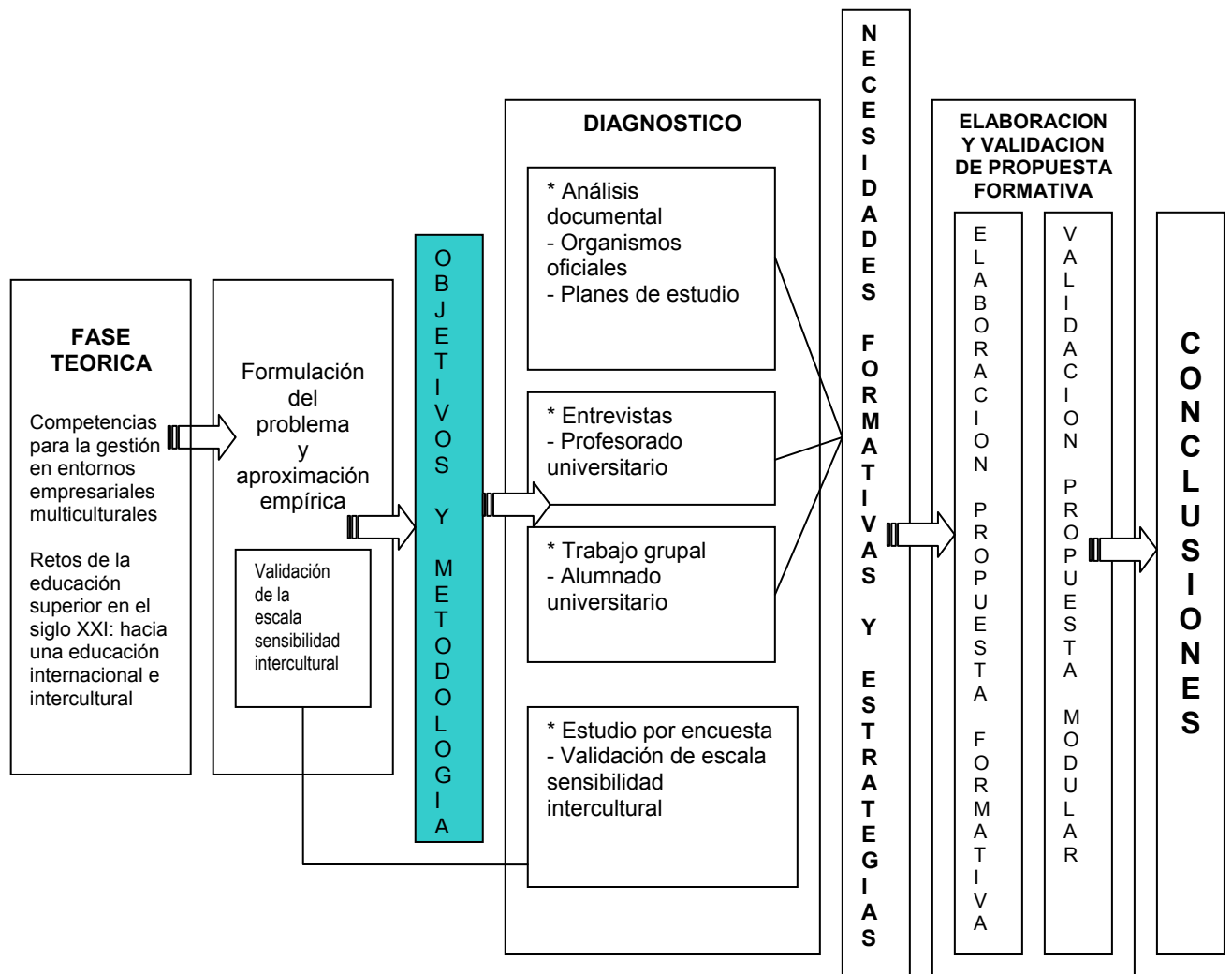


CAPITULO 6:

Plan de la investigación desarrollada



INTRODUCCION AL CAPITULO

A fin de describir y fundamentar el diseño y proceso metodológico seguido en la presente tesis, este capítulo se ha estructurado en ocho apartados.

En el primer apartado se establecen los objetivos generales de la investigación y su relación con las preguntas de investigación.

En el segundo apartado se describen las metodologías de investigación utilizadas en la investigación: análisis de necesidades de formación, así como evaluación de programas formativos o investigación evaluativa.

En el tercer apartado se plantea el diseño de la investigación por fases, así como las actividades realizadas y las fuentes de información involucradas en cada fase.

En el apartado cuarto se detallan en forma general las estrategias de recogida de información utilizadas en la fase diagnóstica de la investigación y en el apartado quinto las estrategias utilizadas en la fase de elaboración y validación de la propuesta formativa.

En el apartado sexto se describe el análisis de información efectuado con la información recopilada tanto en la fase diagnóstica como en la de validación de la propuesta formativa.

Finalmente, en el apartado séptimo se plantea la temporalización de la investigación y el en apartado octavo se plantea como a través de la fase empírica de la investigación se han cuidado los criterios de rigor científico.

En este capítulo se describirán los objetivos, procesos, criterios y estrategias desde un enfoque general, ya que, en próximos capítulos cuando se presenten los resultados del análisis e interpretación de la información recogida, se darán detalles más específicos.

6.1. Objetivos de la investigación

Del planteamiento del problema y de los resultados de la aproximación empírica presentada en el capítulo anterior, surgen las siguientes preguntas de investigación de la tesis:

¿qué importancia ocupa la competencia intercultural como parte del perfil de competencias profesionales requeridas por las organizaciones empresariales del futuro? ¿cuáles son las competencias para la gestión en entornos empresariales multiculturales?

¿qué necesidades formativas se derivan de la necesidad de desarrollo de las competencias interculturales? ¿cómo responde la formación universitaria actual a dichas necesidades formativas? ¿cómo podría responder la formación universitaria actual o futura a dichas necesidades formativas?

¿cuál es el grado de sensibilidad intercultural del alumnado universitario? ¿qué perfil de experiencia ante lo internacional y/o lo multicultural tiene el alumnado universitario? ¿existe relación estadística entre ambas variables?

¿cómo se puede facilitar el desarrollo de las competencias interculturales durante el periodo de formación del alumnado universitario?

De las preguntas de investigación antes planteadas, se derivan los objetivos generales de la misma, según se muestra en el cuadro 1. Asimismo, se han adicionado los objetivos específicos que surgen de cada uno de los objetivos generales y que sirven de guía para el diseño de la investigación que se aborda más adelante en este mismo capítulo.

Preguntas de Investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos
<p>¿qué importancia ocupa la competencia intercultural como parte del perfil de competencias profesionales requeridas por las organizaciones empresariales del futuro?</p> <p>¿cuáles son las competencias para la gestión en entornos empresariales multiculturales?</p>	<p>1) Identificar las competencias para la gestión en entornos empresariales multiculturales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer cuál es la importancia reconocida de la competencia intercultural dentro del perfil de competencias profesionales requerido por las organizaciones empresariales del futuro - Conocer cuáles son las competencias para la gestión en entornos empresariales multiculturales y cuál podría ser la relación entre ellas
<p>¿qué necesidades formativas se derivan de la necesidad de desarrollo de las competencias interculturales?</p> <p>¿cómo responde la formación universitaria actual a dichas necesidades formativas?</p> <p>¿cómo podría responder la formación universitaria actual y/o futura a dichas necesidades formativas?</p>	<p>2) Identificar las necesidades formativas requeridas para el desarrollo de las competencias interculturales para la gestión, así como a través de qué estrategias la universidad está respondiendo o podría responder a dichas necesidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la importancia reconocida a la necesidad de desarrollo de la competencia intercultural - Conocer cuáles son las necesidades formativas que derivan de la necesidad de desarrollo de dicha competencia - Conocer a través de qué estrategias la universidad está respondiendo al desarrollo de dicha competencia - Conocer a través de qué estrategias la universidad podría responder a la necesidad de desarrollo de la competencia intercultural
<p>¿cuál es el grado de sensibilidad intercultural del alumnado universitario? ¿qué perfil de experiencia ante lo internacional y/o lo multicultural tiene el alumnado universitario?</p> <p>¿existe relación estadística entre ambas variables?</p>	<p>3) Adaptar y validar un instrumento para medir la sensibilidad intercultural y el perfil de experiencia ante lo internacional y/o lo multicultural del alumnado universitario</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer cuál es el grado de sensibilidad intercultural del alumnado universitario, así como qué perfil de experiencia tiene ante lo internacional y/o lo multicultural - Conocer si existe relación estadística entre ambas variables
<p>¿cómo se puede facilitar el desarrollo de las competencias interculturales durante el periodo de formación del alumnado universitario?</p>	<p>4) Elaboración de un modelo formativo para el desarrollo de las competencias interculturales en el ámbito universitario</p> <p>5) Elaboración y validación de una propuesta formativa que permita dar respuesta a alguna (s) de las necesidades formativas identificadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contrastar las necesidades y estrategias identificadas en la fase empírica vs. las planteadas en el marco teórico - Diseñar e impartir un seminario – taller con alumnado universitario, como una primera intención de intervención educativa que sirva para validar la propuesta formativa modular

Cuadro 1. Preguntas de investigación, objetivos generales y objetivos específicos de la tesis

6.2. Metodología de investigación

Como se verá más adelante, en la fase diagnóstica del proyecto de tesis se ha pretendido identificar las necesidades formativas (normativas y sentidas), requeridas para el desarrollo de las competencias interculturales para la gestión, así como a través qué estrategias la universidad está respondiendo o podría responder a dichas necesidades, para el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado universitario.

Asimismo, en la fase de elaboración y validación de la propuesta formativa de tipo modular se ha utilizado la impartición de un seminario – taller.

Por lo anterior, en la primera fase se ha utilizado la metodología de análisis de necesidades de formación y en la segunda, la de investigación evaluativa, las cuales se describirán brevemente en los siguientes apartados.

6.2.1. Análisis de necesidades de formación

Antes de explicar el modelo de análisis de necesidades de formación utilizado en la fase empírica, así como las fuentes de información consideradas y los procesos de recogida de información utilizados, cabe recordar brevemente el significado de los principales conceptos y modelos utilizados en estudios de necesidades.

➤ Concepto de necesidad

Desde un punto de vista filosófico, Walton (1969), referido por Packwood & Whitaker (1988), plantea que el concepto necesidad parte de la premisa de que “X, es una persona o grupo de personas, que tiene necesidades.

Esta premisa puede dividirse a su vez, en 3 premisas:

- a) X está en un estado Y;
- b) el estado Y es incompatible con los valores que sostiene la sociedad;
- c) por lo tanto, el estado Y debe ser cambiado.

Debe destacarse que estas premisas no dicen nada sobre cómo Y debería ser cambiado, sólo dicen que este estado es deficiente de alguna manera. Por lo tanto el término necesidad utilizado se refiere a una condición o estado que está ausente o deficiente de alguna manera. Walton también muestra que el tipo de estado incluye dos evaluaciones de hecho (que X está en la posición Y) y una evaluación normativa de que este estado Y es incompatible con ciertos valores y debiera ser rectificado. Esta definición de necesidad basada en la discrepancia, es una de las definiciones más comúnmente utilizadas en educación y política social.

Otro problema con el concepto de necesidad es la cuestión de cómo distinguirlo del concepto de querer (wants). (Plant et al, 1980), referido por Packwood & Whitaker (1988). La distinción convencional en el campo de la administración social es que el querer es satisfecho por los mecanismos de la economía de mercado, en tanto que las necesidades son fundamentalmente diferentes, porque la solución prescrita puede no ser querida o deseada por los individuos involucrados. El autor hace notar que las necesidades son diferentes del querer porque ellas consisten en algún tipo de estado objetivo hecho sobre un individuo, mientras que el querer es un estado psicológico y refleja el comportamiento de un individuo.

Un ejemplo de esto podría ser un individuo que es juzgado por los profesionales que requiere un curso de educación o entrenamiento pero puede no quererlo. Esto conlleva la connotación de que las necesidades son mejor definidas por los expertos, por lo que la detección individual es subjetiva y por esta razón más limitada.

Es importante destacar que las necesidades no son algo estático y son relativas, ya que “pueden variar de país a país y a lo largo del tiempo” (Packwood & Whitaker, 1988: 52)

De acuerdo con Witkin (1984), referido en Packwood & Whitaker (1988), el concepto necesidad se utiliza en dos formas principales: a) para indicar la discrepancia entre un estado deseado y el estado actual percibido o b) para identificar una serie de problemas que tienen quienes proveen un servicio, o bien, quienes lo reciben.

Según Packwood & Whitaker (1988), necesidad se refiere a encontrar la discrepancia entre el estado actual de un individuo o grupo vs. el estado que es creíblemente deseable. Contiene un juicio de que podría ser cambiado el estado actual y de cómo podría alcanzarse dicho cambio.

Ubicando el concepto de necesidad en las necesidades formativas, según Le Boterf (1991, p31) referido por Blasco, B. y Fernández-Raigoso, M. (1994), “las necesidades de formación no existen en si. Constituyen “diferencias” que hay que identificar y analizar en relación a las situaciones concretas o a los referenciales que las producen (disfunciones, proyectos, evolución de los oficios y de los contenidos de los empleos, *cambios culturales*, etc.)”.

➤ Tipos de necesidades

En el cuadro 2, se muestran tres formas de clasificar las necesidades, las dos primeras con base en necesidades genéricas y la tercera en el ámbito de la educación secundaria.

Taxonomía de Bradshaw (1972), en Packwood & Whitaker (1988)	Clasificación de Moroney (1977), en Blasco, B. y Fernández-Raigoso, M. (1994)	Clasificación de Johnson (1980), en Packwood & Whitaker (1988)
a) Necesidades normativas: lo que el experto define en una situación dada, basado en su conocimiento de especialista. Un “estándar” deseable. Ej: Profesorado sobre las necesidades del alumnado	a) <i>Necesidades normativas:</i> definidas por el experto basándose en un criterio tipo (estándar o norma)	a) <i>Institucionales:</i> Necesidades de seguridad, evolución, materiales y de apoyo a la vida escolar.
b) Necesidades sentidas: definidas por los clientes sobre la base de lo que ellos creen que quieren (percepción subjetiva de sus propias necesidades) Ej: Alumnado o empleados	b) <i>Necesidades percibidas:</i> definidas por los propios individuos de modo subjetivo (su percepción)	b) <i>De maduración:</i> etapa vital del alumnado (necesidades de aprendizaje, desarrollo moral desarrollo físico y desarrollo emocional)
c) Necesidades expresadas: definidas a través de la observación de que servicios usan actualmente los usuarios (demanda de un servicio, o sea, la necesidad sentida convertida en acción) Ej: demanda de cursos por alumnado	c) <i>Necesidades expresadas:</i> definidas por el cliente / usuario en forma de demanda	c) De futuro: La vida después de la escuela (necesidades de conocimiento y orientación)
d) Necesidades comparativas: estudio de las características de una población particular que recibe un servicio vs. aquellos de similares características que no lo reciben	d) <i>Necesidades relativas:</i> definidas al comparar con otras realidades existentes.	

Cuadro 2. Tipología de necesidades

➤ **Objetivos del análisis o detección de necesidades**

De acuerdo con Packwood & Whitaker (1988), existen 4 propósitos u objetivos principales en los estudios de necesidades:

a) *Descubrir*: aprender lo que son o deberían ser las necesidades

b) *Probar*: Encontrar si las necesidades podrían ser mejor satisfechas a través de un cambio propuesto

c) *Diagnosticar*: Decidir la mejor manera de cubrir las necesidades a través de la oferta existente

d) *Evaluación*: Considerar, hasta dónde la oferta existente está, de hecho, satisfaciendo las necesidades

Los objetivos del estudio de necesidades pueden estar asociados en secuencia, desde el descubrir hasta el evaluar, pero esto es excepcional. Ellos son usualmente objetivos independientes y no parte de un proceso continuo. Además, una misma actividad del estudio, por ej: Encuesta al alumnado, puede responder a más de un objetivo.

➤ **Modelos de análisis de necesidades formativas**

Según Blasco, B. y Fernández-Raigoso, M. (1994: 50-51), los modelos más frecuentemente utilizados en el análisis de necesidades formativas, se pueden ubicar en alguno de estos 4 modelos:

a) *Modelos descriptivos*: Estos estudios se sitúan frente a la realidad, considerando por lo general sólo uno de los factores (demanda) y hacen un acopio de datos, por lo general de tipo cuantitativo, sobre economía, demografía, oferta educativa, etc. A veces se incluyen encuestas o entrevistas donde se pregunta a una muestra de personas qué desean, qué opinan, cómo valoran, etc.

b) *Modelos explicativos*: No llegan a ser estudios causales, pero tratan de preguntarse por los orígenes o el por qué de las carencias y desajustes existentes. De ahí que forzosamente deban confrontar e interactuar la oferta y la demanda, al objeto de no ver quién tiene la culpa, sino de determinar los porqués de esta situación que no satisface a ninguna de las partes y buscar cómo salir de la situación.

c) *Modelos exploratorios*: Cada vez existe una mayor conciencia y sensibilidad hacia la conveniencia de anticipar y prever los problemas, y no sólo solucionarlos; es preferible prevenir que remediar. Por ello aparecen estudios que tratan de “explorar” cuáles serán las necesidades futuras y el grado de probabilidad que existe sobre esa previsión.

No nos referimos, no dejan de ser más que una mínima parte, a los estudios matemáticos y estadísticos que permiten hacer estimaciones o señalar tendencias. Por el contrario, hay estudios que tratan de explorar mediante la utilización de técnicas no cuantitativas.

d) *Modelos de intervención*: En estos estudios la finalidad es el cambio. El análisis de las necesidades es un medio o una etapa que sólo puede comprenderse con dicha finalidad. Obviamente la metodología utilizada es la investigación participativa, que cada vez está siendo más utilizada en procesos de intervención educativa para la exploración y el diagnóstico de necesidades.

⇒ **Modelo de análisis de necesidades utilizado en este estudio**

El modelo de análisis de necesidades formativas utilizado en la presente investigación es un *modelo de tipo descriptivo*, ya que se pretende mostrar el estado actual y deseado en cuanto a las necesidades formativas derivadas de la necesidad de desarrollo de las competencias interculturales para la gestión, así como las opciones que existen actualmente o pudieran existir en el futuro (estrategias) para dar respuesta desde el ámbito universitario a dichas necesidades. Ello con el fin de iniciar acciones formativas en el presente que sean una respuesta preventiva ante los posibles problemas que en futuro pudieran ser causados por una falta de desarrollo de dichas competencias.

Por lo anterior, los objetivos básicos del estudio se enmarcan en diagnosticar el estado actual y deseado de la situación en relación al desarrollo de las competencias interculturales para la gestión en el alumnado universitario, descubrir cuáles son las necesidades formativas derivadas, así como probar el diseño de una propuesta de programa de intervención educativa (estrategia), como acción preventiva.

Estos objetivos se pretenden alcanzar obteniendo información desde la perspectiva de los principales actores del ámbito educativo universitario (profesorado y alumnado universitario), contrastada con un análisis de los planes de estudios de las carreras de gestión, así como con un análisis de documentos emanados de los organismos oficiales, considerados expertos institucionales normativos en el tema, tanto del ámbito educativo como laboral. Ver descripción esquemática del modelo en la figura 1

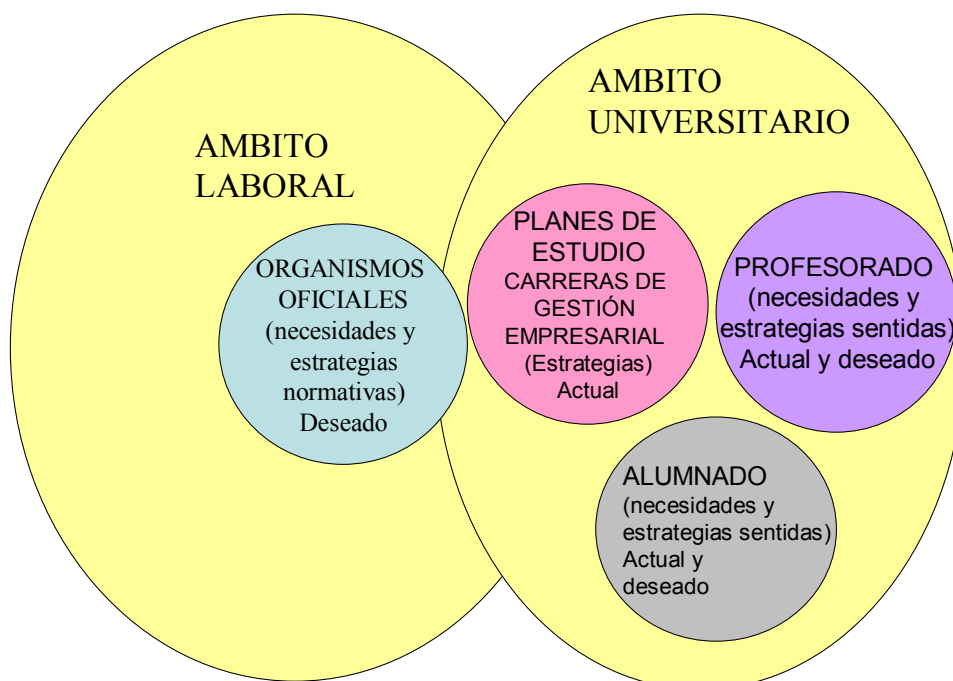


Figura 1 . Modelo de análisis de necesidades utilizado

a) *Organismos oficiales*, tanto del ámbito educativo como laboral, representados por documentos seleccionados de dichos organismos, a través de los cuales se pretende obtener las *necesidades y estrategias de tipo normativo* que marquen las tendencias actuales y futuras en relación al desarrollo de la competencia intercultural;

b) *Profesorado universitario*, como expertos del ámbito educativo, a fin de obtener *su visión sobre el estado actual y deseado*, así como las *necesidades sentidas*, derivadas de su conocimiento especializado sobre el ámbito empresarial y sobre el alumnado universitario que atiende; y además porque como se vio en el capítulo anterior, el profesorado es un elemento clave para el éxito o fracaso de cualquier iniciativa de formación intercultural.

c) *Planes de estudios de las carreras de gestión empresarial* de las principales universidades catalanas, a fin de conocer si la necesidad de desarrollo de la competencia intercultural y el enfoque formativo intercultural está o no presente en dichos planes de estudios.

d) *Alumnado universitario*, a fin de obtener las *necesidades sentidas* (percepción subjetiva de sus propias necesidades), así como de la mejor manera de responder a ellas (estrategias para el futuro deseado). Asimismo, se buscará obtener el perfil actual de sensibilidad intercultural, así como de experiencia ante lo internacional y/o lo multicultural.

Una vez obtenida la información con las diferentes fuentes, se realiza triangulación entre las fuentes de información, a fin de obtener un acercamiento a lo que podrían ser las necesidades reales y estrategias viables, conociendo la discrepancia entre el estado deseado / normativo y el estado actual sentido / percibido. El resultado de esta triangulación ha sido un elemento clave para el diseño de la propuesta formativa.

6.2.2. Evaluación de programas formativos o investigación evaluativa

⇒ Conceptos básicos

Según Cabrera (1987 y 1993), la primera conceptualización de la evaluación educativa surgió con Tyler quien la proponía como “el proceso que tiene por finalidad determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos”, o bien, como “el proceso que tiene por objeto valorar el cambio producido en los alumnos como resultado del proceso de enseñanza – aprendizaje”. En este enfoque tradicional la evaluación quedaba relegada a la etapa final del proceso formativo.

Autores posteriores proponen nuevas definiciones con un enfoque más amplio, a saber:

“La evaluación es el proceso sistemático de recogida de información útil para una eventual toma de decisiones” (Cronbach, 1981)

“La evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones” (Tembrink, 1981)

“La evaluación es el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión” (Mehrens y Lehmann, 1981)

Tomando como referencia las definiciones antes mencionadas, se pueden extraer los cuatro componentes básicos presentes en cualquier actividad evaluativa, a saber:

- *La evaluación es un proceso*
- *La evaluación exige una recogida de información*
- *La evaluación implica un juicio de valor y*
- *La evaluación está al servicio de la toma de decisiones*

La evaluación será pues valiosa en la medida que sea útil para mejorar las bases informativas sobre las que se apoya una decisión educativa.

Por lo que estamos viendo, no existe una única definición sobre lo que es la evaluación de programas formativos o, lo que en términos metodológicos se conoce como investigación evaluativa, ya que depende de las concepciones que se otorguen a los conceptos de evaluación así como lo que se entienda por programa formativo.

Según Cabrera (1987), se concibe la evaluación como *el proceso de recogida y análisis de información relevante en que apoyar un juicio de valor sobre la entidad evaluada que sirva de base para una eventual toma de decisiones* y se identifica a los programas educativos como *cualquier actividad sistemática e intencional diseñada para producir cambios esperado en los sujetos que se exponen a ella*. El programa puede ser desde un diseño específico para la instrucción de un tema concreto de una materia hasta el plan educativo que comporta el desarrollo de un curso completo; desde la actividad docente de un profesor hasta la organización funcional de uno o varios centros educativos; desde un proyecto experimental de enseñanza hasta todo un sistema educativo formal de educación.

Asimismo, desde la perspectiva de la investigación evaluativa, un programa o una intervención formativa sólo es una hipótesis de intervención que ha de ser contrastada empíricamente para demostrar su validez.

Como consecuencia de estas concepciones de evaluación y de programas, según la autora, la evaluación de programas en pedagogía se concibe como “*el proceso sistemático de recogida y análisis de información como soporte para tomar decisiones sobre programas educativos*”.

⇒ **Objetivos y tipos de evaluación de programas formativos**

De acuerdo con el tipo de decisiones que pretenda apoyar la evaluación, serán los objetivos de la misma y la tipología del proceso evaluativo. Según Cabrera (1987) existen dos objetos básicos de la evaluación: las personas o los programas.

Cuando las personas son el objeto de evaluación, sirven a dos decisiones fundamentales:

- *Decisiones de orientación*, que pretenden ayudar al sujeto a hacer opciones vocacionales o educacionales, proporcionándole los medios para que se conozca a sí mismo dentro de su contexto
- *Decisiones de enseñanza*, relativas a la ubicación del sujeto en la secuencia instructiva más apropiada (evaluación inicial), o bien a la efectividad del aprendizaje del sujeto durante el proceso instructivo (evaluación formativa), o bien, decisiones de acreditación o control de niveles o progreso educativos del sujeto (evaluación sumativa).

Cuando los programas son el objeto de la evaluación, sirven a tres decisiones básicas:

- Contribuir a decisiones acerca de la implantación de un programa
- Contribuir a decisiones relativas a la continuación, expansión o certificación del éxito de un programa
- Contribuir acerca de modificaciones del programa mientras está en desarrollo

Considerando a los programas como objeto de evaluación, según Cabrera (1987, 1993), hay cuatro tipos de evaluación, a saber:

a) *Evaluación de contexto*, la cual pretende apoyar la decisión de implantación. En este tipo de evaluación se realiza una valoración de las necesidades, problemas y oportunidades. Sirve para la determinación de metas y objetivos del programa (antes), así como para la valoración de los objetivos para cubrir las necesidades (después).

b) *Evaluación de diseño*, la cual busca apoyar la decisión de planificación, por lo que efectúa una valoración de los procedimientos, recursos, estrategias y el como utilizar el diseño de instrucción, para conseguir los objetivos establecidos.

c) *Evaluación formativa o del proceso*, sobre cómo se lleva a cabo la instrucción. Puede valorar las discrepancias entre lo diseñado y la realidad, o bien, el proceso instructivo mientras se realiza, a fin de poder mejorarlo sobre la marcha. Su papel es contribuir a las decisiones sobre el perfeccionamiento de un programa que se encuentra aún en fase de desarrollo.

d) *Evaluación sumativa o de resultados*, en la cual se valora cuán bueno es el producto obtenido, es decir, los resultados finales producidos por el programa, por lo que sirve a decisiones eminentemente de control.

La evaluación de resultados, según Cabrera (1993), tiene tres grandes enfoques, según se relacione con los niveles de resultados del programa formativo, así como con los niveles decisionales en las organizaciones, a saber: a) la evaluación de los aprendizajes, b) la evaluación de los efectos y c) la evaluación del impacto. Ver detalle en la figura 2.

a) La evaluación de los aprendizajes se sitúa a nivel de las sesiones instructivas, puesto que es en ellas donde se lleva a cabo esta evaluación, siendo el docente el responsable fundamental de la misma. Mediante la evaluación de los aprendizajes valoramos el grado en que los asistentes han adquirido los objetivos de aprendizaje que han guiado las sesiones de instrucción. Es una evaluación a corto plazo y en pequeña escala.

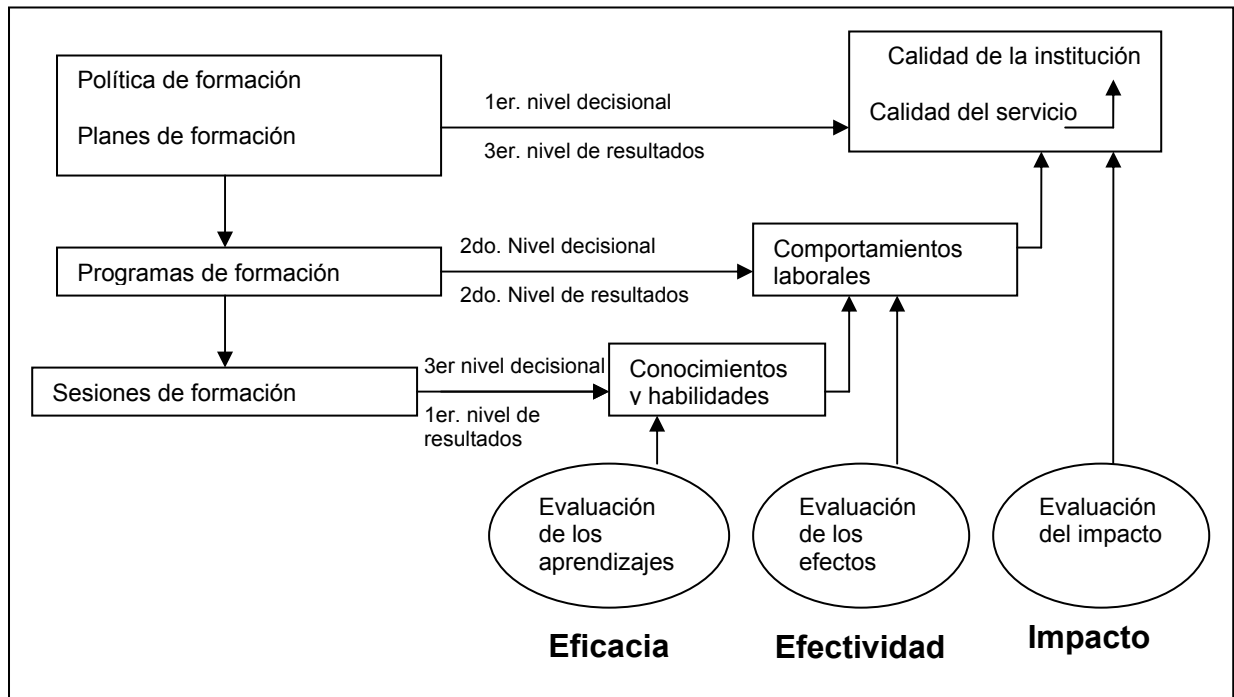


Figura 2. Tipos de resultados y niveles decisionales
 Fuente: Cabrera (1993: 229)

b) La evaluación de la efectividad donde se plantea la transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo, se ocupa de los resultados de todo un programa de formación y, en consecuencia, el responsable directo de su planteamiento es el gestor o coordinador del programa. En la evaluación de la efectividad se valora el grado en que los objetivos del programa, expresados en términos de competencias profesionales, han sido adquiridos por los sujetos, en la medida en que sus comportamientos y resultados en el puesto de trabajo así lo manifiesten. Es una evaluación a mediano plazo que requiere estudios de seguimiento y su alcance es mayor que la evaluación de los aprendizajes porque abarca todo un programa.

c) La evaluación del impacto valora, no el resultado de acciones formativas aisladas sino el grado en que un conjunto de ellas influye sobre una mejor y más rentable consecución de los objetivos del servicio / departamento / organización, mejores y más eficaces relaciones con el exterior (usuarios, clientes, etc.) y mejores procesos de relación y satisfacción interna. Es una evaluación a largo plazo que requiere estudios a gran escala, los cuales son una tarea muy compleja, ya que es difícil aislar los efectos de la formación de otros tipos de efectos en los resultados.

Si ahora nos concentramos en la evaluación de los aprendizajes, que es la que sirve de marco al modelo utilizado en la presente tesis, Cabrera (1993) plantea las características de este tipo de evaluación en 6 aspectos, a) finalidad; b) objeto; c) tiempo; d) técnicas; e) audiencias; y f) decisiones. Ver detalle en el cuadro 3.

	DIAGNÓSTICA O INICIAL	FORMATIVA O PROCESUAL	SUMATIVA O FINAL
Finalidad ¿para qué?	Adecuar el proceso instructivo a los niveles iniciales y expectativas de los asistentes	- Asegurar que el proceso de enseñanza - aprendizaje se está realizando en la dirección pretendida - Retroalimentación motivadora para el profesorado y para los participantes	- Certificar, acreditar niveles de aprendizajes alcanzados - Calificar
Objeto ¿qué evaluar?	- Prerrequisitos (conocimientos y habilidades) - Expectativas	- Objetivos de aprendizaje. Énfasis en los procesos de adquisición - Dificultades y problemas - Adecuación de las estrategias de enseñanza (profesorado) y de aprendizaje (participantes) que se están poniendo en juego	Nivel final alcanzado por los participantes en los objetivos pedagógicos
Tiempo ¿cuándo evaluar?	Antes de iniciar el proceso de enseñanza - aprendizaje	Durante el proceso de enseñanza - aprendizaje	Al final del proceso o después de periodos más o menos amplios
Técnicas ¿cómo evaluar?	Procedimientos informales o formales si se dispone de alguno preparado	Procedimientos informales	Fundamentalmente procedimientos formales
Audiencias	- Profesorado - Participantes - Coordinador del programa	- Participantes - Profesorado	- Profesorado - Participantes - Coordinador del programa
Decisiones	- Iniciar la sesión tal y como se tenía prevista - Reestructurar el punto de partida - Facilitar fuentes de adquisición de niveles previos necesarios	- Para el profesorado: confirmar idoneidad o reestructurar las estrategias de enseñanza que utiliza - Para los participantes: confirmar idoneidad o reestructurar las estrategias de aprendizaje que utilizan	Otorgar acreditaciones de niveles conseguidos

*Cuadro 3. Modalidades de la evaluación de los aprendizajes
Fuente: Adaptado de Cabrera (1993: 232) y Cabrera (2000: 126)*

La evaluación diagnóstica o inicial la realiza el profesorado antes de iniciar el proceso de enseñanza, ya desde el primer contacto con el grupo. La finalidad de esta evaluación es ajustar el punto de partida del proceso a los niveles de conocimientos, habilidades y expectativas que los participantes tienen sobre el curso a fin de llegar a un ajuste entre éstas y los objetivos establecidos para las sesiones. Se trata de prevenir un posible fracaso instructivo por falta de adecuación entre las exigencias de los objetivos o contenidos del programa y la preparación inicial y disposición emocional del sujeto ante el curso.

La evaluación formativa se caracteriza por realizarse durante el propio proceso instructivo. Su finalidad esencial es el perfeccionamiento del propio proceso mientras este ocurre. Las ventajas pedagógicas de la evaluación formativa son tanto para el docente como para los participantes:

Para el docente representa mantener un feed-back con los participantes sobre los conocimientos y habilidades que van adquiriendo y la idoneidad de sus estrategias de enseñanza. Los resultados de la evaluación le permitirán conocer errores de aprendizaje (contenidos no comprendidos, interpretaciones erróneas, etc.), así como fallos en sus planteamientos didácticos que puede subsanar a tiempo.

Para los participantes la evaluación formativa supone una constatación de sus propios aprendizajes y las consecuencias que de ello se derivan: el aumento de la motivación; es una reflexión sobre su comportamiento en caso de fallos o de no aprendizaje.

La evaluación sumativa o de resultados finales se realiza una vez concluido el proceso instructivo y su finalidad es determinar la eficacia del proceso mediante la calificación de los niveles de aprendizajes finales conseguidos por los participantes. En la evaluación sumativa, aunque el objeto de evaluación siempre es el mismo, los niveles de conocimientos y habilidades adquiridos por los sujetos), las decisiones a tomar en función de los resultados evaluativos pueden referirse a los participantes o al programa de formación.

Por último mencionar que la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas es la opción más recomendable para la recogida de información de los procesos evaluativos. Según Cabrera (1987), es inevitable que un estudio evaluativo exija el uso de técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Además, es abordar los problemas de evaluación con una combinación de métodos tiene sus ventajas y beneficios. En primer lugar, atender a los múltiples propósitos que normalmente presenta un plan educativo; segundo, fecundación mutua de ambos métodos para ofrecer informaciones que ninguno puede aportar por sí solo; y tercero, ya que todos los métodos tienen su sesgo, sólo utilizando técnicas múltiples el evaluador puede “triangular” la verdad subyacente.

⇒ **Modelo evaluativo utilizado en este estudio**

Debido a que el proceso de investigación evaluativa de la presente tesis se efectúa sobre una muestra del programa formativo propuesto, es decir, un Seminario – taller impartido con alumnado universitario, el tipo de evaluación se corresponde mayormente con una evaluación de los aprendizajes en sus tres etapas (inicial, formativa y sumativa). No obstante, también aborda algunos aspectos del tipo de evaluación de diseño y de contexto, a fin de tener mayores elementos para una futura implantación del programa en mayor escala. En el cuadro 4 se muestran los aspectos a valorar en cada uno de los tipos de evaluación.

TIPO DE EVALUACIÓN	ASPECTOS A VALORAR
Evaluación del contexto	OPORTUNIDAD (Necesidad de la formación intercultural en el contexto universitario)
Evaluación del diseño	- RELEVANCIA DE LOS CONTENIDOS (Valor de uso de los temas) - COHERENCIA (Valor de uso de las actividades) - CONFORMIDAD CON LOS PRINCIPIOS PEGAGOGICOS DEL APRENDIZAJE ADUTLO (Atractivo de las actividades)
Evaluación de los aprendizajes (diagnóstica o inicial)	- EXPECTATIVAS (iniciales y cumplimiento)
Evaluación de los aprendizajes (formativa o procesual)	- EVALUACION DE LA REACCION ¹ O DEL PROGRESO de los sujetos del programa (Proceso de adquisición del aprendizaje de la competencia intercultural)
Evaluación de los aprendizajes (sumativa o final)	- AUTOEVALUACION ² en seis dimensiones de aprendizaje

Cuadro 4. Modelo evaluativo utilizado

¹ La reacción de los participantes, no meramente referida a los objetivos del programa y si se encontró o no a gusto durante el curso, sino su apreciación sobre la aportación del curso a su desarrollo personal (aumento de confianza en sí mismo, conciencia de la adquisición de habilidades y conocimientos que le pueden ser útiles en la vida, etc.)

² El nivel de autoeficacia percibido (autoevaluación) por la persona inmediatamente acabada la formación es ya importante por sí mismo, pero también puede ser un indicador de las probabilidades de transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo a medio y largo plazo (Cabrera, 2000: 133)

En síntesis podemos decir que la presente tesis es una investigación fundamentalmente diagnóstica y una primera intención de intervención educativa, es decir, que la principal aportación de la tesis se da a partir del análisis de necesidades, complementada con una segunda aportación, aunque de menor importancia, a través de la investigación evaluativa de corte cualitativo del programa formativo de tipo modular.

En el siguiente apartado se detallan las fases de la investigación seguidas, así como las diferentes estrategias de recogida de información que se han utilizado con cada una de las fuentes de información consultadas.

6.3. Diseño de la investigación

Visualizando el proceso general de la investigación en forma global, en la figura 3 se detalla gráficamente el diseño de la investigación seguido, el cual se ha estructurado en siete fases o etapas: a) una fase teórica, b) una fase de formulación del problema y primera aproximación empírica, c) una fase de definición de objetivos y diseño metodológico; d) una fase diagnóstico, e) una fase conclusión de la etapa diagnóstica; así como una f) una fase de elaboración y validación de una propuesta formativa y g) una etapa de conclusiones de la investigación.

Veamos en forma breve en qué consisten cada una de estas fases:

⇒ Fase teórica

A fin de conocer el marco contextual de las sociedades multiculturales actuales, así como los retos a los que la educación superior está sujeta en este nuevo entorno a inicios del siglo XXI, se realizó búsqueda de información de los siguientes temas:

- Retos educativos en las sociedades multiculturales y sus posibles respuestas
- Retos de la educación superior al inicio del siglo XXI

Los resultados de dicha búsqueda, así como del análisis y organización de la información se han plasmado en los primeros dos capítulos de la presente tesis.

Por otro lado, a fin de identificar las competencias para la gestión en entornos empresariales multiculturales, se realizó una búsqueda de información sobre los siguientes temas:

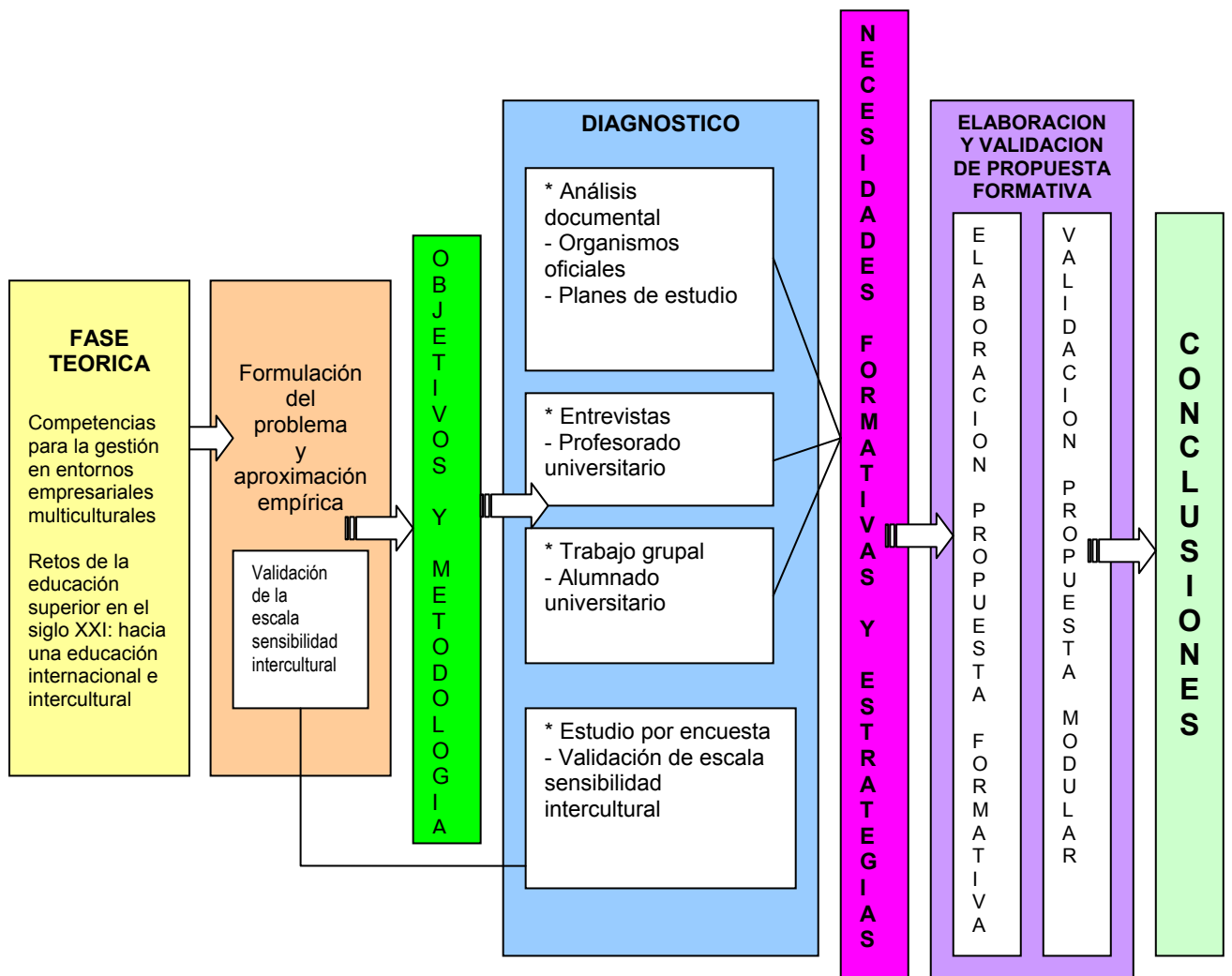


Figura 3. Descripción gráfica del diseño de la investigación

- Concepto y modelos de competencias profesionales
- Constructo de competencia intercultural y sus dimensiones
- Competencias para la gestión de las organizaciones en el siglo XXI
- La importancia de la competencia intercultural como parte del perfil de competencias para la gestión de las organizaciones en el siglo XXI

Los resultados de dicha búsqueda, así como del análisis y organización de la información se han plasmado en los capítulos tercero y cuarto de la presente tesis. Asimismo, a fin de identificar las competencias para la gestión en entornos empresariales multiculturales se llevó a cabo un análisis de estudios y publicaciones sobre competencias para la gestión en las organizaciones (periodo 1992 – 2003), cuyos resultados se muestran en el apartado 4.4.2. y 4.4.3.

⇒ ***Fase de formulación del problema y primera aproximación empírica***

Una vez elaborado el marco teórico se procedió a realizar la formulación del problema a investigar y a efectuar una primera aproximación empírica al estudio de la gestión en entornos multiculturales, cuyo proceso y resultados se han planteado en el capítulo anterior.

⇒ ***Fase de definición de objetivos y diseño metodológico***

Con base en los resultados de la primera aproximación empírica efectuada en el capítulo anterior, en el presente capítulo se han definido los objetivos de la investigación, así como el diseño metodológico de la misma, el cual está estructurado en las fases que ahora están siendo descritas.

A fin de estar en posibilidad de plantear y fundamentar el diseño metodológico de la fase empírica de la tesis, se realizó una búsqueda de información sobre varios temas, entre otros:

- Análisis de necesidades de formación
- Investigación evaluativa o evaluación de programas de formación
- Estudios multimétodo

⇒ **Fase diagnóstica**

En la fase diagnóstica de la investigación se ha hecho uso de diversas técnicas metodológicas, tanto de las consideradas como propias de la metodología cuantitativa como de la cualitativa, por lo que puede considerarse como un *estudio multimétodo* (Bericat, 1998), el cual permite “la posibilidad de integrar distintas orientaciones metodológicas en el seno de una misma investigación siempre que se cumplan las mismas condiciones de coherencia, rigor y adaptación al objeto de estudio que se le exigen a los diseños de investigación que utilizan una sola orientación” (Bericat, 1998: 101)

Cabe obtener grandes ventajas de la *combinación creativa de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación*. Lo que resulta inapropiado es situar a cualquiera de los métodos en una posición inferior. Ninguno tiene el monopolio de las respuestas correctas. “Los proyectos multimétodo han aparecido como un estilo de investigación precisamente a causa de que la naturaleza multimetodológica de la ciencia social contemporánea ha convencido a muchos investigadores de que la solución a sus problemas de investigación requiere más y diferentes tipos de información que los que un sólo método puede proveer, y también que las soluciones basadas sobre descubrimientos multimétodo serán probablemente mejores soluciones; esto es, tendrán una base empírica más firme y un mayor alcance teórico al estar cimentadas sobre diferentes formas de observar la realidad social” (Bericat, 1998: 137). La investigación aplicada en general, y la investigación evaluativa, en particular, están utilizando cada día más los diseños multimétodo. (Bericat, 1998: 113).

Se utiliza una combinación de estrategias de recopilación de datos, provenientes tanto de la metodología cuantitativa como de la cualitativa, a través de “la aplicación de varios instrumentos, en sí mismos imperfectos, aunque con diferentes imperfecciones, con la esperanza de que se compensen sus respectivos sesgos y podamos obtener una medida más válida y fiable del fenómeno bajo estudio” (Bericat, 1998: 54). Asimismo, los métodos cualitativos proporcionan una base para entender el significado sustantivo de las relaciones estadísticas que se descubren. (Filstead, 1986:71-75)

A continuación se describen en forma general las actividades realizadas en la fase diagnóstica, según se sintetiza en el cuadro 5, en el cual se muestran las fuentes de información y las estrategias de recogida correspondientes a los objetivos de esta fase.

En la fase diagnóstica, se ha utilizado como se mencionó en el apartado anterior, un *modelo de tipo descriptivo* para el análisis de necesidades formativas, con el fin de identificar de forma diagnóstica (“describir”) las necesidades formativas requeridas para el desarrollo de las competencias interculturales para la gestión, así como a través qué estrategias la universidad está respondiendo o podría responder a dichas necesidades. Para ello, se han utilizado cuatro fuentes de información: a) profesorado universitario; b) alumnado universitario; c) planes de estudios de carreras de gestión y d) documentos de organismos oficiales.

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA	FUENTE DE INFORMACIÓN	ESTRATEGIAS DE RECOGIDA
Identificar las necesidades formativas requeridas para el desarrollo de las competencias interculturales para la gestión, así como a través qué estrategias la universidad está respondiendo o podría responder a dichas necesidades	* Análisis descriptivo de necesidades formativas * Estudio documental	* Profesorado universitario * Alumnado universitario * Planes de estudio carreras de gestión * Organismos oficiales	* Entrevistas semiestructuradas * Trabajo grupal * Revisión y análisis documental
Adaptar y validar un instrumento para medir la sensibilidad intercultural y el perfil de experiencia ante lo multicultural del alumnado universitario	* Estudio por encuesta	* Alumnado universitario	* Cuestionario con escala de actitud

Cuadro 5. Metodología, fuentes de investigación y estrategias de recogida fase diagnóstica

Con el profesorado universitario se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas; con el alumnado universitario, se efectuaron sesiones de trabajo grupal. Asimismo, se efectuó revisión y análisis de los planes de estudios de las carreras de gestión, según aparecen en las páginas oficiales de las universidades en internet, así como revisión y análisis de documentos de organismos oficiales del ámbito laboral y educativo.

Asimismo, durante la fase diagnóstica y respondiendo al objetivo adaptar y validar un instrumento para medir la sensibilidad intercultural y el perfil de experiencia ante lo internacional y/o multicultural del alumnado universitario, se realizó en primer lugar, una búsqueda y selección del instrumento para medir la competencia intercultural, siendo seleccionado la escala de actitud “Intercultural Sensitivity Scale” (ISS), desarrollada y validada por Chen & Starosta (2000).

A través de la primera aproximación empírica, se realizó la traducción al castellano, adaptación a la cultura española y validación de dicha escala con una muestra de 47 alumnos universitarios.

Por último, en la fase diagnóstica, se efectuaron los ajustes recomendados en la primera aplicación (ver apartado 5.4.4.) y se volvió a efectuar una aplicación con una muestra de 280 integrantes del alumnado universitario.

⇒ ***Fase conclusión de la etapa diagnóstica***

Una vez recopilada y analizada toda la información de las diversas fuentes, se procedió a realizar triangulación de la misma, a fin de encontrar coincidencias tanto como divergencias, en relación a las necesidades formativas y a las posibles estrategias que desde el ámbito universitario, podrían utilizarse para dar respuesta a dichas necesidades.

⇒ ***Fase de elaboración y validación de una propuesta formativa***

A fin de poder estar en posibilidad de elaborar un modelo formativo para el desarrollo de las competencias interculturales en el ámbito universitario, se procedió a la búsqueda de información sobre los siguientes temas:

- Proceso de desarrollo de la competencia intercultural
- Contenido y enfoque de la competencia intercultural para la gestión
- Oferta formativa para el desarrollo de la competencia intercultural

Los resultados de dicha búsqueda, así como del análisis y organización de la información se han plasmado a lo largo de los capítulos tercero y cuarto de la presente tesis. Con dicha información, así como con la recopilada en la fase diagnóstica, se procedió a realizar el diseño del modelo formativo para el desarrollo de las competencias interculturales, el cual se muestra en el capítulo 11.

Por otro lado, a fin de cumplir con el objetivo de la elaboración y validación de una propuesta formativa que permita dar respuesta a alguna (s) de las necesidades formativas identificadas, se realizó una búsqueda de información que permitiera dar una fundamentación teórica de la propuesta formativa, sobre los siguientes temas:

- Contenido y enfoque de las competencias interculturales para la gestión
- Oferta formativa para el desarrollo de la competencia intercultural
- Las dimensiones culturales en la empresa multicultural y la gestión de recursos humanos
- Evaluación de programas formativos o investigación evaluativa

Tomando en consideración la información recopilada de los temas antes mencionados, así como los resultados de la triangulación entre las fuentes de información de la fase diagnóstica, se procedió a efectuar el diseño de un Seminario-Taller sobre el tema de la “Gestión de la diversidad cultural en las organizaciones del siglo XXI”.

Para realizar el diseño del taller se revisaron materiales ya existentes y utilizados en la educación y/o formación intercultural, se elaboró una base de datos con más de 80 actividades didácticas, de las cuales se seleccionaron 26, aquellas que se consideró podrían ser útiles apoyar los objetivos del taller, se tradujeron al castellano y se adaptaron a la cultura española.

El diseño del taller incluye dos tipos de materiales:

a) *Materiales dirigidos al alumnado* que comprenden distintas actividades de aprendizaje, tanto autoaplicables (ejercicios de autoevaluación) como de desarrollo grupal (casos, asimiladores culturales, ejercicios experienciales, etc.)

b) *Guía didáctica para el profesor-investigador*. La guía didáctica está integrada por:

- Secuenciación lógico-temporal de las actividades (por unidades o módulos temáticos)
- Presentaciones de conceptos clave (cuatro presentaciones en powerpoint)
- Cada una de las actividades detalladas, incluyendo los siguientes aspectos:
 - Objetivos que guíen el enfoque e intencionalidad
 - Desarrollo de las actividades y sugerencias de aplicación (tamaño de grupo sugerido / tiempo estimado requerido / procedimiento o proceso de aplicación)
 - Recursos o materiales necesarios (antes y/o durante la aplicación)
 - Sugerencias para el análisis y discusión al final de la actividad
 - Resolución de casos o ejercicios

c) *Materiales para recogida de información* durante el taller (formatos) y/o de evaluación al final del taller

Se efectuó la impartición de dicho Seminario – taller con alumnado universitario, como una primera intención de intervención educativa que sirva para validar la propuesta formativa modular. En dicha impartición se ha utilizado la metodología de la investigación evaluativa, siendo el alumnado universitario la fuente de información básica y siendo utilizadas las tres estrategias de recogida que se muestran en el cuadro 6, donde la primera corresponde a un tipo de evaluación formativa o procesual; la segunda a una evaluación sumativa o final y la tercera a una evaluación del contexto, evaluación del diseño, así como a una evaluación inicial de los aprendizajes.

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA	FUENTE DE INFORMACIÓN	ESTRATEGIAS DE RECOGIDA
Validación de una propuesta formativa que permita dar respuesta a alguna (s) de las necesidades formativas identificadas	* Evaluación de programas formativos o investigación evaluativa	* Alumnado universitario	* Diario del alumnado * Diagrama de autoevaluación * Cuestionario de evaluación global

Cuadro 6. Metodología, fuentes de investigación y estrategias de recogida fase validación de la propuesta formativa

⇒ **Fase de conclusiones de la investigación**

Por último, con toda la información recopilada se procedió a redactar las conclusiones de la tesis, utilizando como guía las preguntas de investigación del proyecto.

En el siguiente apartado se realiza una descripción general de las estrategias de recogida de información, así como de las técnicas de análisis utilizadas, en las distintas fases de la investigación.

6.4. Estrategias de recogida de información de la fase diagnóstica

La información recopilada en esta fase diagnóstica ha sido un elemento muy importante y necesario para que en la fase de elaboración y validación de la propuesta formativa, el diseño del programa formativo se adecue al contexto y que trate de responder a las necesidades formativas requeridas para el desarrollo de la competencia intercultural, que se desprenden de los actores clave (profesorado y alumnado universitarios). “Sólo a partir de la evaluación de las necesidades es posible tomar decisiones sobre la implantación o no de un programa, determinar su amplitud y alcance y especificar los objetivos formativos que mediante dicho programa deberían alcanzarse” (Garanto, 1989)

Como se mencionó antes, con el profesorado universitario se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas; con el alumnado universitario, se efectuaron sesiones de trabajo, realizándose también la aplicación de una escala de actitud en forma individual. Asimismo, se efectuó revisión y análisis de los planes de estudios de las carreras de gestión, según aparecen en las páginas oficiales de las universidades en internet, así como revisión y análisis de documentos de organismos oficiales del ámbito laboral y educativo.

A continuación se describen en forma general las estrategias de recogida de información utilizadas con cada una de las fuentes de información y a qué objetivos generales pretenden responder. Los procesos específicos seguidos al recopilar y analizar la información se detallarán en los capítulos correspondientes a los resultados obtenidos en cada una de las fuentes de información (capítulos 7 al 9).

⇒ **Documentos de organismos oficiales**

Se revisaron diversos documentos editados por los principales organismos rectores del ámbito laboral como educativo, tanto a nivel local (Cataluña), nacional (Estado Español), regional (Unión Europea), como global, a fin de conocer las tendencias globales en el ámbito laboral y educativo para el siglo XXI, marcadas por los organismos oficiales y de ahí inferir lo que podrían ser *las necesidades y estrategias de tipo normativo para el desarrollo de la competencia intercultural*.

Los objetivos de la revisión documental efectuada fueron dos, a saber:

- a) Identificar las necesidades formativas requeridas para el desarrollo de la competencia intercultural, como parte del perfil de competencias transversales requerido por las organizaciones del futuro

- b) Identificar las estrategias posibles para dar respuesta al desarrollo de la competencia intercultural desde el ámbito universitario

⇒ **Profesorado Universitario**

Se utilizó el método de la entrevista semiestructurada con una muestra de 12 personas integrantes del profesorado titular del departamento de Economía y Empresa de la Universidad Pompeu Fabra, con los siguientes cuatro objetivos generales:

- a) conocer el nivel de sensibilidad del profesorado universitario hacia la multiculturalidad, así como su concepción sobre el tema
- b) conocer la importancia reconocida de la competencia intercultural como parte del perfil actual del alumnado universitario
- c) conocer cuáles son las necesidades formativas requeridas para el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado universitario, derivadas del nuevo entorno laboral y empresarial y
- d) conocer qué estrategias actuales y/o futuras, son viables o posibles en el ámbito universitario para el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado universitario

De acuerdo con la clasificación propuesta por Del Rincón (1995), la muestra utilizada del profesorado es una *muestra intencional*, que es ampliamente utilizada en la investigación cualitativa (Maykut, 1994). Según Hernández (1998), en la muestra del profesorado se utilizó una muestra *no probabilística* (también llamada *dirigida*). “la ventaja de una muestra no probabilística es su utilidad para determinado diseño de estudio que requiere no tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema”.

De acuerdo con la clasificación que propone Del Rincón (1995), la entrevista a utilizar con el profesorado universitario podría clasificarse como: *individual* (según número de participantes), *de investigación* (según finalidad), *semiestructurada* (según grado de estructuración) y *dirigida* (según directividad).

Se seleccionó una entrevista con las características antes mencionadas, por las siguientes razones:

- semiestructurada, porque este tipo de entrevista, si bien posee una estructura, (guión de entrevista), a la vez posee flexibilidad, lo cual permitirá que el entrevistado tenga flexibilidad durante el proceso, y así obtener la mayor información del mismo, desde su particular visión y experiencia, lo cual es más difícil de lograr con una entrevista no estructurada (abierta) o con una totalmente estructurada (cuestionario aplicado en entrevista).
- dirigida, porque garantiza que no se omitirán áreas o aspectos importantes y permite aprovechar al máximo el escaso tiempo de que se dispone en la mayoría de las entrevistas. Permite una cierta sistematización de la información, la hace comparable y favorece la comprensión al delimitar los aspectos que serán tratados.
- Individual, porque al menos en este estudio exploratorio se desea obtener información en forma individual, ya que hacerlo en grupo es mucho más complejo por las ocupadas agendas de los potenciales entrevistados.

⇒ ***Planes de estudio carreras de gestión empresarial***

Se efectuó la búsqueda, revisión y análisis de los planes de estudios de las carreras de gestión empresarial, según aparecen en las páginas oficiales de las universidades en internet. Se seleccionó una muestra de 5 universidades, 3 públicas y dos privadas, tomando como base tres criterios: a) situadas en el área metropolitana de Barcelona, b) las mejor ubicadas en el II Ranking de calidad de las Universidades españolas, elaborado por el catedrático Jesús M. de Miguel (Gaceta Universitaria, No. 413, 24 junio 2002), así como en el ranking de El Mundo, sobre las 50 carreras más demandadas y los 5 mejores centros donde se imparten y c) que ofrezcan las licenciaturas en Administración y Dirección de Empresas (ADE), y / o la carrera de Ciencias Empresariales.

Las universidades seleccionadas y su ubicación dentro de ambos rankings se muestra en el cuadro 7. El análisis efectuado pretendía cubrir los siguientes objetivos:

a) Conocer la importancia que la academia universitaria concede al tema de la diversidad cultural y/o de la interculturalidad y, si la necesidad de desarrollo de la competencia intercultural está o no presente en los planes de estudios universitarios

b) Conocer si el enfoque formativo intercultural está o no presente en los planes de estudios universitarios

Tipo de Universidad	Ubicación en el ranking de calidad de las universidades españolas (Gaceta Universitaria, 2002)	Los mejores universidades donde se imparte la carrera ADE (El mundo/curso 2002-2003)
Universidades Públicas Universidad de Barcelona (UB) Universidad Pompeu Fabra (UPF) Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	3ro. 4to 5to.	3ro. 5to.
Universidades Privadas Universidad Ramón Lull (ESADE) Universidad Internacional de Catalunya (UNICA)	3ro. 4to.	1ro.

Cuadro 7. Muestra de universidades consideradas en el análisis de planes de estudios de carreras de gestión

⇒ **Alumnado universitario**

Con el alumnado universitario de la Universitat Pompeu Fabra, se utilizaron dos estrategias de recogida: a) realización de un trabajo grupal y b) aplicación individual de una escala de actitud.

a) trabajo grupal

Se llevaron a cabo 24 grupos de trabajo, en los que participaron 96 alumnos regulares matriculados en las materias de Recursos Humanos I y Sistemas Retributivos. El objetivo general de la realización de los trabajos grupales fue conocer *cuáles son las necesidades formativas sentidas, así como las estrategias posibles para dar respuesta a dichas necesidades*

De acuerdo con la clasificación propuesta por Del Rincón (1995), la muestra utilizada del alumnado universitario es una *muestra intencional*, que es ampliamente utilizada en la investigación cualitativa (Maykut, 1994). Según Hernández (1998), en la muestra del alumnado universitario se utilizó una muestra *no probabilística* (también llamada *dirigida*). “la ventaja de una muestra no probabilística es su utilidad para determinado diseño de estudio que requiere no tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema”.

b) Aplicación individual de cuestionario con escala de actitud

Se aplicaron 280 cuestionarios con escala de actitud al alumnado regular de 4to. año de varias titulaciones donde las Licenciaturas en Administración y Dirección de Empresas, así como la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración, ocuparon el 89 % del total de la muestra encuestada.

La aplicación del cuestionario con la escala de actitud respondió a los siguientes cuatro objetivos:

- a) Conocer cuál es el nivel de sensibilidad intercultural actual del alumnado universitario
- b) Verificar si existen diferencias significativas entre los grupos estudiados
- c) Verificar qué diferencias significativas existen al comparar la actitud vs. las variables de contexto
- d) Verificar si existen diferencias significativas en los grupos con perfiles extremos

6.5. Estrategias de recogida de información de la fase validación de la propuesta formativa

El Seminario – Taller sobre “Gestión de la diversidad cultural en las organizaciones del siglo XXI”, se llevó a cabo en 5 sesiones de 3 horas cada una, con una duración total de 15 horas (lunes a viernes de las 10 a 13 horas).

El taller contó con la participación de 10 integrantes del alumnado universitario de la Universidad Pompeu Fabra, de los 140 que fueron invitados. Dicha población de invitados surgió del interés por asistir al taller, manifestado por el mismo alumnado durante la aplicación de la escala de actitud, 6 meses antes.

Durante la impartición de este taller se aplicaron tres estrategias principales de recogida de información, a saber: a) diario del alumnado; b) diagrama de autoevaluación del alumnado, al final del taller y c) cuestionario de evaluación global del taller por parte del alumnado.

A través de estas cuatro formas de recogida de información con el alumnado universitario, se pretendía cubrir los siguientes siete objetivos, que se muestran en el cuadro 8, organizados de acuerdo con los tipos de evaluación considerados en el modelo utilizado.

TIPO DE EVALUACIÓN	OBJETIVOS	TÉCNICAS DE EVALUACIÓN
Evaluación del contexto	Conocer la sensibilidad por la necesidad de la formación intercultural en el ámbito universitario	<i>Cuestionario</i>
Evaluación del diseño	<ul style="list-style-type: none"> - Validar el valor de uso (utilidad) de los temas para la gestión de la diversidad cultural en las organizaciones - Validar el valor de uso (utilidad) de las actividades del taller para comprender los temas - Probar el atractivo que despiertan las diferentes actividades del taller 	<i>Cuestionario</i>
Evaluación de los aprendizajes (diagnóstica o inicial)	- Conocer las expectativas iniciales y su cumplimiento	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Formato con preguntas</i> - <i>Cuestionario</i>
Evaluación de los aprendizajes (formativa o procesual)	- Tener un acercamiento al proceso de aprendizaje de la competencia intercultural	- <i>Diario del alumnado</i>
Evaluación de los aprendizajes (sumativa o final)	- Verificar si existe diferencia en la autopercepción del alumnado al inicio y al final del taller en seis dimensiones de aprendizaje	<i>Diagrama de autoevaluación del alumnado</i>

Cuadro 8. Objetivos y estrategias de recogida en el proceso de evaluación del programa formativo

6.6. Análisis de la información de la fase diagnóstico

Según Aneas (2003), la inferencia es la actividad intelectual básica en el análisis de datos. Se ha dicho que en todos los análisis de contenido, incluso los más descriptivos, se ha realizado en algún momento una inferencia, por rudimentaria que esta sea.

Tradicionalmente se han reconocido dos orientaciones en el análisis de la información. Dichas orientaciones dependen del procedimiento y de la finalidad de la propia investigación (Sandín, 2003; Sandín, 1997 referida en Aneas, 2003):

* La primera orientación en la que se realizan inferencias o deducciones a partir de las unidades analizadas, posibilita la generación de teorías a partir de los datos y no de supuestos a priori. Esta orientación es mayormente conocida como método inductivo de análisis, porque procede desde abajo, desde los datos; las categorías conceptuales organizadoras derivan de la información, de los datos de las observaciones y no de categorías preestablecidas. El análisis se orienta a buscar categorías y patrones, no a contrastar hipótesis.

* La segunda orientación parte de la necesidad de verificar supuestos preestablecidos, tratando de identificar proposiciones universales y leyes causales intentando ajustar los datos a las explicaciones de la realidad educativa. A esta orientación se le denomina como método deductivo, ya que parte de un marco teórico y lo aplica o comprueba en la realidad empírica.

Como se verá en la descripción del análisis de datos efectuado con la información recopilada de las diferentes fuentes de información, el enfoque mayormente utilizado en esta investigación, ha sido un análisis con orientación inductiva, es decir, que partiendo de los datos recogidos se han organizado (transcripción / captura) y una vez organizados de alguna manera en unidades manejables (codificación), se ha procedido a efectuar el análisis en forma manual, o bien, con el apoyo de algún paquete informático para así poder efectuar la interpretación correspondiente.

La interpretación de los datos se ha efectuado en la mayoría de los casos siguiendo algunas de las vías sugeridas por Gil (1994), que se detallan en el cuadro 6

- *Encontrando conexiones entre los elementos de significado (tópicos) destacados en el conjunto de datos*
- *Comparando los resultados con los obtenidos por otros investigadores en estudios similares*
- *Buscando datos adicionales que den la clave para comprender los resultados del estudio*
- *Contextualizando los hallazgos en un marco teórico de referencia que explique las conductas, opiniones, actitudes, etc. observadas*
- *Recurriendo a la propia experiencia e intuición del analista*

*Cuadro 9. Algunas vías para la interpretación de datos cualitativos
Fuente: Elaboración propia, a partir de Gil (1994: 95)*

⇒ **Análisis de documentos de organismos oficiales**

Una vez seleccionados y revisados los documentos se procedió a redactar una breve síntesis del documento, con los textos relacionados al tema de la investigación (necesidades formativas y estrategias posibles para el desarrollo de la competencia intercultural), en los cuales se marcaron las palabras o frases relacionadas con el tema, (unidades de análisis con criterio temático, según Rodríguez, 1996 y Cabrera, 2000).

Posteriormente, se realizaron matrices de las necesidades y estrategias mencionadas por los organismos en cada uno de los niveles (global / Unión Europea / Estado español), a fin de obtener las necesidades formativas y las estrategias mayormente mencionadas por los organismos en los textos analizados. Finalmente, se realizó análisis comparativo entre lo encontrado en los diversos niveles, a fin de detectar convergencias, o bien, divergencias.

⇒ **Análisis de los planes de estudio**

a) Se revisaron los planes de estudios, de la Licenciaturas en Administración y Dirección de Empresas, los de la Diplomatura en Ciencias Empresariales, así como los de la Licenciatura en Ciencias del Trabajo, impartidos por alguna o varias de las 5 universidades seleccionadas, prestando especial atención a los objetivos de la titulación, perfil de ingreso, perfil de egreso, listado de materias, así como los objetivos y contenidos de las materias.

b) Se realizó la búsqueda de los planes de estudios de carreras de primero y/o segundo ciclo que incluyeran en su nombre, o bien, en sus objetivos, alguna de las siguientes palabras: diversidad, internacional, intercultural y multicultural. Una vez localizadas, se realizó la revisión de los planes de estudios, concentrándose en los mismos aspectos que en el primer análisis.

c) Se realizó la búsqueda de los planes de estudios de los Masters, Postgrados o programas de formación continuada, que incluyeran en los títulos alguna de las palabras ya mencionadas, o bien, que por su título pudieran estar relacionados con el tema de la gestión de la diversidad en las empresas. Una vez localizados, se realizó la revisión considerando los aspectos antes comentados.

Al igual que en el caso de los textos de los documentos de los organismos oficiales una vez seleccionada y revisada la información de los planes de estudios se procedió a redactar una breve síntesis de cada programa revisado con los textos relacionados al tema de la investigación (diversidad, internacional, intercultural y multicultural), en los cuales se marcaron las palabras o frases relacionadas con el tema, (unidades de análisis con criterio temático).

⇒ **Análisis de entrevistas con el profesorado universitario**

Una vez efectuadas las entrevistas, se transcribieron las grabaciones, se elaboró un listado de dimensiones de análisis, surgidas de los textos de las propias transcripciones, es decir, siguiendo un procedimiento inductivo (Rodríguez, 1996). Se asignaron códigos a las dimensiones y se procedió a codificar todos los textos seleccionados.

La organización y clasificación por dimensiones se realizó con el apoyo del programa informático denominado Atlas – ti, que es uno de los paquetes informáticos utilizados para el análisis de datos cualitativos.

Finalmente, se efectuó el análisis por cada una de las dimensiones, haciendo uso de matrices descriptivas, teniendo como base comparativa un perfil de mayor o menor grado de experiencia del profesorado en entornos internacionales y/o multiculturales (ej: con estudios doctorales en el extranjero y tiempo de vivir en el extranjero),

De acuerdo con Sandín (2003), las matrices generalmente consisten en tablas de doble entrada (filas y columnas) en cuyas celdas se aloja una breve información textual de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas. Es frecuente construirlas para sintetizar los fragmentos codificados en una misma categoría (columna) para diferentes sujetos, situaciones, casos, etc. (filas). Las filas y columnas pueden incluir los aspectos o características más variados del fenómeno objeto de estudio: periodos de tiempo, fuentes de información de donde se han obtenido los datos, procesos, variables clave, según el rol de las personas que ofrecen los datos, explicaciones, entre otros. Todo esto supone un proceso de categorización y de clasificación de los datos.

⇒ ***Análisis de la información recopilada con el alumnado universitario***

La información recopilada en los 24 grupos de trabajo se procesó manualmente, efectuando análisis de frecuencias, tanto de las necesidades formativas anotadas, como de las estrategias planteadas por el alumnado, obteniéndose las necesidades formativas sentidas, así como el perfil deseado de necesidades y estrategias, desde la perspectiva del alumnado universitario.

En relación a la aplicación individual del cuestionario con la escala de actitud, a través de una guía de codificación con 65 variables, se elaboró base de datos con las 280 encuestas y se procedió a realizar los estudios de estadísticas descriptiva, así como de estadística inferencial, de acuerdo con los objetivos propuestos, con el apoyo del paquete estadístico SPSS.

6.7. Análisis de la información recogida en el seminario – taller

Diagrama de autoevaluación

a) Se graficaron los diagramas individuales por perfiles en un diagrama acumulado para los 9 participantes.

b) Se efectuó un diagrama acumulado para cada uno de los perfiles (de alta y/o nula o escasa experiencia ante lo internacional y/o multicultural)

Evaluación global del taller

Se analizó manualmente la información del cuestionario de evaluación global del taller, por cada una de las preguntas que lo integran, contrastando los perfiles extremos (de alta y/o nula o escasa experiencia ante lo internacional y/o multicultural)

Diario del alumnado

- a) Se capturaron los manuscritos del diario del alumnado (captura en word) ordenados por las 5 sesiones del taller. Se revisaron los textos capturados y se elaboró una primera codificación de acuerdo con las dimensiones y subdimensiones del Modelo de competencias interculturales transversales de Aneas (2003), es decir, diagnosticar, relacionarse y afrontar. Asimismo, se detectaron dimensiones adicionales surgidas de los propios textos y con ellas se elaboró la guía de codificación definitiva.
- b) La organización y clasificación por dimensiones se realizó con el apoyo del programa informático denominado Atlas – ti, que es uno de los paquetes informáticos utilizados para el análisis de datos cualitativos.
- c) Con dicha información ya reunida por dimensiones y subdimensiones, se revisaron todos los textos y se efectuó el análisis haciendo uso de matrices descriptivas, teniendo como base comparativa el perfil de mayor o menor grado de experiencia ante lo internacional y/o multicultural, según se plantea en el capítulo 9 de la tesis.

6.8. Temporalización de la investigación

En el cuadro 7 se muestra la temporalización de la investigación en sus diferentes etapas, la cual se ha realizado durante 2 años y 10 meses, en el periodo enero 2002 – octubre 2004.

PERIODO FASE O ACTIVIDAD	ENERO – JUNIO – 2002	ENERO – JUNIO – 2003	VERANO 2003	SEPT. 2003	ENERO – MARZO 2004	ABRIL – JUNIO 2004	VERANO 2004	SEPT. – OCT. 2004
FASE TEORICA * Búsqueda de bibliografía y materiales	X		X		X			
FASE TEORICA * Análisis competencias interculturales para la gestión		X				X		
PRIMERA APROXIMACION EMPIRICA	X							
FASE DIAGNOSTICO (recogida y análisis) * Profesorado * Alumnado * Organismos oficiales * Planes de estudios		X (primer análisis)					X (re-análisis y/o actualización)	
FASE VALIDACION PROPUESTA FORMATIVA * Diseño Seminario – Taller piloto			X					
FASE VALIDACION PROPUESTA FORMATIVA * Impartición Seminario – Taller				X				
FASE VALIDACION PROPUESTA FORMATIVA * Análisis de la información recogida en el Taller							X	
FASE ELABORACION PROPUESTA FORMATIVA * Diseño modelo y propuesta formativa								X
INFORME DE TESIS					X	X	X	X

Cuadro 10. Temporalización de la investigación realizada

6.9. Criterios de rigor científico

De acuerdo con Bartolomé (1996), los diversos nombres asignados a los criterios de rigor científico, tanto en el paradigma positivista o cuantitativo, como en el paradigma emergente o cualitativo, aunque son distintos en nombre, coinciden en el objetivo último que pretenden, como se muestra en el cuadro 8.

Criterio de científicidad	Paradigma positivista	Paradigma emergente
Valor verdadero Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad Posibilidad de aplicar la investigación a otros contextos	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia Grado en que se repetirían los resultados obtenidos de replicarse la investigación	Fiabilidad	Dependabilidad
Neutralidad Seguridad de que los resultados de la investigación no están sesgados	Objetividad	Confirmación

Cuadro 11. Criterios de rigor científico en el paradigma positivista y en el paradigma emergente
Fuente: Bartolomé, 1996:40

En la presente investigación se han cuidado cada uno de los criterio de rigor científico, de la siguiente manera:

a) *la credibilidad o validez interna* de la investigación. Este criterio que busca que la investigación, sea en la medida de lo posible lo más parecida a la realidad, aumentando la probabilidad de que los datos sean hallados creíbles, se ha buscado mediante la *triangulación de métodos* de recogida de información cuantitativos (estudio por encuesta) y cualitativos (entrevista semiestructurada y análisis de textos), así como la triangulación de las diversas fuentes de información (ej. organismos oficiales vs. profesorado vs. alumnado) y *estrategias de recogida* (Ej: Encuesta vs. entrevistas semiestructuradas o vs. análisis de textos)

Según Bartolomé (1996), triangular, un término topográfico, significa conseguir varias aproximaciones de una misma realidad, para asegurarnos de que nuestras interpretaciones son correctas, así como los datos en los que se basan. Aunque la etimología del término alude a tres, se considera también triangulación el contraste entre dos fuentes de información.

Podemos contrastar diferentes estrategias (por ejemplo, lo recogido a través de la observación o de la entrevista), diversos informantes clave, diversas teorías que intentan explicar o interpretar la realidad, etc. o como en este estudio, los resultados de la escala de actitudes y/o el resultado de trabajo grupal con el alumnado universitario vs. las entrevistas semiestructuradas con el profesorado o vs. la información de los organismos oficiales.

b) la transferibilidad o validez externa. Este criterio que busca la posibilidad de replicar el estudio en otros contextos, se ha cuidado a través del diseño de instrumentos (validez interna), así como de una descripción minuciosa de los procesos seguidos en todas las fases de la investigación, a fin de que sea posible de aplicar la investigación a otros contextos.

En el estudio por encuesta (cuestionario con escala de actitudes), se cuidaron los aspectos de validez interna y fiabilidad del instrumento diseñado, a fin de que pueda tener validez externa y sea factible de replicar en otros contextos equivalentes. En las entrevistas semiestructuradas y análisis de materiales textuales, se cuidó el ser lo más específico posible en el proceso de diseño, procedimiento de implantación y análisis de los datos, a fin de quien quiera repetir el estudio, tenga elementos para hacerlo

c) la consistencia o fiabilidad de la investigación. A través de este criterio se pretende que una réplica de esta investigación con muestras similares obtenga resultados similares. A fin de que esto sea posible, se ha cuidado efectuando una descripción minuciosa, explicando lo más detalladamente posible, los procesos seguidos en todas las fases y actividades de la investigación, a fin de establecer una pista de revisión.

d) la neutralidad u objetividad. A través de este criterio se busca evitar sesgos, lo cual se ha cuidado vigilando la congruencia entre los objetivos específicos vs. estrategias de recogida de información, así como en el diseño de los instrumentos para la recogida de dicha información y las técnicas de análisis de datos.

Asimismo, este criterio se ha cuidado a través del proceso de tutoría de la investigación, quienes con su amplia experiencia investigadora y como directoras de proyectos doctorales, orientaron mi desempeño a lo largo de la investigación, a fin de disminuir en lo posible el sesgo natural propio de cualquier investigador.

A MODO DE SINTESIS DEL CAPITULO

La formación para el desarrollo de las competencias interculturales para la gestión de la diversidad en las organizaciones empresariales, desde el ámbito universitario es el planteamiento del problema de la tesis.

Partiendo de dicho planteamiento de problema se han derivado las preguntas de investigación, así como los objetivos generales de la misma, los cuales han guiado la investigación hacia la obtención de los siguientes productos o resultados principales, a saber:

- 1) La identificación de las competencias para la gestión en entornos empresariales multiculturales
- 2) La identificación de las necesidades formativas requeridas para el desarrollo de las competencias interculturales para la gestión, así como de las estrategias a través de las que la universidad está respondiendo o podría responder a dichas necesidades
- 3) Un modelo formativo para el desarrollo de las competencias interculturales en el ámbito universitario
- 4) Una propuesta formativa validada que permita dar respuesta a alguna(s) de las necesidades formativas identificadas
- 5) Un instrumento adaptado y validado para medir la sensibilidad intercultural, así como el perfil de experiencia ante lo internacional y/o lo multicultural

A fin de conseguir los objetivos planteados en la investigación, se ha utilizado un modelo descriptivo de análisis de necesidades de formación, ya que se está trabajando con las necesidades formativas derivadas de la necesidad de desarrollo de las competencias interculturales, la cual es una tendencia actual y futura en las organizaciones a nivel global y a las cuales la oferta formativa universitaria aún no parece responder adecuadamente, de una manera preventiva.

Por lo anterior, en dicho análisis de necesidades se ha incluido por un lado, a los organismos oficiales del ámbito laboral y educativo, como portadores de visiones futuras y por tanto como organismos normativos. Por otro lado, se han involucrado a los actores clave del ámbito universitario, tanto los potenciales destinatarios de las estrategias o programas formativos (alumnado), como los que a los principales impulsores u obstaculizadores de las estrategias o programas formativos que pudieran ofertarse (profesorado), ambos vinculados a través de los planes de estudio de las titulaciones o carreras de gestión empresarial.

Asimismo, se ha utilizado la metodología de la evaluación de programas formativos o investigación evaluativa, a fin de validar la propuesta de programa formativo planteada.

El diseño de la investigación se ha estructurado en siete fases o etapas: a) una fase teórica, b) una fase de formulación del problema y primera aproximación empírica, c) una fase de definición de objetivos y diseño metodológico; d) una fase diagnóstica, e) una fase conclusión de la etapa diagnóstica; así como una f) una fase de elaboración y validación de una propuesta formativa y g) una etapa de conclusiones de la investigación. La investigación se plantea como un estudio multimétodo ya que hace uso de métodos y estrategias de recogida de información de ambos enfoques de investigación.

El enfoque mayormente utilizado en el análisis de la información recogida a través de las diferentes estrategias (entrevista semiestructurada, análisis de materiales textuales, etc.) es de tipo inductivo, haciendo uso de paquetes informáticos de apoyo como Atlas-ti.

A partir del siguiente capítulo, del capítulo séptimo al décimo, se presentan los resultados derivados del análisis e interpretación de la información recogida con cada una de las fuentes de información, durante la fase diagnóstica de la investigación.