

Una mirada científica a las actitudes docentes hacia la diversidad cultural

(A scientific look to teachers attitudes towards cultural diversity)

Dr. Alejandro Daniel Fernández Fernández

(Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía)

Dr. Antonio Rodríguez Fuentes

(Universidad de Granada)

Dr. Antonio Miñán Espigares

(Universidad de Granada)

Páginas 29-41

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 23/03/2016

Fecha aceptación: 30/09/2016

Resumen

Este trabajo analiza las actitudes del profesorado de secundaria hacia la diversidad cultural que encuentran diariamente en sus aulas. Se ha utilizado el estudio de casos como estrategia metodológica de investigación, compuesto por un grupo de 24 docentes de 3 centros de la provincia de Granada. Para ello se ha utilizado una entrevista semiestructurada formada por un total de 18 cuestiones a contestar. De esta manera, y tras distintos análisis combinados, dentro de la modalidad del MMR, de tipo cualitativo en el que se ha incluido también análisis de tipo cuantitativo se conforma el perfil docente típico ante la diversidad.

Palabras Clave: *Profesorado, Actitudes docentes, Diversidad cultural, Escuela intercultural, Estudio de casos.*

Abstract

This paper analyzes the attitudes of secondary school teachers to cultural diversity found daily in their classrooms. We used the case study as a methodological research strategy, consisting of a group of 24 teachers from three schools in the province of Granada. For this we have used a semi-structured interview consisting of a total of 18 questions to answer. Thus, after several combined analysis within the modality of qualitative MMR in which it has also included quantitative analysis of the typical teacher profile according to diversity.

Key words: *Teachers, Teacher attitudes, Cultural diversity, Intercultural School, Case Studies.*

Como citar este artículo:

Fernández Fernández, A.D., Rodríguez Fuentes, A. & Miñán Espigares, A. (2016). Una mirada científica a las actitudes docentes hacia la diversidad cultural. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol 9 (3) pp. 29-41.

1. Introducción.

Autores consagrados como Piaget, Bruner o Vygotsky consideraban que el medio social es crucial para el aprendizaje, pensaban que lo producía la integración de lo social y personal. La actividad social para Vygotsky ayuda a explicar los cambios en la conciencia y fundamenta una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente. El entorno social influye en la cognición por medio de sus “instrumentos”, es decir, sus objetos culturales y su lenguaje e instituciones sociales, como la familiar y la escolar, de manera privilegiada. La escuela como producto de esa estructura social reproduce pensamientos, hábitos y conductas en sus estudiantes para que esa sociedad permanezca inmóvil y legitime las condiciones establecidas. Es la más pura aportación del enfoque sociocrítico de la realidad educativa, en concreto del enfoque estructuralista (Rodríguez y López, 2015). Aunque a través del aula esta situación se puede cambiar mediante la modificación de las prácticas pedagógicas empleadas por el profesor en su clase. Comprendiendo que su función y papel dentro de este nuevo proceso de educación es formar a estudiantes con un sentido crítico de su función ciudadana y democrática.

En este marco se inserta la adquisición y desarrollo actitudinal, el docente forma parte del medio social en el cual está inmerso el estudiante en su día a día y su familia, por tanto, el docente es de gran influencia en el desarrollo del estudiante en lo referente a sus comportamientos y actitudes. Pero, ¿por qué es tan importante el papel, el discurso y la figura del docente en el aula y como afecta a las motivaciones, la actitud y el comportamiento del alumnado? Parfraseando a Van Dijk (2003), el discurso es más que palabras, es actitud, es pensamiento, no solamente pertenece a la lingüística, también a otras disciplinas. Textualmente, afirma que el contexto es como “la estructura que involucra todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso” (Van Dijk, 2003, p. 34). Entonces, el docente mediante su actitud y comportamiento podría llegar a modificar un contexto escolar, como también el contexto podría modificar el discurso del maestro (Habermas, 2009); y muy especialmente puede llegar a despertar actitudes y comportamientos en sus alumnos. El perfil del docente y los objetivos que se pretenden alcanzar con cada una de las actividades configura el tipo de interactividad y participación de los estudiantes.

Además, el discurso y la actitud docente influyen significativamente en la forma de pensar del estudiante, en sus hábitos y su conducta (Fernández, 2016), con lo cual el estudiante contribuirá al cambio social. Por ejemplo, no solo desde el contexto familiar se determina el escolar sino que lo aprendido en el aula, centro y contexto tiene repercusiones en el ámbito doméstico, en su entorno y estructura de comunicación, así como en las formas de su transmisión y manifestación sociales (Martínez y Ortega, 2011). Por tanto, hay unos códigos y unas actitudes que son elaborados por personas a nivel familiar y social, y otros códigos que son orientados por las condiciones de los alumnos en el aula de clase. Se apuesta por la armonía desde la escuela y la familia de estos dos tipos de códigos para así confrontarlos y poder orientar unas actitudes acordes con la sociedad actual en donde se desarrolla y actúa el alumnado particularmente.

Y esa unión se presenta de manos del profesor. Se apuesta porque así sea a la vez que se advierten algunos errores que la dificultan:

- En primer lugar, se advierte la superioridad del docente, de la cual pueden derivar actitudes, expresiones y tonos inadecuados. Ello produce un distanciamiento entre docente y discente que reduce o elimina la incidencia de uno en el otro.
- En segundo lugar, cuando el docente dificulta la participación del alumnado, así como la comunicación y aumenta los monólogos. Este tipo de discurso pone en entredicho ese modelo de profesor a imitar o seguir por el alumnado, ya que entre otros aspectos coarta la imaginación y la libertad de estos últimos.
- El tercer aspecto a considerar en el discurso docente es el cientificismo, que consiste en el abuso de términos desconocidos o teorías científicas incomprensibles para los alumnos, debido fundamentalmente a que esto es símbolo de clase y sabiduría.
- Por último, a veces, al huir de este cientificismo se suele caer en el error opuesto, el pedagogismo. Algunos profesores se dirigen al alumnado como si se tratara de ignorantes crónicos o como si fueran niños torpes.

Se deben evitar posturas anteriores y conseguir una actuación intermedia, para así desarrollar en el alumnado unas actitudes adecuadas, responsables y acordes con la sociedad en la que vive y está inmerso. El docente debe dejar atrás los viejos paradigmas de poseedor y proveedor de conocimiento para ser ahora guía, orientador o tutor, y las familias que deben actuar de la mano con los docentes para así crear unas actitudes coherentes y aceptadas en el alumnado para que no cree ningún tipo de duda en cómo actuar, si como el docente, como la familia, como su grupo de iguales o como los códigos imperantes en la sociedad en la que viven. Requiere orientar sus esfuerzos para afrontar el nuevo reto de trabajar en clases multiculturales. De esta reflexión deben concretarse los planteamientos que ayuden a extraer los aspectos positivos de esta nueva situación, minimizando los negativos. López (2008) se refiere a ello como actitudes favorables hacia la diversidad cultural.

Algunos estudios se han realizado en este campo. Díez (2014) pretendió averiguar la opinión y actitud que tienen los equipos directivos de los Institutos de Educación Secundaria (IES) sobre las prácticas y estrategias de educación intercultural, que resultaron no siempre apropiadas, algunos de los resultados más sobresalientes indican que la existencia de alumnado de otras culturas tiende a dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en algún caso, la convivencia, sobre todo, según manifiestan, referido a la población gitana. Otros estudios se han centrado en las familias, como el de Rodríguez, Fernández y Miñán (2016), desconocedoras de las culturas que conviven en las aulas así como de información sobre ellas y, por tanto, saturadas de prejuicios. Y en los propios alumnos (Rodríguez, 2002; Barrena, 2014; Gil, 2014; Buendía, Expósito, Aguadez y Sánchez, 2015). También los docentes han sido consultados (Merino y Ruiz, 2005; Magendzo, 2006; Merino y Leiva, 2007; Bustos, 2008; Díez, 2012; Leiva, 2012; Gómez, 2015) para descubrir algunas deficiencias acerca de su competencia intercultural.

Teniendo en cuenta la diversidad cultural que hay hoy día en los centros educativos, debido a que estos actúan como “centros de acogida” para el alumnado de 0 a 16 años, se hace necesario que tanto ese currículum oculto como el explícito se plantee también al mismo nivel el desarrollo y aplicación de un currículum intercultural y multicultural. Esta última no es una opción

necesaria, sino que debería ser obligatoria, debido a la variedad de culturas que conviven hoy día en nuestra sociedad y por extensión en el sistema educativo como receptor de los hijos de esas familias (Casals, 2013). En el currículum explícito, por lo general, no va a encontrarse exclusión social y/o escolar porque eso no queda bien, no vende, todos/as tienen que dar una imagen de progreso, tolerancia, igualdad, respeto, etc. que casi nunca se corresponde, al menos, en su grado, con la realidad. Es por ello, que lo que tenemos que analizar es el currículum oculto (Ochoa, 2015) que a la postre es el que con mayor frecuencia se lleva a la práctica. Por ello, se hace necesario abordar la interculturalidad y la multiculturalidad desde el punto de vista educativo y su práctica en el aula como una necesidad, y no, como una novedad o una moda. La labor de los docentes es muy importante, ya que de ellos depende la aplicación/adaptación del currículum a la realidad concreta de esos alumnos (Rodríguez, 2015). De ahí, que el objetivo de la presente investigación haya sido analizar las actitudes de ellos ante la evidente diversidad cultural de las aulas, tanto para su contemplación y trabajo en las mismas, de una manera u otra, como por su influencia en las actitudes de su alumnado, de una cultura u otra.

2. Metodología.

En esta investigación se ha oscilado entre los enfoques conceptuales y de investigación, donde entra en juego a modo de mediador el paradigma, que completa el triángulo que se dibuja entre las dimensiones: *teoría, práctica e investigación*. De manera que los análisis, cuantitativos o cualitativos, pueden variar en sus niveles de complejidad y utilidad y en función de sus dimensiones, siendo lo realmente importante y adecuado abordar cuantos análisis sean necesarios y útiles para interpretar el fenómeno estudiado y dar respuesta a los objetivos formulados. Subyace en esta investigación la superación total de la dicotomía cuantitativa/cualitativa, situándose en una perspectiva actual (Hernández, Buendía y Colás, 2001; Salvador Mata, 2001; Díaz, 2014). Si tradicionalmente la metodología cuantitativa se ha venido vinculando con el interés técnico *versus* práctico de la metodología cualitativa (Habermas, 1989, 2002), la investigación realizada tiene como horizonte un carácter emancipatorio y transformador del fenómeno analizado, interés que supera los anteriores. Las profesoras Hernández, Buendía y Colás (2001) lo denominan metodología orientada hacia la toma de decisiones y el cambio.

El estudio se ha realizado utilizando el estudio de caso (Angulo y Vázquez, 2003; Ceballos, 2009), tomando como caso único (Stake, 2010) el colectivo de profesorado de finales de ESO y principios de Bachillerato, un total de 24 docentes de ambos sexos, tanto de zonas rurales como urbanas de la provincia de Granada, con una horquilla de edad entre los 27 y 63 años, y destinados en 3 centros docentes. Dos institutos de las zonas rurales: uno pequeño de la zona norte de la provincia (Iznalloz) con bastante población gitana e hijos de temporeros inmigrantes, que realizan labores agrícolas y otro instituto más grande de una población del extrarradio de la capital (Dúrcal), cuya población se dedica principalmente al sector servicios con bastante población inmigrante dedicada a realizar también labores agrícolas y empleadas del hogar. En cambio, el tercer instituto pertenece a la capital, con algunos inmigrantes entre su alumnado, pero cuyas familias se dedican al sector servicios, empleadas del hogar y profesiones liberales. La

representatividad del colectivo respecto del trabajo con diferente alumnado de otras culturas queda de esta manera asegurada. La selección de los participantes se ha realizado de manera aleatoria y voluntaria, sin ningún tipo de indicación previa, salvo una breve explicación acerca de la finalidad de los datos.

La recogida de datos se realizó a través de una entrevista semiestructurada que consta de 18 preguntas sobre circunstancias diversas relacionadas con las actitudes hacia la diversidad cultural en los centros educativos, cuestiones que han sido sometidas a *juicio de expertos*. La información fielmente transcrita ha sido sometida, en primera instancia, a análisis de contenido, mediante la agrupación de declaraciones previamente codificadas siguiendo un sistema de categorización elaborado a posteriori y debidamente validado por juicio de expertos y experimentación con algunas entrevistas-modelo, al carecer de modelo teórico explicativo previo. En segunda instancia, se han realizado análisis estadísticos partiendo de las frecuencias obtenidas en el análisis anterior, empleando estadísticos de tendencia central, porcentajes fundamentalmente, y significación de las diferencias intracaso, para ver la incidencia de las variables independientes (edad, centro, población, curso, etc.).

3. Resultados.

La tabla siguiente refleja de manera descriptiva y global los resultados de las respuestas ofrecidas por el profesorado a las distintas preguntas de la entrevista, categorizadas por el investigador bajo interpretaciones cualitativas derivadas de los investigadores. Se incluye también la expresión más utilizada por el profesorado en cada una de las preguntas planteadas y el porcentaje que representa el total de ellas.

Tabla 1. *Agrupación y tendencia de las respuestas categorizadas del profesorado.*

Variables		Descripción		Respuesta más común
Pregunta	Categorías Respuestas			
¿Qué grupos culturales hay en el centro escolar?	Mayormente zona		7,5	La mayoría son de la zona menos algunos latinoamericanos (Ecuatorianos, dominicanos, etc..) y algunos gitanos de la zona.
	Multiculturalidad	4	8,3	
	Principalmente gitanos		,2	
¿Qué información tiene sobre esos grupos culturales?	Escasa y general	3	5,8	Escaso y general: lecturas, cursos, visitas y boca a boca.
	Bastante		,2	
¿Cómo describiría la conducta y el rendimiento del alumnado: con o sin diferencias respecto de otros grupos?	Ninguna	2	0	No se aprecian diferencias.
	Alguna		5	
	Mucha			

			5	
¿Cómo son las relaciones entre el alumnado?	Malas		2,5	Aceptables aunque frías.
	Regular		5	
	Normal	2	0	
	Buena		2,5	
¿Cree que se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural que hay en el aula?	Sí	5	2,5	Sí, la programación está adaptada a sus necesidades.
	Existe casos particulares		3,3	
	No		,2	
¿Qué dificultades cree que se derivan de la atención a alumnos de diferentes culturas?	Ninguno	4	8,3	Ninguna.
	Sí	0	1,7	
¿Qué ventajas ofrece el pluralismo cultural de familias y alumnos/as?	Ventajas (Colectivo)	1	7,8	Enriquecimiento cultural, así como apreciar los valores propios y de los demás.
	Enriquecimiento (Personal)	1	7,8	
	Ninguna		,3	
¿Cuál debe ser la función de la escuela para atender al alumnado de los diversos grupos culturales?	Enseñanza	5	2,5	Favorecer su desarrollo, su formación y su integración social y cultural.
	Adaptación e integración		7,5	
¿Cuál cree que puede ser el objetivo fundamental a lograr con discentes de grupos culturales diversos?	Integración	2	1,7	Lograr su integración social sin renunciar a su identidad cultural.
	Respeto		,3	
¿Cuál cree que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los diversos grupos culturales?	Participar	8	5	Participar en la formación de sus hijos/as en la integración y adaptación.
	Integración		6,7	
	Conocer centro		,3	
¿Considera suficiente la formación del profesorado para educar a grupos culturales diferentes?	Sí (experiencia, curso)	4	8,3	Si, por su experiencia y curso.
	No		7,5	
	Regular		,2	
¿Qué preparación considera adecuada para el profesorado para que responda a las necesidades de los diferentes grupos culturales?	Formación	7	1	Cursos sobre pluralidad cultural y como integrar al alumnado.
	Conocer culturas		,5	
	Atención familias-alumnado		,5	

¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado con las familias?	Buena	7	0,8	Buena, entrevistas personales.
	Ninguna		9,2	
¿Existen diferencias en la participación en el centro de familias de otras culturas?	No hay	6	6,7	Buena, no hay diferencias.
	Diferencias de participación		5	
	No participan		,3	
¿Tienen dificultades para relacionarse con las familias usted u otros compañeros culturales?	No	2	1,7	No.
	Sí		,3	
¿Cómo resuelve o cree que podrían resolverse tales problemas?	Diálogo		0	Diálogo basado en el conocimiento mutuo.
	Participación		3,8	
	Integración (familias, horarios, etc.)		,3	
Enuncie de forma breve el tratamiento educativo que debe dársele a la diversidad	Riqueza		6,1	Atención al idioma, sólo en casos debe estar en el aula ordinaria.
	Aprendizaje	7	3,9	
Añada las observaciones que considere oportunas y crea que no se han reflejado	Integración		6,7	La escuela debe educar sin discriminación y fomentar el respeto.
	Igualdad (no discriminación)		3,3	

Tras análisis pormenorizado de las declaraciones del profesorado en torno a los grupos socioculturales que hay en el centro, podemos observar la prevalencia de la “multiculturalidad” (58,3%) (P15), frente a otras categorías como “mayormente de la zona” (37,5%) (P8), o “principalmente gitanos” (4,2%) (P12). Para esta cuestión, no se han encontrado diferencias en las respuestas según los grupos de edad del profesorado participante, antigüedad, sexo, centro ni zona; sí según los cursos en los que imparten clase ($p=0,017$). Así para el profesorado de ESO la mitad del alumnado es de la zona y la otra mitad es de otras zonas, mientras que para el profesorado que imparte Bachillerato una tercera parte (72,7%) del alumnado es foráneo y el resto autóctono, lo cual puede indicar que los alumnos de la zona disminuyen en estudios no obligatorio.

Relacionado con la información que poseen acerca de los diferentes grupos culturales que componen su aula casi la totalidad (95,8%) contesta que “es escaso y general y la han obtenido mediante lecturas, cursos, visitas, boca a boca...” (P20), “conozco poco de estos grupos, sólo mediante cursos” (P24). Apenas un 4,2% dice tener bastante información. No divergen las respuestas de acuerdo con las variables independientes consideradas.

La percepción sobre la conducta y el rendimiento del alumnado de los diferentes grupos culturales es que no existen divergencias (60%) o son poco relevantes; en cambio, para un grupo minoritario “no respetan las normas” (P4)

y “su rendimiento es escaso” (P16). Se aprecian diferencias según el centro ($p=0,001$): para la inmensa mayoría de docentes del IES Alonso Cano y del IES Francisco Ayala (100% y 90,9%, respectivamente) no existe ninguna diferencia significativa; en cambio, los del IES Montes Orientales, la mitad de sus respuestas sí evidencian diferencias. Si este análisis lo hacemos por zonas, también se detectan diferencias significativas ($p=0,005$): en las zonas urbanas el 90,9% del profesorado no apunta diferencias mientras que, por el contrario, para el 44,4% de las zonas rurales hay bastante diferencia, tal vez sea achacable a la situación social y económica de las familias de cada zona que dan más importancia a una u otra variable.

Aunque las relaciones entre el alumnado son normales por lo general (50%) algunos docentes las califican solo de “aceptables, aunque frías” (P11). No existen diferencias en esta apreciación según la edad, sexo, curso, zona y antigüedad, pero sí según los centros: los del IES Alonso Cano y Francisco Ayala perciben estas relaciones “normales” (P17), por encima del (70%); para los del IES Montes Orientales son “malas” (P8), una posible lectura sería que en este centro hay una mayor diversidad cultural, social y económica del alumnado.

La mayoría, cuando se le pregunta si se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural, se decantan por el “sí” (62,5%) con afirmaciones como “la programación está adaptada a sus necesidades” (P8). Las variables de sexo, edad, curso, centro, zona y antigüedad no se han ofrecido diferencias significativas ($p>0,05$).

Respecto de las dificultades derivadas de la escolarización y atención educativa al alumnado de culturas diferentes, las respuestas se reparten entre “ninguna” (P15) (58,3%) y “sí, falta de atención al resto de la clase cuando se está con ellos” (P12) (41,7%), lo cual es sugerente por sí solo. No existen diferencias intragrupo significativas excepto en las variables: a) de centro ($p=0,000$), en los IES Montes Orientales y Alonso Cano declaran, con un porcentaje cercano al 100%, que sí hay dificultades, en cambio, en el IES Francisco Ayala, en un porcentaje igualmente excelso (92,9%) afirman lo contrario; b) de zona, los de zonas rurales sí advierten dificultades (90%) y los de zonas urbanas (92,9%) no las advierten.

De otra parte, entre las ventajas que resaltan del pluralismo cultural en las aulas, destaca claramente (47,8%) el “enriquecimiento cultural, así como apreciar los valores propios y de los demás” (P5), así como ventajas de tipo colectivo (47,8%) “mayor aceptación y convivencia entre todos” (P7). Sólo un 4,3% contesta no encontrar “ninguna ventaja” (P10). No existe variación significativa en las respuestas a esta pregunta, según las variables de agrupamiento seleccionadas, con la excepción de la variable de la antigüedad ($p=0,03$), los que tienen solo un sexenio o menos afirman que estas ventajas son de tipo colectivo, por el contrario, los que tienen dos o más sexenios afirman que estas ventajas son de tipo individual (83,3% y 57,1%) respectivamente.

La función que asignan a la escuela, con respecto a la atención a grupos culturalmente diversos, es “la enseñanza” (P5) (62,5%), refiriendo “la misma educación, encaminada a la socialización de los mismos” (P4); y, de otra parte, “la adaptación e integración” (P9) tratando de “favorecer su desarrollo, su formación y su integración social y cultural” (P18), con un porcentaje bastante inferior a la anterior (37,7%). Se observa una diferencia sustantiva según el

centro ($p=0,000$), mientras que los del IES Montes Orientales apuntan la adaptación e integración (87,5%), los del IES Francisco Ayala (92,9%) se inclinan por la enseñanza, y los del IES Alonso Cano comparte a partes iguales ambas opiniones. Por otro lado, en la zona urbana (92,9%) se inclinan por la enseñanza y por lo académico, mientras que, por otro lado, los docentes de la población rural se inclinan prevalentemente (80%) por la adaptación y la integración.

El objetivo fundamental que entienden ha de conseguirse en la escuela con el alumnado de otras culturas se vertebra entre “la integración” (P8) principalmente (91,7%). No se observan diferencias significativas entre las respuestas dadas de acuerdo con las variables independientes tomadas en consideración.

Por otro lado, el objetivo esta vez a lograr con las familias de los alumnos de otras culturas es claramente “la participación” (P3) principalmente (75%), mientras que el resto se divide entre la integración (16,7%) y, en menor medida (8,3%) “conocer el centro” (P12). No se detectaron diferencias que alcanzaran el grado de significación estadística exigido en relación al sexo, la edad y la antigüedad. Por el contrario, en relación al curso los profesores que imparten clase sí se observaron diferencias ($p=0,005$): en ESO aluden a la participación (58,3%) mientras que en Bachillerato destacan conocer el centro (100%). Según el centro también ($p=0,007$), para el profesorado del IES Francisco Ayala la clave es claramente (100%) la “participación”, por el contrario, para los del IES Montes Orientales y el Alonso Cano no está tan claro, repartiéndose sus respuestas entre “participar”, “conocer el centro” y la “integración”. En cuanto a la población las diferencias ($p=0,002$) apuntan hacia la integración en la zona urbana (100%), en la zona rural las respuestas fluctúan en porcentajes similares entre las tres categorías anteriores.

Más de la mitad de los entrevistados (58,3%) considera “suficiente” (P17) la formación que tienen para atender a esta diversidad cultural de las aulas, “debido a su experiencia, y cursos de formación”. No obstante, el 37,5% reconoce no tener formación suficiente con afirmaciones tan rotundas como “no, en absoluto” (P19) y “regular” (P12), “aunque se recibe ayuda del profesor de apoyo y equipo de orientación” (P1) (4,2%). En las variables analizadas no se han encontrado diferencias significativas, excepto en la variante de zona donde el 78,6% del profesorado de la zona urbana sí considera suficiente su formación, en cambio, en las zonas rurales un 60% considera que su formación no es suficiente en contraste con el 30% de esta zona que dice estar formado.

La mejora de la preparación y formación, en su caso, piensan que ha de acometerse mediante “cursos sobre pluralidad cultural y cómo integrar al alumnado” (P2) (81%): “reconocer cada cultura de la clase, viajes, lecturas, encuentros, etc.” (P10), en la misma proporción que “información y práctica” (P4). No se encuentran diferencias significativas ($p>0,05$) en las respuestas dadas al resto de variables analizadas.

Sobre la relación del profesorado con las familias culturalmente diversas, la mayoría declara que es “buena, entrevistas personales” (P4) (70,8%), el resto del profesorado (29,2%) dice no tener “relación” (P25) “ninguna, casos puntuales solicitamos información en tutoría” (P11) o bien “comunicación escrita para las faltas y otras cosas”. En esta relación entre docentes y familias encontramos diferencias significativas de destacar entre las respuestas según el centro: los del IES Francisco Ayala perciben la relación “buena” (92,9%), los

del IES Montes Orientales la consideran buena o inexistente al (50%), y, por último, los del IES Alonso Cano afirman unánimemente que no existe (100%). También es de destacar que para el 92,9% del profesorado de las zonas urbanas sí existe relación, en cambio, en las zonas rurales esta relación se reduce significativamente la relación ($p=0,009$), resultando inexistente para el 60% y escasa para el resto.

En lo referente a la participación de las familias en los centros de acuerdo con su procedencia cultural, más de la mitad (66,7%) indica que es “buena, no existen diferencias” (P21), mientras que otro grupo importante (25%) expresa que es “escasa, las diferencias de participación se deben al nivel socioeconómico” (P7); el resto (8,3%) afirma que “no participan nada” (P8) o “las familias gitanas no participan” (P10). Teniendo en cuenta la zona pueden apreciarse diferencias significativas ($p=0,031$), puesto que tanto en el IES Francisco Ayala (85,7%) como en el IES Alonso Cano (100%) afirman mayoritariamente que no hay diferencias de participación, en cambio, en el IES Montes Orientales declaran diferencias de participación solo en un 50%; el resto expresa que no participan.

Al hablar de relacionarse con las familias dicen no tener dificultad (91,7%) “no, en general no” (P23), tan sólo un 8,3% dice tenerlas “en principio no, excepto en el contacto” (P18). Las diferencias advertidas de las clasificaciones de profesores de acuerdo con las variables esenciales consideradas no arrojan diferencias significativas.

Los problemas interculturales que puedan surgir entre alumnos han de resolverse “a través del diálogo basado en el conocimiento mutuo” (P15) y “la participación: mayor atención y disponibilidad por parte de todos” (P8), principalmente (50% y 43.8%, respectivamente), y, en menor medida (6,3%), con “la integración de las familias” (P16). No se han hallado diferencias significativas entre grupos de profesores.

En lo referente a la diversidad estudiada y cómo debería ser percibida en las aulas es “el aprendizaje” (P10) (73.9%) muy por encima de “la riqueza para el grupo” (P5) (26,1%) lo que prolifera en sus respuestas. Con afirmaciones como “la diversidad cultural debe ser algo normal” (P6), “respeto hacia las diferencias y fomentar su enriquecimiento” (P17) se representan las categorías anteriores, que no han diferenciado las respuestas de los participantes en la investigación de acuerdo con sus características.

Invitando al colectivo docente a compartir cualquier observación adicional a las anteriores que consideren de interés, las respuestas se reparten entre “la igualdad” (P15) como primera observación, “la escuela debe educar sin discriminación y fomentar el respeto” (P11), seguida de la “integración” (P1) y “la eliminación de prejuicios” (F8), “respetar todas las culturas, valorar la diversidad. La religión no favorece la integración” (P3). La variedad de estas respuestas refleja diferencias individuales más que entre grupos, luego éstas no alcanzan a ser significativas.

4. Conclusiones.

Esta investigación está enfocada al profesorado como trasmisor de actitudes junto a las familias. Ello depende en gran medida de su actitudes propias, de ahí que el tópico concreto haya sido la descripción realizada anteriormente sobre las actitudes y la percepción que tiene el profesorado acerca de la diversidad cultural del alumnado que hay en sus aulas y sus familias, que se

sinetiza más abajo, así como apuntar diferencias entre grupos de acuerdo con rasgos esenciales como la zona, el centro, el curso y la antigüedad, en ese orden, como se presenta en el gráfico siguiente. En efecto, en más de la mitad de las preguntas (55,56%) se han detectado diferencias entre alguno (27,78%) o algunos rasgos, principalmente dos (22,22%) y solo una con tres (5,56), luego en cierta medida, las actitudes ante la diversidad dependen de los rasgos que definen al colectivo de docentes. Los rasgos que han resaltado como más determinantes son la zona (que ha arrojado diferencias en el 38,89% y en el 33,33% de las respuestas, respectivamente), siendo menos determinantes el curso y la antigüedad (que han afectado al 11,11% y 5,56%, respectivamente. Curiosamente, el resto de variables (edad y sexo) no ha influido en las respuestas.

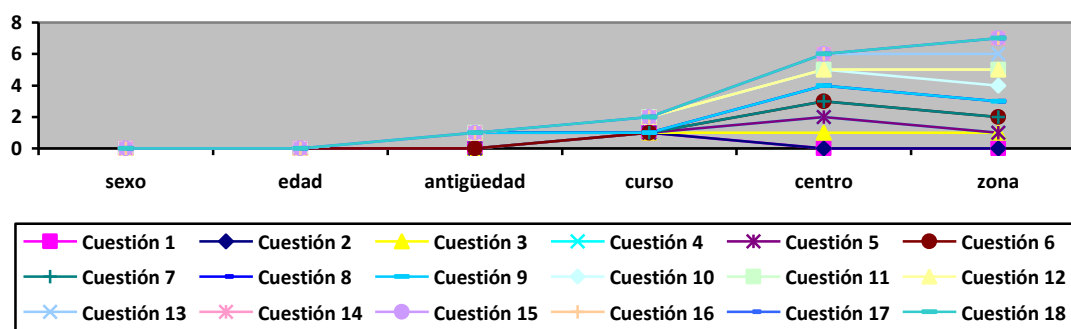


Figura 1. Incidencia de las variables independientes (rasgos muestrales) en las dependientes (cuestiones)

Coinciden en que la información que manejan respecto a los diferentes grupos culturales es escasa y muy general y en que necesitan más formación para atenderlos, lo cual corrobora los hallazgos de Leyva (2012) sobre la formación del profesorado, que durante bastante tiempo ha estado olvidada la educación intercultural tanto de la formación inicial como permanente.

No obstante, las creencias y tradiciones de cada grupo cultural son tenidas en cuenta de una u otra manera (aunque contrasta con el escaso conocimiento de que disponen de ellas), de tal suerte que las relaciones entre el alumnado dentro del aula son consideradas como normales así como fuera del aula, de tal suerte que casi ningún docente considera tener dificultades para relacionarse con las familias del alumnado de los diferentes grupos culturales. El objetivo principal a lograr con las familias es la participación y la integración en la vida del centro, respecto al tratamiento educativo que debe darse a la diversidad es el aprendizaje de los unos y de los otros considerándolo como riqueza personal y colectiva. De otra parte, respecto del alumnado su mayor preocupación es la integración, principalmente, y el aprendizaje, complementariamente. Torres (2012) también considera la diversidad en el aula y en el centro educativo como riqueza, tanto en el ámbito personal como colectivo. En la escuela, como grupo humano que es, se manifiesta claramente la diversidad del alumnado que, como las partes de un todo, integran y enriquecen la labor educativa.

Teniendo en cuenta los resultados, la prospectiva de la investigación se orienta hacia la continuación en otros ámbitos educativos y otros contextos para poder ir ampliando el conocimiento actitudinal del profesorado. Asimismo, ampliar la investigación a otros agentes educativos como familias, grupos de

iguales, medios de comunicación social, agentes socializadores e incluso referentes literarios y virtuales. Además, siempre está vigente la diversidad cultural en este mundo globalizado en que nos hallamos inmersos y que cada día exige el análisis de más variables para poder comprender el fenómeno del campo actitudinal.

La proyección pedagógica de estos resultados en el ámbito educativo está más que justificada. La mejora de la praxis educativa requiere del análisis de los distintos agentes que en ella intervienen y el profesorado es la piedra angular de dicho proceso, ya que es el intermediario entre la legislación educativa, y sus recursos, entre ellos el sistema educativa y los centros escolares, y el alumnado, con sus familias, grupos de iguales y medios de comunicación de masas, para poder llegar a consensos y actuar todos en la misma dirección acorde con los normas sociales imperantes. Para ello, son variadas las actuaciones que se pueden desarrollar en los centros, desde celebraciones interculturales, tertulias literarias, grupos interactivos, jornadas de juegos del mundo, simulaciones, como teatros y escenificaciones, hasta actuaciones específicas propuestas por el Claustro o profesorado ATAL para corregir o actuar sobre las deficiencias y dificultades detectadas.

5. Bibliografía.

- Angulo, F. y Vázquez, R. (coords.) (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo (coords.), *Introducción a los estudios de casos* (pp. 15-51). Málaga: Aljibe.
- Barrena, M.^a H. (2014). *Actitudes del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la diversidad cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Buendía Eisman, L., Expósito, J., Aguadez, E. M. y Sánchez Núñez, Ch. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 2015, 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 (RIE)*, 26(2), 485-519.
- Casals, R. (2013). *Educación en tiempos de crisis*. Barcelona: Graó.
- Ceballos, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413-423.
- Díez, E. (2012.). La educación intercultural percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58/1 1-15.
- Díez, E. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación*, 363. Enero-Abril 2014, 12-34.
- Fernández, A.D. (2016). *Estudio de casos sobre la diversidad cultural en centros de secundaria de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Gento, S. (coord.) (2010). *Tratamiento educativo de la diversidad cultural*. Madrid: UNED.
- 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.

- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hernández, F., Buendía, L. y Colás, P. (2001). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- 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.
- López, G.A. (2008). *Planificación y desarrollo e un proceso de investigación-acción para atender a la diversidad cultural y acoger a todo el alumnado*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- 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.
- Rodríguez, A. (2015). *Un currículo para múltiples adaptaciones*. Madrid: EOS.
- Rodríguez, A. Fernández, A.D. y Miñán, A. (2016, en prensa). Actitudes familiares ante la alteridad cultural. ¡Mi papá no quiere que me junte con él! *Revista de Educación de la Universidad de Granada*.
- Rodríguez, A. y López, A.M^a. (2015). Aproximación conceptual y legislativa a las NEE: evaluación y atención educativa. En A. Rodríguez (coord.). *Un currículo para adaptaciones múltiples* (17-68). Madrid: EOS.
- Rodríguez, R.^aM.^a (2002). *Las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Stake, R (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Torres, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 45-70.
- Van Dijk, A.T. (2003). *Ideología y discurso*. Madrid. Ariel.
-

Sobre los autores:

Dr. Alejandro Daniel Fernández Fernández. Maestro y secretario de C.E.I.P. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. E-mail: alejandro_dfernandez@hotmail.com

*Dr. Antonio Rodríguez Fuentes
Profesor Titular de Universidad. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. E-mail: arfuentes@ugr.es*

*Dr. Antonio Miñán Espigares
Profesor Titular de Universidad. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. E-mail: aminan@ugr.es*