

PROFESORADO, PROGENITORES Y ALUMNADO ANTE LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL. CONFLUENCIA DE PERFILES E INFLUENCIA ENTRE ELLOS

Teachers, parents and students facing cultural diversity. Convergence profile and influence among them

Les enseignants, les parents et les élèves à la diversité culturelle. Profil de confluence et l'influence parmi eux

Antonio RODRÍGUEZ FUENTES

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Cartuja, s/n. 18071 Granada. arfuentes@ugr.es

Fecha de recepción: enero de 2017

Fecha de aceptación: marzo de 2017

RESUMEN

Se entrevistaron tres colectivos (profesores, alumnado y progenitores) de distintas características y contextos para garantizar la representatividad, de cara al establecimiento de patrones culturales colectivos, así como diferencias entre ellos. Se categorizaron y codificaron las declaraciones de cada entrevistado, mediante un sistema de categorías a posteriori, al carecer de modelo teórico consolidado del fenómeno que propiciara el empleo de categorías apriorísticas. Posteriormente, se procedió al análisis de contenido por agrupación y reducción de categorías a través de metacategorías; de tal arte que surgieron patrones perceptivos negativos en los colectivos estudiados, en torno a la información sobre otras culturas y formación para su tratamiento. Los análisis porcentuales-diferenciales apuntan divergencias significativas entre progenitores y profesorado, así como entre ellos y el alumnado. Ello supone un conflicto generacional que

requiere ser resuelto, de lo contrario la falta de coherencia calará en el alumnado que desarrollará arbitrariamente sus actitudes sobre la diversidad.

Palabras clave: actitudes ante la diversidad cultural; percepciones ante la diversidad cultural; agentes educativos; coherencia actitudinal y perceptiva.

SUMMARY

We interviewed three collective (teachers, parents and students) with different characteristics and contexts to ensure representativeness, taking into account the establishment of patterns and differences between collectives. To do this, the statements of each interviewee have been categorized and properly codified through a system of categories a posteriori. A subsequent analysis has been carried out by grouping categories by content and reducing categories through meta-categories; as a result perceptual patterns have been detected in the groups studied that have not always been suitable, regarding information about other cultures and training in how to engage with them. The data has been subjected to percentage-differentials analysis which has highlighted significant differences of opinion between parents and teachers, as well as between them and the children or students. There is a problem that must be resolved. Otherwise the lack of cohesion will profoundly influence students to arbitrarily develop their own attitudes about diversity.

Key words: attitudes to cultural diversity; perceptions to cultural diversity; educational agents; attitudinal and perceptive coherence.

SOMMAIRE

Nous avons interrogé trois collectif (enseignants, élèves et parents) avec des caractéristiques et des contextes différents afin d'assurer leur représentativité, et en vue d'établir des modèles culturels collectifs et de déterminer leurs différences. Nous avons catégorisé et codifié les réponses de chacun des interviewés à travers un système de catégories à posteriori étant donné que nous ne disposions d'aucun modèle théorique reconnu pour l'étude de ce phénomène qui devrait donner lieu à l'emploi des catégories aprioriques. Par la suite, nous avons procédé à l'analyse du contenu en regroupant, d'abord, et en réduisant, ensuite, les catégories à l'aide de méta-catégories, de sorte que nous avons pu constater dans les groupes étudiés des patterns de perception négative concernant les informations sur les autres cultures et la manière d'aborder la formation en matière de diversité culturelle. Les analyses différentielles des pourcentages relèvent des divergences significatives entre les parents et les enseignants, ainsi qu'entre ces derniers et les étudiants. Cela représente un conflit générationnel qui devrait être résolu d'une manière appropriée, afin d'éviter que ce manque de cohérence n'incite les étudiants à développer de forme arbitraire leur attitude face à la diversité.

Mots clés: attitudes face à la diversité culturelle; perceptions de la diversité culturelle; les agents d'éducation; attitude et cohérence perceptive.

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural en la sociedad y en los centros educativos es una realidad incuestionable. Se hace evidente para la gran mayoría de las personas por los episodios dramáticos de «xenofobia y racismo tan significativos» que con frecuencia se producen en las relaciones interculturales (Arnáiz y Escarbajal, 2012, 83). Conductas que son producto de actitudes y percepciones erróneas hacia la alteridad, hacia otras culturas, creencias, hábitos y a veces simplemente opiniones discrepantes. De ahí surge la justificación de esta investigación por su pretensión de dilucidar los patrones perceptivo-actitudinales de los agentes educativos más importantes: profesorado y alumnado, como representantes directos del acto didáctico, y padres/madres del alumnado en tanto que referentes. Es, en principio, un objetivo descriptivo por cuanto pretende resaltar las declaraciones más frecuentes de cada colectivo, tomándolas como patrón comportamental de cada uno, agrupándolas según concordancia entre ellos. Pero tan importantes se conciben las coincidencias como las diferencias entre grupos, además de intragrupos, para ver qué colectivos están más cercanos en cuanto a sus patrones declarados, y en su caso, quiénes influyen más en la configuración del alumnado: progenitores o profesores. Complementa al objetivo descriptivo anterior éste de tipo inferencial.

Existe cierta tradición en la indagación de las cualidades perceptivo-actitudinales profesoriales ante la diversidad cultural, sus expectativas, su formación inicial y permanente, etc., en contextos de interculturalidad. Los estudios enfatizan las carencias y deficiencias mostradas por el colectivo del profesorado, consecuencia, en parte, del tránsito de la antigua realidad monocultural de sus aulas a la evidencia multicultural contemporánea, y por tanto sus nuevas demandas y disfunciones para la atención al alumnado de culturas minoritarias (Essomba, 2006; Etxebarria e Intxasuti, 2013; Etxebarria, Karrera y Murna, 2010; Gómez, 2015; INJUVE, 2008; Leiva, 2008, 2012; Magendzo, 2006; Merino y Leiva, 2007; Merino y Ruiz, 2005; Moliner y Moliner, 2010; Salas *et al.*, 2012).

Algunas investigaciones, en menor cantidad, se han realizado tomando como fuente de datos el alumnado inmigrante o de culturas minoritarias, dando esa voz reclamada por distintos enfoques de investigación a los directamente afectados por las deficiencias del sistema y de sus agentes (Barrena, 2014; Calvo, 2008; Salas *et al.*, 2008; Ruiz y Merino, 2009). No es el caso de la presente investigación, pues en esta ocasión se orienta hacia los alumnos pertenecientes a la cultura mayoritaria, y a su preparación actitudinal y perceptiva para convivir en escenarios multiculturales, máxime cuando las investigaciones en este sentido son muy escasas (Barrena, 2014).

Igual acontece con las investigaciones familiares realizadas sobre culturas minoritarias (Etxebarria, Intxausti y Joaristi, 2013; Garreta, 2008; Leiva y Escarbajal, 2011; Salas *et al.*, 2012; Santana, Feliciano y Jiménez, 2016; Santos y Lorenzo, 2009; Santos, Lorenzo y Priegue, 2011). En esta ocasión se han entrevistado a los de la cultura mayoritaria, cuyos hijos están escolarizados en centros en los que existe gran diversidad cultural, por tanto, están afectados de la misma.

Algunos autores incluso han combinado algunos de los tópicos anteriores, como se ha realizado en esta ocasión, pero siempre tomando como fuente los alumnos y familias de culturas minoritarias, al contrario de lo que se ha contemplado en la presente investigación. Son casos testimoniales, como las investigaciones desarrolladas por Intxausti, Etxebarria y Joaristi (2014), que estudian docentes y familiares; por Merino (2002), sobre percepciones profesoras y actitudes discentes; o por Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez (2003), cuyo foco es el de los tres colectivos: profesores, progenitores y alumnos. Y este último ha sido precisamente el foco de la tesis doctoral de la cual se presentan los datos en este momento, siempre desde la perspectiva de las percepciones y actitudes de los colectivos anteriores pertenecientes a la cultura mayoritaria, y no a la minoritaria, como los estudios existentes.

Se define «actitud» como la postura, disposición o determinación del ser vivo ante una situación o fenómeno, que predispone un estado de ánimo e incluso, en gran medida, una ventana hacia la acción. Ésta está influida y a su vez repercute en el plano teórico en la «percepción», entendida como el conocimiento e idea de la situación o fenómeno (Rodríguez Fuentes, 2016). Sin embargo, existen determinantes complementarios de las anteriores y responsables a su vez de la conducta mensurable final. Se trata de la dimensión social y, muy particularmente, en el caso de menores, cuyo grado de maleabilidad es mayor, de la dimensión familiar y escolar, a partes no bien identificadas.

La adaptación de individuos de culturas minoritarias, diferentes a la mayoritaria, no depende exclusivamente de ellos y sus familias, sino que responde a la acogida mostrada por parte de otros miembros de la cultura mayoritaria. En el caso de los menores, concretamente el alumnado, depende de la cultura escolar y el clima del aula, fuertemente determinados por sus agentes educativos básicos, profesorado y alumnado, así como los progenitores en tanto que referente actitudinal de ellos, principalmente del alumnado.

Dada la profusión de la escolarización de alumnado inmigrante y de otras culturas minoritarias, que hace de la realidad escolar un contexto multicultural contrario a la obsoleta tradicional monoculturalidad, junto a la proliferación de patrones inadecuados de acogida dentro de las aulas y centros, en ocasiones de envergadura y calado alarmantes, se justifica la investigación en torno al estudio perceptivo-actitudinal de los agentes educativos fundamentales: profesores, alumnos y familias. Pero se añade, en esta ocasión, la concordancia, correlación y discrepancia entre unos colectivos y otros, lo cual informa: a) de una parte, sobre la influencia, en su caso, entre ellos, evidentemente de mayores (profesorado y familiares) a menores (hijos-alumnos); b) de otra parte, sobre la potencial confusión actitudinal-perceptiva que pudiera generarse en los menores, como consecuencia de la desavenencia, en su caso, de los mayores.

2. METODOLOGÍA

La investigación desarrollada responde a un diseño transversal de tipo no experimental, que combina la metodología cualitativa con la cuantitativa (tipo MMR «Mixed Methods Research»). En efecto, se estudian 3 grupos, que coinciden con los 3 colectivos arriba aludidos de distintos centros de la provincia de Granada (IES Francisco-Ayala, IES Alonso-Cano e IES Montes-Orientales), cursos (3.º y 4.º de ESO y 1.º y 2.º de Bachillerato), zonas (rural y urbana), tamaños (grande, mediano y pequeño) y poblaciones inmigrantes (inmigrantes, etnias, etc.) como garante de representatividad cualitativa de la geografía escolar española. Por supuesto, las características intrínsecas de los participantes también son diferentes (edad, sexo, antigüedad, nivel de estudios, etc.). Aunque los sujetos han sido elegidos intencionadamente mediante un muestreo de conveniencia, ateniendo a las características pertinentes de los sujetos interesantes para el presente estudio y teniendo en cuenta la cantidad de los mismos¹ con respecto a la población a la que responden. Así del colectivo de profesorado que imparte en los centros y niveles reseñados, la población es de 36, por tanto, la muestra ha de ser de 24, como así es. La población de padres conocedores del centro y su diversidad es, según declaraciones de tutores de esos niveles y centros, de 32, de ahí que se requiera una muestra de 22, siendo tales los padres y madres entrevistados. Por último, del total de 360 alumnos que reúnen los requisitos anteriores se precisa una muestra de 58, siendo 62 los alumnos que finalmente participaron. En total, suman una muestra de 108 participantes.

Como estrategia de recogida de datos se ha empleado la entrevista semiabierta guiada por un cuestionario previamente validado por juicio de expertos, con un grado de acuerdo del 98% en torno a aspectos de pertinencia, claridad, relevancia y compromiso de las cuestiones sobre diversidad cultural en las aulas y centros. Las dimensiones concretas pueden observarse sintéticamente en la tabla de respuestas del apartado siguiente. Las entrevistas fueron debidamente grabadas en audio, en un contexto distendido y familiar para los participantes, y fielmente transcritas *a posteriori*.

Respecto del análisis de datos se ha procedido en un primer momento mediante *análisis de contenido temático basado en categorías*, por varios investigadores, a través de la codificación a posteriori de las declaraciones de los entrevistados y su reagrupación-reducción en metacategorías, lo cual nos permitirá dibujar el perfil de cada entrevistado primero y cada colectivo después. Se han considerado las respuestas mayoritarias, recurriendo a los porcentajes para poder contrastar los grupos, dado que el tamaño muestral de los mismos es diferente. Se han agrupado las respuestas sobre dimensiones en función de la coincidencia de las mismas, según porcentajes.

1. Cálculo realizado con un monto de error del 10%, por tanto, de confianza del 90%.

Una vez aplicada esta técnica cualitativa, se ha procedido de modo cuantitativo. Se han calculado diferencias de los sujetos de un mismo grupo (intracaso), de acuerdo con sus rasgos esenciales: edad, sexo, antigüedad (para el caso exclusivo de los docentes: menos de 1 sexenio, entre 1 y 2 sexenios, más de 2 sexenios), nivel de estudios (para el caso de los progenitores: primarios, medios y superiores), curso (3.º ESO, 4.º ESO, 1.º Bachiller, 2.º Bachiller), etapa (ESO o Bachiller), zona (rural o urbana), centro (Francisco Ayala, Alonso Cano o Montes Orientales). Para ello se ha utilizado la *prueba de chi cuadrado exacta*, con un nivel de significación de $p = 0,05$. Posteriormente, se ha procedido a identificar las diferencias entre los 3 colectivos, para lo cual se ha recurrido al ANOVA aceptando un porcentaje de error también de 5% ($p = 0,05$). Cuando no se han hallado diferencias significativas entre los colectivos, se ha calculado el coeficiente de *correlación rho de Spearman*², para valorar la relación que se establece entre los grupos, con objeto de detectar la concordancia entre ellos interpretada como la influencia de unos en otros, con idéntico nivel de significación estadística. Esta última, la influencia, será ratificada por el *coeficiente de determinación R²*, obtenido a partir del anterior, y la *potencia predictiva o estimativa P de la regresión*, junto a la *ecuación de regresión global*, tomando para ello los valores en unos perfiles actitudinales (principalmente en el caso de hijos o alumnos) como variables dependientes potencialmente determinadas por los valores de los otros respectivamente (profesores y progenitores).

3. RESULTADOS

Se presenta, en primer lugar, la agrupación de respuestas por categorías de las mismas y según cada colectivo. A continuación, los resultados del análisis siguen la estructura del grado de concordancia hallado en las respuestas mayoritarias, a través de los porcentajes de aparición, lo que responde al objetivo de dibujar el perfil-patrón perceptivo-actitudinal de cada uno. Complementariamente, se busca el respaldo estadístico mediante el cálculo de sus diferencias o ausencia de ellas, y, en este último caso, la correlación entre colectivos, que responde a la influencia de unos en otros.

2. Se ha optado por el coeficiente de Spearman, en lugar de otros, como el de Pearson (aunque los valores no varían significativamente, en este caso), debido a que la naturaleza de los datos aconseja más el empleo de aquél.

TABLA 1
 AGRUPACIÓN Y TENDENCIA DE LAS RESPUESTAS CATEGORIZADAS DE ALUMNADO Y FAMILIAS

ÍTEM	CATEGORÍAS / PORCENTAJES	DOCENTES	FAMILIAS	ALUMNOS
1. Origen alumnado diverso	De la zona	37,5	59,1	57,4
	Multiculturalidad	58,3	36,4	36,1
	De etnia gitana	4,2	4,5	6,6
2. Conocimiento otras culturas	Ninguno	0	42,9	8,6
	Escaso y general	95,8	28,6	89,7
	Medio	0	23,8	1,7
	Bastante	4,2	4,8	0
3. Conducta-Rendimiento de alumnado diverso	Malos	60	52,6	6,7
	Normales	15	36,8	40
	Buenos	25	10,5	53,3
4. Relaciones interculturales del alumnado	Malas	12,5	4,5	6,8
	Regulares	25	4,5	20,3
	Normales	50	31,8	11,9
	Buenas	12,5	59,1	61
5. Creencias y tradiciones multiculturales en aula	Sí	62,5	47,6	26,7
	Casos particulares	33,3	4,8	0
	A veces	0	9,5	41,7
	No	4,2	38,1	31,7
6. Dificultades por pluralismo cultural	Ninguna	58,3	40,9	16,9
	Algunas	0	13,6	42,4
	Sí	41,7	45,5	40,7
7. Ventajas por pluralismo cultural	Ventajas colectivas (todos)	47,8	13,6	10
	Enriquecimiento personal	47,8	81,8	83,3
	Ninguna ventaja (contrario)	4,3	4,5	6,7
8. Función escolar frente a diversidad cultural	Enseñanza	62,5	57,1	42
	Adaptación e integración	37,5	42,9	58
9. Objetivo con alumnado diverso	Integración	91,7	48,1	57,4
	Respeto	8,3	28,1	0
	Aprendizaje	0	23,8	42,6

ÍTEM	CATEGORÍAS / PORCENTAJES	DOCENTES	FAMILIAS	ALUMNOS
10. Objetivo con sus familias	Participar	75	30	39
	Integración	16,7	60	49,2
	Conocer centro	8,3	10	11,8
11. Formación docente	Suficiente (experiencia)	58,3	55,6	55
	Regular	4,2	22,2	25
	Insuficiente	37,5	22,2	20
12. Contenido de preparación docente	Formación	81	33,3	35
	Conocer culturas	9,5	47,6	48,3
	Atención familias-alumnos	9,5	14,3	16,7
	Ninguna	0	4,8	0
13. Diferencias de participación de familias en centro según cultura	Sin diferencias	66,7	45	53,4
	Con diferencias	25	35	44,8
	No participan	8,3	20	1,8
14. Relación profesorado-familias	Buena	70,8	83,3	78,6
	Escasa	10	5,6	2,4
	Ninguna	19,2	11,1	19
15. Dificultades relación anterior	No	91,7	100	70
	Sí	8,3	0	30
16. Resolución problemas interculturales	Diálogo	50	62,5	56,3
	Participación	43,8	18,8	0
	Integración	6,3	6,3	40,6
	Irresolubles	0	12,5	3,1
17. Tratamiento educativo a diversidad en aulas	Riqueza	26,1	19	37,5
	Integración	0	62	44,6
	Aprendizaje	73,9	19	17,9
18. Observaciones	Integración	16,7	55,5	66,7
	Igualdad	83,3	22,2	22,2
	Prejuicios	0	22,2	11,1

FUENTE: Elaboración propia.

3.1. Dimensiones perceptivo-actitudinales semejantes de docentes-familias-discentes ante la diversidad

Tomando como base las declaraciones en las dimensiones más frecuentes y coincidentes de los tres colectivos, que reflejan alto grado de unanimidad, puede dibujarse un perfil claro e inequívoco de sus actitudes y percepciones. Sorprendentemente, esto solo ocurre en una tercera parte de las dimensiones cuestionadas (33,3%); como se observa en la tabla y se analiza seguidamente.

- El objetivo básico a conseguir con el alumnado de culturas diferentes a la mayoritaria dentro del aula ha de ser la integración. Es una apuesta decidida del profesorado (91,7%), que secundan los padres/madres y sus hijos, aunque con menor intensidad (48,1 y 57,4%, respectivamente), entre los que se encuentran otras respuestas diferentes (según *zona-centro* en el caso de los progenitores, y *zona-centro, edad* y *curso* en el caso del alumnado) que apuntan también hacia el aprendizaje y el respeto. Precisamente, a pesar de la coincidencia en las respuestas mayoritarias, las diferencias entre todas sus respuestas alcanzan el grado de significación estadística ($p = 0,01$), como consecuencia de la diferencia entre profesores y progenitores ($p = 0,01$) y profesores y alumnos ($p = 0,00$); pero no entre progenitores y alumnos, donde las diferencias no alcanzan significatividad estadística ($p = 1$).
- No cabe duda de que piensan que los docentes disponen de preparación suficiente, lo que es apoyado por más del 50% de cada caso, siendo los docentes los más críticos consigo mismos, y los progenitores los que más diferencias intracaso presentan (según *sexo, centro* y *curso*), seguidos del profesorado, que diferencian sus respuestas según la *zona*. Además, calculadas las diferencias globales en todas sus respuestas, el valor no alcanza la significatividad exigida entre los grupos ($p = 0,07$), luego no se aprecian discrepancias intercasos.
- No se declaran diferencias en la participación en la escuela de unas familias y otras de acuerdo con su origen cultural. Ahora bien, precisamente las familias, que son las más implicadas en esta cuestión, manifiestan menos contundencia en sus respuestas, esto es, mientras que para el resto de colectivos la afirmación anterior supera el 50% de las respuestas, en este caso no lo supera, solo un 45% opina sobre la ausencia de diferencia y, además, otro 35% opina que sí las hay, lo que aparece corroborado por el 44,8% del alumnado. Las divergencias dentro de estos colectivos se deben a la *zona*, al igual que las que se producen, aunque menos, entre el profesorado. Además de la *zona*, los alumnos varían su respuesta en función del *centro*, lo que está, en cierta medida, relacionado con la *zona*. Aun así, no existen diferencias significativas entre las respuestas totales de los 3 grupos (0,07).
- Un alto grado de acuerdo se detecta respecto a la buena relación existente entre profesorado y familias, superando el 70% esta opción. Cierta

diferencia significativa se aprecia entre las respuestas del profesorado, respecto de la *zona-centro*, y en el alumnado por las variables *zona-centro*, principalmente, además del *sexo* y *curso*. No son significativas las diferencias entre las respuestas ofrecidas por cada colectivo ($p = 0,52$).

- La resolución de problemas debe acometerse a través del diálogo, principalmente, lo cual está apoyado por más del 50% en cada caso; además no genera diferencias significativas entre las variables consideradas. También existe cierto grado de acuerdo entre el resto de las respuestas minoritarias según sus porcentajes, lo que hace que no resulten significativas las diferencias de los distintos colectivos ($p = 0,1$).
- Por último, predomina en todas las declaraciones la ausencia de dificultades en las relaciones entre profesores y las familias. Lo corroboran los implicados con alto porcentaje (91,7 y 100%, respectivamente) y asimismo lo perciben los alumnos, sin mostrar diferencias internas dentro de los grupos. No obstante, en esta ocasión sí existen diferencias en el resto de las respuestas entre profesores y alumnos ($p = 0,00$), así como entre progenitores y alumnos ($p = 0,00$), aunque no entre profesores y progenitores ($p = 0,75$).

Tras la ausencia generalizada de diferencias significativas entre las respuestas de las tres categorías de análisis (docentes, discentes y padres) a las dimensiones anteriores (excepto diferencias parciales entre docentes y profesores y docentes y discentes en las primera y última cuestión), la correlación calculada entre ellas es considerable. Entre docentes y progenitores, así como entre docentes y alumnos, se produce una correlación de tipo directo e intensidad media: $\rho = 0,65$ ($p = 0,01$) y $0,58$ ($p = 0,02$). Más intensa resultó la correlación, también directa, entre progenitores y alumnado, con un valor de $\rho = 0,75$ ($p = 0,01$), hasta el punto de considerarse relativamente alta (dada la ausencia absoluta de discrepancias entre ellos), en lugar de media como los valores anteriores. En efecto, acudiendo al coeficiente R^2 de determinación apunta valores bajos para los primeros colectivos ($R^2 = 0,42$ y $0,34$), sin embargo, supera el 0,5 en el último ($R^2 = 0,56$), lo que apunta hacia una determinación media.

3.2. Dimensiones perceptivo-actitudinales comunes de progenitores-hijos ante la diversidad

Estos datos unidos a los anteriores podrían reinterpretarse como la influencia de las actitudes y percepciones de los progenitores en sus descendientes. En esta ocasión, se presenta una proporción ligeramente superior de acuerdo sobre la respuesta a la anterior (38,9%) en las dimensiones siguientes (ítem 1, 4, 7, 10, 12, 17 y 18), en las que se aprecian además diferencias entre ellos y los docentes, a saber:

- Progenitores e hijos mayoritariamente consideran al alumnado de otras culturas como de la zona, con cierto arraigo ($p = 0,97$), mientras que los docentes siguen considerándolos como multicultural foráneo, ávidos de identidad y arraigo. Como las familias presentan ciertas diferencias en esta percepción de acuerdo con la *zona-centro* y el *curso*, los alumnos las reproducen, según *zona-centro*, *curso* y *edad*. También en el profesorado el curso establece diferencias significativas. Parece apuntar que los participantes de cursos superiores cambian el concepto del alumnado diverso, quizá porque en estas aulas no obligatorias la diversidad cultural es diferente a las precedentes.
- Las relaciones interculturales entre alumnos son concebidas como buenas por progenitores e hijos, en proporción idéntica, con variaciones ligeramente mayores en el caso de los hijos (*edad*, *zona-centro* y *curso*), como consecuencia quizá de la influencia del profesorado que las considera solo normales. Las diferencias intercasos resultan significativas ($p = 0,00$), lo cual se debe a las discrepancias entre profesores y padres/madres ($p = 0,01$) y entre profesores y alumnos ($p = 0,00$), pero no entre progenitores e hijos ($p = 0,72$).
- Idénticos vuelven a presentarse los porcentajes de respuesta de padres/madres e hijos respecto de la ventaja que se deriva del pluralismo cultural por cuanto enriquecimiento personal (81,8 y 83%, respectivamente), de hecho, sus diferencias entre respuestas globales no son significativas ($p = 0,87$), a diferencia del profesorado, cuya respuestas se reparten equitativamente (47,8%) entre el enriquecimiento personal y las ventajas para el colectivo, resultando significativas las diferencias con respecto tanto a padres/madres ($p = 0,04$) como a alumnado ($p = 0,00$). Las diferencias intracaso solo son significativas en el caso del profesorado de acuerdo con la *antigüedad en el puesto* de trabajo.
- Progenitores y descendientes muestran respuestas semejantes a la pregunta del objetivo escolar para con las familias, priorizando la integración de las mismas, seguida de la participación. En el caso del alumnado las respuestas según *edad*, *curso* y *centro* difieren significativamente. Las diferencias entre ambos colectivos no son significativas ($p = 0,87$). Los docentes, sin embargo, apuestan más por la segunda opción de los anteriores: la participación de las familias en el centro, aunque se observan diferencias de acuerdo con variables *zona-centro* y *curso*. Siendo así, resultan significativas las diferencias entre respuestas docentes y respuestas discentes ($p = 0,03$), pero no alcanzan significatividad las diferencia entre respuestas de docentes y progenitores ($p = 0,23$).
- El contenido de la preparación docente necesaria para mejorar la atención a la diversidad cultural se ha de conseguir mediante el conocimiento de las distintas culturas que cohabitan en el aula, según los padres/madres (47,6%) y sus hijos (48,3%) (solo difieren las respuestas según la edad de

ambos colectivos), mientras que las respuestas de los propios docentes reclaman una mejor formación inicial, que consideran entre insuficiente y alejada de la realidad. Por tanto, en el primer caso las semejanzas superan a las diferencias, mientras que en el último acontece lo contrario ($p = 0,86$ y $p = 0,01$, respectivamente).

- Tanto progenitores como descendientes coinciden en resaltar nuevamente la integración como el tratamiento adecuado a la diversidad en las aulas, con ciertas diferencias intracolectivos según la *edad* de los primeros y la *edad*, *sexo*, *curso* y *centro* de los segundos, pero sin diferencias generales intercasos ($p = 0,26$). Y este tratamiento se diferencia del declarado por el profesorado tanto respecto de las familias ($p = 0,01$) como del alumnado ($p = 0,02$), que se decanta más hacia el aprendizaje.
- Por último, en la última pregunta sobre observaciones, la integración es lo más reclamado por padres/madres (55,5%) e hijos (66,7%), sin diferencias significativas en esa y en el resto de las respuestas minoritarias ($p = 0,04$), mientras los docentes reclaman la igualdad de oportunidades claramente (83,3%). Y en estas repuestas no existen diferencias significativas ni intra-caso ni intercaso ($p > 0,05$).

En efecto, procede calcular las correlaciones, dadas las escasas diferencias entre progenitores y descendientes, mediante el coeficiente de corrección de Spearman. La correlación entre familiares e hijos es directa, muy alta ($\rho = 0,86$) y significativa ($p = 0,00$), así como su determinación ($R^2 = 0,74$). No obstante, se observa que no están relacionadas las respuestas a las anteriores dimensiones entre docentes y familiares, según muestran sus bajos valores ($\rho = 0,16$ y $0,26$) y su falta de significatividad ($p = 0,59$ y $0,29$, respectivamente) y ratifican sus ínfimos valores de regresión ($R^2 = 0,03$ y $0,07$).

3.3. Dimensiones perceptivo-actitudinales coincidentes de profesorado-padres/madres ante la diversidad

Alejada de los porcentajes de coincidencia anteriores, en concreto con la mitad de peso porcentual (16,7%), le sigue la semejanza de respuesta frecuente entre profesores y progenitores con diferencias respecto del alumnado, como se observa en la tabla, en las cuestiones 3, 5 y 8, a saber:

- Tanto profesores como progenitores perciben como malos el comportamiento y rendimiento de alumnos de culturas minoritarias (con leves variaciones según la *zona-centro* del profesorado y la *edad* y *estudios* de los progenitores). En efecto, las divergencias entre sus respuestas globales no son significativas ($p = 0,95$). Los alumnos, sin embargo, creen que son buenas, mostrando más diferencias entre ellos, según la *edad*, el *sexo*, el *curso* y la *zona-centro*. De hecho, las diferencias entre sus respuestas y las de

profesores y progenitores no dejan lugar a dudas en cuanto a significación ($p = 0,00$, en ambos casos).

- Igualmente, los adultos entrevistados contestan que se tienen en cuenta las creencias y las costumbres en el aula (currículum intercultural), sobre todo los profesores, entre los que no hay diferencias internas, a diferencia de los progenitores que sí difieren en sus respuestas, de acuerdo con el *centro* y el *nivel de estudios*. Entre unos y otros no hay diferencias significativas en sus respuestas ($p = 0,01$). Por el contrario, los alumnos piensan que solo son tenidas en cuenta en ocasiones, aunque sus respuestas se reparten entre otras opciones, como nunca o sí son tenidas en cuenta, en función del *sexo*, *edad*, *curso* y *centro*. Las diferencias calculadas entre respuestas del alumnado y del profesorado son significativas ($p = 0,00$) como lo son, aunque en menor medida, entre alumnado y progenitores ($p = 0,02$).
- Mientras que los adultos piensan que la labor de la escuela es la enseñanza (con leves variaciones según la *zona-centro* del profesorado y la *edad* por parte de las familias), los menores apuestan por la adaptación e integración, aunque con diferencias significativas entre sus respuestas, según *edad*, *sexo*, *curso*, *zona-centro*. No se establecen diferencias significativas entre los adultos ($p = 0,73$) y sí entre ellos y los menores investigados ($p = 0,00$ entre profesores y alumnos y $0,02$ entre padres/madres e hijos).

La correlación entre profesores y padres/madres en las dimensiones anteriores es significativamente intensa y directa ($\rho = 0,74$; $p = 0,02$) como consecuencia de la falta de diferencias; mientras que la relación calculada entre profesores y alumnos resulta baja e inversa ($\rho = -0,1$) y baja y directa ($\rho = 0,1$) entre familiares y alumnos; evidenciando ambos cálculos escasa significatividad ($p = 0,78$ y $0,79$). La determinación es notable en el primer caso ($R^2 = 0,55$), mientras que es ínfima en las últimas ($R^2 = 0,01$, en ambos).

3.4. Dimensión perceptivo-actitudinal semejante de docentes-discentes ante la diversidad

Apenas en la cuestión 2 (5,6%) se muestra cierta coincidencia entre las respuestas emitidas por los docentes y los discentes que difiere de la de padres/madres. Docentes y discentes declaran poseer un conocimiento escaso y general de otras culturas, en un excelso porcentaje de sus respuestas (95,8 y 89,7%, respectivamente), que no deja lugar a diferencias individuales ($p = 0,05$), por encima del nulo conocimiento declarado por los padres/madres (42,9%), sin diferencias individuales igualmente. Respecto de la globalidad de las respuestas, no se producen diferencias significativas entre docentes y discentes ($p = 0,83$) y sí entre cada uno de ellos con padres/madres ($p = 0,02$ entre adultos y $0,01$ entre progenitores e hijos).

La correlación entre docentes y alumnos obtenida para esta dimensión es alta y directa ($\rho = 0,99$; $p = 0,01$) y la determinación intensa ($R^2 = 0,98$). Sin

embargo, la relación establecida entre respuestas de docentes y familiares se presenta baja e inversa ($\rho = -0,21$; $R^2 = 0,04$), y entre familias y alumnos baja y directa ($\rho = 0,23$; $R^2 = 0,05$), aunque ambas carecen de significación estadística ($p = 0,79$ y $0,77$, respectivamente).

3.5. *Dimensión perceptivo-actitudinal discrepante entre docentes-familias-discentes ante la diversidad*

Por último, en otra cuestión (6; 5,6%) las respuestas no coinciden en absoluto entre unos y otros colectivos entrevistados. Los docentes no encuentran mayoritariamente dificultad alguna derivada del pluralismo cultural en las aulas (58,3%), aunque existen diferencias según la *zona-centro*, que hace que un grupo nutrido sí indique su existencia (41,7%). Al contrario, acontece con los familiares, mayoritariamente señalan dificultades (45,5%), pero otros señalan lo contrario (40,9%). Con tal confusión, es de esperar que los alumnos repartan sus respuestas entre algunas dificultades (42,4%) y bastantes dificultades (40,7%), siendo *centro* y *curso* los responsables de tales diferencias. Diferencias que alcanzan la significación estadística ($p = 0,00$), siendo porcentualmente más cercanas las declaraciones de progenitores e hijos que las de profesorado y progenitores y profesorado y alumnos, lo que produce que la correlación carezca de significación estadística ($p = 0,67, 0,45$ y $0,67$).

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En relación con el profesorado, los peores comportamientos y rendimientos percibidos del alumnado de otras culturas son corroborados por Salas *et al.* (2012), lo cual deviene en problemas de convivencia que son resaltadas en el presente estudio, también advertidas por INJUVE (2008), y de rendimiento por desconocimiento del idioma en el caso de inmigrantes (Moliner y Moliner, 2010), absentismo por desvinculación familiar (Franzé, 2008) y deprivación sociofamiliar (Aguado *et al.*, 2003) en el caso de gitanos. No obstante, en este último estudio los autores concluyeron que los docentes investigados conciben las relaciones como buenas tanto entre ellos y el alumnado como entre el alumnado, como en el caso de esta investigación. Intxausti *et al.* (2014) descubren que las expectativas del profesorado sobre relaciones entre alumnos inmigrantes es que se produzcan entre ellos; mientras que Santos *et al.* (2011) añaden que estas expectativas varían según la procedencia cultural. Y Gómez (2015) alerta que de ellas pueden surgir conflictos e incluso episodios violentos, comunes en la actualidad, siendo el alumnado inmigrante más vulnerable y más víctima que acosador. Con todo, se propone la necesidad de una mejor-mayor integración del alumnado sin olvidar su aprendizaje y participación familiar (a pesar de que la relación sea buena); puestas de manifiesto en esta investigación como objetivos escolares prioritarios para con el alumnado y con sus familiares.

Cuando se invita a cuestionar su propia formación docente, rara vez se concluye sobre su idoneidad, encontrando aspectos necesitados y déficits en: a) actitudes docentes adecuadas para enseñar en contextos multiculturales (Leiva 2008; 2012; Merino y Ruiz, 2005; Merino y Leiva, 2007; Salas *et al.*, 2012); b) expectativas para alumnos de culturas minoritarias (Inxtausti, Etxebarria y Joaristi, 2014); c) información sobre culturas minoritarias (Aguado *et al.*, 2003) y características del alumnado inmigrante (Intxausti *et al.*, 2014) o gitano (Moliner y Moliner, 2010); d) relaciones con las familias, para su conocimiento y participación: «ver y acercar a las familias a la escuela» (Franzé, 2008, 129); e) formación general tanto inicial como permanente (Gómez, 2015; Leiva, 2008, 2010). Todos ellos basados exclusivamente en la experiencia y a distancia de la altura del escenario actual. En esta investigación se oyeron voces críticas sobre su formación (aunque con predominio leve de su suficiencia), junto al escaso conocimiento cultural y bajas expectativas conductuales y de rendimiento, reclamantes de formación pedagógica e información cultural. Ahora bien, intentan tener en cuenta las creencias y tradiciones de otras culturas, en la medida de sus competencias y conocimientos limitados autodeclarados, lo que ha avanzado desde otras investigaciones pasadas donde se negaba su preocupación por este asunto y por desarrollar un currículo intercultural en una escuela multicultural (Essomba, 2006; Torres, 2008), al punto que se excrebaba el intento de hacer invisibles las diferencias culturales como forma de entender la igualdad de oportunidades, amenazante del tratamiento equitativo, diferente del igualitario. Lo que apunta a la consolidación del fenómeno de la diversidad cultural en centros y aulas, así como su reconocimiento docente y un cierto cambio actitudinal respecto de las investigaciones más tradicionales.

De parte del alumno, las investigaciones temáticamente afines a ésta, obtienen resultados negativos: los alumnos muestran actitudes contrarias a la integración (Barrena, 2014), incluso rechazan a los inmigrantes (Díaz, 2008) e incluso piensan que deberían ser expulsados si no disponen de papeles por suponer a estas alturas de Secundaria una amenaza para el acceso al mercado laboral (Calvo, 2008), por lo que Leiva (2013) propone aumentar y mejorar las relaciones interpersonales en contextos interculturales. Lo cual contradice los hallazgos de esta investigación que pone de manifiesto las buenas relaciones interculturales del alumnado, así como la ausencia o escasez de dificultades, incluso resaltando las ventajas para el enriquecimiento personal, aunque se resalten diferencias de tipo religioso e idiomáticas y en menor medida de costumbres, como en otras investigaciones (Aguado *et al.*, 2003). Quizá la mejora relacional y de la convivencia esté empezando a despegar definitivamente después de suficiente tiempo de convivencia intercultural y del aumento en los últimos tiempos de la diversidad.

Sobre la dimensión familiar, se ha resaltado la necesidad de mayor participación, que ha de fomentarse desde la institución escolar; Salas *et al.*, 2012; Santos *et al.*, 2011), lo cual es congruente con lo obtenido en la presente investigación, incluso de forma personal (Etxebarria *et al.*, 2013) con mediadores si es preciso (Aguado *et al.*, 2003) o a través de las Asociaciones de Padres y Madres (Garreta, 2008), incluso

mediante nuevos espacios de relación y clima de apoyo por parte de la institución escolar (Leiva y Escarbajal, 2011) a través de nuevos medios como las nuevas tecnologías (García del Dujo, Muñoz y Hernández, 2015), puesto que los centros no satisfacen las demandas de las familias de culturas minoritarias así como la problemática inherente a las relaciones interculturales (Salas *et al.*, 2012), ambas también puestas de manifiesto en esta investigación, debido a que las familias admiten que participan poco (Aguado *et al.*, 2003; Etxebarria e Intxausti, 2013; Garreta, 2008; Intxausti *et al.*, 2014; Santos y Lorenzo, 2009; Santos *et al.*, 2011). Según Aguado *et al.* (2003) excusaron su falta de participación por su escasa contribución al hecho educativo, así como por no interferir en la tarea docente que es buena, porque son buenos profesionales y no por malas relaciones con ellos. Ambas justificaciones coinciden con lo obtenido en esta investigación con familias mayoritarias. Según el estudio de Etxebarria *et al.* (2014) existe una separación entre la escuela como lugar de aprendizaje y el hogar como motivador y transmisor de valores. Los datos de la investigación presente también apuntan la labor de enseñanza por parte de los centros docentes, aunque se compagina con la integración. De otra parte, la investigación de Santana *et al.* (2016) advierte del menor apoyo y expectativas por parte de los padres para que ellos continúen sus estudios. Y para Lorenzo, Santos y Godás (2012), lo anterior junto al nivel de estudios de los padres de alumnos inmigrantes influye en el rendimiento académico de éstos. Es lo que se ha denominado deprivación cultural, que ha sido puesta de relieve en otros estudios que lo critican como origen exclusivo del fracaso escolar potencial, reclamando las cotas de responsabilidad del centro educativo y del profesorado (Ruiz y Merino, 2009).

Intxausti *et al.* (2014) combinan y contrastan los datos obtenidos por docentes y familias respecto de las relaciones sociales del alumnado en circunstancias de convivencia intercultural. Ponen de manifiesto que las expectativas del profesorado son peores que las de familiares, igual que acontece en esta ocasión, donde las peores conductas y rendimientos son puestos de manifiesto por el profesorado. Ello sin duda afecta al resto de agentes, en especial al alumnado, como demuestra Merino (2002) sobre su autoconcepto y agresividad. Solo el estudio de Aguado *et al.* (2003) incluye a los tres colectivos: profesores, progenitores y alumnos, aunque no desde la perspectiva del contraste como se ha realizado en esta ocasión, sino para proponer realmente cambios demandados por todos los miembros de tal suerte que realmente pueda hablarse de escuela y currículo intercultural, que a juicio de los autores en la actualidad no es más que una desiderata.

En conclusión, existen perfiles perceptivo-actitudinales de los distintos colectivos y diferencias entre ellos, aunque también cierta similitud que hace sospechar alguna influencia de unos en otros (*cf.* Gráfico 1):

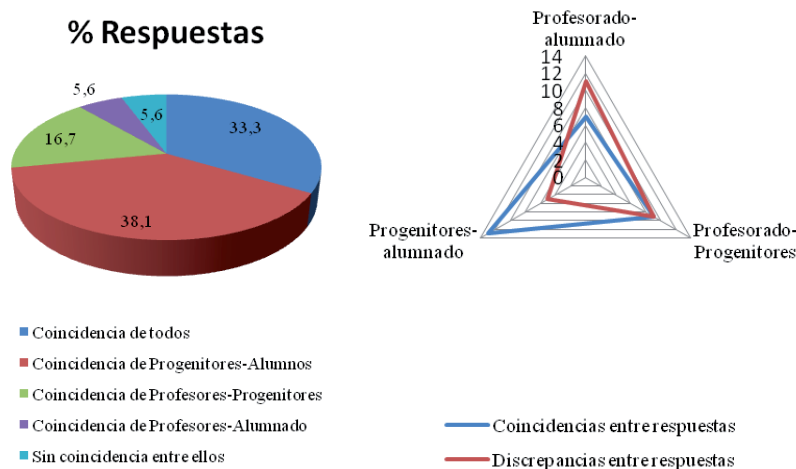
- La coincidencia absoluta entre ellos se produce únicamente en el 33,3% de sus respuestas frente a la discrepancia absoluta que solo se presenta en un 5,6%.
- A lo anterior, cabe añadir la coincidencia de respuestas que dibujan los perfiles de progenitores e hijos, lo que supone un 38,9%, que, sumado al porcentaje de coincidencia absoluta anterior, asciende al 72,2%. La

influencia del perfil de padres en descendientes en estas dimensiones queda corroborada por su correlación de respuestas: alta-directa ($\rho = 0,80$). Le corresponde un coeficiente de determinación medio de $R^2 = 0,64$.

- Le sigue la coincidencia entre profesores y progenitores, 16,7%, añadiendo la cantidad anterior de acuerdo absoluto alcanza el 50%. Entre estas respuestas similares se ratifica la correlación alta-directa ($\rho = 0,73$), pero con un coeficiente de determinación menor ($R^2 = 0,5$).
- Por último, en orden prevalente de concordancia, se encuentran las respuestas entre profesores y alumnos, apenas un 5,6% que, unido al acuerdo global, lo sitúa en 38,9%. Entre las pocas dimensiones coincidentes entre docentes y discentes se obtiene una correlación y una determinación idénticas a las anteriores.

GRÁFICO 1

DATOS POR COLECTIVOS Y DIMENSIONES DONDE EXISTE UN PERFIL SEMEJANTE



FUENTE: Elaboración propia.

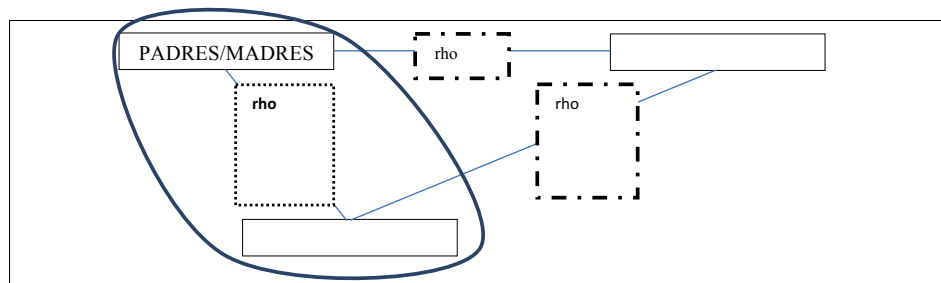
Ahora bien, calculado el coeficiente de correlación (de Spearman) sobre todas las respuestas por pares de colectivos se demostró que solo entre progenitores y alumnos se obtuvo una correlación total de signo positivo e intensidad media-alta ($\rho = 0,66$), aunque no se puede afirmar lo mismo respecto de la determinación ($R^2 = 0,44$), y en el resto de emparejamientos la correlación resultó ser directa y baja (en torno al $\rho = 0,4$ en ambos casos: profesores-progenitores y profesores-alumnos) y más aún su determinación ($R^2 = 0,19$ y $0,15$, respectivamente), con un p-valor que garantiza la significación estadística ($p = 0,00$, $0,01$ y

0,02, respectivamente). Finalmente, se ha realizado un análisis de regresión para estimar la posible influencia de las respuestas del profesorado y de los progenitores en las respuestas del alumnado (cfr. Gráfico 2). En el primer caso, influencia de docentes en discentes, la potencia predictiva ha resultado relativamente baja ($P_{\text{Docentes}\rightarrow\text{Discentes}} = 0,17$; $p = 0,01$) mientras que la influencia estimativa de progenitores en hijos ha resultado media ($P_{\text{Progenitores}\rightarrow\text{Descendientes}} = 0,46$; $p = 0,00$), siendo las ecuaciones de regresión obtenidas para cada caso las que se siguen, apuntando una mayor distancia de respuestas entre profesores y alumnos que entre padres/madres y sus hijos.

$$\text{Respuestas-Alumnado} = 20,83 + 0,34 \text{ Respuestas-Profesorado}$$

$$\text{Respuestas-Alumnado} = 9,32 + 0,71 \text{ Respuestas-Progenitores}$$

GRÁFICO 2
CORRELACIONES GLOBALES ENTRE COLECTIVOS



FUENTE: Elaboración propia.

En definitiva, cabe aludir a patrones perceptivo-actitudinales para los colectivos entrevistados, con alto grado de acuerdo interno entre ellos, significativamente menor entre el sector del alumnado; pero no a la determinación íntegra entre ellos, aunque entre progenitores y alumnado se producen ciertas confluencias que, en ocasiones, alcanza una correlación intensa y una determinación considerable, e incluso una correlación media en el total de las cuestiones analizadas, pero no tanto en cuanto a su determinación ni en su regresión o estimación, sobre todo cuando se realizan los cálculos con los datos globales de las dimensiones analizadas. El resto de confluencias entre colectivos es aún menor, entre docentes y discentes casi testimonial, como se desprende de su coeficiente de determinación y de estimación. Ello confirma la preocupación planteada en el problema inicial de la investigación, acerca de que la falta de confluencias perceptivo-actitudinales ante la diversidad cultural entre progenitores y profesores confunde al adolescente en su propia configuración

perceptivo-actitudinal, abriendo la puerta a la influencia de otros agentes socializadores (grupos de amigos, medios de comunicación, Internet, etc.).

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La investigación presentada es descriptiva, muy localizada en un contexto y sujetos determinados, así que su generalización no queda garantizada por el tipo de diseño y método de análisis. Se trata de una primera aproximación en el campo de los perfiles perceptivo-actitudinales de los colectivos entrevistados, así como el posible calado de padres/madres, por un lado, y docentes, por otro, en sus hijos/alumnos, respectivamente, como colectivo más influenciado, con intención de detectar divergencias entre ellos que puedan generar confusión y búsqueda inapropiada.

Sobre la base de los resultados alcanzados, así como de las limitaciones plasmadas, no cabe duda de que se debe proseguir el camino emprendido, en perspectiva bifronte. Una, en la práctica de los centros, mediante el desarrollo de actividades conjuntas, jornadas de convivencia y organizaciones institucionales que conduzcan al aunamiento de actitudes de los colectivos conformantes del estudio, incluso otros de la comunidad educativa: resto de profesionales y directivos, resto de familiares, grupos de iguales, medios de comunicación, organizaciones no gubernamentales y gubernamentales orientadas a grupos minoritarios para que dejen de ser minoritarizados, incluso políticas con decisiones sobre estos grupos; sin olvidar los sujetos que no han sido objeto de este estudio: alumnado y familiares de culturas minoritarias. Y otra, perpetuando la investigación en el campo que aporte más conocimiento para el corpus teórico del mismo, ampliando contextos, sujetos, características de unos y otros, variando tanto el diseño como el método, así como los instrumentos de recogida y análisis de los datos, de tal arte que nos permita alcanzar nuevos retos acerca de patrones perceptivos-actitudinales ante la alteridad, la influencia de nuevos patrones (grupos de iguales, medios de comunicación) en alumnos, así como la manera más apropiada de abordar la optimización de unos, los patrones, y otra, su influencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, T.; BALLESTEROS, B.; MALIK, B. y SÁNCHEZ, M. (2003) Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 21 (2), 323-348. Consultado el 19 de marzo de 2016. <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99241/94841>.
- ARNÁIZ, P. y ESCARBAJAL A. (2012) Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2), 83-106. Consultado el 7 de mayo de 2016. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10356>.

- BARRENA, M.^a H. (2014) *Actitudes del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia la diversidad cultural* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- CALVO, T. (2008) *Actitudes ante la Inmigración y cambio de valores*. Madrid, UCM.
- ESSOMBA, M. A. (2006) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona, Graó.
- ETXEBARRIA, F. e INTXAUSTI, N. (2013) La percepción de tutores sobre la implicación educativa de familias inmigrantes en la comunidad autónoma del País Vasco. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, 24 (3), 43-62. Consultado el 25 de octubre de 2015. <http://www.redalyc.org/html/3382/338230795004/>.
- ETXEBARRIA, 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), 109-135. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5684.
- ETXEBARRIA, F.; KARRERA, I. y MURUA, H. (2010) Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 13 (4), 80-94. Consultado el 16 de mayo de 2016. <http://www.aufop.com>.
- FRANZÉ, A. (2008) Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132. Consultado el 1 de mayo de 2016. http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_05.html.
- GARCÍA DEL DUJO, Á.; MUÑOZ, J. M. y HERNÁNDEZ, M.^a J. (2015) Medios de interacción social y procesos de (de-re)formulación de ciudadanía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (1), 85-101. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu201527185101>.
- GARRETA, J. (2008) Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155. Consultado el 12 de noviembre de 2015. http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_06.html.
- GÓMEZ, I. (2015) *Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- INJUVE (2008) *Sondeo de opinión y situación de la gente joven sobre la inmigración*. Madrid, Observatorio de Juventud en España.
- INTXAUSTI, N.; ETXEBARRIA, 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 RELIEVE*, 20 (1), 1-21. doi: 10.7203/relieve.20.1.3804.
- LEIVA, J. J. (2008) Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: Un estudio de actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación RIEOEI*, 46 (2), 1-14. Consultado el 21 de junio de 2016. <http://rieoei.org/2297.htm>
- LEIVA, J. J. (2010) La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo. *Ciencias de la Educación*, 223, 311-332.
- LEIVA, J. J. (2012) La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia REID, Monográfico-octubre*, 8-31. Consultado el 13 de febrero de 2016. <http://www.revistareid.net/monografico/n2/REIDM2art1.pdf>.
- LEIVA, J. J. (2013) Relaciones interpersonales en contextos de Educación Intercultural: un estudio cualitativo. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 4, 109-128. Consultado el 16 de mayo de 2016. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4252334>.

- LEIVA, J. J. y ESCARBAJAL, A. (2011) La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio siglo XXI*, 29 (2), 389-416. Consultado el 22 de julio de 2016. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719934>.
- LORENZO, M.; SANTOS M. Á. y GODÁS, A. (2012) Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2), 129-148. Consultado el 16 de julio de 2016. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10358/10797>.
- MAGENDZO, A. (2006) *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Madrid, Lom Ediciones.
- MERINO, D. (2002) *Concepciones de los profesores y autoconcepto y agresividad de los alumnos en contexto de educación intercultural* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga. Consultado el 18 de abril de 2016. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=17842>.
- 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. Consultado el 19 de abril de 2016. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328717>.
- MOLINER, L. y MOLINER, O. (2010) Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva REI*, 3 (3), 23-33. Consultado del 5 de abril de 2016. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-2.pdf>.
- RUIZ, C. y MERINO, 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 REIFOP*, 12 (3), 87-97. Consultado el 14 de mayo de 2016. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254436191.pdf.
- SALAS, A.; PRADA, E.; PALOMAR, V.; SUÁREZ, N.; ZAPICO, R.; GUATIERRI, J. y DIEZ, E. (coords.) (2012) La educación intercultural percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación RIEOEI*, 58 (1), 1-15. Consultado el 30 de junio de 2016. http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4652&titulo=La%20educaci%C3%B3n%20intercultural:%20percepciones%20y%20actitudes%20del%20profesorado.
- SANTANA, L. E.; FELICIANO, L. y JIMÉNEZ, A. B. (2016) Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de educación secundaria. *Revista de Educación*, 372, 35-62. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314.
- SANTOS, M. Á. y LORENZO, M. M. (2009) La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300. Consultado el 25 de abril de 2016. http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_12.pdf.
- SANTOS, M. Á.; LORENZO, M. y PRIEGUE, D. (2011) Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *RIE*, 29 (1), 97-110. Consultado el 10 de abril de 2016. <http://revistas.um.es/rie/article/view/110351/126952>.
- TORRES, J. (2008) Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110. Consultado el 11 de mayo de 2016. http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_04.pdf.

