

TRIANGULACIÓN DE MÉTODOS COMO PROPUESTA
PARA EL ESTUDIO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL
EN CONTEXTOS DE INMIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD*

Segundo Quintriqueo Millán**

Susan Sanhueza Enríquez***

Miguel Friz Carrillo****

RESUMEN. La comunicación es un proceso de negociación entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, que favorece el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto, cuestión que ha de ser una práctica habitual en la formación inicial de profesores que trabajarán en contextos de inmigración e interculturalidad. Desde este supuesto, nos preguntamos: ¿qué aproximación metodológica puede proporcionarnos información relevante sobre la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de pedagogía que trabajarán en aulas multiculturales? Nos aproximamos a esta cuestión mediante la revisión de literatura especializada. Definimos como trayecto: *a)* la competencia comunicativa intercultural; *b)* un marco para la triangulación de métodos en investigación; *c)* análisis de las ventajas y limitaciones de los métodos; *d)* propuesta de la triangulación de métodos, y *e)* justificación de un pluralismo epistemológico, a partir del principio de pertinencia social del

* Agradecemos el apoyo recibido por Fondecyt N° 1140864 titulado “Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en estudiantes universitarios de las regiones del Maule, Bio-Bío y La Araucanía” e “Inmigrantes en el sistema educacional de Chile. Representaciones de género, lengua, territorialidad y exclusión social”, SOC 1401 del Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt).

** Profesor asociado (opción investigación) de la Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile. Correo electrónico: squintri@uct.cl

*** Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación, y directora del Centro de Estudios Migratorios e Intelectuales (CEMIN) de la Universidad Católica del Maule, Chile. Correo electrónico: ssanhueza@ucm.cl

**** Profesor de la Facultad de Educación y Humanidades, y director del Grupo de Investigación en Educación y Educación Matemática de la Universidad del Bio-Bío, Chile. Correo electrónico: mfriz@ubiobio.cl

conocimiento científico. Concluimos que es la naturaleza de los objetos de investigación la que debe orientar la selección de los métodos y las técnicas más adecuadas para comprender y explicar el fenómeno de la competencia comunicativa intercultural en contextos de inmigración e interculturalidad.

PALABRAS CLAVE. Triangulación de métodos de investigación, competencia comunicativa intercultural, inmigración e interculturalidad.

TRIANGULATION AS PROPOSED RESEARCH METHOD FOR THE STUDY OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF SCHOOL MIGRATION AND INTERCULTURALITY

ABSTRACT. Communication is a process of negotiation between individuals belonging to different societies and cultures, which promotes awareness and recognition of what is different, an issue that has to be a common practice in the initial training of teachers who will work in the context of immigration and multiculturalism. From this assumption, we asked what methodological approach can provide relevant information about the intercultural communicative competence in student teachers who will eventually work in multicultural classrooms? We approach this question by reviewing specialized literature, defining as apath: *a*) the intercultural communicative competence; *b*) a framework for the triangulation of research methods; *c*) analysis of the advantages and limitations of the methods; *d*) proposed methods triangulation, *e*) justification of epistemological pluralism, based on the principle of social relevance of the scientific knowledge. We conclude that it is the nature of the objects of research that should guide the choice of methods and appropriate techniques to understand and explain the phenomenon of intercultural communicative competence in intercultural contexts of immigration and interculturality.

KEYWORDS. Triangulation of research methods, Intercultural Communicative Competence, immigration and multiculturalism.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes de contexto

Desde la década de 1980, sobre todo, la de 1990, se han consolidado nuevas pautas migratorias vinculadas con los acontecimientos que cambiaron los parámetros de las relaciones internacionales existentes hasta el momento. Estos hechos han contribuido a que los movimientos de población asuman un nivel de globalización nunca visto en la historia de la humanidad (Alcañiz, 2006). De esta manera, las formas de las relaciones económicas, políticas y sociales emergentes están cambiando las pautas de movilidad y los procesos de asentamiento.

Un rasgo característico es el incremento del número de inmigrantes internacionales, lo que ya no es exclusivo de países desarrollados sino que afecta a casi todas las zonas del planeta. Particularmente, Chile se ha convertido en uno de los polos más atractivos para inmigrantes latinoamericanos. Las estadísticas indican que de cada diez inmigrantes en Chile siete son de origen latinoamericano.

La migración internacional de extranjeros hacia Chile en los últimos 30 años ha pasado de alrededor de 83 000 migrantes en 1982 a los 411 000 migrantes en 2014. Este hecho es importante en términos de la magnitud del fenómeno migratorio nacional, toda vez que a nivel relativo las cifras hablan de un país que ha visto un crecimiento importante de su componente migratorio, pues se ha pasado del 0.7% registrado en 1982 al 2.3%, en términos del porcentaje que significa la población migrante en el total poblacional (Departamento de Extranjería y Migración, 2016: 21).

Los peruanos, bolivianos y colombianos continúan siendo los colectivos predominantes en el país.

La educación de inmigrantes se produce mayoritariamente por medio de los sistemas de educación pública. Según cifras oficiales del Ministerio de Educación, la matrícula actual de escolares inmigrantes de educación básica es de 14 186 alumnos y 3 688 en la educación media

(Ministerio de Educación, 2014). Las regiones con mayor población escolar inmigrante son la Metropolitana, Antofagasta y Tarapacá, no obstante, todas las regiones del país registran alumnado extranjero en sus aulas.¹ Junto con ello remarcamos que en el contexto de estudio, existe una alta población escolar de ascendencia indígena, mapuche principalmente, lo que configura un contexto de relaciones interculturales entre indígenas y no indígenas. Según el Censo 2012 en Chile, la población que se autoidentifica como indígena alcanza a ser 1 714 677 habitantes, lo cual representa 11.11% de la población nacional, de la cual 84.11% corresponde a población de ascendencia mapuche (INE, 2012). De dicha población, 576 990 habitantes viven en la Región Metropolitana; 38 194, en el Maule; 163 558, en el Bío-Bío, y 267 489, en La Araucanía.

De acuerdo con los datos de población inmigrante y de población indígena de ascendencia mapuche en el territorio nacional, que constituye el contexto de estudio de nuestra investigación, pone a Chile frente a una serie de desafíos en el ámbito de la educación. Por ejemplo, exige una política de acceso a la educación garantizada por el Estado, el reconocimiento de identificadores culturales (saberes, lengua, religión, entre otros) en el currículo oficial, la incorporación de las familias en la tarea educativa de sus hijos, planes de acogida que favorezcan la convivencia entre chilenos, extranjeros e indígenas. En definitiva, se trata de abandonar el modelo predominante en las escuelas de carácter monocultural y avanzar hacia un modelo plural e inclusivo, para el cual los estudiantes de pedagogía debieran estar preparados en competencias para desempeñarse en contextos de inmigración e interculturalidad.

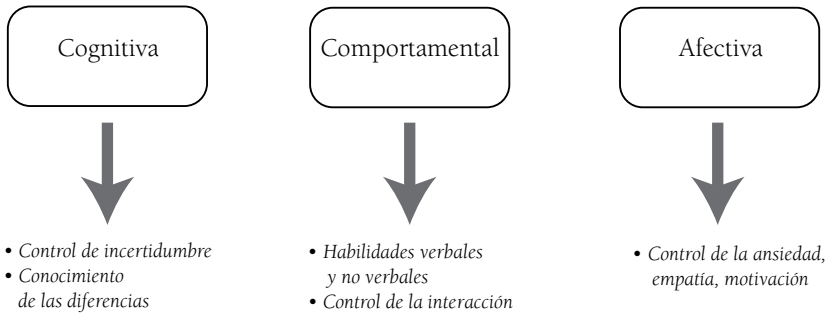
Competencia Comunicativa Intercultural

El trabajo se enmarca en la Competencia Comunicativa Intercultural (en adelante CCI) entendida como la habilidad para negociar significados

¹ El resto de las regiones tiene una matrícula promedio de 229 alumnos extranjeros por centro educativo. Las estadísticas oficiales sólo están disponibles vía internet en Solicitud de Acceso a la Información Pública del Ministerio de Educación. Disponible en [http://portales.mineduc.cl/transparencia/solicitud_informacion.html].

culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo, 1999). Se compone de tres dimensiones: cognitiva, comportamental y afectiva.

FIGURA 1. MODELO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL



Fuente: Vilà (2006).

La *CCI cognitiva* sería el conocimiento, la comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos, tanto propios como de otros, que promuevan una comunicación efectiva. La *CCI 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.

Estas habilidades son susceptibles de ser educadas con el propósito de que niños y jóvenes perciban en la interacción conceptos específicos, formas de pensar, sentir y actuar con grupos social y culturalmente diferentes. En este sentido, se debe llegar a comprender 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 para favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto, cuestión que ha de ser una práctica habitual en el aula multicultural e intercultural. Por otra parte, estudios previos indican que los profesores no están lo

suficientemente formados para afrontar el reto que supone el fenómeno creciente de la inmigración que encuentran en las aulas en que conviven alumnos de diferentes culturas. Medina y Domínguez (2006) concluyen, en un estudio realizado con estudiantes de pedagogía, que éstos manifiestan una actitud de aceptación hacia personas culturalmente diferente, incluso llegan a verlas como un estímulo para su desarrollo profesional. Sin embargo, su falta de preparación les lleva a actuar con desaciertos, elaborando la idea de “un verdadero problema a afrontar”. Esto es particularmente relevante en escuelas situadas en contextos indígenas, donde la educación ha cumplido un papel central en la formación monocultural de las nuevas generaciones, desde una acción colonizadora, negadora de las diferencias socioculturales y en la construcción minorizada de niños y jóvenes indígenas (Quintriqueo *et al.*, 2014).

En este marco, se sostiene que la interculturalidad es un componente vital en la formación del profesorado. Así, la interculturalidad debería tener como finalidad construir el diálogo entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes. De este modo, se busca contrarrestar la linealidad de la monoculturalidad y superar el carácter colonial de la acción educativa con base en prácticas pedagógicas fundadas en la conciencia crítica, así como la lucha contra el racismo y la discriminación (Quintriqueo *et al.*, 2014). Si estos aspectos problemáticos no son considerados en un modelo de formación, se pueden reforzar actitudes racistas, estereotipadas y prejuiciadas en los futuros profesores. Ésa es la razón por la cual Deardorff (2006) propone que la relación intercultural se inicie con la formación de actitudes y avance 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 de pensamiento identifica cuatro capacidades conductuales generales que hacen más eficiente una relación en una situación intercultural: *a*) capacidad para manejar la tensión psicológica (epistemológica), *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, quienes emplean como argumentos la excesiva fragmentación de las relaciones interculturales, el predominio de un enfoque asimilacionista y la

invisibilidad de minorías socioculturales. Para Nunez, Nunez Mahdi y Popma (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. Como se observa, se trata de un constructo multidimensional, por lo cual una de las primeras dificultades para aproximarse al objeto de estudio es el abordaje metodológico. 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?

Un marco para comprender la triangulación de métodos de investigación

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. Sandín sugiere que es necesario 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 postura, sostenemos que la investigación educativa asume un paradigma donde no existe la separación entre la investigación cuantitativa y cualitativa; donde se plantea el desafío epistemológico de construir una base de nuevos conocimientos que permitan describir, comprender y explicar problemas de la educación a partir de investigaciones empíricas. Desde esta perspectiva, pretendemos caracterizar la investigación cuantitativa y cualitativa enfatizando las ventajas y limitaciones que presentan ambas formas de abordar la realidad. De acuerdo con esto sugerimos avanzar en la triangulación de métodos.

Existe acuerdo en la comunidad científica sobre la pertinencia de contar con un determinado método directamente relacionado con

el objeto-sujeto de estudio, opción que dependen de las maneras de concebir la realidad. En nuestro caso el dilema surge de la necesidad de obtener respuesta respecto a la forma más adecuada de aproximarnos a la problemática de la comunicación intercultural.

CUADRO 1. ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Supuestos básicos del positivismo	Supuestos básicos del paradigma interpretativo
Postula que todo conocimiento deriva de la experiencia y tiene en ésta su confirmación	Se considera al hombre como constructor de la realidad social y como consecuencia pone énfasis en las interpretaciones subjetivas.
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.	Su objetivo es el estudio de los fenómenos y procesos que caracterizan la vida de aula. Su argumento es que ni la enseñanza ni la investigación son neutras. Desde un paradigma interpretativo se busca comprender la realidad.

Fuente: Cardona (2002).

La naturaleza subjetiva del tema (Areizaga, 2001; Trujillo, 2005) sugiere el empleo de técnicas de investigación cualitativa 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 que justifica una aproximación de corte cualitativo. Sin embargo, también existe amplia literatura que sugiere la evaluación de comportamientos o actitudes desde un enfoque descriptivo-cuantitativo (Montero y León, 2002; Clark, 2002).

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 mediante la eficacia de las técnicas (Cardona, 2002).

Si bien esta propiedad suele asignarse también a estudios cualitativos, en el caso de los trabajos de corte cuantitativo se justifican en la medida que aportan datos susceptibles de ser sometidos a un análisis inferencial, basado en una relación de variables para explicar estadísticamente determinados fenómenos educativos. En el caso de la evaluación de la cci, trabajos previos (Chen y Starosta, 2000; Vilà, 2006) han adoptado métodos cuantitativos de corte evaluativa con el propósito de identificar en qué medida están presentes estas habilidades en los sujetos. En la mayoría de los casos se trata de diseños *no experimentales de tipo descriptivos* que colocan el acento en la generalización de los resultados, abordan muestras numerosas y aplican cuestionarios estandarizados y adaptados para los diferentes países estudiados. 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 a profundidad de las relaciones comunicativas en situaciones de convivencia, por lo que no sólo contribuyen con elementos para la comprensión del fenómeno y la generación de nuevas teorías, sino que también proporcionan una práctica orientada a la toma de decisiones.

En definitiva, tanto el paradigma positivista como el interpretativo presentan limitaciones al ser trabajados separados. Más adelante ejemplificaremos cómo un estudio que adopta únicamente un enfoque cuantitativo tiende a ignorar los significados que subyacen en 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 su 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 cci 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 Bisquera (2004), la investigación educativa fundada en la complementariedad metodológica posibilita concentrar la atención en los objetivos múltiples

que pueden darse en una misma investigación, lo cual proporcionaría puntos de vista distintos que no podrían reconocerse utilizando los enfoques por separado. De este modo, la investigación educativa permitiría el contraste de resultados posiblemente divergentes, que obligarían a desarrollar nuevas formas de razonamiento o una nueva base de conocimientos en educación.

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. En nuestra perspectiva, este problema se supera en la medida en que ambas racionalidades dialogan sobre la construcción de nuevos conocimientos. Esta postura plantea el desafío de integrar las diferencias para lograr una aproximación más integral a la comprensión de la realidad educativa, desde un pluralismo epistemológico (Quilaqueo *et al.*, 2014). McMillan y Schumacher (2005) señalan que mientras la investigación cuantitativa, normalmente, está basada en alguna forma de “positivismo lógico”, el cual asume que existen hechos sociales estables, con una realidad única, separados de los sentimientos y de las opiniones de los individuos; la investigación cualitativa está basada en el “construccionismo”, el cual asume la existencia de realidades múltiples construidas socialmente mediante las percepciones o los 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, desde unas epistemologías más contextuales.

Otro aspecto que suele dificultar el trabajo de los 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 el segundo, como combinación, donde el resultado de un método se mejora con un segundo método. Si nos remontamos a la década de 1960, fueron

Campbell y Fiske los primeros en hablar sobre triangulación de métodos en investigación, argumentando que los métodos no constituyen verdades absolutas, sino que deben actuar como herramientas o modos para elaborar nuevas teorías. Por otro lado, Arias (2000) define la *triangulación de métodos* como el uso de los métodos cuantitativo y cualitativo para abordar un único fenómeno de investigación. Además, distingue entre cuatro tipos de triangulación: de datos, de investigadores, teórica y de métodos. Desde este último nivel nos situamos conceptualmente para realizar este trabajo.

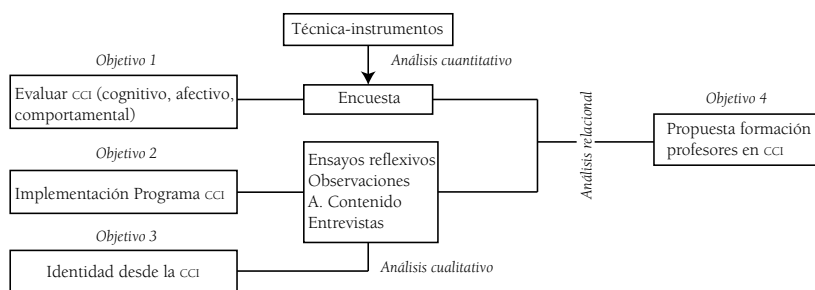
Si recordamos que la CCI integra cogniciones, comportamientos y actitudes, pareciera ser adecuado aproximarnos a estas cuestiones desde el uso de técnicas de análisis que nos permiten construir marcos conceptuales, teoría fundamentada, a partir de los datos cuantitativos (cuestionarios) y cualitativos (entrevistas y observaciones), con el propósito de comparar los resultados y validar los resultados obtenidos en las diferentes fases. De esta manera, las debilidades de un método pueden llegar a constituir las fortalezas del otro y superar así sus limitaciones. Con esto aparecen dos nuevas formas de triangulación de métodos: *a)* simultánea y *b)* secuencial. La triangulación simultánea opera en un mismo tiempo, actuando de manera conjunta en las fases de una investigación; mientras que la triangulación secuencial se emplea básicamente para mejorar los resultados del enfoque adoptado inicialmente.

Expuestos estos antecedentes, es importante comprender que la adopción de uno u otro modelo requiere claridad de parte del investigador sobre la racionalidad que él ha establecido como base. Vale decir, si se trata de una aproximación deductiva (de lo cuantitativo a lo cualitativo) donde una comprensión más hermenéutica del fenómeno permite abordar eventos inesperados hacia el final de la investigación; o si se trata de una aproximación inductiva (de lo cualitativo a lo cuantitativo) que puede tener como objeto validar la teoría generada inicialmente a partir de la generalización de esos resultados en nuevas unidades de análisis.

Para ejemplificar esto, aportamos un modelo para evaluar la CCI en estudiantes de pedagogía (figura 2) donde se opta por la triangulación metodológica, lo que deja en evidencia las limitantes de cada método y

demuestra cómo los ensayos reflexivos, entrevistas y observaciones han venido a complementar las escalas de actitudes (Sanhueza, Cardona y Friz, 2015; Morales *et al.*, 2016).

FIGURA 2. MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CCI EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA



En una primera fase se midió la CCI con un cuestionario adaptado: *The Cultural Intelligence Scale*,² compuesto por cuatro dimensiones: 1) cognitiva, 2) afectiva, 3) comportamental y 4) pedagógica. Los estudiantes de pedagogía que participaron en el estudio provenían de tres regiones de Chile, caracterizadas por la ruralidad (Bío-Bío), la presencia de pueblos originarios (La Araucanía) e inmigración internacional (Maule). Los análisis estadísticos muestran que los participantes del estudio obtienen mayores puntuaciones en la dimensión afectiva, y es la dimensión pedagógica la que se observa más disminuida (por ejemplo, desconocen elementos de la didáctica intercultural, aspectos para evaluar a estudiantes de origen cultural diverso o recursos pedagógicos para diversificar el currículo). Como se trataba de una escala tipo Likert, los valores oscilaban entre 1 y 5 puntos.

² Traducido en octubre de 2014 por Chuan Chih-Hsu [chuan@ucm.cl] y Patrick Matzler [pmatzler@ucm.cl], Universidad Católica del Maule, Talca.

CUADRO 2. MEDIAS OBTENIDAS POR DIMENSIÓN Y UNIVERSIDAD

Región/ Universidad	Dimensión cognitiva	Dimensión afectiva	Dimensión comportamental	Dimensión pedagógica	Total
Bío-Bío	3.2	3.9	3.4	2.5	3.25
Maule	3.4	4.0	3.7	3.2	3.57
La Araucanía	3.6	4.2	3.2	3.5	3.62
Total	3.40	4.03	3.43	3.06	3.48

Por otra parte, el cuestionario nos indicó que la experiencia intercultural no era suficiente para obtener prácticas más inclusivas y una mayor sensibilidad hacia otras culturas (dimensión comportamental), aspecto que nos llamó la atención porque uno de los grupos de estudiantes provenía de un plan formativo con mención en interculturalidad. Con ello, suponíamos que obtendrían mayor sensibilidad intercultural, pero no fue así. Estos resultados nos llevaron a preguntarnos: ¿qué suponía una media 3.4 en cci?, ¿qué implicaba que los estudiantes emplearán recursos paralingüísticos para comunicarse en contextos multiculturales? ¿Qué recursos conocían?, ¿cuáles se acomodaban a situaciones educativas? ¿Cómo enseñarían la cci si sus competencias pedagógicas les resultaban insuficientes? Fue evidente que un cuestionario no podía convertirse en el fin último, porque se corría el riesgo de adoptar una comprensión muy pobre de los comportamientos y las formas de pensar de los participantes.

Desde la perspectiva metodológica, se asumía que si una persona realizaba una evaluación positiva hacia un determinado objeto, entonces, su actitud hacia ese objeto era positiva o favorable, y se esperaba también que su conducta fuera en esa dirección; mientras que si la evaluación era negativa, se esperaba que las actitudes y los comportamientos fueran también desfavorables.

Observamos que al ser la cci un constructo multidimensional, las leyes generales provenientes de enfoques cuantitativos no siempre son lineales, más aún cuando se trata de abordar hechos sociales que incluyen factores que no se pueden controlar o predecir. No sospechábamos que

elementos contextuales pudieran tener cierta influencia, por ejemplo, la experiencia intercultural o la formación en la temática. Asimismo, al asumir que una actitud no es una cuestión de todo o nada, sino que existen grados entre estos polos que configuran un continuo actitudinal, surgió la necesidad de complementar los resultados con técnicas de carácter etnográfico, como entrevistas, observaciones, ensayos reflexivos, que permiten obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de las personas, como las creencias, las actitudes, las opiniones o los valores (Bisquerra, 2004).

En una segunda fase decidimos implementar un programa formativo para futuros profesores en CCI. Como nos interesaba conocer sobremanera “el proceso” de construcción de identidades profesionales, accedimos a lo que los estudiantes pensaban, sentían y hacían desde técnicas etnográficas, buscando en todo momento mantener el carácter ecológico-naturalista de la investigación. Para ello, empleamos situaciones desde el punto de vista de los participantes, enfatizando cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto, como es el aula universitaria, en un marco institucional, como es la universidad.

Como expusimos anteriormente, los resultados del cuestionario dejaron en evidencia que la dimensión afectiva de la CCI fue la más desarrollada en los estudiantes, y fue la empatía la habilidad que obtuvo mayor puntuación. Esto fue confirmado con los ensayos reflexivos donde algunos estudiantes narraron:

Nos gusta criticar, burlarse, juzgar a los demás, como si nosotros fuéramos un ser superior a todos, pero no estamos en los zapatos de la otra persona. Antes de discriminar no pensamos ¿cómo se sentirá la persona? y ¿qué pasa si esa discriminación nos toca a nosotros? (ensayo 10).

Ayudaría mucho si todos se ponen en el lugar de la otra persona antes de decir algo o actuar en una forma determinada, ya que no se sabe qué puede estar pasando con la otra persona en ese momento y cómo nuestras palabras pueden hacerle sentir mal (ensayo 9).

Efectivamente, el ítem que evaluaba la empatía obtuvo una puntuación de 4.2 (de un máximo de 5), sin embargo, no teníamos elementos contextuales para explicarnos este resultado. Con los ensayos podemos ver que la empatía es relacionada por los estudiantes con *experiencias de discriminación y efectos del habla* (perlocusionario), como lo demuestran los discursos. Desde nuestra perspectiva, las limitaciones del cuestionario fueron mitigadas con la triangulación de métodos. Para avanzar en la comprensión de la cci se requería conocer la cultura de aula, la relación entre compañeros y profesores, las experiencias previas en contextos multiculturales. En este caso empleamos una triangulación secuencial de tipo deductiva (de lo cuantitativo a lo cualitativo) con el propósito de profundizar en las respuestas del cuestionario.

Otro ejemplo, resultado exclusivo del proceso de triangulación realizado, es el levantamiento de la dimensión pedagógica del cuestionario. La literatura especializada define tres dimensiones de la cci: comportamental, afectiva y cognitiva; sin embargo, en las entrevistas iniciales fueron reiterativas de parte de los estudiantes, estas frases: “no podemos enseñar lo que no sabemos” (entrevistas 12, 20, 23, 29) o “siento inseguridad para enseñar a niños de otras culturas” (E, 2, 8, 16, 22). Esta situación nos llevó a plantear una dimensión pedagógica que definimos como “habilidades necesarias para educar la cci. En particular, se enmarca en el rol mediador del profesor (o futuro profesor) e incluye competencias referidas a la planificación, evaluación y didáctica intercultural”.

Para dar soporte a esta nueva dimensión elaboramos una serie de indicadores que sometimos a pruebas estadísticas. Se empleó el método de componentes principales como método de extracción de factores con autovalores mayores a la unidad, y se obtuvo una solución factorial de cuatro elementos que explicaron 53% de la varianza: *dimensión pedagógica* (17%) con siete ítems y la *dimensión comportamental* (14%), *dimensión afectiva* (13%) y *dimensión cognitiva* (9%) con cinco ítems en cada una.

En la rotación varimax, se observó que todas las variables quedaron bien representadas con valores de la comunalidad que oscilaban desde 0.5 a 0.8 con una carga relativamente homogénea.

Empleamos este ejemplo para ilustrar cómo las entrevistas (cualitativas) aportaron evidencia acerca de una serie de concepciones de los estudiantes sobre su propio proceso formativo. En este caso se trató de una triangulación secuencial de tipo inductiva (de lo cualitativo a lo cuantitativo) que tuvo como propósito generar nueva teoría.

En general, las técnicas etnográficas nos proveyeron de discursos que actuaron como vehículo, con las cuales intentamos acceder a las formas de pensar y sentir de los futuros profesores, aspecto que no conseguimos con cuestionarios cerrados. Pensamos que los discursos actuaron como un conjunto de saberes privados, que facilitaron la construcción del sentido social de los estudiantes de pedagogía, presentándose como un método apropiado para el estudio.

La tercera fase de tipo relacional buscaba comprender cómo las habilidades implicadas en la CCI pueden llegar a modelar la identidad profesional de los futuros profesores en contextos de diversidad cultural.

Los resultados de ambas fases fueron analizados a partir de marcos teóricos sobre la identidad profesional (triangulación teórica), y se estableció que el proceso de llegar a ser un profesor no implica simplemente el desarrollo de destrezas y competencias. La identidad es un proceso dinámico constituido social y culturalmente.

Limitaciones de la triangulación de métodos

Siguiendo los planteamientos de Miller (2004), existen limitaciones a la hora de triangular métodos. Una de ellas es la dificultad para combinar datos textuales y numéricos en el análisis de datos. Mientras que desde un método cuantitativo los estudios se realizan en función de un análisis estadístico inferencial y con relación de variables; el análisis cualitativo busca construir una teoría a partir de los datos. Este proceso se logra mediante la codificación de los datos, al dar visibilidad a los datos, generar etiquetas preliminares, establecer categorías centrales y organizar los datos para, finalmente, conformar modelos que ayuden a comprender y explicar la realidad educativa (Bisquerra, 2004). Otra de las limitaciones es la interpretación de resultados divergentes obtenidos con técnica e instrumentos provenientes de dos visiones

epistemológicas distintas, lo que podría condicionar el éxito de la triangulación y la aceptación de las contribuciones que hacen ambos métodos a los resultados de la investigación. De cualquier manera, coincidimos con Cornejo, Sanhueza y Rioseco (2012), quienes afirman que la triangulación en el plano analítico facilita la identificación de patrones y la verificación de nuevos hallazgos.

Reflexiones finales

La comunicación intercultural como objeto de estudio subjetivo requiere de la construcción de teorías que se fundamenten en el pluralismo epistemológico para encontrar posibles comprensiones y explicaciones sobre las formas de comunicación, según contextos de inmigración, indígenas e interculturales. Desde esta perspectiva, pensamos que la triangulación de métodos favorece la incorporación de teorías intermedias que pueden explicar aspectos particulares de la comunicación entre personas de sociedades y culturas distintas. La investigación en el ámbito de la comunicación intercultural ha de aportar conocimientos que permitan contrastar las teorías existentes y facilitar la comprensión de los procesos de comunicación, donde cada interlocutor se rige por convenciones culturales propias, lo cual podría llegar a definir el éxito o fracaso del encuentro comunicativo entre sujetos de sociedades y culturas diferentes.

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 las técnicas en función del objeto de estudio. Desde nuestra perspectiva, la triangulación de métodos constituye una dialéctica entre los instrumentos y las técnicas de carácter exploratorio y confirmatorio, lo cual sugiere un alcance de corte deductivo-inductivo. Hemos desarrollado la idea de que la triangulación ha sido posible a partir de datos y técnicas; no obstante, se abre una agenda emergente en la triangulación del “análisis de datos”, donde aún son escasos los trabajos.

Por último, creemos que es la naturaleza de los objetos de investigación la que debe guiar la elección de métodos y técnicas, y

debe abandonarse la rigidez paradigmática y los dogmas. Finalmente, la comunidad científica y la sociedad en general han de valorar una investigación y la pertinencia social de los conocimientos construidos a partir de sus resultados. Por ejemplo, mediante el impacto social, su incidencia en las políticas públicas o en el levantamiento de políticas de formación, como es el caso de los estudiantes de pedagogía, quienes deberán transformar las escuelas en espacios inclusivos para niños, jóvenes y familias que viven en contextos de inmigración, indígenas e interculturales.

FUENTES CONSULTADAS

- ALBERT, M. (2007), *La investigación educativa: claves teóricas*, Madrid: McGraw Hill.
- ALCAÑIZ, M. (2006), “Movimientos de población en la sociedad global”, en J. Serafi (coord.), *Migración e interculturalidad: de lo global a lo local*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, pp. 53-76.
- AREIZAGA, E. (2001), “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo”, en *Revista de Psicodidáctica*, vol. 11, núm. 12, Vitoria-Gazteiz: Universidad del País Vasco, pp. 157-170.
- ARIAS, M. (2000), “La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones”, en *Investigación y Educación en Enfermería*, vol. XVIII, núm. 1, Medellín: Universidad de Antioquía, pp. 37-57.
- BALLESTER, Ll. (2001), *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Palma de Mallorca: 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: Libros La Muralla.
- CARDONA, M. C. (2002), *Introducción a los métodos de investigación en educación*, Madrid: Instituto de Orientación Psicológica (EOS).
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1998), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez Roca.

- CHEN, G.; STAROSTA, W. (2000), "The development and validation of the intercultural sensitivity scale", en *Human Communication*, vol. 2, núm. 1, Kingston: University of Rhode Island, pp. 27-54.
- CLARK-CARTER, D. (2002), *Investigación cuantitativa en psicología: del diseño experimental al reporte de investigación*, México: Oxford University Press.
- CORNEJO, J.; SANHUEZA, S.; RIOSECO, M. (2012), *Orientaciones para la elaboración de tesis, seminarios y paper académicos*, Talca: Universidad Católica del Maule.
- DEARDORFF, D. (2006), "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization", en *Journal of Studies in International Education*, vol. 10, núm. 3, Ámsterdam: Sage, pp. 241-266.
- Departamento de Extranjería y Migración (2016), *Migración en Chile: 2005-2014*, Santiago de Chile: Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Disponible en [<http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/06/Anuario.pdf>].
- Instituto de Estadística Nacional (INE) (2012), *CENSO de población y vivienda 2012*, Santiago de Chile: INE. Disponible en [http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/compendio_estadistico/compendio_estadistico2012.php].
- MCMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. (2005), *Investigación educativa*, Madrid: Pearson / Adisson Wesley.
- MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, C. (2006), "La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad", en A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (coords.), *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación*, Madrid: Pearson Prentice Hall.
- MILLER, A. (2004), "Educational Psychology and Difficult Pupil Behaviour: Qualitative, Quantitative or Mixed Methods?", en Z. Todd *et al.* (eds.), *Mixing methods in psychology*, Brighton / Hove, Sussex: Psychology Press, pp. 187-205.
- Ministerio de Educación (2014), "Informe matrícula de alumnos extranjeros", Santiago de Chile: Línea 600.
- MONTERO, I.; LEÓN, O. (2002), "Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología", en *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 2, núm. 3,

- Granada: Asociación Española de Psicología Conductual, pp. 503-508.
- MORALES, K. *et al.* (2016), “The Intercultural Sensitivity of Chilean Teachers Serving an Im-migrant Population in Schools”, en *Journal of New Approaches in Educational Research*, vol. 5, núm. 2, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 131-156.
- MUÑOZ, A.; LÓPEZ, G. (2003), *Técnicas de investigación en ciencias humanas*, Madrid: Dykinson.
- NUNEZ C.; NUNEZ MAHDI, R.; POPMA, L. (2007), *Intercultural Sensitivity. From Denial to Intercultural Competence*, Assen: Royan Von Gorrum.
- PLAZA, F. (2008), *Competencia comunicativa intercultural de los profesionales de enfermería con pacientes inmigrantes musulmanes*, tesis de doctorado, Almería: Universidad de Almería.
- QUILAQUEO, D. *et al.* (2014), “Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural”, en *Chungara. Revista de Antropología Chilena*, vol. 2, núm. 46, Arica: Universidad de Tarapacá, pp. 271-283.
- QUINTRIQUEO, S. *et al.* (2014), “Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, Zaragoza: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, pp. 201-217.
- RODRIGO, M. (1999), *La comunicación Intercultural*, Barcelona: Anthropos.
- SANDÍN, M. P. (2003), “La enseñanza de la investigación cualitativa”, en *Revista de Enseñanza Universitaria*, vol. 21, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 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 de doctorado, Alicante: Universidad de Alicante.
- SANHUEZA, S.; FRIZ, M.; CARDONA, M. C. (2012), “La sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante”, en *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm. 136, México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pp. 21-42.

- SANHUEZA, S.; FRIZ, M.; QUINTRIQUEO, S. (2014), “Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa (Redie)*, vol. 16, núm. 3, Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California, pp. 148-162.
- SANHUEZA, S.; CARDONA, C.; FRIZ, M. (2015), “Understanding Elementary and Secondary Students Representation of Cultural Differences as Reflected in the Process of Intercultural Communication in School Contexts”, en *Nordic Psychology*, vol. 67, núm. 1, España: Routledge, pp. 65-86
- TRUJILLO, F. (2005), “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”, en *Porta Linguarum*, vol. 4, Granada: Universidad de Granada, pp. 23-39.
- VILA, R. (2006), “La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria”, en *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, vol. 24, núm. 2, Murcia: Asociación Interuniversitaria de Investigaciones Pedagógicas, pp. 353-372.

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2015

Fecha de aceptación: 13 de febrero de 2017

