

**ACTITUDES ANTE LA
DIVERSIDAD CULTURAL
DE PROGENITORES Y
DESCENDIENTES. EFICIENCIA DE
LA INFLUENCIA POR SU GRADO
DE CONFLUENCIA**

Antonio Rodríguez Fuentes

Universidad de Granada
<https://orcid.org/0000-0002-8036-9902>
arfuentes@ugr.es

Alejandro Daniel Fernández Fernández

Consejería de Educación y Ciencia (Junta de Andalucía)
<https://orcid.org/0000-0002-5550-4383>
alejando_dfernandez@hotmail.com

**ATTITUDES TO THE CULTURAL
DIVERSITY OF PARENTS AND
OFFSPRING. EFFICIENCY OF
INFLUENCE BY THEIR DEGREE OF
CONCORDANCE**

Cómo citar este artículo/Citation: Rodríguez Fuentes, A. y Fernández Fernández, A. D. (2018). Actitudes ante la diversidad cultural de progenitores y descendientes. Eficiencia de la influencia por su grado de confluencia. *Arbor*, 194 (788): a451. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2011>

Copyright: © 2018 CSIC. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Recibido: 2 septiembre 2017. Aceptado: 1 diciembre 2017.

RESUMEN: La diversidad cultural en la sociedad y en las aulas es una realidad patente que hay que tener en cuenta y no obviar. La investigación en el campo de las actitudes desarrolladas por parte de los agentes educativos se hace inexorablemente pertinente y necesaria para la construcción de una sociedad futura libre de conflictos innecesarios. En este estudio se han analizado las actitudes familiares mediante entrevista semiestructurada. Se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo, obteniendo el perfil sobre pensamiento en torno a la diversidad cultural de progenitores e hijos. El grado de concordancia de dichas actitudes queda reflejado en el análisis de los resultados, apreciando desconocimiento de grupos culturalmente diversos, ventajas de enriquecimiento personal, convicción sobre la necesidad de integrar tanto a los estudiantes como a sus familias, preparación del profesorado y fomento de unas relaciones óptimas entre alumnos, docentes y familias. No obstante, existen divergencias en la función de la escuela con relación a las conductas, creencias, tradiciones y dificultades, y a la formación de los docentes para superarlas y para el tratamiento de la diversidad.

PALABRAS CLAVE: Actitudes; percepción; cultura escolar; integración educativa; grupos minoritarios; perfil del estudiante; perfil del profesor.

ABSTRACT: Cultural diversity in society and in the classroom is a reality to consider and not ignore. Research in this field and attitudes developed by educators inexorably become relevant and necessary for the construction of a future society free from unnecessary conflicts. This study analyzes family attitudes through semi-structured interviews. A qualitative and quantitative analysis resulted in appreciation of the profile of thinking about cultural diversity. The degree of concordance of these attitudes is reflected in an analysis of the results, appreciating both a lack of awareness of culturally diverse groups, advantages of personal enrichment, and a conviction for the need for schools to integrate both students and their families, prepare teachers and foment optimal relationships between students, teachers and families. However, there are divergences in school function, in relation to behaviors, beliefs, traditions and difficulties, and in the teacher training to overcome these and the treatment of diversity.

KEYWORDS: Attitudes; perception; school culture; school integration; minority groups; student profile; teacher profile.

INTRODUCCIÓN

Las actitudes tienen una trascendencia incuestionable en la sociedad y su devenir. Parte de ellas se forjan y consolidan en la adolescencia. Pueden definirse como “una tendencia a actuar de una manera determinada que se expresa en la evaluación a favor o en contra hacia un objeto y que está condicionada por la incidencia de los elementos cognitivos, afectivos y conductuales” (Arnau Sabatés y Montané Capdevila, 2010, p. 1584), tres elementos inseparables a la persona humana. La percepción complementa a la anterior, como determinantes de acción, siendo a su vez influida e influyente en la misma: actitud. Actitudes, percepción y educación resultan estrechamente vinculantes. En el centro educativo, las percepciones y actitudes de los agentes intervienen en la dinámica y proceder del mismo. Por ello se justifica su estudio como explicación y predisposición de la conducta, de tal arte que para contrarrestar/modificar esta hay que trabajar/modificar aquellas.

Las actitudes hacia la diversidad y su percepción no son una excepción, y han sido analizadas por diversos autores en beneficio de la *escuela inclusiva* (Álvarez, Castro, Campo Mon y Álvarez Martino, 2005; Barrena Blázquez, 2014; Hwang y Evans, 2011; Torres y Fernández Batanero, 2015). Adquieren una importancia capital, dada la proliferación de actitudes antisociales inapropiadas para la época actual en los albores del tercer milenio donde la diversidad es una creciente realidad consustancial a la sociedad globalizada en la que nos hallamos inmersos. Las aulas y los centros tampoco son una excepción, reflejo de la manifiesta diversidad sociocultural afortunadamente pero también de actitudes inadecuadas e incluso execrables, lamentablemente. Las percepciones y actitudes ante la diversidad cultural en las aulas y centros educativos marcan un estilo educativo y de configuración ciudadana.

Su estudio goza de importancia propia, más en ciertas etapas educativas donde se atiende a adolescentes, puesto que el grupo de iguales y la identidad social están marcados por los compañeros de clase (Goenechea Permisán, 2014), y para ciertos colectivos, principalmente profesorado y otros agentes educativos. Con buen criterio se han analizado cómo son las actitudes, percepciones y expectativas de familias de culturas minoritarias, en un intento de marcar diferencias (Etxeberria, Intxausti y Joaristi, 2013; Garreta Bochaca, 2008; Hernández Prados, Gomariz Vicente, Parra Martínez y García Sanz, 2016; Santana Vega, Feliciano García y Jiménez Llamas, 2016; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009; Santos Rego, Lorenzo

Moledo y Priegue Caamaño, 2011). En paralelo, se han indagado actitudes y percepciones del alumnado perteneciente a esas culturas, con tintes diferenciales (Buendía Eisman, Expósito López, Aguadez Ramírez y Sánchez Núñez, 2015; Leiva Olivencia, 2013; Ruiz Román y Merino Mata, 2009). Y por último, la coincidencia de estas actitudes, expectativas y percepciones entre familias y profesorado (Intxausti, Etxeberria y Joaristi, 2014) e incluso, con menor profusión, la de familias, alumnos y profesores (Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez, 2003). No obstante, todos los estudios referidos han sido realizados sobre la población de culturas minoritarias.

Con fundamento en todo lo anterior, el estudio que se presenta a continuación se ha trazado como objetivo dibujar el perfil perceptivo-actitudinal de alumnado y progenitores de culturas mayoritarias que conviven con otras culturas minoritarias ante la diversidad de estas últimas, a la par que valorar la sintonía/concordancia entre tales patrones paterno-filiales, valorando la influencia de los mayores en las actitudes ante la diversidad de sus menores, e identificando posibles desviaciones de las actitudes pro-sociales que serán formuladas como necesidades. Siendo esta la hipótesis de partida, caso de verificarse tal influencia, para modificar las actitudes de los hijos se habría de trabajar la de los progenitores a la par. Caso de refutarse, cabría reflexionar sobre tal circunstancia y sobre la génesis concreta de configuración perceptivo-actitudinal del estudiantado. Esta es una de las hipótesis de investigación, en sentido figurativo, pues se trata de un estudio descriptivo. Se han estudiado en otros momentos los patrones actitudinales de los alumnos por un lado (Fernández Fernández, 2017), de sus profesores por otro (Fernández Fernández, Rodríguez Fuentes y Miñán Esigares, 2016) y de sus padres (Rodríguez Fuentes, Fernández Fernández y Miñán Espigares, 2016), así como la incidencia de los profesores en sus alumnos, restando por escudriñar la influencia de padres en sus hijos, que se contempla en esta ocasión, para completarse el deseado completo triángulo de desarrollo actitudinal (Rodríguez Fuentes, 2017).

METODOLOGÍA

Se ha optado por un diseño transversal de investigación por estudio de casos, en concreto dos estudios de casos: alumnado y sus familias, de tres institutos diferentes de la provincia de Granada, en cuanto a tamaño, localización, tipo de profesores, alumnos y familias, etc. con los que se ha podido trabajar estrechamente y que han ofrecido una imagen completa y re-

representativa del fenómeno estudiado. Estos institutos han sido los siguientes: Alonso Cano (del municipio de Dúrcal del extrarradio de la capital, con un tamaño grande), Francisco Ayala (de tamaño intermedio, de Granada capital) y Montes Orientales (centro pequeño del municipio de Iznalloz, zona rural del norte de la provincia). La localización y naturaleza distintas garantizan la representatividad provincial.

Los participantes, tanto alumnado como familiares, fueron seleccionados minuciosamente teniendo en cuenta los consejos al respecto que nos ofrece la bibliografía sobre el estudio de casos (Stake, 2015). Así fueron entrevistados un total de 22 familias con variedad de ocupaciones y estudios y 62 alumnos pertenecientes a la etapa final de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y a la de Bachillerato. Con esta variedad de centros y contextos se pretende que la muestra sea representativa de la provincia e incluso poder extrapolarla a contextos y situaciones similares. La tabla 1 recoge las características de los sujetos de investigación.

La recogida de datos se realizó a través de una entrevista semiestructurada cuyo guion ha sido adaptado a cada caso concreto para poder descubrir los aspectos perceptivo-actitudinales más destacados de cada colectivo participante en la investigación. La entrevista consta de un total de 18 preguntas semiabiertas vinculadas directamente con la diversidad cultural, así como con el comportamiento o la actitud de familias y alumnado ante determinadas circunstancias y comportamientos, cuyos descriptores pueden leerse en la tabla 2 de resultados del apartado siguiente. El guion de preguntas se ha extraído de un sondeo a expertos, profesores y educadores sobre cuestiones cruciales que hay que escudriñar entre los progenitores y sus hijos en el ámbito de la escuela, sometidas a la validación de expertos investigadores del grupo de investigación ICE.

Posteriormente, en cuanto a análisis de datos por categorías y metacategorías, la información fielmente transcrita se ha sometido a análisis de contenido en un primer momento, mediante agrupación de

Tabla 1. Descripción de los casos: alumnado y familias

| VARIABLE | CASO DEL ALUMNADO | | | CASOS DE LOS FAMILIARES | | |
|--------------------------|-------------------|----|------|-------------------------|----|------|
| | CATEGORÍAS | Nº | % | CATEGORÍAS | Nº | % |
| EDAD | 14 años | 11 | 17.7 | 40 o menos | 10 | 45.5 |
| | 15 años | 23 | 37.1 | 41 o más | 12 | 54.5 |
| | 16 años o más | 28 | 45.2 | | | |
| SEXO | Hombre | 32 | 51.6 | Hombre | 8 | 36.4 |
| | Mujer | 30 | 48.4 | Mujer | 14 | 63.6 |
| CURSO | 3º E.S.O. | 26 | 41.9 | 3º E.S.O. | 5 | 22.7 |
| | 4º E.S.O. | 26 | 41.9 | 4º E.S.O. | 7 | 31.8 |
| | Bachillerato | 10 | 16.1 | Bachillerato | 10 | 45.5 |
| CENTRO | Pequeño | 26 | 41.9 | IES Montes Orientales | 11 | 50 |
| | Mediano | 10 | 16.1 | IES Francisco Ayala | 6 | 27.3 |
| | Grande | 26 | 41.9 | IES Alonso Cano | 5 | 22.7 |
| ZONA | Rural | 10 | 16.1 | Rural | 16 | 72.7 |
| | Urbana | 52 | 83.9 | Urbano | 6 | 27.3 |
| ESTUDIOS DE LAS FAMILIAS | | | | Ninguno/ Primaria | 12 | 54.5 |
| | | | | ESO/ Bach. / FP | 7 | 31.8 |
| | | | | Universitarios | 3 | 13.6 |

Fuente: elaboración propia.

declaraciones previamente codificadas mediante un sistema de categorización elaborado *a posteriori* y debidamente validado por juicio de expertos y experimentación con algunas entrevistas-piloto, coincidencia o concordancia sobre la que el coeficiente kappa de Cohen arrojó un alto valor de acuerdo ($k=.87$) unido a la máxima significación estadística ($p=.00$). En efecto, al no disponer de un modelo teórico previo para la identificación de categorías sobre actitudes hacia la diversidad (como sí se dispone en otros casos, como por ejemplo al identificar operaciones de lectura o escritura o trastornos del lenguaje, que sí han sido descritos, y por tanto procedería emplear una categorización apriorística, como por ejemplo las categorías “decodificación”, “comprensión” y “metacomprensión” lectoras), las categorías han sido derivadas de las declaraciones de los participantes, asignando códigos de letras a sus palabras, siendo luego recopiladas y agrupadas por coincidencia (categorías) y reducidas por afinidad temática (metacategorías), respetando siempre la textualidad de la declaración y la pertenencia al participante al que se le asignó en este caso un número.

En segundo lugar, para combinar el análisis cualitativo anterior con el cuantitativo, se han sometido a análisis estadísticos partiendo de las frecuencias obtenidas en el análisis anterior, empleando estadísticos de tendencia central, porcentajes fundamentalmente, y el cálculo de pruebas de significación estadística como Chi cuadrado exacta (χ^2), dado el tamaño distinto de las muestras de los casos y de correlación Spearman, dada la naturaleza de las mismas. Diferencias intracasos, en primera instancia, como consecuencia de las variables independientes (edad, centro, población, curso, sexo, zona) e intercasos, en segunda instancia, entre el caso del alumnado y familiares, respecto de su componente perceptivo-actitudinal en torno a la diversidad.

Se aúna de esta manera una metodología de corte eminentemente cualitativo con otra de corte cuantitativo, en la línea de las tendencias metodológicas contemporáneas MMR (*Mixed Methods Research*) (Cameron, 2011) que huyen de la vieja dicotomía estéril entre métodos cuantitativos *versus* cualitativos (Díaz López, 2014). Consiste, en suma, en un diseño transversal de tipo no experimental, del tipo fundamentalmente descriptivo, por cuanto persigue la descripción de las actitudes culturales de los participantes (progenitores y descendientes), aunque con matices de contraste y correlacional, en tanto que contrasta y relaciona las actitudes de sendos grupos.

RESULTADOS

A continuación se recogen en la tabla 2 los datos globales agrupados por categorías en relación con las respuestas dadas por padres/madres e hijos. Aparecen, ubicadas tras la columna primera de metacategorías, las categorías más frecuentes, en la segunda columna, con sus frecuencias de aparición y porcentajes de cada caso (progenitores y descendientes) así como la diferencia dentro de cada caso (intracaso) en función de las variables independientes (curso, centro, edad, nivel de estudios, tamaño, sexo y zona) contemplando incluso el porcentaje de variables en las que existen diferencias, según la prueba del chi cuadrado (χ^2). Por último, las últimas dos columnas contiene la diferencia entre un grupo y otro (progenitores-descendientes) y cuando no existen diferencias sino que los datos aparecen relacionados en la última columna se muestra el coeficiente de correlación de Spearman (ρ) entre ambos grupos, junto con su nivel de significación estadística entre paréntesis (p -valor).

Resultados sobre la pertinencia o las necesidades actitudinales identificadas

Con esta investigación se ha pretendido, en primera instancia, descubrir cuáles son las necesidades de familiares y sus hijos a partir de sus patrones perceptivo-actitudinales propios y disonancias entre ellos (tabla 3), desde el prisma y escenario intercultural característico de los centros educativos, en donde la diversidad cultural va ganando terreno hasta convertirse en una evidencia consustancial y enriquecedora.

Primero, pues, como puede observarse, las necesidades o actitudes mejorables. Ello responde a razones perceptivas y actitudinales paterno-filiales poco adecuadas manifestadas en esta investigación. Suman el total del 33.3% de las contabilizadas en la información recogida sobre sus declaraciones, a las que cabe añadir las de los casos exclusivos (tabla 3):

- a) A los padres/madres otro el 26.7% de percepciones y actitudes poco adecuadas, lo que asciende al 60%. Se trata de sus prejuicios sobre la tendencia a pensar en una conducta y rendimiento por debajo de lo normal de alumnos de culturas minoritarias.
- b) Para el caso del alumnado, al 33.3% anterior cabe sumar otro 26.7%, lo que computa igualmente el 60%. Perciben poca formación por parte del profesorado para atender a la diversidad, y escasa relación entre las familias y los docentes. Dentro del aula, muestran la equivocada percepción de que la base es el aprendizaje, por encima de otras dimensiones preliminares.

Tabla 2. Agrupación y tendencia de las respuestas categorizadas de alumnado y familias

| Metacategorías ---- Categorías* | | Progenitores | | | Descendientes | | | Relación entre ellos | |
|--|--------------------------|--------------|-------------|---------------------------|---------------|-------------|--|-------------------------|---------------------|
| | | N | % | chi ² vbles | N | % | chi ² vbles | chi ² grupos | ρ grupos |
| 1. Origen grupos culturales | De la zona | 13 | 59.1 | Curso, Tamaño, Zona (50%) | 35 | 57.4 | Edad, sexo, curso, zona, Centro (100%) | 1.00 | 1.00 (p=.01) |
| | Multiculturalidad | 8 | 36.4 | | 22 | 36.1 | | | |
| | De etnia gitana | 1 | 4.5 | | 4 | 6.6 | | | |
| 2. Información sobre esos grupos | Ninguno | 9 | 45.9 | NO | 5 | 8.6 | NO | .04 | - |
| | Escaso y general | 6 | 28.6 | | 52 | 89.7 | | | |
| | Medio | 5 | 23.8 | | 1 | 1.7 | | | |
| | Bastante | 1 | 4.8 | | 0 | 0 | | | |
| 3. Rendimiento, Conducta otros | Malos | 7 | 36.8 | Edad, Estudios (33.3%) | 4 | 6.7 | Edad, sexo, curso, zona, centro (100%) | .00 | - |
| | Normales | 10 | 52.6 | | 24 | 40 | | | |
| | Buenos | 2 | 10.5 | | 32 | 53.3 | | | |
| 4. Relación intercultural | Malas | 1 | 4.5 | NO | 4 | 6.8 | Edad, curso, zona, centro (80%) | .74 | .63 (p=.37) |
| | Regulares | 1 | 4.5 | | 12 | 20.3 | | | |
| | Normales | 7 | 31.8 | | 7 | 11.9 | | | |
| | Buenas | 13 | 59.1 | | 36 | 61 | | | |
| 5. Creencias y tradiciones en currículo | Sí | 10 | 47.6 | Sexo, Estudios (33.3%) | 16 | 26.7 | Edad, sexo, curso, centro (80%) | .02 | - |
| | Casos concretos | 1 | 4.8 | | 0 | 0 | | | |
| | A veces | 2 | 9.5 | | 25 | 41.7 | | | |
| | No | 8 | 38.1 | | 19 | 31.7 | | | |
| 6. Problema atender alumnos | Ninguna | 9 | 40.9 | NO | 10 | 16.9 | Tamaño, curso (40%) | .04 | - |
| | Algunas | 3 | 13.6 | | 25 | 42.4 | | | |
| | Sí | 10 | 45.5 | | 24 | 40.7 | | | |
| 7. Ventajas interculturalidad | Colectivas | 3 | 13.6 | NO | 6 | 10 | NO | .88 | 1.00 (p=.01) |
| | Otras culturas | 18 | 81.8 | | 50 | 83.3 | | | |
| | Desventajas | 1 | 4.5 | | 4 | 6.7 | | | |
| 8. Función escolar ante inter-culturalidad | Enseñanza | 12 | 57.1 | Edad (16.7%) | 26 | 42 | Edad, sexo, curso, zona, centro (100%) | .03 | - |
| | Adaptación e integración | 9 | 42.9 | | 36 | 58 | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|------------------------|----|------|---------------------------|----|------|--|------------|---------------------|
| 9. Objetivo con estos alumnos | Integración | 8 | 38.1 | NO | 35 | 57.4 | Edad, sexo, curso, zona, centro (100%) | .03 | - |
| | Respeto | 8 | 38.1 | | 0 | 0 | | | |
| | Aprendizaje | 5 | 23.8 | | 26 | 42.6 | | | |
| 10. Objetivo con sus familias | Participar | 6 | 30 | NO | 23 | 39 | Edad, curso, centro (60%) | .88 | 0.69 (p=.01) |
| | Integración | 14 | 70 | | 29 | 49.2 | | | |
| | Conocer centro | 0 | 0 | | 7 | 11.8 | | | |
| 11. Formación docente | Experiencia | 10 | 55.6 | Sexo, Tamaño, Curso (50%) | 21 | 35 | NO | .04 | - |
| | Insuficiente | 4 | 22.2 | | 21 | 35 | | | |
| | Regular | 4 | 22.2 | | 18 | 30 | | | |
| 12. Contenido preparación docente adecuada | Formación | 7 | 33.3 | Edad (16.7%) | 29 | 48.3 | Edad, curso (40%) | .02 | - |
| | Conocer culturas | 10 | 47.6 | | 21 | 35 | | | |
| | Atención padres-alumno | 1 | 4.8 | | 10 | 16.7 | | | |
| | Ninguna | 3 | 14.3 | | 0 | 0 | | | |
| 13. Participación familiar | Sin diferencias | 9 | 65 | Zona (16.7%) | 33 | 78.6 | Sexo, curso, centro (60%) | .07 | .65 (p=.01) |
| | Con diferencias | 7 | 25 | | 8 | 19 | | | |
| | No participan | 4 | 10 | | 1 | 2.4 | | | |
| 14. Relación docentes-familias | Buena | 15 | 83.3 | NO | 31 | 53.4 | Edad, curso, centro (60%) | .03 | - |
| | Ninguna | 2 | 11.1 | | 26 | 44.8 | | | |
| | Escasa | 1 | 5.6 | | 1 | 1.7 | | | |
| 15. Dificultad anterior | No | 21 | 100 | NO | 21 | 50 | NO | .04 | - |
| | Sí | 0 | 0 | | 21 | 50 | | | |
| 16. Resolución problemas | Diálogo | 10 | 62.5 | NO | 18 | 56.3 | NO | .09 | .5 (p=.67) |
| | Participación | 3 | 18.8 | | 0 | 15 | | | |
| | Integración | 1 | 6.3 | | 13 | 25.6 | | | |
| | Irresolubles | 2 | 12.5 | | 1 | 3.1 | | | |
| 17. Tratamiento ante diversidad | Riqueza | 4 | 19 | Edad (16.7%) | 21 | 37.5 | Edad, sexo, curso, centro (80%) | .02 | - |
| | Integración | 13 | 61.9 | | 10 | 17.9 | | | |
| | Aprendizaje | 4 | 19 | | 25 | 44.6 | | | |
| 18. Énfasis... | Integración | 4 | 44.4 | NO | 1 | 11.1 | NO | .04 | - |
| | Igualdad | 2 | 22.2 | | 2 | 22.2 | | | |
| | Prejuicios | 2 | 22.2 | | 1 | 11.1 | | | |
| | Discriminación | 1 | 11.1 | | 5 | 55.6 | | | |
| TOTAL-DIFERENCIAS | | | | 44.4% | | | 66.7% | 61.1% | 72.2% |

* No se han computado aquellas respuestas nulas o indeterminadas, solo las válidas.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Resumen sobre patrones adecuados e inadecuados de ambos casos

| PATRÓN | Progenitores | Descendientes |
|------------|---|--|
| Adecuados | Profesorado competente en este campo Buena relación con docentes Integración como objetivo de base del aula | Conducta de alumnos buena-normal Rendimiento normal similar a los demás Integración como objetivo de base de la escuela |
| | Consideración autóctona de individuos de otras culturas (de la zona y no de fuera) Relaciones entre el alumnado de distintas culturas concebidas como buenas, principalmente Integración y participación como objetivos de base del sistema educativo ante la diversidad | |
| Mejorables | Ventajas individuales (solo para los de culturas minoritarias) de la interculturalidad vs colectivas Desconocen la diferente participación de las familias en centro, creyendo que es normal, igual que otras Diálogo como vía para resolver problemas, a pesar de la insuficiencia de ella (formula muy básica) No convencimiento ni apuesta por un currículo intercultural, con creencias/costumbres/hábitos de otras Dificultades derivadas de la atención al alumnado de culturas minoritarias frente a las posibilidades | |
| | Información nula sobre otras culturas Conducta de alumnos normal-mala Rendimiento bajo por debajo de los demás Enseñanza como objetivo de base de la escuela | Información escasa sobre otras culturas Profesorado no formado en este campo Poca relación familias-docentes Aprendizaje como objetivo de base del aula |

Fuente: elaboración propia.

Evidentemente, también existen bondades en las percepciones y actitudes reflejadas en las declaraciones de los participantes; no obstante, son menores que las anteriores. Comunes entre ambos colectivos, un 20%, la consideración autóctona y arraigada de individuos de otras culturas, las buenas relaciones interculturales y la conveniencia de la integración y participación como objetivo del sistema educativo. Bondades específicas de cada colectivo son:

- Respecto de los padres/madres, la confianza en el profesorado y sus capacidades para atender a la diversidad, las buenas relaciones que se tienen con el profesorado y el valor de la integración, también como pilar básico dentro del aula. Se trata de otro 20%, que sumado al anterior asciende al 40%.
- Respecto del alumnado, la concepción de las buenas conductas y del normal rendimiento de alumnos de culturas diferentes a la mayoritaria.

Resultados sobre diferencias intracaso o patrones actitudinales

El cálculo de las diferencias (intracaso) dentro de cada colectivo (progenitores y descendientes) es de utilidad para apuntar o descartar la existencia de sendos patrones colectivos consolidados en torno a sus percepciones y actitudes ante la diversidad cultural en las aulas, patrones que serán descritos y comparados en el siguiente apartado. Así, cuando prima la ausencia de diferencias dentro del colectivo puede hablarse

de un patrón unánime y consolidado; si, por el contrario, prevalecen las diferencias en varias variables independientes conjuntas de las consideradas supone la versatilidad e inconsistencia del patrón.

Con fundamento en los datos anteriores de la tabla 2, puede anunciarse la existencia de un patrón perceptivo-actitudinal común de progenitores sobre la diversidad cultural en las aulas y centros educativos. Prueba de ello es que más de la mitad de sus respuestas (66.7%) no evidencian diferencias intracaso significativas. En el resto, donde sí existen diferencias significativas, se deben principalmente a un solo factor de los seis posibles (22.2%): edad principalmente (6, 12 y 17) y zona (13). Solo en dos ocasiones (11.1%) las variables combinadas por pares determinan diferencias: edad y estudios (3) y estudios y sexo (5). Y en otras dos ocasiones (11.1%) son tres las variables conjuntas que diferencian las respuestas: centro, curso y zona (1) y centro, curso y sexo (11). De otra forma, la variable más determinante ha sido la edad, responsable de las diferencias en cuatro respuestas (3, 6, 12 y 17), es decir, del 22.2% de las mismas. Aunque el porcentaje es relativamente bajo, más bajo aún resulta para el caso de las otras variables que justifican las divergencias en dos preguntas (11.1%) cada una: centro (1 y 11), curso (1 y 11), estudios (3 y 5), sexo (5 y 11) y zona (1 y 13).

Por otro lado, el caso del alumnado es más ambiguo, existen frecuentes declaraciones distintas y abundantes variables determinantes que amenazan la existencia de un único patrón. Solo en un 33,3% las

diferencias no alcanzaron el grado de significatividad. Del resto de ellas, las diferencias se deben principalmente a todas las variables analizadas conjuntamente (22.2%): centro, curso, edad, sexo y zona (1, 3, 8 y 9); seguidas de cerca de las declaraciones influenciadas por cuatro variables a la vez (16.7%): centro, curso, edad y sexo (5 y 17) y centro, curso, edad y zona (4); con idéntica proporción que las respuestas diferenciadas por tres variables: centro, curso y edad (10 y 14) y centro, curso y sexo (13). Por último, un par de variables a la vez han determinado sendas cuestiones (11.1%): centro y curso (6) y curso y edad (12). De tal manera que las variables más determinantes han resultado ser el curso, en primer lugar (1, 3-6, 8-10, 12-14 y 17), con un 66.7%, junto al centro (4-6, 8-10, 13, 14 y 17) y la edad (1, 3-5, 8-10, 12, 14 y 17), con un 55.6%, respectivamente. A cierta distancia, con un 38.9%, se sitúa la influencia de la variable sexo (1, 3, 5, 8, 9, 13 y 17), y, por último, la zona (1, 3, 4, 8 y 9), con una 27.8% de influencia.

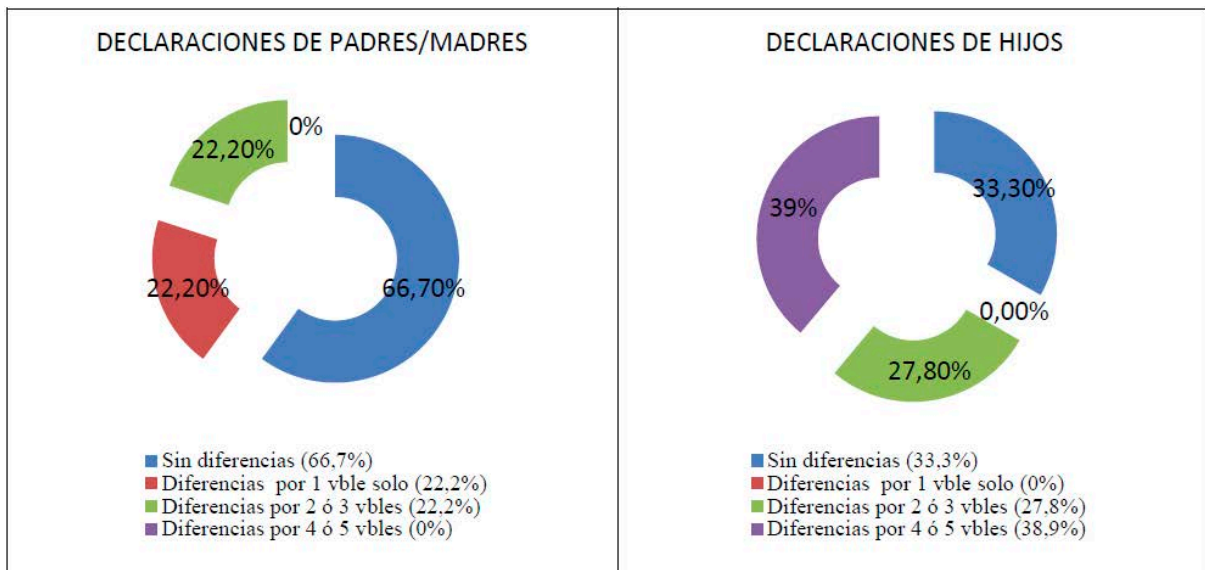
Contrastando las divergencias anteriores, se observan apenas dos similitudes correspondientes: a) una con la relativa incidencia de la variable edad tanto de progenitores como de descendientes en sus respuestas, y b) otra con la escasa incidencia tanto de la variable sexo como de la zona en ambos colectivos. Hecha tal excepción, proliferan las divergencias entre sus diferencias (figura 1): los progenitores muestran menor diversidad en sus respuestas (prevalece la categoría

“sin diferencias” en dos de cada tres respuestas, es decir con un 66.7% de frecuencia) que sus hijos (en los que predomina las diferencias en “casi todas” o “todas” las variables independientes: 38.9%, que unido al 27.8% de respuestas diferentes por dos o tres variables suman el 66.7%, es decir que difieren en dos de cada tres respuestas, proporción contraria al caso de padres/madres). Por último, cabe reseñar que el centro y el curso son variables de escasa influencia en los padres/madres a diferencias de los hijos donde se muestran determinantes.

Resultados sobre diferencias intercaso o sintonía entre progenitores-descendientes

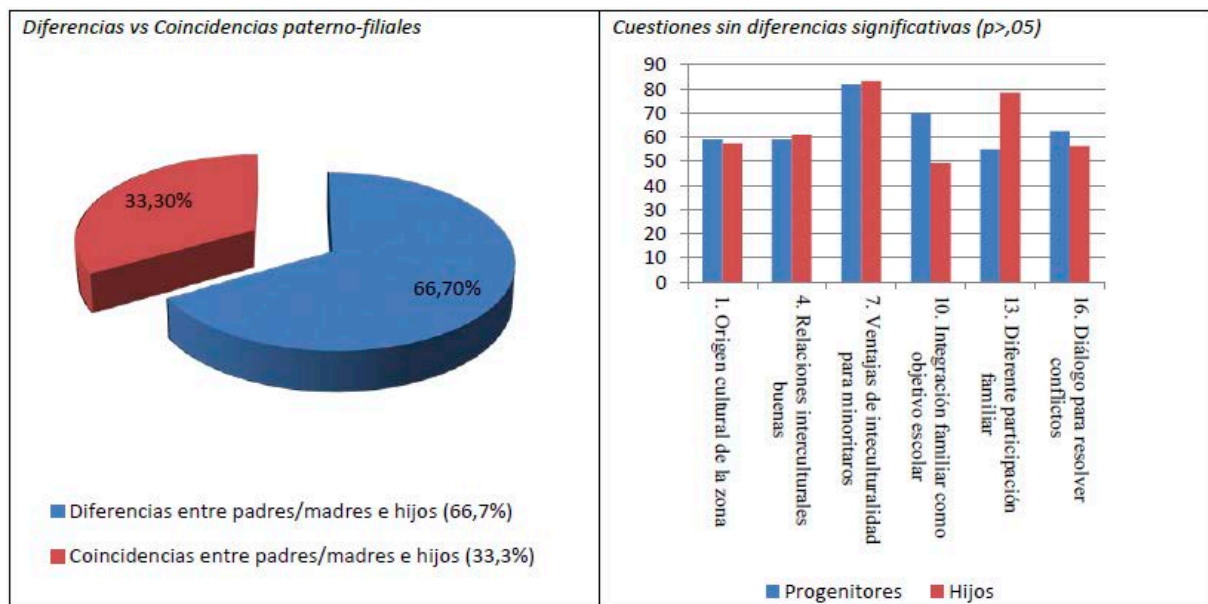
Ahondando en el análisis comparativo de los casos anteriores se llega a la aproximación de la influencia de un patrón en el otro, naturalmente del patrón de padres/madres en sus hijos. De tal suerte que cuanto más coincidentes sean los mismos más intensa será esta capacidad de influencia. La hipótesis de partida es que ambos patrones sean altamente coincidentes, fiel reflejo de la determinación de la personalidad de los padres en los hijos. No obstante, tan solo resultan no significativas las diferencias entre ellos en las dimensiones 1, 4, 7, 10 13 y 16, como se aprecia visualmente en el gráfico siguiente, lo que asciende al 33.3% de las mismas (una de cada tres respuestas). Luego no puede confirmarse la influencia anterior, salvo en las dimensiones señaladas (figura 2).

Figura 1. Diferencias perceptivo-actitudinales sobre la diversidad cultural en las aulas



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Patrones perceptivo-actitudinales coincidentes entre progenitores e hijos



Fuente: elaboración propia.

En dos de ellas, por tanto un total del 11.1%, puede afirmarse que todas las respuestas (1 y 7) registradas resultan casi idénticas, pues a la ausencia de diferencias significativas ($p > .05$) se une la correlación positiva y absoluta ($\rho = 1$):

- El origen del alumnado de otras culturas es de la zona, es decir, lo consideran perteneciente al contexto y no desarraigado, según declaraciones de progenitores e hijos (59.1 y 57.4%, respectivamente). Le siguen las aulas multiculturales, también en frecuencias similares (36.4 y 36.1, respectivamente).
- Las ventajas de la interculturalidad son para la cultura minoritaria según padres/madres (81.8%) e hijos (83.3%), siendo el global de sus respuestas igualmente similares. Muy por debajo se sitúan las ventajas colectivas (13.6 y 10%, respectivamente). Y casi como testimoniales aparecen las desventajas (4.5 y 6.7%, respectivamente). Pese a la conveniencia de la ausencia de desventajas, no resulta del todo ajustado que las ventajas solo sean para los individuos de culturas minoritarias, sino que más bien lo son para todos (colectivas).

En las otras cuatro en que no se apreciaron diferencias significativas (4, 10, 13 y 16), esto es, el 22.2% del total, la correlación obtenida resultó media-alta:

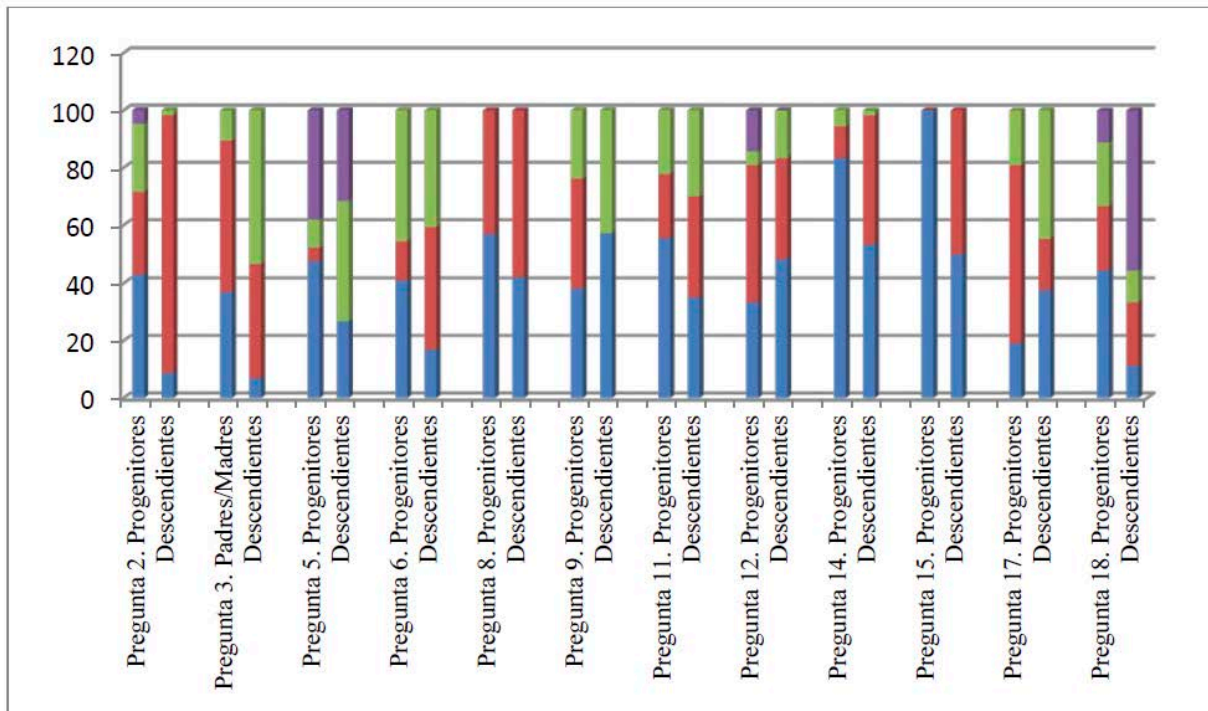
- Las relaciones interculturales entre alumnos son percibidas mayoritariamente como “buenas”, tanto para progenitores (59.1%) como para hijos (61%), seguidas de “normales” en el primer caso (31.8%) y solo regulares en el segundo (20.3%); resultando las diferencias en su conjunto no significativas ($p = .88$), incluso ciertamente relacionadas ($p = .63$).
- Objetivo de la escuela respecto de las familias de culturas minoritarias ha de ser preferentemente “su integración” según declaraciones de padres/madres (70%) y también de sus hijos (49.2%). “La participación” también alcanza valores considerables en ambos casos (30 y 39%, respectivamente). Sus diferencias son insignificantes ($p = .88$) y su correlación media-alta ($p = .69$).
- No son conscientes ni las familias (65%) ni aun menos los hijos (78.9%) de las posibles diferencias de participación escolar de otras familias de otras culturas. Solo en torno al 20% percibe diferencias en la participación, y un porcentaje bajo (10 y 2.4%) constata que no participan. Las respuestas entre ambos colectivos no son significativamente diferentes ($p = .07$) y su correlación normal ($p = .65$).
- Coinciden también padres (62.5%) e hijos (56.3%) en la manera de resolver problemas interculturales, a través del “diálogo” fundamentalmente, siendo las diferencias globales no significativas.

($p=.09$) aunque su correlación solo media ($\rho=.5$), lo cual se debe a que como segunda opción los padres/madres resaltan la "participación" (18.8%) y los hijos la "integración" (25.6%). Sorprende que un 12.5% de padres/madres indicó que eran "irresolubles" las dificultades, frente al 3.1% del alumnado que se decantó por esta respuesta.

Contrariamente, sí presentan diferencias significativas, la mayoría de las respuestas restantes (66.7%) de padres/madres e hijos, como representa la figura 3 y se describe seguidamente:

- Los padres/madres declaran mayoritariamente disponer de "ninguna información" sobre otras culturas (42.9%) junto a "escasa" (28.6%) mientras que la respuesta más frecuente del alumnado es "escasa y general" (89.7%). De esta y el resto de respuesta surgen las diferencias significativas ($p=.04$).
- Mientras que los padres/madres perciben que la conducta y el rendimiento del alumnado de otras culturas como "normal" (52.6%) con cierta tendencia a "malos" (36.8%), los hijos los perciben "buenos" (53.3%) con tendencia a "normales" (40%); siendo por tanto sus diferencias significativas ($p=.00$).
- Acerca de las creencias y tradiciones no hay acuerdo: unas familias manifiestan mayoritariamente que "sí han de ser tenidas en cuenta en el instituto" (47.6%), aunque con un porcentaje también nutrido que opina lo contrario (38.1%), o solo "a veces" o "casos concretos" (14.3%). Los alumnos son más críticos: "solo a veces" (41.7%) y "no" (31.7%) son las respuestas más representativas. En consecuencia, las diferencias entre ellos alcanzan el grado de significatividad de $p=.02$.
- Para las familias las dificultades derivadas de la atención educativa al alumnado de las diferentes culturas se polarizan entre "sí existen" (45.5%) y "ninguna" (40.9%). Nuevamente los hijos se muestran más críticos admitiendo que sí existen, bien "algunas" (42.4%), bien "bastantes" (40.7%). Sus diferencias resultan significativas ($p=.04$).
- Respecto de la función de la escuela en cuanto a la atención a los diferentes grupos culturales, para las familias debe ser "la enseñanza" (57.1%), seguida de "la adaptación y la integración de todos" (42.9%). Para el alumnado los porcentajes se invierten: el 58.1% afirma que debe ser "integrarlos en el grupo de clase" fren-

Figura 3. Diferencias paterno-filiales en la percepción/actitud ante la diversidad cultural en las aulas



Fuente: elaboración propia.

te al 41.9% que prima “la enseñanza”. Sus diferencias son significativas ($p=.03$).

- El objetivo principal que hay que lograr con el alumnado de otras culturas diferentes a la mayoritaria debe ser “la formación en todos sus frentes para la integración” y “fomentar la tolerancia, el respeto y el no al racismo”, con idénticos porcentajes (38.1%), seguidos de “terminar el curso con la inclusión de todos” (23.8%). El alumnado divide sus opiniones al respecto entre “que se integren sin abandonar su cultura y sean uno más” (57.8%) y el aprendizaje básico de “escribir y hablar español” (42.6%). Las diferencias son significativas al 99.7%.
- La mayoría de las familias considera el profesorado suficientemente formado para atender a los diferentes grupos culturales que conviven en sus aulas, debido a su “experiencia y estudios” (55.6%). El 44.4% considera lo contrario: “no” lo están o “solo regular”, a partes iguales. El alumnado se expresa de forma más crítica: solo el 35% lo percibe formado, mientras que el resto opina que “no” lo está. Por tanto, son significativas las divergencias ($p=.04$).
- En palabras de familiares deben ser formados para “conocer las distintas culturas, sus costumbres y hábitos” principalmente (47.6%) junto a su formación didáctica “propia de maestros” (33.3%). De nuevo, para el alumnado la tendencia se invierte: formación docente y “aprender el idioma y otras lenguas” como prioridad, junto a “conocer y comprender las culturas que trabaja” (35%). El resto de respuestas de ambos colectivos son testimoniales y en su conjunto sus diferencias alcanzan la significatividad estadística ($p=.02$).
- La relación de profesorado y familias para estas es “buena y adecuada” en un excelso porcentaje (83.3%), mientras que según los descendientes es “buena” pero también inexistente, a partes similares (53.4 y 44.8%, respectivamente). Sus diferencias son significativas ($p=.03$).
- Relacionado con lo anterior, las dificultades entre profesores y familiares son “nulas” para las familias en todos los casos (100%), mientras que la mitad del alumnado es consciente de dificultades y la otra mitad no; de tal manera que las divergencias entre ellos alcanzan el grado de significatividad de $p=.04$.
- Las familias declaran que el tratamiento que debe ofrecerse a la diversidad en las aulas es básicamente “la integración” (61.9%), y en menor me-

da el “aprendizaje” y la “riqueza” en porcentajes idénticos (19%). El alumnado apuesta por el “aprendizaje” junto a la “integración” (44.6% y 37.5%, respectivamente), seguidos de lejos de “aprovechar la riqueza de la diversidad”, “aprendiendo todos juntos, unos de otros” (17.9). Las diferencias paterno-filiales son significativas al 99.8% ($p=.02$).

- Como conclusión final, los padres/madres resaltan “la integración” (44.4%), por encima de otras respuestas, como “la igualdad” (22.2%) y “los prejuicios” (22.2%), mientras que los hijos introducen la “no discriminación entre unos y otros (los diferentes grupos culturales)” (55.6%) coincidiendo en “la igualdad” (22.2%) pero no en otras. Se perpetúan las diferencias significativas entre sus respuestas ($p=.04$).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En definitiva, se puede aludir a la existencia de un patrón paterno perceptivo-actitudinal en torno a la diversidad cultural, dadas las escasas diferencias individuales intracaso, delimitado por los rasgos que contiene el cuadro siguiente. Rasgos más o menos adecuados, como también engloba, pero relativamente uniformes que dibujan un perfil concreto. Con menor contundencia cabe afirmar lo anterior para el caso del alumnado, la mayor variedad de percepciones y actitudes, detectada por la profusión de diferencias individuales dentro del colectivo, perfila un panorama más incierto sobre la forma de concebir del alumnado a sus compañeros pertenecientes a otras culturas. Tal ambigüedad conforma un patrón débil o inexistente. Sea débil o inexistente, lo cierto es que no parece que exista una influencia considerable del patrón paterno en el filial, pues en este caso las diferencias significativas interindividuales de ambos colectivos o intercambios superan a las semejanzas y, aún más, a las que muestran una correlación intensa. Menor aún ha sido la confluencia detectada dentro del seno del aula entre docentes y discentes, según las investigaciones previas (Etxeberria, Karrera y Murua, 2010; Rodríguez Fuentes y Fernández Fernández, 2017).

Del balance global sobre pertinencia actitudinal, se desprende la necesidad de una actuación profunda de intervención ya que las necesidades mostradas en forma de deficiencias, prejuicios y desconocimiento derivan en acciones, inacciones y expectativas contraproducentes para el devenir escolar de alumnos de culturas minoritarias, no siendo estos directamente responsables desde esta perspectiva. Se hacen

precisas intervenciones coordinadas desde varios frentes como pueden ser las aulas interculturales de convivencia o adaptación lingüística de los centros, el claustro de profesores, las escuelas de padres, las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS). E incluso acciones coordinadas en determinados extremos como los planes directores puestos en marcha desde las subdelegaciones del gobierno en coordinación con las Delegaciones Territoriales de Educación, en donde además de formación e información se impulsan cambios de concienciación y comportamentales del alumnado (actuaciones extrínsecas), así como otras (intrínsecas) encaminadas a mejorar la didáctica del aula y de los centros interculturales. Ello pasa imprescindiblemente por considerar no solo los agentes externos del acto didáctico sino por contar con familiares y alumnado, para ir moldeando y configurando sus actitudes, cubriendo la triangulación precisa que reclama la educación intercultural (Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez, 2003). Sírvese para ello desde 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.

En los mismos términos lo considera Torres Santomé (2008), aunque los participantes de esta investigación siguen vinculando la riqueza a los colectivos minoritarios, exclusivamente, y aún peor a las dificultades derivadas de su atención en las aulas. Dificultades que cuando son relacionales entienden que han de ser resueltas exclusivamente a través del diálogo y no con otras fórmulas, como el conocimiento cultural, como garante de su comprensión y empatía, y ello a pesar de que resultan ínfimos los niveles de información declarados por los participantes de esta investigación sobre otras culturas ni las diferencias de implicación y participación en los centros, como otras investigaciones ponen de manifiesto (Aguado *et al.*, 2003; Etxeberria Segastume e Intxausti Intxausti, 2013; Franzé Mudanó, 2008; Garreta Bochaca, 2008; Hernández Prados *et al.*, 2016; Intxausti *et al.*, 2014; Leiva Olivencia y Escarbajal Frutos, 2011; Maiztegui Oñate e Ibarrola Armendariz, 2012; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009; Santos *et al.*, 2011), también del propio alumnado. Es decir, no son conscientes de la menor participación ni de la falta de capacitación para la misma, puesta de manifiesto en otras investigaciones (Reparaz y Naval, 2014), a diferencia de las familias ni inmigrantes (Valdés Cuervo y Urías Murrieta, 2011), a pesar de contar con la motivación e “interés manifiesto por las familias inmigrantes hacia la escolarización de sus hijos, que contribuye a despertar el

sentimiento de pertenencia” (García Sanz, Hernández Prados, Parra Martínez y Gomariz Vicente, 2016, p. 97). Además, no se desarrolla un currículo intercultural que tenga en consideración las creencias y costumbres de grupos culturales minoritarios, como se ha puesto de manifiesto en la bibliografía especializada (Torres Santomé, 2008), quizá porque los agentes educativos encargados de ello no están por la labor, al menos los progenitores y sus hijos, según los resultados obtenidos.

Barrena Blázquez (2014) califica las actitudes generales del alumnado como contrarias a la integración, incluso de rechazo a la población de alumnado inmigrante, que alcanza niveles preocupantes, conducente a la expulsión del país de estos alumnos en la investigación por la amenaza de competencias para el acceso al mercado laboral, apostilla Calvo Buezas. Además se apuesta por la integración como objetivo escolar con ellos. En total otro 20%, que sumado al común de padres e hijos asciende al 40%. Y ello afecta al comportamiento y rendimiento escolares. Junto al comportamiento y rendimiento, se destaca en la presente la tradicional obsesión por la enseñanza como objetivo escolar básico, por encima de la integración y adaptación previas a la anterior. Ambas denotan quizás lo que otras investigaciones han puesto de manifiesto también sobre la necesidad de formación de los docentes, en otras obras reclamada por los propios docentes (Gómez Jarabo, 2015; Leiva Olivencia, 2008; Leiva Olivencia, 2010). Como consecuencia, las expectativas menores, que también lo son para familiares de culturas minoritarias, según Ruiz Román y Merino Mata (2009) y Santana *et al.* (2016), se evidencian en la presente investigación. Intxausti *et al.* (2014) también obtienen expectativas deficientes de padres y madres, aunque las del profesorado, concluyen, son aún peores. Las del profesorado han sido corroboradas por Moliner Miravet y Moliner García (2010) y Salas *et al.* (2012), añadiendo Santos *et al.* (2011) que pueden variar según la procedencia cultural. Por su lado, Merino (2002) descubre como las malas expectativas del resto de agentes cala en el autoconcepto y agresividad de alumnos de culturas diferentes a la dominante.

Leiva Olivencia (2013) propone incrementar y optimizar las relaciones interpersonales en contextos interculturales, dadas las diferencias religiosas e idiomáticas (Aguado *et al.*, 2003). Goenechea Permisán (2014) no cree que sean problemas insalvables, mientras que Gómez Jarabo (2015) alerta de que pueden desencadenarse no solo conflictos sino episodios

violentos, donde el alumnado inmigrante es sensiblemente vulnerable, más víctima que acosador. Para el desarrollo de acciones como las anteriores, cabría reformular las deficiencias y carencias puestas de relieve en esta investigación, coincidentes con otras investigaciones que focalizan las propias culturas afectadas (minoritarias) en necesidades de formación de la comunidad escolar, en este caso del alumnado, pero también de sus familias, y no solo del profesorado, como viene siendo común reclamar (Aguado *et al.*, 2003; Swain, Nordness y Leader-Janssen, 2012; Taylor y Ringlaben, 2012) en función de sus programas de enseñanza (Kim, 2011). Para que sean totalmente adaptados al contexto concreto se hace indiscutiblemente preciso el diagnóstico de las actitudes antes de la contribución a la mejora de las mismas hacia alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Ahmmed, Sharma y Deppeler, 2012; Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Avramidis y Norwich, 2002; Talou *et al.*, 2010), puesto que, pese a la pretendida

representatividad del estudio, otros contextos pueden presentar necesidades propias. El análisis del contraste entre unos contextos y otros, iniciado por investigaciones previas (Forlin, Sharma, Loreman, 2007) nos ofrece pistas de cómo se estimulan las actitudes precisamente y cómo se mejora la convergencia entre patrones actitudinales. Y todo ello ha de perpetuarse en el tiempo, puesto que el fenómeno indagado avanza a ritmos vertiginosos e inestimables. Y por supuesto, con variaciones de tipo metodológico, puesto que permiten enriquecer la descripción del objeto de estudio actitudinal, empleando otros diseños, otros instrumentos e incluso otros sistemas de categorías, incluso de contraste con las propuestas en el presente estudio. Se requiere caminar y perpetuar esta línea de investigación que, si bien se encuentra relativamente fértil en el caso de percepciones y actitudes de participantes de las culturas minoritarias, no lo está tanto para otros participantes de la cultura mayoritaria, en los que se ha focalizado este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- 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; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), pp. 323-348. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=865698>
- Ahmed, M., Sharma, U. y Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12 (3), pp. 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Álvarez, M., Castro, P., Campo Mon, M. Á. y Álvarez Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), pp. 601-606.
- Arnau Sabatés, L. y Montané Capdevila, J. (2010). Contributions from Attitude Change Theory on the Conceptual Relation between Attitudes and Competencies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), pp. 1283-1302. Disponible en: http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/920/Art_22_465_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20 (2), pp. 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Barrena Blázquez, M. H. (2014). *Actitudes del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia la diversidad cultural*. [Tesis doctoral inédita]. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Buendía Eisman, L., Expósito López, J., Agudez Ramírez, E. M. y Sánchez Núñez, C. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), pp. 303-319. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5164468>
- Cameron, R. (2011). Mixed Methods Research: The five Ps Framework. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 9 (2), pp. 96-108. Disponible en: <http://www.ejbrm.com/issue/download.html?idArticle=269>
- Díaz López, S. M. (2014). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aporte a la evaluación educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48 (1), pp. 7-23. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_1
- Etxeberria, F., Intxausti, N. y Joaristi, L. (2013). Factors Favouring the Educational Involvement of Immigrant Families with Children in Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (1), pp. 109-135. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.5684>
- Etxeberria, F., Karrera, I. y Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrantes en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), pp. 80-94. Disponible en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992674.pdf
- Etxeberria Segastume, F. e Intxausti Intxausti, N. (2013). La percepción de los tutores sobre la implicación educativa de las familias inmigrantes en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista Electrónica de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (3), pp. 43-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11244>
- Fernández Fernández, A. D. (2017). Culturas en el aula vistas por el alumnado. Acti-

- tudes de alumnos de cultura mayoritaria ante compañeros de minoritarias. *RETOS XXI*, 1 (1), pp. 16-35. Disponible en <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxi/article/view/1517>
- Fernández Fernández, A. D., Rodríguez Fuentes, A. y Miñán Esigares, A. (2016). Una mirada científica a las actitudes hacia la diversidad cultural. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva REI*, 9 (3), pp. 292-241. Disponible en <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/251>
- Forlin, C., Sharma, U. y Loreman, T. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disabilities Studies Quarterly*, 27 (4), pp. 102-134. <https://doi.org/10.18061/dsq.v27i4.53>
- Franzé Mudanó, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, pp. 111-132. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_05.html
- García Sanz, M. P., Hernández Prados, M. A., Parra Martínez, J. y Gomariz Vicente, M. A. (2016). Participación familiar en la etapa de educación primaria. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (154), pp. 97-117.
- Garreta Bochaca, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, pp. 133-155. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_06.html
- Goenechea Permisán, C. (2014). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Gómez Jarabo, I. (2015). *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género*. [Tesis doctoral inédita]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández Prados, M. A., Gomariz Vicente, M. A., Parra Martínez, J. y García Sanz, M. P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19 (2), pp. 127-151. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>
- Hwang, Y. S. y Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26 (1), pp. 136-146.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. y Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20 (1), <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3804>
- Kim, J. R. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), pp. 355-377. <https://doi.org/10.1080/13603110903030097>
- Leiva Olivencia, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), pp. 1-14. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2003>
- Leiva Olivencia, J. J. (2010). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo. *Ciencias de la Educación*, 223, pp. 311-332.
- Leiva Olivencia, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa". *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, Extra 2, pp. 8-31. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5472621>
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). Relaciones interpersonales en contextos de Educación Intercultural: un estudio cualitativo. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 4, pp. 109-128. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4252334>
- Leiva Olivencia, J. J. y Escarbajal Frutos, 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), pp. 389-416.
- Maiztegui Oñate, C. e Ibarrola Armendariz, A. (2012). Réditos potenciales de la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar y posibles dificultades. *Revista de Psicología, Ciències de l'Eduació i de l'Esport*, 30 (2), pp. 33-41.
- Merino, D. (2002). *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en contexto de educación intercultural*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Málaga: Málaga.
- Merino Mata, D. y Leiva Olivencia, J. J. (2007). El docente ante la realidad intercultural: análisis de sus actitudes para la comprensión de sus nuevas funciones. *El Guiniguada*, 15-16, pp. 195-206.
- Merino Mata, D. y Ruiz Román, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, 86, pp. 185-203. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328717>
- Moliner Miravet, L. y Moliner García, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (3), pp. 23-33. Disponible en: <http://www.ujen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-2.pdf>
- Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 21-34. Disponible en <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:8c2e037a-8673-4911-8594-d7aa12214d87/estudioparticipacion-pdf.pdf>
- Rodríguez Fuentes, A. (2017). Profesorado, progenitores y alumnado ante la diversidad sociocultural. Confluencia de perfiles e influencia entre ellos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29 (2), pp. 211-231. <https://doi.org/10.14201/teoredu292211231>
- Rodríguez Fuentes, A. y Fernández Fernández, A. D. (2017). Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (2), pp. 465-482. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6048014>
- Rodríguez Fuentes, A., Fernández Fernández, A. D. y Miñán Espigares, A. (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, pp. 69-84. Disponible en <http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/43>
- Ruiz Román, C. y Merino Mata, D. (2009). La experiencia escolar de los hijos de inmigrantes marroquíes en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), pp. 87-97. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/arti

culos/1254436191.pdf

Salas Rodríguez, A., Urbano, C. A., Prada Esteban, E., Palomar Jiménez, V., Suárez Guinarte, N., Zapico Robles, R., Guatierri Camargo, J. y Diez Gutiérrez, E. J. (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (1), pp. 1-15. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894639>

Santana Vega, L. E.; Feliciano García, L. A. y Jiménez Llamas, A. B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 372, pp. 35-62. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314>

Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, pp. 277-300. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_12.pdf

Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., Priegue Caamaño, D. (2011). Infancia

de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), pp. 97-110. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3743660>

Stake, R. (2015). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

Swain, K. D., Nordness, P. D. y Leader-Jansen, E. M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56 (2), pp. 75-81. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.565386>

Talou, C. L., Borzi, S. L., Sánchez Vázquez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S. y Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología*, 11, pp. 125-145.

Taylor, R. W. y Ringlaben, R. P. (2012). Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion. *Higher Education Studies*, 2 (3), pp. 16-23. <https://doi.org/10.5539/hes.v2n3p16>

Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de*

Educación, 345, pp. 83-110. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_04.pdf

Torres, J. A. y Fernández Batanero, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), pp. 177-200. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942074>

Valdés Cuervo, A. A. y Urías Murrieta, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, XXXIII (134), pp. 99-114.

Recursos web

Calvo Buezas, T. (dir.). *Encuesta 2008. Actitudes ante la inmigración y cambio de valores. Datos globales en Madrid*. [En línea]. Disponible en <https://www.inmigracion-y-racismo.es/encuestas-y-testimonios/3-tablas/3-2-comunidad-de-madrid/>



a451

Antonio Rodríguez Fuentes y Alejandro Daniel Fernández Fernández