

CULTURAS EN EL AULA VISTAS POR EL ALUMNADO. ACTITUDES DE ALUMNOS DE CULTURA MAYORITARIA ANTE COMPAÑEROS DE MINORITARIAS

CULTURES IN THE CLASSROOM OBSERVED BY STUDENTS. ATTITUDES OF STUDENTS OF MAJORITY CULTURE BEFORE MINORITY PEERS

Alejandro Daniel Fernández Fernández¹

Resumen

La mundialización de la economía ha traído consigo la desaparición de las fronteras y la circulación libre de personas. Ello dibuja, en los centros educativos, el fenómeno de la multiculturalidad. Multiculturalidad que requiere no solo cambios legislativos sino también curriculares, metodológicos y, en la base de ellos, actitudinales, relativos a familias, profesorado y alumnado para poder dar respuestas a estas nuevas demandas y retos que plantea la sociedad del siglo XXI. De ahí la importancia de esta investigación, cuyo objetivo es descubrir actitudes, en ocasiones discriminatorias y segregadoras, que afectan a las actuaciones y comportamientos docentes pero también de los propios discentes a sus compañeros. Del análisis por medio de porcentajes de sus respuestas, acudiendo a los más altos como configuradores de actitudes más frecuentes, se puede concluir la escasa presencia de elementos multiculturales en

Abstract

The globalization of the economy has brought the disappearance of borders and the free movement of people. This draws in the educational centers the phenomenon of multiculturalism. Multiculturalism that requires not only legislative changes but also curricular, methodological and, at the base of them, attitudinal. Changes in behavior in families, teachers and students in order to provide answers to these new demands and challenges posed by 21st century society. Hence the importance of this research, whose objective is to try to give a little light to these attitudes, sometimes discriminatory and segregating, that affect the actions and behaviors of teachers but also the students themselves to their peers. From the analysis by means of percentages of their answers, appealing to the highest as configurators of more frequent attitudes, it is possible to conclude the low presence of multicultural elements in the programming, the need to improve

¹ Doctor en Ciencias de la Educación, licenciado en Psicopedagogía y graduado en Magisterio. Director y maestro de Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "las Gaviotas" (España), alejandro_dfernandez@hotmail.com

la programación, la necesidad de mejorar el conocimiento de otras culturas al resto del alumnado, y de mejorar la formación del profesorado en este aspecto para aceptar las diferencias y tratarlas como riqueza y no barrera pedagógica. Entre los aspectos positivos destacan las buenas relaciones familia-escuela y alumnado y el enriquecimiento cultural derivado de la interculturalidad.

Palabras Clave: Diversidad cultural, Actitudes interculturales, Educación intercultural, Convivencia escolar intercultural.

the knowledge of other cultures to the rest of the students, and to improve the teacher training in this aspect to accept the differences and treat them as wealth and not pedagogical barrier. Among the positive aspects are the good family-school and student relationships and the cultural enrichment which supposes intercultural education.

Keywords: Cultural diversity, Intercultural attitudes, Intercultural education, Intercultural school coexistence.

INTRODUCCIÓN

La especie humana, desde sus orígenes, está condenada a vivir en sociedad, es cierto, que dependiendo del grado de realización individual o colectiva puede ir encontrando necesidades diversas a las que dar respuesta y satisfacer desde el punto de vista personal y social. Para De Morin (2014) el ser humano debe concebirse desde tres ámbitos distintos pero interrelacionados y dependientes entre sí, si quiere estar integrado en ese todo que es el mundo global en el que está inmerso; si esto no fuese así, tendería a desaparecer rápidamente. El ser humano es al mismo tiempo individuo aislado, parte de una sociedad y parte de una especie. Este mismo autor lo expresa claramente cuando afirma que el desarrollo de todo ser humano se entiende en la familia, en la sociedad y en la escuela, y debe conllevar “el desarrollo de las autonomías individuales, de las solidaridades comunitarias y de la conciencia de pertenecer a la especie humana” (p. 136).

La mundialización de la sociedad y los flujos migratorios hacen que la ausencia de fronteras sea cada vez más real. De ahí la necesidad de tener una sociedad acorde con las nuevas necesidades planteadas y que dé respuesta a las demandas presentes y futuras, sobre todo, en el ámbito de la educación. Según las fuentes del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2013), el número de alumnos

dentro del territorio español de origen inmigrante pasó de 207.112 en el curso 2001-2002 a 781.446 en el 2012-2013, representando casi un 10% de la población total de alumnado escolarizado en enseñanzas no universitarias. Pero, sin embargo, la preocupación no debe ser un aumento del alumnado inmigrante en las aulas sino cuál es la atención y los modelos que se le están ofreciendo a dicho alumnado.

Según algunas investigaciones las actitudes del alumnado se encuentran tratadas de diferentes formas. Las relaciones entre iguales deben estar determinadas por el respeto, la solidaridad y la confianza. La disposición de ánimo o actitud que deseamos manifiesten los escolares debe ser integradora y no discriminatoria en la que todos aprendemos de todos, en donde la diversidad cultural sea percibida como riqueza y no como un lastre o rémora que impide el avance. Leiva (2015, p.84) señala que “las relaciones entre iguales son, en la mayoría de los casos, muy positivas, con un grado de afectividad emocional muy elevado”.

Aguado (2004) realiza una investigación para averiguar los ámbitos en que podría agruparse la investigación sobre educación intercultural, detectando cuatro grandes ámbitos: competencia intercultural, equidad e inclusión social, diferencias individuales y reforma del currículo. La investigación que presentamos está más cercana al ámbito que denomina la

autora como diferencias individuales y dentro de esta categoría aspectos relacionados con la socialización cultural y el sentido de identidad étnica.

Así, por ejemplo, García, Rubio y Bouachra (2008) dividen la literatura encontrada sobre inmigración y escuela, de 2000 a 2008, en cinco campos, entre los que no se encuentran las actitudes: cuantificación del fenómeno en términos estadísticos que señalan la mayor concentración en determinados centros; programas de acogida y dispositivos especiales; estudios sobre las lenguas; relaciones entre familias y escuela, éxito y/o fracaso de este alumnado. Si bien, es cierto que las actitudes se forjan en gran medida en la familia y el eje familia-escuela sí está siendo señalado como muy importante. Suriá (2011) señala que son escasas las investigaciones centradas en actitudes estudiantiles, y realiza un estudio comparativo referido a las actitudes de estudiantes hacia compañeros con discapacidad.

Resulta fundamental tener en cuenta las consideraciones de UNESCO (2001), entre las que destacamos: la importancia de concebir la cultura del otro como riqueza de la propia, la necesidad de valorar positivamente la diversidad cultural y el reconocimiento del derecho a la propia identidad cultural. Casanova (2005) plantea una serie de requisitos que deben estar en la base de las actitudes de los estudiantes, en su convivencia diaria, a saber: respetar el pluralismo

democrático, reconocer el derecho a la diferencia, buscar los rasgos de unidad dentro de la diversidad, y llegar a acuerdos respecto a algunas costumbres. Ya en 2006, la legislación educativa española (LOE) recogía entre sus fines “la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad” (p. 13). Tanto las actitudes de alumnado de culturas minoritarias como las de alumnado autóctono deben posibilitar unas relaciones positivas de enriquecimiento mutuo.

Es necesario, en primer lugar, tener en cuenta algunos conceptos como el de identidad cultural y el de interculturalidad. Se entiende por identidad cultural, los rasgos culturales que hacen que las personas que pertenecen a un grupo cultural se sientan iguales culturalmente (Aguaded, 2005). Aunque debemos tener en cuenta que la identidad cultural, en opinión de la autora, es dinámica y cambiante, llegando a calificar a los procesos de convivencia intercultural como de contradictorios y complejos, con diferentes consideraciones y rangos de poder. La cultura, en opinión de Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003) engloba aquellos “valores, símbolos, significados y perspectivas a través de los cuales las personas ven e interpretan el mundo y, aunque se transiten de generación en generación, debemos considerar la cultura como

dinámica, compleja y cambiante” (p. 326). En cuanto a interculturalidad, siguiendo el análisis de Aguaded (2005), nos encontramos con autores que defienden que educación intercultural y multiculturalidad son términos diferentes, los que plantean la multiculturalidad como contraria a la interculturalidad y finalmente, los que consideran que la multiculturalidad es un concepto más general que engloba a la educación intercultural como uno de los enfoques posibles. Un modelo de Educación Intercultural, en opinión de Alanís y Ruiz (2006), ha de impulsar un cambio de actitudes hacia “los otros”, y van más allá, sugiriendo que se ha de ir promoviendo la transformación de la propia comunidad en la que está el centro, porque hay que ayudar a la consolidación de derechos ciudadanos. También es importante destacar el matiz que le confiere al término “Educación Intercultural” Aguado (2004), elevándola a la categoría de “instrumento para luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar” (p. 42). La competencia intercultural, según Aguado (1996, cit. por Sáez 2006), engloba una serie de capacidades entre las que se encuentran: adquirir actitudes positivas con respecto a la diversidad cultural y a las costumbres y creencias de los otros, aunque matiza que lo importante no es el conocimiento sino la acogida del otro, desarrollar comunicaciones efectivas, reconocer la propia cultura y visualizar cómo afecta a nuestra propia persona, aceptar y

reconocer las diferentes culturas de los demás, etc.

La vida diaria en el aula hace que se expliciten, en las relaciones escolares, las actitudes de alumnado y profesorado. El profesorado siempre será ejemplo (Fernández, Rodríguez y Miñán, 2016), pero las actitudes que se intercambian entre compañeros son de gran relevancia actuando estos compañeros como influencia entre iguales. Y ahí, como hemos explicado anteriormente, la familia influye en gran medida (Rodríguez y Fernández, 2017). Madruga (2002, citado por García, Rubio y Bouachra, 2008) llega a la conclusión de que entre los factores más influyentes se encuentra la familia y la relación que el alumnado mantienen entre sí, y con el profesorado. Junto a estos factores también destaca: el idioma, la nacionalidad o área de origen y los hábitos del país de origen.

En el aula hay diversas fuerzas, algunas de las cuales convergen y otras divergen. Así podemos pensar que coexisten las influencias de las familias en sus hijos, las de los autóctonos y las de otras culturas, diferentes a la de la Escuela más mayoritaria. También hay que tener en cuenta la fuerza positiva que ejercen los profesores para favorecer una actitud de interculturalidad enriquecedora. Por último, también hemos de tener en cuenta la gran fuerza que ejercen entre iguales, más en esta edad.

Las actitudes de los estudiantes de secundaria han sido estudiadas por

autores, como Gil (2014), que llega a la conclusión de que aunque, en general, no hay discriminación, se producen situaciones ambiguas señalando, por ejemplo, que se suelen producir más relaciones entre estudiantes del mismo grupo cultural que entre personas de diferentes grupos culturales. Álvarez (2012) indica que lo importante es implicar a la comunidad y trabajar más las semejanzas que las diferencias. También es destacable el trabajo de Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003) en el que tras preguntar al alumnado por las creencias y tradiciones significativas de sus culturas, ellos destacan: tradiciones religiosas, ferias locales, diferencias lingüísticas, etc. También Sales (1997) concluye que es necesaria la formación de actitudes interculturales en todos los agentes educativos para evitar actitudes racistas y xenóforas tanto en jóvenes como adultos.

Tales manifestaciones dependen, en gran medida, de las percepciones y actitudes de los miembros de grupos culturales mayoritarios respecto de los grupos minoritarios y su propia cultura de origen. El problema de esta investigación parte, pues, de conocer estos patrones para remediar tales manifestaciones. El objetivo de la investigación es, en consecuencia, analizar las actitudes del alumnado de los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato hacia sus compañeros que provienen de otras culturas, ya sean estos pertenecientes a etnias o grupos

culturales diversos de la sociedad autóctona o inmigrantes.

MÉTODO

En esta ocasión, el paradigma que subyace en esta investigación es el cuantitativo, guiado por un estudio transversal de tipo no experimental concretamente descriptivo, de acuerdo con su finalidad de describir los patrones actitudinales de alumnos de grupos culturales mayoritarios. No obstante, si tradicionalmente la metodología cuantitativa se ha venido vinculando con el interés técnico versus práctico de la metodología cualitativa, la investigación realizada tiene como horizonte un carácter emancipatorio y transformador del fenómeno analizado, interés que supera los anteriores. Las profesoras Buendía, Colás y Hernández (2001) lo denominan metodología orientada hacia la toma de decisiones y el cambio. Desde este foco, se postula el presente estudio y su investigador en el sendero de la superación total de la dicotomía cuantitativa/cualitativa, situándose en una perspectiva actual (Díaz, 2014).

La población la conforman tres centros elegidos por sus diferentes rasgos (urbano, rural e intermedio), lo que cabría repensar el estudio como estudio de casos múltiple o colectivo, conformado por tres casos diferentes, correspondientes con tres centros educativos diferentes, de no ser por su finalidad descriptiva. Dentro de estos centros docentes, se ha acudido a los

cursos finales de la enseñanza secundaria y los primeros del Bachillerato, es decir configurando una horquilla de edad desde los 14 a los 16 años, coincidiendo con la etapa crítica de la adolescencia, donde los alumnos están experimentando el paso importante en su ciclo vital, a todos los niveles del desarrollo humano.

Con la intención de que la información obtenida resulte lo más representativa posible del universo poblacional, se ha procurado que estos centros reúnan características diferentes entre sí. En total, de la población total de alumnado de los niveles educativos anteriores que reunían los requisitos de pertenecer a la cultura mayoritaria del país y estar en clase con alumnos de otras culturas que

ascendía a 173 (72 de un centro, 60 del segundo y 41 del tercero) se tomó una muestra representativa de un tamaño de 62 (asumiendo un grado de error máximo del 10% y un nivel de confianza del 95%), y proporcional al tamaño de cada uno de los centros, es decir repartida con afijación proporcional al tamaño de cada uno de los conglomerados, siendo el resultado obtenido de tal selección las características muestrales que se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 1.
Descripción de la muestra del alumnado de la investigación

		n	%
Edad del Alumno	14 años	11	17,7
	15 años	23	37,1
	16	28	45,2
Sexo	Hombre	32	51,6
	Mujer	30	48,4
Curso	3º E.S.O.	26	41,9
	4º E.S.O.	26	41,9
	1º Bachillerato	10	16,1
Centro al que pertenece	I.E.S. Montes Orientales	27	41,9
	I.E.S. Francisco Ayala	10	16,1
	I.E.S. Alonso Cano	25	41,9
Zona	Urbana	10	16,1
	Rural	52	83,9

Para la recogida de los datos se ha empleado una entrevista con 18 preguntas semiabiertas, cuyas preguntas pueden apreciarse en la tabla 2, sobre aspectos diversos relacionados con las actitudes hacia la diversidad cultural en los centros educativos. Cuestiones que han sido minuciosamente sometidas a juicio de expertos, cuya coincidencia sobre distintos aspectos de las mismas (procedentes y pertinentes, claras y concretas, comprometidas y relevantes) ascendió al 98%. El detalle de sus cuestiones, justificación y validación de las mismas pueden contemplarse en Fernández (2016).

Tras la transcripción de las entrevistas y su codificación por categorías, tanto por el investigador y dos colaboradores más (otros investigadores pertenecientes a sendos grupos de investigación reconocidos), y agrupadas por frecuencias y porcentajes, tal y como se presentan en la tabla 2, antes aludida, del apartado siguiente dedicado a los resultados. Siguiendo a Gallego y Rodríguez (2012), al no disponer de un modelo teórico suficientemente consolidado y explicativo del fenómeno, lo cual hubiera permitido hacer una codificación apriorística de indudable cientificidad, se ha procedido a una codificación según categorías establecidas a posteriori. La flexibilidad de categorías finalmente contempladas, la triangulación de categorizaciones y la experimentación previa con un número representativo de entrevistas (una

docena, en total) han dotado de la rigurosidad necesaria de la categorización.

Posteriormente se realizaron tratamientos de tipo cuantitativo de diferenciación significativa, mediante establecimientos porcentuales y cálculo de pruebas de significación estadística (chi cuadrado exacta de independencia: X^2), con un porcentaje de error del 0,05, de acuerdo con los rasgos advertidos en los sujetos tomados como variables independientes.

RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados ordenados sobre el análisis descriptivo que dibuja las tendencias mayoritarias de patrones actitudinales y seguidamente el análisis inferencial para determinar las diferencias entre patrones de acuerdo con variables consideradas.

Resultados del análisis descriptivo sobre tendencias de respuestas mayoritarias

En la siguiente tabla se muestran los resultados generales en torno a la agrupación y tendencia de las respuestas mostradas por el alumnado y categorizadas a posteriori por el investigador, con la triangulación necesaria de los colaboradores, presentadas en forma de porcentajes de aparición.

Variables	Descripción	Respuesta más común		
Pregunta	Categorías Respuestas	n	%	%
1. ¿Qué grupos culturales hay en tu clase?	Mayormente zona	35	57,4	España y Marruecos; 40,3
	Multiculturalidad	22	36,1	
	Principalmente gitanos	4	6,6	
2. ¿Qué información tienes acerca de los grupos culturales que hay en tu clase?	Ninguno	5	8,6	Gitanos tienen ritos, sudamericanos en comidas y forma de pensar; 11,3
	Escaso y general	52	89,7	
	Medio	1	1,7	
3. ¿Existen diferencias en el comportamiento y la forma de trabajar de los diferentes grupos culturales de tu aula?	Ninguna	4	6,7	No, las diferencias no dependen del grupo cultural; 33,9
	Alguna	24	40	
4. ¿Cómo son las relaciones de los alumnos/as de tu clase según los grupos culturales?	Mucha	32	53,3	Hay buena relación; 46,8
	Malas	4	6,8	
	Regular	12	20,3	
	Normal	7	11,9	
5. ¿Consideras que las tradiciones y creencias de otros grupos culturales están recogidas en la programación?	Buena	36	61	A veces; 41,7
	Sí	16	26,6	
	No	19	31,7	
6. ¿Qué dificultades puede haber en tu centro donde el profesor/a atiende a un alumnado de diferentes culturas y orígenes sociales?	A veces	25	41,7	El profesor/a evita comentarios para que no existan disputas; 35,5
	Ninguno	10	16,9	
	Algunos	25	42,4	
7. ¿Qué ventajas educativas ofrece la diversidad social y cultural de tus compañeros y sus familias?	Sí	24	40,7	Aprender, comprenderlas y facilitar la convivencia; 25,8
	Ventajas (Colectivo)	6	10	
	Enriquecimiento (Personal)	50	83,3	
8. ¿Cuál crees que es la función de la escuela para atender a alumnos que proceden de grupos culturales y sociales diversos?	Ninguna	4	6,7	Enseñarle nuestro idioma, cultura y costumbres; 30,6
	Enseñanza	26	41,9	
9. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con el alumnado que procede de diversos grupos culturales?	Adaptación e integración	33	53,2	Que se integren sin abandonar su cultura y sean uno más; 45,2
	No Sabe / No contesta	3	4,8	
	Integración	35	57,4	
	Enseñanza	26	42,6	

Variables	Descripción	Respuesta más común		
Pregunta	Categorías Respuestas	n	%	%
10. ¿Cuál crees que debe ser el objetivo fundamental a lograr con las familias de los distintos grupos culturales de tu centro?	Participar	23	39	Integrarlos en un grupo cultural como a sus hijos; 30,6
	Integración	29	49,2	
	Conocer centro	3	5,1	
	Trabajar	4	6,8	
11. ¿Consideras suficiente la formación del profesorado para trabajar con alumnado procedente de distintos grupos culturales?	Sí (experiencia, curso)	21	35	Sí, en algunas cosas y en otras no; 27,4
	No	21	35	
12. ¿En qué debería estar preparado el profesorado para atender las necesidades educativas de un alumnado multicultural?	Regular	18	30	Conocer y comprender las culturas que trabaja. No ser racista; 33,9
	Formación	29	48,3	
	Conocer culturas	21	35	
13. ¿Cómo es la relación que mantiene el profesorado de tu clase con las familias?	Atención familias-alumnado	10	16,7	No lo sé; 27,4
	Buena	33	78,6	
	Ninguna	8	19	
	Escasa	1	2,4	
14. ¿Crees que las familias participan en las actividades del centro, y si hay diferencia de participación entre los diferentes grupos culturales?	No hay	31	53,4	Unos sí y otros no. Todos son iguales; 19,4; No participan. La diferencia es que saben hablar el idioma; 19,4
	Diferencias de participación	26	44,8	
	No participan	1	1,7	
15. ¿Crees que el profesorado y las familias tienen alguna dificultad para relacionarse?	No	21	50	No lo sé; 27,4
	Sí	21	50	
16. ¿Cómo crees que podrían resolverse esos problemas para relacionarse los profesores y las familias?	Diálogo	18	56,3	Mediante el diálogo para solucionar problemas del alumno; 19,4; No lo sé; 19,4
	Integración (familias, horarios, etc...)	13	40,6	
	No solución	1	3,1	
17. Opinión de lo que debe hacer el profesorado para enseñar al alumnado de diferente procedencia cultural	Riqueza	21	37,5	Mirar a todos por igual y no dejar a nadie de lado; 27,4
	Integración	10	17,9	
18. Añade las observaciones que consideres oportunas y creas que no se reflejan en las cuestiones anteriores	Aprendizaje	25	44,6	No realizaron observaciones un 85,5. Ellos le dan mucha importancia a la religión; 3,2
	Integración	1	11,1	
	Igualdad (no discriminación)	2	22,2	
	Prejuicios	1	11,1	
	Discriminación en otros grupos	5	55,6	

De todas las preguntas presentadas, tienen un interés especial aquellas cuyas respuestas pueden inducir a detectar ciertas actitudes discriminatorias, entre el alumnado de estas edades en las que están definiendo parte de su identidad. Seguidamente realizamos un análisis minucioso de cada una de las respuestas dadas a estas cuestiones, consideradas relevantes y dilucidadas las razones que nos conducen a enfatizar su importancia. Las preguntas en las que nos centramos para el análisis más minucioso son las siguientes:

- *Grupos culturales del aula (ítem 1)*. La percepción del alumnado es que la mayoría de sus compañeros de otras culturas son de la zona (57,4%), y no foráneas, así que los incluyen acertadamente dentro del territorio nacional, aunque también ofrece el 36,1% esta respuesta.
- *Información sobre otros grupos culturales del aula (ítem 2)*. Cuanto mayor información más posibilidad existe de tener mejores actitudes y relaciones entre personas de diferentes culturas. Constituye una premisa ampliamente aceptada, y de sentido común, que cuanto más información tengamos de personas que nos parecen diferentes es mucho mejor para alejar cualquier atisbo de temor, prejuicio o rechazo, precisamente por desconocimiento. Lamentablemente, la información que declara el alumnado es más bien escasa y general (89.7%); un

resultado elocuente, casi el 90% apenas tiene información de sus compañeros procedentes de grupos culturales distintos. A este dato tenemos que añadir el de aquellos que manifiestan que no tienen ninguna información (8,6%). Puede, por tanto, afirmarse el patrón de desinformación, con sus consecuencias negativas como caldo de cultivo de actitudes negativas; sólo el 1,7 % tienen información media. La información de los diferentes grupos culturales debe ser explicitada, comentada y compartida, puesto que se trata de posibilitar que haya un enriquecimiento cultural mutuo.

• *Comportamientos de compañeros de diferentes culturas (ítem 3)*. El 53,3% manifiesta que hay diferencias en el comportamiento y forma de trabajar de los diferentes grupos culturales del aula, cuando no debiera haber diferencias ni en el comportamiento ni en la forma de trabajar, sea del grupo cultural que sea el alumnado. Pensar y manifestar otra cosa resultaría discriminatorio. Sin embargo, esto sólo lo opinan el 6,7 % del alumnado. El resto cree que hay algunas diferencias (40%) o bastante (53.3%), percepción que tienda hacia la identidad cultural férrea y puede repercutir en cierta discriminación o en el caso de que las diferencias sean definidas como de peor comportamiento y forma de trabajar entonces podríamos definirla como de asociación de

inferioridad.

- *Relaciones entre alumnos de distintos grupos culturales (ítem 4)*. Pese a lo anterior, la respuesta mayoritaria indica que las relaciones son buenas (61%), y normales (11,9%). Ambas manifestaciones alcanzan casi un 73%. Las relaciones entre todos los compañeros deben estar basadas en la cordialidad, naturalidad y solidaridad, sin que el grupo cultural de referencia influya de manera determinante en las actuaciones o comportamientos individuales o colectivos. Aunque no debemos olvidar el 20,3% que las considera regulares, ni que el 6,8% que las considera malas. En definitiva, se puede concluir que las relaciones las podemos considerar buenas entre los alumnos y las actitudes son positivas.
- *Tratamiento en aula de tradiciones-creencias de otras cultural (ítem 5)*. Las opiniones manifestadas por el alumnado consideran que son poco o nada recogidas en la programación distintas tradiciones y creencias multiculturales de manera tímida: “a veces” (41,7%), seguido de la falta de consideración (31,7%), frente a la afirmación contundente de su consideración (26,6%). La falta de unanimidad en las respuestas es interesante, dado que si estas tradiciones y creencias culturales no son tenidas en cuenta, no serán conocidas ni valoradas y, en

consecuencia, no se puede producir una auténtica educación intercultural. Ahora bien, también puede indicar el desconocimiento total o parcial de alumnado sobre los aspectos recogidos en la programación; no obstante, dada su trascendencia estas tradiciones y creencias debería quedar bien explicitas.

- *Dificultades en el centro por diversidad cultural (ítem 6)*. Sí existen “algunas dificultades” para un 42,4% o “bastantes dificultades” para un 40,7%; solo un 16,9 % afirma no percibir dificultades derivadas de la interculturalidad. Un resultado positivo sería que no existiese ninguna dificultad y si existiesen fuesen resueltas mediante el diálogo, el debate y la negociación. Está claro que sí hay dificultades, y la solución de esas dificultades no parece la más acertada a tenor de la respuesta más común hallada: “El profesor evita comentarios para que no existan disputas” (35,5%)”.
- *Ventajas derivadas de la diversidad sociocultural (ítem 7)*. Para un 83,3% existen ventajas por enriquecimiento de tipo personal, frente al 6,7% que opinan lo contrario, y un 10% que no especifican el tipo de ventajas que representa. Las ventajas deben ser el enriquecimiento mutuo de los distintos aspectos y alumnos presentes en la clase. Se trata de un resultado muy positivo, que

podemos llamar de actitud de enriquecimiento mutuo, que es una de las principales características de la interculturalidad.

- *Función del centro ante alumnado de otras culturas (ítem 8)*. Se debate entre la integración del alumno de otras culturas y su enseñanza (53,2 y 41,9%, respectivamente). Funciones una más pedagógica y otra más didáctica, sin duda ambas complementarias y dignas de resaltar.

- *Función del aula ante alumnado de otras culturas (ítem 9)*. Vuelven a resaltar las anteriores: integración (57,4%) y enseñanza (42,6%).

- *Función del centro ante sus familias (ítem 10)*. Han resaltado de nuevo la integración (42,6%) seguida de cerca de la participación (39%).

- *Formación del profesorado para atender alumnado de distintos grupos culturales (ítem 11)*. Los resultados obtenidos indican que tal formación es mejorable. Así un 30% indican que es regular, y un 35%, que no es suficiente (65% en total). Sólo el 35% las señala como que sí es suficiente.

- *Necesidades de formación del profesorado (ítem 12)*. Con fundamento en lo anterior, an destacado la formación pedagógica-didáctica (48,3%) y, en menor medida, el conocimiento de otras culturas (35%).

- *Relación entre profesorado y familias de otras diferentes culturas (ítem 13)*. Dada la importancia de tal relación, satisface encontrar que el 78,6%, la considera buena y sólo un 21,4% manifiesta que no existe tal relación o es escasa.

- *Diferencias de participación familiar por diversidad cultural (ítem 14)*. No se ha respondido de manera contundente a esta cuestión: si bien el 53,4 responde que no existen diferencias, el 44,8% percibe que sí las hay.

- *Dificultades de relaciones entre ellos (ítem 15)*. El análisis de respuestas indica que un 50% aprecia dificultades en la relación familias-profesorado y otro 50% no. Valores que no permiten extraer conclusiones sobre esta cuestión.

- *Fórmula para solucionar problemas de relación entre miembros de distintas culturas (ítem 16)*. Principalmente, piensan que se ha de emplear el diálogo (56,3%) aunque también destaca la integración (40,6%). Del conflicto se puede aprender si el diálogo es constructivo.

- *Fórmula para el docente al enseñar a alumnos de otras culturas (ítem 17)*. Hacen énfasis en que se produzca el aprendizaje (44,6%) y utilizar la riqueza de la diversidad (37,5%). No hay patrón claro al respecto.

- *Observaciones oportunas interesantes*. Las respuestas aquí reflejadas advierte claramente de la

necesidad de luchar contra la discriminación (55,6%) y conseguir la igualdad (22,2%), aunque lo cierto es que fueron pocas las observaciones realizadas, solo del 15% de la muestra.

La tabla anterior, que agrupa y refleja la tendencia de las respuestas del alumnado, se presenta a continuación de otra manera (Cfr. Tabla 3), en un esfuerzo arriesgado de valorar la idoneidad de respuestas a cada una de las cuestiones respecto del

terreno actitudinal del alumnado, agrupándose las respuesta de forma bifronte: positivas o negativas, teniendo en cuenta el patrón deseado o no deseado de cada una de las cuestiones. En ella resulta, evidentes las dimensiones que deben mejorarse de los patrones actitudinales más frecuentes del alumnado y los puntos fuertes en los que puede basarse la mejora requerida.

Tabla 3.
Agrupación de cuestiones valorativas

	NEGATIVO	POSITIVO
1. PERTENENCIA DE LA CULTURA	36%	64%
2. INFORMACIÓN	98%	2%
3. DIFERENCIAS	93%	7%
4. RELACIONES	27%	73%
5. TRADICIONES-CREENCIAS EN AULA	73%	27%
6. DIFICULTADES	83%	17%
7. VENTAJAS	7%	93%
8. FUNCIÓN ESCOLAR CON ALUMNOS	5%	95%
9. FUNCIÓN DEL AULA CON ALUMNOS	0%	100%
10. FUNCIÓN ESCOLAR CON FAMILIARES	12%	88%
11. FORMACIÓN DEL PROFESORADO	65%	35%
12. NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE	65%	35%
13. RELACIÓN PROFESORADO-FAMILIAS	21%	79%
14. PARTICIPACIÓN FAMILIAR	53%	47%
15. DIFICULTADES DOCENTES Y PADRES	50%	50%
16. FÓRMULA DE RESOLUCIÓN CONFLICTOS	44%	56%
17. FUNCIÓN DEL PROFESORADO	45	55%
18. OBSERVACIONES PERTINENTES	85%	15%

Resultados del análisis inferencial sobre diferencias entre respuestas

En este plano se aborda, mediante la prueba de chi cuadrado exacta, las diferentes respuestas de acuerdo con las variables independientes consideradas (edad, sexo, zona y centro) detalladas en el apartado de método.

Los datos apuntan a que existen ciertas diferencias entre unos alumnos y otros, principalmente por centro y por edad, en más de la mitad de las preguntas (61,11 y 55,5%, respectivamente), y también considerables por zona y sexo (44,4 y 38,89%, respectivamente).

Tabla 4.

Valores de chi cuadrado y p-valor (significación estadística¹) sobre diferencias por VI

Ítem	Edad	Sexo	Zona	Centro	Total diferencias significativas
1	11,7 (0,017)	6,4 (0,029)	7,8 (0,024)	61 (0,000)	4 (todas)
2	4,3 (0,402)	1 (1)	6,6 (0,152)	7,8 (0,092)	0 (ninguna)
3	23,7 (0,000)	8,1 (0,014)	8,7 (0,017)	31,2 (0,000)	4 (todas)
4	8,8 (0,001)	3,5 (0,349)	5,1 (0,155)	30,1 (0,000)	2 (edad y centro)
5	18,2 (0,001)	11,3 (0,003)	1 (0,708)	7,5 (0,117)	2 (edad y sexo)
6	19,6 (0,000)	2,8 (0,257)	9,3 (0,010)	54,2 (0,000)	3 (edad, zona y centro)
7	3,4 (0,516)	0,9 (0,688)	0,6 (1)	4,9 (0,304)	0 (ninguna)
8	27,4 (0,000)	7,6 (0,018)	12,3 (0,004)	66,3 (0,000)	4 (todas)
9	26,6 (0,000)	5,1 (0,038)	7,8 (0,007)	53,1 (0,000)	4 (todas)
10	25,7 (0,000)	6,2 (0,090)	4,6 (0,206)	32,3 (0,000)	2 (edad y centro)
11	4,7 (0,339)	3,2 (0,209)	0,5 (0,894)	7,5 (0,117)	0 (ninguna)
12	11,9 (0,016)	1,1 (0,651)	5,5 (0,044)	10,8 (0,027)	3 (edad, zona y centro)
13	10,4 (0,041)	5,9 (0,028)	7,4 (0,088)	27,9 (0,000)	3 (edad, sexo y centro)
14	10,3 (0,021)	1,4 (0,028)	5,8 (0,127)	12,6 (0,016)	3 ((edad, sexo y centro)
15	0 (1)	0 (1)	1,1 (0,606)	1,3 (0,590)	0 (ninguna)
16	2,5 (0,682)	1,3 (0,722)	0,4 (1)	2,6 (0,67)	0 (ninguna)
17	25,1 (0,000)	6,8 (0,038)	5,4 (0,050)	37,9 (0,000)	4 (todas)
18	4,6 (0,952)	3,7 (0,524)	1,5 (1)	4,7 (0,905)	0 (ninguna)
TOTAL	12	8	7	11	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Existe la creencia bastante arraigada que el alumnado, en general, suele tener una actitud normalizadora o natural ante personas diferentes, sea cual sea la razón de esa diferencia: opción sexual, capacidades diferentes, o, como es el caso del que nos ocupamos en este trabajo, la procedencia cultural de los mismos o sus familias. Esa actitud natural de entendimiento y convivencia se puede ver truncada con una desafortunada intervención del profesor en el aula; o incluso, si en las programaciones no se recoge de manera explícita cual debe ser el tratamiento que debe dársele a la diversidad, ignorando tal diversidad y mostrando solo la cultura predominante (Fernández, Rodríguez y Miñán, 2016). Somos conscientes de la influencia que ejercen además, otros aspectos, tales como la presión de las creencias de las familias de cada alumno, como se detectó anteriormente (Rodríguez, Fernández y Miñán, 2016), sin olvidarnos del grupo de iguales. Ésta, como otras actitudes, afecta de manera decisiva a la convivencia de la sociedad en general o del alumnado o la comunidad educativa en particular. En este trabajo se ha detectado que las relaciones entre el alumnado en líneas generales son positivas, pero fallan otros muchos aspectos como el de la desinformación o el de considerar que su comportamiento es diferente por el simple hecho de pertenecer a una cultura diferente de la dominante;

actitudes en las que tienen mucha responsabilidad las familias. Aunque en este estudio se pone de manifiesto que la relación familia-profesorado es buena, en opinión de los estudiantes, también se ha puesto de manifiesto que hay muchas dificultades que vencer en dicha relación, lo que coincide con las conclusiones de Hernández, Gomáriz, Parra y García (2016), que indican que “los índices de comunicación de las familias con los centros escolares son bajos, y con tendencia a disminuir conforme se avanza en la etapa educativa, siendo todavía menores en las familias inmigrantes.” (p. 145). Existen datos que confieren una gran importancia a esta situación. Así, por ejemplo, el 41.3% de la población considera que el número de inmigrantes en la actualidad es excesivo y un 39.9% reconoce tratar al inmigrante con desconfianza (CIS, 2009).

También apoya esta consideración el hecho de que el profesorado, en opinión del alumnado, tiene impregnada su programación, de tradiciones y creencias pertenecientes a la cultura mayoritaria y escasas referencias y actuaciones a los diferentes grupos culturales que cohabitan en el aula. Como se desprende del análisis de los resultados existen dificultades en la educación intercultural, no muy bien resueltas, o al menos así lo aprecia y manifiesta el alumnado. También hay que tener en cuenta que puede ser que el alumnado no conozca bien la

programación, y ésta no sea discriminatoria y sí la interpretación y aplicación particular que cada docente haga de la misma. Esto último se puede apreciar en las investigaciones realizadas por algunos autores como Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003) que concluyen que “ciertas prácticas educativas mantienen, refuerzan y legitiman desigualdades sociales de ciertos estudiantes al no reconocer y valorar sus diferencias culturales”. (p. 324).

Esta investigación viene a corroborar trabajos de otros investigadores que manifiestan que la formación del profesorado es escasa y que es necesario incidir en aspectos como la dimensión actitudinal y procedimental o metodológica. En el estudio realizado por Leiva (2011) descubrió que la formación intercultural del profesorado es escasa. Este autor, en 2015, señala la necesidad de incrementar la formación del profesorado en seis dimensiones de interés: cognitiva, actitudinal, ética, procedimental y/o metodológica, emocional y de mediación. Subrayando lo acertado del autor como base de programas de formación de profesorado, destacamos entre sus dimensiones la actitudinal y la procedimental, porque la actitud está detrás de toda actuación docente y porque lo procedimental o metodológico proporcionaría al profesorado herramientas concretas para poder aplicar en el aula.

De los datos que hemos obtenido en este análisis se deduce que el trabajo intercultural que se desarrolla diariamente en las aulas puede mejorarse por el bien particular e individual y de la sociedad en su conjunto, sin embargo, el enriquecimiento mutuo que se produce entre los alumnos se reconoce que es bastante alto. Esto quiere decir que en la medida en que la educación intercultural se incrementa un poco, se mejorará todavía más la esencia intercultural de enriquecimiento mutuo. Ahora bien, a pesar de las tendencias anteriores, lo cierto es que se han detectado diferencias en las percepciones y actitudes mostradas, quizá por estar en un período o en una edad cargado de incertidumbres y cambios, a diferencia de otras investigaciones previas realizadas con profesores (Fernández, Rodríguez y Miñán, 2016) y padres y madres (Rodríguez, Fernández y Miñán, 2016), y probablemente por la diferencias de perfiles actitudinales de los anteriores: docentes y progenitores (Rodríguez y Fernández, 2017). Se requiere, pues, dadas las diferencias y el conflicto de perfiles anteriores, tomar en consideración y en valor esta dimensión esencial del adolescente, en tanto que alumno pero también que ciudadano, para cubrir la máxima filosófica de que lo que no se toma en cuenta se pone en riesgo.

La educación intercultural es un tema muy importante, que requiere

seguir profundizando por nuevas vías y caminos, ya que está relacionada con la convivencia entre distintos grupos culturales, en la escuela y en la sociedad y con el desarrollo de una sociedad más equitativa, justa e igualitaria. Por eso, conviene recordar a Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003) al afirmar que “actualmente no tenemos razones suficientes para pensar que el tratamiento dado a la diversidad cultural sea el más adecuado; en cualquier caso, está lejos de lo que ha venido en llamarse educación intercultural” (p. 340).

El fin último de la educación intercultural debe ser la inclusión de todos, así como aceptar las diferencias culturales como algo positivo, que nos enriquece a todos, familias, alumnado y profesorado. Para conseguirlo es preciso que la educación fomente el deseo entre toda la comunidad educativa de adoptar cierta postura empática, para que aprendan a contemplar los hechos y la cultura desde diferentes puntos de vista, comprendiendo diferentes opiniones, sentimientos y actuaciones. Para ello, también es necesario tener una actitud de apertura, de curiosidad, de interés por el otro. Por ello, en los centros educativos se deben crear las condiciones para que se produzcan relaciones de amistad con naturalidad, entre todas las culturas, eliminando las posturas etnocéntricas y liberándonos de estereotipos y prejuicios que en muchas ocasiones hacen actuar en una

determinada dirección que no es la correcta, ni la más beneficiosa para el devenir futuro. Como indican Alanís y Ruiz (2006) “no debemos esperar a la presencia de minorías o inmigrantes para incorporar a nuestro currículum actividades...” (p. 84) que posibiliten una verdadera educación intercultural. En opinión de Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003) se debería aplicar un enfoque intercultural, una educación justa y de calidad para todos los niños, puesto que esta perspectiva es “la única que puede garantizar una igualdad real de oportunidades en la educación y el logro de objetivos considerados deseables en la educación obligatoria” (p. 324). “La existencia de una comunicación intercultural óptima requiere una predisposición por el acercamiento entre “el otro”–diferente y “el nosotros”–semejante” (Leiva, 2015, p. 118).

Por tanto, la diversidad en este caso es riqueza. Riqueza que debemos aceptar como algo natural y real en la que estamos inmersos y proyecta y dirige nuestro futuro como sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, E. M.^a (2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria. (Tesis Doctoral)*. Universidad de Granada. Granada.
- Aguado, T. (2004). *Investigación en Educación intercultural*. *Educatio*, 22, 39-57.
- 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*. *RIE*, 21 (2), 323-348.
- Alanís, L. y Ruiz, J. (2006). *Están llamando a la puerta. ¿Abrimos? (II) Una propuesta para trabajar el racismo y la xenofobia desde una perspectiva intercultural en ESO*. *Aula de innovación educativa*, 150, 84-95.
- Álvarez, H. B. (2012). *Estudio de las actitudes hacia una postura sociocultural y política de la Educación Matemática en maestros en formación inicial*. *Journal of Research in Mathematics Education*, 1(1), 57-78.
- Buendía, L. Colas. P. y Hernández, F. (2001). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill
- Casanova, M. A. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad en la escuela*. En Soriano, E. (coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2009). *Actitudes hacia la inmigración*. Recuperado de <http://goo.gl/xKDpXs>
- Díaz, S. M. (2014). *Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aporte a la evaluación educativa*. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48 (1), 7-23. doi: 10.14195/1647_8614_48_1_1
- Fernández, A. D. (2016). *Estudio de casos sobre la diversidad cultural en centros de secundaria de Granada (Tesis Doctoral)*. Universidad de Granada, Granada.
- Fernández, A. D., Rodríguez, A. y Miñán, A. (2016). *Una mirada científica a las actitudes hacia la diversidad*. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva REI*, 9(3), 292-41. Recuperado de <http://www.enfoqueseducativos.es/ojs/ojsexe/index.php/REI/issue/view/2/showToc>
- Fundación Secretariado Gitano (2005). *La comunidad gitana continúa siendo el grupo social más rechazado en España*. Recuperado de <https://www.gitanos.org/actualidad/prensa/comunicados/2603.html>
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- García, F. J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). *Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación*. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Gil, J. (2014). *Actitudes del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la diversidad cultural (Tesis doctoral)*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Hernández, M^a. A., Gomáriz, M^a. A., Parra, J. y García, M^a. P. (2016). *Familia,*

- Inmigración y Comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. Educación XX1, 19 (2), 127-151.*
- Leiva, J.J. (2008). *Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. Revista Iberoamericana de Educación. n.º 46/2.*
- Leiva, J.J. (2011). *Convivencia y Educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas. Alicante: ECU*
- Leiva, J.J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural. Málaga: Aljibe.*
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Málaga: Aljibe.*
- MEC (2013). *Informe anual "Datos y Cifras". Curso escolar 2012-2013. Madrid: MEC.*
- Morín, E. de (2014). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Barcelona: Paidós.*
- Rodríguez, A., Fernández, A. D. y Miñán, 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 REUGRA, 23, 69-84. En <http://reugra.es/index.php/reugra/articulo/view/43>*
- Rodríguez, A. y Fernández, A. D. (2017). *Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores ante la diversidad cultural. Revista de Investigación Educativa, 35 (2), 465-482. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.256371>*
- Sáez, R. (2006). *La educación intercultural. Revista de Educación, 339, 859-881.*
- Sales, M^a A. (1997). *Educación intercultural y formación de actitudes. Propuesta de programas pedagógicos para desarrollar actitudes interculturales en Educación Primaria y Secundaria. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.*
- Suriá, R. (2011). *Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(1), 197-216.*
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO para la diversidad cultural. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html*