

## **Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural**

**Adults who build minors in school. Attitudes of parents and teachers in front of cultural diversity**

Antonio Rodríguez Fuentes y Alejandro D. Fernández Fernández  
Universidad de Granada

### **Resumen**

*Las actitudes de adultos (progenitores y profesorado) determinan las de menores (hijos y alumnos), además del propio acto didáctico del aula cuando se produce en circunstancias de diversidad cultural; lo cual no es extraño, dada la proliferación de escolarización de alumnos de distintas culturas en los centros actuales. Por ello, este artículo estudia esta dimensión actitudinal a través de una metodología combinada que ofrece riqueza de datos y significación estadística. Emplea como recogida de datos la entrevista a 22 padres y madres y a 24 profesores, considerados como sendos casos de estudio. A sus declaraciones se aplica el análisis de contenido a posteriori, para describir el patrón actitudinal dominante, y análisis porcentuales e inferenciales, para cuantificar los grados de acuerdo y las diferencias intracaso e intercasos. Se observan deficiencias actitudinales y diferencias entre los casos que pudieran generar confusión y búsqueda alternativa de comportamientos actitudinales en otros ámbitos sociales.*

**Palabras clave:** Actitudes del profesor; Actitudes familiares; Actitudes del alumno; Integración cultural; Educación Intercultural.

### Abstract

*Apart from the classroom teaching act itself, the attitudes of adults (parents and teachers) determine the attitudes of minors (children and students), specially when it occurs in cultural diversity circumstances. This is not surprising, given the proliferation of school attendance of students from different cultures in the current school centres. Therefore, this article examines this attitudinal dimension through a combined methodology that provides an affluence of data and statistical significance. Data collection has been done throughout interviews to 22 parents and 24 teachers, considering both as two separate case studies. Analysis of their statements is applied in order to describe the dominant attitudinal pattern. Percentage and inferential analysis have also been applied to quantify the degree of agreement and differences intra-case and inter-cases. Attitudinal gaps and differences between cases which could generate confusion and search for alternative attitudinal behaviours in other social areas are observed.*

**Keywords:** Teacher attitudes; Family attitude; Student attitudes; Social Integration; Intercultural Education.

### Introducción

La trascendencia de las actitudes como antesala determinante de la personalidad y las acciones humanas está fuera de toda duda. Esto es premisa de la mayoría de las disciplinas sociales y humanas: psicología, sociología, antropología, etc. La pedagogía muestra sensibilidad hacia tal dimensión de la persona, incluso se hace eco de sus influencias, a través de la motivación para ciertas áreas y tareas, la educación en valores, la propia inclusión educativa que caracteriza a nuestro actual sistema educativo. Sin embargo, dentro del aula no se le otorga la importancia que debería dársele. Y tampoco a los agentes educativos se les evalúan sus actitudes ni se les forma para desarrollar las adecuadas, salvo excepciones. Sorprende teniendo en cuenta la incidencia de padres y madres y de los docentes como referentes de la configuración de la personalidad del alumnado.

Las actitudes hacia la diversidad no son una excepción en la alusión anterior (Aguado, Ballesteros, Malik, & Sánchez, 2003). Son frecuentes las pugnas por la mejora actitudinal social en su conjunto, en beneficio de una sociedad variopinta pero tolerante, como la actual. Porque la diversidad es rica e incluso necesaria para el progreso, la convivencia ha de desarrollarse en condiciones de equidad y justicia social. Difícilmente, en todos los recovecos sociales, incluso institucionales u oficiales, se logre a golpe de decreto, sino que ha de surgir desde lo más profundo del ser hacia fuera y no al contrario. Siendo así solo es factible que se trabaje desde la dimensión educativa y escolar (Calvo, 2008). El papel de instituciones familiares y escolares es capital en este enfoque. La actitud de progenitores y profesores se erige referente esencial para los hijos y alumnos, además de las propias vivencias y enseñanzas que se produzcan en cada institución, todas mediadas por estos referentes.

De hecho, algunas investigaciones anteriores han tomado como foco alguno de los colectivos anteriores. En relación al profesorado en contextos interculturales, se ha estudiado la trascendencia de la información sobre otras culturas (Aguado et al., 2003; Gómez, 2015; Moliner & Moliner, 2010) y consecuente desvinculación con ellos y sus

familias (Franzé, 2008), expectativas sobre comportamientos y rendimientos escolares de inmigrantes (Intxausti, Etxebarria & Joaristi, 2014; Salas et al., 2012; Santos et al., 2011) y gitanos (Moliner & Moliner, 2010), sus actitudes hacia ellos (Leiva, 2008; 2012; 2013; Merino & Leiva, 2007; Merino & Ruiz, 2005) así como la falta de formación adecuada para desarrollar un currículum intercultural (Leiva 2010; Torres, 2008).

En torno a la dimensión familiar, se ha evidenciado la escasa participación en la escuela (Salas et al., 2012; Santos & Lorenzo, 2009; Santos, Lorenzo & Priegue, 2011; Etxebarria, Intxausti y Joaristi, 2013) lo cual ha de remediarse con mediadores o Asociaciones familiares (Etxebarria & Intxausti, 2013; Garreta, 2008), buscando nuevos espacios de relación y clima de apoyo escolares (Leiva & Escarbajal, 2011), que actualmente no existen (Aguado et al., 2003) y propician desavenencias entre expectativas familiares y docentes (Intxausti et al., 2014) responsables de que éstas sean bajas (Santana, Feliciano y Jiménez, 2016) y la percepción de conductas y rendimientos (Aguado et al., 2003), lo que deviene en deprivación cultural y choque contraescolar (Ruiz & Merino, 2009) responsables de que las culturas sean minoritizadas y no solo minoritarias.

La presente investigación se distingue de las anteriores por el foco, por cuanto pretende cuantificar las confluencias de los patrones anteriores (profesorado y progenitores) lo que determinará la solidez de su transferencia a los hijos-alumnos. Además, resulta también original por sus participantes familiares, puesto que no se han entrevistado a los de familias de las minoritarias sino mayoritaria.

## Método

La investigación se realizó a través del diseño de *estudio de casos*, tomando como casos los colectivos de padres y madres de adolescentes y los profesores de los mismos alumnos (finales de ESO y principios de Bachillerato), empleando como estrategia de recogida de datos la *entrevista semiabierta*. La finalidad fue descubrir los patrones actitudinales de ambos colectivos ante la diversidad cultural presente en las aulas y en la sociedad y contrastarlos. Estos patrones van a configurar, en gran medida, el desarrollo actitudinal del alumnado en una etapa crítica para ellos, como es la adolescencia. Por ello, se entiende el estudio como básicamente descriptivo y de corte cualitativo por cuanto su objetivo ideográfico, aunque dentro de él tienen cabida distintos análisis inferenciales para detectar detalles cuantitativos intracolectivos (dentro de los casos) e intercolectivos (entre casos).

## Objetivos

Los objetivos fueron definir el patrón actitudinal de familiares y de profesorado en torno a la diversidad cultural presente en las aulas así como descubrir diferencias: a) dentro cada colectivo investigado, de acuerdo con variables potencialmente determinantes, como sexo, edad, zona de residencia, centro educativo, curso, estudios (progenitores) o antigüedad (docentes), b) entre colectivos, para valorar el grado de concordancia y coherencia educativa hacia los hijos-alumnos en su trasmisión actitudinal.

## Población y Muestra

Los sujetos conformantes de cada caso fueron cuidadosamente seleccionados, por tanto, constituyen una muestra de conveniencia, tal y como aconseja el estudio de casos, que ha sido definido como una selección de sujetos. Así finalmente, tras una criba inicial de entrevistas, teniendo en cuenta la riqueza de la información aportada, los dos casos con un total de 22 familiares y 24 docentes de alumnos de finales de enseñanza secundaria obligatoria y principios de Bachillerato, por ser ésta la etapa más decisiva para el asentamiento actitudinal, como se ha adelantado. Pertenecían a tres centros de la provincia de Granada, cada uno de ellos característico de un contexto y tamaño: rural pequeño en población pequeña, rural grande en población grande y urbano mediano en barrio normal<sup>1</sup>. Se pretendió con tal diversidad que el patrón obtenido resultase lo más representativo posible de la provincia (Cfr. Tabla 1).

Tabla 1

*Datos de la muestra por curso y área de conocimiento*

Participantes del caso familias			VARIABLE	Participantes del caso profesorado		
%	n	Categorías		Categorías	n	%
9.1	2	-36		-36	9	37.5
45.5	10	36-45	EDAD	36-45	10	41.7
45.5	10	+45	(años)	+45	5	20.8
36.4	8	Hombre	SEXO	Hombre	7	29.2
63.6	14	Mujer		Mujer	17	70.8
27.3	6	Urbana	ZONA	Urbana	14	58.3
72.7	16	Rural		Rural	10	41.7
50	11	Pequeño		Pequeño	8	33.3
27.3	6	Mediano	TAMAÑO	Mediano	10	41.7
22.7	5	Grande		Grande	6	25
54.5	12	ESO	ETAPA	ESO	12	50
45.5	10	Bachillerato		Bachillerato	12	50

<sup>1</sup> IES Montes-Orientales (Iznalloz), Alonso-Cano (Dúrcal) y Francisco-Ayala (Granada), respectivamente.

54.5	12	Básicos	ESTUDIOS	1 <sup>er</sup> sexenio	10	41.7
				2 <sup>o</sup> sexenio	6	25
31.8	7	Bachiller o FP	ANTIGÜE- DAD			
13.6	3	Universita- rios		3 <sup>er</sup> sexenio	8	33.3

### Estrategia de recogida de datos

La entrevista empleada para la recogida de la información consta de 18 preguntas semiabiertas, que pueden apreciarse en la Tabla 2, sobre circunstancias diversas relacionadas con las actitudes hacia la diversidad cultural en los centros educativos, cuestiones que han sido sometidas a *juicio de expertos*, cuya coincidencia sobre distintos aspectos de las mismas (procedentes y pertinentes, claras y concretas, comprometidas y relevantes) ascendió al 98%. El detalle de sus cuestiones, justificación y validación de las mismas pueden contemplarse en Fernández (2016).

### Procedimiento de recogida y análisis de datos

Tras la transcripción de las entrevistas y su *codificación por categorías*, se procedió a la agrupación y recuento de las mismas. En primera instancia, se procuró responder a patrones generales, de ahí que cada colectivo fuera considerado como un caso, sobre el que aplicar *análisis de contenido* de declaraciones, asumiendo *categorías* posibles (*a posteriori*, dado que no se dispone de modelo teórico consolidado que explique las actitudes familiares ante la diversidad cultural escolar) representadas para su identificación en las declaraciones por *códigos* arbitrarios de tres letras y su reducción final a *metacategorías* explicativas. Pero dentro de los casos anteriores no se renunció a la identificación de la riqueza de los detalles y divergencias de cada sujeto en su singularidad, de tal arte procede aplicar tratamientos de tipo *cuantitativo* de diferenciación significativa, mediante establecimientos *porcentuales* y cálculo de pruebas de *significación estadística* (chi cuadrado exacta de independencia:  $X^2$ ), con un porcentaje de error del .05, de acuerdo con los rasgos advertidos en los sujetos, tomados como *variables independientes* y el coeficiente de correlación rho de Spearman ( $\rho$ ), cuando las diferencias no alcancen significación estadística. De esta manera, se responde a las recomendaciones metodológicas más actuales MMR ("Mixed Methods Research") o metodología combinada o ecléctica, superadora de la guerra entre paradigmas y métodos de investigación cuantitativos versus cualitativos, defendida por investigadores en la actualidad (Cameron, 2011), incluso en el ámbito de la investigación educativa (Díaz, 2014).

### Resultados

La Tabla 2 visualiza los patrones perceptivo-actitudinales de ambos colectivos entrevistados, que se explicitan a continuación, enriquecidos con comentarios de los mismos.

Cuando las familias han de identificar a los grupos socioculturalmente distintos, suelen hacerlo (59.1%) como mayormente “de la zona, españoles de igual religión que hablan castellano” frente a otras categorías (36.5%), como “la multiculturalidad, con diferentes religiones”. De manera contraria se agrupan las declaraciones del profesorado en torno a los grupos socioculturales que hay en el centro: se observa la prevalencia de la “multiculturalidad” (58.3%) por inmigración, frente a otras categorías como “mayormente de la zona” (37.5%), o “principalmente gitanos” (4.2%). En el profesorado las respuestas varían según el curso ( $p=.02$ ): para el de ESO la mitad del alumnado es de la zona y la otra mitad es de otras zonas, mientras que para el profesorado que imparte Bachillerato desciende hasta la tercera parte la consideración del alumnado como foráneo y el resto autóctono, lo cual puede indicar que los alumnos de la zona de culturas minoritarias disminuyen en presencia en estudios no obligatorios, idea corroborada por los progenitores. De otra parte, las respuestas familiares divergen por rasgos extrínsecos:

- El tamaño genera las mayores diferencias ( $p=.00$ ). Los del centro pequeño no consideran a los alumnos con diversidad cultural de la zona (72.7%), quizá por su mayor arraigo y sentido de identidad y pertenencia, a diferencia del resto que sí los considera de la zona (87.5%).
- Los cursos son responsables de que la multiculturalidad vaya en descenso ( $p=.00$ ), quizás por el abandono del sistema educativo de ciertos colectivos de alumnos de otras culturas a medida que se avanza hacia etapa educativa no obligatoria (Bachillerato).

Acerca de la información poseída por familiares sobre grupos culturales es ínfima, las respuestas “ninguna”, “escasa” y “general” suman el 71.5%, siendo representativa una respuesta que afirma disponer de la información que “aporta mi hija”. Similar es la afirmación de docentes, que declaran conocimiento “escaso y general y lo he obtenido mediante lecturas, cursos, visitas, boca a boca...” y apenas un 4.2% dice tener bastante información. No hay divergencias significativas entre los participantes respecto de esta cuestión ni entre los padres ni entre el profesorado, lo cual conlleva a corroborar que todos los entrevistados están ávidos de obtener mayor información al respecto de origen, hábitos y costumbres culturales.

En torno al comportamiento escolar y rendimiento académico de alumnos de otros grupos culturales son percibidos mayoritariamente por parte de los familiares como “normales” principalmente (52.6%); como normales los percibe también el profesorado (60%), aunque en ambos se observan algunas respuestas que indican diferencias en contra de los grupos culturalmente distintos: “no respetan las normas” y “su rendimiento es escaso”. Se aprecian diferencias entre las declaraciones a la cuestión anterior, por ejemplo, entre los familiares según: a) edad ( $p=.03$ ), los mayores proyectan peor conducta y rendimiento entre el alumnado diverso; b) nivel de estudios ( $p=.05$ ), los que presentan menor nivel de estudios indican peores rendimientos y conductas. De otra parte, entre el profesorado se aprecian diferencias según: a) tamaño ( $p=.00$ ), los de centros masificados no evidencian diferencias significativas en conducta y rendimiento mientras que la mitad de respuestas de los del centro más reducido sí; b) zonas

( $p=.01$ ), en las zonas urbanas el 90.9% del profesorado no presenta diferencias mientras que para el 44.4% de zonas rurales hay bastantes diferencias, achacables a la situación socioeconómica familiar de cada zona.

Entre padres/madres predomina la percepción y predisposición de que las relaciones entre los alumnos de diferentes culturas son “buenas” (59.1%), seguidas, de “normales” (31.8%), sin diferencias intracaso. Desde el punto de vista del profesorado, aunque las relaciones entre el alumnado son “normales”, por lo general (50%), algunos docentes las califican solo de “aceptables, aunque frías”. Por tanto, los docentes se muestran más críticos respecto de tales relaciones, aunque con diferencias según los distintos centros: los del mayor tamaño perciben estas relaciones “normales”, por encima del 70%; mientras que en el pequeño las califican como “malas”, una posible lectura sería que en este centro hay una mayor diversidad cultural, social y económica del alumnado.

Aunque los familiares se decantan porque “sí” se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural (47.6%), también hay un nutrido grupo (38.1%) que disiente: “no, no debería serlo, la enseñanza no depende de tradiciones”. Los docentes refuerzan la opción primera más resaltada por los familiares (62.5%), con afirmaciones como “la programación está adaptada a sus necesidades”, sin diferencias intracaso. Sí se observan diferencias en el caso de los progenitores, según:

- Sexo ( $p=.02$ ), siendo los padres más escépticos en cuanto a que se tengan en cuenta las creencias y tradiciones (75% responden que “no” y 12.5% “a veces”) que las madres (69.2% responde que “sí”).
- Tamaño ( $p=.01$ ), nuevamente entre el pequeño y los otros dos, que resultan más coincidentes. En el primero es en el que más se tiene en cuenta las creencias y tradiciones (72.1%) frente a los demás (20%), según sus declaraciones, y al contrario, en los últimos no se consideran nada las creencias y tradiciones o se hace ínfimamente (80%). Ello parece vislumbrar que en los pueblos-centros reducidos se atiende más a la multiculturalidad, quizás resulte más fácil dado su tamaño y existe mayor esfuerzo de integración que en los centros y contextos masivos, donde puede existir mayor deshumanización y/o menor sentimiento de identidad vecinal.

Respecto de las dificultades derivadas de la escolarización y atención educativa al alumnado de culturas diferentes, las respuestas de los progenitores se reparten entre que “sí existen” (45.5%), aunque sea “algunas” (13.6%), y que “no existen” con un porcentaje elevado (40.9%), lo cual sugiere que no se extraigan conclusiones definitivas. En el caso del profesorado, se invierte la tendencia, obteniendo mayor porcentaje la opción de “ninguna” (58.3%), seguida de cerca de la opción que reconoce ciertas dificultades: “sí, falta de atención al resto de la clase cuando se está con ellos” (41.7%). Luego no son concluyentes las palabras de uno o de otro grupo, luego depende de los casos que existan o no dificultades de escolarización y atención educativa. No existen diferencias intragrupo que permita el establecimiento de patrones perceptivos paternos. Sí existen diferencias intragrupo significativas entre profesores de acuerdo con las siguientes variables:



- Tamaño ( $p=.00$ ), en el pequeño y mediano declaran, con un porcentaje cercano al 100%, que sí hay dificultades, en cambio, en el grande, en un porcentaje igualmente excelso (92.9%) afirman lo contrario.
- Zona, los de zonas rurales sí advierten dificultades (90%) y los de zonas urbanas (92.9%) no las advierten.

De otra parte, entre las ventajas que resaltan del pluralismo cultural en las aulas, para las familias destaca claramente el “enriquecimiento cultural” (81.8%), responsable del “conocimiento, tolerancia y convivencia entre pueblos”, sin dejar apenas lugar a la falta de ventajas (4.5%). También el profesorado destaca “enriquecimiento cultural, así como apreciar los valores propios y de los demás” (47.8%) y “mayor aceptación y convivencia entre todos” (47.8%). Sólo un 4.3%, como en el caso de los familiares, expresa no encontrar “ninguna ventaja”. No existe variación significativa en las respuestas a esta pregunta, según las variables de agrupamiento seleccionadas, con la excepción de la variable de la antigüedad del profesorado ( $p=.03$ ), los que tienen solo un sexenio o menos afirman que estas ventajas son de tipo colectivo, por el contrario, los que tienen dos o más sexenios afirman que estas ventajas son de tipo individual (83.3% y 57.1%) respectivamente.

La función que asignan los familiares a la escuela, con respecto a la atención a grupos culturalmente diversos, es “la enseñanza” (54.1%), refiriendo “la misma educación, ya que están en nuestra escuela” y, de otra parte, “la adaptación e integración”, levemente por debajo de la anterior (42.9%). Los docentes refuerzan la función de “la enseñanza” (62.5%), aunque “encaminada a la socialización de los mismos”; seguida de “la adaptación e integración” tratando de “favorecer su desarrollo, su formación y su integración social y cultural”, con un porcentaje bastante inferior a la anterior (37.7%). Se observa una diferencia sustantiva según los familiares de edades diferentes ( $p=.03$ ): mientras que los más jóvenes expresan esta última causa de adaptación e integración (70%), los menos jóvenes se decantan claramente por la enseñanza (81.8%). De otra parte, entre el profesorado se observan diferencias por:

Tamaño del centro ( $p=.00$ ), mientras que los del centro pequeño apuntan la adaptación e integración (87.5%), los del mediano se inclinan por la enseñanza, y los del grande comparten a partes iguales ambas opiniones.

Zona ( $p=.02$ ), en la urbana se inclinan por la enseñanza y por lo académico (92.9%), mientras que en la rural por la adaptación y la integración (80%).

El objetivo fundamental que entienden los progenitores ha de conseguirse en la escuela con el alumnado de otras culturas se vertebra entre “la integración” (38.1%) y “el respeto” (38.1%), aunque también resaltan, con un 23.8%, “el aprendizaje”. El profesorado se decanta (91.7%) por “la integración” como función primordial de la escuela hacia el alumnado de culturas diferentes a la mayoritaria. No se observan diferencias significativas en las respuestas intracaso con las variables tomadas en consideración, ni en padres/madres ni en profesorado.

De otra parte, el objetivo esta vez a lograr con las familias de los alumnos de otras culturas para las propias familias es también “la integración” (70%), aunque han declarado adicionalmente (en un 30%) “la participación”. Según los docentes, la tendencia se invierte respecto del anterior caso: “la participación” principalmente (75%), mientras



que el resto se divide entre la integración (16.7%) y, en menor medida (8.3%) “conocer el centro”. No se detectaron diferencias que alcanzaran el grado de significación estadística exigido entre las respuestas de los familiares, mientras que dentro del colectivo de profesorado se detectan entre las siguientes variables:

- Curso ( $p=.01$ ): los profesores de ESO aluden a la participación (58.3%) mientras que en Bachillerato destacan conocer el centro (100%).
- Tamaño ( $p=.01$ ): para el profesorado del centro pequeño la clave es claramente (100%) la “participación”; para el resto no queda claro, repartiéndose sus respuestas entre “participar”, “conocer el centro” y la “integración”.
- Población ( $p=.00$ ): las diferencias apuntan hacia la integración en la zona urbana (100%) mientras que en la rural las respuestas fluctúan en porcentajes similares entre las tres categorías anteriores.

Más de la mitad de los padres/madres (55.6%) considera “suficiente” la formación del profesorado para atender a esta diversidad cultural escolar, “debido a su experiencia, principalmente, aunque entre “regular” e “insuficiente” suman, a partes iguales, casi la otra mitad (44.4%). Igualmente, más de la mitad de los docentes entrevistados (58.3%) considera “suficiente” la formación que posee para atender a esta diversidad cultural de las aulas, “debido a su experiencia y cursos de formación”. No obstante, el 37.5% reconoce no tener formación suficiente con afirmaciones rotundas como “en absoluto” y “regular”, “aunque se recibe ayuda del profesor de apoyo y equipo de orientación” (4.2%). Las variables diferenciales de los docentes no han aportado diferencias significativas, excepto la variante zona, por la cual el profesorado urbano sí considera suficiente su formación (78.6%), en cambio, el rural insuficiente (60%). Sin embargo, en los familiares las respuestas varían según:

- Sexo ( $p=.03$ ), siendo las mujeres las que mejor preparados perciben a los docentes (80%), o en todo caso “regular” (20%); frente a los hombres, que muestran una percepción “mala” sobre la formación docente en torno a la cuestión investigada (50%) o “regular” (25%), y tan solo un cuarto de ellos (25%) los percibe “bien” formados.
- Tamaño ( $p=.01$ ): los del centro pequeño resultaron los mejores valorados de acuerdo con su formación (88.9%; “no” preparados: 0%), que eran los que también obtuvieron mejor puntuación sobre el conocimiento cultural y el respeto de sus hábitos; seguidos de los del centro mediano (40%; “regular”: 40% y “no” preparados: 20%) y, en último lugar, no consideran en absoluto bien formados a los del centro grande (0%; “regular”: 25% y “no” preparados: 75%).
- Curso ( $p=.01$ ): a los que los perciben mejor preparados son a los de niveles superiores y peor a los de niveles inferiores, aunque ha de considerarse que en los niveles superiores es dónde menor diversidad cultural declaraban.

La mejora de la preparación docente, según los familiares, ha de acometerse mediante el “conocimiento de las diferentes culturas” (47.6%): “sus costumbres, hábitos, etc.”, seguido de “la mejora de su formación” (33.3%), “mediante cursillos y demás”. Sobre

su autoformación docente, piensan que ha de desarrollarse mediante “cursos sobre pluralidad cultural y cómo integrar al alumnado” (81%): “reconocer cada cultura de la clase, viajes, lecturas, encuentros, etc.”, en la misma proporción que la “información y práctica”. No se hallan diferencias en las respuestas docentes, mientras que sí entre los grupos de progenitores de edades diferentes ( $p=.04$ ): los más jóvenes apuestan más por la formación (44.4%) como primera fórmula de mejora profesional, mientras que los mayores apuestan por el conocimiento cultural (66.7%).

Acerca de la relación del profesorado con las familias respecto de situaciones culturales diversas, la mayoría de los padres y madres declara que son “buenas” (83.3%). Esta relación es para el profesorado “buena, entrevistas personales” (70.8%); el resto del profesorado (29.2%) dice no tener “relación ninguna, casos puntuales solicitamos información en tutoría” o bien “comunicación escrita para las faltas y otras cosas”. Según los grupos docentes, se encuentran diferencias significativas entre las respuestas según tamaño del centro: en el mediano se percibe “buena” (92.9%); en el pequeño entre buena o inexistente (al 50%); y en el grande afirman unánimemente que no existe (100%). También es de destacar como diferencia entre progenitores ( $p=.01$ ) que para el 92.9% de la zonas urbana sí existe relación, mientras que los de rurales la califican de inexistente (60%) o escasa (40%).

En lo referente a la participación de las familias en los centros, casi la mitad de ellas indica que “no existen diferencias” en tal participación según la procedencia cultural (45%), mientras que otro nutrido grupo (35%) expresa que “sí existen diferencias”; y lo que es más preocupante aun es que un 20% afirma que “no participan nada”. Desde la perspectiva docente, más de la mitad de ellos (66.7%) indica que es “buena, no existen diferencias”, mientras que otro grupo importante (25%) expresa que es “escasa, las diferencias de participación se deben al nivel socioeconómico”; el resto afirma que “no participan nada” o “las familias gitanas no participan”. Y estas respuestas no arrojan diferencias según estratos de la muestra, salvo para el caso del profesorado, concretamente teniendo en cuenta el tamaño ( $p=.03$ ): en los grandes se afirma mayoritariamente que no hay diferencias de participación (85.7 y 100%), en cambio, en el pequeño disienten advirtiendo diferencias de participación, solo para un 50%, y el resto expresa que no participan.

No indican los familiares “ninguna” dificultad en absoluto para relacionarse con el profesorado. Los docentes confirman no mostrar dificultad (91.7%): “no, en general no”, tan sólo un 8.3% la manifiesta levemente “en principio no, excepto en el contacto”. Estas respuestas agrupadas de acuerdo con las variables consideradas no alcanzan a ser significativas en ningún caso.

Los familiares piensan que los problemas interculturales que puedan surgir entre alumnos han de resolverse “a través del diálogo” primordialmente (62.5%), “la participación” (18.8%), y, por último, con “la integración de las familias” (6.3%), aunque sorprende cierto porcentaje preocupante (12.5%) que indican que “no tienen solución”. Los docentes también identifican como solución para los problemas interculturales “el diálogo basado en el conocimiento mutuo” y “la participación: mayor atención y disponibilidad por parte de todos”, principalmente (50% y 43.8%, respectivamente), y, en menor medida (6.3%), con “la integración de las familias”. Tampoco en esta ocasión

las posibles divergencias en las respuestas alcanzan el grado de significación estadística exigido para ser tomadas en consideración.

Lo que les sugiere a los familiares la diversidad estudiada y cómo debería ser percibida en las aulas es “la integración” (61.9%) muy por encima de “la riqueza para el grupo” (19%) y “el aprendizaje” (19%). Según el profesorado acontece lo contrario, es “el aprendizaje” (73.9%) muy por encima de “la riqueza para el grupo” (26.1%) lo que prolifera en sus respuestas. Con afirmaciones como “la diversidad cultural debe ser algo normal”, “respeto hacia las diferencias y fomentar su enriquecimiento” se representan las categorías anteriores. En cuanto a estas declaraciones, se produce cierta diferencia según la edad de los progenitores ( $p=.02$ ): la riqueza es más resaltada por los más mayores (36.4%) y el aprendizaje por los más jóvenes (40%). Al contrario, no han diferenciado las respuestas de los participantes docentes en la investigación de acuerdo con sus características esenciales.

Al sugerirles que compartan o resalten cualquier observación adicional a las anteriores, las respuestas de padres/madres se reparten entre “la integración” como primera observación (44.4%), aunque con una fórmula algo trasnochada y nada inclusiva, referida a la “educación para todos pero adaptándose a nuestra cultura”, seguida del “cuidado de la igualdad” y “eliminación de prejuicios”, en porcentajes similares (22.2%). Se añade en último lugar de prevalencia (11.1%) “la no discriminación en otros grupos minoritarios hacia otros grupos minoritarios” e incluso “no discriminación hacia el mayoritario”. El profesorado ha añadido “la igualdad” como primera observación, “la escuela debe educar sin discriminación y fomentar el respeto”, seguida de “integración” y “eliminación de prejuicios”, “respetar todas las culturas, valorar la diversidad. La religión no favorece la integración”. La variedad de estas respuestas refleja tantas diferencias individuales como entre grupos, luego no alcanzan a ser significativas.

Tabla 2

*Agrupación, tendencia y relación de las respuestas categorizadas de progenitores y profesorado*

Preguntas-Respuestas		Progenitores			Profesorado			Relación	
Pregunta	Categorías	N	%	X <sup>2</sup>	N	%	X <sup>2</sup>	X <sup>2</sup>	ρ
Grupos culturales en el instituto	De la zona	13	59.1	Curso, Tamaño, Zona (50%)	9	37.5	Curso (16.7%)	.00	-
	Multiculturalidad	8	36.4		14	58.3			
	De etnia gitana	1	4.5		1	4.2			
Información sobre ellos	Ninguno	9	42.9	NO	0	0	NO	.02	-
	Escaso y general	6	28.6	23	95.8				
		Medio	5	23.8	0	0			
		Bastante	1	4.8	1	4.2			

Conducta- rendimiento en otras culturas	Malos	7	36.8	Edad, Estudios (33.3%)	12	60	Tamaño, Zona (33.3%)	.95	0.5 p=.67
	Normales	10	52.6		3	15			
	Buenos	2	10.5		5	25			
Relación intercultural	Malas	1	4.5	NO	3	12.5	Tamaño (16.7%)	.01	-
	Regulares	1	4.5		6	25			
	Normales	7	31.8		12	50			
	Buenas	13	59.1		3	12.5			
Creencias y tradiciones en currículo	Sí	10	47.6	Sexo, Estudios (33.3%)	15	62.5	NO	.10	0.4 p=.6
	Casos particu- lares	1	4.8		8	33.3			
	A veces	2	9.5		0	0			
	No	8	38.1		1	4.2			
Dificultad atención alumnos	Ninguna	9	40.9	NO	14	58.3	Tamaño, Zona (33.3%)	.00	-
	Algunas	3	13.6		0	0			
	Sí	10	45.5		10	41.7			
Ventajas pluralismo cultural	Colectivas	3	13.6	NO	11	47.8	Anti- güedad (16.7%)	.06	0.3 p=.8
	Otras culturas	18	81.8		11	47.8			
	Desventajas	1	4.5		4.3	4.3			
Función escolar ante inter-cultur- alidad	Enseñanza	12	57.1	Edad (16.7%)	15	62.5	Tamaño, Zona (16.7%)	.73	1 p=.01
	Adaptación e integración	9	42.9		9	37.5			
Objetivo con estos alum- nos	Integración	8	38.1	NO	22	91.7	NO	.01	-
	Respeto	8	38.1		2	8.3			
	Aprendizaje	5	23.8		0	0			
Objetivo con sus familias	Participar	6	30	NO	18	75	Curso, Tamaño, Zona (33.3%)	.23	0.5 p=.67
	Integración	14	70		4	16.7			
	Conocer centro	0	0		2	8.3			

Formación docente	Experiencia	<b>10</b>	<b>55.6</b>	Sexo.	<b>14</b>	<b>58.3</b>	Zona	.07	087
	Insuficiente	4	22.2	Tamaño.	9	37.5	(16.7%)		p=.33
	Regular	4	22.2	Curso (50%)	1	4.2			
Contenido preparación docente adecuada	Formación	7	33.3	Edad (16.7%)	<b>17</b>	<b>81</b>	NO	<b>.01</b>	-
	Conocer culturas	<b>10</b>	<b>47.6</b>		2	9.5			
	Atención padres-alumno	1	4.8		2	9.5			
	Ninguna	3	14.3		0	0			
Participación familiar	Sin diferencias	<b>9</b>	<b>45</b>	Zona (16.7%)	<b>16</b>	<b>66.7</b>	Zona (16.7%)	.52	<b>1</b> p=.01
	Con diferencias	7	35		6	25			
	No participan	4	20		2	8.3			
Relación docentes-familias	Buena	<b>15</b>	<b>83.3</b>	NO	<b>17</b>	<b>70.8</b>	Tamaño. Zona (33.3%)	.07	<b>1</b> p=.01
	Ninguna	2	11.1	7	29.2				
	Escasa	1	5.6	0	0				
Dificultad anterior	No	<b>21</b>	<b>100</b>	NO	<b>22</b>	<b>91.7</b>	NO	.92	<b>1</b> p=.01
	Sí	0	0	2	8.3				
Resolución problemas	Diálogo	<b>10</b>	<b>62.5</b>	NO	<b>8</b>	<b>50</b>	NO	.75	0.5 p=.67
	Participación	3	18.8	7	43.8				
	Integración	1	6.3	1	6.3				
	Irresolubles	2	12.5	0	0				
Tratamiento ante diversidad	Riqueza	4	19	Edad (16.7%)	6	26.1	NO	<b>.01</b>	-
	Integración	<b>13</b>	<b>61.9</b>		0	0			
	Aprendizaje	4	19		<b>17</b>	<b>73.9</b>			
Énfasis...	Integración	4	<b>44.4</b>	NO	1	16.7	NO	<b>.05</b>	-
	Igualdad	2	22.2	5	<b>83.3</b>				
	Prejuicios	2	22.2	0	0				
	Discriminación	1	11.1	0	0				
<b>TOTAL-DIFERENCIAS</b>				13%			14.8%	50%	88.9%

En definitiva, puede establecerse un patrón común sobre la dimensión actitudinal del colectivo de padres y madres, dado que son mayores las coincidencias en sus respuestas que las posibles diferencias (13%). Igual acontece con el patrón actitudinal del profesorado, cuyas diferencias intragrupo en sus respuestas son escasas (14.9%), como se aprecia en la Tabla 2 y se describe seguidamente. No obstante, el patrón de un colectivo es sensiblemente diferente del otro, difieren significativamente las respuestas en la mitad de las preguntas y solo de forma testimonial se establece correlación entre ellas, lo cual no propicia el correcto desarrollo actitudinal del alumno, víctima de los vaivenes de uno y otro.

No solo sus respuestas no son semejantes sino también sus diferencias intragrupo (Cfr. Tabla 2). En efecto, la mayoría de las respuestas de los progenitores no presenta divergencia significativa (cfr. Figura 1). De entre las respuestas divergentes suelen deberse a apenas una variable diferenciadora de grupos (16.7%): edad<sup>2</sup>; o dos (16.7%): tamaño y curso, edad y nivel de estudios, tamaño y sexo<sup>3</sup>; y sólo en una cuestión<sup>4</sup> (5.6%) se ha detectado diferencias en tres variables de agrupación de entrevistados: centro, curso y sexo. De tal manera, que la variable más determinante de las diferencias intragrupo ha sido la edad de los entrevistados, responsable de divergencias en 4 cuestiones<sup>5</sup>, seguida del tamaño, determinante en 3 cuestiones<sup>6</sup> y sexo y curso, que han diferenciado respuestas de apenas 2 cuestiones<sup>7</sup>. Finalmente, las variables zona y estudios sorprendentemente solo han influido en las diferentes respuestas a una cuestión respectivamente<sup>8</sup>.

De otra parte, también proliferan entre las respuestas docentes las que no presentan diferencias entre ellas. Y aquellas preguntas cuyas respuestas sí las presentan se deben principalmente a una sola dimensión (50%): zona, curso, centro y antigüedad<sup>9</sup>, o a dos (40%): centro y zona<sup>10</sup>. Apenas un 10% de las respuestas se diferencian según tres de las variables consideradas: curso, el centro y la zona<sup>11</sup>. En definitiva, las variables más influyentes en las actitudes profesoriales han sido: zona, con diferencias en 7 ocasiones<sup>12</sup> y centro, determinante en 6 cuestiones<sup>13</sup>. Contrariamente, apenas han influido el curso en las declaraciones a 2 preguntas<sup>14</sup> y la antigüedad<sup>15</sup> en una; y nada el sexo ni la edad.

---

2 Cuestiones 8, 12 y 17.

3 Cuestiones 1, 3 y 5.

4 11.

5 3, 8, 12 y 17.

6 1, 5 y 11.

7 3 y 8 y 1 y 11, respectivamente.

8 1 y 3.

9 11 y 12, 1, 3 y 7, respectivamente.

10 3, 6, 8 y 13.

11 10.

12 3, 6, 8, 10, 11, 13 y 14.

13 3, 4, 6, 8, 10 y 13.

14 1 y 10.

15 7.

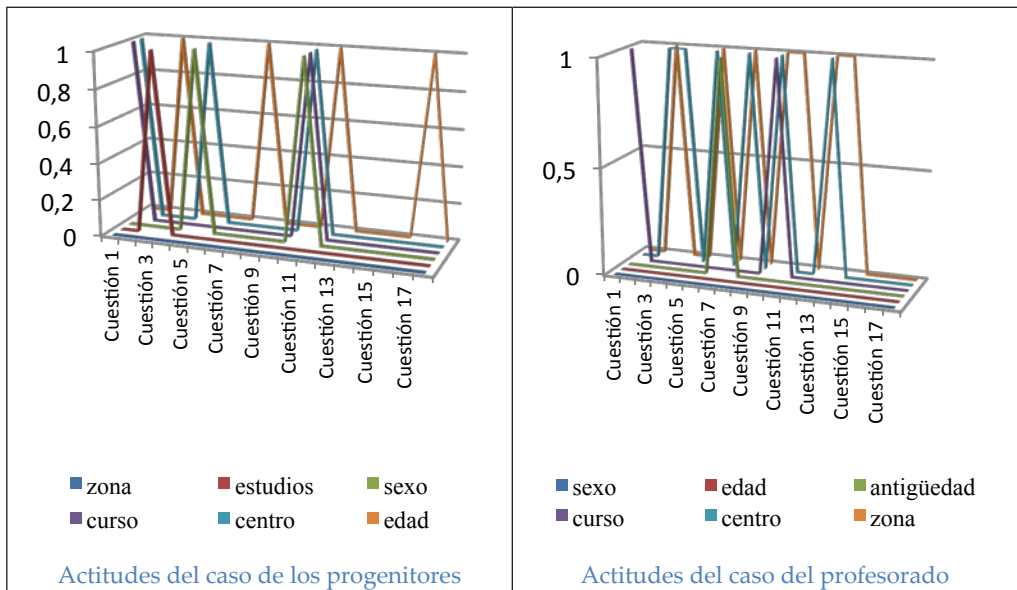


Figura 1. Diferencias significativas (valor 1) vs no diferencias (valor 0) según variables

Sintetizando las diferencias anteriores, como puede visualizarse en la figura 1, puede afirmarse que las dimensiones más determinantes para los familiares han sido la edad y el centro y las menos la zona de residencia y los estudios que poseen. En el caso del profesorado, el centro también es determinante de las actitudes, como en el caso de las familias, junto con la zona, que resultó poco determinante para éstas; y las menos influyentes la edad y el sexo, siendo la primera, a diferencia nuevamente del caso familiar. Estas divergencias entre grupos aconsejan acciones diferentes para sendos colectivos, en beneficio de su incidencia en el alumnado.

### Discusión y Conclusiones

Esta investigación está enfocada hacia el profesorado y los progenitores como adultos transmisores de actitudes a los menores. Como punto de partida, se han puesto de relieve patrones perceptivos-actitudinales de padres/madres y profesores ante la diversidad en las aulas, en torno a los que advertir algunas deficiencias declaradas por los propios entrevistados, parcialmente resaltadas en otras investigaciones, como la falta de información sobre las distintas culturas minoritarias que cohabitan en el aula, deficiente incluso para su identificación, unido a ciertos prejuicios sobre conductas que se gestan como consecuencia de lo anterior (Gómez, 2015; Salas et al., 2012) y expectativas (Santana et al., 2016; Santos et al., 2011), y que afectan al rendimiento académico, sin tomar en consideración otros aspectos como déficit lingüísticos (Moliner & Moliner, 2010), desvinculación familiar (Etxebarria et al., 2013; Franzé, 2008; Leiva & Escarbajal, 2011), deficiente participación familiar (Etxebarria & Intxasuti, 2013; Santos & Lorenzo, 2009) o



deprivación sociofamiliar (Ruiz y Merino, 2009). Ello los sitúa en un modelo tradicional de escuela y de enseñanza que priman la disciplina, el respeto y la transmisión de conocimientos por encima de la adaptación, la integración y la socialización del alumnado junto con sus familias, propios de la actual escuela inclusiva. Se reclaman en las anteriores y otras investigaciones (Leiva, 2010; 2012; Merino & Leiva, 2007) información y formación docente así como mejora actitudinal en la línea de lo concluido en esta investigación.

De nuestro trabajo se deduce, pues, que una Escuela Intercultural debe aumentar la información sobre la diversidad cultural presente en el centro, difundir la idea de que todos pueden tener el mismo rendimiento, aceptar que la presencia de diversas culturas enriquece a todos, tener en cuenta en el desarrollo curricular la idiosincrasia de cada grupo cultural, intentar conseguir que tengan éxito en la escuela todos, sean de la cultura que sea, y, por supuesto, utilizar el diálogo como medio de resolver conflictos de manera positiva. De otra parte, además de descubrir cuáles son las necesidades que fruto de los resultados se generan en los alumnos, no solo en los de culturas minoritarias sino mayoritarias también, se enfatiza en la escasa concordancia y confluencia perceptiva-actitudinal entre docentes y progenitores, que también ha sido puesta de manifiesto por Intxausti et al. (2014), en tono a las expectativas, resultando peores en profesorado que en familias. Discordancia que es advertida por los alumnos en la etapa a la que se refiere el estudio y genera una confusión mal resuelta por ellos, que buscan la solución en otros ámbitos, no mejores, como el grupo de iguales. El camino único es la apuesta de Aguado et al. (2003) para profesores y familias, también para alumnado. Ello reclama actuaciones proactivas de carácter informativo y formativo, también advertidas por los sujetos de la investigación, para mejorar los patrones actitudinales hacia la diversidad cultural y para lograr unanimidad de percepciones entre los dos colectivos más determinantes en el desarrollo y configuración del alumno, en perjuicio de la improvisación y de otros patrones menos adecuados. Complementariamente, desde el Proyecto Educativo, como documento institucional, materializado por el Claustro, así como desde las Asociaciones de padres y madres, como órgano colegiado, se han de fomentar valores actitudinales adecuados, primero en familias y docentes, para después inculcarlos en el alumnado.

La mejora pedagógica dentro del centro educativo inherente a la acción anterior resulta incuestionable, por cuanto mejora de la propia socialización y de valores; la mejora didáctica dentro del aula también. Y no solo mejora, sino combate directamente el fracaso escolar e incluso el abandono escolar temprano, fruto de la cultura contraescolar manifestada por las familias e inevitablemente reproducida en sus hijos. Una escuela que no tiene en consideración a todos es una escuela que sigue excluyendo a los diferentes, en este caso, por razones culturales. Para representar y educar a un individuo hay que representar y educar a toda su comunidad.

## Referencias

- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B., & Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99241/94841>

- Calvo, T. (2008). *Actitudes ante la Inmigración y cambio de valores*, Madrid: UCM.
- Cameron, R. (2011). Mixed Methods Research: The five Ps framework. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 9(2), 96-108. Recuperado de <http://www.ejbrm.com>
- Díaz, S. M. (2014). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aporte a la evaluación educativa. *RPP*, 48(1), 7-23. doi: 10.14195/16478614\_481\_1
- Etxebarria, F., & Intxausti, N. (2013). La percepción de tutores sobre la implicación educativa de familias inmigrantes en la comunidad autónoma del País Vasco. *REOP*, 24(3), 43-62. doi: 10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11244
- Etxebarria, F., Intxausti, N., & Joaristi, L. (2013). Factors Favouring the Educational Involvement of Immigrant Families with Children in Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18(19), 43-62. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5684
- Fernández, A.D. (2016). Estudio de casos sobre la diversidad cultural en centros de secundaria de Granada (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re345\\_05.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_05.html)
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re345\\_06.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_06.html)
- Gómez, I. (2015). Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Intxausti, N., Etxebarria, F., & Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *RELIEVE*, 20(1), 1-21. doi: 10.7203/relieve.20.1.3804.
- Leiva, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: Un estudio de actitudes del profesorado. *RIE OEI*, 46(2), 1-14. Recuperado de <http://rieoei.org/2297.htm>
- Leiva, J. J. (2010). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo, *Ciencias de la Educación*, 223, 311-332.
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *REID*, Monográfico-Octubre, 8-31. Recuperado de <http://www.revistareid.net/monografico/n2/REIDM2art1.pdf>
- Leiva, J. J. (2013). Relaciones interpersonales en contextos de Educación Intercultural: un estudio cualitativo. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 4, 109-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4252334>
- Leiva, J. J., & Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela, *Educatio siglo XXI*, 29(2), 389-416. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719934>
- Merino, D., & Leiva, J.J. (2007). El docente ante la realidad intercultural: análisis de sus actitudes para la comprensión de sus nuevas funciones. *El Guiniguada*, 16, 80-95.

- Merino, D., & Ruiz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, 86, 185-203. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328717>
- Moliner, L., & Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *REI*, 3(3), 23-33. Recuperado de <http://www.ujen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-2.pdf>
- Salas, A., Prada, E., Palomar, V., Suárez, N., Zapico, R., Guatierri, J., & Diez, E. (coord.) (2012). La educación intercultural percepciones y actitudes del profesorado. *RIE*, 58(1), 1-15. Recuperado de [http://rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=4652&titulo=La%20educaci%C3%B3n%20intercultural:%20percepciones%20y%20actitudes%20del%20profesorado](http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4652&titulo=La%20educaci%C3%B3n%20intercultural:%20percepciones%20y%20actitudes%20del%20profesorado)
- Santana, L. E., Feliciano, L. & Jiménez, A. B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de educación secundaria. *Revista de Educación*, 372, 35-62. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314.
- Santos, M. A., & Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_12.pdf)
- Santos, M. A., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *RIE*, 29(1), 97-110. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/110351/126952>
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_04.pdf)

Fecha de recepción: 12 de abril de 2016

Fecha de revisión: 12 de abril de 2016

Fecha de aceptación: 17 de octubre de 2016