



LICENSE 3.0 UNPORTED.

ISSN 0214-0489

ACTITUDES FAMILIARES ANTE LA ALTERIDAD CULTURAL. ¡MI PAPÁ NO QUIERE QUE ME JUNTE CON ÉL!

FAMILY ATTITUDES IN THE FACE OF CULTURAL OTHERNESS. MY DAD DOESN'T WANT ME TO HANG OUT WITH HIM!

Antonio Rodríguez Fuentes
Alejandro Daniel Fernández Fernández
Antonio Miñán Espigares

Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada, España

Proceso editorial

Recibido: 16/11/2016

Aceptado: 28/11/2016

Publicado: 01/12 /2016

Contacto

Antonio Rodríguez Fuentes
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada, España
Campus de Cartuja, S/n
18071 Granada
+34 958 243991

arfuentes@ugr.es

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Rodríguez Fuentes, A., *et al.* (2016). Actitudes familiares ante la alteridad cultural. ¡Mi papá no quiere que me junte con él!. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23: 69-84.

ACTITUDES FAMILIARES ANTE LA ALTERIDAD CULTURAL. ¡MI PAPÁ NO QUIERE QUE ME JUNTE CON ÉL!

FAMILY ATTITUDES IN THE FACE OF CULTURAL OTHERNESS. MY DAD DOESN'T WANT ME TO HANG OUT WITH HIM!

Resumen

La educación despegua y despliega en la familia, y aterriza y continúa en la escuela, donde se combina con la enseñanza, a la que contribuye enérgicamente. Las actitudes son la base y predisposición para la acción; se gestan en la familia y se refuerzan en el colegio. Las actitudes hacia la diversidad no son una excepción, parten de la configuración familiar y se moldean en la institución escolar. Este estudio examina las actitudes de padres y madres hacia la diversidad cultural de las aulas de sus hijos de secundaria y bachillerato. Para ello se han entrevistado a 14 madres y 8 padres, empleando una batería de cuestiones (18 preguntas) validadas por expertos de diferentes niveles educativos (3 de secundaria y Bachillerato y 3 de Universidad), cuyas respuestas han sido tratadas cualitativamente (análisis de contenido) y cuantitativamente (análisis de tendencias, porcentuales y diferenciales). Dado que el conjunto ha sido considerado como caso (estudio de caso), los resultados permiten vislumbrar el patrón actitudinal que muestran ante la diversidad cultural en las aulas.

Palabras clave: Alteridad en educación, Educación intercultural, Actitudes ante la escuela multicultural cultural, Actitudes familiares ante la diversidad cultural.

Abstract

Education takes off and displays in the family, and lands and continues at school, where it is combined with teaching, which contributes strongly. Attitudes are the base and predisposition for action; they gestate in the family and reinforced in school. Attitudes towards diversity are no an exception, start from the familiar structure and are molded in the school. This study analyzes the attitudes of parents towards cultural diversity in their children's secondary and high school classrooms. To do this they have interviewed 14 mothers and 8 parents, using a battery of questions (18 questions) validated by experts from different educational levels (3 secondary and high schools and 3 University), whose answers have been treated qualitatively (content analysis) and quantitatively (trend analysis, and differential percentage). Since the group has been considered as a case (case study), the results give a glimpse of the attitudinal pattern showing to cultural diversity in the classroom.

Keywords: Otherness in education, intercultural education, Attitudes towards cultural and multicultural school, Family attitudes to cultural diversity .

INTRODUCCIÓN

Es conocida la trascendencia familiar en el desarrollo integral del individuo, como primer contacto de éste con el mundo; hecho irremediamente insuperable por otras instituciones (Baraibar, 2005). No cabe hacer excepciones porque no las hay, quizá solo cuando familia e hijos no conviven juntos, cosa no común: o que el hijo esté privado total de capacidad de aprendizaje, cosa imposible. No cabe otra posibilidad. Por tanto, no solo resulta incuestionable el valor de la familia como uno de los axiomas socioeducativos, sino que es un axioma tan antiguo como, de hecho, educativo en sí. Esta es la justificación de que en investigación propiamente escolar, y no solo educativa, la familia ocupe un lugar privilegiado.

En el terreno del desarrollo actitudinal no se produce de otra manera, de tal suerte, o falta de ella, que los patrones familiares calan inexorablemente en el código personal de sus infantes (Fernández, 2003). Hacia la adolescencia, se produce la ruptura de los lazos emocionales familiares, incluso de identificación, pero no está claro que actitudinales. En todo caso, para tal época los estigmas de la idiosincrasia familiar se encuentran tan arraigados y férreos que la ruptura no hace del adolescente otra persona, salvo por el acné facial y los actos de rebeldía, diríase más propios de la efervescencia hormonal que de la ruptura paterno y/o materno - filial.

Se ha recurrido, acertadamente, al concepto de cultura contraescolar versus al de cultura escolar en función del desapego versus afinidad de las actitudes y valores familiares portadores de una predisposición específica de cómo el alumno percibe y recibe los estímulos y actividades escolares y sus propias metas y reglas. Una escuela y un mundo que cada familia lo ve e interpreta a su manera, con el bagaje que arrastra, y así lo va transmitiendo a sus neófitos. Contra esto cabe actuar y argumentar en el contexto escolar, pero solo en el seno del contexto familiar está la clave de la intervención eficaz. Como reza el viejo proverbio africano: "para educar a un niño hace falta la tribu entera". Las familias, en tanto que dimensión esencial del proceso educativo de sus hijos y configuradoras potenciales de sus rasgos, no pueden obviarse en toda investigación cultural.

Concretamente, las actitudes escolares hacia la diversidad están fuertemente marcadas por las actitudes del propio alumnado, además del profesorado; estando las de ambas, especialmente las del alumnado por cuanto agente menos "hecho", fuertemente determinadas por las actitudes familiares. Todas, en su conjunto, han sido rigurosamente analizadas con objeto de realización de Tesis Doctoral en otro lugar (Fernández, 2016), y se traen a colación, en esta ocasión, las de familiares. En este sentido, es finalidad de este trabajo descubrir las actitudes familiares, de padres y madres, hacia la diversidad cultural en las aulas de ESO y Bachillerato donde

culminan sus hijos los estudios obligatorios y comienzan los voluntarios o la incorporación al mercado laboral. Se establecerán patrones tipificados explicativos de conductas potenciales, propios del análisis global del colectivo o "caso", con el mismo énfasis que discernir particularidades poblacionales "intracaso", de acuerdo con rasgos intrínsecos, como la edad, el sexo, la zona de residencia y el nivel de estudios, y otros extrínsecos, como el centro y el curso en los que se encuentran matriculados sus hijos.

Este tópico de investigación se justifica dado que se ha investigado en torno a las actitudes de los profesores ante sus alumnos de culturas minoritarias (Merino y Ruiz, 2005; Magendzo, 2006; Merino y Leiva, 2007; Bustos, 2008; Diez, 2012; Leiva, 2012; Gómez, 2015), de los alumnos antes sus compañeros de otras culturas (Rodríguez, 2002; Barrera, 2014; Gil, 2014; Buendía, Expósito, Aguadez y Sánchez, 2015) e incluso de docentes en formación (Hinojosa, 2013; Martínez y Ortega, 2011) y por supuesto de prácticas interculturales (Diez, 2014; García y Ballesteros, 2005; Gento, 2010; Gil, 2008; Osuna, 2012; Saéz, 2006); pero no se ha investigado desde la perspectiva familiar, donde, como se ha adelantado, se gesta la adquisición y desarrollo actitudinal, en gran medida. Lo más aproximado a la temática son aproximaciones teóricas sobre la relevancia de actitudes de padres hacia la diversidad y la integración en general (Gallego y Rodríguez, 2016) así como la influencia de los padres emigrantes en las actitudes de sus hijos autóctonos (Villén, Sola e Hinojo, 2013).

METODOLOGÍA

El estudio se ha realizado mediante la técnica de estudio de caso y el instrumento de entrevista semiabierto, tomando como caso único el colectivo de padres y madres de alumnos adolescentes (finales de ESO y principios de Bachillerato), con objeto de responder a la configuración de los patrones tipificados familiares ante la diversidad cultural en las aulas de sus hijos, sin negar la riqueza de los detalles y divergencias de cada sujeto en su individualidad. Por tanto, corresponde con un estudio predominantemente cualitativo que mediante análisis de contenido de sus propias declaraciones pretende establecer 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; en cuyo seno, tiene lugar un procedimiento cuantitativo de diferenciación significativa, mediante establecimientos porcentuales y cálculo de pruebas de significación estadística (chi cuadrado exacta) de acuerdo con los rasgos advertidos en los sujetos, tomados como variables independientes.

Los sujetos conformantes del caso han sido seleccionados cuidadosamente, por tanto constituyen una muestra de conveniencia, tal y como aconseja el estudio de casos, que en realidad es una selección de sujetos. Así finalmente, tras una criba inicial de entrevistas, teniendo en cuenta la riqueza de la información aportada, el caso se ha cerrado con un total de 14 madres y 8 padres de 3 centros diferentes, cada uno característico de un contexto: rural cerrado pequeño en población pequeña (IES Montes Orientales, sito en Iznalloz), rural muy grande en población grande (IES Alonso Cano, sito en Dúrcal) y urbano mediano en barrio normal (IES Francisco Ayala, sito en Granada). Se ha pretendido con esta diversidad de contextos y centros que el patrón obtenido sobre las familias de los mismos resulte lo más representativo.

Tabla 1. Descripción de la muestra de la familia, de acuerdo con sus rasgos esenciales

		n	%
Edad	40 o menos años	10	45,5
	41 o más años	12	54,5
Sexo	Hombre	8	36,4
	Mujer	14	63,6
Estudios del familiar	Ninguno o Primarios	12	54,5
	Secundaria, Bachiller o FP	7	31,8
	Universitarios	3	13,6
Curso	3º Educación Secundaria Obligatoria	5	22,7
	4º Educación Secundaria Obligatoria	7	31,8
	1º Bachillerato	10	45,5
Centro al que pertenece	I.E.S. Montes Orientales (rural pequeño)	11	50
	I.E.S. Francisco Ayala (urbano mediano)	6	27,3
	I.E.S. Alonso Cano (rural grande)	5	22,7
Zona	Urbana (Granada capital)	6	27,3
	Rural (provincia de Granada)	16	72,7

La entrevista empleada para la recogida de la información consta de 18 preguntas semiabiertas sobre circunstancias diversas relacionadas con las actitudes hacia la diversidad cultural en los centros educativos, cuestiones que han sido sometidas a

RESULTADOS

La tabla siguiente contiene los datos globales aglutinados en torno a la agrupación y tendencia de las respuestas otorgadas por los padres y madres y categorizadas por el investigador.

Tabla 3. Agrupación y tendencia de las respuestas categorizadas de padres y madres

Variables		Descripción		Respuesta textual común y porcentaje de aparición
Pregunta	Categorías	N	%	
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente zona	13	59,1	De la zona, españoles igual religión hablan castellano (27,3%)
	Multiculturalidad	8	36,4	
	Principalmente gitanos	1	4,5	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Ninguno	9	42,9	Ninguna (42,9%)
	Escaso y general	6	28,6	
	Medio	5	23,8	
	Bastante	1	4,8	
¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento de los grupos culturales del aula de su hijo/a?	Normales	10	52,6	Normal (52,6%)
	Malos	7	36,8	
	Buenos	2	10,5	
¿Cómo son las relaciones de los compañeros/as de su hijo/a?	Malas	1	4,5	Buenas (59,1%)
	Regular	1	4,5	
	Normal	7	31,8	
	Buena	13	59,1	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí	10	47,6	Sí (47,6%)
	Casos particulares	1	4,8	
	No	8	38,1	
	A veces	2	9,5	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos/as de diferentes culturas?	Ninguno	9	40,9	Ninguna; 22,7
	Algunos	3	13,6	
	Sí	10	45,5	

¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	3	13,6	Conocimientos, tolerancia y convivencia entre los pueblos (27,3%)
	Enriquecimiento	18	81,8	
	Ninguna	1	4,5	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender a los alumnos/as de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	12	57,1	Misma educación, ya que están en nuestra escuela (13,6%)
	Adaptación e integración	9	42,9	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con los alumnos de grupos culturales diversos?	Integración	8	38,1	Terminar curso con la aceptación y respeto (13,6%), y Fomentar la tolerancia, el respeto, no racismo (13,6%)
	Respeto	8	38,1	
	Aprendizaje	5	23,8	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?	Participar	6	30	Integración en la sociedad (13,6%), y Tolerancia, respeto y entendimiento de todos (13,6%)
	Integración	14	70	
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	10	55,6	No lo sé (18,2%), y No (18,2%)
	No	4	22,2	
	Regular	4	22,2	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	7	33,3	Conocer las distintas culturas, sus costumbres, hábitos (13,6%)
	Conocer culturas	10	47,6	
	Atención familias-alumnado	1	4,8	
	Está preparado	3	14,3	
¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	15	83,3	Buenas (36,4%)
	Ninguna	2	11,1	
	Escasa	1	5,6	
¿Cuál es la participación de las familias en el centro? ¿Existen diferencias entre los grupos culturales?	No hay	9	45	No participo la de otros grupos culturales no la se (18,2%)
	Diferencias de participación	7	35	
	No participan	4	20	

¿Tienen dificultades para relacionarse con el profesorado usted u otros grupos culturales?	No	21	100	No (27,3%)
	Sí	0	0	
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo	10	62,5	Aumentar la comunicación entre profesorado y familias (13,6%)
	Participación	3	18,8	
	Integración (familias, horarios, etc...)	1	6,3	
	No solución	2	12,5	
Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad	Riqueza	4	19	El mismo tratamiento que se da a nuestros alumnos/as (31,8%)
	Integración	13	61,9	
	Aprendizaje	4	19	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración	4	44,4	Educación para todos pero adaptándose a nuestra cultura (18,2%)
	Igualdad (no discriminación)	2	22,2	
	Prejuicios	2	22,2	
	Discriminación en otros grupos	1	11,1	

A la hora de diferenciar grupos socioculturalmente distintos, suelen identificarlos como grupos mayormente "de la zona, españoles de igual religión que hablan castellano" (F5, código empleado para asignar la respuesta a su declarante: F5 = Familiar número 5) (59.1%) frente a otras categorías, como "la multiculturalidad con diferentes religiones" (36.45%). Para esta cuestión no se apreciaron divergencias por rasgos intrínsecos (edad, sexo y zona), aunque sí según los rasgos extrínsecos (curso, centro y zona), siendo los centros elegidos causantes de diferencias ($p=0.001$); en concreto, entre el IES Montes Orientales, más pequeño y de población menor, y el resto, más masificados, IES Francisco Ayala e IES Alonso Cano, ya que el primero no considera a los alumnos con diversidad cultural de la zona (72.7%). Quizá al ser más pequeña la población y más arraigada tenga mayor sentido de identidad y pertenencia, a diferencia del resto que sí los considera de la zona (100%). También se establecen diferencias por cursos ($p=0$), responsables de que la multiculturalidad vaya en descenso, quizás por el abandono del sistema educativo de ciertos colectivos de alumnos inmigrantes o de otras culturas, puesto que se avanza a la etapa educativa que deja de ser obligatoria.

Acerca de la información que poseen los familiares de los grupos culturales se puede decir que es ínfima, las respuestas "ninguna", "escasa" y "general" suman el 71.5%, siendo representativa la respuesta de un entrevistado que afirma disponer de la información que "aporta mi hija" (F8). No hay diferencia significativa alguna entre los participantes respecto de esta cuestión, lo cual conlleva que todos los entrevistados están ávidos de obtener mayor información al respecto de origen, hábitos y costumbres culturales.

La conducta y rendimiento escolares de alumnos de otros grupos culturales se percibe como "normales" (F6), aunque se aprecian diferencias entre las declaraciones, por ejemplo, entre los familiares según la edad ($p=0.027$), siendo los más mayores los que proyectan peor conducta y rendimiento entre al alumnado diverso; y nivel de estudios ($p=0.047$), siendo los que presentan menor nivel de estudios los que indican el menor rendimiento y peor conducta.

Predomina la percepción y predisposición de que las relaciones entre los alumnos de diferentes culturas son "buenas" (F15) (59.1%), seguidas de "normales" (F10) (31.8%). Y esta aseveración no admite discusión entre los distintos subgrupos familiares, de acuerdo con las variables consideradas.

Aunque se decantan por que "sí" (F1) se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural (47.6%), también hay un nutrido grupo (38.1%) que opina lo contrario: "no, no debería serlo, la enseñanza no depende de tradiciones" (F9). En este ítem, existen diferencias entre sexos ($p=0.018$), 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"). También son significativas las divergencias entre centros educativos ($p=0.014$), principalmente entre el IES Montes Orientales y los otros dos, IES Francisco Ayala e IES Alonso Cano, que resultan más coincidentes, resultando el primero el que más tiene en cuenta las creencias y tradiciones (72.1%) frente a los demás (20%), y al contrario, en estos últimos no se consideran nada las creencias y tradiciones o se hace ínfimamente (80%) a diferencia de lo que se expresa en el Montes Orientales (18.2%). Parece acontecer que en los pueblos pequeños y 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 se reparten entre que "sí existen" (F18) (45.5%), aunque sea "algunas" (F12) (13.6%), y que "no existen" (F3) con un porcentaje elevado (40.9%), lo cual sugiere que no se extraigan conclusiones defini-

tivas, puesto que, además, no existen diferencias intragrupo que permite el establecimiento de patrones perceptivos.

De otra parte, entre las ventajas que resaltan del pluralismo cultural en las aulas, destaca claramente el “enriquecimiento cultural” (F7) (81.8%), responsable del “conocimiento, tolerancia y convivencia entre pueblos” (F20), sin dejar apenas lugar a la falta de ventajas (4.5%). No existe variación significativa en las respuestas a esta pregunta, según las variables de agrupamientos seleccionadas.

La función que asignan a la escuela, con respecto a la atención a grupos culturalmente diversos, es “la enseñanza” (F1) (54.1%), refiriendo “la misma educación, ya que están en nuestra escuela” (F4) y, de otra parte, “la adaptación e integración” (F11), levemente por debajo de la anterior (42.9%). Aunque se observa una diferencia sustantiva según los distintos grupos de edad ($p=0.03$): 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%).

El objetivo fundamental que entienden ha de conseguirse en la escuela con el alumnado de otras culturas se vertebra entre “la integración” (F2) (38.1%) y “el respeto” (F18) (38.1%), aunque también resaltan, con un 23.8%, “el aprendizaje” (F9); sin observarse diferencias significativas entre las respuestas de acuerdo con las variables tomadas en consideración.

De otra parte, el objetivo esta vez a lograr con las familias de los alumnos de otras culturas es claramente “la integración” (F5) (70%), aunque han declarado también (en un 30%) “la participación” (F13). No se detectaron diferencias que alcanzaran el grado de significación estadística exigido.

Más de la mitad de los entrevistados (55.6%) considera “suficiente” (F15) la formación del profesorado para atender a esta diversidad cultural de las aulas, “debido a su experiencia, principalmente (F21), aunque entre “regular” (F17) e “insuficiente” (F20) suman, a partes iguales, casi la otra mitad (44.4%). El sexo de los participantes deja entrever diferencias significativas ($p=0.025$), 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. Estas respuestas también varían notablemente en función de los centros ($p=0.01$): los de IES Montes Orientales 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 IES Francisco Ayala (40%; “regular”: 40% y “no” preparados: 20%) y, en último lugar, no consideran en absoluto bien formados

a los del IES Alonso Cano (0%; "regular": 25% y "no" preparados: 75%). Por último, el curso también ha diferenciado respuestas diversas ($p=0.006$): 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, en su caso, piensan que ha de acometerse mediante el "conocimiento de las diferentes culturas" (F3) (47.6%); "sus costumbres, hábitos, etc." (F 15), seguido de "la mejora de su formación" (F4) (33.3%), "mediante cursillos y demás" (F 11). Respecto de las diferencias, se producen entre los grupos de edades diferentes ($p=0.04$), 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%).

Sobre la relación del profesorado con las familias respecto de situaciones culturales diversas, la mayoría declara que son "buenas" (F1) (83.3%), y no cabe nada que objetar al respecto según las características supuestamente diferenciadoras.

En lo referente a la participación de las familias en los centros, casi la mitad indica que "no existen diferencias" (F16) en tal participación según la procedencia cultural (45%), mientras que otro nutrido grupo (35%) expresa que "sí existen diferencias" (F5); y lo que es más preocupante aun es que un 20% afirma que "no participan nada" (F8). Y estas respuestas no han arrojado diferencias significativas según los estratos de la muestra o sujetos investigados.

No indican "ninguna" (F18) dificultad en absoluto para relacionarse con el profesorado. Y, como todos responden negativamente, no existen diferencias posibles entre ellos, dado el acuerdo unánime.

Los problemas interculturales que puedan surgir entre alumnos han de resolverse "a través del diálogo" (F9) primordialmente (62.5%), "la participación" (F10) (18.8%), y, por último, con "la integración de las familias" (F19) (6.3%), aunque sorprende cierto porcentaje preocupante (12.5%) que indican que "no tienen solución" (F21) los problemas que puedan surgir como consecuencias de las diferencias culturales. Las posibles divergencias en las respuestas no alcanzan el grado de significación exigido para ser tomadas en consideración.

Lo que les sugiere la diversidad estudiada y cómo debería ser percibida en las aulas es "la integración" (F 10) (61.9%) muy por encima de "la riqueza para el grupo" (F4) (19%) y "el aprendizaje" (F12) (19%). En cuanto a estos dos últimos aspectos se producen cierta diferencia según la edad ($p=0.017$): la riqueza es más resaltada por los más mayores (36.4%) y el aprendizaje por los más jóvenes (40%).

Al invitarles a compartir cualquier observación adicional a las anteriores, las respuestas se reparten entre “la integración” (F15) 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” (F 11), seguida del “cuidado de la igualdad” (F2) y “la eliminación de prejuicios” (F8), 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” (F5) e incluso “no discriminación hacia el mayoritario” (F1). Y por la variedad de estas respuestas, las diferencias entre grupos no alcanzan a ser significativas.

Ciertamente, puede establecerse un patrón común, dado que son mayores las coincidencias en sus respuestas (61.1%) que las diferencias en otras entre grupos de individuos (38.9%), como se aprecia en el gráfico siguiente.

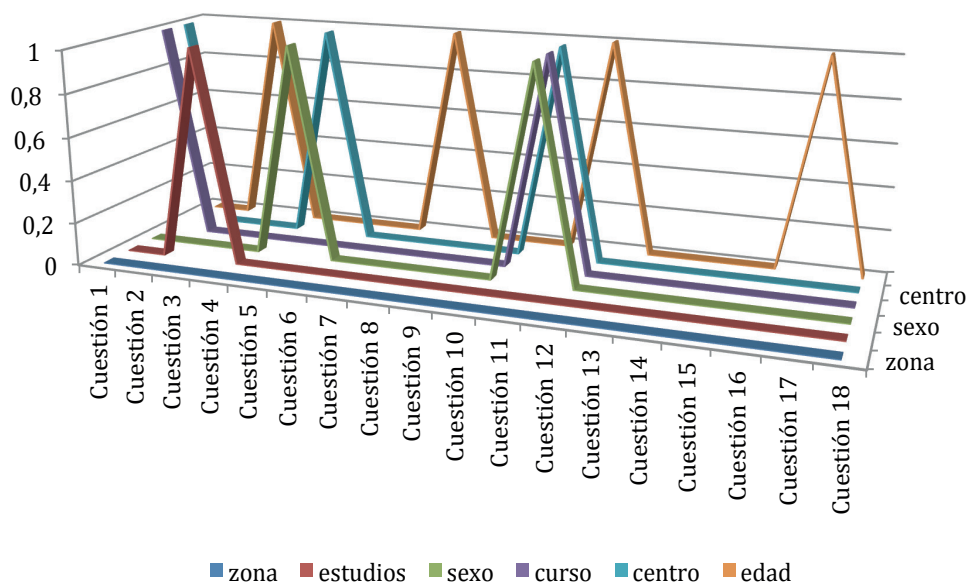


Figura 1. Diferencias significativas (valor 1) vs no diferencias (valor 0) según variables de agrupación

De entre las que presentan divergencias (cfr. Figura 1), suelen deberse a apenas una variable diferenciadora de grupos (16.7%): edad (cuestiones 8, 12 y 17); o dos (16.7%): centro y curso (cuestión 1), edad y nivel de estudios (cuestión 3) y centro y sexo (cuestión 5); y sólo en una (5.6%) cuestión (11) 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 (3, 8, 12 y 17), seguida de las variable centro que ha resultado determinante en 3 cuestiones (1, 5 y 11),

seguido de las variables sexo y curso, que han diferenciado respuestas de apenas 2 cuestiones (3 y 8, en el caso del sexo, y 1 y 11, para el caso del curso), y, finalmente, la variable "nivel de estudios" sorprendentemente solo ha influido en las diferentes respuestas a la pregunta 3. Sorprende, igualmente, que la variable zona (rural vs urbana) no ha resultado determinante en el establecimiento de diferencias en sus declaraciones.

CONCLUSIONES

Como vaticina Merino y Leyva (2007), mediante este tipo de investigaciones lo que se pretende es descubrir cuáles son las necesidades de las familias y sus hijos desde el prisma de la multiculturalidad existente actualmente en los centros educativos, en donde tanto el alumnado como sus familias son cada vez más diversos y en donde el profesorado actúa como piedra angular de este proceso educativo marcado por la interculturalidad como exponente normal y enriquecedor.

El patrón arriba descrito de actitudes y percepciones familiares hacia las aulas con diversidad cultural, aun con ciertos matices diferenciales (principalmente por edad y centro de los entrevistados), sugiere que no disponen claramente de información, menos aún oficial, sobre otras culturas, que las relaciones entre sus hijos y otros de otras culturas con los profesores y con otras familias generalmente son adecuadas, no así la implicación y participación de las mismas, lo cual aparece más reñido e incluso deficitario, siendo las mayores dificultades las relativas a la escolarización y atención educativa aunque mayormente resolubles, a pesar de la riqueza que representan. De hecho, la integración es la dimensión más preocupante para las familias respecto del alumnado de culturas minoritarias y de sus propias familias, para aumentar la participación como meta.

Afinando más, puede añadirse que aun algunos no consideran siempre a sujetos de otras culturas como de la zona, cuando ninguna zona pertenece a ningún grupo, que otros expresan prejuicios sobre malos comportamientos y bajo rendimiento inherentes a la cultura del alumnado, que aún persisten centros donde se ignoran las creencias y tradiciones multiculturales, que no se tiene claro si es más importante enseñar (asignado a la escuela) que integrar (asignado para los alumnos y familias), ni que la preparación docente haya de encaminarse hacia la información cultural o la formación profesional.

De una parte, la prospectiva de la investigación está garantizada. Ampliar los resultados a otros contextos como éste, representativos de comarcas y provincias para generar un perfil nacional actitudinal y perceptivo de padres y madres respecto de

la diversidad de las aulas, ampliar la investigación a otros miembros actualmente influyentes del núcleo familiar, como abuelos o hermanos, e incluso de otros miembros de la comunidad educativa, de calado incuestionable (incluyendo grupos de amigos y medios de comunicación). Además, siempre procede la profundización del conocimiento de las percepciones y actitudes de todos ante la alteridad cultural.

La proyección pedagógica de estos resultados es evidente. Mejorar la didáctica del aula y de centro interculturales pasa ineludiblemente por considerar no solo los agentes inmediatos del acto didáctico (discentes y docentes del aula y centro), sino contar con la familia como pilar configurador de actitudes del alumnado. Para ello, son múltiples las fórmulas que caben emplear, desde las menos comprometidas, como charlas y jornadas de convivencia, hasta programas de intervención específicos generados desde el claustro e incorporados al proyecto educativo del centro en el seno de las asociaciones de padres y madres (Fernández, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. Ballesteros, B., Malik, B. y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348.
- Baraibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Barrena, M.^a H. (2014). *Actitudes del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la diversidad cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Buendía, L., Expósito, J., Aguadez, E. M. y Sánchez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319.
- Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 485-519.
- Díez, E. J. (2012.). La educación intercultural percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-15.
- Díez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363, 12-34.
- Fernández, A. D. (2003). La vida y la escuela ¿cuestión de actitudes ante los demás? En A. Miñán (coord.), *Necesidades Educativas Especiales y Adaptación del currículum* (pp. 91-102). Granada: Nativola.

- Fernández, A. D. (2016): Estudio de casos sobre la diversidad cultural en centros de secundaria de Granada. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2016). La alteridad en la educación. Teoría e investigación. Madrid: Pirámide.
- García, J. L. y Ballesteros, B. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336 enero-abril, 89-109.
- Gento, S. (coord.) (2010). Tratamiento educativo de la diversidad cultural. Madrid: UNED.
- Gil, I. (2008). El enfoque intercultural en Educación Primaria: una mirada sobre la práctica escolar. Madrid: UNED. Recuperado de http://www.uned.es/grupointer/tesis_ines_gil_jaurena.pdf
- Gil, J. (2014). Actitudes del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia la diversidad cultural. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- 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.
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Monográfico-Octubre, 8-31.
- Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy. Madrid: Lom Ediciones.
- Martínez, A. M. y Ortega, F. Z. (2011). Actitudes y percepciones del alumnado de magisterio en la especialidad de educación primaria ante los procesos migratorios. *Aula abierta*, 39(2), 91-102.
- Merino, D y 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. y Ruiz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, 86, 185-203.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358. Mayo-agosto, 38-58.
- Rodríguez, R.^a M.^a (2002). Las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Villén, D. J.; Sola, T. e Hinojo, F. J. (2013). El alumnado autóctono ante la inmigración: influencia de las experiencias familiares como emigrantes en la relación con sus compañeros inmigrantes. *Journal of Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 106-121.