

CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA O REFLEXIONES SOBRE QUÉ Y CÓMO OBSERVAR EN UN ESTUDIO DE CASOS

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO

RESUMEN

Se reflexiona sobre la importancia que tiene la observación como técnica de investigación cualitativa, llevada a cabo mediante el estudio de casos. Se muestra un procedimiento concreto de cómo buscar datos relativos a categorías observables y se indica que esas categorías o dimensiones necesitan operativizarse por medio de unos síntomas, con los cuales se facilita la recogida de datos. Finalmente, el autor se detiene en hacer algunas sugerencias sobre la forma de archivar los datos.

ABSTRACT

We reflect on the importance of observation as a qualitative investigation technique carried out through case studies. A specific process for searching for data relative to observable categories is shown and we indicate that these categories or dimensions need to be made operational by means of certain characteristics with which data collection is made easier. Finally, the author makes some suggestions on how to store information.

PALABRAS CLAVE

Investigación cualitativa, Estudio de casos, Observación, Archivo de datos.

KEYWORDS

Qualitative investigation, Case studies, Observation, Information storage.

Debo empezar diciendo dos cosas:

Primera, que el presente trabajo es fruto de la investigación conjunta que un grupo de psicopedagogos y maestros, coordinado por mi mismo, realizó dentro de un programa "Sócrates". Los países intervinientes han sido Grecia, Alemania y España. El título del proyecto rezaba así: El museo como instrumento didáctico para la promoción de actitudes interculturales en los alumnos de etnia gitana a través de la enseñanza de la lengua e historia en un proyecto Sócrates.

Los componentes del grupo son: Lourdes Castro, Pedro Herrero, José Luis Cubero, Esperanza del Val y Martín Rodríguez. También han colaborado temporalmente, José Manuel Puertas, Nuria Villamediana, Ainara y Javier Rojo.

Los objetivos del proyecto han sido:

- *Elaborar materiales didácticos para promover actitudes interculturales en el Colegio Público “María de Molina”, cuyos alumnos son gitanos en casi su totalidad.*
- *Mostrar la importancia del uso de los museos como instrumento didáctico para acercar al alumnado al interculturalismo y al aprendizaje de la lengua e historia.*
- *Colaborar en la formación inicial de profesores interculturalistas, aprovechando el material elaborado y la experiencia llevada a cabo en el colegio citado y en algunos museos visitados.*

Lo segundo que quiero resaltar para facilitar la comprensión del escrito presente es que pretendo reflexionar sobre la importancia que tiene la observación como técnica de investigación cualitativa a través de un estudio de casos. Intento mostrar un procedimiento concreto de cómo buscar categorías observables e indicar que esas categorías o dimensiones necesitan operativizarse por medio de unos síntomas, con los cuales se facilita la recogida de los datos. Finalmente, me detengo en hacer algunas sugerencias sobre la forma de archivar los datos.

Los cuadros que recogen esos pensamientos y que podrían considerarse como técnicas que facilitan el qué y el cómo de la observación cualitativa son un mapa conceptual (cuadro 1), una plantilla de dimensiones y síntomas a observar (Cuadro 2) y una tabla que relaciona las dimensiones o categorías con las técnicas de recogida de datos y los archivos o depósitos donde se pueden almacenar los datos en una disposición que favorece la futura organización y reflexión sobre los mismos (Cuadro 3).

Paso, sin más, a la descripción de dichos cometidos.

El gran cometido de toda investigación es conseguir la verdad de lo que se quiere probar. Partiendo de una hipótesis se buscan los datos pertinentes para llegar a constatar si esa suposición primera es cierta o no. (Arnal y otros, 1994; Goyette, G. y Lesart-Hébert, M., 1988; Rodríguez Gómez, G. y otros, 1996; Stenhouse, L, 1987).

En las investigaciones que se realizan desde la corriente cualitativa, la intencionalidad de buscar pruebas ha de ser necesariamente modesta. No porque no se desee ni se intente llegar hasta donde más se pueda, es decir, a la constatación lo más rigurosa y exacta de la hipótesis; sino porque el investigador cualitativo tiene una elevada dosis de sentido común y de modestia como para saber que el Mediterráneo ya está descubierto o para conformarse con llegar a la credibilidad de los asertos y no a la verdad absoluta ni objetiva en la que no cree.

Los objetos que se trae entre manos el investigador con estudio de casos, son objetos muy especiales. Tan especiales que, en muchas ocasiones, no son objetos sino sujetos. La naturaleza de la investigación se concreta en problemas humanos, donde el gran personaje “hombre” se imbrica en la maraña de los conocimientos, de las actitudes, de los

procedimientos, de las emociones y de los sentimientos. Y ¿quién es el guapo que pretende recoger el agua del mar con una criba? ¿Quién, el valiente que asegura conocer al otro y, aún mucho más difícil, conocerse a sí mismo? ¿Quién, el ingenuo que intenta medir con un metro estadístico los vericuetos insondables de la conciencia humana? Ya sé que Galileo Galilei dijo que todo era medible y lo que no lo fuera, había que buscar cómo medirlo. Pero, los tiempos han cambiado, el concepto de ciencia, también. Los sabios se han vuelto más modestos, la ciencia pura y experimental nos ha jugado muchas pasadas. Ya no existe tanta credulidad ante un saber que ha nacido con capacidad para matar a través de ciertos inventos tecnológicos mal utilizados. Ya nos hemos dado cuenta de otros paradigmas más complejos, más conscientes del valor de la incertidumbre (el último libro del filósofo Albiac nos lo recuerda) como principio corrector de arrogancias, más cercanos al juego del azar, más hermenéuticos y menos dependientes de una sola dimensión o enfoque epistemológico solamente disciplinar.

El problema, en nuestro caso como en todos los proyectos tratados con la investigación-acción, se presenta a la hora de construir un aparato argumentativo que, si bien no nos proporciona la posibilidad de generalizar las conclusiones a otras situaciones o problemas del mismo género, sí nos debe de prestar razones creíbles o apoyos suficientes para presentar como aceptable, verosímil y plausible un modo de obrar ante la solución de un problema o conflicto social, educativo, etc. Los materiales de tal probadura no son otros que la recogida de datos, de hechos, de evidencias... (Martínez, J.B. y otros, 1990; Salazar, M.C., 1992).

Pero aquí radica, precisamente, no sólo la dificultad, sino la desazón del investigador. ¿Qué es lo que se quiere probar?, primero. ¿En torno a qué categorías se recogen los datos? ¿Dónde me sustento para elegir éstas y no otras categorías? Los investigadores, más aún si son noveles, se las ven y se las desean para centrar su objetivo. Y surgen las dudas: ¿Serán suficientes las categorías en las que me apoyo? ¿Serán las adecuadas o pertinentes? ¿Serán las más representativas del problema, concepto, objeto, tema o aspecto que deseo investigar?

Supongamos que ya contamos con la plantilla o diseño de la investigación. (Balluerka, N., 1999; Kemmis, St. y otros, 1988; Taylor, S.J., y otros, 1996). Demos por concedido que a este diseño se le otorga el carácter de provisional o emergente. Solamente. En ese diseño constarán los objetivos y las fases que se pretende seguir a lo largo del proceso investigador. ¿Qué más, hasta garantizar con cierto éxito que no nos perderemos en el tortuoso camino de la recolección de los datos significativos?

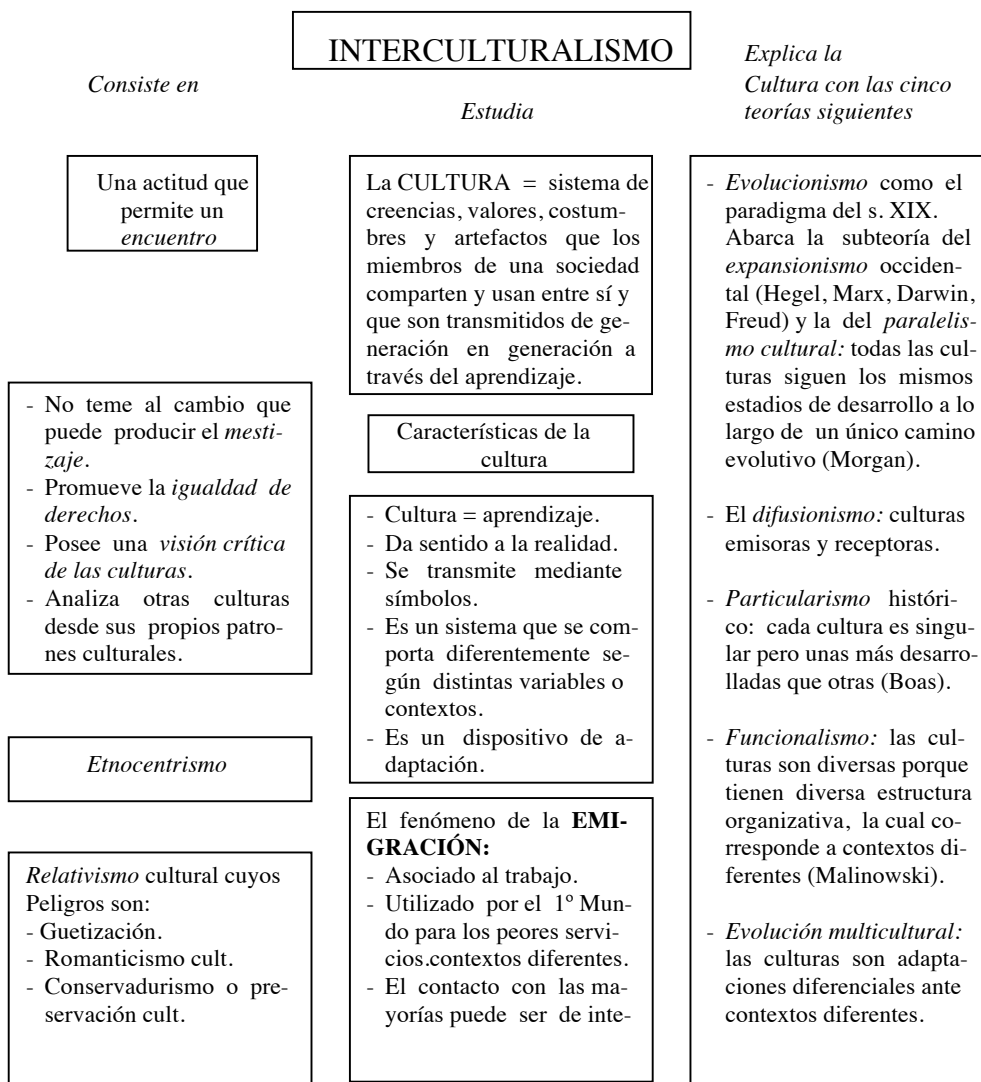
Nosotros en el proyecto al que aludimos en la entradilla de este artículo, trazamos los siguientes pasos:

1. Profundizar en el *concepto de interculturalismo* (Cuadro 1).
2. Elegir pocas *dimensiones*, pero suficientemente caracterizadoras de la interculturalidad (Cuadro 2).

3. Pormenorizar esas dimensiones en aspectos más concretos que manifiesten de qué se trata cuando nos referíamos a ellas. En qué *síntomas* se expresan esas dimensiones (Cuadro 3).

1. El grupo más directamente implicado en la investigación-acción se preguntó: *¿Qué es el interculturalismo?* Si era éste el problema que deseábamos indagar, sería imprescindible, primero, saber en qué consiste. Acudimos a la bibliografía. (AMANI, 1994; Aranguren, L.A. y otros, 1998; Hicks, D., 1993; Muñoz, A., 1997; Rodríguez Rojo, M., 1995). Acumulamos apuntes de asignaturas afines. Recurrimos a la educación para la paz, de la cual opinábamos que formaba parte. Sería bueno apuntalar nuestros modestos descubrimientos en un *mapa conceptual*, dijimos. Y llegamos a confeccionar el que sigue.

CUADRO 1



gración, asimilación,
separación, marginación.

2. Es así como llegamos a conceptualizar el interculturalismo, actitud que las personas deberíamos poseer respecto a nuestros semejantes y hacia las diversas culturas que hoy día se mezclan en el mundo. Miles de sujetos de esas civilizaciones, por mor del frenético fenómeno de la emigración, llegan en medios de transporte, muchas veces inhumanos, desde los pueblos más empobrecidos (América del Sur hacia EE.UU, Africa hacia Europa atravesando España, Europa del Este hacia la Europa rica, Asia Menor hacia Centroeuropa, Europa del Sur hacia Italia, etc.) a los países desarrollados o, mejor, enriquecidos.

Extraídas del mapa conceptual sobre la problemática que nos ocupa, destacamos las *cuatro categorías que tomamos del concepto de interculturalismo*. Ideas madre que se extraen del mapa conceptual desarrollado en el esquema aludido. Es ésta una manera correcta, creemos, de formular los grandes núcleos en torno a los cuales recogeremos los datos. Éstos se almacenarán para estudiar el problema que pretendemos analizar. Las dimensiones del interculturalismo son una derivación de nuestro objetivo: comprobar si los valores interculturales se fomentan o no desde la utilización de los museos para la enseñanza de la lengua y de la historia. He aquí, el qué de nuestra evaluación, el objeto fundamental de nuestro trabajo, las grandes dimensiones en las que se plasma el concepto de interculturalidad. Nos referimos a las cuatro siguientes:

1. Interculturalismo significa *encuentro entre culturas*.

¿Se percibe este encuentro en los datos recogidos?

2. Interculturalismo implica una *visión crítica de las diferentes culturas*. No existe la cultura ideal. Todas son superiores e inferiores, simultáneamente. Todas poseen grandes valores y, al mismo tiempo, enormes deficiencias. La cultura es dinámica. No está construida de una vez por todas. Es la persona quien debe de perfeccionarlas continuamente, mejorarlas, hacerlas más atractivas, más útiles, más justas. Ese perfeccionamiento será consecuencia del cambio de las estructuras que mediante una interacción dialéctica sujeto-objeto, naturaleza-razón, materia-espíritu, transformarán también al sujeto humano.

La pregunta se repite: ¿manifiestan este pormenor, los datos recogidos en la investigación?

3. Interculturalista es aquella persona que sabe *respetar a las diferencias* o, tal vez mejor, al diferente y sus circunstancias, parafraseando a Ortega y Gasset.

4. Finalmente, hemos de resaltar como característico del interculturalismo, el respetar a las culturas diferentes, sin dejar de creer en sus protagonistas, sin olvidar que todos podemos llegar al disfrute de la *igualdad de derechos*. Supondría un peligro y una mala interpretación del interculturalismo sostener que un magrebí, un gitano, un congoleño no pueden llegar a las más altas cotas de promoción a las que llega un europeo o un norteamericano. Estimar y

estimular a quienes no han tenido oportunidades de desarrollo es una exigencia intercultural. Diferentes, pero iguales. Iguales y diferentes. Todos tenemos derecho a conquistar los más altos grados del saber, de bienestar, de educación, en una palabra, de desarrollo humano, tanto desde el ángulo de la personalidad, como desde la ciudadanía política.

¿Hasta qué punto nuestra observación garantiza este extremo y puede probarlo con datos extraídos con la ayuda de las diversas técnicas de análisis de la realidad?

Éstas son las dimensiones que dimanan del concepto de interculturalismo y que se constituyen en pilares del análisis. Como se podrá concluir, las categorías a observar proceden de la teoría y atravesarán el proceso de enseñar y de aprender para volver, por último, a convertirse en nueva teoría. Se originan de un análisis deductivo de la idea general “interculturalismo”, y se van a contrastar con la dureza de la realidad escolar, con la eficacia de las estrategias didácticas, con la piedra molar de la situación docente que afila y saca brillo a la tosca y diluida figura de la abstracción. Los conceptos y la vida van a producir por medio de una tensión dialéctica una nueva luz, un derivado de la praxis educativa. El diálogo academia-entorno social ha de engendrar una concepción mejor de ambas orillas. Y como resultado final, el choque contribuirá a transformar la mini-sociedad escolar, tal vez más tarde e indirectamente, otros campos más ambiciosos de la sociedad nacional o internacional. Deducción e inducción: categorías y dimensiones teóricas deducidas del concepto, vía raciocinio, y análisis inductivo de las pepitas de oro enterradas en la arena de la vida cotidiana, en las cuevas del trabajo de los profesores y de los buscadores de datos interculturales, observadores internos y externos, vía análisis de los elementos sueltos, fragmentados, disueltos en el agua de las aulas. Pero, estos restos arqueológicos que se descubrirán en las clases, en el centro escolar, en los patios colegiales, en los proyectos curriculares se convertirán en células cargadas de gérmenes vitales, capaces de alumbrar nueva teoría sobre el interculturalismo. No hay teoría sin práctica ni práctica sin teoría. Me estoy refiriendo a la materialización de este planteamiento metodológico para investigar la acción mediante un estudio de casos (Santos, M.A., 1997).

3. ¡Ah, si fuera suficiente con detenernos sólo en las dimensiones caracterizadoras de la esencia intercultural! El equipo investigador descansaría tranquilo después de aquella jornada en que grabamos en los dinteles de nuestros cuadernos los cuatro aspectos del problema a investigar. Pero, descubrimos que unos códigos tan generales, tan potentes, tan abstractos, era difícil encontrarlos en bruto con la sola ayuda de nuestros ojos y de los instrumentos clásicos. Hacía falta operativizar aún más esas categorías (Anguera, T., 1988; Walker, R., 1989). Pues en la arena de la cotidianidad no se encuentran las perlas en estado puro. Será el pequeño gesto despectivo el que nos mostrará una actitud anticultural. Será, tal vez, la pirueta saltarina del niño gitano la que nos descubra la posibilidad de creer en la alta cima a donde podría ascender ese diferente comportamiento de una etnia minusvalorada. Y así sucesivamente, caímos en la cuenta de que las dimensiones del interculturalismo reflejan la idea general de la intercomunicación y aceptación del otro; pero advertimos, que al mismo tiempo, los pequeños detalles serían los encargados de describir esos núcleos más generales, detalles a los que podríamos denominar “síntomas” de las dimensiones del interculturalismo. ¿Dónde se reflejan el encuentro, la crítica cultural, el respeto y la igualdad entre las diferencias culturales? La pregunta, formulada

por cualquiera de nosotros ante la mesa de trabajo, nos obligó a detallar *los síntomas de dichas cuatro dimensiones* (Cuadro 2). Mas no fue fácil llegar a conseguir una estructura que facilitara la sencillez, la profundidad y la justeza de una formulación de esos síntomas interculturales que, mientras explanaran la esencia del interculturalismo, se ajustaran también a la idiosincrasia de un modelo didáctico. Había que atender a una doble entrada en el campo de la investigación. Había que empezar a juntar interculturalismo y proceso didáctico. El interculturalismo había sido tratado y plasmado en el mapa conceptual, de él extrajimos las cuatro categorías o grandes núcleos esenciales y constitutivos de la idea intercultural. Ahora teníamos que perfilar las proyecciones de esos núcleos en variables manejables y significativas y, además, relacionarlas con los pasos o componentes de cualquier modelo didáctico, tal y como éste suele entenderse por el docente en las escuelas de carne y hueso donde habitan alumnos gitanos, poco acompañados de payos. No era suficiente lanzar el torbellino de ideas manifestativas del encuentro, crítica, respeto e igualdad sobre un proceso docente y discente indeterminado, destartalado o descompuesto. Sería más conveniente relacionar a cada palo con su astilla, a los detalles que evidencian las ideas de encuentro, crítica, respeto e igualdad con aquellos otros elementos que estructuran la acción de la enseñanza. Estos no son otros que los objetivos, contenidos, metodología, recursos, organización del aula y evaluación. De tal modo, el cuadro de doble entrada, plantilla o “tabla aristotélica de invención” como prefieren llamarla Kemmis y McTaggart (1988, pp. 121-131) para determinar un tema, por ejemplo el interculturalismo, se construyó ateniéndonos a los siguientes principios de relación.

La idea de encuentro, de visión crítica de las culturas o enfoque antiromántico ante las minorías y mayorías, el respeto y la igualdad ante las diferencias habrían de relacionarse, una por una, con los componentes que dan cuerpo unitario y explicativo a la tarea de enseñar y de aprender. De otra manera, las dimensiones del interculturalismo habrían de cruzarse con los elementos invariantes del modelo didáctico en los puntos neurálgicos o “síntomas” donde se dieran cita esas dimensiones con esos elementos. En las respectivas casillas de la tabla siguiente aparece este cruce, claro soporte para una fácil recogida de datos sobre el interculturalismo en el escenario de la enseñanza formal o escolar y no formal o visitas a los museos (Cuadro 2). Hemos denominado a esta estrategia observadora, “plantilla para el descubrimiento de los síntomas del interculturalismo en su relación con los elementos de un modelo didáctico”.

CUADRO 2. *Plantilla para el descubrimiento de los síntomas del interculturalismo en su relación con los elementos de un modelo didáctico*.
Fac. Educación y C.P. “María de Molina”.

Interculturalismo. Dimen. ↓ Componentes didácticos. →	<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Metodología</i>	<i>Recursos</i>	<i>Org. del aula</i>	<i>Evaluación</i>
	¿Promueven la amistad, la autoesti-	¿Se presentan contenidos de la cul-	¿Se usó el debate, el diálogo co-	¿Se usaron recursos didácticos,	¿La organización del espacio, de	¿Se evaluaban valores promocio-

<i>¿Encuentro entre culturas?</i>	ma, el respeto, el mútuo enriquecimiento de los valores?	tura paya y de la gitana? Características del currículo. ¿Lengua caló?	municativo, dinámicas de grupo que promovieran el encuentro cultural?	significativos de ambas culturas: símbolos, objetos?	los alumnos, del tiempo promovían el encuentro intercultural? ¿Cómo?	nantes del encuentro intercultural? ¿Cómo?
<i>Visión crítica de la cultura</i>	¿Los objetivos consideraban que todas las culturas son perfectibles? ¿Se cayó en el romanticismo cultural o en el paternalismo o en el desprecio?	¿Se trataron críticamente los contenidos cognoscitivos de los temas, de las UU. DD, del texto? ¿Idem sobre los contenidos procedimentales y actitudinales?	¿Se usó la investigación como método de comparación, búsqueda, descubrimiento de aspectos culturales? ¿Qué técnicas demuestran el talante crítico hacia l.É(œs? ü°ó(

<i>Respeto a las diferencias</i>	¿Qué concepción de diferencia subyacía en los objetivos?	¿Qué contenidos manifestaban las diferencias culturales ?	¿Hubo técnicas ajustadas a la idiosincrasia gitana? ¿Cuáles?	Recursos característicos de la cultura gitana: museo, etc.	¿Qué tipo de organización del tiempo, del aula, del espacio se acomoda mejor a las características gitanas? Esfuerzos en este sentido.	¿Se evaluaba conforme a los patrones y valores gitanos?
<i>Promoción de la igualdad de los DD. HH.</i>	Concepción y heteroes-tima de los gitanos por parte de la escuela oficial.	¿Se han descubierto los estereotipos existentes? ¿Se ha reflexionado sobre sus consecuencias?	¿Se han usado metodologías anti-sexistas? ¿Se ha impulsado la tendencia hacia la igualdad de los individuos y las culturas?	¿Se han utilizado recursos antise-xistas: imágenes, vocabulario, símbolos, objetos...?	¿Se ha eliminado la guetización: en el aula, en las relaciones, en el centro, en el ambiente, en la zona o barrio?	¿Se ha conformado la evaluación con lo poco a donde pueden llegar los gitanos? ¿Qué criterios de exigencia se han utilizado? ¿Se ha usado de un paternalismo camuflado a la hora de valorar el rendimiento escolar de los alumn.?

Si con estas ayudas técnicas conseguimos saber qué deseamos evaluar y ellas contribuyen a facilitar al observador los “síntomas” concretos donde las categorías o aspectos a evaluar se manifiestan, habremos favorecido la búsqueda y hallazgo de datos que harán creíble nuestra hipótesis. A saber: en tanto se potencien las cuatro dimensiones citadas en la fase preparatoria, en esa misma medida se incrementará el talante intercultural del aula o de cualquier otra situación educativa donde se lleve a cabo la experiencia.

Así pues, pretendemos afirmar los siguientes supuestos o subhipótesis:

1. A mayor actitud de encuentro entre culturas, mayor interculturalismo.
2. A mayor visión crítica de las diferentes culturas, mayor comprensión intercultural.
3. A mayor igualdad de derechos entre los diferentes, mayor aceptación intercultural.
4. A mayor respeto a las diferencias, mayor mestizaje enriquecedor del “yo” y del “nosotros”.

Expresémoslo mediante una fórmula matemática:

$$Si SE + SVC + SR + SID = RA \text{ (Realidad del aula),}$$

entonces se conseguirá el IE (Interculturalismo en los estudiantes).

Su lectura podría ser ésta: Si los síntomas de encuentro entre culturas (SE), más los síntomas de la visión crítica de las culturas (SVC), más los síntomas del respeto a la diferencia (SR) y a la igualdad de derechos (SID) se observan en las relaciones que se entablen en el aula, podremos concluir que se está avanzando en una educación intercultural dentro de los centros escolares y, por tanto, entre los alumnos.

Sobre cómo llevar a la práctica la observación de estas categorías, dimensiones y síntomas se ha de decir algunas palabras.

Las dimensiones interculturales se traducen, como insinuábamos más arriba, en pequeños movimientos, gestos, acciones, emociones, comportamientos y vivencias. La cuestión, en este momento, consistía en saber cómo recoger los datos, de tal manera que se facilite más tarde su recuento. Había que buscar las vueltas a la dificultad que presenta la investigación-acción y, concretamente, el estudio de casos. No es infrecuente encontrarse al final del trabajo con un abundantísimo almacenamiento de datos y tener que despreciar muchos de ellos o, por el contrario, también puede suceder que, al final del trabajo de campo, falten datos esenciales para probar algún aspecto imprescindible e intrínseco a la problemática de la investigación. Siempre se puede prolongar el tiempo de la observación, es cierto. Pero, también lo es que ahorrar esfuerzos y energías son pruebas de un buen investigador, capacitado para encontrar lo que busca en el menor tiempo posible, con el menor esfuerzo, con orden, y evitando el mal trago de la desesperación o del abandono a medio camino. Aún programando un procedimiento especialmente pensado para esta recogida, suelen suceder ambos fenómenos ¿Qué pasaría si no organizáramos el modo de cosechar?

De ahí que nosotros intentáramos aquilatar la manera de cómo acceder a los datos a través de una serie de técnicas hasta encasillar los hallazgos en sus respectivos cajones o depósitos. A pesar de todo, la clasificación final y una cierta reconstrucción de los datos no la evitará nadie, aunque sí se podrá endulzar, si antes se han diseñado los dispositivos pertinentes.

¿Cómo lo argumentamos nosotros?

En primer lugar, recurrimos al esquema primitivo y tiramos del hilo de la secuencia: mapa conceptual sobre el interculturalismo, dimensiones esenciales, sintomática que delata la existencia de las dimensiones en la situación educativa correspondiente.

En segundo lugar, relacionamos esos síntomas con cada elemento del modelo didáctico.

En tercer lugar, pensamos en las técnicas más apropiadas y posibles para, con ellas, capturar de la realidad observada: aquellos datos o evidencias que fueran en dirección directa hacia los objetivos, plasmados en dimensiones y síntomas observables. Componente didáctico (objetivos, contenidos, metodología, recursos, organización escolar, evaluación). Uno por uno. Dimensiones-síntomas. Técnicas. Archivos donde almacenar los datos. Eran

las palabras clave que reflejaba nuestra estrategia observadora. Apareció el cuadro 3 que transcribimos a continuación.

CUADRO 3. *Objetivos interculturales observables desde cuatro dimensiones, con la ayuda de distintos evaluadores y técnicas, usadas para la recogida de datos pertinentes. Depósitos o archivos donde almacenar los datos.*

<i>Dimensiones del Interculturalismo</i>	<i>Síntomas de las dimensiones</i>	Cuestionarios a maestros 1.	Evaluación de alumnos Ed. Social 2.	Expertos externos. Seminario 3.	Observación "in situ". C. de Campo 4.	Debates del equipo 5.
<i>Encuentro entre culturas</i>	¿Promueven la amistad, la autoestima, el respeto, el mútuo enriquecimiento de los valores?	Depósito C.1	Depósito ES.1	Depósito EE.1	Depósito CC.1	Depósito DE.1
<i>Visión crítica de las culturas</i>	¿Los oo. consideraban que todas las culturas son perfectibles? ¿Se cayó en el romanticismo cultural o en el paternalismo o en el desprecio?	Depósito C. 2	Depósito ES.2	Depósito EE.2	CC.2	DE.2
<i>Respeto a las diferencias</i>	¿Qué concepción de diferencia subyacía en los oo?	Depósito C. 3	Depósito ES.3	Depósito EE.3	CC. 3	DE.3
<i>Igualdad de derechos</i>	Concepción y heteroestima de los gitanos por parte de la escuela oficial.	Depósito C.4	Depósito ES.4	Depósito EE.4	CC.4	DE.4

Matemáticamente podemos expresarlo con la siguiente fórmula:

SDD de OO. f (técnicas): Cuestionarios, Evaluación de Alumnos E.S., Expertos Externos, C. de Campo, Debates del Equipo.

Cuya lectura se traduce así: Llegaremos al hallazgo de los distintos síntomas de las dimensiones interculturales de los objetivos (SDD de OO), en función de las técnicas que utilizemos para observar dichas manifestaciones del interculturalismo.

Para la observación de los restantes componentes del modelo didáctico se confeccionaron sendas parrillas correspondientes a los contenidos, metodología, recursos, organización escolar y evaluación.

A modo de ejemplo, expondremos a continuación los síntomas de las dimensiones interculturales que pretendíamos encontrar en los objetivos de los materiales prefabricados, como las unidades Didácticas, por ejemplo; así como también en la aplicación de las mismas en el aula o en las visitas a los museos que se realizaron con los alumnos de esta minoría étnica.

Primera dimensión “encuentro entre culturas diferentes”. Síntomas:

1. ¿Los objetivos explícitos y ocultos promueven *la amistad* entre los alumnos payos y gitanos o entre los mismos gitanos entre sí?
2. ¿Promueven la *autoestima* y la *heteroestima*?
3. ¿Impulsan al *desarrollo sociopsicológico de toda la comunidad educativa*?
4. ¿Promueven el *respeto mutuo*?

Segunda dimensión “visión crítica de las culturas”. Síntomas:

1. ¿Los objetivos que se manejaban en el proceso enseñanza-aprendizaje consideraban que todas las *culturas* son *perfectibles*?
2. ¿Se cayó en el romanticismo cultural, es decir, en la creencia de que la cultura donde uno trabaja, estudia o a la que se entrega por razones humanitarias, *es la mejor, sin más consideraciones*?
3. ¿Eran *paternalistas* los objetivos?
4. ¿Eran *despectivos* hacia la cultura gitana o paya?

Tercera dimensión “respeto a las diferencias”. Síntomas:

1. ¿Qué *concepción de diferencia* subyacía en los objetivos explícitos e implícitos u ocultos?
2. ¿Se proponían conseguir un *lenguaje no machista*?
3. ¿Respetaban la diferencia de *edad, de sexo, del origen social, de etnia, del color, de la estatura, etc.*?

Cuarta dimensión “Igualdad de derechos”. Síntomas:

1. ¿Cree la escuela paya que los gitanos *pueden llegar a donde llega cualquier payo en igualdad de circunstancias* o se parte del prejuicio de que con tal de que los gitanos sepan leer y escribir, ya es suficiente?
2. ¿Los objetivos estimulaban la *confianza de los gitanos en sí mismos* para llegar al máximo posible del desarrollo de su personalidad?
3. *Las autoridades académicas y administrativas demostraban que los gitanos pueden ser iguales*, aunque tengan rasgos diferenciales?
4. ¿Admitía la Administración que la escuela gitana debe *contar con más atenciones* y con objetivos especiales para que aquella llegue a situarse a la misma altura que los hijos de la etnia mayoritaria?
5. ¿Se consideraban estos planteamientos en los objetivos explícitamente formulados y también en los objetivos ocultos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMANI (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- ANGUERA, T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- ARANGUREN GONZALO, L.A. y SÁEZ ORTEGA, P. (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad*. Madrid: Anaya.
- ARNAL, J. y otros (1992). *Investigación educativa*. Barcelona: Lábor.
- BALLUERKA, N. (1999). *Planificación de la investigación. La validez del diseño*. Salamanca: Amarú.
- GOYETTE, G. y LESARD-HÉBERT, M. (1988). *La investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- HICKS, D. (Comp.) (1993). *Educación para la paz*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, St. y McTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Publicaciones de la Univesidad de Granada.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y otros (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.
- SALAZAR, M.C. (1992). *La investigación. Acción participativa*. Madrid: Popular.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997). *El crisol de la participación*. Madrid: Escuela Española.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.