

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. INFANCIA, FAMILIA Y ESCUELA

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

AUTORES: María José Martínez Carmona¹

Inmaculada Martínez Carmona²

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: mjmartinez@uco.es

Fecha de recepción: 16-02-2021

Fecha de aceptación: 29-04-2021

RESUMEN

La diversidad del alumnado que compone actualmente los centros escolares españoles requiere una educación intercultural y multilingüe orientada por nuevos modos de pensar, hacer y ejercer la enseñanza. La interculturalidad no es integración, asimilación, adaptación, separación o marginalización, sino que significa respeto, intercambio y aceptación.

Las minorías lingüísticas, étnicas o religiosas han tenido con frecuencia que subordinarse a los intereses de las instituciones nacionales, sobre todo de los sistemas educativos y regímenes jurídicos basados en la homogeneización. Esto ha repercutido negativamente en el rendimiento escolar, ha creado multitud de conflictos en los Centros Escolares y ha impedido la maduración personal de los alumnos. Es un tema prioritario en investigación conocer los distintos niveles de interculturalidad alcanzados en los centros y replantear los objetivos, contenidos, programas y los nuevos métodos pedagógicos, porque una educación intercultural que tome conciencia de la diversidad y sea la respuesta a una escuela inclusiva tiene que basarse en valores humanistas y en una ética cultural y pluralista.

En nuestra línea de investigación hemos revisado las diversas procedencias familiares y culturales del alumnado y su correlación con la aparición de conductas y actitudes en la institución escolar. La investigación se ha desarrollado en un centro público de la capital cordobesa (España), situado en uno de los focos más importantes de inmigración y pone el énfasis en la mencionada correlación entre cultura familiar y cultura escolar con el fin de generar propuestas de mejora y de intervención.

¹ Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas. Profesora de la Universidad de Córdoba (España). E-mail: mjmartinez@uco.es. <https://orcid.org/0000-0002-6823-1281>.

² Maestra y Experta en Orientación Familiar. Presta sus servicios como colaboradora Honoraria en la Universidad de Córdoba. E-mail: marcarinma@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Interculturalidad; sociedad; diversidad; familia; escuela.

INTERCULTURAL EDUCATION. CHILDHOOD, FAMILY AND SCHOOL

ABSTRACT

The pupils' diversity that nowadays belongs to the Spanish school system demands an intercultural and multilingual education directed towards new ways of thinking, doing and teaching practice. Multiculturalism is not integration, assimilation, adaptation, division, marginalization, but it means respect, sharing and acceptance.

Linguistic, ethnic and religious minorities have often had to be subordinated to the national institutions interests, mainly of the educational systems and legal regimes based on homogeneity. This has had a negative effect on the pupils' achievement, it has caused many conflicts in the schools and it has hampered the students' personal growth.

It is a priority in research to understand the different levels of multiculturalism reached in the schools and to reconsider the objectives, contents, syllabus and the new pedagogical methods, because an intercultural education has to become aware of diversity and it has to be an answer to an inclusive school. This intercultural education must be based on humanist values and on a cultural and plural ethics, in which people around the world will live together and will learn to live together. We have continued analyzing the different familiar and cultural origins of our pupils and their correlation with the occurrence of behaviour and attitudes in the schools.

This research has been developed in a public school of the Cordovan capital (Spain), located in the heart of one of the most important source of immigration and it focuses on the aforementioned correlation between familiar and school culture in order to generate improvement and intervention proposals.

KEYWORDS

Intercultural; partnership; diversity; family; school

INTRODUCCIÓN

Centramos el cuestionamiento planteado en el microsistema familiar, la socialización del sujeto, y por tanto, su propia identidad, la cual se ve afectada por factores de lengua, de etnia, de raza, de género, nivel socioeconómico, religión, edad, etc. (Taylor y Sobel, 2001), configurando el comportamiento observable y no observable que despliega hacia los demás y hacia su propia persona. Se produce, por tanto, un proceso de crecimiento personal que lleva al sujeto a convertirse en un ser complejo por medio de cambios cualitativos que favorecen una interpretación del mundo cada vez más comprensiva y la

integración de experiencias cada vez más amplias y complejas (Rodríguez Espinar, 2001).

Los cambios económicos, políticos y educativos acontecidos en los últimos años se ven evidenciados al observar los valores, creencias y las costumbres que de un modo tangible dominaban nuestra sociedad hasta hace relativamente poco tiempo. La inmigración creciente en los países está transformándolos en sociedades multiculturales, por lo que es preciso desarrollar una educación intercultural que prepare para la vida en esta nueva sociedad, programando actividades educativas en las que las nacionalidades de las personas esté subordinada a la promoción de la identidad cultural, porque la conservación de las respectivas tradiciones culturales no debe impedir el desarrollo de una nueva cultura, porque la educación intercultural no consiste solo en la conservación del folclorismo étnico, sino que su punto de partida es la misma vida cotidiana.

Igualmente, en el aprendizaje intercultural deben participar activamente, no solo niños, sino también los adultos, la familia, porque se requiere una aproximación intergeneracional procurando la participación de todos, porque la pedagogía intercultural se confirma como aproximación educativa integrada para la realización de los valores interculturales.

Sin perder de vista la diversidad cultural de nuestro alumnado, es previsible que en muchos casos exista desajuste entre los valores que a nivel curricular y metodológico se promueven desde la escuela y el bagaje de aprendizajes, valores y creencias que el alumnado trae consigo, procedentes de entornos próximos como la familia o el barrio y derivados del propio proceso de socialización (Rodríguez Fernández, 2002). Siguiendo a Grañeras y Parra (2008), la escuela debe situarse en un doble objetivo: desde un enfoque madurativo, debe dotar de competencias necesarias para afrontar las demandas de las etapas evolutivas; por otro lado, desde un enfoque constructivista, debe proporcionar situaciones de aprendizaje vital que faciliten la reconstrucción y el progreso de los mapas conceptuales del alumnado.

Como consecuencia de esta confrontación cultural, aparecen situaciones de conflicto por yuxtaposición entre los grupos de diferentes orígenes sociales y culturales, diferenciando una cultura mayoritaria, autóctona y promovida por la escuela, y una minoría cultural que adquiere características diferenciadas marcadas, en muchas ocasiones, por la percepción que de ella tiene la cultura mayoritaria. Es conveniente aclarar que ninguno de los grupos mencionados puede presentarse como homogéneos. Dicha situación puede decaer en situaciones de choque por medio de conductas no adecuadas tanto a nivel de aula como de centro, afectando de modo progresivo en la convivencia y el día a día entre el alumnado. Estas manifestaciones son leídas como un fenómeno escolar, no tanto porque se genere en la propia escuela, sino porque ésta es el escenario en el cual acontece y la institución sufre las consecuencias de ello (Del Rey y Ortega, 2001; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001).

Es necesario el tratamiento de la diversidad, desde planteamientos igualitarios y de cooperación que atiendan a la globalidad del alumnado sin discriminaciones de tipo social, étnica o cultural, para su inclusión en la vida social, y consiguiente inclusión social efectiva.

DESARROLLO

En nuestro estudio, para analizar la interacción del contexto con la persona, de acuerdo con el modelo de ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), es necesario atender a cada uno de los sistemas en que interacciona el sujeto, desde contextos cercanos, como la familia, hasta entornos más amplios que ejercen influencia de modo más indirecto. Cada uno de estos sistemas influirá en el desarrollo de la persona. Microsistemas como la familia y la escuela cobran relevancia en esta investigación y centran el interés de este estudio. Por otra parte, los distintos tipos de familia (según los miembros que la componen: extensa, nuclear, monoparental, ensambladas, homoparentales... o según su procedencia: biológicas, adoptivas, acogedoras e inmigrantes) han ido aportando variantes a la familia tradicional y aunque la inclusión de algunas de ellas en la escuela es muy escasa, como en el caso de la familia homoparental, nuevos materiales educativos y curriculares hacen referencia a nuevas realidades.

En cualquiera de los casos, la meta de la familia entendida como grupo de socialización primaria es beneficiar a cada uno de los miembros que la integran, aportando apoyos personales y sociales y desarrollando la propia identidad de cada uno de los sujetos que la componen: autoconcepto, autoestima, confianza y seguridad, son algunos de los atributos que desarrolla. En definitiva, como indica Morrison (2004), la familia entendida en todas sus variantes asume un papel fundamental en la educación, la salud, la protección y la seguridad económica de sus miembros.

López et al. (2008) señala la ignorancia de la educación formal hacia la diversidad familiar y el mantenimiento de prejuicios al respecto. Aunque la familia está presente en el currículo, el tratamiento que esta recibe en materiales educativos suele estar restringido al modelo de familia convencional como norma exclusiva. Este modo de entender la familia corresponde con el tratamiento que desde el Plan de centro se hace y va en consonancia con la decoración de los centros, la elección del material por parte del profesorado, el modo en que se redactan comunicaciones a las familias, y demás demostraciones que hacen patente la escasa correlación de los cambios sociales con la visión de sociedad que los centros aportan al alumnado. Podría decirse que el papel de la escuela, en definitiva, está siendo reforzador de prejuicios en cuanto al afrontamiento de la pluralidad familiar, usando en muchas ocasiones como factor explicativo de comportamientos patológicos o anormales la estructura familiar.

Tener a priori la idea de que un determinado alumno o alumna pertenece a una familia “desestructurada” aumentará la probabilidad de que dicho alumno

sufra algún tipo de dificultad de aprendizaje o en su desarrollo. Podríamos aventurarnos al afirmar que, en tal caso, propiciaremos el Efecto Pigmalión al esperar resultados negativos y transmitirlo implícitamente. Como apuntan diversos autores (Ruiz Becerril, 2004 y Cánovas y Sauquillo, 2010) más que la estructura o composición familiar, lo que realmente tiene peso en la configuración del desarrollo psicológico del alumno son las relaciones que se establezcan dentro de la unidad familiar, las funciones que ésta cumple y cómo las cumple. Revisar la práctica docente y establecer consonancia entre lo pretendido, lo desarrollado y lo alcanzado debe ser nuestro eje de actuación junto a la innovación y actualización continua. Tendremos en cuenta los diferentes estilos de crianza (autoritario, permisivo o democrático) y las connotaciones que tiene cada uno de ellos en el control o asunción de normas, la comunicación establecida y la implicación afectiva (Torío et al, 2008), afectando directamente en el desarrollo personal de nuestro alumnado.

Escuela y familia son consideradas como los dos agentes fundamentales en la socialización del individuo. Si antes se consideraba el carácter primario de la familia, la escuela es igualmente agente de socialización primaria en la transmisión de conductas y valores, en la adquisición de competencias básicas, el trabajo en equipo, las relaciones entre grupos de iguales, etc. (Arroyo y Domínguez, 2001). Es necesario que ambos contextos transmitan los mismos mensajes y sean coherentes para que sean asumidos eficazmente por los alumnos y formen parte de su repertorio de comportamientos ordinarios.

Todo ello indica que no se tiene que sustituir a la familia y, sobre todo, la escuela infantil, sino que el sistema educativo debe servir como complemento de gran valor, pero bajo el sistema principal de formación y educación de una persona, como es el seno familiar (Bas Peña y Pérez De Guzmán, 2010). Por ello, es preciso que la familia y la escuela colaboren conjuntamente y compartan responsabilidades educativas. La participación de la familia en la educación se traduce, por tanto, en una responsabilidad compartida con la comunidad educativa (García Fernández, 2002; Morrison, 2004).

Relación entre cultura familiar y cultura social

Las soluciones a conductas conflictivas que se apuntan son muy variadas, tales como el aumento de la autoridad del profesorado y el endurecimiento de las sanciones. No deberían usarse términos como adaptación o inadaptación escolar porque supone incluso una transgresión al nuevo enfoque de escuela inclusiva y de educación intercultural. En esta línea, en el año 2002, se desarrolla el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y no Violencia, que ha venido a ser el marco de referencia para el trabajo sobre la no violencia en aquellos centros en los que se implantó. Igualmente, con la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación y la posterior Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad

Educativa, se desarrolló una normativa específica sobre convivencia escolar que regula la elaboración de los Planes de Convivencia en los centros de enseñanza

no universitaria (Real Decreto 275/2007, Decreto 19/2007, Orden 18 de julio de 2007, Resolución 26 de septiembre de 2007). Por su parte, la OMS propone un modelo ecológico como enfoque global que tiene en la prevención su piedra angular. La prevención es una de las mejores formas de solución, ya que se centra en las causas, actuando de manera global y sistémica que relaciona a la familia con los centros docentes y con acciones socio-comunitarias.

Para entender mejor los conflictos escolares a los que hacemos referencia desde nuestra investigación y desde un punto de vista preventivo siguiendo a varios autores, diferenciamos la agresividad, entendida esta como una predisposición genética a una conducta agresiva (Baumrind, 1971; Cifuentes, 1996) sumada a elementos adquiridos que configuran formas habituales de conductas; el conflicto, definido como una discrepancia entre dos o más grupos humanos (Cifuentes, 1996); y la violencia, como acción que realiza una persona por medio de fuerza física contra otra persona o institución humana (Cifuentes, 1996), violencia psíquica o acoso moral. Lo que parece cierto es que el ambiente que rodea al sujeto influye en la aparición de ciertas conductas, y son los modelos en que ha vivido el niño o la niña, tanto en la familia como en la escuela.

Defendemos la educación intercultural como fuente enriquecedora de distintas culturas dentro de una misma comunidad que puede propiciar mejoras en cuanto a convivencia y cooperación, igualdad de oportunidades y mejora del autoconcepto. Tal enfoque multicultural reclama a la pedagogía, a la educación y, en definitiva, a la escuela (García Fernández, 2002):

- a) Acoger en su seno a diversas culturas.
- b) Luchar contra las actitudes xenófobas e intolerantes que pudieran surgir entre el alumnado.
- c) Creación de diferentes espacios organizativos, así como una nueva forma de organización escolar desde la cual se conciba la escuela como una institución abierta a su comunidad.
- d) Creación de nuevas formas de convivencia, tolerancia y solidaridad, a través de las cuales interiorizar los valores representados por el concepto de interculturalidad (convivencia entre culturas, diálogo, respeto mutuo, tolerancia, solidaridad, etc.).
- e) Participar y tomar conciencia de los problemas que sufre la sociedad actual, optando por una postura crítica desde la cual imaginar la posibilidad de construir un mundo mejor y más justo.
- f) Desarrollar nuevos métodos pedagógicos y nuevos enfoques educativos, coherentes con el principio de respeto a la diversidad del alumnado, y fundamentado en valores humanistas y en una ética plural y cultural.

Otro concepto usado a lo largo de nuestra investigación es el de cultura como posible causa de aparición de conflictos escolares al diferenciar la cultura

escolar de la perspectiva educativa y cultural a la que está expuesto el alumno en el ambiente familiar, en muchas ocasiones, diferente. Esta dificultad es incrementada considerablemente en ambientes deprivados social y culturalmente o por causas propias de la organización y funcionamiento del centro escolar, la formación del profesorado, e incluso de la disponibilidad de recursos materiales y humanos de que dispone el centro. Imponer en tales situaciones un currículo no adaptado a las necesidades del alumno, que propicia y defiende maneras contrapuestas de pensar, una cultura diferente a la conocida y compartida puede ser caldo de cultivo para la aparición de conductas inadaptadas al contexto escolar, al fracaso escolar o al abandono temprano de los estudios.

Planteamiento del problema

En los estudios sobre temas de educación existen infinidad de aspectos en los que investigar para ofrecer posibles mejoras al sistema educativo y, en definitiva, a toda la sociedad. De todos ellos, nos hemos centrado en la problemática que representa el conflicto escolar, por la gran incidencia que hoy día está teniendo en las escuelas y entre sus estudiantes, aumentado, sobre todo, en aquellas zonas deprivadas socio-culturalmente. Por esta razón centramos nuestro estudio en una de ellas, con el objetivo de analizar dicha conflictividad, interesándonos especialmente en relación con la cultura familiar y social que lleva consigo el alumnado de su entorno más cercano.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de este trabajo se centra en averiguar la relación que existe entre los diversos conflictos violentos y de oposición que ocurren en la institución escolar, y la cultura y educación que desde el ámbito sociofamiliar el alumnado como vehículo transporta a la escuela y a la familia. Dentro de este marco general, nos proponemos comprobar la relación y adecuación de la institución escolar, con respecto a la diversidad multicultural de su alumnado. Con ello nos referimos a analizar el grado de cercanía o distanciamiento que existe entre la cultura de valores y normas de la escuela, y los que llevan consigo los escolares en su vida familiar, y a comprobar si los contenidos del currículum oculto hacen referencia a la realidad social de la escuela con respecto a su alumnado y contexto, desde un punto de vista multicultural.

Asimismo, pretendemos analizar la influencia de la cultura étnica de los escolares en la aparición de conflictos. En este sentido, queremos comprobar la existencia de conflictos entre escolares por razones de diversidad cultural, así como analizar la actitud de los miembros que componen el centro educativo ante el conflicto en situaciones de diversidad cultural.

Metodología

Para nuestra investigación adoptamos el método cuantitativo desde un enfoque descriptivo, por medio de una recogida de información significativa, fiable y útil sobre la realidad en contextos naturales, lo cual nos va a permitir describir la

realidad educativa que se presenta en un centro específico de Educación Infantil y Primaria.

Análisis del contexto y descripción de la muestra

Esta investigación se ha llevado a cabo en un Centro de Educación Infantil y Primaria ubicado en la parte central y sureste del Distrito Levante Norte de Córdoba, España. Como señala su Proyecto Educativo, el barrio tiene aproximadamente 30.000 habitantes, siendo uno de los más atrayentes de inmigración y de los que más extranjeros alberga. La población es joven y en su mayoría de trabajadores, encontrándose pocos empresarios y un número bajo de población con títulos superiores. Se observa falta de equipamientos culturales, recreativos y deportivos, lo que se entiende como carencia al no haber suficientes lugares de ocio y deporte donde aprendan prácticas saludables y culturales, donde encuentren un lugar de estudio fuera del horario escolar. A la poca cercanía del centro cívico de la zona sumamos la falta de espacios verdes en el barrio, estando en una gran parte en malas condiciones.

En cuanto a la población de la investigación se diferencia entre los docentes y el alumnado del centro. La muestra del estudio se constituyó por profesores y profesoras del centro, así como alumnado de infantil y primaria en un número equiparable, de acuerdo con los diferentes estadios de desarrollo en que se sitúa el alumnado, escogiendo el último curso de infantil y el primero de primaria por considerar que en estas edades (4-6 años) aún permanecen muy intensas las experiencias culturales adquiridas a través de la vida familiar y del barrio. El número de docentes con el que hemos trabajado ha ascendido a un total de 8. Este grupo docente posee una formación inicial en diversas especialidades (educación primaria; educación infantil, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje). El número de alumnos total es de 14 (ver tabla 1).

	N PROFESORES/AS	N ALUMOS/AS
NIVEL EDUCATIVO		
Educación Infantil	3	6
Educación Primaria	5	8
ESPECIALIDAD		
Primaria	3	8
Infantil	3	6
Pedagogía Terapéutica	1	
Audición y Lenguaje	1	
TOTAL	8	14
N TOTAL DE SUJETOS DE LA MUESTRA		22

Tabla 1: Muestra de la investigación. Elaboración propia

Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de datos, en la muestra compuesta por el profesorado, hemos optado por diseñar un cuestionario de escala tipo Likert, debido a la rapidez de

su aplicación y a la posibilidad de acceder a un mayor número de grupo muestral. Con este instrumento se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados de acuerdo con los conceptos objeto de estudio, para lo que hemos delimitado las dimensiones que nos interesaban: el conflicto entre escolares, la cultura familiar, la cultura escolar y modalidades de resolución de conflictos en el aula y en el centro.

Las preguntas de dicho cuestionario se realizan por escrito y pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador, lo cual facilita la respuesta objetiva por parte del encuestado. El cuestionario comienza con una breve presentación donde, se insistió en el anonimato de este para alcanzar la mayor franqueza posible de los encuestados; se les informaba asimismo del propósito del estudio, se solicitaba su colaboración y se ofrecían instrucciones para cumplimentar el cuestionario. Finalmente, se agradecía su colaboración. Dicho cuestionario está compuesto por treinta preguntas, de las cuales las cinco primeras son semicerradas, veinticuatro son afirmaciones cerradas con una escala de respuestas del 1 al 5 de menor a mayor grado de acuerdo, y la última es abierta y permite hacer observaciones.

En cuanto al alumnado, el instrumento que mejor se adecuaba a las necesidades planteadas ha sido el TAMAI, aportando datos tanto a nivel funcional como integral. Con la experiencia que poseemos con la aplicación de este instrumento (Ceacero, García Fernández, et al, 2002), se trata de un Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil en las tres áreas objeto de estudio: personal (insatisfacción personal, desajuste afectivo, autosuficiencia defensiva), escolar (aversión a la instrucción e indisciplina) y social (autodesajuste social y restricción social). Asimismo, este instrumento aporta datos acerca de la insatisfacción con el ambiente familiar y con los hermanos, la educación adecuada de los progenitores, discrepancia educativa, proimagen y posibles contradicciones. Vemos como los tres ejes que mueven nuestra investigación (familia, escuela y sociedad) aparecen en esta prueba mostrando posibles discrepancias entre cultura y valores en los distintos ambientes. El hecho de tomar información tanto del docente como del alumno o alumna ayuda a contrastar resultados.

Por otra parte, no podemos olvidar el papel otorgado en esta investigación a la observación directa no participante, que dota de globalidad al conjunto de resultados y encamina las conclusiones obtenidas de un modo más acertado, mostrándonos lo acontecido por los instrumentos anteriormente referidos.

Descripción de los resultados

En primer lugar, se analizan aspectos que facilitan la adaptación escolar del alumnado en relación con la cultura familiar y conocer en qué grado dificulta el funcionamiento positivo del centro.

En cuanto a los resultados obtenidos por el TAMAI, hemos recogido las puntuaciones directas y medias con respecto a los siguientes factores (figura 1): Personal (P), Escolar (E) y Social (S); y en segundo lugar, los factores F

(Insatisfacción ambiente familiar), H (insatisfacción hermanos) y AeP/AeM (actitudes educadoras del padre y de la madre). Los valores referenciales se agrupan en una escala que refleja 7 grados.



Figura 1: Resultados obtenidos del alumnado. Elaboración propia

En referencia al factor P, la puntuación ha sido Casi Alta (CA) de acuerdo al sistema categorial *Hepta*, lo cual indica posibles dificultades de la persona consigo misma que se manifiestan a través de conductas como el miedo, la culpabilidad, la infravaloración, depresión, somatización o mecanismos disociativos como la regresión o la evasión. En cambio, los resultados obtenidos del factor E han resultado menos relevantes, si bien se sitúen en Media-casi alta (M-CA), lo que señala una posible insatisfacción y comportamiento inadecuado respecto a la realidad escolar. No obstante, la puntuación obtenida en el factor S ha sido Casi Baja (CB) descartando la incapacidad en el establecimiento de relaciones sociales. En definitiva, la inadaptación personal es la más manifiesta (con un valor de Casi Alto), siendo los grados de inadaptación social y escolar menos significativos.

En cuanto a los factores F (Insatisfacción ambiente familiar) y H (insatisfacción hermanos), los datos arrojados no muestran insatisfacción en cuanto al clima del hogar y la relación establecida con los padres y madres, con puntuación Baja-Casi Alta en el sistema *Hepta* (B-CA), si bien indica insatisfacción del alumno y la alumna en su relación con sus hermanos/as con una puntuación Casi Alta (CA).

Otro factor analizado en esta investigación es el factor Ae que indica las actitudes educadoras (padre-madre). Los padres (AeP), según los datos obtenidos en cuanto a la percepción del alumnado con puntuación Baja (B), muestran poco afecto, cuidado, respeto, falta de preocupación, comunicación etc., en su relación con sus hijos. Las madres (AeM) muestran puntuaciones de categoría Bajo (B) manifestado en conductas por parte del alumnado caracterizadas por unos niveles de restricción, permisivismo y educación personalizada poco positivas para el desarrollo adecuado del individuo.

En general, el alumnado muestra escasa adaptación escolar como reflejo de su entorno familiar y social que manifiesta el grado de actitud educadora de la madre y el padre. El nivel de afecto y cuidado percibido por el alumnado o las

actitudes permisivas o restrictivas de las familias unido al ambiente social del barrio influyen en el desarrollo de actitudes positivas integradoras (la diversidad cultural, lingüística, étnica influye negativamente en la interculturalidad deseada).

El docente en gran medida se ve influenciado, como puede analizarse en los resultados del cuestionario ($r=0,95$ en el *Coefficiente de correlación de Pearson*), por los mismos factores culturales, escolares y familiares. La correlación obtenida es alta, lo que confirma la necesidad de formación y preparación en materias de convivencia para la resolución de conflictos en las aulas debido a la diversidad cultural. Por otra parte, observamos como el 92% de los encuestados afirma la existencia de diversidad cultural y étnica en el alumnado del centro. Este dato, corroborado por la afluencia de inmigrantes que señala el Plan de Centro plantea la necesidad de analizar las relaciones que se establecen en clase y en el centro en general entre alumnos y alumnas de diferentes culturas, lenguas, religiones y valores en general. Por otro lado, el 60% de los encuestados califican el modelo educativo familiar de permisivo, frente al 20% que lo percibe autoritario.

Por otro lado, tratamos de descubrir la posible relación entre la interacción familiar en la vida escolar y la aparición de conflictos en el centro (García Fernández, y Benítez Roca, 2002. Los resultados nos confirman que cuanto mayor es la interacción de la familia con el centro, menor es el número de conflictos y conductas no adaptadas que aparecen en el centro, de modo que la interacción supone un elemento favorecedor del buen funcionamiento de la escuela. Igualmente, estudiamos la implicación del docente en la prevención de conductas. Los resultados nos dicen que la labor de los docentes es favorecedora ($M=3,3$, $p=0,99$). Esto reconoce la afirmación de que la educación del alumnado es necesariamente una labor compartida por escuela y por familia, no pudiendo exigirse un desarrollo adecuado en el sujeto si uno de los ámbitos no lo facilita.

En segundo orden, tratamos de ver la relación existente entre la formación de los progenitores, la implicación escolar presentada y aparición de conductas inadecuadas, es decir, cómo la preparación-formación por parte de las familias y la preocupación por la vida escolar de los hijos e hijas, favorece y facilita el buen funcionamiento del centro. Según los datos obtenidos, podemos afirmar que el grado de eficacia de medidas de atención a la diversidad depende de la formación familiar y la implicación mostrada. Como señala García Fernández (2001), desde un punto de vista antropológico y social, la presencia de los padres en la vida de las escuelas infantiles se nos muestra imprescindible si queremos que la filosofía de estas no sea traicionada. Comprueba la hipótesis de que la implicación familiar es un punto importante para la ajustada respuesta a la diversidad. Estos resultados siguen la línea en proyectos de investigación realizados previamente (García Fernández, 1993 y 1995) mostrando la necesidad de un análisis en profundidad.

CONCLUSIONES

Hemos detectado la existencia de un desajuste cultural, social y escolar entre la procedencia familiar de los alumnos y el contexto escolar que los acoge. La familia, como primera comunidad social en la formación y construcción de la persona, desempeña un papel preponderante en el proceso de identificación y diferenciación de su individualidad y de su integración en la vida social: en ella, surgen (ya sean de forma espontánea o voluntaria), las primeras y más significativas influencias (Del Rey y Ortega, 2001). La interacción entre padres e hijos proporciona la capacidad cognoscitiva, disposición, normas, pautas, emociones, valores y actitudes que preparan a la infancia para alcanzar una plena madurez en su vida adulta.

Investigaciones internacionales demuestran tanto el derecho de la infancia a la educación como el de los padres (familias) a participar en la educación de sus hijos. Aunque en líneas generales, y a pesar de todas las recomendaciones que deberían garantizar estos derechos, no se consiguen en muchos casos, si bien todos abogan por conseguir mejores y mayores relaciones entre familia y escuela. La infancia es el vehículo que transporta la cultura familiar a la escuela y la cultura escolar a la familia.

Aunque la aplicación de los recursos tecnológicos ha supuesto un cambio radical en la estructura y funcionamiento mundial de la educación, la idea de Aldea Global el enorme influjo de los medios de comunicación y la cantidad ingente de información, se debe insistir en que la formación del profesorado exista el compromiso de defensa de valores, modelos de vida y de convivencia no discriminatorios y que defiendan la integración necesaria en las relaciones familia-escuela. Promover por parte del profesorado la participación-colaboración familiar en la vida institucional repercute positivamente en el desarrollo afectivo, emocional y madurativo, al tiempo que aumenta la motivación y seguridad de la infancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, A. & Domínguez, M. (2001): La socialización de los hijos en familias monoparentales. *Revista de Educación*, p. 325.
- Bas Peña, E. y Pérez De Guzmán, V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Familia y Educación. Educatio Siglo XXI*, 28(1).
- Baumrind, D. (1971). Harmonious parent and their preschool children. *Developmental Psychology*, 41(1).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cánovas, P. Y Sauquillo, P. M. (2010). Educación y diversidad familiar: aproximación al caso de la monoparentalidad. *Familia y Educación. Educatio Siglo XXI*, 28(1)

Ceacero, R., García Fernández, M.D et al. (2002). *Análisis de la conflictividad escolar en relación con la cultura familiar y social en una zona socialmente desestructurada de la ciudad de Córdoba, en un centro de educación Primaria*. Beca concedida por el Ayuntamiento de Córdoba en convocatoria correspondiente.

Cifuentes, L. M. (1996). *Para educar contra la violencia. Unidad didáctica*. Madrid: Lepala.

Del Rey, R. & Ortega, R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. *La propuesta del modelo Sevilla antiviolencia escolar (SAVE)*. España.

García Fernández, M. D. (1993). *Investigaciones y experiencias en educación Infantil*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba, España.

García Fernández, M. D. (1995). *La interrelación familia-escuela como factor predictor de calidad educativa*. AERA, San Francisco, EEUU.

García Fernández, M. D. (2002). El Intercurrículum para la Paz y la Tolerancia. *Itinerarios: Revista do Instituto superior de Ciencias educativas*, nº 6, Febrero 2002 pp. 69-75)

García Fernández, M. D. y Benítez Roca, M.V. (2002). El impacto familiar en la educación. En S. Gento Palacios (2002). *La Institución Educativa. Identificadores de calidad educativa*. Docencia, Buenos Aires.

Grañeras, M. y Parras, A. (2008). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Política social y deporte. CIDE, Madrid.

López, F., Díez, M., Morgado, B. y González, M. M. (2008). Educación Infantil y diversidad familiar, XXI, *Revista de Educación*, 10

Morrison, G. S. (2004). *Educación Infantil*, 9ª Edición. Pearson Prentice Hall, Madrid.

Ortega, R., Del Rey, R. & Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares: Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41.

Rodríguez Espinar, S. (2001). Algunas cuestiones ante nuevas iniciativas evaluadoras. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), pp. 401-409.

Rodríguez Fernández, J. M. (2002). Globalización y violencia socioeconómica del nuevo institucionalismo: una reflexión para educadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, pp. 37-53.

Ruiz Becerril, D. (2004). Nuevas formas familiares. *Portulari*, 4.

Taylor, S., y Sobel, D. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: a preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and teacher education*, 17, pp. 487-503.

Torío, S., Peña, J.V. e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar, *Psicothema*, 20(1)