

# Equipos directivos en centros educativos y diversidad cultural: actitudes, recursos y acciones

Sergio Andrés Cabello   
Universidad de La Rioja  
sergio.andres@unirioja.es

Jhoana Chinchurreta Santamaría   
Universidad de La Rioja  
jhoanach@gmail.com

*Resumen. Desde el comienzo del siglo XXI, España se ha convertido en una sociedad multicultural. De esta forma, la estructura social del país se ha transformado. El sistema educativo es uno de los ámbitos en el que este cambio ha sido más visible. La educación tiene que adaptarse y responder a estos procesos incorporando la atención y el trabajo de la diversidad cultural. En este contexto, el papel de todos los agentes de la comunidad educativa es determinante, pero cobra especial importancia el del equipo directivo de los centros educativos, desde el punto de vista tanto de sus actitudes como de sus acciones, marcadas estas últimas por la disposición de recursos. El presente artículo aborda la función de estos actores analizando los resultados de dos proyectos de investigación centrados en la atención y el trabajo de la diversidad cultural en la educación primaria (6-12 años). Mediante estudios cuantitativos y cualitativos, se han examinado diferentes cuestiones sobre este objeto con especial interés en el equipo directivo de las escuelas. De esta forma, se recogen cuestiones acerca de la actitud ante la diversidad cultural y la valoración que hacen sobre ella, sus medios y recursos, los programas y actuaciones, y la relación con las familias, además de tratar las acciones específicas desarrolladas por la escuela. Como resultado principal, destaca la importancia del trabajo con las familias y el entorno del centro, los canales de comunicación*

*con ellas, así como la variabilidad de las situaciones al abordar la diversidad cultural en los centros educativos.*

*Palabras clave: Diversidad cultural; interculturalidad; educación primaria; familias extranjeras; relación familia-escuela.*

#### SCHOOL MANAGEMENT TEAMS AND CULTURAL DIVERSITY: ATTITUDES, RESOURCES AND ACTIONS

*Abstract. Since the beginning of the 21st century, Spain has become a multicultural society. This has led to a transformation of the country's social structure. The education system is one of the areas in which this change has been most visible. Furthermore, education has to adapt and respond to these processes, so that it can incorporate attention to and work with cultural diversity. In this context, all agents in the educational community play a decisive role although school management teams are particularly important in terms of both attitudes and actions, the latter marked by the availability of resources. This article addresses the role of these actors by focusing on the results of two research projects on cultural diversity in primary education (6–12 years). Quantitative and qualitative studies have attempted to respond to various questions about this object of study, with particular focus on the management teams of these schools. Thus, the participants express their attitudes towards cultural diversity and then assess not only this issue but also the means and resources available to them, the programmes and actions, their relationship with families, and the action they take in their schools. The main results show the importance of working with families and the school environment, the channels of communication and the variability of situations when there is cultural diversity in schools.*

*Keywords: Cultural diversity; interculturality; primary education; foreign families; family-school relationship.*

## 1. Introducción

La sociedad española y, por lo tanto, su sistema educativo, se han transformado en las dos últimas décadas y media, y han dado paso a una sociedad culturalmente diversa. En efecto, si en el año 2000 la población de otras nacionalidades no alcanzaba el millón de personas, es decir el 2,28 % de la población, en el año 2022 superaba los cinco millones y medio o el 11,68 % de los habitantes de España (Instituto Nacional de Estadística, 2023). En el ámbito educativo, en el curso 2021-22, había más de 900 000 estudiantes de otras nacionalidades, el 9,9 % del alumnado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023) en las enseñanzas de régimen general.

Aunque en España la etnia gitana está asentada desde hace siglos, no es menos cierto que la diversidad cultural en el ámbito educativo se comenzó a tener más en consideración con la llegada de la inmigración a comienzos del siglo XXI. Nos encontramos ante un fenómeno que es complejo y diverso, y sobre el que, en no pocas ocasiones, se cae en simplificaciones y estereotipos (Andrés Cabello y Giró Miranda, 2020). En primer lugar, porque la diversidad cultural es mayor de la reflejada en las estadísticas oficiales, en las que no se incluyen los estudiantes y habitantes de origen extranjero que han adquirido la nacionalidad española. En segundo lugar, porque la diversidad cultural también es heterogénea, de modo que se generan escenarios diferentes en función de cada grupo étnico y cultural, e incluso en el seno de los mismos. Y, en tercer lugar, por las situaciones casuísticas que se producen de acuerdo con los propios centros educativos, con sus acciones y medidas, si bien se observan procesos que se repiten, como las situaciones de concentración de alumnado extranjero dependiendo de dinámicas residenciales, del rendimiento académico, del nivel socioeconómico, etc.

La diversidad cultural es un reto para las sociedades y los sistemas educativos, pero también un enriquecimiento basado en el respeto al otro y la convivencia como principios básicos (Garreta-Bochaca et al., 2022b). Además, implica profundizar en sociedades más democráticas. No obstante, la diversidad cultural y la interculturalidad no se construyen en el vacío o en las buenas intenciones, sino que precisan una serie de recursos, medios, programas, etc. (Torrelles Montauny, 2022). Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta al conjunto de la comunidad educativa (alumnos, docentes, equipo directivo, otros profesionales de los centros educativos, familias, entorno, etc.), porque, como en el conjunto de la educación, no se actúa aisladamente.

En este sentido, el papel del equipo directivo de las escuelas es determinante. Como es obvio, hay que incidir de nuevo en que la realidad es heterogénea, ya que

la variabilidad en relación con la diversidad cultural en los centros es enorme. Los equipos directivos, mediante sus actitudes y acciones, los recursos disponibles y los planes y programas que desarrollan en su centro, tienen una función clave en la atención y el trabajo de la diversidad cultural. Entendemos por actitud y acción las actuaciones que se llevan a cabo, cómo se atiende esa diversidad, en lo referente a las situaciones vinculadas a barreras y dificultades, pero también a las potencialidades y al reconocimiento de todas las culturas. Respecto al trabajo de la diversidad cultural, hacemos referencia a ponerla en valor, con independencia de que haya alumnado de otras culturas en el centro educativo. Es decir, cómo se trabaja la diversidad, que, aunque no esté presente en determinadas escuelas, es una realidad en la sociedad.

El presente artículo se centra en el papel del equipo directivo en cuanto a la diversidad cultural a partir de los resultados de dos proyectos de investigación sobre este objeto de estudio. Aunque la diversidad cultural en la escuela ha sido, y es, largamente analizada, así como la situación del profesorado o la relación de las familias extranjeras con la escuela, los equipos directivos han concitado menos atención. De hecho, como se explicitará en el apartado metodológico, buena parte del foco de estos trabajos recae en el cuerpo directivo.

Los resultados principales de este artículo inciden en la variabilidad de las situaciones y los escenarios, en la que el papel del equipo directivo es muy significativo. Además, se destaca la importancia de trabajar con las familias y los entornos de los centros educativos. Igualmente, y en particular en los estudios cualitativos, se hizo hincapié en la necesidad de dotar a las escuelas, y en especial a las que tienen una mayor diversidad cultural, de más recursos y medios, así como de mejorar la formación del cuerpo directivo y docente para atender a esta diversidad.

## 2. Marco teórico

El análisis de la diversidad cultural en el sistema educativo es uno de los principales objetos de estudio en ramas de conocimiento como la sociología, la educación o el trabajo social. Este asunto alcanzó una mayor visibilidad en España en la primera década del siglo XXI, cuando se produjo un proceso migratorio que transformó la estructura social del país. Desde entonces, los análisis sobre la diversidad cultural en las escuelas se han centrado en aspectos como el trabajo de la interculturalidad y la gestión de la presencia de varias culturas en el centro y las aulas (Garreta-Bochaca et al., 2022b; González-Falcón, 2021; Leiva Olivenencia, 2008 y 2012). También se ha prestado atención a las cuestiones vinculadas con las medidas y legislaciones que han abordado este escenario (Torrelles

Montauny, 2022). Como marco, se han considerado todos los aspectos relacionados con la igualdad de oportunidades, la equidad y los resultados de los estudiantes de otras culturas en el sistema educativo, que se han asociado a las desigualdades sociales y educativas, así como a procesos y escenarios de concentración del alumnado, actitudes del profesorado, etc. (Mahía Casado y Medina Mora, 2022).

El liderazgo educativo y el papel de los equipos directivos tiene una presencia importante en los análisis de los sistemas educativos. Diferentes agencias y numerosas investigaciones inciden en la importancia de este liderazgo y sus características con el objetivo de determinar los aspectos más relevantes de cara a una mayor eficiencia (Ordóñez-Sierra et al., 2020; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2020; Pont, 2020; Pont et al., 2008).

Sin embargo, en lo que se refiere al papel de los equipos directivos ante la diversidad cultural —cuál es su cometido y funciones—, el volumen de investigaciones es mucho menor, a diferencia de lo que ocurre con otros colectivos de la comunidad educativa, como el profesorado o las propias familias. No obstante, sí podemos encontrar algunas obras relevantes en este sentido. Essomba (2006), en pleno escenario de incorporación de alumnado extranjero al sistema educativo español, publicó un título clave: *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Este libro trataba de dar respuesta a un escenario de cambio contando con el papel fundamental de los equipos directivos y del profesorado. Recientemente, otras autoras, como Gómez-Hurtado et al. (2021) o Camarero-Figuerola et al. (2020), han incidido en estas cuestiones, si bien en este último caso centrándose más en los contextos más desfavorecidos.

Precisamente, los estudios vinculados al alumnado vulnerable o en situación de exclusión social, así como en centros de difícil desempeño, son más habituales (Garreta-Bochaca et al., 2022a; Ainscow, 2020; Pont, 2020; Sans-Martín, 2016; Fernández Batanero y Hernández Fernández, 2013; Gómez-Hurtado, 2013; González González, 2008). El marco global en el que se sustentan hace referencia al papel de la inclusión, de una escuela que sea capaz de considerar a todos los colectivos, para lo cual se incide en la función del equipo directivo tanto en sus actitudes como en las medidas y acciones que aplican.

De esta forma, observamos que varios puntos comunes marcan el liderazgo de los equipos directivos, los cuales se pueden aplicar al ámbito de la diversidad cultural. En primer lugar, Camarero-Figuerola et al. (2020, pp. 171-172) recalcan que [las] características clave del liderazgo escolar son: construcción de altas expectativas, capacidad de transmitir energía y confianza, capacidad de estimular

el desarrollo profesional de los miembros de la comunidad, así como compromiso con los proyectos educativos emergentes y contextualizados, conexión con la comunidad y empatía, y capacidad de asumir riesgos.

Choi y Gil (2017, p. 3) también definen el liderazgo educativo, en cuyo núcleo se confluyen dos funciones: proporcionar dirección y ejercer influencia. Los líderes movilizan y trabajan con sus compañeros, haciéndoles alcanzar objetivos concretos. Los líderes pueden contribuir, por consiguiente, tanto directa como indirectamente a la consecución de dichos objetivos, y no tienen por qué formar parte, necesariamente, del equipo directivo. Por tanto, son líderes aquellas personas que, ocupan roles diversos en el centro, que proporcionan dirección e influyen para alcanzar los objetivos establecidos.

Por su parte, Gómez-Hurtado et al., ya específicamente en el caso de la diversidad cultural, afirman: «school management teams have the mission of becoming promoters who work to build culturally responsive schools» [‘la misión del equipo directivo de un centro escolar es promover la creación de una escuela capaz de responder a los cambios culturales’] (2021, p. 71).

Por lo tanto, queda patente que el liderazgo educativo se sustenta en una visión integral que aglutina diferentes áreas y funciones, las cuales van de lo organizacional a lo pedagógico, pero contando siempre con los agentes de la comunidad educativa y siendo muy conscientes del entorno de las escuelas. Se presenta, pues, una visión integral de la educación, asociada también al liderazgo, que cobra especial relevancia en los contextos de vulnerabilidad (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2019; Pàmies-Rovira et al., 2016).

De esta forma, los trabajos de Leithwood et al. (2019) son clave para entender las características y competencias que deben tener los líderes educativos para ser eficientes. Además, el conocimiento del contexto es determinante para ejercer el liderazgo, de modo que resulta negativo que los equipos directivos estén desconectados de su entorno (Rodríguez Revelo, 2018; Gómez-Hurtado et al., 2021).

Otro de los puntos notables en los estudios sobre el liderazgo educativo es el referente a los modelos existentes. Se destaca la enorme variedad, pero se recalca que deben ser inclusivos a partir de enfoques colaborativos, democráticos, participativos, etc. (Gómez-Hurtado, 2013). Sin duda alguna, se insiste en este elemento porque el líder educativo —algunos estudios señalan que no tiene por qué ser un integrante del equipo directivo— debe ser capaz de aglutinar las funciones de liderazgo, adaptarse a ellas, ser flexible y compartirlas, además de implicar al profesorado y vincularlo a los objetivos del centro, así como adaptarse a las situaciones que vayan surgiendo y a los cambios que se producen (Leithwood et al., 2019; Fundación Europea Sociedad y Educación, 2019; Rodríguez Revelo,

2018; Pàmies-Rovira et al., 2016; Bolívar, 2014; Fernández Batanero y Hernández Fernández, 2013; García Alegre y del Campo Canals, 2012). Por lo tanto, «frente a un liderazgo burocrático que se limita a repartir órdenes que solucionan las necesidades del día a día, está aquel cuya función principal es orientar y concitar voluntades para comprometerlas en la tarea común y, a la vez, distribuye responsabilidades» (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2019, p. 17).

Los equipos directivos tendrían que desarrollar un liderazgo compartido y distribuido, lo que se relaciona con el propio concepto de gobernanza, en el que se implica al conjunto de la comunidad educativa: «La tarea de los líderes es conocer los intereses y las habilidades de los miembros de la comunidad, fomentar los encuentros y la participación de todos en la definición de los asuntos y en la construcción de lo común» (Belavi y Murillo, 2020, p. 15). Y aquí cobraría especial importancia, como veremos más adelante, la relación de las familias con la escuela, con un liderazgo educativo que sea capaz también de fomentar su participación.

Igualmente, los diferentes estudios consultados ponen el acento en la cultura de los centros educativos, entendida como las prácticas, teorías, ideas y hábitos que se dan a lo largo de los años (Ceballos López y Saiz Linares, 2020). La cultura escolar e institucional de los centros también desempeña una función determinante, especialmente en contextos de vulnerabilidad, en la que destaca el papel del equipo directivo para implementar una cultura que tenga en consideración estas circunstancias y que sea capaz de comprometer en su visión al conjunto del claustro de profesores (Pàmies-Rovira et al., 2016; Moliner et al., 2010). En estos contextos incluso se hace especial hincapié en el efecto negativo que tiene la rotación de equipos directivos, que impide el desarrollo de actuaciones a medio y largo plazo que favorecerían la equidad y permitirían la atención a la diversidad (Choi y Gil, 2017).

De la misma forma, el clima escolar es otro de los conceptos que aparecen con frecuencia en los estudios sobre liderazgos educativos y equipos directivos. De hecho, es frecuente que, entre las medidas y actuaciones institucionales sobre la diversidad cultural, se ponga el foco en la convivencia (Torrelles Montauny, 2022). El clima escolar, por lo tanto, se vincularía directamente a la diversidad cultural, como un elemento clave para que se pueda avanzar hacia un modelo más intercultural (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2019). Para ello, en ocasiones se pone el acento en los conflictos que pueden surgir en los centros educativos (Camarero-Figuerola et al., 2020).

Otro de los aspectos relevantes que se han analizado es cómo deben generar confianza los equipos directivos en todos los integrantes de la comunidad

educativa (Fernández Batanero y Hernández Fernández, 2013). También se destaca el papel de la autonomía del equipo directivo para poder desarrollar sus proyectos y un buen liderazgo (Pàmies-Rovira et al., 2016). La necesidad de más formación, tanto para el liderato como la diversidad cultural, es otro de los ámbitos en los que sería necesario incidir (Gómez-Hurtado et al., 2021). Asimismo, cabe resaltar que la diversidad cultural se cultiva en todos los espacios del centro (Moss et al., 2017).

Finalmente, la relación entre liderazgo educativo y rendimiento escolar y académico también se ha analizado en varios estudios, aunque se tiene en cuenta la dificultad de establecer una correlación mediante los indicadores y datos disponibles. En este sentido, sí se observa una relación positiva, en la medida en que, cuanto mejor es el liderazgo educativo, se avanza más en los resultados de los estudiantes, aunque no es menos cierto que también se observa una variabilidad en función de los contextos y entornos. En todo caso, de lo que no cabe duda es que los estilos más participativos y colaborativos, los equipos directivos con un conocimiento del contexto y que son capaces de involucrar tanto al profesorado como a la comunidad educativa, suelen tener una influencia positiva en el rendimiento académico y escolar (Choi y Gil, 2017; Pàmies-Rovira et al., 2016; Bolívar, 2010).

### 3. Metodología

Los resultados presentados en este artículo proceden de dos proyectos de investigación nacionales, ambos dirigidos por Jordi Garreta Bochaca y Núria Llevot Calvet, de la Universidad de Lérida. El primero de ellos, «La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas» (CSO2017-84872-R), se desarrolló en el periodo 2018-2022. Un equipo interdisciplinar, compuesto por representantes de especialidades como la sociología, la pedagogía, etc., abordó la diversidad cultural en educación primaria en el conjunto de España. Dicho proyecto se estructuró en tres fases. La primera consistió en un análisis de las políticas sobre diversidad cultural en las comunidades autónomas y en el Estado teniendo en cuenta que las competencias educativas están transferidas a las regiones. En este estadio también se efectuaron entrevistas en profundidad a representantes tanto políticos como técnicos de las consejerías y departamentos de educación. La segunda fase de este proyecto consistió en una encuesta con 1730 equipos directivos de educación primaria en el conjunto de España, la cual se llevó a cabo en la primera mitad del curso escolar 2019-20. El 79,2 % de los centros encuestados eran públicos, el 18,2 % concertados y el 2,5 % privados. En relación con el

perfil de los entrevistados, el 57,2 % eran director/a, el 26 % jefe de estudios, el 13,4 % secretario/a y el 3,5 % señalaron la opción «Otros/No consta». La muestra, estratificada territorialmente, obtuvo un nivel de confianza del 95,5 % y un margen de error del +2,3 %. La tercera y última fase del proyecto se centró en la realización de etnografías escolares en centros con una elevada diversidad cultural llevando a cabo entrevistas en profundidad a representantes de la comunidad educativa, así como observaciones y análisis de las documentaciones de los centros (proyecto educativo de centro, normativas, planes de convivencia y de atención a la diversidad, etc.). Estas etnografías se desarrollaron entre 2019 y 2021.

El segundo proyecto en el que se ha basado esta investigación, titulado «Participación e implicación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora» (PID2021-124334NB-I00), está en curso desde el año 2023. En este caso, se aborda la participación e implicación de las familias de origen extranjero en la escuela en Cataluña, las Islas Baleares, Cantabria y La Rioja. En la actualidad, ha finalizado la primera fase, de análisis de las políticas que abordan la participación de las familias de origen extranjero en la escuela en estas comunidades autónomas. Además, se han efectuado entrevistas a informantes cualificados de las Administraciones públicas, federaciones y confederaciones de madres y padres de alumnos, y representantes del tercer sector, entre otros.

Los resultados principales de este artículo proceden, fundamentalmente, de la primera investigación, en concreto de la encuesta a los equipos directivos, así como de diversas entrevistas a equipos directivos derivadas de las etnografías escolares. De la misma forma, la fase inicial del segundo proyecto ha permitido corroborar los escenarios identificados en el primero.

Finalmente, tal y como se ha observado en el apartado anterior, se ha procedido al análisis de fuentes secundarias centrandó el marco teórico en la diversidad cultural en la escuela y en el papel del equipo directivo en centros educativos denominados «de difícil desempeño».

## **4. Actitudes de los equipos directivos escolares hacia la diversidad cultural**

El estudio cuantitativo sobre diversidad cultural contó con una muestra de 1730 encuestas. En la tabla 1 se muestra el grado de diversidad cultural de los centros, determinante para las actitudes y posicionamientos acerca de la diversidad cultural, así como para las medidas que se llevan a cabo. Así, se observa que había

una mayor presencia de centros educativos con alumnado extranjero que gitano (en efecto, en el 54,4 % de los casos se señaló que no había estudiantes de esta cultura). Igualmente, se puede constatar la variabilidad de la presencia de la diversidad cultural, aunque en casi el 40 % de los centros educativos encuestados más del 11 % del alumnado era de origen extranjero.

**Tabla 1. Porcentaje de centros en función de alumnado extranjero y gitano**

% de alumnado	Extranjero	Gitano
Hasta el 5 %	30,1	30,3
Del 6 al 10 %	18,2	7,3
Del 11 al 20 %	16,8	4,0
Del 21 al 50 %	16,4	2,5
Más del 50 %	6,1	1,6
Ninguno/NC	12,4	54,4

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de «La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas» (CSO2017-84872-R).

Aunque la encuesta no preguntaba directamente si la diversidad cultural es positiva o negativa, en los estudios cualitativos se recogió esta cuestión. Los centros educativos que participaron en las etnografías escolares señalaron que es positiva e incidieron en aspectos relacionados con la transformación de la sociedad, con una realidad que supone un enriquecimiento, así como con el hecho de respetar las diferentes culturas y avanzar hacia un modelo más intercultural. Sin embargo, también son conscientes de sus desafíos, especialmente en los centros en los que la diversidad es mayor, lo que lleva a actuaciones centradas en su atención, así como a otras relativas a las situaciones socioeconómicas:

La diversidad cultural, como tal, es algo que está ahí. Es muy enriquecedora, pero, obviamente, es mucho más difícil de gestionar.

DIRECTOR DE CENTRO DEL PAÍS VASCO CON ELEVADA  
DIVERSIDAD CULTURAL

Un aspecto importante de cara a la atención y al trabajo de la diversidad cultural es la formación. Los estudios cualitativos y las etnografías escolares también mostraron que no está muy presente ni en la formación reglada del profesorado ni en la continua, pese a ser una de las demandas más recurrentes en todas las entrevistas llevadas a cabo:

La formación que tenemos para atender y trabajar la diversidad cultural, bueno, tal y como venimos de serie, fatal. Es decir, aquí, nosotros, lo hemos hecho por nuestra cuenta, me he formado algo por mi cuenta.

DIRECTOR DE CENTRO DEL PAÍS VASCO CON ELEVADA  
DIVERSIDAD CULTURAL

De hecho, mientras que el 38,7 % de los integrantes de equipos directivos encuestados señalaron que poseían formación específica en diversidad cultural, el 57,2 % indicaron que no. Entre los que respondieron afirmativamente, la mayor parte de la formación se había recibido mediante cursos de corta duración (43,6 %) o de media duración (52,7 %), como se refleja en la tabla 2.

**Tabla 2. Tipo de formación específica en diversidad cultural (%)**

Formación	% de encuestados con formación específica
De corta duración	43,6
De media duración	52,7
Curso universitario de especialización	9,1
Máster	2,1
Doctorado	0,6
Licenciatura/grado específico	3,0
Otros	1,6
NS/NC	1,0

Fuente: Elaboración propia a partir de «La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas» (CSO2017-84872-R).

Sin embargo, según se refleja en la tabla 3, los equipos directivos indican que, en general, su profesorado está bien formado para atender ámbitos determinados sobre la diversidad cultural. Esto podría venir motivado por la diversidad cultural presente en los centros. A menor diversidad cultural en la escuela, más alta sería la percepción de la formación, ya que no sería necesario desarrollar acciones y actuaciones que sí estarían presentes en centros con un elevado porcentaje. De esta forma, destaca en el lado negativo el que el 20,6 % afirmó que no estaba formado para la atención de la diversidad cultural en su conjunto. Se dieron resultados algo menores en ítems como el trabajo de la diversidad cultural con el conjunto del alumnado o la formación práctica en educación intercultural, sin

olvidar la situación de la relación con las familias extranjeras. De hecho, es en este caso, y especialmente en la comunicación con las familias gitanas, donde se observaron unos resultados positivos más bajos.

Como se ha señalado, estos datos contrastan con los recogidos en las investigaciones cualitativas, que incidían en la necesidad de más formación, en especial de tipo práctico. En los centros donde la diversidad cultural es más elevada, su atención resultaba más compleja, mientras que no así el trabajo de la diversidad cultural, que se llevaría a cabo prácticamente de forma automática por la composición del alumnado y su familia.

**Tabla 3. Percepción de la formación del profesorado (%)**

Formación para...	Bien formados	Sí, no tenemos diversidad	No	No es necesario	NS/NR
Atención a la diversidad cultural	67,6	8,2	20,6	1,8	1,8
Trabajo de la diversidad cultural con el alumnado	73,2	5,3	18,2	1,4	2,0
Educación intercultural práctica	75,0	4,9	16,5	1,2	2,4
Comunicación con las familias	89,9	3,9	3,6	1,0	1,6
Comunicación con las familias extranjeras	71,6	9,2	14,5	2,4	2,4
Comunicación con las familias gitanas	56,1	26,1	6,1	8,6	3,0
Incorporación de la diversidad cultural al currículum	77,0	4,3	13,6	1,4	3,7

Fuente: Elaboración propia a partir de «La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas» (CSO2017-84872-R).

En relación con el profesorado específico de diversidad cultural, el 65,3 % de los encuestados manifestó que su centro no contaba con esta figura, mientras que el 33,2 % señaló que sí. De los que indicaron que en su centro no había profesorado específico en diversidad cultural, el 66,4 % afirmó que no era necesario y el 22,7 % que sí. En este sentido, se puede observar que la percepción de la necesidad de docentes especialistas en diversidad cultural está vinculada a la presencia de porcentajes altos de alumnado extranjero y gitano en el centro. Así, la atención

de la diversidad cultural sería más importante que el trabajo de la misma, por lo que se identifica como una necesidad.

En cuanto a otros profesionales (no profesorado) especialistas de la diversidad cultural, el 69 % indicó que no se disponía de ellos y el 27,4 % respondió en sentido positivo. Como en el caso del ítem anterior, de los que contestaron de forma negativa, el 72 % señaló que no eran necesarios, mientras que el 18,3 % dijo que sí.

En la tabla 4 se recogen las valoraciones de los equipos directivos encuestados acerca de su grado de acuerdo con determinados aspectos relativos a la educación intercultural. De esta forma, se puede constatar que, en todas las cuestiones planteadas, se produce una valoración positiva mayoritaria, con la mayoría de las respuestas en las categorías «Mucho» y «Bastante»: exceptuando en «Conocimiento y reconocimiento de la diversidad y lingüística», el resto de ítems superaron el 80 % de «Mucho» y «Bastante». Por lo tanto, el posicionamiento mayoritario es positivo en relación con la educación intercultural.

**Tabla 4. Grado en que la educación intercultural se basa en ciertos factores (%)**

Educación intercultural basada en...	Mucho	Bastante	Poco	Nada	NS/NR	No pertinente
Conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística	24,6	52,5	17,0	0,0	2,4	2,7
Promoción de diálogo y relaciones interculturales	34,4	49,7	11,2	0,6	1,9	2,3
Promoción de la convivencia y cohesión social	45,0	47,2	4,2	0,2	1,8	1,7
Currículo inclusivo	39,2	47,2	8,8	0,5	2,3	2,0
Competencia intercultural de todo el alumnado	31,1	51,7	12,4	0,6	2,3	1,8
Promoción de la justicia social y la equidad	39,2	50,5	6,3	0,2	2,1	1,7
Enfoque pedagógico basado en aprendizaje cooperativo, proyectos...	35,6	44,0	15,5	1,6	1,9	1,4

Fuente: Elaboración propia a partir de «La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas» (CSO2017-84872-R).

Se dan escenarios similares, aunque con algunos matices, en las valoraciones sobre cómo la diversidad cultural y religiosa debe estar recogida en diferentes ámbitos de la educación. En la variable religiosa, la diversidad no tendría tanta cabida en el sistema educativo como la cultural. De esta forma, mientras que sí se considera que la diversidad cultural debería estar más incorporada en el currículum y en los textos escolares, la diversidad religiosa obtiene menos respuestas positivas. Así, mientras que el 44 % de los encuestados indica que tendría que estar mucho o bastante incorporada al currículum, el 49,6 % señala que poco o nada. En relación con los textos escolares, los resultados son prácticamente iguales.

También cabe reseñar otro aspecto que se observaba especialmente en los trabajos cualitativos. Cuando en la encuesta se les preguntó a los equipos directivos hasta qué punto estaban de acuerdo con que el «discurso intercultural es difícil de traducir a la práctica», el 50,8 % se posicionó en las categorías «Mucho» o «Bastante» y el 43,4 % en «Poco» o «Nada». De nuevo, la mayor o menor presencia de la diversidad cultural es el factor que puede explicar estos resultados. En efecto, los centros con una presencia más elevada de alumnado extranjero y/o gitano señalaron sus dificultades en las etnografías escolares y entrevistas sin edulcorar la situación:

La diversidad cultural que tenemos podría ser maravillosa, es una posibilidad de aprendizaje continuo, de ellos y de sus familias [...]. Pero el impacto real es complicado en cuanto a que nos cerramos a los currículos que tenemos y no se ve la manera de compaginarlo.

SECRETARIA DE UN CENTRO DE LA RIOJA CON ELEVADA  
DIVERSIDAD CULTURAL

**Tabla 5. Grado de acuerdo respecto a la diversidad cultural (%)**

Grado de acuerdo	Mucho	Bastante	Poco	Nada	NS/ NR	No pertinente
Diversidad cultural más incorporada al currículum	43,4	46,8	6,0	0,9	1,8	1,1
Diversidad religiosa más incorporada al currículum	16,7	27,3	20,9	28,7	2,8	3,6
Discurso intercultural difícil de traducir a la práctica	12,4	38,4	29,6	13,8	4,7	1,2

Educación intercultural referente de todos los centros	47,7	42,0	4,6	0,3	4,5	0,9
Los textos escolares deben reflejar más la diversidad cultural	32,8	50,4	9,5	1,6	3,1	2,7
Los textos escolares deben reflejar más la diversidad religiosa	15,8	27,7	21,8	25,7	4,1	4,9

Fuente: Elaboración propia a partir de «La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas» (CSO2017-84872-R).

Como se puede observar en los resultados recogidos, hay una valoración positiva de la diversidad cultural y de la necesidad de incidir en una educación más intercultural. Sin embargo, la visión varía en función del grado de diversidad cultural de los centros. En aquellos en los que hay una elevada presencia de otras culturas, se es más consciente de las dificultades y los retos y desafíos que suponen estos procesos. La valoración es positiva, como hemos visto, pero los escenarios son diferentes.

¿Cómo impacta...? Bonito quedaría decir positivo, pero, muchas veces, la diversidad cultural, si no la sabemos gestionar, genera problemas de convivencia.

JEFE DE ESTUDIOS DE UN CENTRO DE LA RIOJA CON  
ELEVADA DIVERSIDAD CULTURAL

En este sentido, los equipos directivos que trabajan en estos centros están muy concienciados sobre la diversidad cultural y la interculturalidad, y se involucran mucho, así como con principios relacionados con la equidad y la inclusión (Andrés Cabello, 2023).

## 5. Medidas y recursos para atender y trabajar la diversidad cultural en la escuela

Las medidas para atender y trabajar la diversidad cultural estaban más presentes en los centros educativos con un mayor número de alumnado de origen extranjero y gitano. Como hemos visto, la disponibilidad de profesorado y profesionales especialistas es muy limitada, lo cual es otra de las cuestiones más frecuentes constatadas en las etnografías escolares. La necesidad de contar con más

profesionales, por ejemplo, del ámbito de la orientación, técnicos de servicios a la comunidad, educadores sociales, etc., fue una de las demandas clave para atender la diversidad cultural.

En la tabla 6 se recoge el grado en que se tiene en cuenta la diversidad cultural en la documentación de los centros. A este respecto, de nuevo los encuestados se posicionaron de forma general en las categorías «Mucho» y «Bastante», más del 70 % en todos los casos, que van del proyecto educativo de centro a la programación general anual.

**Tabla 6. Grado en que se tiene en cuenta la diversidad cultural (%)**

<b>Grado en que se tiene en cuenta la diversidad cultural</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>	<b>NS/NC</b>	<b>No pertinente</b>
PEC trabaja la diversidad cultural	22,0	51,5	22,2	1,0	1,4	1,9
Proyecto de dirección	23,6	46,8	19,1	1,9	2,3	6,4
Normas de organización y funcionamiento interno y reglamento de régimen interno	22,5	49,4	20,3	2,5	2,2	3,0
Programación general anual	24,3	51,1	19,3	1,6	1,6	2,1
Plan de centro de diversidad cultural	35,5	48,3	9,1	1,3	2,1	3,6

Fuente: Elaboración propia a partir de «La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas» (CSO2017-84872-R).

A propósito de los programas con los que los equipos directivos cuentan en educación primaria para atender la diversidad cultural, el 78,2 % señaló que había planes y acciones vinculadas a la convivencia. El 70,2 % indicó que se llevaban a cabo actuaciones para la acogida del alumnado y el 62,5 % para la acogida de las familias. Finalmente, el 11,5 % respondió que disponían de un aula de acogida del alumnado extranjero.

Respecto a otras acciones, el 66,3 % de los centros adaptaban los menús escolares a la diversidad cultural y religiosa. El 5,3 % ofrecía clase de lengua del origen de las familias extranjeras y el 3,8 % de la cultura de origen. El 0,5 % organizaba clases de caló y el 1,3 % de cultura gitana. La mayoría de estas actuaciones se llevaba a cabo en horario extraescolar y, en el caso de la lenguas y culturas de origen extranjero, se vinculaban en la mayor parte de los casos con los convenios a ese fin con Marruecos y Rumanía (Torrelles Montauny, 2022).

Uno de los aspectos centrales de las actuaciones de los equipos directivos es la relación con las familias y su entorno (Gómez-Hurtado *et al.*, 2021). Como se ha podido constatar en el apartado teórico, se pone especial énfasis en el grado de conocimiento que el liderazgo educativo y los equipos directivos eficientes tienen del contexto en el que se desenvuelven. La atención y el trabajo con las familias, por lo tanto, es determinante, como se demuestra también en las etnografías escolares. De hecho, los equipos directivos entrevistados inciden en este proceso, al hacer un importante esfuerzo en su relación con las familias de otras culturas. Así, ponen en marcha acciones y actuaciones, tanto formales como informales, para acercar a estas familias a los centros educativos, de modo que sientan que forman parte de ellos y que cuentan con ellas. Es fundamental para generar escenarios de confianza en los que las familias, y por lo tanto sus hijos e hijas, se sientan reconocidos. Como señalaban Pàmies-Rovira *et al.*, «el acompañamiento se percibe en las diversas estrategias que se impulsan en los centros y en especial en la acción tutorial y la orientación educativa, que se considera en la mayoría de las ocasiones una de las prioridades» (2016, p. 10).

Los canales de comunicación con las familias son fundamentales y, en no pocas ocasiones, debido a diversas barreras, se deben utilizar vías de tipo informal, por ejemplo, en la entrada y salida de clase frente a las tutorías o al uso de plataformas tecnológicas y el correo electrónico. Las investigaciones sobre esta cuestión han puesto de manifiesto las principales dificultades existentes (Garreta-Bochaca y Llevot Calvet, 2022; Rodríguez Revelo, 2018). En la tabla 7 se recogen las barreras de comunicación entre las familias extranjeras y gitanas, y los centros escolares. Como se puede observar, las lingüísticas son las predominantes en el caso de las extranjeras, mientras que con las gitanas son las culturales. También hay que resaltar que en uno de cada tres centros encuestados no había barreras de comunicación con las familias extranjeras y en más de la mitad tampoco con las gitanas. Este hecho, de nuevo, viene marcado por la mayor o menor presencia de diversidad cultural en la escuela.

**Tabla 7. Barreras de comunicación entre familias y escuelas (% de centros)**

Barreras	Familias extranjeras	Familias gitanas
Lingüísticas	58,2	0,6
Socioeconómicas	6,3	5,7
Culturales	18,0	35,5
Institucionales	2,6	1,0
Absentismo (alumnado y familiar)	0,5	7,9

Barreras	Familias extranjeras	Familias gitanas
Otros	0,7	0,4
No hay barreras	32,6	57,9

Fuente: Elaboración propia a partir de «La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas» (CSO2017-84872-R).

Los equipos directivos de los centros escolares son muy conscientes de las acciones y medidas que tienen que desarrollar para atender y trabajar la diversidad cultural, especialmente en el primer caso. Efectivamente, hay una visión muy integral de la escuela y de su relación con el entorno, prestando especial atención a la relación con las familias:

El truco, para mí, es el trato directo con las familias. La base. Una familia sí es verdad que se puede saltar a la torera lo que yo le digo, pero, si al final, yo establezco un canal de comunicación con ella, con esa familia, hay una cierta relación de cumplir las normas.

DIRECTOR DE UN CENTRO DE LA RIOJA CON ELEVADA  
DIVERSIDAD CULTURAL

Entienden que la comunicación es determinante para una inclusión más efectiva. Sin embargo, este proceso no se puede llevar a cabo sin liderazgos participativos y colaborativos, en los que los docentes y demás profesionales estén también implicados y compartan una misma visión. En este sentido, en las experiencias de éxito recogidas en las etnografías escolares, este escenario se daba claramente. Por el contrario, en los casos en los que había liderazgos en cuestión, en que la visión del equipo directivo y parte del profesorado disienta o los canales de comunicación estaban rotos o debilitados, las actuaciones llevadas a cabo no conseguían los resultados perseguidos.

## Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experience. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- ANDRÉS CABELLO, S. (2023). Atención y trabajo de la diversidad cultural: familias de origen extranjero y gitano en un centro de especial dificultad. *EHQUIDAD. International Welfare Policies and Social Work*, 20, 247-280. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0020>

- ANDRÉS CABELLO, S. y GIRÓ MIRANDA, J. (2020). Educational attainment and integration of foreign students in Spain. En P. Groves Price (ed.), *Oxford encyclopedia of race and education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.805>
- BELAVI, G. y MURILLO, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- BOLÍVAR, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- BOLÍVAR, A. (2014). Construcción de capacidades de la escuela: liderazgo compartido y comunidades profesionales de aprendizaje. Una propuesta de investigación. *IJELM – International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175. <https://dx.doi.org/10.447/ijelm.2014.14>
- CAMARERO-FIGUEROLA, M., TIERNO-GARCÍA, J. M., BARRIOS ARÓS, C. e IRANZO-GARCÍA, P. (2020). Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos. La perspectiva de los directores. *Revista de Educación*, 388, 167-192. [10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451)
- CEBALLOS LÓPEZ, N. y SAIZ LINARES, A. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos de intentos de cambio. *Aula Abierta*, 49(2), 151-158. <https://doi.org/10.17811/rife.49.2.2020.151-158>
- CHOI, A. y GIL, M. (2017). ¿Afecta el liderazgo de centro al rendimiento académico del alumnado? *¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa*. Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/es/publicaciones/afecta-el-liderazgo-de-centro-al-rendimiento-academico-del-alumnado>
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. y HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 27-41.
- FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD y EDUCACIÓN. (2019). *Changing Educational Systems Through a WCD Leadership. Programa de liderazgo para una educación integral (LEI). Marco Teórico y dominio de actuación*. [https://www.wcdleadership.com/site/wp-content/uploads/DOCUMENTO-DE-BASES\\_31052022\\_EFSE\\_DR.pdf](https://www.wcdleadership.com/site/wp-content/uploads/DOCUMENTO-DE-BASES_31052022_EFSE_DR.pdf)

- GARCÍA ALEGRE, E. y DEL CAMPO CANALS, M. (2012). ¿La corresponsabilidad es una estrategia de éxito? *Revista de Educación*, n.º extraordinario 2012, 220-248.
- GARRETA-BOCHACA, J. y LLEVOT-CALVET, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la educación primaria. *Educación XXI*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
- GARRETA-BOCHACA, J., PALAUDÀRIAS-MARTÍ, J. M. y ANDRÉS-CABELLO, S. (2022a). Economic crisis and equal opportunities: Response of management teams in Catalonia (Spain) to educational inequalities. *International Journal of Organizations*, 28, 7-34. <https://doi.org/10.17345/rio28.7-34>
- GARRETA-BOCHACA, J., TORRELLES-MONTAUNY, A. y CÁRCAMO-VÁSQUEZ, H. (2022b). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2323>
- GÓMEZ-HURTADO, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- GÓMEZ-HURTADO, I., Valdés, R., González-Falcón, I. y Jiménez-Vargas, F. (2021). Inclusive leadership: Good managerial practices to address cultural diversity in schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>
- GONZÁLEZ-FALCÓN, I. (coord.). (2021). *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y aportaciones para una escuela inclusiva*. Pirámide.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2023). *Estadística del padrón continuo* [datos estadísticos]. [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_Cycid=1254736177012ymenu=resultadosyidp=1254734710990](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_Cycid=1254736177012ymenu=resultadosyidp=1254734710990)
- LEITHWOOD, K., HARRIS, A. y HOPKINS, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership y Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-14.
- LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2012). Aportaciones y reflexiones pedagógicas sobre educación intercultural: de la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Revista Currículum*, 25, 57-75.

- MAHÍA CASADO, R. y MEDINA MORAL, E. (2022). *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español*. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. [https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15\\_accesible.pdf](https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accesible.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2023). *Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias* [datos estadísticos]. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>
- MOLINER, L., MOLINER, O. y SALES, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura y Educación*, 22(3), 283-296. <https://doi.org/10.1174/113564010792929948>
- MOSS, J., O'MARA, J. y McCANDLESS, T. (2017). School leadership and intercultural understanding: school foyers as situated spaces for doing diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 956-973. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1324527>
- ORDÓÑEZ-SIERRA, R., RODRÍGUEZ-GALLEGO, M. y LÓPEZ-MARTÍNEZ, A. (2020). La dirección de los centros escolares desde la voz de sus protagonistas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 301-324. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8370>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN y EL DESARROLLO ECONÓMICO. (2020). *TALIS 2018 results (volume II). Teachers and school leaders as valued professionals*. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>
- PÀMIES-ROVIRA, J., SENENT-SÁNCHEZ, J. M. y ESSOMBA GELABERT, M. A. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600>
- PONT, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55, 154-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- PONT, B., NUSCHE, D. y MOORMAN, H. (2008). *Improving school leadership - Volume 1: Policy and practice*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf>
- RODRÍGUEZ REVELO, E. (2018). El ejercicio de la función directiva en contextos complejos: su profesionalización. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 57(3), 131-152. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.775>

- SANS-MARTÍN, A., GUÀRDIA OLMOS, J. y TRIADÓ-IVERN, X. (2016). El liderazgo educativo en Europa: una aproximación transcultural. *Revista de Educación*, 371, 83-106. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-371-309>
- TORRELLES MONTAUNY, A. (2022). Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 15(3), 315-316. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>