentan ambas formas de abordar la realidad. Desde allí sugerimos avanzar en la complementariedad de métodos.

Existe acuerdo en la comunidad científica que la pertinencia de un determinado método estará directamente relacionado con el objeto/sujeto de estudio y estas opciones dependen de las maneras de concebir la realidad. En nuestro caso el dilema surge de la necesidad de obtener respuesta respecto de la forma más adecuada de aproximarnos a la problemática de la comunicación intercultural. La naturaleza subjetiva del tema (Areizaga, 2001; Trujillo, 2005) sugieren el empleo de técnicas etnográficas para aproximarse a la problemática de la comunicación intercultural. Rodrigo (1999) indica la necesidad de *ver la cultura desde dentro* y presumir que el conocimiento es esencialmente un producto social justifican una aproximación de corte cualitativo. Sin embargo,

Tabla 1

Enfoques epistemológicos en investigación educativa (Cardona, 2002)

Supuestos básicos del positivismo	Supuestos básicos paradigma interpretativo
<p>Postula que todo conocimiento deriva de la experiencia y tiene en ésta su confirmación</p> <p>Se caracteriza por ser explicativo, predictivo y de control. Se busca la objetividad mediante el desarrollo de técnicas que sitúen los datos al margen de los significados.</p>	<p>Se considera al hombre como constructor de la realidad social y como consecuencia pone un énfasis en las interpretaciones subjetivas.</p> <p>Su objetivo es el estudio de los fenómenos y procesos que caracterizan la vida de aula. Argumentan que ni la enseñanza ni la investigación son neutras. Desde un paradigma interpretativo se busca comprender la realidad.</p>

Como se puede observar, la investigación cualitativa busca comprender los significados que los actores otorgan a sus experiencias teniendo relevancia la interacción con los demás, mientras que los estudios cuantitativos resultan apropiados cuando se trata de conocer cuestiones poco exploradas a través de la eficacia de las técnicas (Cardona, 2002). Si bien esta propiedad suele asignarse también a estudios cualitativos, en el caso de trabajos de corte cuantitativo se justifican en la medida que aportan datos estadísticos para explicar ciertos fenómenos educativos. En el caso de la investigación que hemos desarrollado, la

literatura nos ofrece una serie de habilidades para comunicarse de manera eficaz con personas culturalmente diferentes, por lo cual, una primera aproximación de corte evaluativa tiene que ver con la necesidad de identificar en qué medida están presentes en los sujetos. Así lo han determinado diferentes autores (Chen y Starosta, 2000; Vilà, 2006; Sanhueza, 2010) quienes han evaluado inicialmente la competencia comunicativa intercultural a través de diseños no experimentales de tipo descriptivos colocando el acento en la generalización de los resultados abordando muestras numerosas y aplicando cuestionarios estandarizados y adaptados para los diferentes países donde se aplicó. Estos autores coinciden en que si bien los resultados proporcionan importantes explicaciones en el ámbito de la comunicación intercultural, resulta ineludible la tarea de avanzar en la complementariedad de métodos, ya que los estudios cualitativos pueden aportar una descripción detallada y un análisis en profundidad de las relaciones comunicativas en situaciones de convivencia, por lo que no sólo contribuyen con elementos para la comprensión del fenómeno y generación de nueva teoría, sino que también tienen una contribución práctica orientada a la toma de decisiones.

El paradigma positivista e interpretativo presentan limitaciones en sí mismos, por ejemplo, un estudio que adopta únicamente un enfoque cuantitativo tiende a ignorar los significados que subyacen a las formas de actuar de los sujetos y carece de validez ecológica dado que no tiene en cuenta el contexto (Muñoz y López, 2003). Por otra parte, la investigación cualitativa corre el riesgo de perder de vista que los significados subjetivos están, muchas veces, condicionados y distorsionados por el contexto (Carr y Kemmis, 1998).

Tal como lo hemos señalado la competencia comunicativa intercultural se estructura en función de tres dimensiones: cognitiva, comportamental y afectiva, por lo tanto, una aproximación diferenciada desde el punto de vista de las técnicas de recolección de información podría resultar más apropiada. Según Bisquerra (2004), la complementariedad metodológica posibilita la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación, proporcionando puntos de vista distintos que no podrían ofrecerse utilizando un solo enfoque y permitiendo el contraste de resultados posiblemente divergentes que obligan a nuevas formas de razonamiento.

Propuesta de complementariedad metodológica

En el campo de la investigación educativa, ha sido ampliamente documentada la dicotomía entre las perspectivas metodológicas cualitativas *versus* cuantitativas (Albert, 2007; Ballester, 2001; Bericat, 1998, Bisquerra, 2004). Uno de los cuestionamientos frecuentes sobre la investigación mixta hace referencia a la ausencia de fundamento epistemológico de base, cuestión que desde nuestra perspectiva, se supera en la medida que ambas racionalidades dialogan. Efectivamente, se establecen diferencias epistemológicas de aproximación a la realidad. McMillan y Schumacher (2005) señalan que mientras la investigación cuantitativa, normalmente, está basada en alguna forma de “positivismo lógico”, el cual asume que hay hechos sociales estables, con una realidad única, separados de los sentimientos y de los opiniones de los individuos, la investigación cualitativa está más basada en el “construccionismo”, el cual asume la existencia de realidades múltiples construidas socialmente a través de las percepciones o puntos de vista individuales y colectivos de la situación. Desde esta perspectiva, la investigación cuantitativa busca establecer relaciones y explicar las causas de los cambios en los hechos sociales, mientras que la investigación cualitativa se preocupa de la comprensión de los fenómenos desde el punto de vista de los participantes. Otro aspecto que suele dificultar el trabajo de investigadores hace referencia a la diferenciación entre la complementariedad metodológica y los procesos de triangulación. Sandín (2003) indica que la complementariedad se da en dos sentidos. El primero, es como triangulación donde se integran los dos métodos y en segundo lugar, como combinación donde el resultado de un método se mejora con un segundo método.

Un estudio por combinación de métodos

Para ejemplificar, remitimos al lector a revisar investigaciones previas² que muestran cómo las entrevistas en profundidad han venido complementar encuestas de actitudes. El estudio se inició con la medición a través de una escala de actitudes (Chen y Starosta, 2000) adaptada al contexto chileno que tenía como objeto evaluar la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural. Efectivamente, si la persona hace una evaluación positiva hacia un determinado objeto, entonces su actitud hacia ese objeto es positiva o favorable, esperándose también que su conducta sea en esa dirección; mientras que si la

² Sanhueza, S., Friz, M. y Cardona, M.C. (2012). La sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante Revista Perfiles Educativos, 136(34), 21-42.

evaluación es negativa, las actitudes serán desfavorables. Sin embargo, como teóricamente se asume que una actitud no es una cuestión de todo o nada, sino que existen grados entre estos polos que configuran un continuo actitudinal, técnicas de carácter etnográfico como las entrevista permiten obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, o los valores (Bisquerra, 2004). La experiencia nos ha mostrado que el tipo de entrevista, el ambiente y los recursos tienen directa relación con las características socioculturales y demográficas de los participantes.

Particularmente, en el estudio participaron alumnado de educación primaria y secundaria, de origen chileno y extranjeros (en su mayoría provenientes de Latinoamérica). Una primera cuestión fue definir unas técnicas que permitieran dar respuesta a la diversidad del alumnado, cuestiones de edad, nivel educativo, tipo de establecimiento y origen cultural complejizaron la decisión. La encuesta fue adaptada idiomáticamente lo que facilitó suministrarla en pequeños grupos asistidos por equipos previamente preparados para esta tarea. Respecto de las técnicas de carácter etnográficas empleadas, particularmente la entrevista, nos obligó a diferenciar los “medios” con que accedimos a las formas de comprender cuestiones relativas a la relación intercultural entre niños y jóvenes. Si bien los adolescentes lograban abstraer conceptos como “iguales”, “diferentes”, “sentimientos”, “trato justo”, en el caso de los niños de entre 8 y 13 años debimos apoyar las preguntas con fotografías (Sanhueza, Cardona y Friz, 2011). Por lo tanto, teniendo en cuenta que el foco del estudio abordó temas complejos como las diferencias lingüísticas, culturales, creencias etc., decidimos adoptar una entrevista que nos permitiera apoyarnos en recursos que facilitaran la comprensión de situaciones o hechos en los entrevistados recurriendo a la entrevista clínica. La entrevista de tipo clínico busca que los niños a través de una imagen, se descentren de una posición personal y respondan a las preguntas sin resistencias; es decir, de manera proyectiva ya que no se está hablando de ellos, sino de un niño/a que aparece en la fotografía, pero que sin embargo comparte características muy similares a las del participante. Para la entrevista nos orientaron las siguientes preguntas ¿cómo perciben los alumnos las diferencias culturales?, ¿qué episodios significativos de su experiencia escolar han modelado su relación con otros?, ¿el profesor, la metodología, las interacciones de aula aparecen como variables determinantes en el tipo de comunicación que establecen

con personas culturalmente distintas? Los discursos de los participantes actuaron como vehículo a través de los cuales intentamos acceder a sus formas de pensar y sentir, aspecto que no conseguimos con el cuestionario inicial. Los discursos actuaron como un conjunto de saberes privados, nos facilitaron la construcción del sentido social de cada niño y joven, presentándose como un método apropiado para el estudio.

Por otra parte, el análisis de datos también sigue un procedimiento diferenciado. En el estudio de la competencia comunicativa intercultural se definen una serie de habilidades originadas de la literatura (Chen y Starosta, 2000; Vila, 2006; Sanhueza, Cardona y Friz, 2011), que por su naturaleza, son susceptibles de ser medidas a través de una encuesta tipo likert. Se diseñó un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones ante los cuales se pidió a los alumnos adoptar una posición. Los análisis en este escenario fueron de tipo estadísticos, básicamente frecuencias y porcentajes, comparación a través de pruebas no paramétricas. En su globalidad nos permitieron inferir una actitud moderada hacia las diferencias culturales. Una vez terminada esta primera etapa, reflexionamos sobre la necesidad de profundizar en las respuestas para lo cual definimos categorías a priori (las mismas de la encuesta) y diseñamos un protocolo de preguntas. El análisis de datos cualitativos originó las siguientes categorías:

- a) Representación de las diferencias
- b) Actitudes y sentimientos hacia personas diferentes culturalmente
- c) Dificultades de aprendizaje
- d) Metodologías de enseñanza y profesorado.

Como se puede observar, las habilidades iniciales encontraban un marco más global e inclusivo donde ser analizadas. El procedimiento siguió diferentes momentos:

- 1) *Visibilidad de los datos*: Se realizó la transcripción de los temas de conversación de los alumnos. En esta fase los datos fueron tratados de forma individual. Estos datos fueron sistematizados en tablas.
- 2) *Etiquetas preliminares*: Se emplearon etiquetas preliminares que actuaron como lentes a través de las cuales "miramos" la información. Para ello, se fueron realizando anotaciones en el margen de los textos que posteriormente confirmaron las categorías iniciales.

- 3) *Categorización y codificación de los datos*: Se procedió a categorizar y codificar los datos. La categorización se entiende como la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos. La codificación es la operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye. Según Bisquerra (2004), la definición de categorías requiere una búsqueda y sistematización de los datos. Este proceso puede realizarse a través de: (a) una lógica inductiva, sumergiéndose literalmente en un documento o situación para identificar los temas o las dimensiones más relevantes, (b) una lógica deductiva, recurriendo a una teoría e intentando verificar supuestos *a priori*, y proposiciones universales ajustando los datos a sus elementos centrales. Al principio la codificación fue abierta para efectuar una primera sistematización de los datos. Posteriormente, el proceso se orientó hacia las categorías teóricas antes mencionadas.
- 4) *Organización de los datos, conformación de modelos*: En una fase posterior, toda la información se organizó y se sintetizó en gráficas o matrices que permitieron obtener una perspectiva global de los datos y elaborar conclusiones.

Reflexiones finales

La comunicación intercultural como objeto de estudio, requiere de la construcción de teorías generales que expliquen todas las formas de comunicación. La complementariedad metodológica, a través de entrevistas, favoreció la incorporación de teorías intermediarias que explicaron aspectos particulares de la comunicación entre personas de culturas distintas. La investigación en el ámbito de la comunicación intercultural ha de aportar conocimiento que permita contrastar la teoría existente y facilitar la comprensión de los procesos de comunicación en donde cada interlocutor se rige por convenciones culturales propias que podrían llegar a definir el éxito o fracaso del encuentro comunicativo.

En el proceso hemos descubierto que una única visión genera miradas únicas y explicaciones únicas sobre la realidad, de allí la necesidad de ajustar los métodos y técnicas en función del objeto de estudio. Desde nuestra perspectiva, la complementariedad metodológica constituye una cierta dialéctica entre los instrumentos de carácter exploratorio empleados al inicio del estudio y los confirmatorios que nos han permitido

escuchar las voces de niños y jóvenes de diferentes culturas que conviven en un espacio común.

Referencias

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11(12), 157-170.
- Ballester, Ll. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. España: Universitat de les Illes Balears.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Martinez Roca.
- Chen, G. y Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 2(1), 27-54.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa*. Madrid: Pearson-Adisson Wesley.
- Ministerio del Interior de Chile (2008). *Informe de estadísticas de inmigración en Chile*. Santiago de Chile.
- Muñoz, A. y López, G. (2003). *Técnicas de investigación en ciencias humanas*. Madrid: Dykinson.
- Nuñez C., Nuñez Mahdi R., Popma L. (2007) *Intercultural sensitivity. From denial to intercultural competence*. Nederlands: Verkrijgbaar
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.

- Sandín, M.P. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52.
- Sandín, M.P. (2006). *Investigación cualitativa en educación*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Sanhueza, S. (2010). Sensibilidad Intercultural: *Un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Alicante.
- Sanhueza, S.; Cardona, M.C. y Friz, M. (2011). La dimensión personal y social de la comunicación intercultural: Un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Papeles de Trabajo*, 21, 37-61.
- Sanhueza, S.; Friz, M. y Cardona, M.C. (2012). La sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Perfiles Educativos*, 136(34), 21-42.
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 24 (2), 353-372.