



Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE)
Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del
Conocimiento

TESIS DOCTORAL

Evaluación del liderazgo culturalmente comprometido en centros educativos financiados con fondos públicos en España

Autora: Lourdes Sancho Otero

**Directoras: María José Rodríguez Conde y Susana Olmos
Migueláñez**



Julio 2024



TESIS DOCTORAL

Evaluación del liderazgo culturalmente comprometido en centros educativos financiados con fondos públicos en España

Doctoranda:

Lourdes
Sancho
Otero

Firmado
digitalmente por
Lourdes Sancho
Otero
Fecha: 2024.07.25
19:52:02 +02'00'

Lourdes Sancho Otero

Directoras:

RODRIGUEZ
CONDE
MARIA JOSE
- 22728082B
Firmado digitalmente
por RODRIGUEZ
CONDE MARIA JOSE -
22728082B
Fecha: 2024.07.26
10:37:04 +02'00'

María José Rodríguez Conde

Firmado por OLMOS
MIGUELAÑEZ SUSANA -
***4687** el día
26/07/2024 con un
certificado emitido por AC

Susana Olmos Migueláñez



INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO

Línea de investigación: Evaluación Educativa y Orientación
Área de Conocimiento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Dra. María José Rodríguez Conde, Catedrática del Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Dra. Susana Olmos Migueláñez, Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Salamanca; en calidad de directoras del trabajo de la Tesis Doctoral titulado: *“Evaluación del liderazgo culturalmente comprometido en centros educativos sostenidos con fondos públicos en España”*, realizado por D^a. Lourdes Sancho Otero,

HACEN CONSTAR que dicho trabajo de investigación alcanza, bajo nuestro punto de vista, todos los requisitos científicos y formales para ser presentado y defendido públicamente como Tesis Doctoral. La investigación indaga sobre un problema relevante en la investigación educativa y presenta un grado alto de innovación. El proceso metodológico seleccionado resulta adecuado a los objetivos e hipótesis planteadas y la discusión es completa y relacionada con una actualizada fundamentación teórica. Presenta, por tanto, una contextualización adecuada, un riguroso procedimiento de obtención y un análisis de datos y una extracción de conclusiones valiosas para el área de conocimiento en el que está inmerso.

Por todo ello, manifestamos nuestro acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido.

En Salamanca a fecha de firma electrónica,

RODRIGUEZ
CONDE
MARIA JOSE
- 22728082B

Firmado digitalmente
por RODRIGUEZ
CONDE MARIA JOSE -
22728082B
Fecha: 2024.07.26
10:37:19 +02'00'

Firmado por OLMOS MIGUELAÑEZ
SUSANA - ***4687** el día
26/07/2024 con un certificado
emitido por AC FNMT Usuarios

*A mis padres,
José Antonio y M^a Teresa,
que me lo han dado
todo en la vida*

AGRADECIMIENTOS

Esta Tesis Doctoral no hubiera podido llegar a su fin sin la participación, la colaboración, el apoyo y la ayuda de un gran número de personas a las que les expreso mi más sincero agradecimiento en las siguientes líneas.

A mis directoras de Tesis, María José Rodríguez Conde y Susana Olmos-Migueláñez, a las que admiro profundamente, tanto por sus logros profesionales como por su calidad humana. Les agradezco su acompañamiento y apoyo en este camino que llega a su fin, también, gracias a su esfuerzo.

A los compañeros del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Salamanca que han contribuido, de una manera u de otra, en mi aprendizaje como docente e investigadora.

A Joe O'Hara, Martin Brown y Sarah Gardezi, por recibirme y acogerme con tanto cariño durante los meses que viví en Dublín, y por contribuir con su experiencia a mi desarrollo profesional.

A los compañeros del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, que me han acogido con los brazos abiertos y han aportado apoyo académico y emocional en la última fase de este proceso.

A todas las personas que, de manera solidaria, se han implicado en la fase de desarrollo de esta investigación, invirtiendo su tiempo para que esta investigadora alcanzara sus objetivos. En especial, a los directores y directoras que me abrieron las puertas de sus centros educativos y me ofrecieron toda su ayuda. Sin su colaboración, este proyecto no hubiera podido salir adelante.

A mi familia, a mis padres, a mi hermana y a mi cuñado, por enseñarme el valor del trabajo y por estar a mi lado en todas las decisiones que he enfrentado en este camino, porque gracias a ellos he llegado aquí.

A mis amigas y amigos, que siempre han confiado en que cumpliría mis metas, incluso en los momentos en que ni yo misma me veía capaz. Gracias por encontrar una palabra de aliento que ofrecerme en cada momento.

Y, por último, a mis sobrinas Sofía y Lara, que han llenado de luz los momentos más oscuros, como también han llenado de amor mi corazón. Espero que este logro cultive en ellas la firme creencia de que serán capaces de conseguir todo lo que se propongan.

RESUMEN

El fenómeno migratorio que se extiende por todas las regiones del mundo y que se está intensificando como consecuencia de la globalización, los conflictos, la inestabilidad política y económica, junto a los desastres naturales causados por el cambio climático, está repercutiendo en la composición cada vez más diversa del alumnado en los centros educativos en los países de acogida, en especial en nuestro contexto europeo.

La preocupación por la atención educativa que recibe el estudiantado con diversidad cultural y por lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible de educación inclusiva, equitativa y de calidad, fundamentan el planteamiento de esta Tesis Doctoral, centrada en la *evaluación del liderazgo culturalmente comprometido en centros educativos sostenidos con fondos públicos en España*.

Las pruebas internacionales que evalúan las competencias del alumnado al final de la etapa de escolarización obligatoria, como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, *Programme for International Student Assessment*, en inglés), evidencian la brecha de rendimiento académico existente entre alumnado no migrante y sus compañeros con antecedentes migratorios en la mayoría de los países que se someten a esta evaluación. Bien es cierto que gran parte del desfase en los resultados de alumnado con antecedentes migratorios es explicado por la situación de desventaja social y económica que experimenta en el país receptor.

Tomando en consideración la relevancia de los factores escolares, como el liderazgo educativo, en la provisión de equidad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, se debe prestar especial atención a cómo estos factores pueden promover el éxito académico, social y emocional del alumnado con diversidad cultural. En esta línea, se propone un liderazgo culturalmente comprometido en los centros escolares (CRL, *Culturally Responsive Leadership*, en inglés) como un factor que contribuye a crear entornos de aprendizaje inclusivos, respetuosos y comprometidos con la diversidad cultural y lingüística, cuyos protagonistas son el director escolar y los miembros del equipo directivo.

Para cumplir con el objetivo general del estudio, conocer los factores o variables que afectan a los centros escolares públicos y privados, junto con las capacidades de los líderes escolares, para promover un compromiso cultural y, a partir de esta información, describir la situación de contextos concretos aplicando el estudio de caso, que nos permitan interpretar la realidad desde las perspectivas de múltiples implicados

(directivos, docentes, estudiantes y familias), se ha empleado un diseño de investigación basado en métodos mixtos de tipo secuencial explicativo, donde la primera fase es de corte cuantitativo y la segunda, cualitativo.

Los resultados derivados del diseño y aplicación de una encuesta autoadministrada a una muestra de 121 directores de centros educativos públicos y privados de diferentes comunidades españolas, ambos sostenidos con fondos públicos, nos permitió diseñar la segunda fase de investigación. La entrevista semiestructurada fue el instrumento de recogida de información en el estudio de caso, realizado en cuatro centros educativos de diferentes características y ubicados en las comunidades de Andalucía y de Castilla y León, siendo tres de ellos públicos y uno, privado-concertado. Treinta y nueve participantes de diferentes estratos (directivos, jefes de estudios, orientadores educativos, docentes, estudiantes y familiares) fueron las fuentes de información en esta fase.

El contraste de los resultados derivados de la aplicación de la encuesta con los obtenidos del estudio de caso nos permitió conocer con más precisión las medidas de atención educativa dirigidas al alumnado con diversidad cultural en la práctica real. De la misma forma, nos permitió conocer las creencias de los directivos escolares en cuanto a la presencia de alumnado con antecedentes migratorios en su centro, las políticas y prácticas escolares que se emplean para gestionar entornos educativos pluriculturales y las posibilidades y limitaciones para la implementación de un liderazgo culturalmente comprometido en los centros educativos.

Esta Tesis concluye exponiendo las limitaciones que ha conllevado el desarrollo del presente estudio, como las dificultades en el acceso a la muestra, y con unas implicaciones para la práctica educativa en las que se demandan oportunidades de formación inicial y permanente en la gestión de la diversidad cultural, así como más capacidad y autonomía para que los directores escolares, especialmente los de centros públicos, puedan ejercer un liderazgo pedagógico comprometido con la diversidad cultural, que necesitará del adecuado apoyo institucional -legislativo y económico- para alcanzar el éxito. Por último, se incluyen una serie de líneas de investigación futuras relacionadas con la evaluación del CRL en una muestra más amplia y de la calidad de la atención a la diversidad en los centros educativos, así como la provisión de oportunidades de desarrollo profesional ajustadas a los resultados del diagnóstico de necesidades de formación del personal educativo.

Palabras clave: diversidad cultural, liderazgo educativo, migración, enseñanza pública, evaluación de la educación.

ABSTRACT

The migratory phenomenon that is spreading in all regions of the world and is intensifying as a consequence of globalisation, conflicts, political and economic instability, together with natural disasters caused by climate change, is having an impact on the increasingly diverse composition of the student body in schools in host countries, especially in our European context.

The concern for the educational attention received by culturally diverse students and for achieving the Sustainable Development Goal of inclusive, equitable and quality education are the basis for this Doctoral Thesis, which focuses on the *evaluation of culturally responsive leadership in publicly funded schools in Spain*.

International tests that assess student competencies at the end of compulsory schooling, such as the Programme for International Student Assessment (PISA), show the academic achievement gap between non-migrant students and their peers with a migrant background in most of the countries that undergo this assessment. It is true that a large part of the gap in the results of students with a migrant background is explained by the social and economic disadvantage they experience in the host country.

Regarding the relevance of school factors, such as educational leadership, in providing equity and equal opportunities for all students, special attention should be paid to how these factors can promote the academic, social and emotional success of culturally diverse students. Along these lines, Culturally Responsive Leadership (CRL) in schools is proposed as a factor that contributes to inclusive, respectful and committed learning environments for cultural and linguistic diversity, with the school principal and members of the management team as key actors.

In order to achieve the general objective of the study, to find out the factors or variables that affect public and private schools, together with the capacities of school leaders, to promote cultural commitment and, based on this information, to describe the situation of specific contexts by applying the case study, allowing us to interpret the reality from the perspectives of multiple stakeholders (principals, teachers, students and parents), an explanatory sequential mixed method design has been used, where the first phase is quantitative and the second, qualitative.

The results from the design and application of a survey to a sample of 121 principals from public and private schools in different Spanish regions, both publicly funded, allowed us to design the second phase of the research. The semi-structured interview was the tool used to collect information in the case study, carried out in four

schools with different characteristics and located in the regions of Andalusia and Castile and Leon, three of them public and one private. Thirty-nine participants from different strata (principals, deputy principals, educational counsellors, teachers, students and parents) were the sources of information in this phase.

The contrast of the results from the application of the survey with those obtained from the case study allowed us to know more precisely the educational attention measures aimed at students with cultural diversity in real practice. In the same way, it allowed us to know the beliefs of school leaders regarding the presence of students with a migrant background in their school, the school policies and practices used to manage multicultural educational environments, and the possibilities and limitations for the implementation of culturally responsive leadership in schools.

This thesis concludes by outlining the limitations that the development of this study has involved, such as the difficulties in accessing the sample, and with implications for educational practice in which initial and ongoing training opportunities in the management of cultural diversity are demanded, as well as more capacity and autonomy so that school heads, especially those in public schools, can exercise pedagogical leadership committed to cultural diversity, which will need adequate institutional support -legislative and economic- in order to be successful. Finally, a number of future lines of research are included related to the evaluation of CRL in a wider sample and of the quality of attention to diversity in schools, as well as the provision of professional development opportunities adjusted to the results of the diagnosis of the training needs of educational staff.

Keywords: cultural pluralism, school leadership, migrant children, evaluation research, state schools

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	23
 CAPÍTULO I. DIVERSIDAD CULTURAL Y ATENCIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA. 33	
1.1. El fenómeno migratorio a nivel mundial	33
1.1.1. El fenómeno migratorio en Europa	36
1.1.2. El fenómeno migratorio en España	37
1.2. Medidas para responder a una sociedad europea cada vez más diversa	43
1.2.1. Cultura y diversidad cultural.....	43
1.2.2. Población migrante en Europa: un reto para la educación	45
1.2.3. La Unión Europea ante el fenómeno migratorio	47
1.3. Migración y educación	49
1.3.1. Resultados académicos del alumnado con antecedentes migratorios	50
1.3.2. Factores que favorecen el éxito del alumnado con antecedentes migratorios	53
1.3.2.1. Factores del entorno de aprendizaje	55
1.3.3. Propuestas para atender a la diversidad cultural en el sistema educativo.....	70
1.3.4. La atención educativa al alumnado con antecedentes migratorios en España.....	72
 CAPÍTULO II. LIDERAZGO ESCOLAR.....	85
2.1. Liderazgo	85
2.2. El liderazgo en el contexto educativo	86
2.2.1. El liderazgo y sus efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes	89
2.3. Modelos de liderazgo escolar	94
2.3.1. Los modelos de liderazgo más estudiados y su relación con la eficacia escolar.....	95
2.3.2. Modelos y prácticas de liderazgo centrados en fomentar el éxito del alumnado con diversidad cultural	105
2.4. El liderazgo en el sistema educativo español.....	118
2.4.1. Titularidad de los Centros Educativos en España	119
2.4.2. Gobernanza de los Centros Escolares en España	120

2.4.3. Acceso al Cuerpo de Profesores en España.....	123
2.4.4. Capacidad de Liderazgo de Centros Escolares Públicos en España	125
2.4.5. Posibilidades y limitaciones para implementar un Liderazgo Escolar Culturalmente Comprometido (Culturally Responsive School Leadership) en España	128
CAPÍTULO III. PRÁCTICAS DE LIDERAZGO CULTURALMENTE COMPROMETIDO. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA (SLR)	135
3.1. Introducción	135
3.2. Método.....	136
3.2.1. Formulación del problema de investigación	137
3.2.2. Desarrollo y validación del protocolo de revisión	139
3.2.3. Búsqueda bibliográfica	139
3.2.4. Evaluación de la Calidad.....	141
3.2.5. Extracción de los datos.....	143
3.2.6. Análisis y síntesis de los datos	144
3.3. Resultados	145
3.3.1. Resultados del estudio de mapping	145
3.3.2. Resultados del estudio de la SLR	159
3.4. Discusión	173
3.5. Conclusiones.....	175
3.5.1. Conclusiones extraídas de las preguntas de mapping	176
3.5.2. Conclusiones extraídas de las preguntas de SLR	177
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	183
4.1. Hipótesis y objetivo de la investigación	183
4.2. Diseño general de Investigación	185
4.3. Fase 1: Contexto, creencias y prácticas culturalmente comprometidas, según los directivos españoles (fase cuantitativa).....	186
4.3.1. Diseño del estudio a directivos escolares.....	186
4.3.2. Técnica e instrumento de recogida de datos: encuesta autoadministrada.....	187
4.3.3. Población y muestra del estudio	189
4.3.4. Procedimiento de aplicación de la encuesta autoadministrada	192
4.3.5. Técnicas de análisis aplicadas a los datos cuantitativos.....	193

4.4. Fase 2: Estudio de caso en centros educativos en España (fase cualitativa)	194
4.4.1. Diseño del estudio de caso colectivo	194
4.4.2. Contextualización de los casos	196
4.4.3. Descripción de los casos	208
4.4.4. Técnica e instrumento de recogida de datos cualitativos: entrevista semiestructurada	215
4.4.5. Técnica de análisis aplicada los datos del estudio de caso	223
CAPÍTULO V. RESULTADOS	229
5.1. Resultados del análisis de datos cuantitativos de la encuesta a la muestra de directores escolares.....	229
5.1.1. Características de los centros públicos y privados de la muestra del estudio.....	230
5.1.2. Características de los líderes de centros públicos y privados de la muestra del estudio.....	239
5.1.3. Liderazgo en contextos pluriculturales: entre la política y la práctica	255
5.1.4. Retos y apoyos al liderazgo culturalmente comprometido en los centros educativos españoles.....	265
5.2. Resultados del análisis del estudio de caso de los cuatro centros educativos seleccionados en la fase cualitativa.....	270
5.2.1. Resultados del estudio de caso individual.....	275
5.2.2. Resultados del ‘Cross-Case Analysis’	313
CHAPTER VI. DISCUSSION AND CONCLUSIONS	333
6.1. Synthesis of the contextual variables of the study	333
6.1.1. Profile of school leaders in the research in contrast to other studies	333
6.1.2. Profile of the schools in the study in contrast to other research	338
6.2. Synthesis of the most relevant findings of the study	343
6.2.1. School leaders' attitudes about culturally diverse school environments.....	343
6.2.2. Policies and practices to respond to cultural diversity in schools	345
6.2.3. Educational practices promoting global competence in schools	346

6.2.4. Limitations and support for culturally responsive leadership in Spanish schools.....	347
6.3. Research limitations and implications for educational practice.	349
6.4. Future lines of research derived from the study	352
6.5. Dissemination of results derived from this Doctoral Thesis: Scientific publications	352
6.5.1. Scientific papers	352
6.5.2. Conference papers.....	353
REFERENCIAS	357
ANEXOS	393
ANEXO I. Recopilación de prácticas de liderazgo culturalmente comprometido resultantes de la SLR	395
ANEXO II. Número de centros que ofertan enseñanzas en régimen general en las comunidades de Andalucía y de Castilla y León, en función de la titularidad.	464
ANEXO III. Imagen del sistema de códigos y categorías generadas tras el análisis temático reflexivo en el software ATLAS.ti.	466
ANEXO IV. Pruebas estadísticas de contraste paramétricos y otros.....	467
ANEXO V. Discusión y conclusiones.....	486

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3. 1. <i>Publicaciones por continentes y países (PM3)</i>	149
Tabla 3. 2. <i>Técnicas e instrumentos de recogida de información más frecuentes en los estudios seleccionados (PM6)</i>	150
Tabla 3. 3. <i>Estructuras de los sistemas educativos español y estadounidense (PM9)</i> .	155
Tabla 3. 4. <i>Teorías en las que se sustentan la mayor parte de los estudios recopilados (PM10)</i>	157
Tabla 3. 5. <i>Resumen de las respuestas a las preguntas de mapping</i>	158
Tabla 3. 6. <i>Recuento de las obras que han identificado ejemplos de prácticas de liderazgo comprometidas con la diversidad cultural recogidas en este sistema de categorías</i>	163
Tabla 3. 7. <i>Resumen de las respuestas a las preguntas de SLR</i>	173
Tabla 4. 1. <i>Estadísticas sobre centros educativos que impartían enseñanzas generales en el curso 2021-22</i>	190
Tabla 4. 2. <i>Población nacional y extranjera en las CCAA de Castilla y León y Andalucía y en el total de España en 2022</i>	198
Tabla 4. 3. <i>Distribución porcentual del alumnado en determinadas enseñanzas de régimen general no universitarias por CA en el curso 2021-22</i>	203
Tabla 4. 4. <i>Distribución del alumnado matriculado y del extranjero por titularidad/financiación del centro en enseñanzas de régimen general no universitarias durante el curso 2020-21 en Castilla y León, Andalucía y España</i>	204
Tabla 4. 5. <i>Número de entrevistados por cada caso y tipo de fuente de información</i> ..	223
Tabla 5. 1. <i>Distribución de la muestra de centros en función de la titularidad y el tamaño de población</i>	230
Tabla 5. 2. <i>Distribución de la muestra de centros en función de la titularidad y la Comunidad Autónoma</i>	231
Tabla 5. 3. <i>Distribución de la muestra de centros en función de la titularidad y del número de estudiantes del centro</i>	233
Tabla 5. 4. <i>Distribución de la muestra de centros en función de la titularidad y del tipo de centro</i>	234
Tabla 5. 5. <i>Distribución de la muestra de centros en función de la titularidad y del procedimiento de integración del alumnado migrante</i>	235
Tabla 5. 6. <i>Distribución de la muestra en centros públicos y centros privados en función del porcentaje de estudiantes con unas características determinadas</i>	238
Tabla 5. 7. <i>Distribución de la muestra de líderes en función de la titularidad del centro y el sexo</i>	239
Tabla 5. 8. <i>Distribución de la muestra de líderes en función de la titularidad del centro y la edad</i>	240
Tabla 5. 9. <i>Distribución de la muestra de líderes en función de la titularidad del centro y la titulación más alta obtenida</i>	241
Tabla 5. 10. <i>Distribución de la muestra de líderes en función de la titularidad del centro y la formación permanente (prueba de contraste)</i>	242

Tabla 5. 11.	<i>Distribución de la muestra de líderes en función de la titularidad del centro y la necesidad de formación permanente, sobre distintos contenidos formativos (prueba de contraste).....</i>	244
Tabla 5. 12.	<i>Distribución de la muestra de líderes en función de la titularidad del centro y su percepción de necesidad de formación permanente, sobre distintos contenidos formativos (prueba de contraste).....</i>	247
Tabla 5. 13.	<i>Distribución de la muestra de líderes en función de la titularidad del centro y su actitud hacia los entornos de aprendizaje pluriculturales (prueba de contraste)</i>	250
Tabla 5. 14.	<i>Requisitos paramétricos para aplicación del Análisis Factorial Exploratorio a la escala de creencias de los directores sobre la atención a la diversidad cultural en los centros.....</i>	253
Tabla 5. 15.	<i>Matriz de componentes rotados y varianza asumida en cada factor y el total: Rotación ortogonal (varimax) en el Análisis Factorial Exploratorio a la escala de creencias de los directivos sobre entornos culturalmente diversos en centros escolares</i>	253
Tabla 5. 16.	<i>Distribución de la muestra de líderes en función de la titularidad del centro y las políticas y prácticas implantadas en los centros para atender a la diversidad cultural</i>	256
Tabla 5. 17.	<i>Requisitos paramétricos para aplicación del Análisis Factorial Exploratorio a la escala de políticas y prácticas implantadas en los centros para atender a la diversidad cultural</i>	258
Tabla 5. 18.	<i>Matriz de componentes rotados y varianza asumida en cada factor y el total: Rotación ortogonal (varimax) en el Análisis Factorial Exploratorio a la escala de políticas y prácticas de diversidad cultural en los centros.....</i>	259
Tabla 5. 19.	<i>Distribución de la muestra de líderes en función de la titularidad del centro y de las prácticas educativas que promueven la competencia global en los centros</i>	261
Tabla 5. 20.	<i>Requisitos paramétricos para aplicación del Análisis Factorial Exploratorio a la escala de prácticas educativas que promueven la competencia global en los centros</i>	263
Tabla 5. 21.	<i>Matriz de componentes rotados y varianza asumida en cada factor y el total: Rotación ortogonal (varimax) en el Análisis Factorial Exploratorio a la escala de prácticas educativas que promueven la competencia global en los centros.....</i>	264
Tabla 5. 22.	<i>Distribución de la muestra de líderes en función de la titularidad del centro y las actividades de participación de la familia migrante en el centro</i>	266
Tabla 5. 23.	<i>Distribución de la muestra de líderes en función de la titularidad del centro y de los obstáculos percibidos por los directores acerca para proporcionar una educación cultural y lingüísticamente diversa en su centro.....</i>	268
Tabla 5. 24.	<i>Diferencias y semejanzas entre los casos para la categoría Formación de Docentes y Líderes para Responder a la Diversidad Cultural en los Centros Educativos</i>	315
Tabla 5. 25.	<i>Diferencias y semejanzas entre los casos para la categoría Posibilidades y Obstáculos para Establecer un Plan de Estudios Culturalmente Comprometido</i>	317
Tabla 5. 26.	<i>Diferencias y semejanzas entre los casos para la categoría Gestión de la Diversidad Cultural en Contextos Escolares</i>	320

Tabla 5. 27.	<i>Diferencias y semejanzas entre los casos para la categoría Oportunidades para Implicar a las Familias del Alumnado en la Vida Escolar.....</i>	322
Tabla 5. 28.	<i>Diferencias y semejanzas entre los casos para la categoría “Entorno de Aprendizaje Inclusivo y Respetuoso con la Diversidad Cultural”</i>	325
Tabla 5. 29.	<i>Diferencias y semejanzas entre los casos para la categoría Oportunidades para Visibilizar y Sensibilizar sobre la Diversidad Cultural</i>	328

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. 1.	<i>Migrantes internacionales, por principal región de residencia desde 2005 hasta 2020</i>	34
Figura 1. 2.	<i>Migración exterior anual en España desde 2012 hasta 2021</i>	38
Figura 1. 3.	<i>Representación de la tasa de extranjeros en España por Comunidades Autónomas a 1 de enero de 2022</i>	39
Figura 1. 4.	<i>Porcentaje de población extranjera en España por provincias a 1 de enero de 2022</i>	40
Figura 1. 5.	<i>Pirámide de población de nacionales y extranjeros en España a 1 de enero de 2022</i>	41
Figura 1. 6.	<i>Población en edad escolar que residía en España a 1 de enero de 2022.....</i>	42
Figura 1. 7.	<i>Influencia de las políticas educativas en la resiliencia del alumnado diverso culturalmente a través de factores escolares</i>	55
Figura 1. 8.	<i>Puntuación de España en el índice MIPLEX por cada una de las áreas clave</i>	74
Figura 2. 1.	<i>Esquema comparativo de las características que definen a líder y gestor...</i>	88
Figura 2. 2.	<i>Modelos de efectos del liderazgo en el rendimiento académico.....</i>	91
Figura 3. 1.	<i>Procedimiento de la Revisión Sistemática de la Literatura</i>	137
Figura 3. 2.	<i>Proceso de selección/inclusión y evaluación de la calidad</i>	143
Figura 3. 3.	<i>Evolución temporal de la publicación de estudios sobre prácticas de liderazgo culturalmente comprometidas (PM1)</i>	146
Figura 3. 4.	<i>Frecuencia de publicaciones por país (PM3)</i>	148
Figura 3. 5.	<i>Frecuencia en los criterios de selección de la muestra</i>	153
Figura 3. 6.	<i>Representación visual del sistema de categorías resultante de esta SLR .</i>	161
Figura 4. 1.	<i>Diseño de métodos mixtos secuencial explicativo.....</i>	186
Figura 4. 2.	<i>Estructura del Sistema Educativo Español</i>	197
Figura 4. 3.	<i>Porcentaje de extranjeros en las comunidades de Castilla y León y Andalucía y en el total del país en 2022</i>	199
Figura 4. 4.	<i>Porcentaje de variación del alumnado en enseñanzas de régimen general no universitarias entre los cursos 2011-12 y 2021-22 por comunidad autónoma</i>	200
Figura 5. 1.	<i>Distribución de la muestra de centros en función de la Comunidad Autónoma</i>	232
Figura 5. 2.	<i>Distribución de la muestra de líderes en función de la titularidad del centro y sexo.....</i>	240

Figura 5. 3.	<i>Titulación más alta obtenida por los líderes de la muestra del estudio, según la titularidad del centro educativo que dirigían</i>	241
Figura 5. 4.	<i>Distribución de la muestra de líderes en función de la titularidad del centro y necesidades de formación permanente</i>	246
Figura 5. 5.	<i>Distribuciones en función de la titularidad del centro y la percepción de sus líderes sobre la necesidad de formación permanente, con distintos contenidos formativos</i>	249
Figura 5. 6.	<i>Media por ítem, en función de la titularidad del centro, en relación con la media en los ítems de las creencias de los directivos sobre los entornos de aprendizaje pluriculturales</i>	252
Figura 5. 7.	<i>Media por ítem, en función de la titularidad del centro, en relación con la frecuencia de políticas y prácticas implantadas en los centros para atender a la diversidad cultural.....</i>	258
Figura 5. 8.	<i>Media por ítem, en función de la titularidad del centro, en relación con la frecuencia de las prácticas educativas que promueven la competencia global en los centros.....</i>	263
Figura 5. 9.	<i>Diferencias de media por ítem, en función de la titularidad del centro, en relación con la frecuencia de actividades de participación de las familias migrantes en los centros</i>	267
Figura 5. 10.	<i>Media por ítem, en función de la titularidad del centro, con relación a la percepción de los obstáculos que pudieran impedir la capacidad de su centro para proporcionar una educación cultural y lingüísticamente diversa</i>	270
Figura 5. 11.	<i>Diagrama de Sankey del caso IES-P_CyL por categorías de análisis generado en Atlas.ti</i>	283
Figura 5. 12.	<i>Diagrama de Sankey del caso IESO-P_A por categorías de análisis generado en Atlas.ti</i>	296
Figura 5. 13.	<i>Diagrama de Sankey del caso IES-P_A por categorías de análisis generado en Atlas.ti</i>	304
Figura 5. 14.	<i>Diagrama de Sankey del caso C-C_A por categorías de análisis generado en Atlas.ti</i>	313

INTRODUCCIÓN

Esta Tesis Doctoral ha sido desarrollada en el Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de Salamanca (García-Peñalvo, 2014), desarrollado en el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE), que por su carácter interdisciplinar, está conformado por nueve líneas de investigación. Esta Tesis se sitúa en la línea de Evaluación Educativa y Orientación dentro del Grupo de Investigación y Unidad de Investigación Consolidada, Grupo en InterAcción y e-learning (GRIAL) (García-Peñalvo et al., 2019).

El desarrollo de la investigación que se describe a continuación ha sido posible gracias a la obtención de un contrato como personal docente investigador en formación a través de la convocatoria publicada en la Orden de 29 de octubre de 2018, de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, por la que se convocan ayudas destinadas a financiar la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo, cuya resolución favorable (ORDEN EDU/556/2019)¹ permitió a la autora de este trabajo desempeñar funciones de investigación y docencia durante tres años en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

Antes de que el lector o lectora se adentre en el contenido de esta Tesis, conviene introducir los temas sobre los que versa esta investigación y el contexto en el que se desarrolla.

El Grupo de Investigación GRIAL colaboró en calidad de *partner* en el proyecto *Supporting Culturally Responsive Leadership and Evaluation in Schools* (Proyecto CReLES)², dentro del que se desarrolla esta Tesis titulada: *Evaluación del liderazgo culturalmente comprometido en centros educativos financiados con fondos públicos en España*. El proyecto CReLES fue financiado por la Unión Europea en la convocatoria

¹ ORDEN EDU/556/2019, de 5 de junio, por la que se resuelve la convocatoria de ayudas destinadas a financiar la contratación predoctoral de personal investigador, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo

² Ref.: 2019-1-IE01-KA201-051419

Web: <https://creles.eu/es/inicio/>

Erasmus+ KA2 - Cooperation for innovation and the exchange of good practices de 2019, para ser desarrollado en tres años. Equipos de investigación asociados a tres universidades de países europeos -Austria (Universidad Johannes Kepler de Linz - JKU), España (Universidad de Salamanca - USAL) y Rusia (Universidad de la Ciudad de Moscú - MCU)- se convirtieron en los socios del equipo líder -Irlanda (Universidad de la Ciudad de Dublín - DCU)-. Hemos de aclarar que los investigadores asociados a la MCU tuvieron que abandonar su colaboración en el proyecto antes de que este finalizara, como consecuencia de la invasión rusa en Ucrania en febrero de 2022.

La justificación principal del mencionado proyecto europeo Erasmus + se fundamenta en el incremento de la diversidad cultural y lingüística en Europa, como resultado de la migración, la cual se refleja en el alumnado que ocupa las aulas de nuestros centros educativos. Basándose en la actual afluencia de migrantes y refugiados en Europa y el Objetivo de Desarrollo Sostenible internacional de educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, este proyecto tiene como objetivo priorizar la educación inclusiva de estudiantes con antecedentes migrantes desde las acciones y prácticas del liderazgo escolar.

A partir de este planteamiento se diseña la presente investigación como Tesis Doctoral que, contextualizada en el territorio español, tiene por objetivo conocer los factores o variables que afectan a los centros escolares públicos y privados, junto con las capacidades de los líderes escolares, para promover un compromiso cultural y, a partir de esta información, describir la situación de contextos concretos aplicando el estudio de caso, que nos permitan interpretar la realidad desde las perspectivas de múltiples implicados (directivos, docentes, estudiantes y familias).

Para dar respuesta al objetivo principal y a los objetivos específicos propuestos en la investigación se presenta, en primer lugar, una exhaustiva revisión de la literatura sobre la situación y las consecuencias de la migración en el mundo, en Europa y en España. En el primer capítulo de esta Tesis Doctoral: *Diversidad cultural y atención educativa en España*, también se encuentran las definiciones de los términos más relevantes para el estudio, como cultura, diversidad cultural y alumnado con antecedentes migratorios, entre otros.

Tras la contextualización de la situación originada por el desplazamiento de personas entre territorios, cada vez más intenso como consecuencia de la globalización, los conflictos, la inestabilidad política o económica y el cambio climático (McAuliffe y Oucho, 2024), se plasman las medidas que la Unión Europea recomienda poner en marcha con el objetivo de lograr el bienestar y la integración de la población inmigrante en sus países de acogida (European Comission, 2020). Esta preocupación subyace de las desigualdades presentadas entre migrantes y autóctonos en el acceso y las condiciones del mercado laboral, en el riesgo de pobreza o exclusión social, en las tasas

de abandono escolar (Comisión Europea, 2020; Kraszewska et al., 2021) y en el rendimiento en pruebas estandarizadas internacionales (Eurydice, 2019; OCDE, 2023). En todos los casos, la constante es que la población migrante se encuentra en una situación de desventaja frente a los ciudadanos del país de acogida.

En este sentido, se considera el sistema educativo el mayor mecanismo de equidad, pero también puede correr el peligro de convertirse en una herramienta que reproduzca las desigualdades del orden social existente (Eurydice, 2019). Para conocer en profundidad los factores escolares que determinan el rendimiento del alumnado y, en particular, del alumnado de origen migrante, nos apoyamos en la corriente teórico-práctica de mejora de la eficacia escolar (*effective school improvement*), la cual incluye dos líneas de investigación previas: eficacia escolar y mejora de la escuela (Creemers y Reezigt, 2005) cuyas publicaciones nos permiten responder a las siguientes preguntas: ¿qué factores son los que favorecen el éxito académico del alumnado con antecedentes migratorios a nivel de centro escolar? ¿Qué políticas lo promueven y qué recursos son necesarios?

Siguiendo el esquema de la influencia de las políticas educativas en la resiliencia del alumnado diverso culturalmente (OCDE, 2018a) se exponen los factores escolares asociados al entorno de aprendizaje, a los recursos escolares y a las políticas escolares. Una vez conocidos los factores que determinan el éxito del alumnado con antecedentes migratorios, la educación culturalmente comprometida (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2013; Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021; Wah y Nasri, 2019), se presenta como una propuesta para responder a las necesidades de la población estudiantil alejada de la perspectiva del *'déficit cultural'*.

Al final de este primer capítulo, se detallan las medidas de atención educativa dirigidas al alumnado con antecedentes migratorios en España, la problemática de la segregación escolar y la participación de las familias de origen migrante en la educación, así como el efecto de estos factores en el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes con diversidad cultural.

El segundo capítulo, titulado *Liderazgo escolar*, comienza con la revisión del concepto de liderazgo y su función en el contexto educativo y, particularmente, sobre su influencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Hallinger y Heck (1998), como autores pioneros en este campo, evidenciaron la relación indirecta de las acciones del líder escolar con el aprendizaje de los estudiantes, abriendo el camino de numerosas revisiones sistemáticas y metaanálisis que confirmaron esta relación de influencia significativa y que se recogen en esta sección.

Para comprender cómo influye las acciones del líder escolar, junto a otros factores, en el rendimiento académico del alumnado, se puede consultar la revisión

sobre los modelos de liderazgo escolar más estudiados (liderazgo distribuido, liderazgo instructivo, liderazgo docente y liderazgo transformacional) y su relación con la eficacia escolar que se encuentran en el segundo capítulo de esta Tesis.

A continuación, se presenta un análisis de las prácticas de liderazgo que fomentan el éxito de los estudiantes con diversidad cultural (liderazgo intercultural, liderazgo global, liderazgo transcultural, liderazgo para la justicia social y liderazgo culturalmente comprometido). En este epígrafe toma una especial relevancia el modelo del liderazgo culturalmente comprometido (*Culturally Responsive Leadership*, CRL), cuya traducción del término ‘*responsive*’ por ‘comprometido’ ha sido consensuada por los miembros del Proyecto CReLES atendiendo a la siguiente definición: el compromiso cultural parte de la consciencia de los diversos valores culturales, normas y tradiciones que existen, del reconocimiento a la historia y al impacto de las estructuras sociales que marginan a los individuos, y de la responsabilidad para oponerse e interrumpir las desigualdades. En este sentido, los líderes escolares culturalmente comprometidos se atreven a desafiar el statu quo y a promover la inclusión, a través de un ejercicio de autoreflexión sobre las asunciones, los prejuicios y los estereotipos arraigados en nuestro pensamiento y que condicionan nuestra conducta, para hacer que las prácticas escolares, las políticas, los recursos, los idiomas, las personas y el comportamiento respeten, valoren e incluyan a la diversidad cultural (Fulterer et al., 2022; Khalifa, 2018).

Por consiguiente, el término ‘comprometido’ en el CRL responde al componente conductual que define al líder, por lo que no solo comprende el acto de respetar, solidarizarse, ser sensible y consciente de las diferencias culturales, sino que actúa e interviene activamente, es decir, se compromete a crear entornos de aprendizaje inclusivos. Este tipo de liderazgo, enfocado en la comunidad (Castillo, 2022; Khalifa et al., 2018), se fundamenta en cuatro pilares básicos: autoconsciencia crítica, plan de estudios y formación docente culturalmente comprometidos, entornos escolares inclusivos y culturalmente comprometidos, e implicación de estudiantes y familias en contextos comunitarios, cuya conceptualización se encuentra en el capítulo dos.

Tras profundizar en la conceptualización del CRL, nos centramos en determinar las condiciones en las que los docentes de centros educativos en España ejercen sus funciones de liderazgo, con el fin último de presentar un análisis de las posibilidades y las limitaciones que conllevaría la implementación del CRL en las escuelas españolas. No obstante, la capacidad de liderazgo escolar y la autonomía de los centros educativos en España depende en gran medida de su titularidad (López Rupérez et al., 2020), que puede ser pública o privada, y dentro de esta última, financiada con fondos públicos o privados.

Por consiguiente, se presenta una revisión teórica de los aspectos que caracterizan la gobernanza de centros públicos y privados, analizando la capacidad de

liderazgo de los directores y directoras escolares para, más adelante, esclarecer los factores de éxito y de riesgo que conllevaría la propuesta de implementación de una educación culturalmente comprometida liderada por el director escolar y los miembros del equipo directivo.

En este sentido, encontraremos dos desafíos principales para la implantación de acciones que indiquen en la mejora del aprendizaje del alumnado: la cultura escolar y el modelo organizativo actual, principalmente, de los centros públicos (Bolívar, 2013; Cros et al., 2004; Mata y Ballesteros, 2012), junto a otros aspectos como la carga de tareas administrativas y burocráticas que son asignadas al directivo (Chilah Abdelkader et al., 2023; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) y la inadecuada formación en competencias de liderazgo (Carrasco y Coronel, 2017; Figueredo-Canosa et al., 2020; OECD, 2014) y de gestión de la diversidad cultural (Ageeva et al., 2022).

En tercer lugar, se realiza una revisión sistemática de la literatura (*Systematic Literature Revision*, SLR), la cual se expone en el tercer capítulo de esta Tesis, titulado: *Prácticas de liderazgo culturalmente comprometido. Una revisión sistemática de la literatura (SLR)*. Con el objetivo de conocer las prácticas que caracterizan a los líderes culturalmente comprometidos que han sido publicadas en revistas científicas, partimos de los mismos objetivos que Khalifa et al. (2016) plantearon para su síntesis de la literatura, la cual comprendió obras publicadas desde 1989 hasta 2014. Por consiguiente, esta SLR incluye las obras publicadas entre 2015 y 2022 incluido, resultando un total de 31 obras en la última fase de esta revisión.

Tras detallar minuciosamente el procedimiento de revisión elegido, se irá proporcionando respuesta a las diez preguntas de *mapping* y a las cinco preguntas de investigación planteadas al inicio y que guían todo el proceso de selección de las obras que, finalmente, se analizan en esta SLR. Del proceso de análisis de las treinta y una publicaciones, se obtienen numerosos ejemplos de prácticas, comportamientos y acciones que los líderes culturalmente comprometidos llevan a cabo en contextos educativos para lograr la inclusión, el éxito académico y el bienestar de los estudiantes con antecedentes migratorios. Estos ejemplos se ordenan y clasifican en un sistema de categorías que refleja los tres niveles de actuación de los líderes culturalmente comprometidos: a nivel de centro escolar, a nivel de comunidad y a nivel institucional. A su vez, estos niveles están divididos en ámbitos, espacios o colectivos a los que el líder dirige sus acciones o aplica sus prácticas.

Para finalizar este tercer capítulo teórico se indican las diferencias entre las prácticas de liderazgo identificadas por Khalifa et al. (2016) en su síntesis de la literatura y las halladas en esta SLR, como consecuencia del avance de la investigación en este campo y de los diferentes sistemas de clasificación que se han establecido. Khalifa et al. (2016) se basaron en la identificación de prácticas que respondieran a los cuatro pilares

básicos del CRL y la presente SLR emplea un sistema de categorías más amplio basado en niveles, ámbitos y colectivos en los que este liderazgo ejerce su actuación.

En cuarto lugar, podemos encontrar el capítulo que define la metodología y los métodos seleccionados para responder al objetivo de investigación (*Capítulo IV. Metodología de la investigación*). En él se pueden consultar las fases de la investigación, planteadas en un diseño de métodos mixtos secuencial explicativo (Creswell y Creswell, 2018), donde la primera es de corte cuantitativo y la segunda, cualitativo. La aplicación de una encuesta-diseñada y validada dentro del proyecto CReLES- autoadministrada a la población de directores de centros educativos en el conjunto del territorio español significa el inicio de la primera fase de investigación. Una vez se logra recopilar información sobre los factores contextuales, los factores personales y las prácticas educativas y curriculares que impulsan en los directores de centros educativos un liderazgo culturalmente comprometido en España, en una muestra de respuesta de 121 directores escolares, los resultados del análisis sirvieron de base para la construcción del instrumento (entrevista semiestructurada) que se emplea en la segunda fase de investigación (fase cualitativa).

Para la segunda fase de investigación se emplea un estudio de caso colectivo (Stake, 2013) a cuatro centros educativos. La selección de los casos se basa, en primer lugar, en un muestreo intencional en base a criterios preestablecidos para todos los casos y, en segundo lugar, en un muestreo de casos con máxima variación, cuyo objetivo es conseguir una muestra lo más heterogénea posible que aporte riqueza a los resultados (Alaminos, 2006).

En este capítulo se desarrolla la contextualización de los casos, desde aspectos geográficos, demográficos y económicos, hasta datos precisos sobre los participantes de cada centro educativo seleccionado. Las declaraciones de 39 individuos, entre los que se encuentran líderes escolares, jefes de estudios, orientadores, docentes, estudiantes y familiares, se someten al análisis temático reflexivo (*Reflexive Thematic Analysis*) propuesto por Braun y Clarke (2022).

El quinto capítulo muestra los resultados de la investigación, tanto en su fase cuantitativa como cualitativa. Este comienza con la exposición de los resultados del análisis de datos cuantitativos obtenidos de la aplicación de la encuesta a la muestra recogida de directores escolares, aportando los resultados obtenidos de análisis diferenciales entre las respuestas de los directores de centros públicos (103) y privados (18) que componen la muestra de estudio.

A continuación, en este mismo capítulo, se plasman los resultados obtenidos tras aplicar el análisis de contenidos a los datos derivados de la aplicación de entrevistas a los diferentes participantes de cada caso. En primer lugar, se exponen los resultados por

cada caso de manera individualizada, estructurados en torno a las seis categorías de análisis. En segundo lugar, se describen los hallazgos de la aplicación del *cross-case analysis* (Borman et al., 2006), mediante el cual se contrastan las semejanzas y diferencias entre unos casos y otros en función de las categorías analizadas.

El último capítulo *de discusión y conclusiones* presenta una síntesis de las características o variables de contexto de la investigación, a partir de los resultados derivados de la encuesta a directivos, para continuar con la discusión de resultados de la fase cuantitativa, cualitativa con otros estudios similares encontrados en el marco teórico y que sugieran argumentos a favor o en contra de los hallazgos obtenidos y, por consiguiente, contribuyan a la extracción de las conclusiones de la investigación. Para finalizar este sexto capítulo, se reflexiona acerca de las limitaciones que conlleva el proceso de investigación, así como de las implicaciones para la práctica educativa que se derivan del mismo, para concluir con una propuesta de líneas de investigación futuras que contribuyan al avance de la evaluación del liderazgo culturalmente comprometido en España y de las posibilidades de la implementación de un liderazgo culturalmente comprometido en los centros educativos españoles.

Esta Tesis Doctoral aporta luz a un campo de investigación limitado en España, donde no se ha encontrado ningún estudio hasta la fecha sobre la *evaluación del liderazgo culturalmente comprometido en centros educativos*, y apenas existen evidencias de la eficacia de prácticas educativas comprometidas con la diversidad cultural que hayan sido impulsadas desde el liderazgo escolar, a pesar de la pluriculturalidad que conforma los centros educativos de este país. Confiamos en que las aportaciones que se exponen en esta Tesis Doctoral se conviertan en la base que permita ampliar la investigación en este campo, así como, contribuya a que directivos escolares, responsables de las políticas escolares y otros agentes educativos tomen conciencia y decisiones adecuadas para mejorar las perspectivas de futuro de las personas que conforman las aulas de nuestros centros escolares.

Finalizada la introducción que describe el contexto en el que se enmarca la presente investigación y la estructura que siguen los seis capítulos que componen esta Tesis, queremos dejar constancia de cómo se ha empleado el lenguaje en este trabajo. A lo largo de todo el texto se emplea el masculino genérico como forma de tratamiento del género femenino y masculino en forma plural. No obstante, los términos en masculino plural y singular han sido sustituidos por un sinónimo neutral, siempre que ha sido posible. Algunos ejemplos de ello se evidencian en el uso del término docentes, en lugar de profesores; estudiantes, en lugar de alumnos; y familiares, en lugar de padres.

CAPÍTULO I:

Diversidad cultural y Atención educativa en España

CAPÍTULO I. DIVERSIDAD CULTURAL Y ATENCIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA

Comenzamos el marco teórico que justifica esta investigación realizando una revisión del fenómeno migratorio a nivel internacional, especialmente europeo, así como a la atención política y las estrategias educativas que se ofrecen en nuestro entorno más próximo, en España.

1.1. El fenómeno migratorio a nivel mundial

El desplazamiento de personas se lleva produciendo desde los primeros asentamientos humanos y se espera que se continúe a lo largo del tiempo. Denominamos migración al “movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país” (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2020, p. 124).

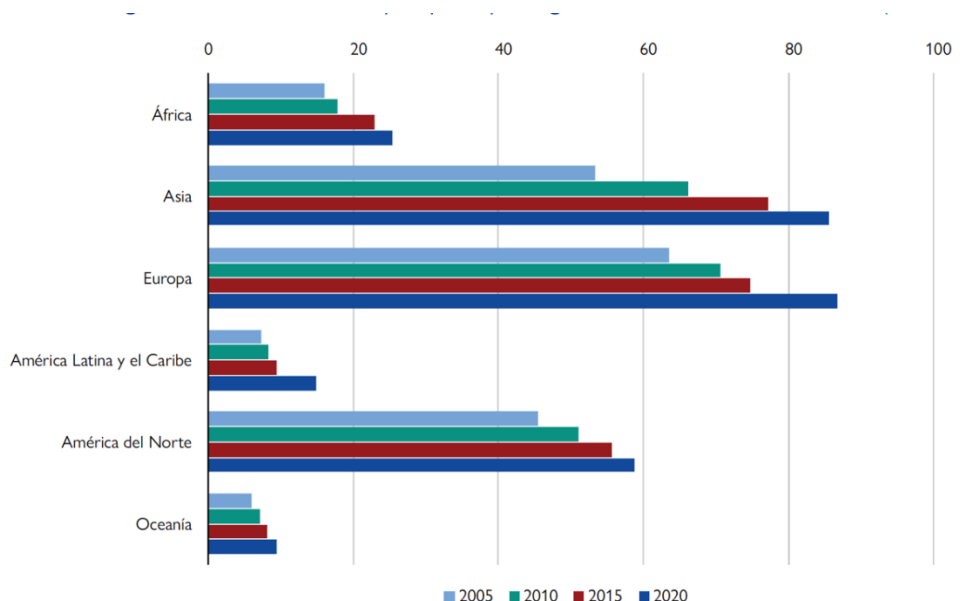
Tradicionalmente, este desplazamiento se concentraba en determinados flujos bidireccionales generados por vínculos coloniales y otros hechos históricos. Sin embargo, esta tendencia está evolucionando, encontrándose cada vez más países que experimentan un mayor volumen de inmigración y emigración (Czaika y de Haas, 2014). La migración, por tanto, se emplea como un mecanismo de respuesta a los desequilibrios globales a largo plazo, generados por diferentes causas (World Bank, 2023)

La globalización, que Solé y Cachón (2006, p. 19) definen como “la capacidad de una sociedad, y específicamente de una economía, de funcionar como una unidad en tiempo real y a escala de todo el planeta”, no es la única causa que puede atribuirse al aumento de la migración. Los conflictos, la violencia, la inestabilidad política o económica y el cambio climático se encuentran entre las principales razones que llevan a los individuos a formar parte de la población migrante (McAuliffe y Oucho, 2024). Asimismo, las evidentes desigualdades internacionales y nacionales, la constante demanda de mano de obra en los segmentados mercados laborales de las sociedades más desarrolladas, unido a la falta de oportunidades y crecimiento de los individuos en los países en vías de desarrollo, también contribuyen al aumento de los desplazamientos (Czaika y de Haas, 2014). Todos estos factores confluyen en un entramado que hace cada vez más complejos y acelerados los patrones migratorios.

Según los datos recogidos en el Informe Mundial sobre Migración (McAuliffe y Oucho, 2024) más reciente hasta el momento, 281 millones de personas son migrantes internacionales, correspondiéndose esta cifra con el 3.6% de la población mundial. En 2022, alrededor del 3.5% de la población mundial eran migrantes, en comparación con el 2.8% en 2000 y el 2.3% en 1980 (Naciones Unidas, s.f.). Esta cifra ha ido aumentando año tras año, encontrándonos ahora mismo en el momento donde más personas viven fuera de su país natal.

En la situación migratoria actual, Europa emerge como principal destino, albergando 87 millones de migrantes internacionales, que representan el 30.9% de la población total de migrantes internacionales (Crawley et al., 2015; McAuliffe y Oucho, 2024; McAuliffe y Triandafyllidou, 2021; Naciones Unidas, s.f.). El Banco Mundial (2023) ha constatado que la mayor parte de los migrantes se desplazan desde países con una renta media hacia países europeos con una renta alta y hacia Norte América. Estos migrantes suelen ser aquellos que pueden permitirse el traslado, incluso en situación de conflicto. Por ello, los países europeos con rentas altas se han convertido receptores de 43 millones de migrantes, incluyendo 8 millones de refugiados.

Figura 1. 1. *Migrantes internacionales, por principal región de residencia desde 2005 hasta 2020*



Fuente: DAES de las Naciones Unidas, 2021a.

Nota. Tomado de *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022* (p. 25), por M. McAuliffe y A. Triandafyllidou, 2021, Organización Internacional para las Migraciones.

Antes de seguir avanzando en la contextualización de esta investigación, se hace preciso diferenciar entre los términos migrante y refugiado. En primer lugar, se considera migrante a cualquier individuo que cambia su lugar de residencia habitual, ya sea dentro del mismo país o cruzando una frontera internacional, de manera temporal o

permanente (OIM, 2020). Sin embargo, en muchos casos podemos encontrar que también se consideran migrante a individuos que nunca han realizado dicho desplazamiento, como los hijos de familias nacidas en territorio extranjero, los cuales pueden ser denominados como migrantes de segunda o tercera generación (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). Para englobar los conceptos anteriormente nombrados, emplearemos el término *persona con antecedentes migratorios*. Las personas con antecedentes migratorios son aquellas que han inmigrado al país en el que viven actualmente, o que anteriormente tuvieron otra nacionalidad por residir en otro país, o aquellas cuyo, al menos, uno de sus progenitores inmigró al país de residencia actual (OIM, 2020).

En segundo lugar, el glosario de la OIM sobre Migración (2020, p. 190) define *refugiado* como aquella persona que reúne las condiciones necesarias para recibir la protección de las Naciones Unidas por

fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no puede o, a causa de dichos temores, no quiere acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no puede o, a causa de dichos temores, no quiere regresar a él.

Los territorios que más refugiados acogieron en 2022 fueron Turquía, la República Islámica de Irán, Colombia, Alemania y Pakistán (ACNUR, 2023). Los conflictos no resueltos o recurrentes y las situaciones de violencia han acrecentado el número de refugiados en todo el mundo. El Informe del Desarrollo Mundial y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) estiman que en 2022 había 184 millones de personas desplazadas en el mundo y, de ellas, más de 30 millones eran refugiadas (ACNUR, 2023; World Bank, 2023). El número de solicitantes de asilo creció de 4,1 millones en 2020 a 5,4 millones en 2022 (McAuliffe y Oucho, 2024).

A finales de 2022, se contaban un total de 35,5 millones de refugiados en el mundo, 9,1 millones más que en 2020. A mediados de 2023, la cifra de refugiados había alcanzado los 36,4 millones (Comisión Europea, s.f.). Durante este periodo, los menores de 18 años constituían aproximadamente el 41% de la población de refugiados, un 3% más que en 2020. Además, durante 2022 se recibieron 51.700 solicitudes individuales de asilo por parte de menores no acompañados, suponiendo un incremento significativo (89%) respecto al año anterior (McAuliffe y Oucho, 2024; McAuliffe y Triandafyllidou, 2021).

Debemos tener en cuenta que la invasión de Rusia a Ucrania ha supuesto un gran aumento del número de refugiados entre 2021 y 2022, constituyendo el mayor incremento anual registrado hasta el momento (McAuliffe y Oucho, 2024). A finales de 2022, los refugiados ucranianos representaban más del 16% de las personas refugiadas del mundo. El estallido de la guerra en Ucrania originó la salida de personas refugiadas más acelerada desde la Segunda Guerra Mundial (ACNUR, 2023). El conflicto más reciente hasta el momento se encuentra en la frontera de Gaza. A finales del 2023, más de un millón de personas eran desplazados internos (McAuliffe y Oucho, 2024).

1.1.1. El fenómeno migratorio en Europa

Como hemos mencionado anteriormente, las Naciones Unidas sitúan a Europa como principal destino entre los migrantes internacionales, seguida de Asia, América del Norte y África (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). Según los datos presentados por Eurostat (2024), Alemania y Malta presentaban en 2022 el mayor número absoluto de inmigrantes totales y la mayor tasa de inmigración. Alemania fue el país de residencia de 2,1 millones de migrantes, seguida de España con 1,3 millones. De la misma manera, Alemania (533 500) encabezó la lista de emigración entre los países de la Unión Europea (UE), seguida de España (531 900) y Francia (249 400) en 2022.

La mayoría de los inmigrantes en la UE son ciudadanos de estados que no pertenecen a la UE, concretamente 23,8 millones (5.3% de la población total de la UE) frente a 13,7 millones de ciudadanos europeos que residen en otro país de la UE. Por tanto, la migración de ciudadanos de la UE a otros países europeos es menor que la de migrantes internacionales que residen en los estados miembros de la UE. En total, durante 2021, 2,26 millones de personas inmigraron a la UE, mientras que 1,12 personas emigraron de la UE, obteniendo un saldo migratorio de 1,14 millones de personas (personas (Comisión Europea, s.f.).

En cuanto a la cifra de personas refugiadas en Europa, la agresión militar de Rusia en Ucrania significó un aumento significativo del número de refugiados. A finales de 2021, la UE albergaba menos del 10% de todos los refugiados del mundo y una parte de los desplazados internos. A finales de 2022, la cifra de refugiados que residían en algún estado miembro de la UE aumentó más de un 20%. En este periodo, el total de refugiados en la UE representaba el 1.5% del total de la población (Comisión Europea, s.f.). Superando las estimaciones iniciales de ACNUR sobre el conflicto en Ucrania, más de 5,9 millones de personas procedentes de este país ya se encontraban en territorios europeos a comienzos de 2024 (Soler, 2024).

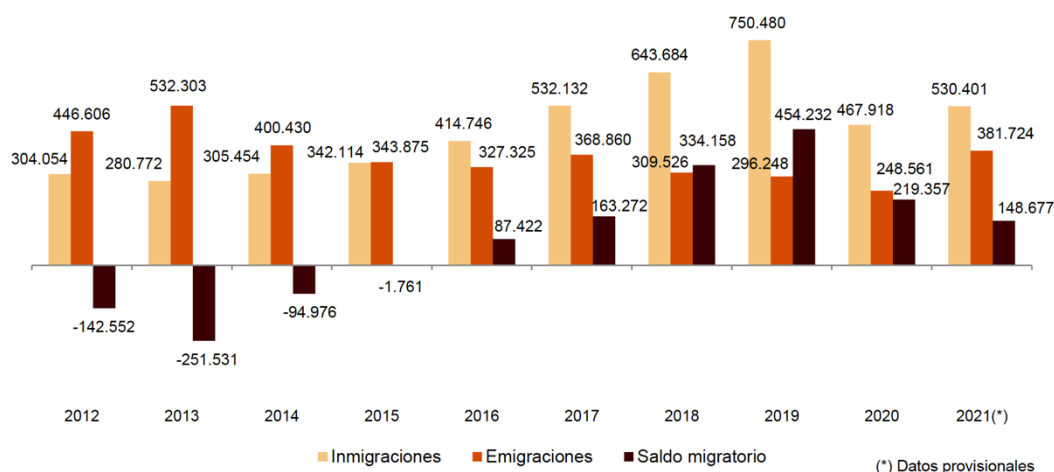
Otro dato sociodemográfico relevante sobre las personas que migran a Europa es su edad. La mayoría de los inmigrantes en Europa son más jóvenes que los residentes nacionales. Mientras la mayoría de los residentes europeos se situaban en un rango de

edad entre 45 y 65, la mayoría de los inmigrantes se encontraban entre los 20 y los 40 años, al inicio de 2022. Es decir, una gran parte de los nacionales europeos están en el tramo final de su edad laboral, mientras que la mayoría de los inmigrantes que residen en Europa están llegando al ecuador de su edad laboral, con una media de edad de 36 años (Eurostat, 2024). Esto supone un beneficio para aquellos países europeos que ven su pirámide de población invertida y, tal y como apunta el Informe de Desarrollo Mundial, “wealthy countries will need foreign workers to sustain their economies and honor their social commitments to older citizens” (World Bank, 2023, p. 2). Sin la inmigración, la población de la UE se habría reducido en medio millón en 2019, ya que los fallecimientos superan a los nacimientos. Durante 2020 y 2021 la población europea vivió un decrecimiento debido a la combinación de menos nacimientos, más fallecimientos y menos migración neta (Comisión Europea, s.f.).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) también recaba datos y genera estadísticas que permiten analizar los flujos migratorios internacionales desde el año 2000. Según estas, en 2018 España y Portugal experimentaron el crecimiento más notable de flujos migratorios en Europa, respecto al año anterior. Es decir, en España hubo alrededor de 106.000 nuevas entradas en 2018, suponiendo un 23% más que en 2017. Una importante proporción de los migrantes internacionales que llegan a España proceden de África Septentrional, principalmente de Marruecos y Argelia, cruzando la ruta del Mediterráneo occidental que se cobró la vida de más de 1.500 migrantes en 2020 (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). Las principales causas que provocan la inmigración ilegal a través del Mediterráneo son la situación económica y sociodemográfica de los países africanos y los conflictos armados que tienen lugar en el Medio Oriente (Oroza y Puente, 2017).

1.1.2. El fenómeno migratorio en España

El análisis de los datos relativos a la población española por el Instituto Nacional de Estadística (2022), advirtió que la cifra de migrantes llegados a España, solo durante el primer semestre de 2022 (478.990), estaba muy cerca del total de inmigrantes que llegaron a lo largo de toda la anualidad de 2021 (530.401) (INE 2022a; INE, 2022b). 2019 fue el año en que más creció la inmigración en España, con un total de 750.480 nuevos residentes procedentes de otros países. De hecho, el número de inmigrantes en este país no dejó de crecer desde 2016 hasta 2019, viéndose afectada esta tendencia creciente en el año 2020, como consecuencia de las restricciones de movilidad impuestas por la pandemia de la COVID-19. Como se puede observar en la Figura 1.2, desde 2016 hasta la actualidad (2022), el número de emigrantes no ha superado al de inmigrantes en España, suponiendo por tanto un saldo migratorio positivo (INE, 2022a).

Figura 1. 2. Migración exterior anual en España desde 2012 hasta 2021

Nota. Tomado de *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2022 Estadística de Migraciones (EM). Año 2021. Datos provisionales* (p. 5) por Instituto Nacional de Estadística, 2022a.

El crecimiento de la población española se debe casi en su totalidad al incremento de personas nacidas en el extranjero que consiguen la nacionalidad española. De los 48.692.804 residentes en España a 1 de abril del 2024, 8.915.831 habían nacido en el extranjero, representado el 18.3% de los residentes en este país. Sin embargo, 6.581.028 son los residentes en España que no tienen la nacionalidad española, suponiendo el 13.52% de los habitantes (INE, 2024). Esta cifra ha subido un punto cada año desde 2022 (INE, 2022b).

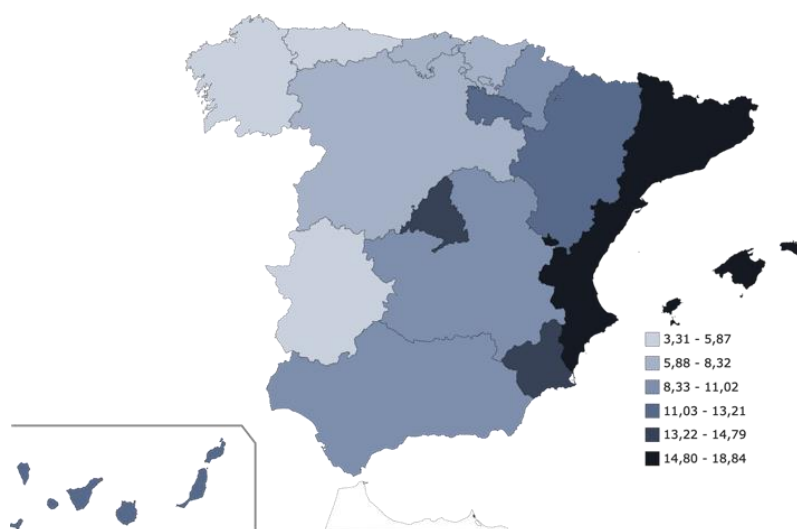
Los datos de Eurostat (2024) asignan a España el tercer puesto entre los países europeos donde más inmigrantes consiguen la nacionalidad del país de residencia, solo por detrás de Francia y Alemania. Sin embargo, la aplicación del índice de políticas de integración de inmigrantes (MIPEX) en 2020 concluyó que las políticas para acceder a la nacionalidad española no favorecen la integración de los migrantes en el país (Solano y Huddleston, 2020). Desde 2015, la legislación que lo regula se endureció, requiriendo certificado del nivel de idioma español y una prueba de conocimiento sobre los valores históricos, constitucionales y socioculturales del país (Cepillo y Zebda, 2021).

Más de la mitad de los extranjeros que residen en España proceden de Estados que no pertenecen a la UE. Así, España comenzó a ocupar el décimo puesto en el ranking de los principales países de destino de los migrantes internacionales en 2020, elaborado por McAuliffe y Oucho (2024). Los principales países de procedencia de los extranjeros que decidieron inmigrar a España durante el primer trimestre de 2024 fueron Colombia, Marruecos y Venezuela (INE, 2024). Sin embargo, las poblaciones migrantes más numerosas en España eran de nacionalidad marroquí (893.953), rumana (629.755) y

colombiana (453.911) a inicios del año 2023³. No es de extrañar que estas sean las poblaciones migrantes más numerosas en España, pues según la OCDE (2020b), los migrantes prefieren desplazarse a territorios cercanos a su país de origen o a aquellos que comparten vínculos coloniales, lingüísticos o culturales con sus países de origen o a destinos donde ya existe un alto número de compatriotas. Sin embargo, los migrantes procedentes de Marruecos y Rumanía experimentaron un saldo migratorio negativo en 2022. Esto significa que se marcharon más personas de las que llegaron de esta misma nacionalidad

Si dirigimos el foco a la tasa de migración por Comunidades Autónomas (CCAA) y Ciudades Autónomas; Islas Baleares (18.84%), Cataluña (16.23%), Comunidad Valenciana (15.3%), Región de Murcia (14.79%), Comunidad de Madrid (14.03%) y Ciudad Autónoma de Melilla (13.71%), son las CCAA donde residía más población inmigrante por número de habitantes a 1 de enero de 2022. En contraposición encontramos a Extremadura (3.31%), Galicia (4.38%) y el Principado de Asturias (4.53%), como las CCAA que albergan menos porcentaje de extranjeros por número total de habitantes (ver Figura 1.3).

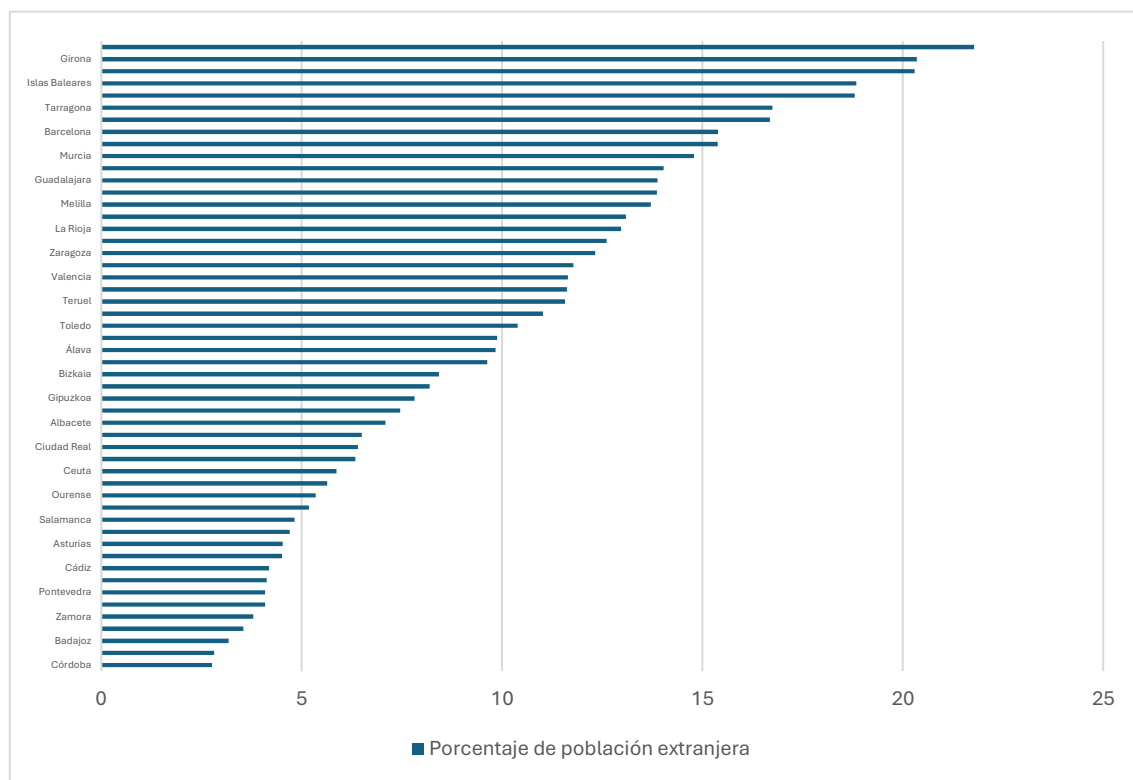
Figura 1. 3. *Representación de la tasa de extranjeros en España por Comunidades Autónomas a 1 de enero de 2022*



Nota. Datos extraídos del portal web del Instituto Nacional de Estadística (<https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/l0/&file=0tamu004.px#!tabs-mapa>).

Al igual que la presencia de población inmigrante no es homogénea en el territorio español, tampoco lo es por provincias. Así puede observarse en la Figura 1.4, donde se presenta la tasa de población extranjera por provincias.

³ Datos proporcionados por el INE (<https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=56936>)

Figura 1. 4. *Porcentaje de población extranjera en España por provincias a 1 de enero de 2022*

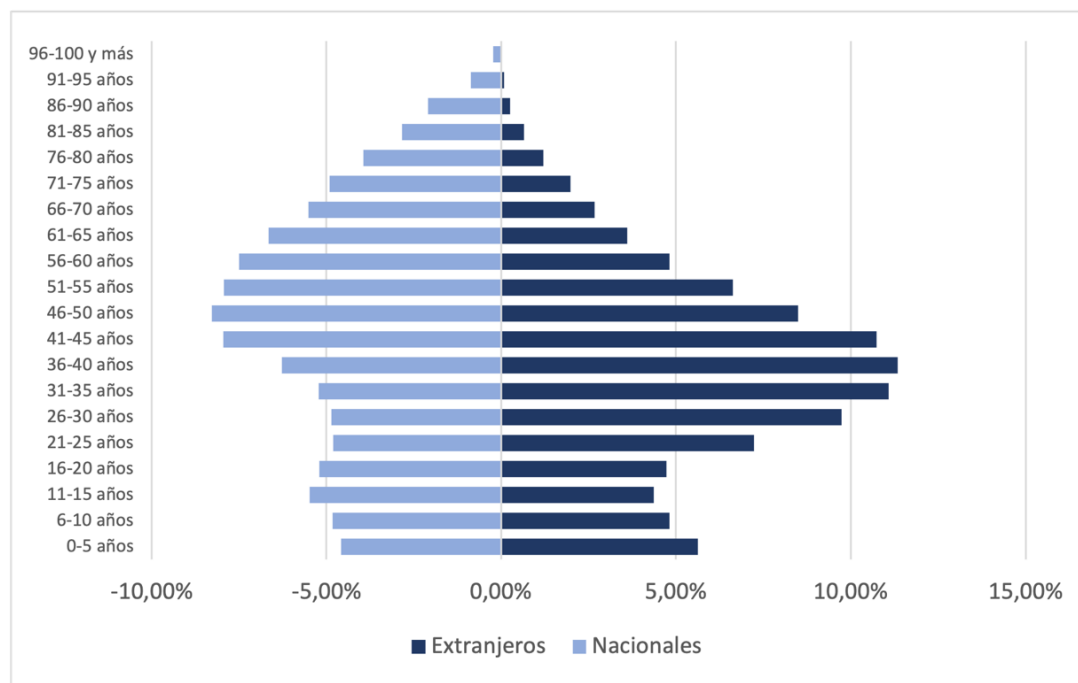
Nota. Datos extraídos del portal web del Instituto Nacional de Estadística (<https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/l0/&file=0tam004.px#!tabs-grafico>).

La población extranjera se distribuye de manera desigual entre las provincias de algunas CCAA. El mayor desequilibrio entre provincias se observa en la comunidad de Andalucía. Almería obtiene el dato más alto de toda España, donde el 21.78% de su población procede del extranjero, junto a Córdoba (2.18%) y Jaén (2.82%), las dos provincias con el porcentaje más reducido de población inmigrante por número de habitantes del territorio nacional. Así, la población inmigrante de Andalucía solo representa el 8.68% de todos los extranjeros que residen en España. En el lado opuesto se encuentran Extremadura (3.31%) y Aragón (12.37%), cuyas provincias obtienen una tasa de migración que difiere en menos de 1.52 puntos. Asimismo, Girona y Alicante se encuentran entre las provincias con mayor tasa de población inmigrante, con un 20.35% y un 20.29% respectivamente. A su vez, Cataluña (16.23%) y Comunidad Valenciana (15.30%) mantienen altas tasas de población extranjera, concordando con los datos de migración atribuidos a sus provincias.

La edad de la población extranjera que reside en cada país es un dato relevante para analizar cómo la migración afecta a la pirámide de población de cada nación. La

pirámide de población de nacionales y extranjeros que residían en España a principios de 2022 puede verse en la Figura 1.5.

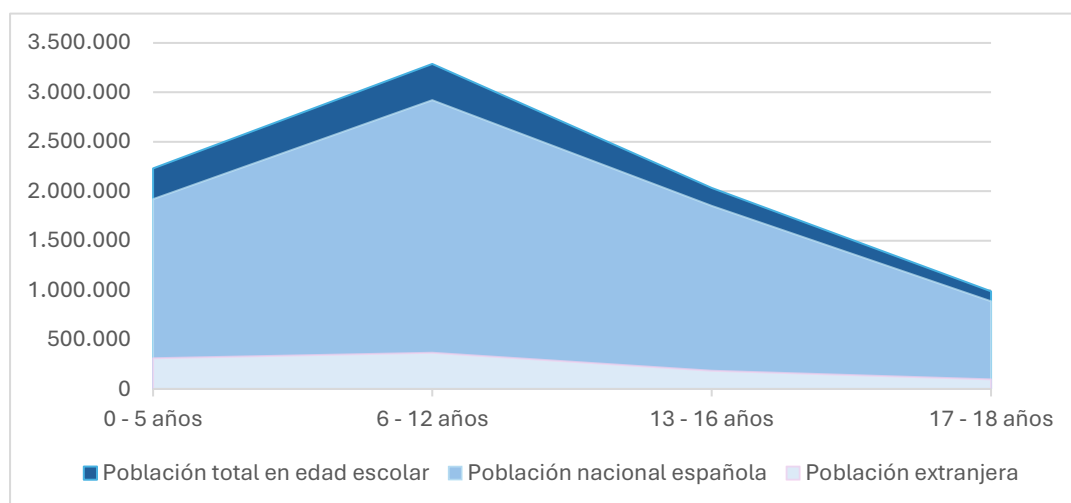
Figura 1.5. *Pirámide de población de nacionales y extranjeros en España a 1 de enero de 2022*



Nota. Datos extraídos del portal web del Instituto Nacional de Estadística (<https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/l0/&file=00000002.px#!tabs-grafico>).

Analizando los datos representados en la Figura 1.5, la mayoría de los nacionales españoles se encuentran entre los 41 y los 60 años, mientras que la mayor parte de la población inmigrante en este país presenta un rango de edad entre 31 y 45. Es decir, los extranjeros entre 31 y 35 años que residían en España a principios del 2022 representaban el 11.08% de la población extranjera total, frente al 5.22% que representaban los nacionales. En este rango de edad se presenta la mayor diferencia en la proporción de migrantes y nacionales. En definitiva, la mayoría de la población nacional española se encuentra en el último ciclo de la vida laboral, mientras que la mayor parte de la población extranjera en este país se sitúa en el ecuador. Estos datos son similares a los que presenta Eurostat (2024) para los estados miembros de la UE y que hemos comentado en el epígrafe anterior 1.1.1.

De la población total que residía en España a 1 de enero de 2022, la tasa de residentes nacionales y extranjeros en edad escolar (de 0 a 18 años) era del 18%. Del total de la población extranjera residente en España, un 11.22% se encontraban en edad escolar. Los residentes en España en edad escolar se presentan en la Figura 1.6.

Figura 1. 6. Población en edad escolar que residía en España a 1 de enero de 2022

Nota. Datos extraídos del portal web del Instituto Nacional de Estadística (<https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/l0/&file=00000002.px#!tabs-grafico>).

Como podemos observar en la Figura 1.6, la mayoría de la población en edad escolar se concentra en la etapa de educación primaria, que comprende desde los 6 hasta los 12 años. La diferencia en proporción de población extranjera y población nacional española entre 0 y 6 años es más reducida que aquella que corresponde a la educación primaria. Es decir, en comparación con la población nacional y extranjera, el porcentaje de niños extranjeros en la etapa de infantil es mayor que el de niños extranjeros en la etapa de primaria. Por tanto, la tasa de natalidad en España se está viendo beneficiada por la inmigración. Otro aspecto que destacar es que, si bien el total de la población en edad escolar se ve reducida conforme aumenta la edad, la población extranjera no experimenta un decrecimiento tan acentuado como la población nacional española, si no que tiende a mantenerse.

Según datos de UNHCR, UNICEF e IOM (9 de octubre de 2023) más de 4.000 niños llegaron a España en 2022, un 5% más que el año anterior. Del total, 3.466 eran Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS), suponiendo un 21% que en el 2021. La mayoría de los MENAS proceden de Marruecos, Argelia, Senegal, Guinea, Costa de Marfil y Mali. Los MENAS son jóvenes de entre 15 y 18 años, que llegan a España sin la compañía de un adulto o son abandonados una vez entran en el país. Los MENAS abandonan su país de origen en busca de mejores oportunidades educativas y laborales, sin embargo, al llegar a España se encuentran con una realidad muy diferente en la que son excluidos por la sociedad y desamparados por las instituciones que deben protegerlos y proveerles unos recursos que no reciben (González-Monteagudo y León-Sánchez, 2020). No debemos olvidar que estos jóvenes no acompañados forman parte de la población migrante en edad escolar y, por ende, están presentes en las aulas de los centros educativos de España.

1.2. Medidas para responder a una sociedad europea cada vez más diversa

1.2.1. Cultura y diversidad cultural

Los discursos europeos (Conseil de l'Europe, 1983; Council of Europe, 2008) reclaman desde hace décadas el respeto a la diversidad cultural y el desarrollo de una educación intercultural como respuesta al fenómeno migratorio desde la década de los 80. Pero ¿qué se entiende por diversidad? La UNESCO (2017) define diversidad como el término que usamos para referirnos a las diferencias en las características personales como su sexo, género, origen étnico, lengua, cultural, religión y capacidades mentales y físicas.

El origen étnico, la religión, el idioma y la cultura son aspectos estrechamente relacionados y, en ocasiones, indisociables. Por esto, además de otras razones, es que el término *cultura* resulta tan difícil de definir. Ruiz (2003) define la cultura como el conjunto de significados adquiridos y contruidos por los miembros de una o unas comunidades. El hecho de que la cultura sea definida por los miembros que la comparten conlleva que, también, existan otros individuos y grupos culturales que se diferencian de ella (Godfrey et al., 2019). Jordán (1994) entiende las culturas como significados compartidos presentes en los fenómenos sociales, pero que no se mantienen estáticos, sino que se nutren de los cambios sociales y humanos, a partir de los cuales, los hombres y las mujeres construyen su identidad. La identidad cultural se va adquiriendo durante el proceso de socialización en el que aprendemos el idioma, las normas de comportamiento, de interacción, etc. propias del contexto cultural que nos rodea (Leiva, 2013).

A la complejidad para definir el término cultura se adhiere el término diversidad cultural, el cual ha sido empleado de manera genérica para referirse a otros aspectos vinculados a la identidad, como la diversidad nacional, racial y étnica. Por tanto, cultura y diversidad cultural se suelen usar para referirse a dichas categorías (Godfrey et al., 2019). A pesar de que el término diversidad cultural está estrechamente ligado al fenómeno migratorio, hemos de aclarar que no es indisociable, ya que también se emplea diversidad cultural cuando nos referimos a aquellas minorías étnicas que permanecen en un territorio por un largo periodo de tiempo pero que no comparten la cultura de la mayoría (Vargas Hernández, 2008). El colectivo más notorio que define esta vertiente de la diversidad cultural interna sería la población gitana.

Tomando en cuenta lo anterior, en esta investigación denominamos *alumnado culturalmente diverso* o *alumnado con diversidad cultural* a todo aquel individuo en edad escolar que no se identifica con la cultura predominante de la nación en la que vive por proceder de un origen étnico diferente, por poseer unas creencias religiosas distintas o por tener una lengua materna diferente a la oficial. El alumnado culturalmente diverso, a

menudo, se asemeja al alumnado con antecedentes migrantes por compartir las características mencionadas y, además, porque ambos colectivos suelen encontrarse en una situación de desventaja económica y social, como consecuencia de su diversidad (Kymlicka y Norman, 1999).

Besalú (2002) diferencia tres perspectivas teórico-prácticas en el tratamiento de la diversidad cultural. En primer lugar, la *asimilación* se considera un enfoque unidireccional de la integración por la que el grupo étnico minoritario adopta las prácticas culturales del mayoritario. La asimilación conlleva la interiorización de tradiciones, valores, costumbres, idioma, etc., con el fin de difuminar aquello que les diferencia de la comunidad receptora (OIM, 2020), lo que conduce a la renuncia total de los patrones nativos (Drozdowicz, 2022). Este enfoque concibe la diferencia cultural como un déficit (González-Monteagudo y León-Sánchez, 2020). En segundo lugar, el enfoque del *multiculturalismo* fomenta la preservación, la expresión y la celebración de la diferencia cultural. El multiculturalismo garantiza la igualdad de derechos sobre las diferencias culturales, alentando a los migrantes a convertirse en ciudadanos de pleno derecho en su comunidad de acogida mientras conservan su identidad cultural. Este enfoque ha sido criticado por hacer demasiado énfasis en el respeto y la tolerancia de las diferencias culturales, sin favorecer la interacción ni la cohesión entre grupos culturales (Besalú, 2007). El multiculturalismo se limita a un tratamiento superficial de la diversidad, como la gastronomía, la vestimenta o la música, evitando abordar aquellas prácticas culturales más polémicas por ser contrarias a los valores liberales (por ejemplo, los matrimonios infantiles concertados) (OIM, 2020). En último lugar, el interculturalismo integra todo lo que dejaron atrás los enfoques anteriores, reconociendo el pluralismo cultural desde el respeto por la identidad propia de cada cultura y centrándose en construir una sociedad cohesionada y democrática (Besalú, 2002). Por tanto, González-Monteagudo y León-Sánchez (2020, p. 2), apuntan que “el interculturalismo asume los valores de la democracia y de la autonomía individual, busca la convergencia entre libertad personal y lealtad grupal, promueve un mínimo de cohesión política y cultural, y favorece los procesos de mediación cultural”.

De acuerdo con la UNESCO (2006), la educación intercultural se define como aquella que respeta la identidad cultural del educando, le enseña los mecanismos para participar plena y activamente en la sociedad, contribuye al respeto, la convivencia y la solidaridad entre grupos étnicos, culturales, sociales y religiosos. Un ciudadano que haya desarrollado la competencia intercultural será capaz de interactuar adecuadamente en contextos multiculturales. En el sistema educativo, la educación intercultural debe estar presente en las políticas y en todos los niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje (en los planes de estudio, en las asignaturas, en las metodologías y en las relaciones del aula), y que no se limite únicamente a la puesta en marcha de medidas de integración del alumnado de origen extranjero (González-Monteagudo y León-Sánchez, 2020; Leiva, 2013). La educación intercultural también

debe superar los límites espaciales del centro escolar y llegar a la comunidad que lo rodea.

Besalú (2007) recogió en su libro *Educación en Sociedades Pluriculturales*, los principios de la educación intercultural que son compartidos por la comunidad académica. El primero de los ocho principios que expone este autor se relaciona con el deber de los profesionales de la educación de tomar conciencia de su propio bagaje cultural para analizar críticamente los prejuicios que pueden mediar en su desempeño profesional.

Es lo que autores internacionales denominan ‘auto conciencia crítica’ (Khalifa et al., 2016). Por otro lado, la educación intercultural también se basa en la necesidad de favorecer el autoconcepto personal, social, cultural y académico de todos los estudiantes, garantizando su seguridad socioafectiva. En este sentido, los educadores son responsables de trabajar por el éxito escolar de todos los estudiantes, transmitiendo altas expectativas sobre su desempeño y apoyando su aprendizaje en tanto sea necesario. Además, estos deben estar comprometidos con la mejora continua de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicando las estrategias y recursos más adecuados a su alumnado. Para ello, partir de las experiencias y los conocimientos que el alumnado ha adquirido fuera de la institución educativa es la mejor forma de incorporar la diversidad cultural en la enseñanza y no mediante el estudio de ‘otras’ culturas como un contenido extra del plan de estudios.

Colocar a la cultura del estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje se relaciona estrechamente con las teorías de la pedagogía y la enseñanza culturalmente relevante de Ladson-Billings (1995) y Gay (2010b). Asimismo, revisar y adaptar la selección cultural del propio currículo es esencial para garantizar representatividad, funcionalidad y justicia. “Cultivar actitudes y valores que ayuden y favorezcan la convivencia entre personas y grupos distintos” de manera sistemática, planificada y eficaz, también es una responsabilidad de los educadores interculturales (Besalú, 2007, p. 21). Por último, Besalú (2007) plantea combatir toda forma de discriminación, no solo aquellas que se manifiestan en el comportamiento, sino también las cognitivas (el racismo), ideológicas (teorías y creencias racistas) e institucionales (leyes y normas no escritas).

1.2.2. Población migrante en Europa: un reto para la educación

Los datos que poseemos del desarrollo académico de los migrantes a nivel europeo no reflejan la consecución de los principios de la educación intercultural. Prueba de ello es que el 26.9% de los jóvenes inmigrantes entre 18 y 24 años nacidos fuera de la UE abandonaron sus estudios antes de cursar una educación secundaria

superior, frente a un 8.9% de los ciudadanos nacionales en 2019 (Comisión Europea, 2020).

Algunas de las consecuencias de esta desigualdad repercuten en el acceso al mercado laboral. En los países de la UE, la tasa de empleo entre los nacionales (75.5%) y los ciudadanos de la UE que residen en otro país europeo (73.8%) no reportaba grandes diferencias en el 2019. Sin embargo, la tasa de empleo de los inmigrantes procedentes de países externos a la UE se situaba más de 10 puntos por debajo (60%) de los grupos anteriormente mencionados (Kraszewska et al., 2021). Asimismo, los empleos más estables fueron para los residentes nacionales y para los ciudadanos europeos residentes en otro estado de la UE, mientras que los inmigrantes procedentes de fuera de la UE ocupaban el 27% de los trabajos temporales, con una diferencia de 14 y 10 puntos, respectivamente.

Otros datos que han hecho saltar las alarmas en cuanto al bienestar y el desarrollo social de la población migrante en la UE están relacionados con el riesgo de pobreza o exclusión social. En 2018, existía una gran diferencia en el riesgo de pobreza entre los diferentes colectivos de inmigrantes en la UE. En valores medios, más del 45% de los inmigrantes procedentes de algún país que no pertenece a la UE se encontraba en riesgo de pobreza o exclusión social, frente al 29.1% de los inmigrantes cuyo país de origen sí pertenece a la UE y al 20% de los nacionales de la UE. Estos datos repercuten, inevitablemente, en los menores cuyos progenitores son inmigrantes o, al menos, uno de ellos lo es. El 39.3% de estos niños se encontraban en riesgo de pobreza o exclusión social en 2018, frente al 16.8% de los hijos de familias nacionales del país donde residían.

The highest risk of child poverty for children with at least one parent who was a non national was recorded in Croatia (59.6%). Spain (56%) and Sweden (54%) also reported that more than half of all children with at least one parent who was a non national were at risk of poverty in 2018. (Kraszewska et al., 2021, p. 94)

Estos datos también se repiten entre la mayoría de los países de la OCDE que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment*, PISA)⁴ en 2018. Es decir, Los estudiantes con antecedentes migratorios que participaron en estas pruebas tuvieron mayor probabilidad de encontrarse en situación de desventaja socioeconómica que sus pares no migrantes (OCDE, 2020b). Esta tendencia sigue presente en los resultados de la edición de PISA 2022, donde el 37% de los estudiantes de origen migrante se encontraban en situación de desventaja socioeconómica, frente al 22% de los estudiantes autóctonos (OCDE, 2023).

⁴ <https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/>

La situación de desventaja económica tiene profundas implicaciones en el rendimiento académico del alumnado, tal y como se evidencia en el estudio de Ídil et al. (2024), donde el estatus socioeconómico continuó siendo uno de los principales predictores del rendimiento en los países y economías de la OCDE que participaron en PISA 2022. No obstante, gran parte de los estudiantes desaventajados en estados europeos como Canadá, Dinamarca, Finlandia, Irlanda, Letonia y Reino Unido consiguieron demostrar un nivel de competencias básico en lectura, matemáticas y ciencias. Es decir, los sistemas educativos de estos países han demostrado ser más equitativos e inclusivos.

PISA 2018 también indagó sobre el bienestar del alumnado con antecedentes migratorios en el centro escolar, mediante el análisis de variables como la satisfacción vital y el sentimiento de pertenencia a la escuela. En la mayoría de los países, los estudiantes inmigrantes puntuaron más bajo en satisfacción vital que sus compañeros no migrantes, encontrándose España entre los países donde las diferencias entre estos dos grupos de estudiantes fueron estadísticamente significativas. En términos generales, más de la mitad de los estudiantes con antecedentes migratorios de la OCDE declararon estar satisfechos con su vida (64%) y sentirse parte de la escuela (77%) (OCDE, 2020b).

Los resultados de PISA 2022 demuestran que las escuelas no solo funcionan como centros de aprendizaje, sino también pueden fomentar el bienestar del alumnado. “Across OECD countries, an increase in the availability of peer-to-peer tutoring is associated with an increase in students’ sense of belonging at school” (OCDE, 2023, p. 236). Asimismo, los estudiantes de los centros que implantaron tutorías entre iguales entre 2018 y 2022 vieron incrementado su sentimiento de pertenencia a la escuela durante dicho periodo.

1.2.3. La Unión Europea ante el fenómeno migratorio

En vista de los resultados presentados anteriormente, y con el fin de lograr el bienestar y la integración de la población inmigrante en sus países de acogida, la Comisión Europea presentó el Plan de Acción para la Integración e Inclusión para el periodo 2021-2027 (European Commission, 2020). Este plan se basa en los logros del anterior, propuesto en 2016 (*Europe: Integration Action Plan of Third-Country Nationals launched*), y establece nuevas medidas de actuación, así como un marco más sólido para favorecer la adecuada inclusión de la comunidad migrante en la sociedad de acogida, centrándose en los elementos esenciales para conseguirla: educación y formación, empleo y competencias, salud y vivienda (Kraszewska et al., 2021).

Tal y como menciona el Plan de Acción en vigor, “if we want to help our societies and economies thrive, we need to support everyone who is part of society, with

integration being both a right and a duty for all” (European Commission, 2020, p. 1). ¿Pero qué entendemos por integración? El glosario de la OIM para la Migración (2020, p. 111) define integración como un

proceso bidireccional de adaptación mutua entre los migrantes y las sociedades en las que viven, por el cual los migrantes se incorporan a la vida social, económica, cultural y política de la comunidad receptora. Ello conlleva una serie de responsabilidades conjuntas para los migrantes y las comunidades, y comprende otras nociones conexas como la inclusión y la cohesión social.

De acuerdo con esta definición, para que el proceso de integración tenga éxito supone la implicación de las dos partes: sociedad de acogida y población inmigrante. Así, la Comisión Europea (2020) avala esta definición de integración, pues también considera que es un “two-way process whereby migrants and EU citizens with migrant background are offered help to integrate and they in turn make an active effort to become integrated” (p. 2).

Para conseguir la integración, tal y como su definición establece, se deben dar las mismas oportunidades a todos los miembros de la sociedad para ejercer sus derechos y participar en la vida social, independientemente de su lugar de procedencia. Las sociedades de acogida deben crear oportunidades para la plena participación económica, social, cultural y política de la comunidad migrante, desde el respeto; respeto a la libertad de expresión y de religión, así como, a los derechos de igualdad y de no discriminación (European Commission, 2020). La discriminación supone excluir o restringir a algo o alguien en base a su raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o, por otros motivos como, el origen, el nivel socioeconómico u otra condición social. En consecuencia, la discriminación no permite el reconocimiento ni el ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas (OIM, 2020).

El Plan de Acción para la Integración e Inclusión 2021-2027 demanda a los estados miembros la adecuación de las políticas nacionales a las necesidades de una sociedad diversa, que tengan en cuenta las necesidades específicas de los distintos grupos sin menoscabar la implementación de otras medidas que benefician a otros grupos o minorías vulnerables. Como hemos mencionado anteriormente, este Plan establece acciones en cuatro ámbitos principales: educación y formación, empleo y competencias, salud y vivienda.

Respecto al primero de ellos, la Comisión Europea (2020) reconoce a la escuela como un eje integrador para los niños y sus familias, a la vez que reivindica que los centros escolares deben trabajar para conseguir la participación del alumnado, así como proveerles una atención adecuada. Esta medida puede tener efectos positivos en

la trayectoria académica del estudiante, actuando como un factor protector ante el abandono escolar, ya que la escuela favorece la adquisición del idioma del país de acogida y facilita la integración de las familias en general. Sin embargo, estudios recogidos en el informe de resultados de PISA 2018 (OCDE, 2020b) ponen en duda la capacidad del sistema educativo para lograr la integración de los inmigrantes en sus países de acogida, ya que en muchas ocasiones parece reproducir el orden social establecido. Además, la escuela no podrá actuar como mecanismo de inclusión si no dispone de los recursos suficientes ni de profesorado competente para impulsar el éxito académico de todos los estudiantes. Los datos de los que disponemos apuntan a que esto no se está consiguiendo, pues, “en la mayoría de sistemas educativos de Europa, el rendimiento académico de los estudiantes de procedencia migrante es más bajo que el de sus compañeros nacidos en el país de acogida” (Eurydice, 2019, p. 9), lo cual será discutido en posteriores puntos de este capítulo.

1.3. Migración y educación

De acuerdo con las estimaciones del Informe de las Migraciones en el Mundo, un 10.1% de los 281 millones de migrantes internacionales en 2024, eran niños (McAuliffe y Oucho, 2024). En Europa, de las 23.900 personas en proceso de reasentamiento en 2022, el 52% eran menores de 18 (UNHCR, UNICEF e IOM, 9 de octubre del 2023). Sin lugar a duda, el aumento de la migración alrededor del mundo repercute en una creciente diversidad de la población estudiantil, que continúa creciendo considerablemente desde hace 20 años en todos los países y economías de la OCDE (2020b). Entre 2018 y 2022, el porcentaje de alumnado con antecedentes migratorios aumentó de media en todos los países de la OCDE. Este aumento fue pequeño: entre 1 y 4 puntos porcentuales (OCDE, 2023). El aumento de la población migrante en edad escolar deriva en una serie de consecuencias para los sistemas educativos en general, desde los responsables políticos, directores escolares y docentes, hasta el alumnado, sus familias y la comunidad de acogida.

A nivel político, la Comisión Europea (2020) insiste en que el entorno escolar es el instrumento más adecuado para luchar contra la segregación, por su capacidad para promover interacciones entre migrantes y nativos. Estudios como el de Leiva (2013, p. 173) respaldan esta concepción de la escuela como un lugar privilegiado para trabajar “el respeto hacia lo diferente, y la profundización en una sociedad más plural, más variada y más rica, [siendo] un espacio idóneo donde poder combatir el racismo, la discriminación y la xenofobia”. Por su parte, la OCDE (2020b), como organización responsable de promover el desarrollo económico de todos los países y economías que la conforman, advierte que la respuesta que proporcionen las escuelas y los sistemas educativos a la creciente diversidad cultural de los estudiantes será clave para garantizar el bienestar social y económico de todos los miembros de la sociedad, tanto autóctonos como inmigrantes. Es por ello, que las escuelas necesitan contar con profesorado

formado en las habilidades que le permitan enseñar en aulas multiculturales y multilingües, así como, aplicar los recursos adecuados para apoyar el aprendizaje de los estudiantes con antecedentes migratorios (European Commission, 2020). Estudios como el de Sharkey et al. (2011) demuestran el poder de la escuela para intervenir en el desarrollo de los jóvenes en riesgo de exclusión social, en este caso, mediante asignación de recursos, leyes de tolerancia cero y un seguimiento constante.

1.3.1. Resultados académicos del alumnado con antecedentes migratorios

Desde que la OCDE comenzó en 2020 a evaluar los conocimientos y las habilidades en lectura, matemáticas y ciencias que los estudiantes de 15 años emplean para resolver situaciones de la vida real, se ha observado que el alumnado no migrante rinde mejor que sus compañeros con antecedentes migratorios de primera y segunda generación, en la mayoría de los países que se someten a estas pruebas (OCDE, 2020b). Antes de continuar aclararemos los términos “estudiante inmigrante de primera generación” y “estudiante inmigrante de segunda generación”. El primero se refiere a aquellos estudiantes que han nacido en un país diferente al que residen y sus padres también. El segundo se refiere a aquellos estudiantes que sí han nacido en el país en el país de acogida, pero sus progenitores han nacido en otro país (Eurydice, 2019; OCDE, 2020b).

Los estudiantes migrantes, a menudo, tienen que hacer frente a obstáculos en su camino al éxito escolar. En primer lugar, las circunstancias relacionadas con el proceso de migración y la adaptación al nuevo entorno escolar, lo que implica adaptarse a unas expectativas y normas académicas diferentes, construir una identidad social que refleje tanto su origen como su nuevo país de residencia (Leiva, 2013) y, en muchos de los casos, aprender en un nuevo idioma (Eurydice, 2019). En segundo lugar, obstáculos relacionados con el contexto socioeconómico y político, en cuanto a las políticas que impulsan y facilitan recursos para la inclusión social y académica (Acevedo-Garcia et al., 2021; Eurydice, 2023). Estas dificultades se magnifican cuando los inmigrantes son asentados en zonas con bajos recursos y, por consiguiente, asisten a escuelas de bajo rendimiento (Garreta-Bochaca et al., 2022; Ferrer, 2019; European Commission, 2013; Murillo et al., 2017; Schleinder, 2019). En tercer lugar, los retos relacionados con la participación del alumnado en el sistema educativo, lo cual se refiere a la escasa adecuación de la enseñanza a las necesidades de los estudiantes de procedencia extranjera y/o con un idioma diferente (Arroyo y Berzosa, 2018; Estalayo et al., 2021), la falta de formación específica del profesorado para atender al alumnado con diversidad cultural y lingüística (Figueredo-Canosa et al., 2020; OCDE, 2014), los obstáculos que limitan la colaboración entre familias y centro escolar (Lohmann et al., 2018; Moles, 1993), los insuficientes recursos para ofrecer una enseñanza y atención adecuada (Gil-Jaurena, 2011; Hughes and Beirens, 2007), entre otros. Además, los estudiantes de procedencia extranjera cuyas familias pertenecen a un estatus socioeconómico bajo

encuentran más dificultades para llegar a estudios superiores (European Comission, 2013). Los migrantes pueden enfrentar situaciones de discriminación dentro y fuera del entorno escolar, como racismo para acceder a una vivienda o empleo. Dicha discriminación puede estar solo basada en su condición de migrantes, pero también puede atribuirse a su origen étnico, su cultura y sus creencias religiosas (European Comission, 2020).

Durante el programa de evaluación PISA, también se recoge información sociodemográfica de los estudiantes que participan. Esta información se analiza junto con los resultados de las pruebas de lectura, matemáticas y ciencias, lo que permite tener un conocimiento más amplio sobre cómo afectan diversos factores personales en el rendimiento (Gamazo et al., 2018)

Estos análisis nos permiten saber que la mayoría de los estudiantes inmigrantes que participaron en PISA 2018 se encontraban en desventaja socioeconómica, frente a sus compañeros no migrantes, y que el bajo rendimiento de los estudiantes migrantes está influido por diversos factores sociodemográficos (OCDE, 2020b). Estos resultados están apoyados por los estudios incluidos en la revisión de la literatura de Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou (2020), los cuales también concluyen que ser migrante de segunda generación no afecta significativamente al rendimiento académico. Por su parte, Murat y Frederic (2015) evidenciaron que, en las tres competencias estudiadas por PISA, los estudiantes inmigrantes rinden un curso escolar por debajo de sus pares no migrantes. Este desfase es ligeramente menor en estudiantes inmigrantes de segunda generación en lectura y matemáticas, aunque la diferencia con la primera generación es bastante reducida.

Entre los países de la OCDE que participan en PISA, encontramos grandes diferencias de rendimiento medio entre migrantes y nativos, las cuales están determinadas, en gran medida, por las políticas de admisión de inmigrantes que establecen los gobiernos de cada país. Algunos países dan prioridad a la entrada de inmigrantes con estudios superiores, mientras que otros tienen políticas de admisión más permisivas, lo que conlleva la entrada de migrantes menos cualificados, refugiados y solicitantes de asilo. Por lo general, las familias más formadas valoran que sus hijos asistan a la escuela y están más preparadas para apoyar su aprendizaje en casa (Chaparro et al., 2015). Además, los migrantes mayor cualificados pueden acceder a empleos mejor remunerados, reduciendo así el riesgo de pobreza y exclusión social (OCDE, 2020b). En definitiva, los antecedentes migratorios influyen en el rendimiento académico, pero el nivel socioeconómico de sus familias es determinante (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2020; Dronkers et al., 2012; Jungbauer-Gans y Gross, 2011; Serrano et al., 2016; Selvitopu y Kaya, 2023; Zhu y Kaiser, 2019). En el caso de los resultados de PISA 2018, la diferencia en el rendimiento medio en la prueba de lectura

entre migrantes y no migrantes se reduce casi a la mitad cuando se tiene en cuenta el perfil socioeconómico del alumnado y del centro escolar.

A pesar de los retos a los que tiene que hacer frente el alumnado migrante, muchos de ellos fueron capaces de alcanzar unos niveles mínimos de rendimiento en las pruebas PISA 2018 (OCDE, 2020b). En valores medios de los países de la OCDE, el 17% de los estudiantes con antecedentes migratorios obtuvieron resultados excelentes en la prueba de lectura del país en el que se sometieron a PISA. A estos estudiantes, con un alto rendimiento a pesar de su condición de migrante, PISA los denomina estudiantes inmigrantes académicamente resilientes. La resiliencia se define como la capacidad para adaptarse a situaciones adversas o desafiantes, mediante patrones positivos de ajuste (Motti-Stefanidi, 2019). Otros investigadores denominan el éxito educativo de los migrantes como la ‘paradoja del inmigrante’ y relacionan este éxito con el aprecio a la educación por parte de las familias, fuerte apoyo parental, interacción con estudiantes nativos y asociación con comunidades inmigrantes. Además, estos estudiantes parecen beneficiarse de su posición entre culturas, adoptando selectivamente aspectos de su propia cultura mientras se integran en la cultura mayoritaria (Zhu y Kaiser, 2019).

Los análisis presentados por la OCDE (2020a; 2020b) demostraron que la resiliencia académica se relaciona con un clima disciplinario positivo en el aula, una mayor cooperación en la escuela, un fuerte apoyo parental y entusiasmo por parte del profesorado, además de, creencias sobre que la inteligencia no es estática y que las dificultades pueden superarse con esfuerzo y teniendo confianza en uno mismo. En la edición de PISA 2022 se descubrió que los sistemas educativos más resilientes compartían una serie de características. Entre ellas, encontramos que en estos centros el periodo de cierre como consecuencia de la pandemia por Covid-19 fue más corto, presentaban menos obstáculos para el aprendizaje a distancia, las familias participaban más, se redujo la repetición de curso como medida de compensación y fomentaban la tutoría entre iguales. Además, las escuelas de estos estados fueron dotadas con profesorado y recursos de calidad y se combinó la asignación de mayor autonomía con mecanismos para garantizar la calidad educativa (OCDE, 2023).

Motti-Stefanidi (2019) se sumó al estudio de la resiliencia académica configurando un modelo de cuatro niveles para estudiar los factores más influyentes en la integración y la resiliencia de los jóvenes migrantes. Dicha investigación concluye que la adaptación de los jóvenes inmigrantes está determinada por la interacción de procesos a través de múltiples niveles de influencia y no tanto por las características e influencias individuales. Estos niveles de influencia son:

- a) fuerzas globales, que se refiere a las condiciones de empuje y atracción de la migración;
- b) contextos políticos y sociales de recepción que configuran el reasentamiento;

- c) los microsistemas, que se refieren a los contextos próximos de los jóvenes y a sus interacciones, que afectan tanto a su desarrollo como a su aculturación; y
- d) atributos individuales, como la personalidad, la autorregulación y la cognición.

Según el autor de este modelo, Motti-Stefanidi (2019), son las sociedades de acogida las que ofrecen las oportunidades y establecen los límites del contexto en el que se espera que los jóvenes inmigrantes se desarrollen. Por tanto, atribuye la responsabilidad a las instituciones y, en concreto, a las instituciones educativas de establecer las condiciones óptimas para el desarrollo social de los migrantes. Además, la evidencia de que estudiantes inmigrantes procedentes del mismo país de origen presenten niveles de rendimiento diferentes en los distintos países de acogida, lleva a Zhu y Kaiser (2019) a concluir que las causas de la brecha de rendimiento entre migrantes y nativos podrían estar más relacionadas con las políticas, sociedades y sistemas educativos de los países receptores que con los antecedentes migratorios del alumnado.

1.3.2. Factores que favorecen el éxito del alumnado con antecedentes migratorios

Mejorar la calidad y la equidad en educación es el objetivo de la corriente teórico-práctica de mejora de la eficacia escolar (*effective school improvement*), la cual incluye dos líneas de investigación previas: eficacia escolar y mejora de la escuela. La primera está centrada en identificar aquellos procesos de cambio escolar que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes y la segunda busca aplicar ese conocimiento como proceso de innovación en los centros educativos (Creemers y Reezigt, 2005; Lizasoain et al., 2015; Martínez-Garrido, 2011; Mata y Ballesteros, 2012; Murillo et al., 2007).

Como apuntan Dronkers et al. (2012) culminar la escolarización y alcanzar un alto nivel educativo constituye un prerrequisito para lograr una integración exitosa en la sociedad. Por tanto, la educación es la principal herramienta para combatir la exclusión social y la discriminación de las minorías. Además de la avalada relevancia del sistema educativo en el desarrollo integral y el bienestar de todos los miembros de la sociedad, incluidos los inmigrantes (Motti-Stefanidi, 2019; Schleicher, 2019), cabe preguntarse qué factores son los que favorecen el éxito académico del alumnado con antecedentes migratorios a nivel de centro escolar, qué políticas lo promueven y qué recursos son necesarios.

En este sentido, la OCDE publicó un informe donde se identificaban los factores que obstaculizaban la integración y el éxito del alumnado migrante, basándose en los resultados de PISA y de la Encuesta Social Europea (OCDE, 2018b). Persiguiendo el mismo objetivo, la Comisión Europea (2013) analizó qué factores de las políticas de

integración influían en los resultados educativos. Este trabajo recopiló diferentes estudios, cuyos factores analizados han demostrado contribuir al éxito de los estudiantes con antecedentes migratorios. Por tanto, se ha demostrado que los resultados académicos de los migrantes pueden mejorar reduciendo la segregación por nivel socioeconómico en las escuelas, aumentando el número de horas de escolarización, mejorando la calidad de la enseñanza, retrasando el momento en que se divide al grupo de estudiantes en itinerarios diferenciados, apoyando la transición del alumnado a la educación superior antes y después de que se produzca, disminuyendo el ratio de alumnos por clase y fomentando la participación de las familias en la educación de sus hijos.

Como se aprecia en la Figura 1.7, el entorno educativo se compone de varios factores que determinan la experiencia escolar del alumnado. Estos factores influyen, a su vez, en la resiliencia del alumnado con antecedentes migratorios, siendo condicionados por las políticas educativas que impone cada sistema educativo. Estos y otros factores que configuran la experiencia académica son clasificados en tres bloques: entorno de aprendizaje, recursos escolares y políticas educativas (OCDE, 2018b).

Figura 1. 7. *Influencia de las políticas educativas en la resiliencia del alumnado diverso culturalmente a través de factores escolares*



Nota: Adaptado de Figure 7.1. *How education policies can promote the resilience of students with an immigrant background* de OCDE, 2018b, OECD Publishing.

A continuación, realizamos un análisis más detallado de cada uno de los factores que favorecen u obstaculizan el éxito académico del alumnado migrante, adicionando evidencias científicas que apoyan y rechazan la influencia de determinados factores.

1.3.2.1. Factores del entorno de aprendizaje

Composición escolar

La composición escolar se refiere a las características generales del alumnado que forma parte de un centro educativo. Habitualmente, estas características se refieren al estatus socioeconómico medio del centro, al porcentaje de estudiantes de cada género y a la etnia a la que pertenecen sus estudiantes (Willms, 2010).

Las características individuales del alumnado pueden ser empleadas por los centros escolares para organizarlos en clases diferentes y dar lugar a distintos niveles de segregación escolar (Guiral y Murillo, 2024). En este sentido, agrupar al alumnado en centros escolares en función de su procedencia, cultura o religión ha demostrado producir un impacto negativo en dos sentidos. Por un lado, se reducen las oportunidades de socialización y de interacción entre culturas, limitando el aprendizaje mutuo entre

migrantes y autóctonos y las oportunidades de aprender el idioma del país de acogida. Por otro lado, la segregación escolar acrecienta la brecha de resultados académicos entre migrantes y autóctonos (Jungbauer-Gans y Gross, 2011; OCDE, 2018b). Dronkers et al. (2012, p. 25) concluyeron que “school composition can better explain variance in educational performance of migrant students than curriculum characteristics”. Aunque, según Calero, Choi y Waisgrais (2010) la concentración de alumnado inmigrante solo aumenta el riesgo de fracaso escolar si supera el 20% del alumnado total matriculado en el centro.

No obstante, el efecto negativo de la segregación étnica es considerablemente menor que el causado por la segregación basada en el nivel socioeconómico de las familias del alumnado (Comisión Europea, 2013; OCDE, 2018b; Zhu y Kaiser, 2019). Sin embargo, una vez controlado este valor, la brecha de rendimiento entre migrantes y nativos sigue presente. Dronkers et al. (2012) la relacionan con características individuales como el idioma, ser inmigrante de primera o de segunda generación, la edad de migración, tener uno o los dos progenitores no nativos, entre otras. Sin embargo, la investigación de Zhu y Kaiser (2019, p. 1145) sobre el rendimiento de estudiantes con antecedentes migratorios en países asiáticos concluye que “the school composite influence is stronger than that of students’ individual attributes with respect to students’ mathematics achievements”. Por tanto, sus autores sugieren que la escuela tiene más influencia en el aprendizaje que el propio estatus migratorio y le otorga el poder de compensar las características individuales del alumnado. Por su parte, Motti-Stefanidi (2019) atribuyó la diferencia en el rendimiento a una falta de apoyo institucional para atender las necesidades del alumnado diverso culturalmente, una menor competencia en la lengua de instrucción y en experiencias de discriminación, además del bajo índice socioeconómico.

Seguiremos argumentando la segregación escolar y las políticas que la amparan en el punto 1.3.2.3.

Apoyo e implicación familiar

Otro factor que se asocia positivamente con el rendimiento académico es el apoyo parental y el nivel educativo de los padres (Chaparro et al., 2016; Jungbauer-Gans y Gross, 2011; Lohmann et al., 2018; OCDE, 2020a). Por un lado, la revisión sistemática realizada por Camarero-Figuerola et al. (2020) sobre el efecto de la implicación parental en la educación de hijos adolescentes ha demostrado que la participación la familia en la educación es un factor relevante en las variables académicas, principalmente en el rendimiento. Además,

in specific situations such as immigration, risk of social exclusion, and poverty, adequate family involvement in educational activities and consistent

communication is very beneficial for these teens. Family involvement acts as a protective factor for adolescents with adverse social characteristics. (p. 67)

De acuerdo con estos autores, el apoyo parental se convierte en un sólido factor de prevención para los adolescentes en situaciones de riesgo, lo cual es consistente con los resultados de Rodríguez Izquierdo (2012). En este sentido, las altas expectativas sobre el éxito escolar que las familias migrantes reflejan en sus hijos y su aprecio por el papel de la escuela como institución que posibilita la movilidad social de sus hijos, influye positivamente en el rendimiento de estos y convierte al apoyo parental en un factor protector contra el fracaso escolar en estudiantes culturalmente diversos (Rodríguez Izquierdo, 2012). Asimismo, los resultados de PISA 2022 demostraron que los sistemas educativos con mayor participación parental mostraron un rendimiento estable o incluso mejorado, sobre todo en el alumnado desaventajado (OCDE, 2023).

Por otro lado, Jungbauer-Gans y Gross (2011) demostraron que la concentración de familias con alto nivel educativo en un centro repercute significativa y positivamente en el rendimiento del alumnado de dicha escuela. Los resultados de Chaparro et al. (2016) ratifican lo ya expuesto. En este caso, el nivel escolar de ambos padres y los recursos culturales disponibles en el hogar contribuyeron a la delimitación de los perfiles estudiantiles en mayor medida que las variables de tipo socioeconómico. Por tanto, afirmaron que “los padres con mayores niveles educativos cuentan con mayores recursos (prácticas educativas eficientes, lenguaje variado y habilidades de lectura) para apoyar a sus hijos” (p. 63).

No obstante, conseguir la implicación familiar no es una tarea fácil. En aquellos países y economías donde más familias comentaban el progreso académico de sus hijos con el profesorado, los estudiantes obtuvieron una puntuación media más alta en la prueba de lectura de PISA 2018 (Schleicher, 2019). Sin embargo, el informe de la OCDE (2023) evidenciaron una disminución sustancial de los padres en estas actividades, entre 2018 y 2022 en varios de los estados que participaron en PISA 2022. Las dificultades con el idioma de las familias de origen inmigrante se presentan como la principal barrera para su participación en el sistema escolar, junto con el desconocimiento del sistema educativo del país de acogida (Camarero-Figuerola et al., 2020; Rodríguez Izquierdo, 2012). Para contribuir al desarrollo del apoyo parental, Camarero-Figuerola et al., (2020) y Schleicher (2019) coinciden en que los centros escolares deberían tener en cuenta estas circunstancias y proponer programas escolares que promuevan y faciliten la participación de las familias en las actividades del centro, así como, empleen profesionales que faciliten la comunicación entre el centro y las familias. Por ejemplo, proporcionando al profesorado herramientas para conseguir el apoyo de las familias u ofertando programas para adultos centrados en la adquisición del idioma.

Si el personal del centro escolar y las familias consiguen crear relaciones de confianza, la escuela contaría con las familias como un importante apoyo en la educación del alumnado. Estas acciones, a su vez, tendrán otro beneficio: propiciarán la integración de la población migrante en la comunidad. Como apunta la Comisión Europea (2020), las escuelas pueden convertirse un factor clave en la integración de la población migrante. Además, la OCDE (2020a) apunta que la capacidad de las escuelas para establecer relaciones entre las familias inmigrantes y entre estas y las familias autóctonas, constituyendo una red de apoyo, repercute en un beneficio para los resultados académicos de los estudiantes migrantes.

Colaboración entre Comunidad y Centro Escolar

El informe de la OCDE (2018b) argumenta que el entorno de aprendizaje va más allá de lo que ocurre en el aula y en el centro escolar, incluyendo todas las interacciones que se producen en la comunidad que rodea al centro escolar y que dependen de la legislación que las regula.

A nivel del centro escolar, sus agentes pueden desarrollar acciones que conecten la educación con la comunidad. Esto es particularmente beneficioso para el alumnado con diversidad cultural, pues su éxito académico está relacionado con fuertes lazos familiares y estrecha interacción con la comunidad étnica a la que pertenecen (Rodríguez Izquierdo, 2012; Zhu y Kaiser, 2019).

De acuerdo con Lohmann et al. (2018), educadores, familias y líderes de la comunidad tienen la obligación de trabajar colaborativamente para apoyar el rendimiento escolar del alumnado. Para ello, proponen colaborar con organizaciones comunitarias. En esta línea, Soriano-Ayala y González-Jiménez (2010), estudiaron cómo las asociaciones de inmigrantes contribuyen a la educación en escuelas multiculturales. Sus resultados evidenciaron que las asociaciones de migrantes conectan a las familias inmigrantes con el centro escolar, a la vez que trabajan con las familias autóctonas para cambiar actitudes, estereotipos y conductas discriminatorias que pueden transmitir a sus hijos y que dificultan la convivencia con otras culturas.

Clima escolar

El clima escolar ha sido uno de los factores más estudiados en torno a la eficacia escolar (Yilmaz y Jafarova, 2019). El clima escolar es un constructo multidimensional mediante el cual se intenta representar todos los aspectos de la experiencia escolar (Wang y Degol, 2016). Willms (2010) emplea este término en un sentido amplio para referirse al contexto en el que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En su definición, el clima escolar incluye “includes, among other factors, school and classroom resources, interactions among peers, the relationships between teachers and students, the disciplinary climate of the classroom, and the norms for academic

success” (p.1010). De esta manera describe el entorno de aprendizaje, su cultura y las prácticas de enseñanza de los docentes.

La calidad del entorno de aprendizaje suele medirse por el clima escolar, sin embargo, a día de hoy no se ha conseguido llegar a un consenso sobre qué indicadores miden el clima escolar, pero sí encontramos cuatro elementos principales: seguridad, enseñanza y aprendizaje, comunidad escolar y entorno institucional. El clima escolar suele clasificarse como negativo o positivo. En palabras de Schleicher (2019, p. 47), “a positive school climate is one of those things that is difficult to define and measure, but everyone recognises it when they see it”. En un entorno de aprendizaje positivo no suelen producirse casos de acoso escolar, los estudiantes se sienten parte de la escuela y se establecen relaciones de respeto y confianza entre el profesorado y los estudiantes. Por tanto, un clima escolar positivo contribuye en la creación de relaciones entre el alumnado, lo cual es clave para el óptimo desarrollo del alumnado con antecedentes migratorios (Motti-Stefanidi, 2019; Zhu y Kaiser, 2019), ya que también influye en la sensación de bienestar autopercebida (Schleicher, 2019).

Un considerable número de estudios revisados en el informe de OCDE (2018b) han demostrado una relación directa entre los factores que propician un clima escolar positivo y el rendimiento académico. Asimismo, el metaanálisis realizado por Yilmaz y Jafarova (2019) también demostró que el tamaño del efecto en la relación entre clima y eficacia escolar es fuerte y significativo. Concluyendo así, que un clima escolar positivo es un factor clave en las escuelas eficaces. En esta misma línea, la investigación sobre eficacia escolar en centros del País Vasco identificó que las escuelas de alto valor añadido tenían como característica común un clima escolar clasificado como normal, bueno o muy bueno (Lizasoain et al., 2015). Los resultados de PISA 2018 apoyan estas conclusiones, al encontrarse que la mayoría de los estudiantes resilientes expresaron percibir cooperación en la escuela, entusiasmo del profesorado y un clima disciplinario positivo en la clase del idioma de instrucción, entre otros factores (OCDE, 2020b).

Liderazgo escolar

El liderazgo de un centro escolar implica el desempeño de diversas tareas relacionadas con el funcionamiento general de la organización escolar y con la gestión, supervisión y evaluación del desempeño del profesorado, pero también, conlleva la interacción directa con el alumnado. Además, los líderes escolares tienen el deber de aplicar las políticas gubernamentales, así como, comunicar el resultado de su puesta en práctica (Dhuey y Smith, 2017).

La relación del liderazgo educativo con el rendimiento escolar ha sido un aspecto recurrente en el estudio de los factores que determinan la eficacia escolar. Desde la década de los 90, ya se conocía la relevancia del liderazgo en la eficacia escolar, sin

embargo, han predominado las investigaciones centradas en conocer la influencia de la calidad de la enseñanza en los resultados del alumnado (Dhuey y Smith, 2017; Hallinger y Heck, 1998).

La revisión de la literatura de Hallinger y Heck (1998, p. 186) en torno a la influencia del liderazgo en el rendimiento académico demostró que “principals exercise a measurable, though indirect effect on school effectiveness and student achievement. While this indirect effect is relatively small, it is statistically significant”. A través del desempeño de tareas, como la supervisión de las prácticas de los profesores en el aula, los líderes influyen positivamente en los resultados de aprendizaje del alumnado de manera indirecta. En una revisión posterior, Wu y Shen (2022) analizaron los metaanálisis sobre la relación entre liderazgo escolar y rendimiento de los alumnos publicados entre 2000 y 2020, la cual concluyó que dicha relación era positiva y estadísticamente significativa, aunque con un efecto moderado. Asimismo, los resultados de Dhuey y Smith (2017) demostraron que los directores escolares tenían un gran efecto en los resultados de los estudiantes en las pruebas de matemáticas y lectura. Incluso, la formación del director añade un pequeño plus en las puntuaciones del alumnado. Además, un “ejercicio de liderazgo claro” fue una característica común en las escuelas eficaces identificadas en el País Vasco, así como una visión y filosofía definida y compartida por la dirección y el claustro, que se plasmaba con la promulgación de unas metas y unos medios para alcanzarlas (Lizasoain et al., 2015).

Clima escolar y liderazgo son dos factores estrechamente relacionados entre sí, además de, con la eficacia escolar. El metaanálisis realizado por Yilmaz y Jafarova (2019) demuestra la influencia significativa de estos dos factores en la eficacia escolar, mientras que, Kelley et al. (2005) demostraron que el clima escolar estaba directamente relacionado con la percepción de los profesores sobre la eficacia del líder escolar.

Debemos tener en cuenta que el líder escolar ocupa una posición privilegiada desde la que puede influir en el clima del centro escolar, involucrando a toda la comunidad en la promoción de respeto y aprecio por la diversidad cultural. Incluso, los directores escolares tienen la capacidad de decidir las competencias del personal de su centro, lo que le convierte en una pieza clave para asegurar que el personal educativo comparte los valores de la educación culturalmente comprometida (Khalifa et al., 2016; y Vassallo, 2021b), proporciona un trato justo a todos los estudiantes y les transmite altas expectativas; actitudes que se relacionan con el rendimiento académico y que discutiremos a continuación.

Relación entre profesorado y alumnado

En cuanto a la interacción entre alumnos y profesores, varios factores se toman en cuenta a la hora de estudiar este aspecto y su influencia en los resultados de

aprendizaje. Según Ortega et al. (2020), el estatus migratorio no está relacionado con las interacciones que se producen entre alumnos y profesores. Sin embargo, sí resultó estadísticamente significativa la relación entre las actitudes de los profesores hacia la diversidad y la frecuencia con la que se dirigían a los alumnos inmigrantes con fines pedagógicos, resultando que el profesorado con actitudes negativas hacia la diversidad interactuaba con mucha menos frecuencia con el alumnado de origen inmigrante. Peterson et al. (2016) constataron que la actitud de los profesores hacia la etnia del estudiantado determinaba en gran medida sus resultados académicos. Concretamente, la actitud negativa del profesorado hacia la etnia del alumnado se tradujo en una diferencia de hasta 28 puntos sobre 30 en el rendimiento en matemáticas al final del curso. Según los análisis de PISA, la percepción de un trato injusto por parte del profesorado no solo afecta a los resultados de aprendizaje, sino también al sentimiento de pertenencia a la escuela, a la satisfacción vital, a los niveles de ansiedad relacionada con el trabajo escolar y a la motivación sobre el rendimiento.

Estudios más recientes, como el de Martin et al. (2023) sobre un grupo de 35 jóvenes con antecedentes migrantes en Irlanda, constatan la importancia del apoyo docente para la integración socioeducativa del alumnado. En este caso, los estudiantes valoraron positivamente las actitudes cariñosas de sus profesores y el interés demostrado por conocer aspectos de su país de origen, que luego incluían en el plan de estudios. Las prácticas de estos docentes reforzaron el sentimiento de pertenencia a la escuela, la confianza, la motivación y el rendimiento académico, mientras que los “malos profesores” infundían desconfianza y sentimientos de aislamiento en los jóvenes.

En la interacción entre profesor y alumnado se transmiten las expectativas que estos poseen sobre los estudiantes y sus posibilidades académicas. Cómo afectan las expectativas en el rendimiento y en el comportamiento de los estudiantes ha sido ampliamente estudiado (Ballestín, 2015). Peterson et al. (2016) combinaron el estudio de las expectativas del profesorado junto con su actitud hacia la diversidad cultural y como esto afectaba en el rendimiento del alumnado. Los resultados concluyeron que cuando el profesorado expresaba altas expectativas de aprendizaje, sumado a una actitud positiva hacia el origen étnico del alumnado, estos experimentaban una ventaja de 15 puntos sobre 30 en el rendimiento al final del curso, en términos medios. Este impulso era visible en todos los estudiantes, independientemente de si pertenecían a la cultural mayoritaria o no. Asimismo, un equipo directivo que transmite altas expectativas de los estudiantes y del profesorado se relaciona con la eficacia escolar (Lizasoain et al., 2015).

En vista de estos resultados y conociendo que el compromiso escolar y el rendimiento académico mantienen una relación recíproca a lo largo del tiempo (Motti-Stefanidi, 2019), Peterson et al. (2016) sugieren la necesidad de examinar las actitudes y

expectativas de rendimiento del profesorado hacia el alumnado con diversidad cultural, ya que puede estar contribuyendo a la brecha de rendimiento y al abandono escolar prematuro. Contratar más profesorado perteneciente a minorías étnicas, diversificando así el cuerpo docente de los centros escolares, es otra propuesta que está ganando peso últimamente (Jungbauer-Gans y Gross, 2011; Schleicher, 2019). Sin embargo, Neugebauer, Klein y Jacob (2022) dudan de que la diversidad cultural del profesorado asegure la posesión de competencias interculturales e, incluso, los resultados de su estudio demuestran que la comprensión lectora fue más baja en aquellos alumnos inmigrantes atendidos por un profesor inmigrante. En consecuencia, apostar por la formación inicial y permanente del profesorado parece ser la opción más conveniente, más aún después de conocer que uno de cada 10 profesores que participaron en la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, *Teaching and Learning International Survey*, en inglés) reconocieron necesitar formación adicional para desarrollar su profesión en entornos de aprendizaje multiculturales (OCDE, 2014).

Absentismo

La ausencia continuada en el centro escolar, denominada como absentismo, afecta negativamente al entorno de aprendizaje y, particularmente, al clima escolar. “El absentismo escolar se puede traducir en un futuro de peores posibilidades de empleo, menos participación en el mercado de trabajo, mayor exposición a la temporalidad y menores salarios. Todo ello condicionantes de la exclusión social” (Escarbajal et al., 2019, p. 124).

Los resultados de PISA 2015 evidenciaron que el alumnado inmigrante tenía más probabilidad de asistir a centros con altas tasas de absentismo escolar que el alumnado autóctono (OCDE, 2018b). Sin embargo, en aquellos países donde no se encontraron grandes diferencias en la tasa de absentismo escolar entre centros con mayor o menor proporción de estudiantes migrantes, los bajos resultados académicos y socioemocionales no se pudieron explicar como una consecuencia directa del absentismo.

El estudio de Escarbajal et al. (2019) a 409 estudiantes de ESO en un centro educativo ubicado en un contexto vulnerable de la Región de Murcia evidenció que la mayoría del alumnado absentista (14.4%) pertenecía a familias de origen inmigrante. Además, este estudio constató que los progenitores inmigrantes se encontraban en una situación de desventaja educativa frente a las familias autóctonas. Es decir, el absentismo está estrechamente relacionado con el ambiente familiar y el contexto socioeconómico y cultural. Por ello, una vez se constató la relación del absentismo con el fracaso escolar, las organizaciones internacionales comenzaron a preocuparse por este factor (Rué, 2003).

Acoso escolar

Los resultados de PISA 2015 apuntaban a que el alumnado de procedencia inmigrante tenía más probabilidad de ser víctima de acoso escolar. Estos hallazgos son consistentes con los obtenidos en estudios más recientes como el de Alivernini et al. (2019) entre jóvenes en Italia. En este caso, los migrantes de segunda generación presentaron una incidencia de victimización más baja que sus compañeros migrantes de primera generación. Por tanto, las diferencias idiomáticas, culturales, étnicas y de apariencia, convierten al alumnado con antecedentes migratorios en objetivo de los acosadores escolares, más aún si son recién llegados que desconocen el idioma del país y no cuentan con una red de apoyos en la escuela (OCDE, 2018b).

El factor cultural es determinante en las situaciones de acoso escolar, así lo constató un estudio sobre la adaptación de estudiantes migrantes en el sistema educativo griego, el cual evidenció que cuando los estudiantes se involucraban más en la cultura griega eran mejor aceptados por sus compañeros no migrantes, a la vez que, percibían menos discriminación étnica (Motti-Stefanidi, 2019). Aquellos estudiantes que informaron ser víctimas frecuentes de *bullying*, presentaron más dificultades para alcanzar niveles mínimos de competencia académica, afectando también al sentimiento de pertenencia al centro escolar y a la satisfacción vital. Por tanto, el acoso escolar influye negativamente en la resiliencia social, emocional y académica de los estudiantes migrantes (OCDE, 2018b).

1.3.2.2. Recursos escolares

La provisión de recursos está, en muchos casos, sujeta a la inversión que cada país hace sobre su sistema educativo. En este sentido, el estudio realizado por la Comisión Europea entre 2012 y 2013 evidenció que los estudiantes migrantes de aquellos estados donde más se invertía en educación, según su PIB, puntuaban más alto en la prueba de lectura de PISA (European Comission, 2013).

En las escuelas eficaces estudiadas por Lizasoain et al. (2015) destacaba una adecuada gestión y organización de los recursos humanos del centro, así como una adecuada organización de la atención a la diversidad (funcional, cultural, etc.) mediante la eficiente gestión de los recursos internos del centro y la disponibilidad de programas específicos de apoyo al rendimiento, aumento del número de docentes por aula, etc. Estos resultados son consistentes con el argumento de Schleicher (2019), sobre que la mejora de la educación no depende únicamente de la cantidad de recursos que se empleen, sino más bien de la adecuada asignación de esos recursos, lo que para algunos países representa un desafío, ya que, aunque las escuelas desaventajadas cuenten con más profesorado, este está menos cualificado y posee menos experiencia. Asimismo, la reducción de la ratio demostraba tener un impacto significativo en los

resultados académicos de estudiantes en desventaja, incluyendo a alumnado con antecedentes migratorios, minorías étnicas y estudiantes de nivel socioeconómico bajo, sobre todo si esta circunstancia se dio en las etapas más tempranas de la escolaridad (European Commission, 2013). Sin embargo, estudios como el de Dronkers y Levels (2007) obtuvieron resultados opuestos, afirmando que los recursos de la escuela (calidad de los recursos materiales y ratio profesor/alumno) parecen no tener gran peso en el rendimiento ni en el bienestar del alumnado inmigrante.

En esta línea, el informe de la OCDE (2018b) concluye que, es el buen uso de los recursos lo que determina una mejora de los resultados de aprendizaje, ya que, a partir de un determinado nivel en la provisión de estos, proveer recursos extra no se asocia con una mejora en los resultados de aprendizaje. No obstante, la disponibilidad de actividades extracurriculares sí mostró diferencias significativas entre el rendimiento de migrantes y no migrantes en un considerable número de países evaluados por PISA. Además, el estudio de Gabrielli et al. (2021), que compara la resiliencia de los inmigrantes asentados en países del noroeste de Europa frente a los del sur, evidenció que Alemania, Francia, Reino Unido y Países Bajos mostraron una asociación más significativa con la resiliencia del alumnado inmigrante cuando se consideraron las escuelas que promueven actividades curriculares. Los autores atribuyen este resultado al aumento de niños inmigrantes escolarizados y la reducida capacidad de los sistemas educativos del sur de Europa para paliar las diferencias del alumnado inmigrante.

Respecto a los recursos didácticos y materiales en el aula, la investigación de Gil-Jaurena (2011) en 14 centros escolares de la Comunidad de Madrid, concluyó que los materiales escolares no mencionan de manera frecuente aspectos relevantes de otros grupos culturales, como personas significativas o aportaciones sociales. No obstante, sí reflejaban aspectos superficiales de diferentes culturas (costumbres y folklore) y territorios, reforzando estereotipos asociados a pobreza o subdesarrollo. Incluir aportaciones superficiales de grupos culturales en el plan de estudio es tratar la diversidad cultural desde un enfoque de aportaciones, el cual no llega a ser suficiente para hacer la estructura del plan de estudios inclusiva a los diferentes grupos étnicos (enfoque transformativo) ni permite empoderar a los estudiantes a tomar decisiones y encontrar soluciones (enfoque de acción social) (Rodríguez Izquierdo, 2012). En este sentido, Jungbauer-Gans y Gross (2011) advierten que no encontrar representación del propio bagaje cultural en los materiales escolares puede perjudicar la autoestima y el autoconcepto del alumnado perteneciente a minorías.

Independientemente de la influencia directa de los recursos en el rendimiento académico, los estudiantes con antecedentes migratorios pueden encontrarse con entornos de aprendizaje muy diferentes, en función de la inversión en educación que realice el país, como se distribuyan los gastos y como se usen los recursos para crear entornos de aprendizaje que beneficien a todos los estudiantes (OCDE, 2018). En el

siguiente punto se aportan evidencias sobre cómo influye la provisión de recursos para el aprendizaje del idioma de instrucción en el éxito académico del alumnado con antecedentes migrantes.

Recursos para el aprendizaje del idioma de instrucción

El porcentaje de alumnado con antecedentes migratorios que hablaba un idioma diferente al evaluado por PISA en 2018 fue del 48% (OCDE, 2020b) y, según los resultados de PISA 2022, este porcentaje se ha mantenido en 24 de los 39 países/economías que participaron en estas pruebas. Hablar un idioma diferente al de instrucción es más común entre alumnos migrantes de primera generación que de segunda. Asimismo, la edad de llegada al país entre los migrantes de primera generación también demuestra tener profundas implicaciones en su desarrollo académico y social (OCDE, 2023).

La cuestión lingüística ha sido de gran interés en la investigación en educación-migración, debido a la importancia en el dominio del idioma para la inclusión de la persona en la sociedad (Leiva, 2013) y como factor explicativo del bajo rendimiento del alumnado con antecedentes migratorios que sostiene la hipótesis de la desventaja lingüística (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou (2020). Rodríguez Izquierdo (2012) identifica el uso de un idioma diferente en la escuela y en el hogar como un factor de riesgo para el fracaso escolar. Esto concuerda con los resultados de Zhu y Kaiser (2019), donde el alumnado inmigrante que habla en el hogar la misma lengua de la escuela, es decir, la lengua en la que se evaluó su competencia matemática obtuvo sistemáticamente mejores resultados que los que no la hablan. Asimismo, en el estudio de Cebolla-Boado y Fernández-Reino (2021) la presencia de alumnado inmigrante que no hablaba el idioma de instrucción se asoció negativamente con el rendimiento en matemáticas, sin embargo, este efecto fue muy pequeño, concluyendo que las dificultades idiomáticas no son el principal predictor del rendimiento del alumnado.

La revisión sistemática de la literatura de Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou (2020) ha recopilado varios estudios que demuestran que el factor lingüístico no explica la brecha de rendimiento entre migrantes y nativos. No obstante, reconocen que este factor es relevante, ya que el alumnado migrante requiere más tiempo para alcanzar las competencias lingüísticas que permiten desarrollar habilidades cognitivo-académicas que sus pares no migrantes, incluso en aquellos que provienen de países que comparten el mismo idioma, como España y Latinoamérica.

A pesar de que muchos educadores reclaman retrasar el acceso a las lecciones de las materias curriculares hasta que el alumno no haya conseguido una suficiente competencia en el idioma de instrucción, esta no parece ser una solución, ya que desarrollo lingüístico e intelectual están interrelacionados. Por tanto, se debe garantizar

la cooperación entre el profesorado de idiomas y el de aula, como ocurre en los países que tienen más éxito en la educación del alumnado inmigrante (Schleicher, 2019).

1.3.2.3. Políticas escolares

De acuerdo con el estudio de Jungbauer-Gans y Gross (2011) y el informe de PISA 2018 (2020b), lo reciente que sea el fenómeno migratorio de un país influye en la trayectoria académica su alumnado de origen inmigrante, debido a la existencia (o no) de políticas que apoyan su inclusión social y escolar. En base a sus resultados, Murat y Frederic (2015) ponen de manifiesto la necesidad de que Europa acuerde unas políticas comunes sobre inmigración e integración para mejorar la brecha de rendimiento entre migrantes y nativos, concretamente en el sur de Europa, donde esta es mayor. Además, estos autores hacen hincapié en los riesgos que conlleva la distribución desigual de este alumnado en los centros escolares.

A continuación, se exponen los hallazgos de diversos estudios e informes sobre las políticas y prácticas escolares que afectan a la integración y a la trayectoria académica del alumnado con antecedentes migrantes y en desventaja socioeconómica.

Segregación escolar

La segregación escolar se lleva produciendo desde los inicios de la educación y “se corresponde con sociedades en las que los distintos grupos y clases sociales, etnias y sexos se escolarizan en instituciones diferentes o en aulas separadas” (Torres Santomé, 2008, p. 87). Es decir, la segregación escolar conlleva la clasificación y separación de los estudiantes en base a diversas características personales y/o sociales, por tanto, tanto la cultura como la procedencia de una persona pueden conducir a la segregación escolar (Murillo y Martínez-Garrido, 2021).

Jungbauer-Gans y Gross (2011) constataron que el alumnado migrante tiende a concentrarse en centros a los que acude alumnado inmigrante, concretamente, su estudio demostró que los inmigrantes acuden a centros escolares con un 56% de estudiantes inmigrantes, mientras que los estudiantes nativos se matriculan en centros con una proporción media del 6% de inmigrantes matriculados. La segregación étnica puede ampararse en determinadas políticas, como aquellas que dan libertad a las familias para elegir el centro en el que matriculan a sus hijos, las que permiten a los centros establecer criterios de admisión y aquellas derivadas de la segregación de la vivienda (Torres Santomé, 2009). La adopción de estas políticas conduce a una mayor segregación del estudiantado y, en consecuencia, perjudica a aquellos más desfavorecidos (Jungbauer-Gans y Gross, 2011; OCDE, 2018b).

Como hemos mencionado en el punto ‘3.2.1. Factores del entorno de aprendizaje’, la composición del centro escolar influye en los resultados de aprendizaje

del alumnado (Murillo y Carrillo, 2021) y la segregación escolar está presente en todos los sistemas escolares, siendo más palpable en unos que en otros (Schleicher, 2019). La concentración de alumnado perteneciente a familias con bajos recursos económicos en una misma escuela resulta en un menor rendimiento académico, contribuyendo a una desigualdad en la provisión de oportunidades (Murillo y Carrillo, 2021). En este sentido, el estudio de Escarbajal et al. (2019) demostró que las familias inmigrantes se encontraban en una situación de desventaja educativa en mayor proporción que las familias autóctonas, lo que a su vez ocasionaba diferencias en el sector en el que trabajaban y en el tipo de contratación, respecto a las autóctonas.

Por otro lado, algunas investigaciones evidencian el impacto que tienen en la equidad educativa los factores asociados a la formación permanente de los docentes y a las estrategias metodológicas que estos implementan en el desarrollo del proceso educativo. Sus conclusiones resaltan la necesidad de promover mediante las políticas educativas la formación y adaptación del profesorado a las circunstancias sociales, sirviendo estas de punto de partida para proporcionar una mayor calidad en la enseñanza y en la que las circunstancias individuales del alumnado no sean un factor determinante para su promoción educativa y social (García-Herrero et al., 2024).

En este sentido, las políticas que amparan la segregación escolar están en contraposición con el principio que defiende la igualdad de oportunidades, ya que el nivel socioeconómico está condicionando su educación (Mata y Ballesteros, 2012). La Comisión Europea (2013) asegura que los resultados de los estudiantes migrantes mejorarían si se redujera la segregación por cuestiones socioeconómicas en las escuelas. Sin embargo, no encontramos ninguna recomendación al respecto en el Plan de Acción en Integración e Inclusión 2021-2027 (Comisión Europea, 2020).

Estratificación del sistema educativo

En cada sistema educativo existen diferentes políticas encaminadas a la estratificación del alumnado en base a sus habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje. Se denominan ‘sistemas educativos integrales’ a aquellos en los que el alumnado cursa el mismo itinerario educativo. Por el contrario, en los sistemas estratificados podemos distinguir entre verticales y horizontales. Los verticales se caracterizan por la repetición, es decir, alumnos de la misma edad pueden cursar niveles diferentes, dependiendo de si han alcanzado los objetivos marcados para cada curso. Los sistemas de estratificación horizontal separan al alumnado de la misma edad en función de sus habilidades, comportamientos o intereses y puede darse entre escuelas o dentro de la misma. En este último caso, el contenido y la metodología de enseñanza-aprendizaje está supeditada a las necesidades del estudiantado. Sin embargo, la literatura demuestra que los motivos de agrupación no están siempre basados en criterios académicos, si no en criterios socioeconómicos, lo que conlleva una

desventaja para la mayoría de los estudiantes de origen extranjero (OCDE, 2018b). Cuando la estratificación se basa en la diferencia, “las consecuencias son una educación basada en un modelo de déficit y la derivación de propuestas educativas basadas en la compensación” (Mata y Ballesteros, 2012, p. 23). Compensación en el dominio del idioma y compensación del bajo nivel académico.

Los resultados de aprendizaje entre los diferentes tipos de sistemas (integrales y estratificados) son controvertidos. Por un lado, el estatus socioeconómico y cultural de la composición escolar afecta de manera clara en el rendimiento, tanto en los sistemas integrales como en los estratificados, pero esta influencia es más fuerte en los sistemas estratificados que en los sistemas integrales. Por otro lado, el índice socioeconómico y cultural individual determina más el rendimiento en los sistemas integrales (Dronkers et al., 2012). Por el contrario, el estudio de Murat y Frederic (2015) no pudo demostrar que las diferencias académicas entre migrantes y nativos sean menores en los países con un sistema educativo integral, pero sí sugiere que los sistemas estratificados pueden agravar y hacer más persistentes las diferencias entre los estudiantes, en concordancia con la Comisión Europea (2013). En este sentido, la repetición de curso, una característica que define la estratificación vertical, es más frecuente en hijos de padres menos cualificados y con antecedentes migratorios (Salza, 2022). De hecho, los resultados de las pruebas PISA 2015 evidenciaron que el alumnado inmigrante de primera generación tuvo más probabilidad de repetir curso que sus pares no migrantes y que sus pares migrantes de segunda generación, incluso después de contabilizar su rendimiento académico (OCDE, 2018b). En consecuencia, el alumnado que repite curso tiene mayor probabilidad de abandonar el sistema escolar de manera prematura (Motti-Stefanidi, 2019). Mientras tanto, el alumnado aventajado social y económicamente disfruta de oportunidades adicionales en la escuela tradicional y en aquellas con una composición estudiantil selecta (Salza, 2022).

Zhu y Kaiser (2019) concluyen que el rendimiento académico de inmigrantes procedentes del mismo país a menudo difiere entre los diferentes países de acogida, lo cual se explica mejor por las propias políticas y características de los sistemas educativos de los países receptores de migrantes que por el origen de los estudiantes.

Liderazgo y clima escolar

Cuando nos preguntamos cómo afectan las políticas escolares al clima escolar, tenemos que contemplar los factores más determinantes del mismo. Como vimos en el epígrafe anterior 1.3.2.1., las interacciones profesor-alumno eran influyentes, así como el liderazgo escolar. A este respecto, los estudiantes migrantes tienen más probabilidad de declarar un tratamiento injusto por parte del profesorado que sus pares autóctonos. Sin embargo, esta relación se revierte cuando el líder del centro adopta un estilo de liderazgo transformacional (OCDE, 2018b).

Allen et al. (2015) junto a McCarley et al. (2016) demostraron que el liderazgo transformacional se relaciona significativamente con factores del clima escolar. En vista de estos resultados, las políticas educativas deberían enfocarse en crear las condiciones adecuadas para que los equipos directivos puedan desarrollar estilos de liderazgo que fomenten un clima escolar positivo y se desarrollen entornos de aprendizaje óptimos para todo el alumnado y la comunidad. Sin embargo, Pont (2020) informa de una ausencia de concordancia en las políticas de liderazgo escolar, ya que dependen de la estructura gubernamental y del contexto político de cada país. Aunque, la autora también reconoce que, actualmente, las políticas educativas están evolucionando hacia la responsabilidad profesional, dejando atrás la rendición de cuentas. Con ello, producen un cambio en el rol del líder escolar, que pasa de gestionar la institución escolar a liderar la mejora de los resultados académicos.

Prácticas de evaluación

No dominar el idioma del país de acogida es otra dificultad añadida para que el alumnado pueda demostrar sus conocimientos y habilidades en las pruebas de evaluación (Cebolla-Boado y Fernández-Reino, 2021; Gabrielli et al., 2021; Rodríguez Izquierdo, 2012; Zhu y Kaiser, 2019). No obstante, aquellos centros escolares donde el profesorado proporcionaba feedback, al menos una vez al mes, vio incrementado el rendimiento académico de sus estudiantes en ciencias. La cantidad y calidad del feedback ha demostrado tener consecuencias positivas en el bienestar socioemocional del alumnado inmigrante, aumentando su resiliencia emocional y sus niveles de motivación (OCDE, 2018b). Asimismo, la evaluación frecuente y de carácter formativo fue una característica clave de las escuelas de alto valor añadido identificadas por Lizasoain et al. (2015). Pero ¿existen unas directrices claras sobre cómo evaluar al alumnado recién llegado?

Un análisis exploratorio de las prácticas de evaluación que se realizaban en las escuelas de Austria, Irlanda, Noruega y Turquía, concluyó que no existe ningún acuerdo político que determine como se debe evaluar al alumnado de origen inmigrante. A ello se une que la mayoría de los directores encuestados en esta investigación declararon no conocer oportunidades de formación que les permita aprender como integrar materiales culturalmente relevantes en las prácticas de evaluación (Nayir et al., 2019).

Todos los estudiantes deberían poder desarrollar su máximo potencial en entornos de aprendizaje que les motiven a participar, con profesorado que les transmita altas expectativas sobre su aprendizaje y donde dispongan de los recursos y el feedback necesario para conseguirlo (Schleicher, 2019). Desde el punto de vista de Rodríguez Izquierdo (2012) los profesores deben actuar como mediadores culturales, creando entornos de aprendizaje que establezcan continuidad entre la cultura del hogar y la escuela. Otra propuesta apunta a la colaboración entre centro escolar y asociaciones

inmigrantes, las cuales pueden proporcionar al profesorado ayuda en la creación de recursos y diseño de actividades interculturales (Soriano-Ayala et al., 2013), entre otras tareas que pongan en valor sus antecedentes culturales y favorezcan su éxito académico.

1.3.3. Propuestas para atender a la diversidad cultural en el sistema educativo

Para conseguir el éxito académico de todo el alumnado, independientemente de sus características culturales y estatus socioeconómico, Leiva (2013) propone hacer una reflexión coherente y rigurosa sobre cómo educar en contextos de diversidad cultural. En primer lugar, debemos partir del “concepto de cultura, para que la valoración se la diversidad cultural sea considerada de forma crítica” (p.170). En segundo lugar, establecer una educación intercultural conlleva abrir el centro escolar a todos los miembros de la sociedad y, no solamente al alumnado de origen inmigrante o minorías étnicas. En tercer lugar, la educación intercultural deberá abarcar todas las dimensiones del proceso educativo, favoreciendo el enfoque positivo y enriquecedor de la convivencia de diferentes culturas, lo que “requiere de espacios críticos de reflexión -e innovación permanente- en la acción educativa cotidiana” (p.170).

En este sentido, Besalú (2007, p. 13) sitúa a la cultura en el eje central del proceso educativo, la cual aporta de sentido y de contenido a la educación:

los centros educativos son agencias de reproducción, producción y vivencia cultural; el currículo no es otra cosa que una selección de la cultura que se considera necesaria, valiosa y legítima para formar ciudadanos libres y competentes; y los profesores son efectivamente trabajadores de la cultura, intelectuales transformadores.

Partiendo de las aportaciones de Leiva (2013) y Besalú (200), el plan de estudios y del material curricular son aspectos muy significativos de la educación intercultural. Intervenir en estos aspectos es esencial para transformar la experiencia escolar, ya que no tener en cuenta los antecedentes sociales, culturales y lingüísticos de determinados grupos dificulta su trayectoria hacia el éxito académico. En palabras de Torres Santomé (2008, p. 86):

en el sistema educativo actual, son muchas las alumnas y alumnos que no se sienten reconocidos en las aulas, porque, entre otras cosas, los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni tampoco en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares.

Para responder a estos desafíos, se han propuesto distintos enfoques pedagógicos. Los Estados Unidos de América (EE.UU.), debido a su extensa historia y

tradición acogiendo a alumnado inmigrante en su sistema educativo, ha desarrollado abundantes investigaciones al respecto. Entre ellas, la educación culturalmente relevante surgió en este país en torno a 1990, bajo la creencia de que “la educación debería adaptarse para aminorar la brecha entre la cultura escolar y la de los hogares” (Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021, p. 158). No son pocos los estudios que atribuyen el bajo rendimiento de alumnado perteneciente a minorías étnicas al plan de estudios tradicional que no tiene en cuenta las necesidades del alumnado cultural y lingüísticamente diverso y que, por tanto, no tiene en cuenta la cultura de su hogar (Rodríguez Izquierdo, 2012). Las teorías construidas alrededor de los términos culturalmente relevante (*culturally relevant*) y culturalmente comprometido o responsivo (*culturally responsive*) se interrelacionan hasta tal punto que autores como Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco (2021) los usan indistintamente. En este estudio hemos optado por aunar ambas concepciones bajo el término: educación culturalmente comprometida⁵.

En este sentido, Gay (2013) ha defendido una educación comprometida con la diversidad cultural desde que comenzó su trayectoria en la investigación en los años 70. Gay (2013) defiende la educación culturalmente comprometida (*culturally responsive education*), como el uso del conocimiento cultural, las experiencias previas, los marcos de referencia y los estilos de aprendizaje del alumnado diverso culturalmente para que el aprendizaje sea más relevante y eficaz para ellos. “It is a means for improving achievement by teaching diverse students through their own cultural filters” (p.50). Esta concepción se basa en una consideración de las diferencias culturales como ventajas y, sobre este fundamento, se crean comunidades de aprendizaje donde se valoran todas las herencias culturales. Además, este conocimiento cultural significa el inicio del desarrollo de los planes de estudio, las estrategias de enseñanza y evaluación (Nayir et al., 2019) y las interacciones con el alumnado.

En este sentido, Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco (2021, p. 163) reiteran que “el rendimiento mejora cuando los docentes logran establecer conexiones significativas entre sus acciones pedagógicas y los conocimientos y prácticas culturales de su alumnado”. Para alcanzar dicho objetivo no es necesario sobrecargar el currículum con nuevos contenidos, si no hacerlo flexible a la diversidad cultural de la comunidad educativa y, sobre todo, teniendo en cuenta que el aprendizaje está mediado por la cultura. En definitiva, este planteamiento pedagógico pretende distanciarse de modelos basados en el déficit que todavía permanecen asociados a la atención a la diversidad y, específicamente, a la diversidad cultural. Bajo estos modelos se segmenta a la

⁵ Traducción del término ‘*culturally responsive*’ por culturalmente comprometido en lugar de ‘sensible’ o ‘receptivo’ acordada por los investigadores del proyecto Erasmus+ *Supporting Culturally Responsive Leadership and Evaluation in Schools* (CReLES), con el fin de hacer hincapié en que el uso de este término no se refiere únicamente a la consciencia de la presencia de diversidad cultural, sino que implica emprender acciones y medidas a su favor.

población escolar en grupos culturales delimitados por variables que pretenden explicar sus diferencias. “La consideración de los grupos culturales como núcleos con límites definidos nos sitúa en el enfoque de la diferencia que asume lo ‘nuestro’ como la norma a partir de la cual se valora y se compara con lo ‘otro’” (Mata y Ballesteros, 2012, p. 22). Ello deriva en las prácticas de diferenciación y clasificación que regulan hoy en día la atención a la diversidad en los centros escolares.

En esta misma línea, la pedagogía intercultural que define Leiva (2013) aboga por incluir a toda la sociedad para construir inclusión y cohesión social, y no centrarse únicamente en el colectivo inmigrante. Asimismo, la práctica de una pedagogía intercultural significa atender a los retos que plantea la inmigración y luchar contra todas las formas de desigualdad y exclusión social en el ámbito educativo y fuera de este. Por ello, este autor hace hincapié en promover la educación intercultural desde el currículum escolar y desde acciones educativas que conecten con la comunidad, para que la educación intercultural llegue a las familias, al barrio, a asociaciones de vecinos (Soriano-Ayala et al., 2013), etc. Es decir, extender la práctica escolar intercultural más allá de los muros del centro escolar y conectarlo con las necesidades de la comunidad que lo rodea.

Aunque Godfrey et al. (2019) afirmaron que la relación entre diversidad cultural y rendimiento es nula, la revisión sistemática de la literatura de Wah y Nasri (2019) ha demostrado que la puesta en práctica de una pedagogía/enseñanza/educación culturalmente relevante tiene un impacto positivo sobre los resultados de aprendizaje del alumnado. Los agentes educativos serán los responsables de llevar a cabo este modelo, para lo cual requerirán compromiso y formación específica, inicial y permanente, que provoque un cambio de mentalidad dirigido a superar los modelos del déficit cultural de los estudiantes (Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021; Rodríguez Izquierdo, 2012).

1.3.4. La atención educativa al alumnado con antecedentes migratorios en España

A lo largo de la historia de la migración en España, la respuesta del sistema educativo a la diversidad estudiantil permite diferenciar tres etapas: hasta los años 60-70 se atendía al alumnado con medidas segregadoras, desde entonces hasta los 90 tuvo lugar una etapa de integración y, desde los 90 hasta hoy se desarrolla la etapa de la inclusión. En esta última etapa, las medidas empleadas tienen como objetivo cubrir las necesidades que obstaculizan la igualdad de oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado (González-Monteagudo y León-Sánchez, 2020).

Antes de que entrara en vigor la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), los niños pertenecientes a minorías culturales,

principalmente gitanos, eran matriculados en las Escuelas puente (Torres Santomé, 2008). La creación de estas escuelas puente fue justificada por diversas razones. Por un lado, el desfase pedagógico de estos niños respecto a los de su misma edad y, por el otro, sus particulares características personales, en gran medida determinadas por su cultura, que dificultarían su desarrollo en las escuelas ordinarias nacionales. Por ello, las escuelas puente tenían como objetivo ser centros de transición, en los cuales, los niños gitanos se adaptarían a la sociedad actual y a la convivencia, así como, ser capacitados para acceder a los centros escolares ordinarios del país (Salinas Catalá, 2009). Una vez se eliminó la posibilidad de segregar en base al origen étnico, las medidas de atención a la diversidad cultural pasaron a circunscribirse a los Programas de Educación Compensatoria, dentro de los centros escolares ordinarios. Bajo estos programas han sido escolarizados muchos de los niños inmigrantes que comenzaron a llegar a España a finales del siglo XX, a veces en oleadas muy cuantiosas y distribuyéndose de manera desigual por el territorio español (Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021).

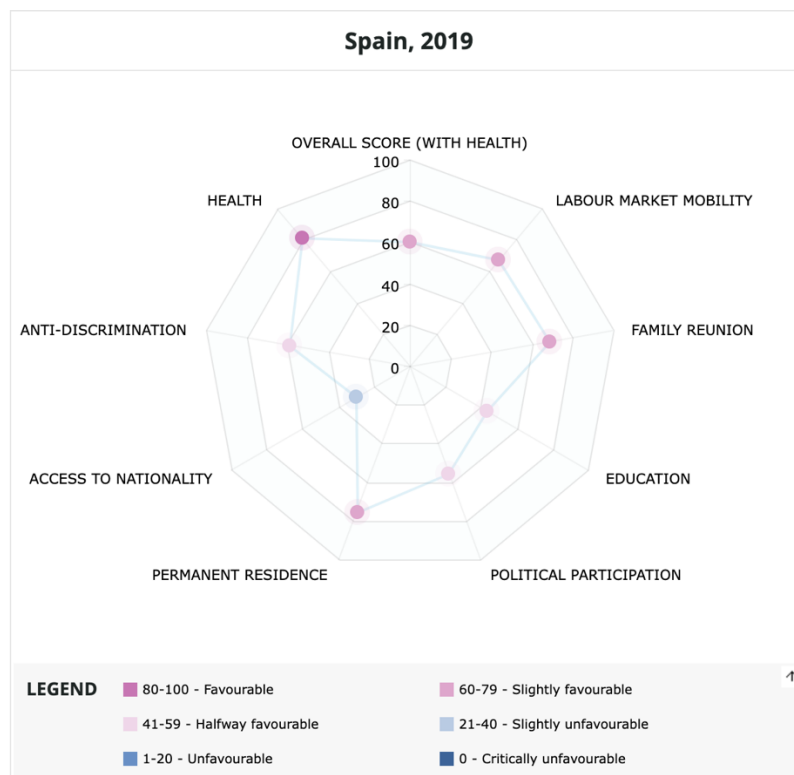
La política escolar en España siempre ha estado influenciada por el discurso europeo, el cual comenzó a defender la diversidad y la educación intercultural a partir de la década de los 80 (Conseil de l'Europe, 1983). Sin embargo, su reacción fue más tardía que en el resto de los estados europeos, ya que la migración en España no comenzó a ser relevante hasta finales de los años 90, etapa en la que se comenzaron a desarrollar medidas para responder a la presencia de alumnado migrante en el sistema educativo (Garreta-Bochaca et al., 2022). Durante este tránsito, se fue asentando una pedagogía intercultural cuyas metas principales son: “mejorar la calidad de la escolaridad del alumnado de origen extranjero y, en concreto, su rendimiento académico; y favorecer su inclusión social y educativa, en condiciones de igualdad y de ciudadanía compartida” (Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021, p. 156). Para lograrlas, se han propuesto, por un lado, medidas para que el alumnado alcance las competencias lingüistas y desarrolle su identidad cultural y, por el otro, oportunidades formativas para que la comunidad educativa adquiera competencias interculturales (Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021). Según González-Monteagudo y León-Sánchez (2020), la perspectiva que predomina en esta etapa actual deja de ver la diversidad como un problema que haya que atender fuera del aula ordinaria y la toma como un valor añadido y una oportunidad para el aprendizaje. Sin embargo, el modelo que predomina en nuestro sistema educativo está basado en el déficit, ya que se parte del reconocimiento de la diversidad del alumno como punto de partida para diseñar una acción educativa que asegure su éxito académico (Mata y Ballesteros, 2012).

En el interés por conocer como los gobiernos están respondiendo a las necesidades de sus ciudadanos extranjeros, la organización europea *Migration Policy Group* (MPG) y el grupo de reflexión independiente *Barcelona Centre for International Affairs* (CIDOB) han liderado la implementación del índice de políticas de integración de

inmigrantes, MIPEX (*Migrant Integration Policy Index*) a partir de ahora. MIPEX es una herramienta que evalúa las políticas de integración de cada país en torno a ocho áreas clave: movilidad en el mercado laboral, reagrupación familiar, educación, salud, participación política, residencia permanente, acceso a la nacionalidad, y antidiscriminación. 56 países, entre los cuales se encuentra España, han participado en la última edición (MIPEX 2020). La puntuación global obtenida por España han sido 60 puntos sobre 100, correspondiendo a la categoría de integración global ligeramente favorable. En esta categoría se encuentran los países que, a pesar de adoptar un enfoque global de la integración, sus políticas no siempre promueven que la población considere a los migrantes como iguales, vecinos y ciudadanos de pleno derecho.

La puntuación recibida para cada una de las áreas clave que valora el MIPEX en España se puede observar en la Figura 1.8.

Figura 1. 8. Puntuación de España en el índice MIPEX por cada una de las áreas clave



Nota: Adaptado de *KEY FINDINGS*, por G. Solano y T. Huddleston, 2020, Migrant Integration Policy Index (<https://www.mipex.eu/spain>).

El acceso a la nacionalidad y la educación serían las asignaturas pendientes de la política española, en cuanto a la integración de la población migrante en el país. MIPEX expone que no poseer una normativa específica que regule el acceso y la incorporación de los migrantes al sistema educativo sería la causa de que el área de educación en España haya puntuado relativamente bajo, en comparación con el resto de las áreas

analizadas (Solano y Huddleston, 2020). Según Cepillo y Zebda (2021), la ausencia de unas directrices claras dificulta el despliegue de los apoyos necesarios para que los migrantes aprendan el idioma de instrucción y puedan alcanzar los mismos niveles académicos que sus pares no migrantes. Por otro lado, la escasa experiencia de España como país receptor de inmigrantes, unido al crecimiento exponencial de la inmigración en él, se proponen como una explicación para no poseer aun de los mecanismos necesarios que equilibren las diferencias de rendimiento del alumnado con antecedentes migratorios (Gabrielli et al., 2021).

Si bien, la educación para los migrantes en edad escolar está asegurada en todo el territorio español (Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social modificada por la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre), este país sigue un modelo descentralizado. Es decir, a nivel estatal se regulan cuestiones relacionadas con el acceso a la nacionalidad, la inmigración, la emigración, el estatus de residente y el derecho de asilo, mientras que la regulación de la integración en el resto de servicios, como salud, servicios sociales y educación, corresponde a las CCAA (Estalayo et al., 2021). En consecuencia, la experiencia escolar del alumnado migrante estará condicionada por las políticas educativas que se desarrollen desde el gobierno de la Comunidad Autónoma en la que se encuentre escolarizado (Elousa, 2019), aunque, a nivel estatal, se establecen unas directrices generales sobre las que debe trabajar cada Comunidad Autónoma en relación con la educación.

1.3.4.1. La atención lingüística y cultural en los centros educativos españoles

Como consecuencia del incremento de estudiantes procedentes de otros países a principios de siglo XXI (Grau y Fernández, 2016), se comenzaron a configurar las aulas lingüísticas a lo largo de todo el territorio español como una medida para que el alumnado inmigrante aprendiera el idioma de instrucción (González-Monteagudo y León-Sánchez, 2020). Hasta entonces, el alumnado de procedencia migrante había sido categorizado como alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) por incorporación tardía al sistema educativo, al mismo tiempo que se le consideraba objeto de programas de educación compensatoria (Estalayo et al., 2021; Grau y Fernández, 2016), lo cual se sigue produciendo todavía (Arroyo y Berzosa, 2018). La vigente ley educativa (LOMLOE, 2020) añade las categorías: desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje y encontrarse en una situación de vulnerabilidad socioeducativa a las ya establecidas por la LOE (2006). Su objetivo es que el alumnado que presente estas necesidades y circunstancias pueda recibir la atención y los recursos que mejoren sus oportunidades de aprendizaje, en pro de conseguir el éxito académico y su desarrollo integral. A partir de las directrices que marca la LOMLOE, las CCAA desarrollarán las políticas necesarias para apoyar la adquisición de la lengua de instrucción y la integración del alumnado migrante en el entorno escolar. En esta línea,

las CCAA establecieron directrices para configurar las aulas lingüísticas mencionadas anteriormente, cuyo objetivo es que el alumnado pueda incorporarse lo antes posible a las clases ordinarias con el resto de sus compañeros (Estalayo et al., 2021).

Tomando como ejemplo a la Comunidad Autónoma de Andalucía, actualmente es la Orden de 15 de enero de 2007 la que regula “las actuaciones educativas destinadas a la educación intercultural y la enseñanza del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de manera específica, la organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística” en esta comunidad (p. 7). Según esta ley, los centros docentes públicos que impartan Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria deberán desarrollar medidas que apoyen la permanencia y promoción del alumnado migrante, fomentando la interculturalidad, el respeto y la cooperación entre diferentes culturas. En Andalucía, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) se configuran como programas de enseñanza del español que se desarrollan principalmente en el aula ordinaria, sin perjuicio de que pueda darse una asistencia eventual a grupos de apoyo fuera de esta aula cuando las circunstancias así lo precisen. De igual modo, esta Orden establece medidas específicas para contribuir al mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, las cuales serán desarrolladas por los centros escolares, siempre y cuando estos lo consideren conveniente.

Garreta-Bochaca et al. (2022) distribuyeron un cuestionario entre miembros del equipo directivo de centros de Educación Primaria para conocer el grado de reconocimiento de la diversidad cultural existente en las escuelas españolas. Mediante el análisis de las respuestas al cuestionario de una muestra aleatoria compuesta por 1.730 centros, estos investigadores demostraron que el reconocimiento de la diversidad cultural y las acciones que lo apoyan tienen más transcendencia en cuanto mayor es el número de estudiantes de origen extranjero matriculados en el centro. El estudio ha permitido conocer que solo el 11.5% de los centros de educación primaria en España cuentan con aulas de adaptación lingüística, que el 5.3% proporcionan clases en el idioma de origen y 3.8% en la cultura de origen. El desarrollo de acciones relacionadas con la educación intercultural está presente “en actividades específicas (43.5%) y en asignaturas específicas (10.7%), siendo menos frecuente el enfoque de desarrollarlas de forma transversal en el currículo (20.9%)” (p.8). La proporción de centros que llevan a cabo acciones específicas para tratar la diversidad cultural en el aula se reducen, indiferentemente del grado de alumnado migrante que se encuentre en el centro.

Según Arroyo y Berzosa (2018), ni los programas de educación compensatoria ni las aulas lingüísticas están contribuyendo a la inclusión educativa ni a la mejora del rendimiento académico de este alumnado. Concretamente, los “programas de sumersión lingüística” que predominan en la enseñanza del español en las denominadas aulas lingüísticas son criticados por no tener en cuenta la lengua materna

del alumnado, por no recoger un diseño específico del currículo, por no contar con profesorado especializado para impartirlos ni con un programa de seguimiento posterior. Después de un curso académico o dos, como máximo, el alumnado abandona el programa, en ocasiones, sin haber alcanzado el nivel mínimo de competencia lingüística necesario para realizar un buen aprovechamiento de las clases ordinarias. Además, este estudio constató que las medidas para atender al alumnado culturalmente diverso solo se ubican en algunos centros y tienen carácter voluntario, lo que origina una mayor concentración de población estudiantil de origen migrante en aquellos centros que las ofertan.

Durante muchos años, en España, la brecha de rendimiento entre migrantes y nativos ha sido atribuida al déficit en las competencias lingüísticas del alumnado con antecedentes migratorios. Sin embargo, la revisión sistemática de la literatura realizada por Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou (2020) concluye que la asunción de la hipótesis de la desventaja lingüística ha sido producida, en su mayoría, por trabajos especulativos, ya que la poca evidencia científica que existe sobre este tema presenta resultados contradictorios. En definitiva, la competencia lingüística en el idioma de instrucción es necesaria para desarrollar las habilidades cognitivo-académicas, no obstante, esta variable no es determinante a la hora de explicar la brecha de rendimiento entre inmigrantes y autóctonos.

1.3.4.2. La segregación escolar en España

En España, al igual que ocurre a nivel internacional, la desigualdad socioeconómica de las familias de los estudiantes se establece como un factor explicativo de la brecha de rendimiento, tanto en estudiantes migrantes como no migrantes. Según los resultados de PISA 2022, “diferencia de rendimiento en matemáticas que puede ser explicada por nivel socioeconómico en España es del 16%, semejante a la media OCDE y no ha variado sustancialmente respecto a 2018” (Cobrerros y Gortazar, 2023, p. 1). Además, España es ubicada por la OCDE (2020b) junto a aquellos países que se presentan como nuevos destinos para migrantes de bajo nivel educativo y que, por tanto, ocupan puestos de baja cualificación en el mercado laboral. Los hijos de los inmigrantes que han crecido en los países que forman esta categoría suelen obtener peores resultados académicos que sus compañeros no migrantes. Esto acrecienta la ‘brecha de origen doble’ (*double origin gap*), referida a las dificultades socioeconómicas y a los antecedentes migratorios de las personas desplazadas (Gabielli et al., 2021).

El preámbulo de la última modificación sobre la Ley Orgánica de Educación en España (LOE, 2006) indica que se dispondrán las medidas oportunas para evitar la segregación por motivos socioeconómicos o de otra índole (LOMLOE, 2020). Sin embargo, Garreta-Bochaca et al. (2022), evidencian que los centros educativos españoles presentan grandes desequilibrios en cuanto a la composición social y cultural

de su alumnado. Concretamente en Cataluña, comunidad donde más se ha investigado este tópico, se constata que la segregación escolar por origen existe y se encuentran grandes diferencias en el nivel de segregación entre municipios de una misma comunidad (Murillo et al., 2017). En este sentido, los datos de PISA más recientes hasta el momento indican que Cataluña sigue siendo la CA más segregadora por origen del territorio español, incrementando considerablemente este índice entre 2018 y 2022 (Cobrerros y Gortazar, 2023).

Los datos publicados en el trabajo de Cobrerros y Gortazar (2023) y en el de Ferrer (2019), nos han permitido conocer y comparar el nivel de segregación por origen y por nivel socioeconómico en España y en el resto de los países y economías de la OCDE en las ediciones de PISA 2018 y 2022. El valor de segregación por origen en España (0.389) se situaba muy por debajo de la media de la OCDE (0.494) en 2018 (Ferrer, 2019). Sin embargo, este valor ha crecido considerablemente en 2022, situando a España en la media de la OCDE y de la UE (Cobrerros y Gortazar, 2023). Luego, si observamos los datos asignados a cada Comunidad Autónoma en PISA 2018, Euskadi y Castilla y León fueron las comunidades más segregadoras por origen inmigrante (Ferrer, 2019). Sin embargo, en la edición de PISA 2022, Castilla y León fue considerada una de las CCAA menos segregadoras por este motivo en el territorio español (Cobrerros y Gortazar, 2023).

Comparando la segregación escolar por origen con la segregación por nivel socioeconómico, España salió peor parada en esta última medida (0.298) en 2018, lográndola reducir en la edición de PISA 2022 (0.266). Respecto a las CCAA, Madrid ocupa el primer puesto en segregación escolar por nivel socioeconómico en ambas ediciones, aunque también fue la comunidad que mayor reducción experimentó respecto a 2018 (Cobrerros y Gortazar, 2023; Ferrer, 2019).

Ante los alarmantes datos de segregación obtenidos hace unos años en la Comunidad de Cataluña, el Síndic de Greuges inició el Pacto contra la segregación escolar en Cataluña en el curso escolar 2018-2019. Entre las treinta medidas que recoge el Pacto, se contempla la modificación de determinados criterios de admisión escolar que estaban beneficiando a estudiantes locales frente a recién llegados (Síndic de Greuges, 2019; Rivera-Vargas, 2019). Un informe del Síndic de Greuges data que los niveles de segregación escolar globales en Cataluña se han reducido en un 20% desde la firma del Pacto. Además, el sector concertado había incrementado la escolarización de alumnado migrante en mayor medida que el público (Europa Press, 2024). Sin embargo, el diario El País informó que no se ha conseguido revertir la segregación en la mayoría de los municipios con más de 5.000 habitantes (Vallespín, 2023), y así lo constatan los datos comentados en el informe de Cobrerros y Gortazar (2023).

La provisión de los recursos que compensen las desigualdades socioeconómicas también es responsabilidad de las Administraciones educativas, al igual que deben

garantizar el acceso a la escolarización en condiciones de igualdad y no discriminación, asegurando la libertad de elección de centro por parte de las familias (LOMLOE, 2020). Esta última medida está condicionada por criterios de proximidad y, en el caso de las escuelas privadas, también por criterios de selección. En consecuencia, la distribución espacial de las familias inmigrantes influye en la composición de las escuelas de la zona, afectando principalmente a las escuelas públicas (Torres Santomé, 2009). Por un lado, los inmigrantes recién llegados prefieren ubicarse en zonas donde ya se encuentra población de su mismo origen y, por el otro, muchas familias migrantes tienden a evitar escolarizar a sus hijos en centros concertados o privados por dos factores: la financiación y la titularidad religiosa (Grau y Fernández, 2016). Según la OCDE (2018b) la disponibilidad de ayudas económicas fue un criterio preferente para la selección del centro escolar por parte de las familias de origen inmigrante, mientras que las familias autóctonas tuvieron más en cuenta que la escuela favoreciera un clima escolar positivo. Además, Torres Santomé (2009) afirma que las escuelas privadas y la mayoría de las concertadas emplean estrategias que impiden el acceso de determinados grupos a sus escuelas, lo que fue denunciado por el Defensor del pueblo en 2003. Esto puede dificultar la consecución del éxito escolar del alumnado con antecedentes migrantes, ya que según los resultados aportados por Jungbauer-Gans y Gross (2011), los estudiantes migrantes que asistieron a un centro privado obtuvieron un rendimiento significativamente mayor en matemáticas.

De acuerdo con Garreta-Bochaca et al. (2022), la elección de centro por parte de las familias y la escasez de políticas que educativas específicas que regulen el acceso a la escolarización del alumnado dentro de cada territorio, están favoreciendo la segregación escolar en España, generando un impacto negativo en el rendimiento académico. Estalayo et al. (2021) y Arroyo y Berzosa (2018) apoyan esta conclusión y añaden que las medidas que están llevando a cabo las CCAA, como redistribuir los recursos de apoyo o reservar plazas para estudiantes con necesidades educativas especiales, no son suficientes para acabar con la segregación escolar. Si bien, la segregación por nivel socioeconómico se está reduciendo desde 2015 en términos generales, a nivel de CCAA se mantiene alta en aquellas donde es mayor (Madrid, Cataluña y Murcia) (Cobrerros y Gortazar, 2023; Ferrer, 2019). No podemos afirmar lo mismo sobre la segregación por origen del alumnado, la cual se ha visto incrementada en 2022 a nivel nacional y en varias CCAA. Cataluña (0,231) y Comunidad de Madrid (0,169) también forman parte del top 3 en esta categoría, junto a Euskadi (0,204) (Cobrerros y Gortazar, 2023).

En el último Congreso AIDIPE 2024, *XXI Congreso Internacional de Investigación Educativa*, celebrado en junio de 2024 en la Universidad de Barcelona, Javier Murillo presentó un Simposio titulado *Profundizando en el conocimiento y comprensión de la segregación escolar en España y América Latina. Una presentación del Observatorio de la Segregación Escolar*, donde se ha defendido el trabajo de nuestro equipo de

investigación (Martínez-Abad et al., 2024), sobre la evolución de la segregación socioeconómica interescuela en la Educación Secundaria de España y su relación con el rendimiento académico. En este estudio se concluye que el conocimiento de la magnitud de la segregación escolar supone un primer y necesario primer paso para que puedan desarrollarse políticas de actuación en contra de la segregación escolar que ayuden a reducir sus niveles, paliar y prevenir sus efectos. En caso contrario estaríamos contribuyendo a construir sociedades cada día más inequitativas e injustas. En definitiva, cabe preguntarse si las medidas propuestas por la legislación educativa vigente están consiguiendo el objetivo deseado.

1.3.4.3. Participación de las familias de alumnado con antecedentes migratorios en el sistema educativo español

La política educativa estatal señala la formación que reciben sus ciudadanos como un pilar básico para desarrollar su máximo potencial, pero también, hace referencia a la educación como un medio para “fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social” (LOMLOE, 2020, p. 122868). Para lograr este fin, se aboga por el compromiso de todos los componentes de la comunidad educativa para garantizar una educación de calidad para todos. El discurso europeo también demanda la implicación de la comunidad y las familias en los centros educativos, así como, proveer los recursos de apoyo necesarios para hacer los sistemas escolares más inclusivos (European Comission, 2020).

Volviendo a tomar como ejemplo la Orden de 15 de enero de 2007, encontramos que “potenciar la colaboración de las familias del alumnado migrante en la vida escolar” y “potenciar las relaciones institucionales del centro con las autoridades municipales, servicios sociales, servicios de salud, y otras instituciones en beneficio de la mejor inserción escolar de este alumnado” (p. 8), también son objetivos de las medidas a adoptar por parte de los centros. Pese a ello, no existen indicaciones específicas sobre cómo los centros escolares deben desarrollar las medidas y actividades que permitan cumplir con dicho objetivo. En este sentido, los centros suelen desarrollar planes de acogida, traducir diferentes documentos del centro, contar con la figura de mediador cultural y ofertar lecciones de español para las familias (Estalayo et al., 2021). Por su parte, Garreta-Bochaca et al. (2022) constataron que menos del 20% de los centros de educación primaria de España organizan y realizan actividades en las que impliquen a las familias, un 11.4% los que llevan a cabo actividades destinadas únicamente a las familias y solo un 7.6% los que desarrollan acciones de apertura del centro a la comunidad.

En pro de revertir esta situación, Soriano-Ayala y González-Jiménez (2011) estudiaron los beneficios que reporta la colaboración del centro escolar con

asociaciones de inmigrantes en un contexto caracterizado por la llegada masiva de familias de origen inmigrante, como es Almería. Entre los resultados, los docentes destacan que la colaboración con asociaciones de inmigrantes desarrolla la mediación cultural, el acercamiento de las familias a la escuela y la creación de comunidades de aprendizaje. Además, esta colaboración contribuirá a que la escuela y la sociedad conciban “al alumnado inmigrante como portador de un capital social y cultural a partir del cual hay que comenzar la construcción de los conocimientos en el nuevo sistema educativo” (p. 15). Lo cual está fundamentado en los principios de la educación culturalmente comprometida (Gay, 2013; Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021).

En esta línea, encontramos diversas escuelas que han puesto en marcha medidas fuera de lo común para lograr la demandada inclusión social del alumnado con antecedentes migratorios y sus familias. Por un lado, desde el proyecto MICREATE⁶ se han recopilado diferentes iniciativas llevadas a cabo en el territorio español. Entre ellas encontramos el Plan de recepción de estudiantes extranjeros, cuyas acciones estuvieron dirigidas a sensibilizar a la comunidad educativa sobre el multiculturalismo, realizar adaptaciones lingüísticas para aquellos estudiantes que no dominaban el español, ayudarlos a construir su identidad, promover la participación del estudiantado y sus familias, educar en la comprensión de las diferencias culturales, entre otras (Rivera-Vargas, 2019). Por otro lado, el ‘Proyecto INTO’⁷ empleó una tutoría entre pares supervisada por el profesorado, que recibió formación para ello. Estudiantes de 13 a 19 años con antecedentes migratorios fueron tutores de estudiantes más jóvenes para mejorar su trayectoria académica. Otras iniciativas fuera de la educación formal también se desarrollaron con el mismo fin. Por último, el ‘Proyecto Cambalache’⁸ apoyó la inserción escolar de los menores y sus familias mediante la organización de actividades extraescolares para la convivencia intercultural y el refuerzo de materias escolares, así como, proveyendo formación para que los educadores aprendieran a gestionar la diversidad cultural en el entorno escolar (Rivera-Vargas, 2019).

A pesar de los obstáculos mencionados, el conjunto de estudiantes escolarizados en España informó haber sufrido acoso escolar con menos frecuencia que la media de la OCDE en PISA 2018, también declararon estar más satisfechos con sus vidas, expresaron más sentimientos positivos que negativos y su sentimiento de pertenencia al centro escolar fue más fuerte que el de la mayoría de los estudiantes de países participantes (Schleicher, 2019). Los resultados del ‘Proyecto IMMERSE’⁹, sobre la integración socioeducativa de los niños con antecedentes migratorios en centros de España y otros países europeos, ha publicado que los estudiantes migrantes en España

⁶ <https://www.micreate.eu/>

⁷ <https://grial.usal.es/news/el-proyecto-seleccionado-como-ejemplo-de-buenas-pr%C3%A1cticas-y-caso-de-%C3%A9xito-por-la-uni%C3%B3n-europea>

⁸ <https://acoge.org/cambalache/>

⁹ <https://www.immerse-h2020.eu/es/>

también expresan altos niveles de felicidad y, la mayoría de ellos, expresan sentimientos de pertenencia a la escuela. Más del 45% de los inmigrantes de primera y segunda generación escolarizados en escuelas españolas se sienten tan cercanos a su cultura de origen como a la de la sociedad de acogida (Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Universidad Pontificia Comillas [IUEM], 2023).

CAPÍTULO II:

Liderazgo escolar

CAPÍTULO II. LIDERAZGO ESCOLAR

2.1. Liderazgo

Al igual que ocurre con ‘cultura’, el liderazgo también es un término difícil de definir, dando lugar a tantas interpretaciones como académicos lo han estudiado (Cifuentes-Medina et al., 2020; Silva, 2016). Aunque los inicios en el estudio del liderazgo se remontan a la época de Platón y Sócrates, todavía no se ha consensuado una definición universal para este término (Bolden, 2004; Gumus et al., 2016). Esto es debido, en gran parte, a que ha sido estudiado desde diferentes disciplinas y perspectivas teóricas (Lupano y Castro, 2006; Yukl y Van Fleet, 1992).

Entre las múltiples definiciones de liderazgo que se han elaborado, encontramos la de Clark y Clark (1996, p. 25): “leadership is an activity or set of activities, observable to others, that occurs in group, organization, or institution and which involves a leader and followers who willingly subscribe to common purposes and work together to achieve them”. Cinco años más tarde, Nissinen (2001) definió el comportamiento de liderazgo como una interacción intencionada entre los miembros de un grupo. “The interaction has to be such that it improves the performance of the group and maintains constant development in relation to solving surfacing problems and achieving set goals” (p. 96). Ambas definiciones exponen que el fin del liderazgo es conseguir los objetivos compartidos con los miembros del grupo al que lideran. Asimismo, “marcar una meta común e influir en otros para compartirla definen primariamente el liderazgo” para Bolívar et al. (2013, p. 22). Desde la perspectiva de Leithwood (2005), el liderazgo se caracteriza por dos funciones básicas: “setting directions and exercising influence” (p. 1). Sin embargo, debemos ser conscientes de que esta influencia no puede ejercerse desde la fuerza, la coerción y la manipulación. Si esto ocurre dejaría de producirse el liderazgo, ya que se perdería el ejercicio razonable de la autoridad formal al no aplicar las cualidades propias del líder ni su grado de conocimiento y experiencia con el que ofrece orientaciones a los demás (Bolívar et al., 2013). Previsiblemente, esta concepción implícita de que un buen líder no puede ejercer su influencia por imposición ha contribuido a que la investigación sobre el liderazgo se haya diversificado hacia el

estudio de aquellos atributos y cualidades personales que caracterizan a un buen líder (Yukl y Van Fleet, 1992).

En el intento por establecer una definición común, Northouse (2004) identificó cuatro aspectos comunes del liderazgo, referidos al: proceso, influencia, grupo y objetivos. A esta serie de elementos, Silva (2016) añadió ‘contexto’, en la medida en la que “leadership is the process of interactive influence that occurs when, in a given context, some people accept someone as their leader to achieve common goals” (p. 3). Tanto en las definiciones expuestas, como en otras consultadas (Burns, 1978; Gardner, 1993; Hart, 1980; Jago, 1982; Yukl and Van Fleet, 1992) aparecen los términos centrales señalados por Northouse (2004) y Silva (2016). Entendemos, por tanto, que el liderazgo puede definirse, de manera concisa, como el proceso por el cual se influye sobre un grupo de personas, y en un contexto determinado, con el fin de acometer determinadas acciones encaminadas a la consecución de unos objetivos compartidos.

En cualquier caso, la forma en la que el liderazgo es definido y entendido depende, en gran medida, de la posición teórica de cada autor (Bolden, 2004) y del contexto en el que se emplee el término. Para hallar la definición de liderazgo más conveniente en nuestra investigación, debemos remitirnos al contexto en el que se desarrolla, es decir, al ámbito educativo.

2.2. El liderazgo en el contexto educativo

Tradicionalmente, el mundo anglosajón ha dominado la investigación en torno al liderazgo y la gestión educativa (*educational leadership and management*) (Hallinger y Kovačević, 2021). La evidencia de que un liderazgo eficaz influye en la mejora escolar dio lugar a la expansión de esta área de investigación en el resto de países y continentes, durante el siglo XXI (Bush, 2018). En un primer momento, la percepción del liderazgo educativo estuvo influenciada por las teorías que dominaban el sector empresarial (Lorenzo, 2005). Más tarde, los investigadores tomaron conciencia de que aquellas teorías no contemplaban las características especiales de la educación ni del funcionamiento de las escuelas, lo cual debía ser tomado en cuenta para el estudio del liderazgo educativo (Gumus et al., 2018).

La disciplina del liderazgo y la gestión educativa es plural y diversa, formada por perspectivas contrapuestas y una notable falta de consenso sobre su naturaleza exacta (Bush, 2007). No está claro hasta qué punto liderazgo y gestión educativa conforman la misma línea de investigación o una deriva de la otra. En cualquier caso, debemos entender bien sus diferencias para emplearlos correctamente. Wafiq et al. (2021) entienden la gestión como la tarea de planificar, supervisar y verificar, mientras que el liderazgo proporciona visión, dirección e inspiración. Cuban (1988, como se citó en Bush, 2003) distingue entre cambio (liderazgo) y mantenimiento (gestión), refiriéndose al

líder como la persona que inicia cambios, configura nuevas metas y modela las motivaciones y las acciones de los demás, además de llevar a cabo las tareas pertinentes para mantener de manera eficiente y eficaz la estructura organizativa escolar.

Para Yukl y Van Fleet (1992), liderar y gestionar no son tareas dependientes la una de la otra. Es decir, una persona puede ejercer liderazgo sin gestionar y viceversa. Lorenzo (2005) detectó que la mayor parte de la literatura alrededor del liderazgo, en realidad, se está refiriendo a la gestión o, incluso, mezclando ambos roles institucionales. Este autor apuesta claramente por la visión diferenciada entre ambas competencias al afirmar lo siguiente:

ser líder de un centro formativo no es necesariamente dirigirlo. Se puede ser el director y no ser el líder [...]. Tampoco es, ni mucho menos, saber gestionar con eficacia los recursos que tiene la organización. Eso, en las organizaciones de cierta complejidad, se considera sencillamente ser un buen ejecutivo. (Lorenzo, 2005, p. 368)

Bien es cierto que, tomando en cuenta esta división de funciones, podrían ser ejecutadas por individuos diferentes y no únicamente por el director escolar. Leithwood (2005) apoya esta distinción entre liderazgo y gestión, sin embargo, defiende que alcanzar el éxito como líder requiere saber desarrollar ambas funciones, la de liderazgo y la de gestión. Justamente, la combinación equilibrada de ambas es lo que suma tensión a la práctica de los directivos escolares (Bush, 2003).

Lorenzo (2005) recoge en su obra el esquema comparativo entre liderazgo y gestión publicado por Bonet y Zamora (1996), el cual describe prácticas, comportamientos y tareas que diferencian a un líder de un gestor y viceversa.

Figura 2. 1. Esquema comparativo de las características que definen a líder y gestor

Líder	Gestor
• Es más proactivo que reactivo. No se limita a reaccionar. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo. • Tiene un compromiso personal con los objetivos. • Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas. • No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar. • Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente. • Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que le rodean.	• Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final. • Procura limitar opciones. • Evita soluciones que puedan ser conflictivas. • Es un hábil controlador administrativo y financiero. • Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo, de ganancia o pérdida totales. • Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización.

Nota: Adaptado de “El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales” (p. 379), por M. Lorenzo, 2005, *Revista Española de Pedagogía*, 232.

Autores, como Piot y Kelchtermans (2014), conciben el liderazgo educativo como un concepto que engloba gestión y administración. Desde su perspectiva, el líder debe emprender aquellas actividades encaminadas a lograr los objetivos de la organización que lidera, incluyendo la construcción de estos, persuadiendo a todos los miembros de la organización para que dirijan sus esfuerzos hacia su consecución y compartan la misma visión de la mejora de la organización, mientras gestiona los acuerdos organizativos existentes. Una visión muy similar a la que sostiene Bolívar (2014) del líder liderazgo educativo, “como aquel que dota de un sentido común a la organización escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como norte la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes” (p. 64). Por consiguiente, tanto Piot y Kelchtermans (2014) como Bolívar (2014) coinciden en la necesidad de establecer metas ampliamente consensuadas como requisito para que se pueda dar el liderazgo.

Otros, como Dutercq et al. (2015), entienden el liderazgo educativo como un proceso de influencia recíproca en el que los miembros de un establecimiento trabajan juntos para poner en marcha cambios que mejoren administrativa y pedagógicamente la

situación de dicho establecimiento. Para Bush y Glover (2003), los líderes eficaces configuran una visión para su escuela fundamentada en sus propios valores personales y profesionales. Su tarea se centra en influir en sus docentes y en el resto de las partes implicadas (*stakeholders*) para que compartan esta visión, a la vez que desarrollan actividades y actuaciones orientadas a la consecución de esta visión de la escuela. Por tanto, la concepción del liderazgo que defienden los últimos académicos mencionados está más centrada en el proceso de influencia que en el establecimiento de objetivos comunes.

Desde la perspectiva de Conde y García (2013) un buen líder es aquel que posee “un conjunto de capacidades, habilidades, conocimientos que sabe aplicar para conseguir los mejores resultados con su equipo de trabajo” (p. 81). Asimismo, Hsieh et al. (2023) recogen una visión de liderazgo educativo como todas aquellas acciones dirigidas a influir en la enseñanza y el aprendizaje, mediante la promoción de herramientas, métodos de enseñanza, reflexión y la configuración de objetivos, valores y prácticas docentes. Por tanto, el líder ejerce su influencia para trabajar con el profesorado en la transformación de las prácticas pedagógicas a todos los niveles del centro escolar (Dutercq et al., 2015). En ambos casos, los resultados y, concretamente, los resultados educativos dan sentido a la acción del líder. En este punto convergen diferentes variantes del concepto de liderazgo escolar que algunos autores definen como liderazgo pedagógico o para el aprendizaje (Bolívar et al., 2013) y liderazgo instructivo (Hilliard y Jackson, 2011). De acuerdo con Rodríguez-Gallego et al. (2020), el liderazgo pedagógico se define como aquellas prácticas que lleva a cabo el líder escolar para mejorar el funcionamiento de su centro y el aprendizaje de sus estudiantes, también denominado liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centred leadership*).

El énfasis por asegurar que todos los estudiantes alcanzan el éxito académico (Bolívar, 2010a) ha ido desplazando el foco de estudio de la gestión organizativa hacia el liderazgo al servicio de la mejora del aprendizaje, como también hemos pasado de considerar el liderazgo una tarea individual a una función compartida (Bolívar, 2014). La investigación en eficacia escolar ha contribuido a considerar la importancia del líder para la institución educativa (Maureira, 2006). La influencia de esta corriente en el estudio del liderazgo se discute en el siguiente epígrafe.

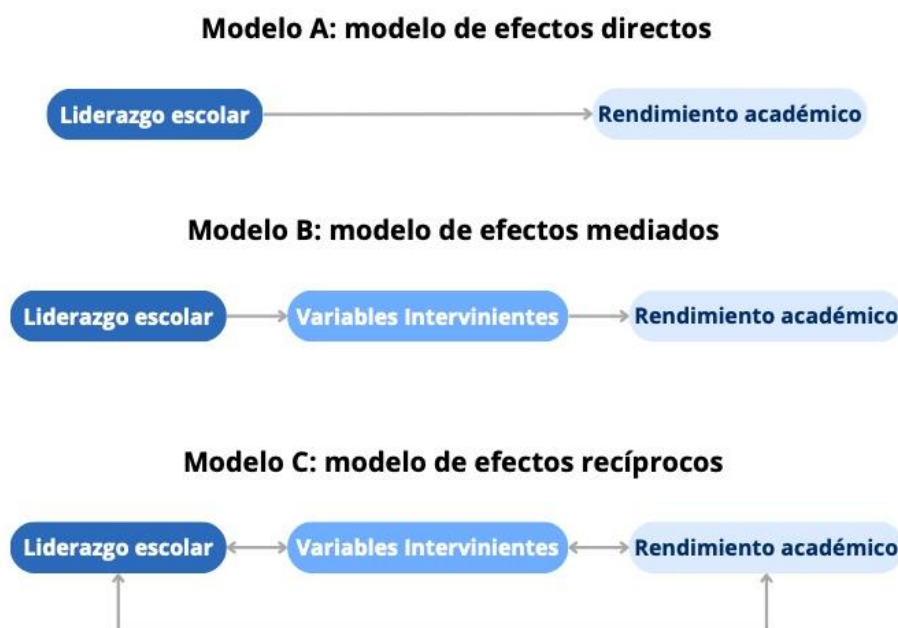
2.1.1. El liderazgo y sus efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes

Una vez aceptada la premisa de que el liderazgo es vital para el éxito de una organización y que dicho éxito depende de la capacidad de liderazgo de sus directivos (Bodjrenou y Xu, 2018), nos surge la necesidad de conocer hasta qué punto el líder y su estilo de liderazgo influye en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, ¿cómo influye el liderazgo en la eficacia escolar?

El interés por estudiar la relación del liderazgo con el rendimiento de los estudiantes, así como en otros aspectos del centro escolar, tuvo su inicio en los años 80. El estudio del liderazgo se ha nutrido de la investigación en Eficacia Escolar, que como comentamos en el capítulo anterior, se ocupa de estudiar la magnitud de los efectos escolares de aula y de contexto que caracterizan a las escuelas eficaces, entendiéndose como escuelas eficaces aquellas que, a pesar de encontrarse en ambientes desfavorecidos, conseguían que sus alumnos aprendieran (Murillo Torrecilla, 2007). Es decir, la Eficacia Escolar se centra en determinar qué elementos escolares consiguen compensar las dificultades que enfrenta el alumnado para progresar académicamente, y que tienen su origen en el contexto económico, familiar y/o social.

Edmonds (1979) revisó y resumió la investigación estadounidense publicada hasta ese momento en relación con la Eficacia Escolar, produciendo ‘El modelo de los 5 factores’. En este modelo ya aparece el liderazgo como uno de los elementos esenciales y compartidos por la mayoría de las escuelas catalogadas como eficaces (Murillo Torrecilla, 2007). Por tanto, esta corriente ha situado al liderazgo de los equipos directivos como un factor clave en la mejora de la educación desde sus inicios (Bolívar et al., 2013) y evidenció la existencia de líderes fuertes en las escuelas eficaces, lo que contribuyó al desarrollo del estudio de los modelos de liderazgo en la educación (Gumus et al., 2018).

Los trabajos de investigación que estudiaban el efecto del liderazgo en los resultados académicos de sus estudiantes partían desde diferentes perspectivas y métodos, lo que dificultaba su comparación y clasificación (Gumus et al., 2018). Con el fin de establecer un marco común desde el que clasificar los estudios que evaluaban el efecto del liderazgo en el aprendizaje, Hallinger y Heck (1998) configuraron un sistema de modelos causales (Figura 2.2)

Figura 2. 2. Modelos de efectos del liderazgo en el rendimiento académico

Nota: Adaptado de “Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995” (p. 162), por P. Hallinger y R. H. Heck, 1998, *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2).

En el Modelo A de efectos directos se recogieron aquellos estudios cuyos resultados demuestran una incidencia directa de las acciones del líder en los resultados de aprendizaje. En el Modelo B, modelo de efectos mediados o indirectos, las acciones del líder afectan al rendimiento académico mediante la manipulación de otras variables (Hallinger y Heck, 1998). En otras palabras, los directores escolares influyen en aspectos educativos como la formación de sus docentes, las prácticas docentes, la metodología de aula, la cultura escolar, etc., lo cual repercute en el aprendizaje del alumnado (Cifuentes-Medina et al., 2020). Por último, en el modelo de efectos recíprocos, denominado Modelo C, se produce una interacción mutua entre variables del liderazgo y variables del profesorado que tienen consecuencias en el aprendizaje estudiantil (Hallinger y Heck, 1998). La forma en la que cada investigador entiende el liderazgo influye en el modelo que emplea para medir su efecto, esto tiene consecuencias en los resultados que obtiene. Así lo demuestra De Maeyer et al. (2014), obteniendo diferentes resultados según el modelo empleado para medir el efecto del “liderazgo integrado” en el rendimiento de una misma muestra.

A partir de la construcción de los modelos causales se pudieron clasificar los resultados de aquellos estudios que encontraron una relación entre liderazgo y rendimiento escolar. Son numerosas las revisiones documentales y los metaanálisis que se han realizado sobre esta relación, permitiendo concluir que existe mayor evidencia de

que el efecto del liderazgo en los resultados de aprendizaje es mediado, a través de la incidencia en otras variables (Bolívar, 2010c). De hecho, investigaciones recientes demuestran que las acciones de los líderes tienen efectos mayores en los aspectos organizativos y en el desempeño del profesorado que en los resultados del alumnado (Tan et al., 2020), lo cual apoya la hipótesis de que el liderazgo produce efectos mediados, a través de estas variables, en el rendimiento de los estudiantes.

Antes de comenzar con la exposición de las conclusiones a las que han llegado diferentes autores después de estudiar la relación entre liderazgo y rendimiento, aclararemos algunos de los términos que vamos a emplear a continuación. En primer lugar, el metaanálisis es un método por el cual se reúnen los resultados de varios estudios relacionados con el mismo tema y se realiza un análisis estadístico sobre las conclusiones obtenidas (Littel et al. 2008). En segundo lugar, el tamaño del efecto es un valor de medida estándar extraído del metaanálisis que nos permite determinar la solidez y la dirección de la relación entre variables (Borenstein et al. 2009). Por último, un metaanálisis de segundo orden es un metaanálisis de metaanálisis de primer orden (Tan et al., 2020). Es decir, un metaanálisis de segundo orden trabaja con los resultados de metaanálisis de primer orden, en lugar de con los resultados de estudios primarios como sí hacen los metaanálisis de primer orden.

Algunos de los autores que más avances han logrado en el campo de la investigación del efecto del liderazgo son Hallinger y Heck (1998), los cuales revisaron 40 estudios empíricos sobre el impacto de los directores en la eficacia escolar publicados entre 1980 y 1995. Las conclusiones de dicha revisión apoyan la hipótesis sobre que los directores escolares ejercen un efecto medible en la eficacia escolar y en los resultados de aprendizaje del alumnado, aunque este efecto es indirecto. Como ellos mismos advierten, este efecto es relativamente pequeño, pero también es significativo y coherente. Además, aclaran que las discrepancias entre los resultados de diferentes obras tienen su origen en la variedad de herramientas conceptuales y metodológicas empleadas por los investigadores.

A Hallinger y Heck les siguieron Witzers et al. (2003), dispuestos a demostrar la relevancia del liderazgo en la eficacia escolar. Para ello, realizaron un metaanálisis de los estudios publicados entre 1986 y 1996 sobre los efectos directos del liderazgo educativo en el rendimiento académico. La revisión de aproximadamente 40 estudios concluyó que, aunque sí existe un efecto directo del liderazgo en los resultados de los estudiantes, este es tan pequeño que no puede explicar más del 1% del rendimiento del alumnado. Además, Witzers et al. (2003) encontraron diferencias según el contexto en el que se realizaron los estudios.

Las obras publicadas entre 1990 y 2016 fueron revisadas por Yilmaz y Jafarova (2019). En total, 11 estudios sobre la relación entre eficacia escolar y liderazgo y otros 6

sobre la relación entre eficacia escolar y clima escolar fueron sometidos a un análisis de tamaño del efecto. Los resultados no solo determinaron una relación positiva y significativa entre el clima escolar y la eficacia escolar (0.559), sino también entre el liderazgo y la eficacia escolar (0.595) (Yilmaz y Jafarova, 2019).

Por su parte, Liebowitz y Porter (2019) realizaron un metaanálisis de 51 estudios empíricos que relacionan los comportamientos de los directores con los resultados de los alumnos, los profesores y los centros escolares, hallando una relación significativamente positiva entre el aumento de las competencias de liderazgo y el rendimiento del estudiantado, entre otros aspectos. Estos autores, además, apoyan la teoría de que los directores conciben su labor como líderes unidimensionalmente, tomando conjuntamente las tareas instructivas y organizativas, y que de este modo predicen mejor los resultados de los estudiantes.

Otro metaanálisis fue el de Karadag (2020), el cual analizó 151 estudios que medían el efecto del liderazgo escolar en el rendimiento académico de los estudiantes, publicados entre 2008 y 2018. Los resultados del metaanálisis revelaron que el liderazgo educativo tenía un efecto positivo de nivel medio en el rendimiento del alumnado.

Aún más recientes son los trabajos de Tan et al. (2020) y Wu y Shen (2022). El primero de ellos es un metaanálisis de segundo orden cuyo objetivo fue determinar la influencia del liderazgo en diferentes resultados escolares mediante el análisis de 82 efectos de 12 metaanálisis. Tan et al. (2020) concluyeron que el liderazgo tiene un tamaño de efecto superior en los resultados de la organización y del profesorado que en los resultados del alumnado, además de constatar que las prácticas de liderazgo impulsadas desde la posición del director escolar tienen un tamaño de efecto mayor que aquellas emprendidas por otros miembros de la institución. Por su parte, Wu y Shen (2022) sintetizaron los tamaños del efecto de 12 metaanálisis sobre la relación entre el liderazgo del director y el rendimiento académico, publicados entre 2000 y 2020. Sus resultados suman veracidad a la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre el liderazgo del directivo y el rendimiento de los estudiantes. También se constata que el liderazgo tiene un efecto moderado en los resultados académicos (0.34), obteniendo este estudio un tamaño del efecto menor que el de Tan et al. (2020) (0.70).

La revisión documental de Cifuentes-Medina et al. (2020) sobre la temática que nos ocupa demuestra que “existe evidencia empírica suficiente para demostrar que hay un impacto positivo (directo e indirecto), entre liderazgo escolar y aprendizaje” (p. 13). Aunque sus conclusiones coinciden con el resto de los autores mencionados en que estos efectos son pequeños, sobre todo en los efectos directos, resuelve que la influencia del liderazgo en el rendimiento se produce a través de variables mediadoras.

En definitiva, los resultados de la investigación sobre el liderazgo y la eficacia escolar, así como de su relación con el rendimiento académico, han contribuido a que se tome conciencia del alto valor que aporta un buen liderazgo al funcionamiento de las escuelas y al éxito académico del alumnado. De hecho, el liderazgo es considerado el segundo factor intra-escolar de mayor transcendencia, convirtiéndose en un aspecto clave en la eficacia y calidad educativa (Cifuentes-Medina, et al., 2020).

2.3. Modelos de liderazgo escolar

De acuerdo con Bolívar (2010b), el líder del centro escolar ejerce un rol de mediador de la red de relaciones del centro. Es decir, el director influye en el profesorado y en otros aspectos organizativos de la escuela que afectan indirectamente en el aprendizaje de los alumnos. Según Duhey y Smith (2017, p. 852),

principals are responsible for the overall functioning of their school. They direct and supervise the development, delivery, assessment, and improvement of the education of all students in their school. Principals supervise teachers, evaluate their performance, assign them to classrooms, create teaching schedules, and make recommendations to the district about hiring or dismissal (or perform that action themselves). They interact directly with students by monitoring their conduct and by disciplining students who are, for example, frequently truant or disruptive. They also act as liaison between school districts and the school itself, implementing policies passed down by state or district authorities, then communicating feedback on the success of those initiatives.

Por tanto, la manera en la que los líderes desarrollan las tareas descritas por Duhey y Smith (2017) y actúan en el proceso de influencia, que caracteriza al liderazgo definido por Bolívar (2010c), determina el modelo de liderazgo que establecen y los efectos que generan en los resultados educativos.

Según las variables en las que cada autor centre la atención cuando estudia a un líder, resultará en una clasificación u otra de los modelos de liderazgo. Sin embargo, la investigación ha constatado que el liderazgo no es ajeno ni independiente a las características del entorno de cada escuela (Cifuentes-Medina et al., 2020; Garza y Abreu, 2021). Es decir, el liderazgo es situacional y, por tanto, dependerá del contexto donde se ejerza, la relación con los miembros de la organización y la manera de dirigir el centro escolar e incluso la cultura del país (Karadag, 2020). Es por ello que, un modelo de liderazgo puede resultar eficaz en un contexto e ineficaz en otro (Conde y García, 2013). Este hecho ha provocado la evolución en el estudio del liderazgo desde modelos más estáticos, basados en las cualidades personales de los líderes, hacia modelos más situacionales, entre otros que tuvieron en cuenta tanto las variables contextuales como las personales y conductuales (Nader y Castro, 2007).

A partir de los años 60 comienzan a surgir enfoques que clasifican los diferentes estilos de liderazgo escolar en técnico, humanista, educativo, simbólico, cultural, o aquellos enfocados en las relaciones interpersonales, en el rendimiento de los alumnos, en la eficacia de los programas, así como otros centrados en lo administrativo (Cifuentes-Medina et al., 2020). Gumus et al. (2018) y Toprak (2020) realizaron una revisión sistemática de los estudios sobre modelos de liderazgo en educación desde 1980 hasta 2014, ambas exponen que los cuatro modelos más estudiados en dicho periodo han sido el liderazgo distribuido o colaborativo, el liderazgo instructivo, el liderazgo docente y el liderazgo transformacional. La descripción de las características de cada uno de ellos guiará el siguiente epígrafe.

2.3.1. Los modelos de liderazgo más estudiados y su relación con la eficacia escolar

Las teorías y modelos de liderazgo empezaron a surgir a partir de 1900, antes de esta fecha no se prestaba mucha atención al estudio del liderazgo dentro de las instituciones escolares, ya que no existía una distinción clara entre las funciones directivas y las docentes. Por tanto, durante este periodo no se delimitó ningún modelo preciso de liderazgo escolar (Toprak, 2020). A partir de esta fecha, el estudio del liderazgo y la dirección comenzó a basarse en la teoría de los rasgos, en teorías conductuales, tratando de identificar las cualidades, comportamientos y ambientes que propician el buen liderazgo (Cifuentes-Medina et al., 2020; Toprak, 2020) y que definen modelos de conducta propios de cada líder. Así en 1939, Lewin et al. (1939) establecieron una de las primeras clasificaciones de los modos de comportamiento propios de los líderes: autoritario, democrático y laissez-faire o condescendiente (Lorenzo, 2005).

El estudio del liderazgo, desde 1900 hasta hoy, ha dado lugar a diferentes corrientes y teorías. La mayoría de los modelos de liderazgo surgieron a partir de los años 80, en la era de la post ciencia del comportamiento (*post-behavioral-science*). En esta era, el estudio del liderazgo se interrelacionó con la investigación en eficacia escolar, comunidad democrática e injusticia social (Gumus et al., 2018). La consecución de escuelas eficaces avivó el estudio sobre los tipos de liderazgo que conseguían que una organización fuera más eficiente, mientras que el estudio sobre la gestión escolar se centraba en identificar prácticas de liderazgo que logran alcanzar los objetivos deseados por la organización (Toprak, 2020). La mayoría de los modelos de liderazgo que surgieron en este periodo siguen siendo estudiados a día de hoy (Gumus et al., 2018).

A finales del siglo XIX y principios del XX, la teoría del ‘Gran Hombre’ (*the great man theory*) dominó en el estudio del liderazgo. Esta teoría sostenía que los líderes poseían unas cualidades innatas, inherentes a su personalidad, que no podían ser aprendidas ni adquiridas a posteriori. La teoría del Gran Hombre evolucionó a la ‘teoría

de los rasgos' la cual se centró en describir las características que definían a un líder, dejando de lado el debate de si estas eran innatas o no (Toprak, 2020).

Las revisiones sistemáticas de la literatura de Gumus et al. (2018) y de Toprak (2020) exponen los cuatro modelos más estudiados desde 1985 hasta 2014: liderazgo distribuido, liderazgo instructivo, liderazgo docente y liderazgo transformacional. No se ha localizado una revisión más reciente que las mencionadas anteriormente sobre los modelos de liderazgo escolar. Sin embargo, la revisión sistemática de Leithwood (2021) sobre prácticas de liderazgo equitativo entre 2010 y 2020 y la revisión de los '*Seven strong claims about successful school leadership*' de Leithwood et al. (2019) demuestran que la investigación en liderazgo escolar está actualmente centrada en identificar qué prácticas de liderazgo tienen un efecto medible en la consecución de las metas de aprendizaje y en cómo estas prácticas son aplicadas, más que en estudiar modelos de liderazgo ya definidos.

2.3.1.1. Liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido o colaborativo ha sido el protagonista de más de 200 publicaciones entre 1980 y 2014, convirtiéndose en el modelo de liderazgo más estudiado en investigación educativa (Gumus et al., 2018; Toprak, 2020). Según la revisión de la literatura de Cifuentes-Medina et al. (2020), el liderazgo distribuido ha sido uno de los modelos con mayor acogida en los últimos años, su estudio se intensificó a partir del 2005 (Toprak, 2020). A menudo, el liderazgo distribuido ha sido revestido de diferentes adjetivos como compartido, democrático (Diamond y Spillane, 2016), participativo (Leithwood et al., 2007) y colaborativo, "que no lo definen en su esencia; sin embargo, existe consenso en que en el liderazgo distribuido incluye a los liderazgos señalados" (Bello, 2022, p. 55).

De acuerdo con Gronn (2003), en la propia definición de liderazgo ya está incluido el término de trabajo colaborativo y el intercambio prácticas y saberes. Por tanto, el liderazgo ya no se centra únicamente en la persona que ocupa la posición de director, si no en la interacción colectiva de múltiples líderes (Thien, 2019). En este sentido, el liderazgo distribuido surge de la descentralización del poder. La consecución de buenos resultados de aprendizaje deja de tener un único responsable y pasa a implicar a más agentes en el proceso educativo (Toprak, 2020).

Es fácil confundir este tipo de liderazgo con una simple distribución de funciones de gestión organizacional. Lo cierto es que el liderazgo distribuido no se trata de dividir el trabajo, si no de compartir responsabilidades (Bolívar et al., 2013). Según DeMatthews (2014), un líder eficaz es aquel que ofrece oportunidades de liderazgo que están en consonancia con la visión y la misión de la escuela y que proporciona una red de seguridad y de apoyo para que los que participan en la práctica de liderazgo puedan

ampliar sus capacidades. Este proceso conlleva consecuencias positivas relacionadas con sentimientos de pertenencia a la organización y de corresponsabilidad en sus integrantes que, a su vez, facilita la creación de una cultura común donde todos suman sus esfuerzos para conseguir resultados colectivos (Bello, 2022). Otros beneficios de una distribución estratégica y eficiente del liderazgo se relacionan con la capacidad de la organización para aprender y resolver problemas (DeMatthews, 2014). Sin embargo, no debemos caer en el error de creer que distribuir el liderazgo es algo bueno en sí mismo. Al igual que los agentes que asumen determinadas responsabilidades deben estar preparados para ello, la organización debe ser capaz de gestionar ese flujo descentralizado de funciones. El fracaso de alguno de estos componentes se traduce en resultados ineficaces para la organización (Bolívar et al., 2013).

Cabe mencionar que este tipo de liderazgo no resta importancia a la figura del director (DeMatthews, 2014), pues su profundo conocimiento sobre el contexto escolar (necesidades del centro) y sobre las capacidades de cada docente y de los miembros de la comunidad educativa, son imprescindibles para establecer prácticas distribuidas de la manera más adecuada (Bello, 2022). Asimismo, asumir un liderazgo distribuido no supone una relajación o disminución de las tareas por parte del director, sino todo lo contrario. Estos deben desempeñar un rol activo en la supervisión de todo el poder que han distribuido (Bolívar et al., 2013), en la creación de oportunidades de liderazgo en otros, en la coordinación de las responsabilidades asignadas y en la provisión de un feedback constructivo sobre su trabajo (Leithwood et al., 2007).

La investigación sugiere que la práctica de liderazgo varía según diferentes aspectos contextuales, como la titularidad del centro educativo, el número de alumnado que acoge, la materia, la dimensión de la instrucción y la posición de quienes la dirigen (Diamond y Spillane, 2016). Por su parte, Leithwood et al. (2007) argumentan que el grado en que los profesores asumen funciones de liderazgo en el centro escolar depende de las características estructurales y de la propia cultura del centro, de las oportunidades de crecimiento profesional, de la naturaleza de las relaciones entre profesores y directores, y del fomento y apoyo a la distribución de responsabilidades por parte de la dirección escolar. Por consiguiente, las posibilidades de que se produzca una práctica de liderazgo distribuida también dependen de la normativa que afecte a cada sistema educativo y que regula la autonomía y capacidad de cada centro.

Diferentes autores defienden que el liderazgo distribuido ha surgido como resultado de la presión a la que se ven sometidos los sistemas escolares debido a los cambios sociales y culturales que están aconteciendo. Estos cambios presentan desafíos que empujan a los equipos directivos hacia la búsqueda e implementación de nuevas prácticas educativas que mejoren el aprendizaje (Bello, 2022). En este sentido, Bolívar et al. (2013) defienden que “los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el

liderazgo esté distribuido o compartido” (p. 27). Sin embargo, tanto directores como otros miembros de la comunidad educativa pueden mostrarse reticentes a experimentar cambios en las estructuras de poder.

Para concluir esta caracterización del liderazgo distribuido, exponemos algunos de los resultados sobre su relación con el rendimiento de los estudiantes. Por un lado, el estudio longitudinal realizado por Hallinger y Heck (2014), sobre la relación del liderazgo colaborativo con la mejora escolar y el rendimiento en lectura del alumnado de 192 escuelas de educación primaria durante cuatro años, demostró efectos positivos e indirectos en el rendimiento académico: “collaborative leadership positively impacted growth in student learning indirectly through building the academic capacity in schools” (Hallinger y Heck, 2014, p. 670). Por otro lado, la revisión de Cifuentes-Medina et al. (2020) recoge varios estudios sobre el impacto del liderazgo distribuido en el aprendizaje, confirmando que este modelo de liderazgo presenta una incidencia estadísticamente significativa en el rendimiento de los estudiantes en matemáticas (López y Gallegos, 2017). Los resultados del estudio de Leithwood et al. (2008), reelaborados por Bolívar (2010c) recogen que las variables mediadoras más influenciadas por el liderazgo distribuido son: condiciones de trabajo de los profesores, motivación y compromiso y capacidad del profesorado. Finalmente, el estudio permite concluir que la capacidad del profesorado es la variable que más influencia ejerce en el rendimiento de los estudiantes. La revisión de los resultados y conclusiones de estos estudios empíricos permite validar los efectos positivos del liderazgo distribuido que la teoría, aquí presentada, proyectaba.

2.3.1.2. Liderazgo instructivo

El liderazgo instructivo puede definirse, de manera clara y concisa, como aquel que se centra en las tareas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. En su sentido más estricto se relaciona con la gestión del currículum y, en el más amplio, con la ordenación de la misión de la escuela para desarrollar una cultura escolar que favorezca un clima de aprendizaje (Bolívar, 2014). En la literatura, el liderazgo instructivo también se denomina indistintamente como pedagógico o educativo (Conde y García, 2013; Lorenzo, 2005) e, incluso, se relaciona con el concepto de liderazgo para el aprendizaje (Garza y Abreu, 2021). Según el análisis bibliométrico realizado por Toprak (2020), el liderazgo instructivo es uno de los modelos de liderazgo educativo más antiguos.

El término liderazgo instructivo surgió como consecuencia del estudio de escuelas eficaces de los años 70, al considerar que en ellas solía encontrarse un director desempeñando el rol de líder pedagógico o instructivo. Concretamente, el estudio de Edmonds (1979) proporcionó una base empírica para lo que otros autores ya intuían; que las escuelas eficaces suelen tener líderes centrados en la instrucción. Por tanto, el estudio de este modelo dominó la investigación del liderazgo entre 1980 y 1995 (Toprak,

2020). Más tarde, en la década de los 90, las críticas al liderazgo instructivo desviaron la investigación hacia el liderazgo transformacional y el liderazgo docente. Sin embargo, el auge del movimiento de rendición de cuentas obligó a poner el foco en los resultados de aprendizaje del alumnado a principios del siglo XXI y, con ello, se volvió a centrar el interés en el liderazgo instructivo a partir de 2010 (Hallinger, 2010; Toprak, 2020).

Tras dejar atrás las teorías centradas en cualidades personales e innatas de los líderes, la investigación se centró en definir los comportamientos de los directores en escuelas eficaces, llegando a establecer una serie de actividades características del liderazgo instructivo, como el control del progreso de los estudiantes, la supervisión de las clases, la observación de la enseñanza y la provisión de feedback al docente. Asimismo, los líderes instructivos eran expertos en el desarrollo del currículum y la enseñanza, y en el fomento de una visión compartida entre el personal de la escuela. A su vez, estos líderes se definían como asertivos, disciplinados, evaluadores de la consecución de objetivos y promotores de altas expectativas sobre el alumnado (Neumerski, 2013).

Philip Hallinger fue uno de los autores que más contribuyó al desarrollo de la investigación en el liderazgo instructivo, configurando una de las herramientas más empleadas para medir este tipo de liderazgo: la Escala de Calificación de la Gestión Instructiva del Director (PIMRS, por sus siglas en inglés). Las tres dimensiones principales de esta escala son: (a) definir la misión de la escuela, (b) gestionar el programa de instrucción y (c) promover un clima escolar de aprendizaje positivo (Hallinger y Murphy, 1985). Este marco supuso la base del desarrollo de los estándares nacionales para líderes escolares del Interstate School Leadership Licensure Consortium en 1996. Esta institución amplió las funciones del liderazgo instructivo incluyendo la colaboración con las familias y los miembros de la comunidad, responder a las necesidades y movilizar los recursos pertinentes, actuar con integridad y justicia, y comprender e influir en el contexto sociopolítico (Council of Chief State School Officers, 2008).

Autores como Bolívar (2014) apoyan esta premisa de que el liderazgo instructivo es clave para garantizar la mejora del aprendizaje, afirmando que “cuanto más se centran los líderes en la enseñanza y el aprendizaje como su quehacer principal, mayor va a ser la influencia que puedan ejercer en los resultados de los alumnos” (pp. 7-8). Este liderazgo centrado en lo pedagógico puede ser directo (centrado en mejorar la enseñanza) o indirecto (centrado en crear las condiciones para ofrecer una enseñanza y aprendizaje de calidad) (Bolívar et al., 2013). En la intervención directa sobre la enseñanza, el director ha de centrarse en la calidad de la práctica docente, en el currículum, en la evaluación y en la formación de su equipo. En el liderazgo pedagógico indirecto debe plasmarse en las políticas escolares para que, en base a ellas, el director pueda gestionar apropiadamente los recursos y tomar las decisiones acertadas sobre

todo aquello que afecte a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Bendikson et al., 2012). Por tanto, el líder debe tener la autonomía suficiente para tomar decisiones sobre el plan de estudio y sus docentes, en cuanto a su selección y formación, con el fin de incidir en la mejora de los resultados de aprendizaje (Bolívar, 2010a).

Respecto a la evidencia empírica de la relación entre liderazgo instructivo y rendimiento académico, ya fue confirmada por la revisión de la literatura de Hallinger y Heck (1996), concluyendo que el director escolar crea las condiciones adecuadas en la escuela para influir positivamente en las prácticas de enseñanza y en el aprendizaje del alumnado, aunque este efecto es pequeño. Las condiciones a las que se refieren estos autores se enmarcan dentro de las tres dimensiones comentadas anteriormente del liderazgo instructivo propuestas por Hallinger y Murphy (1985). Por su parte, Freire y Miranda (2014) también encontraron una relación estadísticamente significativa entre liderazgo instructivo y rendimiento, no obstante, reconocen el papel mediador de ciertas condiciones de la escuela y de las prácticas pedagógicas, condicionadas por el nivel de formación de los agentes educativos. A partir de las evidencias existentes en la literatura sobre esta relación, Karadag (2020) esperaba que el liderazgo instructivo impactara más significativamente sobre el rendimiento que otros modelos en los resultados del metaanálisis transcultural realizado. Sin embargo, al observar el conjunto de resultados, este modelo tuvo un efecto más débil, lo cual fue atribuido a las escalas de liderazgo empleadas en los estudios analizados. Por tanto, aunque la literatura ha defendido que el liderazgo instructivo es el más eficaz en la mejora del aprendizaje -por su relación directa con la instrucción- las evidencias empíricas dejan claro que su efectividad está sujeta al buen desempeño de otras variables. Es decir, produce efectos mediados en el aprendizaje, al igual que el resto de los modelos.

2.3.1.3. Liderazgo docente

El desarrollo en la investigación de la distribución del liderazgo entre el personal educativo fue el precursor del estudio del liderazgo docente, centrándose en cómo los profesores podían demostrar liderazgo en la escuela. La investigación sobre el liderazgo docente comenzó en Norte América en la década de los 90 y, posteriormente, se extendió por el resto de los países anglosajones, creciendo el interés por este tópico considerablemente a partir del año 2005: 13 estudios entre 2000 y 2004, 47 estudios entre 2005 y 2009 y 63 estudios entre 2010 y 2014. (Gumus et al., 2018). Los hallazgos de la revisión de Toprak (2020) también demuestran que el liderazgo docente es el tercer modelo más estudiado, captando notablemente la atención de los investigadores en las últimas décadas.

De acuerdo con Harris y Mujis (2005), “teacher leadership is a model of leadership in which teaching staff at various levels within the organization have the opportunity to lead” (p. 17). Desde el punto de vista de Shen et al. (2020), el liderazgo docente es un

proceso por el cual el profesorado influye en el resto de los miembros de la comunidad escolar con la intención de incrementar el rendimiento de los estudiantes mediante la mejora de las prácticas de enseñanza – aprendizaje. En cualquier caso, será imprescindible que se creen las condiciones oportunas para que los integrantes de la organización puedan asumir roles de liderazgo dirigidos hacia la consecución de unos objetivos. Estas condiciones se refieren al reparto de tareas dentro del centro escolar, abriendo así, la posibilidad de que todo el profesorado se convierta en líder en diferentes momentos. En consecuencia, el director juega un papel importante en el fomento del liderazgo docente. El director debe ser un facilitador del liderazgo docente, desde la provisión de tiempo y espacio para la colaboración (elementos logísticos), hasta el fomento de confianza, formación continua y un liderazgo compartido (elementos culturales), entre otras prácticas que contribuyen a construir un entorno escolar en el que los líderes docentes pueden desarrollar su labor (Wenner y Campbell, 2017). Podemos afirmar, por tanto, que liderazgo docente y liderazgo distribuido están estrechamente relacionados (Bush y Glover, 2014) e, incluso, son interdependientes.

Se ha evidenciado que fomentar el liderazgo docente desencadena sentimientos de empoderamiento en el profesorado que asume responsabilidades de liderazgo, pero también, contribuye a experimentar este sentimiento de empoderamiento y de profesionalismo en el resto de profesorado. Además, los líderes docentes que delegan responsabilidades sirven de modelo y expresan altas expectativas de sus compañeros, lo cual incrementa la autoestima del resto de profesores del centro (Wenner y Campbell, 2017).

Algunas de las funciones que se asignan a los líderes docentes y que los diferencian de las del director del centro están relacionadas con la mejora constante de la calidad de su enseñanza en el aula, la revisión de las prácticas escolares del centro, la participación en la toma de decisiones (Harris y Mujis, 2005), las tareas de coordinación y gestión, el desarrollo profesional de sus compañeros, la gestión curricular, el fomento de la participación de la comunidad y la formación inicial de profesores (York-Barr y Duke, 2004). El Instituto de Liderazgo Docente (Teacher Leadership Institute, 2018) hace hincapié en que los líderes docentes no pueden desarrollar su función de manera aislada, siendo una de sus funciones más importantes el establecimiento de conexiones con otras personas. Además, esta institución promulga que el liderazgo docente se basa en la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos para todos los estudiantes. Para desarrollar estas funciones adecuadamente, los autores coinciden en que los docentes deben recibir formación en contenidos, pedagogía y habilidades de liderazgo y que, además, esta formación es importante por las redes de apoyo que generan con el resto de los docentes del centro (Wenner y Campbell, 2017).

La investigación sobre el desarrollo y el cambio en los centros escolares proporcionó una base sólida sobre la que defender que el profesorado desempeñe nuevas funciones, incluidas funciones de liderazgo. Estos argumentos están basados en la concepción de que los docentes pueden implementar cambios que marquen la diferencia en el aprendizaje y en los aprendices (Harris y Mujis, 2005) y, así, lo ha demostrado la investigación sobre el efecto de la calidad de la enseñanza en el rendimiento académico de los estudiantes desde 1990 (Berry, Johnson y Montgomery, 2005). Sin embargo, la revisión de la literatura de Wenner y Campbell (2017) informó que, a pesar de las abundantes afirmaciones sobre los efectos potenciales del liderazgo docente en el aprendizaje, las pruebas de tales efectos son relativamente escasas. Estos autores no consiguieron incluir ninguna obra empírica sobre los efectos del liderazgo docente en aspectos escolares, en su revisión de la literatura. Otro estudio sobre como incidían diferentes modelos de liderazgo en los resultados académicos de los estudiantes, como el de Tan et al. (2020), concluyó que “leadership practices building teacher capacity (empowering, motivating, providing professional development to teachers) had larger effect sizes than others” (p. 483). Estos hallazgos suman evidencia a la convicción de que el liderazgo docente puede contribuir a la mejora de la escuela que defienden York-Barr y Duke (2004), empoderando al profesorado, fomentando su desarrollo profesional y aumentando su motivación. Una vez más, los efectos positivos que produce el liderazgo en el rendimiento académico están mediados por variables que afectan directamente al profesorado.

2.3.1.4. Liderazgo transformacional

A partir de 1985, la investigación en liderazgo transformacional se mantuvo estable. A principios de los 90 fue cuando este modelo despertó mayor interés y, todavía hoy, sigue siendo uno de los más estudiados en el campo del liderazgo educativo (Toprak, 2020). De acuerdo con Gumus et al. (2018), este modelo de liderazgo surgió como reacción al liderazgo basado en la jerarquía y en las relaciones descendentes. Además, en la década de los 90 se comenzó a considerar a las escuelas como unidades responsables de iniciar el cambio educativo. Así pues, el director escolar debía conseguir el apoyo de los profesores y otras partes implicadas con el fin de mejorar la educación (Hallinger, 1992). De acuerdo con Bush y Glover (2014), un liderazgo transformacional efectivo se traduce en una relación armoniosa entre el líder y sus seguidores, que conduce a la toma de decisiones consensuadas y a la implicación de todas las partes interesadas en la consecución de los objetivos deseados. De manera similar, Burns (1978) defiende que el liderazgo transformacional se centra en el producto final, siendo su propósito conseguir que todo el personal trabaje en la consecución de los objetivos que coinciden con la visión del líder. Para Bush y Glover (2014), el liderazgo transformacional “assumes that the central focus of leadership ought to be the commitments and capacities of organisational members” (p. 557). En este sentido,

cuanto mayor sea el nivel de compromiso y la capacidad de los miembros, mayor esfuerzo y productividad se obtiene.

Aunque no hay una única forma de definir el liderazgo transformacional, hay un consenso en cuanto a que este modelo se considera un estilo de liderazgo centrado en la persona u orientado a las personas (Abbas y Ali, 2023). De manera frecuente, la literatura lo sitúa en contraposición al liderazgo transaccional, el cual se considera un estilo de liderazgo centrado en la tarea (Garza y Abreu, 2021). Las demandas educativas actuales exigen un liderazgo más transformacional y menos transaccional (Bass, 1999).

Los comportamientos básicos del liderazgo transformacional que establece Bass (1999) son:

- Influencia idealizada e inspiración: el líder plantea un futuro deseable y articula como puede alcanzarse, estableciendo altos niveles de rendimiento y confianza en su equipo.
- Estimulación intelectual: el líder apoya y ayuda a sus seguidores a ser más creativos e innovadores.
- Consideración individualizada: el líder presta atención a las necesidades de crecimiento profesional de su equipo y promueve su formación continua, además de delegar tareas como oportunidades de desarrollo y crecimiento profesional.

Según Marks y Printy (2003, p. 375), los “transformational leaders motivate followers by raising their consciousness about the importance of organizational goals and by inspiring them to transcend their own self-interest for the sake of the organization”. Esta descripción ya sugiere la dualidad que presenta este tipo de liderazgo, criticado por varios autores por ser utilizado como un medio de control sobre los profesores, a los que se les exige la aceptación y adhesión a los valores del líder (Bush y Glover, 2014). Bush (2003) señala el riesgo que puede suponer el liderazgo transformacional cuando es empleado como un disfraz para imponer los valores del líder o las exigencias del gobierno, convirtiéndose más en un proceso político que transformador.

Aquellos sistemas educativos encorsetados en políticas centralizadas que ejercen un mayor control sobre los objetivos, los planes de estudios, la pedagogía y los valores que transmiten las escuelas reducen las posibilidades de llevar a cabo una educación y un liderazgo transformadores. Por tanto, la implementación de este modelo ya no estaría basada en una evaluación específica de las necesidades de la escuela ni del contexto ni de la comunidad (Bush y Glover, 2014). En este caso, el liderazgo transformacional pierde el sentido de su definición, pues no se busca ampliar el

compromiso con las partes implicadas en la consecución de los objetivos de la escuela ni desarrollar una visión compartida, ya que esta visión corresponde únicamente al director o a mandos externos.

El interés por este modelo de liderazgo se ha visto incrementado en los últimos años (Conde y García, 2013), ampliando la investigación sobre su relación con la mejora de la escuela. A continuación, recogemos los resultados y conclusiones de algunos estudios que han intentado esclarecer la relación del liderazgo transformacional con diferentes aspectos educativos.

En primer lugar, Sun y Leithwood (2014) revisaron 24 estudios que evaluaban el efecto del liderazgo transformacional en los resultados académicos de los estudiantes, admitiendo que existe una relación estadísticamente significativa, aunque pequeña. Los autores concluyen que este estilo de liderazgo tiene más repercusión en prácticas escolares, como ‘construir estructuras de colaboración’ y ‘proporcionar consideración individualizada’, que en el logro de los estudiantes.

En segundo lugar, Robinson et al. (2014) también encontraron un pequeño efecto positivo del liderazgo transformacional en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, comparándolo con el liderazgo instructivo, este último tuvo un efecto mucho mayor. Dichos resultados son consistentes con la revisión bibliométrica de Hsieh et al. (2023), en la cual se recogen los resultados de diferentes estudios que demuestran que el liderazgo educativo es más efectivo que el liderazgo transformacional sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes y sobre las prácticas escolares.

En tercer lugar, Allen et al. (2015) examinaron la relación entre liderazgo transformacional, clima escolar y rendimiento en matemáticas y en lectura, sus resultados indicaron una relación positiva estadísticamente significativa entre los factores del liderazgo transformacional y las dimensiones del clima escolar. Asimismo, uno de los aspectos del liderazgo transformacional -la motivación inspiradora- correlacionó positivamente con el rendimiento en lectura, sin embargo, no se encontró relación entre este modelo de liderazgo y el rendimiento en matemáticas (Allen et al., 2015).

Por último, en el metaanálisis más reciente, Deng et al. (2023) examinaron las evidencias existentes sobre el liderazgo transformacional y sus resultados, concluyendo que la eficacia de este modelo de liderazgo está suficientemente respaldada por las pruebas empíricas revisadas. Basándose en los resultados obtenidos, Deng et al. (2023) sugieren que “leaders who engage in more transformational leadership behaviours are likely to be more effective leaders” (p. 637). Asimismo, constataron que los profesionales que trabajan bajo este modelo de liderazgo tienen mayor probabilidad de expresar

bienestar, creatividad, satisfacción laboral y nivel de compromiso, entre otros aspectos positivos.

En base a estos hallazgos, la investigación parece tener más dificultad para relacionar el liderazgo transformacional con la mejora de los resultados de aprendizaje, aunque sí parece poder demostrar su eficacia en otros aspectos escolares relevantes para el aprendizaje, como el clima escolar (Allen, 2015; McCarley et al., 2016). No obstante, debemos tener en cuenta las dos grandes limitaciones que Bush y Glover (2014) reconocen que posee este modelo de liderazgo: por un lado, puede utilizarse para imponer al profesorado la visión y los objetivos del líder y, por el otro, puede utilizarse para garantizar la aplicación de políticas centralizadas que no tienen en cuenta las necesidades de cada escuela.

2.3.2. Modelos y prácticas de liderazgo centrados en fomentar el éxito del alumnado con diversidad cultural

Tal y como se argumentó en el primer capítulo de esta Tesis Doctoral, el aumento constante de la migración alrededor del mundo es ya un hecho con consecuencias visibles en los centros escolares. El incremento de la diversidad cultural en las aulas presenta un reto a todos los niveles -político, económico, social y educativo-, y, particularmente, para los agentes educativos preocupados por satisfacer las necesidades de los estudiantes y por asegurar su éxito académico, su desarrollo social y su bienestar socioemocional.

Convivir en sociedades cada vez más plurales es, ayer y hoy, un proceso complejo. Las escuelas, como unidades que reflejan la sociedad en la que se circunscriben, también tienen dificultades para ser espacios en los que personas de diversos orígenes, clases y culturas, pueden convivir con respeto, participar en igualdad de condiciones y tener las mismas oportunidades de éxito. Por ello, se hace cada vez más necesario desarrollar conocimientos sobre otras culturas y habilidades de interacción transcultural en los centros escolares, dado el incremento incesante de encuentros socioculturales entre individuos con diferentes antecedentes culturales (Grünfelder, 2019).

En pro de lograr este objetivo y habiendo evidenciado la importancia del liderazgo en la organización y práctica escolar, cabe preguntarse: ¿qué rol tienen los líderes escolares en la creación de entornos educativos en los que todos los estudiantes conviven y aprenden en armonía, a la vez que se preparan para vivir en una comunidad diversa y global?

La literatura sobre el liderazgo en las escuelas es extensa en cuanto al establecimiento de modelos y estilos de liderazgo, como hemos argumentado en el

punto anterior. Sin embargo, como defiende Niesche (2019), “en la práctica, estos modelos prescriptivos suelen ser poco relevantes para quienes trabajan en escuelas vulnerables donde los temas de justicia social y equidad son primordiales” (p. 222). En este sentido, más que modelos, la investigación se ha orientado hacia la exploración de prácticas de liderazgo, ya que, en muchos casos, dichos modelos no representan la práctica diaria del líder escolar (Tan et al., 2020; Zembylas e Iasonos, 2015). Un ejemplo de ello es la revisión de Leithwood (2021), buscando identificar prácticas de liderazgo que contribuyan a mejorar las condiciones y los resultados de aprendizaje del alumnado diverso y tradicionalmente desatendido. Es decir, prácticas y disposiciones de liderazgo equitativas.

Además, como hemos argumentado anteriormente, el carácter situacional del liderazgo pone de manifiesto la incapacidad de los modelos para conseguir buenos resultados independientemente del contexto donde se apliquen (Cifuentes-Medina et al., 2020; Garza y Abreu, 2021). Por tanto, analizar las prácticas de liderazgo que obtienen mejores resultados en las escuelas multiculturales ha sido el objetivo de muchos de los estudios que mencionamos en el siguiente subapartado.

2.3.2.1. Liderazgo intercultural

Shields (2002) reflexionó sobre como los líderes escolares podrían dirigir escuelas culturalmente diversas creando entornos de aprendizaje inclusivos, para lo cual desarrolló dos conceptos: “diverse schools need to become communities of difference and their administrators to understand what it means to become cross-cultural leaders” (p. 210). En primer lugar, el término comunidad de la diferencia (*community of difference*) hace referencia a un nuevo tipo de comunidad en la que no se intente homogeneizar a sus miembros invisibilizando sus particularidades o asimilando las características de la mayoría.

In a community of difference, the commonalities are values of inclusivity, respect, and a desire to understand diverse perspectives; the norms are commitment to reflection, critique, and dialogue. Such norms do not merely reflect the customs of an already powerful or established group, but are constantly subject to reexamination and renegotiation to best address the needs of all members. (Shields, 2002, p. 213)

En segundo lugar, el término líder intercultural (*cross-cultural leader*) no ha sido suficientemente desarrollado en la investigación educativa. Este término suele emplearse en estudios que tratan para comprobar la transferencia de modelos o prácticas a través de diferentes culturas o contextos, como en el trabajo de Crede et al. (2019), donde se analiza si los resultados del liderazgo transformacional están moderados por los aspectos culturales del país en el que se aplica. Sin embargo, esta no

es la intención de Shields (2002) cuando menciona el liderazgo intercultural. Más bien, Shields se refiere a aquellos líderes educativos con unos antecedentes culturales diferentes a los de muchos de sus alumnos, por lo cual es fundamental que conozcan las expectativas y los supuestos culturales con el fin de evitar conflictos. En definitiva, para dirigir de manera eficaz una comunidad de la diferencia es necesaria una profunda comprensión del liderazgo y de su potencial para transformar la comunidad en la que desempeña este rol. Esto no será posible sin oír la voz de todos los participantes: estudiantes, familias, personal educativo y otros ciudadanos.

Implantar una comunidad de la diferencia parece ser más fácil en aquellas escuelas donde la diversidad es ‘visible’, frecuentemente denominadas escuelas multiculturales por albergar alumnado de diferente nacionalidad, cultura, idioma natal y origen étnico. Sin embargo, existe una diversidad, aparentemente ‘invisible’, que está presente en todas las escuelas y que hace referencia a la clase social y económica, a la religión, a la orientación sexual, a la identidad de género y a la diversidad funcional (Shields, 2002). Promover el reconocimiento y la aceptación de la diversidad no es solo importante para el adecuado desarrollo académico de los estudiantes, es necesario para prepararlos para participar plenamente en la sociedad y en la convivencia como ciudadanos.

2.3.2.2. Liderazgo global

La investigación tradicional del liderazgo intercultural, interesada en conocer como la cultura afecta a las consideraciones sobre el liderazgo, al fin y al cabo, estudiaba la influencia del liderazgo en un grupo de seguidores homogéneo. Sin embargo, las consecuencias de la globalización incrementaron la complejidad y diversidad de los entornos laborales (Perez, 2017). Es aquí cuando se produce un creciente interés por conocer cómo funciona el liderazgo en aquellas organizaciones donde los miembros, como seguidores del líder, proceden de diferentes culturas. Aquel tipo de liderazgo consciente de la diversidad cultural de sus seguidores fue denominado liderazgo global y su estudio se centró en conocer el proceso de influencia que lleva a una comunidad global a adoptar una visión compartida y trabajar unida hacia un objetivo común (Hanges et al., 2016). En la clasificación que Lorenzo (2005) realizó sobre los tipos de liderazgo, incluyó el liderazgo transcultural y el liderazgo global como dos tipos de liderazgo monofocales.

Frente a la concepción derivada del liderazgo intercultural que atribuía al líder la responsabilidad de adaptar su estilo de liderazgo para cumplir con las expectativas culturales de cada seguidor, el liderazgo global defiende la existencia de un conjunto de competencias comunes a todos los líderes globales efectivos: saber gestionar relaciones interpersonales, ser emocionalmente inteligentes, imparciales, tolerantes, seguros de sí mismos, optimistas y emocionalmente resilientes (Hanges et al., 2016).

Estas competencias son esenciales para gestionar la diversidad cultural, de la que pueden surgir conflictos, malentendidos y tensiones propias del encuentro entre culturas.

La investigación del liderazgo global no ha sido suficientemente desarrollada en el ámbito escolar, sin embargo, sí lo ha sido la competencia global. La competencia global fue evaluada por primera vez en la edición de PISA de 2018. La OCDE (2018a) la define como

the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and worldviews of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development (p. 7)

Para esta institución, desarrollar la competencia global en los estudiantes es imprescindible para vivir en armonía y apreciar las diferencias de las comunidades multiculturales en las que vivimos.

2.3.2.3. Liderazgo transcultural

Retomando la clasificación de los tipos de liderazgo presentada por Lorenzo (2005), encontramos el liderazgo transcultural. Según Wieland (2019), este también se sitúa en un contexto de encuentro entre diferentes culturas. No obstante, la transculturalidad se diferencia del concepto de interculturalidad, al considerarse un proceso dinámico en el que se relacionan diferentes eventos culturales entre sí. Es decir, la interculturalidad pone el énfasis en el encuentro entre culturas y la transculturalidad hace hincapié en la relación e interacción en el contexto multicultural.

Basándose en esta premisa, Wieland (2019) define el liderazgo transcultural como un estilo de liderazgo capaz de desarrollar relaciones sociales entre diferentes culturas de manera que beneficien a todas las partes interesadas. Para Grünfelder (2019), la transculturalidad significa superar las diferencias centrándose en los elementos comunes, en aquellos aspectos que nos hacen ser iguales. En este sentido, la transculturalidad es un enfoque basado en soluciones sobre cómo tratar la diversidad mediante el establecimiento de relaciones e interacciones.

Al contrario de lo que ocurre con la competencia global, la competencia transcultural es un concepto relativamente nuevo y poco desarrollado, en cuanto a su aplicación y evaluación. Wieland (2016) lo define como el “learning process for the relationing of different cultural identities and perspectives” (p. 18). El prefijo ‘trans’ hace referencia a la relación y a cómo se produce la interacción entre diferentes culturas, siendo un proceso continuo de aprendizaje. Una persona transculturalmente competente es capaz de reconocer y aceptar las diferencias al configurar con éxito

nuevas metas compartidas con nuevas formas de resolver problemas y con nuevas formas de colaboración (Wieland, 2018).

2.3.2.4. Liderazgo para la justicia social

Según Zembylas e Iasonos (2015) los discursos sobre el liderazgo en relación con el multiculturalismo y la diversidad pueden clasificarse bajo dos enfoques principales. Por un lado, el discurso de la gestión de la diversidad y la multiculturalidad, el cual se basa en maximizar las potencialidades de cada individuo, reconociendo y usando aquello que lo diferencia como aprendizaje para el alumnado. Este enfoque pretende la asimilación de las diferencias mediante actividades centradas en celebrar la diversidad, sin preocuparse por reconocer las desventajas ni las desigualdades estructurales. Las políticas que promueven este discurso fomentan la concentración de la diversidad en determinadas escuelas, contribuyendo a la exclusión social. Por el otro lado, el discurso del liderazgo se centra en la justicia social y otras perspectivas que colocan al multiculturalismo en el centro del liderazgo educativo. De acuerdo con Gómez-Hurtado (2013, p. 72),

el propósito de la educación para la justicia social, debe ser el de eliminar todo indicio de exclusión, ya sea por la pertenencia a determinada clase social, etnia, religión, género, o bien por la orientación sexual, la lengua materna, la cultura de origen o la manifestación de ciertas habilidades.

Los líderes que adoptan este enfoque pretenden conseguir resultados más equitativos para todos (Blackmore, 2006). Es decir, que los antecedentes de los estudiantes no signifiquen un factor determinante de su rendimiento académico, tal y como apunta el principio de equidad definido por la OCDE (2012). Para conseguirlo, los líderes deben revisar las ventajas y desventajas sociales, políticas y económicas que reproduce la estructura organizativa escolar. En contraposición al discurso de la gestión de la multiculturalidad, este enfoque reconoce y respeta las diferencias en lugar de asimilarlas (Theoharis, 2007).

Niesche (2019) recopiló diferentes estudios de casos alineados con los principios del liderazgo para la justicia social. Las prácticas de liderazgo socialmente justas halladas se relacionaron con la expresión de altas expectativas sobre los estudiantes y los docentes, colaboración con las familias de los estudiantes, fomento de la implicación de la comunidad en la escuela, distribución del liderazgo, desarrollo de programas para ayudar a la integración de los estudiantes, búsqueda de financiación para que el estudiantado pudiera cursar estudios superiores, brindar acceso a servicios sociales y sanitarios para los estudiantes y sus familias desde la escuela, mantener un contacto regular con el gobierno local y colaborar con el representante de la comunidad indígena.

2.3.2.5. Liderazgo culturalmente comprometido

El liderazgo culturalmente comprometido (*Culturally Responsive Leadership*, CRL de ahora en adelante, por sus siglas en inglés), es un tipo de liderazgo enfocado en la comunidad (Khalifa, 2018). Los beneficios de la colaboración entre la escuela y los miembros de la comunidad ya fueron manifestados por Epstein (1987) en su teoría de las esferas superpuestas. Epstein y Sanders (2006) afirmaron que los estudiantes aprenden más y alcanzan más éxito cuando hogar, escuela y comunidad trabajan colaborativamente para apoyar su desarrollo y su rendimiento académico. El impacto de la colaboración entre familia y escuela en los resultados de aprendizaje ha sido testado por diferentes autores y en diferentes contextos, constatando sus efectos positivos (Camarero-Figuerola et al., 2020; Chaparro et al., 2016; Lohmann et al., 2018; Rodríguez Izquierdo, 2012). No obstante, el liderazgo basado en la comunidad va más allá de la relación con las familias del alumnado. Un liderazgo basado en la comunidad es aquel que representa los intereses de dicha comunidad, y no solo se centra en los intereses de la escuela como son las calificaciones y el comportamiento (Khalifa, 2012). Por tanto, para desarrollar un liderazgo basado en la comunidad, los directores escolares necesitan un profundo conocimiento de las circunstancias históricas y de las condiciones de la comunidad en la que se sitúa su centro (Gil y Khalifa, 2019).

El término *responsive*, incluido en la denominación del CRL, se ha traducido como ‘receptivo’ o ‘sensible’ en otras investigaciones (ver Flessa, 2018; Gil y Khalifa, 2019; Valdés, 2022). Si bien es cierto, que el CRL no ha sido apenas desarrollado en la literatura escrita en español, por lo cual no existe suficiente evidencia sobre su traducción a este idioma. Desde el proyecto Erasmus + titulado *Culturally Responsive Leadership and Evaluation in Schools* (CReLES)¹⁰ al que se enlaza esta Tesis Doctoral, se acordó traducir *responsive* como ‘comprometido’, ya que un líder culturalmente comprometido no es solo sensible a las diferencias culturales de la comunidad educativa en la que ejerce su función, si no que lleva a cabo acciones que lo comprometen con el reconocimiento, la visibilidad, el respeto y la promoción de la diversidad cultural de la escuela y de la comunidad a la que pertenece.

Otros términos, como ‘relevante’, también han sido desarrollados en la investigación sobre el liderazgo en contextos escolares de diversidad cultural (*Culturally relevant leadership*). Khalifa et al. (2016, p. 6) afirman que los “terms like ‘culturally responsive’ and ‘culturally relevant’ are close in meaning and respond to the unique learning needs of marginalized students”. Incluso, obras recientes como la de Sarid y Binhas (2023) usan ambos marcos conceptuales -el CRL y el liderazgo culturalmente

¹⁰ <https://creles.eu/es/inicio/>

relevante- con la intención de explorar las percepciones y las prácticas de liderazgo en escuelas israelíes que integran a niños y jóvenes migrantes y refugiados.

Muhammad Khalifa ha sido uno de los académicos que más ha desarrollado la investigación sobre el CRL. La pedagogía y la enseñanza culturalmente comprometida y relevante, cuyo desarrollo ha sido atribuido a las profesoras Gloria Ladson-Billings y Geneva Gay, fundamentan la teoría del CRL. Estas teorías nacieron como respuesta a las dificultades que los estudiantes pertenecientes a minorías enfrentaban en su camino al éxito educativo (Carter, 2021). Tanto la pedagogía culturalmente relevante (Ladson-Billings, 1995), como la enseñanza culturalmente comprometida (Gay, 2013) se centran en las prácticas de enseñanza que fomentan el aprendizaje de estos estudiantes, empleando su conocimiento cultural, sus experiencias previas, sus marcos de referencia y sus ritmos de aprendizaje para hacer más relevante las enseñanzas escolares.

La síntesis de la literatura sobre el liderazgo escolar culturalmente comprometido (CRSL, por sus siglas en inglés) es la obra más importante y completa sobre este modelo de liderazgo (Khalifa et al., 2016). En ella se realiza una revisión de la literatura desde 1989 hasta 2014 con la intención de describir los comportamientos de un líder escolar culturalmente comprometido. La síntesis de 39 obras empíricas publicadas en artículos, capítulos y libros generó suficiente contenido para describir los cuatro comportamientos básicos del líder culturalmente comprometido: (1) autoconsciencia crítica, (2) plan de estudios y formación docente culturalmente comprometidos, (3) entornos escolares inclusivos y culturalmente comprometidos, y (4) implicación de estudiantes y familias en contextos comunitarios. Como aclaran Gil y Khalifa (2019), estos cuatro elementos no pueden tomarse de manera aislada, sino que se entrelazan y refuerzan mutuamente. Como veremos en la conceptualización de este liderazgo; uno no se puede describir sin mencionar a los otros.

Esta clasificación de los comportamientos del CRL ha sido empleada en diferentes estudios para evaluar el compromiso del director escolar con la diversidad cultural de su centro escolar y de su comunidad (ver Miller, 2020), pero mucho más empleado ha sido su marco conceptual, aunque luego no se hayan analizado sus resultados siguiendo esta clasificación (ver Castillo, 2022; DeMatthews e Izquierdo, 2018; Levitan, 2019; Longmuir et al., 2022; Paredes, Weingand y Sanzo, 2021; entre otros).

Aunque los académicos que defienden la efectividad del liderazgo distribuido argumentan la capacidad de liderazgo que pueden llevar a cabo otros perfiles dentro del centro escolar, Khalifa et al. (2016) se centraron en estudios empíricos que recogieran prácticas de liderazgo llevadas a cabo a nivel administrativo-escolar. Estos autores afirman que, si la implantación de una cultura escolar comprometida con la diversidad

cultural no es liderada por el director o la directora de la escuela, esta corre el riesgo de fracasar. Los resultados del metaanálisis de Tan et al. (2020) apoyan esta concepción al demostrar que las prácticas de liderazgo impulsadas por el director escolar tienen un tamaño de efecto mayor que aquellas emprendidas por otros miembros de la organización escolar.

2.3.2.5.1. Conceptualización del liderazgo culturalmente comprometido

Como hemos mencionado anteriormente, el término CRL nace de la enseñanza y la pedagogía culturalmente relevante, estudiada en escuelas de los Estados Unidos que atendían a un alto porcentaje de alumnado afroamericano. La pedagogía culturalmente relevante de Ladson-Billings (1995) se fundamentaba en tres supuestos: a) el alumnado debe conseguir el éxito académico; b) el alumnado debe desarrollar y/o mantener su cultura y; c) el alumnado debe desarrollar consciencia crítica para desafiar las injusticias sociales impuestas.

Las primeras investigaciones que aplicaron esta perspectiva culturalmente comprometida al estudio del liderazgo escolar (Johnson, 2006; Scheurich, 1998) describieron las prácticas de directores negros en escuelas situadas en la frontera de EEUU con México. Por ejemplo, el estudio de Scheurich (1998) informó como estos directores expresaban altas expectativas de éxito sobre su alumnado y como sus escuelas eran un lugar acogedor para los niños, donde su cultura de origen y su lengua materna eran reconocidas y aceptadas. Más tarde, Johnson comenzó a desarrollar la investigación sobre el liderazgo culturalmente comprometido basándose en el marco del liderazgo para la justicia social y, por tanto, describiendo al líder culturalmente comprometido como un activista social (Johnson, 2006). Para cumplir con esta función, el líder debe incluir la historia, los valores y los conocimientos culturales de las comunidades de origen de los alumnos en el plan de estudios de la escuela, así como, esforzarse por desarrollar una conciencia crítica tanto en el alumnado como en el profesorado, con el fin de que trabajen juntos para hacer frente a las desigualdades sociales (Johnson, 2007). De acuerdo con Vazquez-Vialva (2023), el CRL es similar al liderazgo para la justicia social, ya que ambos construyen entornos de aprendizaje inclusivos, basados en prácticas equitativas, relevantes y anti opresivas que fomentan el rendimiento académico de los estudiantes pertenecientes a minorías. Podemos deducir, por tanto, que los fundamentos que rigen el liderazgo para la justicia social - explicado en el punto anterior- se encuentran estrechamente relacionados con los del CRL.

Años más tarde, Khalifa et al. (2016) consiguieron sintetizar la literatura alrededor del CRSL incluyendo, además, obras en las que no aparecía este término, pero, que fueron útiles para conformar el marco desde el que estudiamos hoy el liderazgo en

contextos escolares pluriculturales. A continuación, describimos los cuatro pilares que sustentan la conceptualización del CRL.

Autoconsciencia crítica

La autoconsciencia crítica se refiere a la capacidad de reconocer y cuestionar nuestra propia cultura, valores y creencias (Khalifa et al., 2016), así como los prejuicios que, de manera consciente o inconsciente, hemos asumido sobre otras culturas a través de nuestras experiencias de vida y que repercuten en la interacción con los estudiantes, sus familias, el profesorado y, también, en las decisiones que tomamos como líderes escolares (Castillo, 2022). Cuando se atiende a niños procedentes de minorías y/o con antecedentes culturales diversos, los líderes y educadores deben ser conscientes del contexto en el que desarrollan su labor y reconocer su predisposición hacia ello (Gil y Khalifa, 2019; Khalifa, 2018).

Practicar la autoconsciencia crítica significa cuestionarse y reflexionar continuamente como el sistema, las prácticas escolares, los materiales curriculares y la metodología de enseñanza, entre otros aspectos, afectan a los estudiantes pertenecientes a minorías (Carter, 2021). Es decir, saber reconocer los factores de inequidad que están afectando negativamente al desarrollo del potencial de cada alumno (Khalifa et al., 2016). A través de esta práctica reflexiva, el líder podrá enfrentar las brechas de inequidad (Gil y Khalifa, 2019) decidiendo y emprendiendo las acciones pertinentes para que su escuela sea un entorno de aprendizaje acogedor e inclusivo para todos los estudiantes, ya que está siendo consciente de los obstáculos que lo impiden.

Además de trabajar en el desarrollo de su propia autoconsciencia crítica, es necesario que los líderes escolares promuevan estas conductas autocríticas en los demás. Tanto en el personal de la escuela, de manera directa, como en los estudiantes y otros miembros de la comunidad, de manera indirecta. Esta capacidad puede desarrollarse, bien mediante actividades de formación que específicamente traten el tema, bien a través del ejemplo de comportamientos apropiados y/o poniendo “a trabajar al profesorado menos inclusivo con colegas cuyas conductas son más positivas para los estudiantes” (Gil y Khalifa, 2019). No obstante, Khalifa et al. (2016) advierten que un programa de formación sobre temas de diversidad cultural es necesario, pero no suficiente para desarrollar la consciencia crítica.

El uso de los datos también se presenta como un recurso que puede contribuir a tomar consciencia sobre las desigualdades que puede estar reproduciendo la organización escolar. Por ejemplo, examinando qué grupos étnicos están sobrerrepresentados o subrepresentados en los cursos más avanzados, si estos participan en actividades escolares, si derivan con mayor frecuencia en problemas de disciplina, si las familias pertenecientes a una cultura se involucran con más frecuencia

que otras, etc. Estos datos nos proveen información sobre si existe disparidad en el trato hacia un grupo cultural u otro y, por tanto, si todos se sienten igualmente incluidos y respetados por el personal de la escuela. Incluso, los elementos que decoran las paredes del centro pueden representar o excluir a los estudiantes y sus familias (Gil y Khalifa, 2019).

Plan de estudios y formación docente culturalmente comprometidos

Como responsable de su escuela, de la calidad de la enseñanza y de la formación de su personal, el líder escolar se encuentra en una posición privilegiada para desarrollar el compromiso cultural en su centro educativo a través de diferentes vías.

En primer lugar, la contratación y el mantenimiento de docentes culturalmente comprometidos (Carter, 2021; Gil y Khalifa, 2019) supone la primera decisión del líder para crear un entorno de aprendizaje inclusivo.

En segundo lugar, el líder, como responsable de la calidad de la enseñanza y de la formación de sus docentes, los alentará a vislumbrar las carencias de formación en esta área, así como en otras, con el objetivo de que ello repercuta en una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de otros aspectos de la educación del alumnado y, en particular, del alumnado con diversidad cultural. Los docentes podrían beneficiarse de una formación que comprenda aspectos culturales tales como las expectativas educativas en otros países, las lenguas maternas y las consecuencias del racismo para los estudiantes y sus familias, incidiendo así en la mejora de la enseñanza y de las relaciones con los estudiantes y sus familias (Gil y Khalifa, 2019).

De acuerdo con Khalifa et al. (2016), la formación de los docentes en materia cultural es necesaria incluso cuando estos profesores son del mismo origen étnico y cultural que los estudiantes a los que atienden, ya que compartir la misma identidad cultural no asegura ser culturalmente comprometido (Neugebauer et al., 2022).

En tercer lugar, ejercer un liderazgo instructivo y culturalmente comprometido significará la supervisión de las prácticas de enseñanza que ocurren en el aula y el asesoramiento por parte del líder a los docentes en el desempeño de una enseñanza que valore, a la par que respete, los antecedentes culturales de su alumnado. Esto también implica que los directores inviten a su profesorado a mantener conversaciones sobre sus suposiciones culturales y sobre como estas afectan a la práctica diaria con el alumnado y sus familias (Gil y Khalifa, 2019; Khalifa et al., 2016).

En cuarto lugar, la última vía por la que el líder puede desarrollar compromiso cultural en su escuela es a través la adaptación de los recursos y el plan de estudios a los antecedentes culturales del alumnado. Es decir, usar el conocimiento cultural y las experiencias previas del alumnado para hacer su proceso de enseñanza-aprendizaje

más efectivo y relevante (Gay, 2013). Cuando “los profesores logran establecer conexiones significativas entre sus acciones pedagógicas y los conocimientos y prácticas culturales de su alumnado” aumentan las probabilidades de éxito de estos (Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021).

Desde la visión del CRL que sostiene Khalifa (2018), la comunidad se sitúa en el centro del plan de estudios y de la instrucción, haciendo que la brecha entre escuela y hogar sea cada vez más pequeña. Para Gay (2018) y Ladson-Billings (1995), los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y culturales suelen tener más dificultades para encontrar sentido a los aprendizajes escolares, debido a la discordancia escuela-hogar, lo cual determina su rendimiento.

Respecto a los materiales curriculares y los recursos didácticos empleados en el aula, no solo es conveniente que representen las diferentes culturas del alumnado de una manera adecuada, si no que estén exentos de elementos xenófobos, racistas y etnocéntricos que desvalorizan a determinados grupos culturales o que solo reflejan aspectos superficiales como el folclore o algunas costumbres particulares (Gil-Jaurena, 2012). Como afirma Castillo (2022), un plan de estudios culturalmente comprometido debe estar alejado de la ‘perspectiva del déficit cultural’. Los educadores que alineados con esta creencia asumen que el alumnado culturalmente diverso o perteneciente a minorías no puede alcanzar un buen rendimiento escolar y, por ello, es necesario adiestrarlo y en cierto modo ‘redimir’ su déficit cultural (Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco, 2021). En estos casos, las bajas expectativas del profesorado -que tanto impacto tienen en el rendimiento académico (Ballestín, 2015; Ortega et al., 2020; Peterson et al., 2016)- van acompañadas de planes de estudios menos rigurosos, bajos estándares de exigencia, programas de atención especial o desplazamientos a niveles más bajos (Castillo, 2022).

Entornos escolares inclusivos y culturalmente comprometidos

De acuerdo con la síntesis de la literatura que realizaron Khalifa et al. (2016), identificar recursos y llevar a cabo prácticas que ayuden a construir entornos de aprendizaje con énfasis en la inclusión, es una tarea propia de los líderes culturalmente comprometidos. Lograr la inclusión precisa de la identificación de prácticas de exclusión que afectan a los estudiantes racializados o en desventaja socioeconómica, en mayor medida que a los pertenecientes a la cultura dominante o que se encuentran mejor posicionados social y económicamente (Carter, 2021) Así lo demostró Salza (2022), constatando que las prácticas de repetición de curso afectaban en mayor medida al alumnado desaventajado socialmente, así como en las pruebas PISA 2015 el alumnado migrante de primera generación tuvo más probabilidad de repetir curso que sus pares una vez controlado el rendimiento académico (OCDE, 2018a). La tendencia a derivar al alumnado con antecedentes migratorios o pertenecientes a minorías a programas de

educación especial o de educación compensatoria (Estalayo et al., 2021; Grau y Fernández, 2016), también es considerada una práctica de exclusión que, además, contribuye a la ya problemática y existente segregación escolar (Arabadjieva, 2016; Holmlund y Öckert, 2021; Murillo et al., 2017).

Para romper con estos patrones de exclusión, líderes y docentes deben practicar la consciencia crítica; siendo capaces de cuestionarse el statu quo de su propia praxis y entablando debates sobre las desigualdades implícitas en la estructura organizativa escolar. Por tanto, la formación de los docentes en estas competencias será crucial en la consecución de entornos escolares culturalmente comprometidos (Khalifa et al., 2016). Por ejemplo, si el profesorado ya tiene una visión estereotipada de una comunidad cultural, proyectará esta imagen estereotipada sobre los estudiantes identificados con dicha comunidad cultural, asignándoles etiquetas que condicionarán su interacción y sus expectativas sobre ellos (Khalifa, 2018). Es importante, pues, que los estudiantes tengan la oportunidad de ser escuchados y de compartir sus experiencias para que se les conozca más allá de la imagen social que se ha construido sobre su cultura. Como demostraron Ortega et al. (2020), las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural determinaron la frecuencia y la calidad de sus interacciones con el alumnado, afectando negativamente al alumnado de origen inmigrante.

La formación de líderes y docentes es, también, esencial para promover prácticas que promuevan una visión de inclusión en el centro escolar. Estas prácticas inclusivas surgen como respuesta a comportamientos disruptivos o falta de disciplina del alumnado. Gil y Khalifa (2019) proponen que, “en lugar de sacar del aula a los estudiantes por actuar en formas que parecen agresivas, los directivos pueden incentivar a los docentes a pensar creativamente sobre cómo los comportamientos estudiantiles podrían utilizarse en aras del aprendizaje” (p. 281). Asimismo, deberán interesarse sobre cómo trabajar colaborativamente con la familia para mejorar su comportamiento, en vez de buscar únicamente una penalización. En definitiva, con estas respuestas se pretende que el alumnado ejerza su autonomía, reflexione sobre su conducta y sus necesidades y busque formas alternativas de comportarse.

Otro aspecto importante para lograr la inclusión y el sentimiento de pertenencia a la escuela pasa por el reconocimiento y el aprecio de la identidad del estudiante (Castillo, 2022). El personal de la escuela debe reforzar los comportamientos que expresan aspectos culturales del estudiantado, en lugar de frenarlos o castigarlos, con el fin de humanizar las identidades de estos (Gil y Khalifa, 2019). Esto implica escuchar las voces de la comunidad para incluir aspectos culturales y lingüísticos, así como problemas locales, en el día a día de la escuela.

Implicación de estudiantes y familias en contextos comunitarios

La colaboración y comunicación con las familias de los estudiantes es un aspecto importante del liderazgo culturalmente comprometido. En este sentido, el líder debe revisar las posibilidades y limitaciones que encuentran las familias del estudiantado para involucrarse en los temas escolares. Esto significa revisar las barreras idiomáticas, hacer frente a los posibles temores de las familias relacionados con el trato que ellos mismos recibieron durante su periodo escolar (Gil y Khalifa, 2019) o el desconocimiento de los aspectos del sistema escolar del país de acogida (Rodríguez Izquierdo, 2012). Asimismo, los líderes culturalmente comprometidos se preocupan por establecer canales de comunicación con las familias y que esta sea continua y que no se dé solamente cuando ocurre un problema en la escuela. En definitiva, implicar a las familias en la vida escolar no se traduce en celebrar uno o dos eventos al año en los cuales se invite a las familias al centro (Castillo, 2022), sino que se trata de crear activamente oportunidades para que estos se acerquen a la escuela donde, en cualquier caso, se respeta y valora la expresión de las diferentes identidades culturales y lingüísticas (Khalifa et al., 2016). Algunos líderes prestan ayuda a las familias, tanto a nivel social –sirviendo de mediadores entre los servicios sociales y sanitarios y las familias (Faas et al., 2018)–, como a nivel formativo –proporcionando clases de idiomas para las familias de origen inmigrante (Faas et al., 2018; Jayavant, 2016) y recursos digitales para que las familias puedan ayudar a sus hijos con los deberes (Luard-Charles, 2018)–, que contribuyen a mejorar su calidad de vida y, por ende, la de su alumnado.

Además de abrir el centro a la comunidad y eliminar las barreras que limitan la participación de las familias en los asuntos escolares, los líderes establecen metas escolares alineadas con las de la comunidad (Castillo, 2022). Para ello, se hace imprescindible crear espacios donde se puedan establecer diálogos sobre las preocupaciones y los acontecimientos y los intereses de la comunidad (Carter, 2021). En estas prácticas es donde se hace más visible el carácter comunitario del liderazgo culturalmente comprometido. Estos líderes, junto a su equipo docente, desarrollan actividades tales como: caminatas por el vecindario, visitas a domicilio, conversaciones con líderes de la comunidad local, entre otras (Khalifa, 2018), que, deliberadamente, les hacen ser visibles en la comunidad y favorece la relación de la comunidad y las familias con la escuela (Khalifa, 2012). Algunas de estas iniciativas tienen como finalidad promover la distribución del liderazgo entre las familias y otros miembros de la comunidad (Gil y Khalifa, 2019), para fomentar el sentimiento de pertenencia a la escuela y resaltar las oportunidades de progreso que provee la escuela. Asimismo, cumplir con esta tarea implica que el líder brinde tiempos y espacios a sus docentes para ejercer también dicha visibilidad e interacción con la comunidad (Carter, 2021).

Como último aspecto sobre la implicación de la comunidad, Leiva (2013) propone la incorporación al currículum de acciones educativas al servicio de la comunidad. Es

decir, “que se diseñen y desarrollen propuestas que el alumnado pueda desarrollar en sus contextos más cercanos (familia, barrio, asociaciones de vecinos, etc.)” (p. 194). Estas acciones pueden estar directamente relacionadas con temas culturales que promuevan la visibilización de la diversidad cultural en la comunidad.

2.4. El liderazgo en el sistema educativo español

El gobierno de los centros escolares en España está regulado por el Título V de la actual ley educativa (LOMLOE, 2020). La normativa en cuanto al ejercicio de la dirección de los centros ha pasado por varias etapas desde que, en 1896 se establecieran las primeras escuelas graduadas en España. En este momento se comenzó a diferenciar al alumnado en función de la edad o el nivel académico y son asignados a un profesor. Bajo las nuevas tareas de coordinación y reparto de responsabilidades que establece el nuevo modelo escolar nace la figura institucional del directivo con funciones diferenciadas de las del docente (Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). A partir de 1903 surgen los llamados ‘maestros-directores’, a los cuales se les exigía una experiencia docente de más de diez años para hacerse cargo de las tareas administrativas y organizativas propias de la dirección escolar, que combinaban con su labor docente. También, en este momento, los directores escolares estarían apoyados y asesorados por el resto maestros de la escuela (Murillo et al., 1999).

Posteriormente, en tiempos de la dictadura (1945 – 1979), la nueva Administración regula la dirección de los centros docentes no universitarios, donde los profesores se convertían en directores al superar una oposición. En este momento predominaba un modelo jerárquico-burocrático de la dirección escolar que cambió con la Ley General de Educación en 1970, asentándose entonces una dirección más participativa y no profesional (Bolívar, 2013). En efecto, esta ley establecía que “el Director será nombrado, de entre los Profesores titulares del Centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas reglamentarias y oído el Claustro y el Consejo Asesor” (Ley 14/1970, artículo 60, 12533).

Una década y cinco años más tarde entró en vigor el modelo de dirección postulado por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), que otorgaba al Consejo Escolar la última palabra en la toma de decisiones. El Consejo Escolar, que debe representar a la comunidad educativa de cada centro, no funcionó como se esperaba y la participación de las familias a través de este mecanismo era baja, dejando el peso en el claustro de profesores (Bolívar, 2013). Actualmente, esta ley (LODE, 1985) sigue, en gran medida, regulando la dirección de los centros educativos españoles, cuyo modelo es diferente al de cualquier otro sistema educativo (Murillo et al., 1999), solo comparable con el de Portugal (Bolívar, 2019).

En 1990, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), se intentó implantar un modelo curricular “en el que el director, como líder pedagógico, [debía] vertebrar a la comunidad escolar en torno a un proyecto educativo común, en un marco descentralizado y autónomo” (Bolívar, 2013, p. 160). Finalmente, estos proyectos curriculares no dieron el resultado esperado, generando más contenido burocrático unido a la inestabilidad de los equipos directivos en un gran número de centros, lo que terminó por suprimirlos con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y se retomaron algunas de las medidas propuestas por la LODE. También, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) intentó alterar el proceso de selección y nombramiento de los directores de centros educativos, combinando la comisión de selección con la participación de la comunidad educativa (Bolívar, 2013), de una manera similar a la legislación actual (LOMLOE, 2020).

2.4.1. Titularidad de los Centros Educativos en España

Los centros docentes en el Estado Español pueden ser de titularidad pública o privada, lo que determina la normativa por la que se rigen. En los centros públicos, el titular es la Administración pública y, en los privados, el titular puede ser una persona física o jurídica de carácter privado. Dentro de la modalidad privada existen los centros privados concertados, los cuales se acogen al régimen de conciertos establecidos legalmente por la Administración pública y, así, debe constar en el Registro de centros (LOMLOE, 2020). Es decir, los centros concertados están sostenidos con fondos públicos, pero la titularidad pertenece a una persona física o jurídica y, por tanto, no a la administración pública como en el caso de los centros docentes públicos. Al ser sostenidos con fondos públicos, los centros públicos y los privados concertados son cien por cien gratuitos para todos los estudiantes y en todas sus enseñanzas (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.). Por su parte, los centros privados y concertados tienen autonomía para establecer el carácter propio de su centro, siempre y cuando se respeten los derechos garantizados por la Constitución española y otras leyes. La administración educativa actual no dispone de suficientes recursos públicos (infraestructura de centros) para garantizar el derecho a la Educación (Art. 27 de la Constitución Española, 1978) a todos los españoles comprendidos entre 6 y 16 años. Por este motivo necesita realizar convenios con entidades privadas para sostener este sistema, según determina la legislación vigente.

La capacidad de liderazgo en los centros educativos españoles está fuertemente condicionada a la titularidad de la escuela en la que se ejerza y, así, lo demostraron López Rupérez et al. (2020) analizando los datos de PISA 2015. Este estudio evidenció una ventaja estadísticamente significativa en los centros de carácter privado y concertado frente a los centros públicos en el indicador de ‘Liderazgo Integrado’. El ‘Liderazgo Integrado’ se refiere al indicador integrado de la calidad del liderazgo como

media ponderada de los indicadores parciales empleados en el estudio¹¹: establecimiento de objetivos y expectativas (L1); planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el plan de estudios (L3); promover y participar en el aprendizaje y desarrollo del profesorado (L4); y garantizar un entorno ordenado y propicio (L5). Por tanto, los directores de centros educativos privados y concertados manifestaron un nivel de liderazgo integrado muy superior al que ejercían los directivos de centros públicos.

2.4.1.1. Admisión del alumnado según la titularidad del centro

Tal y como establece la presente legislación, los padres o tutores legales, tienen derecho a elegir el centro docente, público o privado, en el que escolarizan a sus hijos o tutorizados (LOMLOE, 2020, art.108). Por ende, corresponde a la Administración pública asegurar la suficiente disposición de plazas en centros públicos y concertados, garantizando el derecho de todos a la educación en condiciones de igualdad (LOMLOE, 2020, art. 109), y el derecho a la elección de centro por parte de las familias (LOMLOE, 2020, art. 108).

Las Administraciones educativas autonómicas, junto al Consejo Escolar de los centros, son responsables de regular el proceso de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, tarea a la que se suma el titular del centro cuando se trata de un centro privado concertado (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2022). Para ambos tipos de centro, público y concertado, la admisión del alumnado cuando no existan plazas suficientes se regirá por los siguientes criterios dispuestos en el artículo 20: “rentas anuales de la unidad familiar, proximidad del domicilio y existencia de hermanos matriculados en el centro. En ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento” (LODE, 1985, p. 21017). Por su parte, los centros privados gozan de autonomía para establecer el procedimiento de admisión de alumnado (LODE, 1985, art. 25). No obstante, dado que el sistema educativo español se basa en los principios de igualdad de oportunidades, sin discriminación alguna “por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (LOMLOE, 2020, p. 122880), los criterios de admisión nunca podrán fundamentarse en dichas causas.

2.4.2. Gobernanza de los Centros Escolares en España

Otro aspecto que marca la diferencia entre los centros privados y públicos en España es su gobernanza. El término gobernanza se refiere al ejercicio de la autoridad en un determinado contexto (López Rupérez, 2022). En 1985 se aprobó la LODE (1985)

¹¹ El indicador de dotación de recursos estratégicos (L2) fue ignorado en este estudio.

que, junto a la LOPEG (Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes), asentó las claves actuales del modelo de dirección actual para todas las titularidades posibles de los centros educativos españoles (Murillo et al., 1999).

2.4.2.1. Acceso a la función directiva en centros educativos públicos

En los centros públicos, la selección del director se efectuará mediante un concurso de méritos entre el profesorado funcionario que imparta docencia en dicho centro (LOMLOE, 2020, art. 133). Estos profesores tendrán que cumplir con una serie de requisitos para poder participar en dicho concurso de méritos:

- a) Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.
- b) Haber ejercido funciones docentes como funcionario de carrera, durante un período de al menos cinco años, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro al que se opta.
- c) Las Administraciones Educativas podrán considerar como requisito la formación a la que se refiere el apartado 6 del artículo 135.
- d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo. (LOMLOE, 2020, art. 134).

Una comisión constituida por dos representantes de la Administración educativa -un inspector y un director en activo- y cuatro representantes de la comunidad educativa del correspondiente centro -dos del claustro y dos del Consejo escolar-, seleccionarán al director o directora, en base a los criterios objetivos establecidos por la Administración, la valoración del proyecto presentado y de los méritos de cada candidato (LOMLOE, 2020, art. 135). En consecuencia, claustro y Consejo escolar tienen más peso que la Administración en la designación de directores escolares. En palabras de Ritacco y Bolívar (2018, p. 22), “el director es un colega elegido por sus compañeros”, el cual ocupa la dirección durante un periodo de tiempo para luego volver a su rol de profesor.

En aquellos casos que no se presentan candidatos voluntarios a ocupar el puesto de director en un centro escolar, “la Administración educativa, oído el Consejo Escolar, nombrará director o directora por un período máximo de cuatro años a un funcionario o funcionaria docente” (LOMLOE, 2020, art. 137, p. 122927). Esto demuestra que el acceso al cargo de director no es siempre un proceso democrático, dándose esta situación en un alto número de centros escolares con ausencia de candidatos voluntarios (Bolívar, 2013; Murillo, 2014). Esta ausencia de candidatos viene dada por varias causas. De

acuerdo con Cros et al. (2004) y Bolívar (2013), la ingente carga de trabajo, la falta de incentivos asociados al cargo, la escasa autonomía que poseen los directivos de centros públicos, el exceso de tareas burocráticas y el insuficiente apoyo en el ejercicio de la dirección escolar son las razones que fundamentan esta ausencia de candidatos.

Además, Nicolisi (2023) apunta que el trabajo del director escolar “es complejo, fragmentado y caótico, marcado por la brevedad de las acciones; hay poco tiempo para reflexionar y resolver las más diversas situaciones” (pp. 81 – 82). A ello se unen las tensiones y conflictos que los directores viven como resultado de su doble función: ser representantes de la Administración y de la comunidad escolar al mismo tiempo, dos roles difíciles de conciliar en una misma persona. Los inconvenientes que acarrea sustentar la doble identidad director/profesor al “ocupar una posición intermedia entre las exigencias de la administración y las negociaciones con sus ‘colegas’”, dificulta el reclutamiento de líderes escolares (Ritacco y Bolívar, 2018, p. 34).

La necesidad de ofrecer a los directores oportunidades de formación para desarrollar aptitudes y competencias válidas para desempeñar su función y que estas fueran coherentes con el nuevo perfil de liderazgo que marcaba la LOCE, se incluyeron en la lista de recomendaciones de Cros et al. (2004) para mejorar el Sistema Educativo español. Así, bajo la legislación educativa actual (LOMLOE, 2020, art. 135), el candidato seleccionado por la Administración tiene la obligación de superar un programa de formación sobre el desempeño de la función directiva, establecido como requisito para optar al puesto de director. Bolívar (2013) defiende que esta formación es necesaria, pero pierde de entrada valor si es tomada como un requisito burocrático para poder optar a ser candidato, además de tener en consideración sobre qué marco se inscribe para que sea efectiva (Ritacco y Bolívar, 2018).

2.4.2.2. Acceso a la función directiva en centros educativos privados y concertados

El proceso de selección de la persona que ejercerá la dirección de un centro docente privado, regulado por el artículo 21 de la LODE (1985, p. 21018), establece que “toda persona física o jurídica de carácter privado y de nacionalidad española tiene libertad para la creación y dirección de centros docentes privados, dentro del respeto a la Constitución y lo establecido en la presente Ley”. Prestar servicio en la Administración educativa, tener antecedentes penales por delitos sexuales o estar expresamente privado de dicho ejercicio por sentencia judicial serían los únicos criterios de exclusión en el desempeño de dicho rol, sin más regulaciones al respecto en cuanto a la selección de la dirección de los centros docentes privados.

En cuanto a los centros privados concertados, el nombramiento del director o directora escolar partirá del acuerdo previo entre el titular del centro y el Consejo

Escolar. Solo podrán optar al puesto de director, aquellos profesores que lleven más de un año en el centro o hayan sido docentes durante un mínimo de tres años en otro centro de la misma entidad titular. Si no se establece un acuerdo entre titular del centro y Consejo Escolar para la designación de la persona que ocupará la dirección, el Consejo Escolar elegirá al director de entre una terna de profesorado propuesta por el titular (LODE, 1985, art. 59).

2.4.3. Acceso al Cuerpo de Profesores en España

Considerando el contexto educativo español, la Administración establece los requisitos mínimos que los candidatos deben poseer para acceder a cada uno de los cuerpos docentes sea cual sea la titularidad del centro.

2.4.3.1. Acceso al cuerpo de profesores de centros públicos

El acceso a la función pública docente está regulado por un concurso-oposición (LOMLOE, 2020, art. 81) a través del cual la Administración, como titular de los centros públicos, es la responsable de proveer los recursos humanos necesarios para garantizar una educación de calidad, así como los medios materiales (LOMLOE, 2020, art. 112). Este proceso debe asegurar la provisión efectiva de personal educativo en las escuelas públicas. Por consiguiente, la Administración es la que establece los criterios y el proceso de selección de los docentes que ejercen su profesión en los centros públicos. Asimismo, la Administración establece las fases del concurso-oposición: oposición (examen escrito y oral de conocimientos y aptitudes), concurso (evaluación de la formación académica y la experiencia de los candidatos) y práctica (desarrollo de la profesión en un centro escolar) (Cros et al., 2004).

Para Cros et al. (2004), este proceso de concurso-oposición “represents a source of strength in the Spanish education system: the method for selecting teachers is highly rigorous and demanding” (p. 16). Además, lo califican como un sistema legítimo, transparente y eficaz para acceder a la función pública. No obstante, este proceso también comporta algunas debilidades, como el hecho de que las pruebas están más centradas en valorar contenidos que competencias para resolver problemas pedagógicos. Cros et al. (2004) recomiendan la combinación de diferentes instrumentos para evaluar con mayor precisión las diferentes dimensiones que caracterizan a un profesor eficaz.

Como evidencia la normativa, el director escolar no puede intervenir en el proceso de selección del personal que ocupará las aulas del centro público que dirige. Esta dinámica ha contribuido a asentar en España una cultura escolar en la que cada profesor es el responsable absoluto del funcionamiento de su aula, principalmente en centros públicos (Bolívar, 2013). Bajo esta cultura, el director escolar tiene un papel muy

limitado en la orientación y supervisión de las prácticas de enseñanza de su centro (Cros et al., (2004). A su vez, el profesorado se muestra hostil ante la posibilidad de que la dirección amplíe sus tareas pedagógicas, llegando a supervisar la instrucción en el aula (Bolívar, 2013). Por tanto, el modelo actual de gobernanza de las escuelas públicas impide la supervisión de la enseñanza por parte de la dirección (Beltrán de Tena et al., 2004), así como el establecimiento de una responsabilidad colectiva por el aprendizaje y los resultados académicos.

Sabiendo que el camino al éxito educativo comienza en las aulas, no tener autonomía para gestionar como se produce el aprendizaje en un centro escolar se presenta como una clara limitación para desarrollar el liderazgo pedagógico tan demandado por la literatura internacional. En consecuencia, se está dificultando que las escuelas se configuren como unidades de análisis de la mejora educativa. Para Bolívar (2013), “hablar de liderazgo pedagógico resulta escasamente significativo, dado que la estructura institucional, en principio, lo impide” (p. 7).

2.4.3.2. Acceso al cuerpo de profesores de centros privados y concertados

Los docentes de los centros privados y de los privados concertados no han de someterse necesariamente al proceso de selección que determina la Administración pública. En los centros privados concertados, el Consejo Escolar, de acuerdo con el titular del centro, establece los criterios de selección del personal docente atendiendo a los principios de mérito y capacidad. Una comisión de selección designada por el Consejo Escolar y constituida por el director, dos profesores y dos padres o tutores de alumnos, se encargarán de ofrecer una propuesta de candidatos a profesores al titular del centro, el cual formalizará los correspondientes contratos de trabajo (LODE, 1985, art. 60). Por su parte, los centros privados no concertados gozan de autonomía para seleccionar su personal docente, con el requisito básico de que estos cumplan con la titulación exigida por la legislación vigente (LODE, 1985, art. 25). La libertad en la selección del personal permite a los directores de centros privados y concertados tener la posibilidad de configurar una plantilla con las habilidades, la formación y las competencias más adecuadas para atender a las necesidades que presente la realidad de su centro escolar.

La gestión de la contratación del personal que ejerce la enseñanza en centros privados y concertados marca una diferencia en la capacidad de liderazgo de los directores escolares. Esta función podría explicar las diferencias en liderazgo, entre escuelas privadas y concertadas frente a escuelas públicas, halladas en el estudio de López Rupérez et al. (2020). En este estudio, los directivos de centros privados y concertados casi duplicaron la puntuación de los directivos de centros públicos en el indicador L3: planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de

estudios. Asimismo, en el indicador L4 (promover y participar en el aprendizaje y el desarrollo del profesorado) los directivos de centros privados y concertados duplicaron con creces a los de centros públicos. Por tanto, los centros sostenidos con fondos públicos manifiestan una clara desventaja en el ejercicio de liderazgo, frente a los centros de red privada. Aunque los cambios legislativos hayan prometido dotar de más autonomía a la red pública, esto no se está reflejando en la realidad del sistema educativo.

2.4.4. Capacidad de Liderazgo de Centros Escolares Públicos en España

Como hemos discutido en puntos anteriores de este capítulo, liderazgo escolar y gestión educativa son términos tan estrechamente vinculados que resulta difícil determinar cuando termina uno y comienza el otro (Tintoré y Gairín, 2022). Aunque la legislación educativa vigente, en su artículo 131, abogue por la combinación de gestión y liderazgo educativo:

la dirección de los centros educativos ha de conjugar la responsabilidad institucional de la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo, buscando el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas. (LOMLOE, 2020, p. 122878)

Lo cierto es que los directores españoles encuentran fuertes limitaciones normativas para ejercer un liderazgo pedagógico (Bolívar, 2013; Rodríguez-Gallego et al., 2020). Los modelos de evaluación a gran escala evaluaron la capacidad de liderazgo de cada sistema educativo y situaron a España por debajo de la mayoría de países de la OCDE, en cuanto al nivel de autonomía de sus centros escolares (Eurydice, 2008; OCDE, 2014). Estudios más recientes sobre la capacidad de liderazgo en escuelas públicas españolas siguen respaldando los resultados anteriores (Gil-Espinosa et al., 2024; López-Rupérez et al., 2020).

Si consultamos los resultados de la evaluación del liderazgo en contextos educativos caracterizados por su diversidad cultural, como es la ciudad de Ceuta, encontramos resultados similares: se encuentran diferencias pequeñas, aunque “estadísticamente significativas a favor de los directores de centros privados. Estas diferencias resultan más acusadas ($t=2,58$) cuando el liderazgo se proyecta sobre los resultados y la planificación” (Cuevas et al., 2008, p. 14). Para Rodríguez-Gallego et al. (2020) “no basta con nuevos decretos, es necesario crear condiciones para hacer efectiva una autonomía que mejore la calidad de la enseñanza” (p. 289).

Siendo evidente la importancia de un liderazgo educativo, centrado en la calidad de la enseñanza y en las necesidades de la comunidad para la consecución de la eficacia

escolar -como justifican los estudios recopilados en el epígrafe anterior-; las políticas y prácticas educativas europeas están evolucionando hacia nuevos modos de regulación que dejan atrás el modelo jerárquico-burocrático (Bolívar, 2019). La normativa educativa vigente en España también reconoce la importancia de la dirección escolar para la calidad de la educación, afirmando que “constituye una prioridad del sistema educativo contar con una dirección de calidad en los centros” (LOMLOE, 2020, p. 122878). Por ello, se está apostando por una ‘regulación postburocrática’, como una nueva forma de gestión pública en la que los centros escolares tengan más autonomía para alcanzar los niveles a los que se comprometen mediante proyectos propios o contrato-programa (Bolívar, 2019). En otras palabras, los centros tienen más autonomía en la toma de decisiones a cambio de someterse a evaluaciones cuyos resultados justifiquen dichas decisiones.

La situación actual que reflejan estudios recientes, como el de Nicolisi (2023) en centros educativos de España e Italia, han demostrado que, si bien la evaluación a los directores escasamente se menciona en Italia, en España es muy escasa. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (anterior INCE) en 2001-2002 encargó un estudio al equipo dirigido por José Luis Rodríguez-Diéguez, por el cual se desarrolló una investigación sobre la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, recogiendo información de profesores, familiares de alumnos, directivos e inspectores de enseñanza, concluyendo que: “la función de dirección ha de ser facilitada mediante una serie de medidas que posibiliten una más precisa definición de atribuciones y competencias así como una potenciación de medios que contribuya al equilibrio interno y a la innovación didáctica” (Beltrán De Tena et al., 2009, p. 75). El estudio concluye que “aunque los líderes son los únicos responsables de la gestión de la escuela, no tienen voz en la mejora económica y profesional de su personal”, en ambos territorios (Nicolisi, 2023, p. 82). Estos resultados son coherentes con los hallados en el estudio de Beltrán de Tena et al. (2004), donde los directores de centros escolares en España reclaman que a la Administración que fomente la autonomía de los centros para poder adecuar los recursos que reciben a las particularidades y necesidades de estos.

Asimismo, Rodríguez-Gallego et al. (2020), plantea la necesidad de que cada centro desarrolle un proyecto de acción propio que fomente mayor autonomía y, por ende, mayor responsabilidad de los directivos y del resto del personal, para ir más allá de las tradicionales tareas burocráticas y de gestión. Aunque es cierto que se ha intentado pasar de un modelo burocrático-administrativista a una gestión en la que los líderes de centros en España sean responsables de los resultados y de la mejora de su centro, esto ha quedado más en una propuesta teórica que en una práctica real (Bolívar, 2013). ¿No sería relevante estudiar las causas por las que tantas iniciativas políticas que promueven una mayor autonomía de los centros escolares, fracasan?

Respecto a la provisión de docentes en las escuelas públicas, el riguroso proceso de acceso que se aplica en España para formar parte del cuerpo de funcionarios docentes es valorado y criticado a partes iguales (Cros et al., 2004; Egido, 2010). De cualquier modo, y más allá de las competencias que traigan consigo los profesionales cuando llegan a un centro, la Administración educativa y los propios centros son responsables del continuo desarrollo profesional de sus docentes (LOMLOE, 2020, art. 102). Esta función adquiere más sentido cuando consideramos al profesorado como un factor clave de la mejora educativa. Por tanto, esta institución debe ofrecer las mejores oportunidades y condiciones para el desarrollo profesional continuo del profesorado y el director, desde su posición de líder pedagógico, debería guiar la formación de su profesorado en función del diagnóstico de necesidades de su centro en particular. Asegurándose, así, incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los consiguientes resultados académicos del alumnado.

Sin embargo, la literatura evidencia otra realidad. Por un lado, Gil-Espinosa et al. (2024) informan que los directores de escuelas públicas andaluzas no se consideran capaces de promover la cualificación y la formación de su personal docente. Por otro lado, el estudio de Beltrán et al. (2004) constata que “los centros educativos están débilmente articulados, por lo que son escasas (cuando no nulas) las posibilidades de que los directivos puedan supervisar lo que sucede en las clases” (pp. 61 – 62). Por tanto, sin un liderazgo pedagógico regulado por la legislación, cada aula funciona independientemente del resto, sin que se produzca ningún tipo de supervisión por parte del equipo directivo; el mismo que tampoco puede influir en la cualificación, formación y especialización de sus docentes.

Considerando que, actualmente, el núcleo del cambio educativo no se considera en el nivel micro del aula ni en nivel macro de la estructura del sistema educativo sino, en el nivel meso que corresponde al centro escolar (Bolívar, 2019), el modelo actual en España presenta graves déficits para conseguirlo. Por un lado, la limitación a tareas burocrática que no intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están produciendo en las aulas (Moral et al., 2016), imposibilitan conseguir el objetivo de mejorar los resultados de aprendizaje e incidir en el rendimiento de alumnado. Además, esta sobrecarga de tareas burocráticas se observa con más frecuencia en las escuelas públicas que en las de carácter privado y concertado (López Rupérez et al., 2020). Por otro lado, hacer posible un liderazgo pedagógico requiere de una transformación organizativa a nivel escolar, acompañada de la adecuada capacitación de los directores para asumir las nuevas funciones y responsabilidades que dicho cargo conllevaría, así como la necesidad de construir una visión colectiva de la escuela en la que todo el personal colabore por la mejora educativa (Bolívar, 2019). Ello debe ir unido a la suficiente provisión de recursos y apoyos, sin los cuales cualquier cambio fracasará. Además, este esfuerzo debería ser recompensado, como ya propusieron Cros et al. (2004), ofreciendo incentivos económicos y reconocimientos laborales que hagan más

atractivo el cargo de director escolar y, a su vez, ayude a paliar las dificultades para encontrar candidatos al puesto de director escolar.

2.4.5. Posibilidades y limitaciones para implementar un Liderazgo Escolar Culturalmente Comprometido (Culturally Responsive School Leadership) en España

El sistema educativo español enfrenta dos retos adicionales para lograr la implementación de un liderazgo comprometido con la diversidad cultural. Por un lado, la cultura escolar y el modelo organizativo actual impiden la implantación de acciones imprescindibles para incidir en la mejora del aprendizaje del alumnado como, por ejemplo, la supervisión de las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes en el aula por parte de la dirección (Bolívar, 2013), la selección y destitución del profesorado, y el seguimiento de su formación continua en las escuelas públicas (Cros et al., 2004). Por otro lado, la inflexibilidad del currículum y como está organizado el proceso de enseñanza aprendizaje, segmentando a la población estudiantil (Mata y Ballesteros, 2012), dificulta considerablemente el desarrollo de una enseñanza culturalmente comprometida real en la estructura actual del sistema educativo.

No obstante, estos factores no deberían impedir que la escuela a nivel individual, o de manera coordinada, pudiera llevar a cabo acciones que mejoren la situación de su alumnado. Ello conllevaría un esfuerzo no reconocido en la legislación ni recompensado a nivel laboral ni económico para los líderes. Además, los líderes de escuelas melillenses encuestados por Chilah Abdelkader et al. (2023) se quejaron del poco tiempo del que disponen para gestionar la diversidad cultural, ya que la Administración los responsabiliza de las tareas burocráticas, pero no de las propias del liderazgo pedagógico.

Asimismo, para que la implementación de una educación culturalmente comprometida funcione, según las directrices de Khalifa et al. (2016), es necesaria una figura de autoridad que lidere tal propuesta, sin la cual, cualquier reforma fracasaría. En este sentido, será preciso que dicha figura de autoridad escolar esté adecuadamente formada en competencias de liderazgo y en conocimientos relacionados con el compromiso cultural para poder guiar tal proyecto. Sin embargo, estudios como el de Chilah Abdelkader et al. (2023) advierten de la escasez de oportunidades formación que reciben los directores tanto en temas de liderazgo como en gestión de la diversidad cultural, antes y durante el desempeño de su cargo.

El contexto socioeconómico y cultural en el que suelen encontrarse las escuelas que acogen alumnado diverso culturalmente influye significativamente en sus resultados académicos (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2020; Dronkers et al., 2012; Jungbauer-Gans y Gross, 2011; Serrano et al., 2016; Selvitopu y Kaya, 2023; Zhu y

Kaiser, 2019). Por tanto, no debemos dejar de considerar el contexto a la hora de implementar un liderazgo que atienda a la diversidad de la comunidad que forma parte del centro escolar. En este sentido, la investigación del liderazgo en escuelas de educación compensatoria de Llorent-Bedmar et al. (2019), constató que los líderes escolares aplicaban buenas prácticas de liderazgo, aunque encontraban diversos obstáculos para la mejora escolar. Principalmente, estos obstáculos se referían a la falta de formación del personal docente y de los propios directores para gestionar los centros escolares situados en estos contextos desfavorecidos. Esta casuística ya fue reseñada por Cros et al. (2004) en su informe analítico sobre el sistema educativo español y sigue presente en investigaciones recientes (Chilah Abdelkader et al., 2023). Como propuestas para mejorar la situación académica del alumnado migrante en España, Cros et al. (2004) sugirieron que los departamentos de Evaluación Educativa de cada Comunidad Autónoma exploraran las prácticas pedagógicas que el profesorado ponía en marcha con este alumnado, tomando la evaluación de sus necesidades culturales y lingüísticas como un asunto de urgencia.

Una publicación del proyecto europeo CReLES, en el que se enmarca esta Tesis, concluye que la mayor parte de la investigación sobre el liderazgo culturalmente comprometido se centra en las percepciones de los líderes escolares sobre la política, la normativa y otros apoyos en la gestión de escuelas multiculturales, sin contar con la información de los propios implicados. En algunos casos, sin embargo, también se entrevista o encuesta a los profesores, para conocer sus experiencias y necesidades a la hora de gestionar el aprendizaje de la población estudiantil culturalmente diversa. Un aspecto esencial de esta investigación que, a menudo, se ignora o recibe una cobertura limitada se refiere a las experiencias escolares de los estudiantes de origen migrante para evaluar el impacto de estas políticas y normativas en el entorno escolar y en los resultados de aprendizaje de estos estudiantes. De hecho, la noción de liderazgo culturalmente comprometido estará incompleta si no se tienen en cuenta las experiencias vividas por los alumnos desde que son recibidos hasta que se asientan y forman parte de un centro escolar o de otro tipo (Brown et al., 2021).

Por su parte, el proyecto para internacional directores escolares de éxito (*International Successful School Principalship Project*, ISSPP), cuyo objetivo fue desarrollar un marco conceptual que guiara el cambio desde un liderazgo burocrático hacia un liderazgo transformacional y distribuido que se centre en mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado (Moral, 2022), concluyó que algunos de los líderes de escuelas en contextos desfavorecidos sí consiguen mejorar el aprendizaje y el clima escolar, buscando la equidad y valorando el esfuerzo del alumnado. Para conseguirlo, estas escuelas se centraron en desarrollar competencias básicas en los estudiantes y aplicar diseños didácticos de calidad alejados de la cultura del déficit.

Si nos centramos en contextos pluriculturales, como es la ciudad de Melilla (López Rupérez, 2013), el estudio de García-Carmona et al. (2021) informa que el liderazgo culturalmente comprometido ya está siendo implementado: “analysis of Melilla’s models of school leadership suggests social justice pedagogy in these schools is practiced through Culturally Relevant Leadership” (p. 89). Sin embargo, los líderes que participaron en este estudio reclamaron unas directrices políticas claras que dirigieran, apoyaran y facilitaran la gestión de la diversidad. Las limitaciones económicas y políticas que afirmaron enfrentar los líderes melillenses los lleva a experimentar un liderazgo simbólico. Además, su escasa autoridad les dificultaba generar cambios estructurales en el currículum escolar y en las prácticas pedagógicas, lo cual se presenta como el principal desafío para desplegar un auténtico liderazgo comprometido con la diversidad cultural.

Otro estudio sobre el liderazgo en contextos pluriculturales fue llevado a cabo en la ciudad de Ceuta. En este caso, los directores de escuelas de educación secundaria expresaron dificultades para conseguir un compromiso colectivo por parte del profesorado en la consecución de los objetivos del centro. Además, los directores se mostraron reticentes a involucrarse en las actividades docentes del profesorado (Cuevas y Díaz, 2005). En este sentido, se avalan los inconvenientes para ejercer un liderazgo instruccional mencionados por Bolívar (2013). La cultura escolar y la limitada autonomía que ejerce el director en la supervisión de la enseñanza de su equipo docente obstaculiza un compromiso colectivo dirigido a mejorar la atención de la diversidad cultural en el aula.

Dejando a un lado los obstáculos mencionados, Gómez-Hurtado et al. (2021) hallaron una serie de prácticas que posibilitaban el compromiso con la diversidad cultural por parte de equipos directivos de centros educativos españoles. En primer lugar, destacaba su preocupación por implicar a las familias inmigrantes en la vida escolar, lo cual estaba mediado por la figura del profesor de ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística). Estos profesionales demostraron ser un referente emocional y educativo para los estudiantes inmigrantes recién llegados, ya que se convertían en el nexo de unión entre el centro escolar y su familia, así como de las tareas de adaptación del currículum y de la enseñanza del idioma. En segundo lugar, los planes y protocolos de acogida y atención al alumnado recién llegado implementaban medidas organizativas que demostraron favorecer la colaboración entre los profesionales del centro que atienden a este alumnado y facilitar su adaptación escolar y social. En tercer lugar, los centros educativos estudiados demostraron mantener una buena colaboración no solo interna, sino también con otros profesionales e instituciones ajenas a la escuela como asociaciones, autoridades locales, etc., que atendían a la diversidad cultural de la comunidad. Asimismo, algunos de los centros educativos disponían de actividades complementarias relacionadas con la educación en valores y con el desarrollo de comportamientos prosociales entre los estudiantes.

Las prácticas mencionadas son consideradas ventajas para la implementación de un liderazgo culturalmente comprometido en el centro escolar, sin embargo, Gómez-Hurtado et al. (2021) también advirtieron diversos inconvenientes. Por un lado, se detectó que se llevaban a cabo más acciones de carácter compensatorio para la comunidad migrante que aquellas basadas en el reconocimiento, la expresión y el aprecio a su bagaje cultural. En este sentido, los equipos directivos deberían esforzarse por configurar oportunidades en las que la comunidad migrante pudiera contribuir, también, en la mejora del proceso educativo. Por otro lado, el rol fundamental que juegan los profesores de ATAL en la gestión de la diversidad cultural corre el riesgo de convertirlos en una figura de expertos que toman decisiones individuales, sin contar con el consenso ni el apoyo del equipo directivo, el cual debe ser el principal gestor de la diversidad cultural en el marco del liderazgo culturalmente comprometido. Como ya constataron Gómez-Hurtado et al. (2018) pocos años antes, los directores escolares no conciben la gestión de la diversidad como un compromiso colectivo de la escuela, lo cual influye en que estas funciones se deriven a otros profesionales del centro, relacionados principalmente con la educación compensatoria (profesores de refuerzo, de ATAL, de pedagogía terapéutica, orientadores educativos, educadores sociales).

CHAPTER VI:

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

CHAPTER VI. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

6.1. Synthesis of the contextual variables of the study

Focusing on the overall objective of this research: to understand the factors or variables that affect public and private schools, together with the capacities of school leaders to promote cultural responsiveness, and the description of the situation in specific contexts, based on case studies that allow us to interpret the reality from the perspectives of multiple stakeholders (principals, teachers, students and families), the results obtained after applying analytical techniques to the data collected for this study are discussed below.

Due to the characteristics of the population and the difficulties in carrying out a probabilistic sample to select the study sample, the results discussed here are not generalisable, although the sample selected in the quantitative phase does present a series of characteristics that allow us to approach the reality of school leadership in Spain.

The resulting sample consists of schools of up to seven types (CEIP, CEO, IES, IESO...), located throughout Spain. Likewise, the study sample is made up of more than one hundred school heads, both from schools financed with public funds (state schools) and from privately owned schools financed with public funds (charter schools). In addition, the results derived from the survey were completed with a collective case study in four schools with different characteristics; the type, size, location, ownership and percentage of migrant students enrolled were different in each case.

6.1.1. Profile of school leaders in the research in contrast to other studies

This section begins with the profile of the school leader, a distinction has been made between the public and private ownership of the school that he/she directs, since, as argued in Chapter II of this doctoral thesis, leadership capacity differs considerably between public and private schools (even if these are publicly funded). The main features of the school heads in our study sample are set out below.

Regarding their personal characteristics, the sample of the quantitative study shows a balance between men and women with an average age slightly over 50 years, although in private school management, the male gender predominates in the sample (66.7%) and in public schools, the female gender (48.5%), but without being able to generalise this difference (n.s. .05). Likewise, the sample of school principals in the case study phase of this research is made up of three men (IES-P_CyL-L; IES-P_A-L; C-C_A-L) and one woman (IESO-P_A-LM), with one man being the principal of the only private-subsidised school included in our case study.

Very similar characteristics of principals were obtained by Murillo and Hernández-Castilla (2015) in their study sample, which consisted of 874 principals (51.7%) and female principals (48.3%) with an average age between 50 and 55 years old. In the same line, García-Garnica (2016), obtained a sample composed of 329 members of management teams, of which 51.1% were women and 48.9% men, whose average age was between 50 and 59 years. In both studies, the gender of the participants did register a significant relationship with study variables.

According to the most recent Ministry of Education data, despite the feminisation of the teaching profession in both the public and private sectors, management and inspectorate positions are generally held by men. Although the majority of primary schools were headed by women, more than half of the leadership positions at secondary level were held by men, while women tended to be head teachers or secretaries of management teams (Ministry of Education and Vocational Training, 2019). This situation has persisted since at least 2013 (Campos-García, 2016). It is worth noting that, in multicultural educational contexts such as Ceuta, the female principals included in the study by Cuevas López et al. (2008) were more highly valued by their teaching staff than male principals.

In terms of initial training, 71.9% of the principals surveyed, both in state and charter schools, had obtained a degree as their highest level of qualification, compared to 42.15% who had also completed a Master's or Doctoral degree. In the case of García-Garnica (2016), only 5.5% of the principal team members included in her sample had completed postgraduate studies, which indicates that the principals in our study sample show a higher level of qualification than the samples used in other research, or that at the time that study was carried out (2016) the current secondary school teachers with a Master's degree entry requirement (Order ECI/3858/2007 of 27 December) had not yet reached the principalship, which could explain the difference in the post-compulsory education of the principals in Spain.

On a percentage level, the principals of charter schools (33.3%) in our sample completed a Master's degree to a greater extent than the principals of state schools

(11.7%), although this difference is not generalisable as it is not significant in the hypothesis test in our study.

In terms of in-service training, principals in private schools seem to attend more leadership training activities than those in public schools. In fact, a statistically significant difference was found in attendance at courses/seminars on leadership and at educational conferences or congresses where teachers, principals or researchers present the results of their research or discuss educational issues specifically related to cultural diversity, with private school leaders being more likely to attend this training activity than public school leaders. These results agree with those found in the case study conducted, whose school leaders from state schools acknowledged not having attended training related to cultural diversity, for different reasons, while the C-C_A leader did acknowledge having attended some professional development indirectly related to this topic.

The studies reviewed on the differences in leadership between public and private schools agree that private schools (including charter schools) project leadership on results and planning (Cuevas López et al., 2008), promoting and participating in training and professional development activities to a greater extent than state schools (López Rupérez et al., 2020). These findings are in line with those obtained in this research.

As for the possible training needs that were presented to the surveyed leaders (Q15), none of them were perceived as high. However, the results of the application of the CRELeS questionnaire in the four participating countries (Austria, Spain, Ireland and Russia) agree on the identification of a deficit of adequate training in culturally engaged leadership for school principals (Ageeva et al., 2022).

The Spanish study sample, in general, expressed a medium level of need for training content related to the care and management of culturally diverse students in the academic context, with no differences between public and charter school leaders. However, the recruitment and retention of staff (Q15_14) did show a statistically significant difference according to the ownership of the school the principals surveyed were leading. In other words, principals at charter schools expressed a greater need for training in this area than those at state schools.

This need is determined by the differences established in the legislation for the governance of public and private schools in Spain (LODE, 1985). Principals of public schools do not have any responsibility in the selection process of the professionals who will occupy the classrooms of their school (LOMLOE, 2020, art. 81), therefore, they do not need to be prepared in this respect. On the contrary, principals of private (LODE, 1985, art. 25) and charter (LODE, 1985, art. 60) schools are involved in the selection process of

educational staff, which justifies that they perceive it as a need for training to a greater extent than principals of public schools.

The results obtained from CRELeS questionnaire show that most of the leaders, both in public and private schools, encountered the following obstacles to attending in-service training activities (Q16): time incompatibility; lack of time due to family responsibilities; shortage of training offerings that meet their interests; and lack of incentives to attend training activities. If we focus on the responses of the sample according to the ownership of the centre that the principals surveyed lead, we find statistically significant differences in two items: Q16_3. No support from my employer and in Q16_8. I don't think it is important for my school. Therefore, principals in public schools felt less supported by the institution to attend training activities than principals in private schools. Also, principals of public schools seem to find fewer training opportunities relevant to their school than principals of public schools.

The difference in responses between public and private leaders to item Q16_3 is related to the findings of López Rupérez et al. (2020) on the indicator of integrated leadership in Spanish schools. In this study, private-chartered - and fully private - schools doubled the score on the indicator 'Promoting and Participating in Teacher Learning and Development', marking a statistically significant difference with respect to public schools.

According to the TALIS 2018 results, 55% of primary school principals surveyed reported having established a plan for professional development activities at school. This percentage drops by 14 points when the responses of secondary school leaders are included, and is below the OECD average (Ministry of Education and Vocational Training, 2020). However, this report does not differentiate its results according to the different types of school ownership, so we cannot compare this measure.

In relation to the differences reported between public and private school principals in item Q16_8, the OECD (2004) stated that the provision of professional development activities for teachers was based on the training needs they identified through questionnaires. However, public school leaders in the sample agreed that they did not find training opportunities relevant to their school. This may be related to the weaknesses of the in-service training system in Spain identified by OECD (2004): dispersion of training provision and little scope for prioritisation of training topics by the government, as well as the lack of evaluation of the training process and its impact.

The case study also asked school staff about their participation in professional development activities. The results in these schools analysed suggest that, despite the high commitment to in-service training demonstrated by the leaders and teachers

interviewed in all cases, the perception of a lack of training opportunities related to the management of cultural diversity was generalised within the school.

According to the results presented in the TALIS 2018 report, only 4 out of 10 primary school teachers had been trained to teach in multicultural and multilingual environments. This rate is lower among secondary school teachers, where only 3.5 out of 10 received professional development in this area during their initial training (Ministry of Education and Vocational Training, 2019).

In addition to the findings of Nayir et al. (2019) on the absence of training opportunities for school leaders on culturally responsive assessment practices, Cernadas et al. (2019) reviewed the Annual Teacher Training Plans in the community of Galicia. These authors noted that, between the academic years 2003 and 2007, 54 training actions directly related to intercultural education were recorded, while between 2011 and 2016 none were found. Despite being located in different Autonomous Communities, these results support the perception of the interviewees in our case study, regarding the absence of training opportunities offered by the teaching centres in relation to the management of cultural diversity. Specifically, the head of studies and educational counsellor in the IESO-P_A case reported a decrease in this content among the training offer:

Yes, it is true that a few years ago the issue of cultural diversity was more fashionable. Lately it seems to have been put on the back burner, but it's a cyclical thing. Right now there is not much on offer on this subject (IESO-P_A-JO).

Another reason mentioned for why our case study participants did not attend training related to cultural diversity was the low proportion of students with a migrant background in their school, which diluted this need. However, the steady increase in the arrival of children and young people from other countries in Spain (INE, 2022a; INE, 2022b) is and will continue to be reflected in the composition of classrooms and schools, so school staff must be prepared for this. In any case, in order to offer an education that is respectful and inclusive of cultural diversity, it is not essential to have students from diverse backgrounds, as our society is already made up of a wide variety of cultures, so that cultural encounters are inevitable, and students must also be prepared for this and to know how to live together in this multicultural society.

In this sense, the deputy principal at IES-P_A considered that she did not need training related to issues of cultural diversity, as her experience as a teacher in culturally diverse schools made her feel prepared to manage cultural diversity (experience-based response). However, this response runs the risk of being erroneous if the educational intervention to be applied is not based on scientific evidence, so training is the only way to provide an accurate and committed response to cultural diversity.

As Khalifa et al. (2016) argue, if the implementation of a culturally responsive school culture is not led by the principal, the school risks failure. For this, it is essential to build a strong leadership with sufficient autonomy to lead such a large-scale educational project, as well as needing the support of the institution to which he or she belongs, whether public or private.

6.1.2. Profile of the schools in the study in contrast to other research

To conclude this summary of the main findings obtained from the application of the CRELeS questionnaire and the case study, we continue by outlining the profile of the state and charter schools that made up the sample of this research.

Firstly, among the principals who provided information on the Autonomous Community in which their school was located (85 out of 121), we can confirm that most of them were located in Catalonia (18) and Andalusia (17). Most of the sample of public schools were located in Andalusia (20.5%), while most of the charter schools were located in Catalonia (41.7%). However, the AC of 36 schools that were part of the sample, 30 state and 6 charter, are not known.

The schools selected for the case study were located in Andalusia (3) and Castile and Leon (1), specifically in the provinces of Granada, Malaga and Salamanca. The school located in Salamanca was a state secondary education school, the school located in Granada was a charter school offering from kindergarten to vocational training, and the two schools located in different towns in Malaga were state secondary schools, one of which only offered compulsory education and the other also offered vocational training.

Most of the schools in the sample were located in a small city of between 15,001 and 100,000 inhabitants (34.71%). However, most of the charter schools were located in a medium-sized city of between 100,001 and 1,000,000 inhabitants (44.44%). The contrast test on this aspect indicates that there are statistically significant differences between state and charter schools in terms of the size of the locality in which they are located, with a tendency to find more private centres in more densely populated urban areas than in rural areas.

Furthermore, the centres studied in the qualitative phase of this research respond in the same way to the trend found in the quantitative results. That is to say, the only privately owned school (C-C_A) in the sample was located in a city with more than 228,000 inhabitants, while the rest of the cases were located in towns (from 3,001 to 15,000 inhabitants), except for IES-P_CyL, which was also located in a medium-sized city (from 100,001 to 1,000,000 inhabitants).

The results derived from the application of the survey indicate that more than half of the schools in the sample had between 1% and 10% of students with some kind of diversity: their mother tongue is different from the language of instruction, they are diagnosed with some SEN, they belong to socio-economically disadvantaged households, they are of migrant origin and/or they are refugees. In terms of the number of students with a migrant background, public and private schools had similar percentages of students with this status. However, the results presented in works published in different periods point to the fact that most foreign students residing in Spain are enrolled in public schools (Rahona and Morales, 2021), as a consequence of school admission rules and school zoning policies (Grau and Fernández, 2016).

Regarding the differences between the two types of schools, it is noteworthy that more than half of the public schools (50.5%) did not host any refugee students and that more than 60% of the charter schools did have between 1% and 10% of students with this condition. However, this discrepancy was not significant, but statistically significant differences (n.s. .05) were detected in relation to the reception of students with SEN depending on the ownership of the school. In other words, charter schools in Spain tend to have more students with SEN than state schools, according to the results obtained for the sample of this research.

These results are consistent with the data collected from the case study sample, as three of the four schools studied had between 1% and 10% migrant students (1.7%; 4%; 6.2%). Only C-C_A had more than 10% of students with a migrant background (14.08%), i.e. the school has almost twice as many foreign students as the city where it is located (7.9%). It should be mentioned that C-C_A belongs to a religious foundation, so its educational programme is linked to the values of the Catholic religion. These religious connotations do not seem to have been an obstacle to the enrolment of students of migrant origin, contrary to the findings of Rahona and Morales (2021). In the rest of the cases, the percentage of migrant pupils enrolled in the school was similar or lower than the percentage of the foreign population residing in the same locality.

The socio-economic and cultural level of the area in which the school is located largely determines the composition of the school. As noted by Grau and Fernández (2016), families of Spanish origin tend to avoid residential and school areas with high rates of certain social classes and population of immigrant origin. Similarly, families of immigrant origin tend to cluster in areas where families of the same origin are already found. Therefore, the rules of school choice by proximity to home mean that the composition of the area in which the school is located determines the type of students it takes in (Torres Santomé, 2009). These reasons support the results of Calero and Escardíbul (2007), who found that the better results of students in public schools in PISA 2003 were not a consequence of the private ownership of the school, but of the conditions established in them: favourable socio-economic environment, more positive

educational climate and lower presence of immigrant students. The debate on levels of segregation in the education system is currently in the interest of educational policy and research, as was shown at the last AIDIPE 2024 Congress at the University of Barcelona, with a monographic symposium on this topic (Martínez-Abad et al., 2024).

In most countries participating in the 2018 edition of PISA, native students performed better than their first- and second-generation migrant peers (OECD, 2020b). However, several studies show that these results appear to be determined to a greater extent by the socio-economic and cultural background of the student's family than by their migrant status (Álvarez-Sotomayor and Martínez-Cousinou, 2020; Dronkers et al., 2012; Jungbauer-Gans and Gross, 2011; Serrano et al., 2016; Selvitopu and Kaya, 2023; Zhu and Kaiser, 2019). Specifically, the most recent results provided by the PISA 2022 edition indicated that 16% of the average performance in the mathematics test is explained by the socio-economic status of students attending Spanish schools (Cobrerros and Gortazar, 2023). However, we should mention that a large proportion of the immigrant population arriving in Spain tends to be low-skilled (OECD, 2020b) and come from low-income countries (INE, 2024), accentuating the 'double origin gap' (Gabrielli et al., 2021), which means that a large proportion of families with a migrant background are also economically and socially disadvantaged.

In terms of size, the schools sampled in the quantitative phase were diverse in terms of the number of students they hosted. Almost 50% of the schools in the sample, both state and charter, had between 100 and 500 students and half of the private schools had between 501 and 1,000 students enrolled. However, this did not make a significant difference between state and charter schools, therefore, ownership does not seem to influence the size of the schools in the sample.

The size of the schools studied in the qualitative phase coincides with the sample data from the quantitative phase, with two schools with between 100 and 500 students (IESO-P_A and IES-P_A), one with more than 501 students (C-C_A) and one with more than 1,000 (IES-P_CyL). Ownership does not seem to influence the size of these schools, as the state school in Castile and Leon (1,205) had a similar number of students to the charter school in Andalusia (980). In this case, the range of courses on offer and the population in which they were located seem to explain the differences and similarities between the size of the schools. IES-P_CyL and C-C_A were located in cities with more than 200,000 inhabitants, while IESO-P_A and IES-P_A were located in towns with less than 10,000 inhabitants. Furthermore, IESO-P_A only offered compulsory secondary education (1st to 4th ESO) and, although IES-P_A did offer post-compulsory secondary education, it was in competition with another IES located in the same locality.

As regards school measures for the integration of pupils with a migrant background, more than half of the sample of principals in both state and charter schools

reported that migrant pupils were placed in mainstream classes immediately after admission. However, almost 40% of public schools and nearly 30% of private schools divided the teaching time of migrant students between special language immersion classes and mainstream classes until they learnt the language of instruction. No school placed migrant students in completely separate classes (total segregation), as our educational legislation has not allowed for this option since the LODE came into force in 1985 (Torres Santomé, 2008).

Although educational legislation in Spain prevents school segregation of students ‘on the basis of birth, sex, racial, ethnic or geographical origin, disability, age, illness, religion or belief, sexual orientation or gender identity or any other personal or social condition or circumstance’ (LOMLOE, 2020, p. 122880), the most recent PISA data (2022 edition) indicate that school segregation by origin and socio-economic status of students is not only present, but has increased in some CCAA (2022 edition). 122880), the most recent PISA data (2022 edition) indicate that school segregation by origin and socio-economic level of students is not only present, but has increased in some regions of the country (Cobrerros and Gortazar, 2023). However, initiatives such as the Pact against school segregation in Catalonia (Síndic de Greuges, 2019) have been shown to reduce the levels of ghettoisation in schools in Catalonia. Moreover, Catalan charter schools have reportedly increased the enrolment of students of migrant origin to a greater extent than state schools (Europa Press, 2024).

The results of the case study provide some nuances about the attention given to migrant students in schools. In most cases, compensatory education measures and remedial classes in certain subjects were provided. These measures were provided to any student with learning difficulties and, in no case did these supports take into account the student's cultural background, which coincides with what is reported by García and Goenechea (2011) and by Gómez Hurtado et al. (2018). In this sense, students from immigrant backgrounds are identified as SEN students when they do not know the language of instruction or have learning difficulties, as already reported by Grau and Fernández (2016). This indicates that, despite more than a decade and two educational reforms (LOMCE, 2013; LOMLOE, 2021), the attention given to migrant students has not changed, which explains the constant results of this group in international tests.

In both the state schools and the charter school included in the case study, teachers were responsible for adapting teaching materials and methodology for students who did not know the language. Although, in all cases, teachers were advised by the educational counsellor or the specialist in therapeutic pedagogy to carry out this task, most teachers and school leaders in the state schools studied acknowledged that they did not feel prepared to face the challenges posed by cultural diversity in schools.

The results of the PISA and TALIS tests analysed by Izquierdo-Gómez (2016) showed that schools in Spain (58%) have much less autonomy than the OECD average (82%) in terms of curricular content, which hinders the adaptation of the curriculum and the teaching-learning process to the cultural ‘filters’ of students with a migrant background.

According to Gay's (2013) theory of culturally engaged education, the use of culturally diverse students' cultural knowledge, prior experiences, frames of reference and learning styles is essential for effective and relevant learning and, consequently, for them to achieve academic success. Along these lines, Rodríguez-Izquierdo and González-Faraco (2021) reiterate that student achievement improves when teachers make meaningful connections between their teaching and students' cultural knowledge and practices. For this reason, it is essential that schools have the autonomy, knowledge and support to adjust the curriculum.

However, the literature reviewed suggests that teachers have limited knowledge of managing the education of linguistically and culturally diverse students (Carrasco and Coronel, 2017; Figueredo-Canosa et al., 2020; OECD, 2014), so making them responsible for adapting curricular materials and teaching methodology may be counterproductive. However, educational counselling teams (for pre-primary and primary education) and counselling departments (for secondary education) have an essential role in the provision of support resources for SEN students and, therefore, for students with a migrant background in Spain (Brown et al., 2021). According to Goh et al. (2007), educational counsellors are not only a key figure in the management of cultural diversity in Spanish schools, but also beyond these borders, such as in the USA.

According to Gómez-Hurtado et al. (2021), ATAL teachers, specialist teachers and educational counsellors in Spain are being taken as experts in addressing diversity at school level, which risks them implementing an individual response rather than a collective and inclusive response at school level. Instead, theories such as culturally engaged leadership (Khalifa, 2018) argue that the school principal, together with members of the leadership team, are the only ones who can establish a robust and sustained response to cultural diversity. For this to happen, it will be necessary to achieve school reform that enables pedagogical leadership in Spanish schools, mainly in public schools, where school principals have more limited autonomy (Beltrán et al., 2004; Bolívar, 2013; Gil-Espinosa et al., 2024; López Rupérez et al., 2020; Rodríguez-Gallego et al., 2020).

In most of the cases studied, the ATAL teacher was mentioned as a support resource for students with a migrant background, however, the IESO-P_A was unable to offer this resource to its students because, due to the low number of foreign students it housed, the educational administration had not granted it to them since 2008.

This is in line with the findings of the recent study by Garreta-Bochaca et al. (2022), which showed that the recognition of cultural diversity and the initiatives that support it are more frequent in schools with a higher number of migrant students. Their results show that only 11.5% of primary schools in Spain have linguistic adaptation classrooms, 5.3% provide classes in the language of origin and 3.8% in the culture of origin.

The shortage of resources to respond to migrant students in some schools has already been observed by Arroyo and Berzosa (2018), whose experts surveyed acknowledged that these measures were only available in some schools and that they were voluntary in nature, promoting the concentration of students who need them in schools that do have them. Therefore, the distribution of resources by the administration is contributing to the already existing school segregation by origin (Cobrerros and Gortazar, 2023; Garreta-Bochaca et al., 2022; Murillo et al., 2017), despite knowing the disadvantages of the concentration of immigrant students in schools (Calero et al., 2010; Jungbauer-Gans and Gross, 2011; OECD, 2018a).

6.2. Synthesis of the most relevant findings of the study

In the following points we will summarise the most important findings of the mixed study carried out on the content under study, discussing them with the theoretical framework in order to reach the most important conclusions.

6.2.1. School leaders' attitudes about culturally diverse school environments

In the analysis of the attitudes towards culturally diverse school environments held by the surveyed school leaders, we can conclude that in general terms they are highly positive and aligned with equal opportunities, recognition and respect for cultural and linguistic differences. These positive attitudes about the presence of culturally diverse students in schools are also widespread among the vast majority of school leaders surveyed in the countries participating in the CRELeS study (Ageeva et al., 2022).

However, the lowest mean scores assigned to three items, compared to the rest of the items in this block (Q17), by school principals in state and charter schools in Spain were noteworthy. Item Q17_6 referred to the importance of teaching the migrant student's mother tongue at school, which does not seem to be so relevant for the study sample.

The 'language as a resource' approach argues that using the language and culture of origin as educational resources promotes the learning of the language of instruction and favours academic achievement, which has been demonstrated in North American schools (Soltero-González, 2009). Some schools in Spain, where there is a high concentration of migrant students, teach in the language and culture of origin of migrant students, but these represented less than 6% of the sample in Garreta-Bochaca et al.'s (2022) study.

Items Q17_7 and Q17_8 reflected assimilationist connotations, giving priority to learning the language of instruction and emphasising the majority culture of school students. The principals surveyed disagreed more with these statements than with the rest of the items in the block, which is positive and demonstrates that the discourses of integration as invisibilisation of differences are increasingly removed from educational reality.

Our findings are in line with those obtained by Chiner et al. (2015), regarding teachers' beliefs about diversity, in general terms, marking a distance from the attitudes of future teachers about cultural diversity that were analysed by Rodríguez Izquierdo (2008). In this study, the author stated that future teachers have an assimilationist attitude towards students from minority cultures (Rodríguez Izquierdo, 2008).

It is true that in the analysis of the case study interviews, three comments with connotations related to cultural blindness have been identified. This ideology tends to minimise cultural differences under the slogan 'we are all the same' (García and Arroyo, 2014; Rosenberg, 2004). Although these claims appear to be based on a good purpose, they contribute to maintaining the status quo through the adoption of practices identified as culturally neutral that perpetuate the existing system of inequality (Welton et al., 2015).

In terms of the differences found between school principals in state and charter schools, only one was significant: Q17_9. *In order to achieve the objectives of a school, it is necessary for the school to continuously evaluate its structures and practices to meet the needs of students from different cultural backgrounds.* Therefore, principals are more likely to evaluate the educational reality of their school to ensure that they are adequately serving culturally diverse learners.

According to Bolívar (2008), the evaluation of teaching practice in Spain has been reflected in educational legislation since 1995, however, it is not being carried out in a systematised way, adding to the reluctance that any teacher would show if a school inspector were to enter his or her classroom. The prevailing school culture, especially in public schools, where teachers consider themselves to be solely responsible for what happens during their lesson (Bolívar, 2013), may be behind this difference in responses between principals in both types of schools.

Studying the beliefs and attitudes of educational staff towards culturally diverse environments requires special attention, since, as pointed out by different authors, these beliefs are the main obstacle to providing culturally engaged education (Fullan, 2002; Gay, 2010b). Furthermore, the results of the quantitative study of the CRELeS project concluded that the greater the perceived benefits of leaders interacting with culturally

diverse students in their school, the more culturally responsive practices were carried out there (Ageeva et al., 2022.).

6.2.2. Policies and practices to respond to cultural diversity in schools

Among the proposed examples of policies and practices that could be implemented in schools to respond to cultural diversity (Q18), the responses of principals from state and charter schools did not differ significantly. However, there are some differences in this sample that lead us to conclude that there may be some evidence that private schools are more inclined to propose and implement, respectively, policies and practices against cultural discrimination, while public schools are more inclined to organise activities that make diversity visible and mobilise for more provision of learning support resources.

According to the findings reported by Garreta-Bochaca et al. (2022), although all the primary schools studied reported having ‘quite a lot’ of cultural diversity in school documents, as the percentage of migrant students increased, this recognition of cultural diversity increased. In the case of our sample, private schools have a higher rate of SEN students, but similar percentages of migrant students and students with a different mother tongue than the language of instruction, so our results are not aligned with those obtained by Garreta-Bochaca et al. (2022).

Moreover, the results of the quantitative phase are not in line with those obtained from the case study, as the Andalusian charter school studied (C-C_A) was the case where most initiatives to make visible, express and learn about cultural diversity were identified. Moreover, these initiatives did not treat culture in a superficial and stereotypical way (Carrasco and Coronel, 2017), or as Torres Santomé (2009) calls it: as a ‘tourist curriculum’.

On the contrary, in the case of the public secondary school located in Andalusia (IES-P_A), they alluded to the gastronomic competition held on Andalusia Day as an opportunity for pupils of foreign origin to express their gastronomic traditions. From this perspective, culture is represented using clichés such as gastronomy and dress which, for Curtis (1998), would be acceptable if used as a starting point, but not as an example of a singular practice that mobilises cultural or attitudinal change in the school as a whole.

6.2.3. Educational practices promoting global competence in schools

Global competence not only enables individuals to appreciate or be sensitive to different perspectives and views of the world and life held by other cultural groups, but also enables them to analyse global, local and intercultural issues and to take responsible and sustainable action. A globally competent citizen is able to interact effectively and respectfully with people from any cultural group (OECD, 2018a).

The practices that the Spanish schools in the quantitative study sample most frequently applied to develop the global competence of their students were related to learning about the defining aspects (beliefs, values, customs, art and histories) of other cultural groups, whether they live within or outside the country. In addition, emphasis was placed on understanding how individuals from other cultural groups may have different perspectives on the same issue.

Examples of educational practices related to exchange programmes, interaction with people from other cultures and celebrations of festivities from other cultures were the least frequently carried out in the schools included in the sample.

In the multiple case study carried out by García and Goenechea (2011) in six public schools in the province of Cádiz that stood out for the quality of their intercultural projects, practices aimed at raising awareness of immigration and cultural diversity were identified, including the organisation of cultural weeks, story readings about migrants' experiences and talks by immigrants. These results are in line with what was expressed by school leaders through the CRELeS Questionnaire.

The schools included in the case study tended to use other types of practices to raise awareness and learn about other cultures. The most common were occasional interventions by a pupil with a migrant background during a teacher's lesson related to their country of origin, mother tongue or religion. The charter school included in the case study (C-C_A) was the only one that mentioned implementing mobility practices, such as Erasmus trips, and events specifically aimed at learning about other cultures. The leader of one of the public high schools justified the absence of such activities because they were not established by the education administration. The educational administration could establish a calendar for the implementation of activities for the visibility, recognition and expression of cultural diversity; however, if the school and its management do not recognise the importance and usefulness of this learning, the activities will be undermined.

Collaboration between local immigrant associations and schools is an initiative that contributes to the intercultural education of students, but also of educational staff, in multicultural schools. The benefits of these collaborative relationships have been studied by Soriano-Ayala and González-Jiménez (2010). One of the schools (IES-P_CyL)

included in the case study sample collaborated with a local association that carried out cultural awareness activities with the school's students.

6.2.4. Limitations and support for culturally responsive leadership in Spanish schools

One of the most relevant supports for cultural integration is related to the involvement of families in education. The involvement of families in their children's education is a factor that contributes to the academic success of any student (Chaparro et al., 2016; Jungbauer-Gans and Gross, 2011; Lohmann et al., 2018) and, in particular, to that of students with a migrant background (Camarero-Figuerola et al., 2020; OECD, 2023; Rodríguez Izquierdo, 2012; Zhu and Kaiser, 2019). In turn, culturally engaged leadership is a type of leadership focused on the community (Khalifa, 2018), so the relationship with families and the rest of the members of the community is essential for its implementation.

The responses of the principals surveyed inform us that having conversations with families about their children's progress at the request of school staff is the most common practice in the relationship between family and school in Spain, as opposed to other practices related to the voluntary participation of families in the school.

These results are in line with those gathered from all the cases studied in this research, through which it has been possible to confirm the variety of ways that school staff use to establish this communication with families. Information and communication technologies, together with the situation of isolation caused by COVID-19, have favoured the development of communication between family and school through the network (Sancho et al., 2021).

The most frequent practice (Q20_1. Talk about their child's behaviour and progress at the request of the school) was also the one that revealed a statistically significant difference between state and charter schools. Staff in charter schools tend to ask families for more meetings to inform them about their child's progress than staff in state schools.

According to the results presented by Garreta (2008), the participation of families in private schools in meetings and activities organised by the parents' association was higher than in state schools, although the stage of schooling of the children and the concentration of immigrant families also influenced the results. That is, the higher the percentage of immigrant families in the school, the lower the participation in the AMPA, and the higher the level of education provided by the school, the lower the percentage of family participation.

The participation of migrant families in school councils and parents' associations has also been shown to influence an increase in the school's capacity to carry out culturally responsive practices, according to the results of the linear regression study applied to data from the four countries participating in the CRELeS project (Ageeva et al., 2022).

It is noteworthy that the least used practice to engage families is related to giving talks about their cultural or religious practices (Q20_5), with the lowest average score in state schools. This indicates that families are involved or are involved to a lesser extent when activities are organised to deal with intercultural issues. These results coincide with those found in the case study, as most of the activities related to cultural diversity organised by the school were aimed at pupils and did not tend to involve families directly.

The literature consulted confirms the lack of migrant families involvement in school life, even in schools committed to this diversity, but when their involvement is achieved, families provide valuable support resources for the development of initiatives such as Arabic classes or reinforcement in the classroom (García and Goenechea, 2011).

In relation to the obstacles that the principals in our sample perceive to implementing culturally and linguistically engaged education in their schools, the lack of support staff is the one most frequently mentioned, both by principals in state and charter schools. Similarly, a large proportion of the 16 principals of public schools interviewed by Estalayao et al. (2021) also reported a shortage of financial and material resources to enable them to develop an adequate management of cultural diversity.

These results coincide with those found in the case study, where the three public tenure cases expressed the need for teachers specialized in teaching Spanish to foreigners, i.e., teachers of teaching Spanish to foreigners. The shortage of this resource has been evidenced by Arroyo and Berzosa (2018), as we mentioned above.

For example, the Spanish Teaching Program for Foreigners (ATAL) was implemented in primary and secondary schools in Andalusia with the aim of providing intercultural education and teaching Spanish as the vehicular language of the teaching-learning process (Rivera-Vargas, 2019). Despite being a resource highly valued by educational staff, it has also received criticism for its segregating nature, requiring immigrant students to be separated from their regular classroom peers to receive this support (González-Monteagudo and León-Sánchez, 2020). Furthermore, according to Estalayao et al. (2021), the learning process in these classrooms is limited only to the linguistic aspect, leaving aside curricular content.

However, our case study participants believe that without language acquisition, migrant students will not be able to achieve social integration or academic success. In fact, several of our interviewees, in different cases, suggested that students who did not

know the language should spend at least one academic year learning the language before facing curricular content. This approach was already studied by Schleicher (2019), concluding that linguistic and cognitive development are interrelated, so delaying lessons in curricular subjects does not seem to be the solution. Instead, he advocates cooperative and coordinated work between the subject teachers and the language teacher.

In general terms, the results obtained indicate that principals of state schools find more obstacles related to time dedicated to leadership tasks and teacher competencies, while principals of private schools place more emphasis on the lack of support personnel and economic resources. However, these differences do not present statistically significant differences between them.

Regarding this, the results of TALIS 2018 warn that the time spent by Spanish principals on bureaucratic tasks has increased considerably since their study in 2013, while the time spent on tasks proper to pedagogical leadership has been reduced (Ministries of Education and Vocational Training, 2019). This fact was also reported by school leaders from Melilla, included in the sample of the study by Chilah Abdelkader et al. (2023), whose burden of bureaucratic tasks and administrative management did not allow them to devote enough time to educational improvement and attention to the high proportion of culturally diverse students in their schools.

Principals of state schools also identified, to a greater extent than those of private schools, the lack of teaching competencies as an obstacle to offering culturally and linguistically responsive education in their school. The lack of teacher training in cultural diversity management has already been discussed and acknowledged in the previous epigraph (Carrasco and Coronel, 2017; Figueredo-Canosa et al., 2020; OECD, 2014). However, public school principals face a double challenge, as they cannot intervene in the selection process of the professionals who teach in their school (Cros et al., 2004; LOMLOE, 2020, art. 112), thus making it difficult to form a multidisciplinary team with a teaching staff specialized in the conditions that the school possesses due to its location or the characteristics of the student body it has. In addition, hiring and retaining culturally responsive teachers (Carter, 2021; Gil and Khalifa, 2019) is the leader's first action to create an inclusive learning environment responsive to cultural diversity. Currently, public school principals in Spain are unable to achieve this precept.

6.3. Research limitations and implications for educational practice.

As in all research, we must consider the threats that have arisen in the development of the study, both at the level of external validity (generalization of results) and internal validity (precision of the results of the research itself).

In relation to the external validity of the results, that is, the capacity to infer these results in the group of Spanish school principals, we must comment on some aspects of the limitations and potential of this sample. In order to carry out this research we have had, on the one hand, a sample of 121 school principals who developed their leadership in a variety of types of schools, both state and charter, and located throughout Spain. The leaders who made up the sample, as well as the schools they managed, had very different characteristics, which provides indications of relative value on the quality and veracity of the findings obtained.

On the other hand, four schools located in different autonomous communities and, also, with different characteristics in terms of location, size, educational offer, proportion of migrant students and ownership, formed the case study sample (multiple case study). The statements of 39 participants from different strata (leaders, heads of studies, educational counsellors, teachers, family members and students) have been analysed in depth to learn about the educational practices of specific contexts, which have helped us to contrast, interpret and make sense of the managers' answers to the CRELeS questionnaire.

Despite the sampling and methodological strengths of our research, it is worth mentioning the limitations it entails. Most of them are related to the selection of the sample for the quantitative phase of the study.

Difficulties in accessing the population have made it impossible to use random sampling to make our sample representative and, therefore, to generalise the findings obtained. Moreover, the number of state schools (103) considerably exceeds the number of charter schools (18) included in the sample. Although differential analyses have been carried out, having a larger number of charter and privately-owned schools would broaden our knowledge of the conditions for culturally engaged leadership in these schools.

The last limitation arises from the dearth of studies that include both public and private schools in their sample and analyse their results differentially. Comprehensive reports such as the one derived from TALIS 2018 (Ministry of Education and Vocational Training, 2019) do not distinguish between public and private school outcomes, which would have been useful for this work. Difficulties in finding publications that differentially analysed this characteristic have limited in some respects the discussion of the results obtained in this research.

The results obtained from the research and, therefore, the factors or variables that affect public and private schools, together with the capacities of school leaders to promote cultural commitment, and the description of the situation in specific contexts, based on case studies, have allowed us to interpret the reality from the perspectives of

multiple stakeholders (managers, teachers, students and families), and give us the possibility of outlining the following practical implications.

The results of international tests assessing student competences, such as PISA, continue to show that young people from migrant backgrounds, cultural minority groups such as the Roma, and those who are socio-economically disadvantaged perform below their peers who are more socially and economically advantaged. In addition, the ever-increasing flow of migration will continue to contribute to an increasingly pluralistic society where all should have equal opportunities for academic, social and economic success. The education system can act as a mechanism for equity, but it can also become a tool that reproduces the inequalities of the existing social order.

For education to provide equal opportunities, the training of leaders and teachers in competences for the management of multicultural learning environments is key. The limited training of educational staff in this aspect, as well as their limited knowledge of aspects of other cultural groups, has been exposed in the academic literature and in the findings of this research. Therefore, providing more opportunities for professional development and learning in these aspects, and in others related to the adequate care of students with a migrant background in Spanish schools, should be considered a priority by public and private institutions that provide training for educational staff.

For the reasons mentioned above, culturally responsive education is an ideal proposal for the social and academic success of all students, which should be progressively implemented in schools. The best strategy for a project of this scale to achieve its objectives is for it to be led by the school principal, with the relevant political, legislative and financial support from government authorities. It is therefore essential to progressively empower school leaders and provide them with the necessary tools and resources so that they can properly lead and manage their school, the staff who work there and supervise the application of educational practices that best favour the academic, social and emotional performance of all students, enhancing their talents, which lie in the virtue of their differences.

It must be mentioned that, according to the results of this research and based on the evidence provided by other studies on leadership, private schools have an autonomy that favours the implementation of an education committed to cultural diversity, due to the conditions offered by the regulatory framework that governs them. However, for this proposal to become standard practice, leaders, teachers and members of the educational community must be aware of its relevance for the construction of a more just, inclusive and responsive society with all the cultural groups that coexist in it.

6.4. Future lines of research derived from the study

Finally, we will refer to the lines of future research that have emerged in the development of this study and that would allow us to continue advancing in this research problem, which is the evaluation of culturally responsive leadership in Spain.

Firstly, to extend the evaluation of culturally responsive leadership in Spanish schools by applying the CRELeS questionnaire to a representative sample of state schools and private schools, as the latter have not been included in the sample in this study.

Secondly, to extend the evaluation of schools principals' attitudes towards diversity issues and its management, as well as the detection of training needs in order to provide professional development opportunities that are more in line with the reality of educational contexts. This training must be of high quality and adapted to the contextual aspects of educational practice.

Thirdly and lastly, the evaluation of educational practices in both state and private schools must become a priority, as it is the best way to know which measures are effective and to what factors their effectiveness is due. In this way, the dissemination of the knowledge generated will contribute to the educational improvement of the network of schools in Spain

6.5. Dissemination of results derived from this Doctoral Thesis: Scientific publications

6.5.1. Scientific papers

Brown, M., Altrichter, H., Shiyan, I., Rodríguez Conde, M. J., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G., y Sancho, L. (2021). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from Four European countries. *Policy Futures in Education*, 20(5), 580-607. DOI: 10.1177/14782103211040909. SJR, Q2 (2021), EDUCATION

Sancho, L., L. Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J. y Rodríguez-Conde, M.J. (2024): Developing culturally responsive school leaders in Ireland and Spain. The evolving role of professional development. *Irish Educational Studies*, 1 – 22. DOI: 10.1080/03323315.2024.2334710. JIF (SSCI), Q2 (2023) EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

6.5.2. Conference papers

- Sancho Otero, L. (2019). La perspectiva de la atención a la diversidad dentro de los modelos de evaluación a gran escala en Educación Secundaria Obligatoria. En FJ Murillo y C Martínez-Garrido (Coord.), *Actas del II Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE* (pp.346-353). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/07/Actas_AIDIPE2019_IIEncuentro.pdf
- Sancho, L., Rodríguez-Conde, M. J. y Olmos-Migueláñez, S. (2020). The perspective of inclusive education within large scale evaluation models in Secondary Education. Research plan. En F.J. García-Peñalvo (Ed), *TEEM'20 Proceedings of the Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (Salamanca, Spain, October 21st-23th, 2020). ACM.
- Sancho, L., Rodríguez-Conde, M. J. y Olmos-Migueláñez, S. (2022). Proceso y resultado de la validación de una encuesta para evaluar el liderazgo culturalmente comprometido. En AM Porto Castro, JM Muñoz Cantero y CI Ocampo Gómez (Eds.), *XX Congreso Internacional de Investigación Educativa. II Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE* (pp. 2102 – 2108). Universidad de Santiago de Compostela publicación. DOI: 10.15304/9788419679543.
- Sancho, L., Olmos-Migueláñez, S., Rodríguez-Conde, M. J. y Torrecilla-Sánchez, E. M. (2021). La relación familia-escuela en la época post-pandemia COVID-19. En S. Olmos-Migueláñez, FJ Frutos-Esteban, FJ García-Peñalvo, MJ Rodríguez-Conde, AR Bartolomé, y J. Salinas (Eds.), *Libro de actas de la II Conferencia Internacional de Investigación en Educación 2021: Retos de la educación post-pandemia* (págs. 143-144). Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca.
- Sancho, L. Rodríguez-Conde, M. J. y Solmos-Migueláñez, S. (2023). El liderazgo culturalmente comprometido (*culturally responsive leadership*) como respuesta a la creciente diversidad cultural en las aulas. Estudio español del Proyecto Erasmus+ CReLES. En M Sánchez-Moreno y J López-Yáñez (Eds.), *Construir comunidad en la escuela* (pp. 541 - 550). Ediciones Narcea.
- Sancho, L. y Rodríguez-Conde, M. J. (25 Noviembre 2022). What CReLES case studies in Austrian, Irish and Spanish schools tell us about CRELES in their schools. Conference of Multiplier Event of Supporting Culturally Responsive Evaluation and Leadership in Schools (CReLES). DCU – St. Patrick Campus, Dublin, Ireland.
- Sancho, L. y Rodríguez-Conde, M. J. (25 Noviembre 2022). A MOOC and Virtual Learning Environment to enhance CReLES in Educational Settings. Conference of

Multiplier Event of Supporting Culturally Responsive Evaluation and Leadership in Schools (CReLES). DCU – St. Patrick Campus, Dublin, Ireland.

Sancho, L. (2 marzo 2022). Proyecto CReLES: estudio de casos en España (CReLES project: case studies analysis in Spain). *International Symposium: Cases Across European Frontiers, Multiplier Event of the Erasmus+ Project Supporting Culturally Responsive Evaluation and Leadership in Schools (CReLES)*. IUCE - Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS

- Abbas, M. y Ali, R. (2023). Transformational versus transactional leadership styles and project success: A meta-analytic review. *European Management Journal*, 41(1), 125 – 142. DOI: 10.1016/j.emj.2021.10.011.
- Abuín, E. (15 de octubre de 2019). Del más rico al más pobre, los barrios de Granada capital por sus niveles de renta. *Granada Hoy*. https://www.granadahoy.com/granada/barrios-ricos-pobres-Granada-capital-niveles-renta_0_1400860365.html
- Acevedo-Garcia, D., Joshi, P. K., Ruskin, E., Walters, A. N., Sofer, N. y Guevara, C. A. (2021). Including Children in Immigrant Families in Policy Approaches to Reduce Child Poverty. *Academic Pediatrics*, 21(8), 117-125. DOI: 10.1016/j.acap.2021.06.016.
- ACNUR (2023). *Tendencias Globales. Desplazamiento Forzado en 2022*, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, <https://www.acnur.org/tendencias-globales-de-desplazamiento-forzado-en-2022>
- Ageeva, N., Shiian, I., Brown, M., Altrichter, H., Milyaeva, D. y Zangrando, V. (23 - 25 de agosto de 2022). A Comparative Study of Culturally Responsive Leadership and Practices in Schools of Ireland, Austria, Spain and Russia. European Educational Research Association Conference (ECER 2022), Yerevan, Armenia. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/27/contribution/53328>
- Adams, D. y Velarde, J. M. (2020). Leadership in a culturally diverse environment: perspectives from international school leaders in Malaysia. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(2), 323 – 335. DOI: 10.1080/02188791.2020.1732295.

- Alaminos Chica, A. (2006). El muestreo en la Investigación Social. En A. Alaminos Chica y JL Castejón Costa (Eds.), *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* (págs. 41 – 68). Editorial Marfil.
- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E. y Lucidi, F. (2019). Measuring Bullying and Victimization Among Immigrant and Native Primary School Students: Evidence From Italy. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(2), 226-238. DOI: 10.1177/0734282917732890.
- Allen, N. J. (2015). *Transformational leadership and its relationship to school climate and student achievement* [Dissertation, University of Houston-Clear Lake]. <https://www.proquest.com/openview/82ab50e0dba21691cdd2837ef2eac3f7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Allen, N., Grigsby, B. y Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the Relationship Among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Altricher, H., Fulterer, S., Herzog-Punzenberger, B., Postlbauer, A., Brown, M., Shiyan, I., Zangrando, V., Gardezi, S., Rodríguez Conde, M. J., McNamara G., Milyaeva, D., Gamazo García, A., O'Hara, J., Ageeva, N., Vorobyeva, I., y Sancho, L. (23-25 August, 2021). *Culturally Responsive Leadership in Schools. A Conceptual Framework*. ECQEMC 2021. The Fourth Annual International Symposium “Education and City: quality education for modern cities”. Moscow, Russia. European Proceedings of Educational Sciences.
- Álvarez-Sotomayor, A. y Martínez-Cousinou, G. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 78(3), 1-15. DOI: 10.3989/ris.2020.78.3.19.083.
- Álvarez-Sotomayor, A., Martínez-Cousinou, G. y Gutiérrez-Rubio, D. (2015). Cuando la segunda generación no se queda atrás: Evidencias sobre el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en el caso andaluz. *Estudios sobre Educación*, 28, 51-78. DOI: 10.15581/004.28.51-78.
- Arabadjieva, K. (2016). Challenging the school segregation of Roma children in Central and Eastern Europe. *The International Journal of Human Rights*, 20(1), 33 – 54. DOI: 10.1080/13642987.2015.1032266
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías* (1 ed.). Labor universitaria.

- Ayuntamiento de Granada (2014). *Circunscripciones territoriales de los ocho distritos*. <https://www.granada.org/plano.nsf/v10barrios>
- Ayuntamiento de Granada (2024). *Búsqueda de Centros Educativos*. <https://www.granada.org/inet/educa.nsf/centroseducativos.htm>
- Ballestín González, B. (2015). De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(3), 361-379.
- Barrios, R. (14 de febrero del 2023). El número de extranjeros crece en Salamanca en 2022, pero no lo suficiente para compensar la pérdida de población. *Salamanca 24 horas*. https://www.salamanca24horas.com/local/numero-extranjeros-crece-en-salamanca-en-2022-pero-no-suficiente-compensar-perdida-poblacion_15068590_102.html
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32. DOI: 10.1080/135943299398410.
- Bello Villablanca, J. (2022). *Factores del liderazgo distribuido que inciden en los procesos de mejora y eficacia escolar en centros de educación básica y media* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://hdl.handle.net/11441/135469>
- Bendikson, L., Robinson, V. y Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET: Research information for teachers*, 1, 2-8.
- Beltrán De Tena, R., Bolívar Botía, A., Rodríguez Conde, M. J., Rodríguez Diéguez, J. L. y Sánchez Sánchez, S. (2009). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 22, 35 – 76.
- Berry, B., Johnson, D. and Montgomery, D. (2005). The power of Teacher Leadership. *Educational Leadership*, 62(5), 56 – 60.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Besalú, X. (2007). Más allá de una educación para inmigrantes. En X. Besalú (coord.), *Educación en sociedades pluriculturales* (págs. 11 – 28). Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2000). *Método de Investigación Educativa. Guía práctica*. Grupo Editorial Ceac Educación.
- Black, J. (2021). *Global Migration Indicators 2021*. International Organization for Migration (IOM), Geneva.

- Blackmore, J. (2006). Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 34, 181–199.
- Bodjrenou, K. y Xu, M. (2018) Review of Recent Developments in Leadership Theories. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 180 – 188. DOI: 10.4236/jss.2018.67014.
- Bolden, R. (2004). *What is Leadership? Leadership South West. Research Report 1*. Centre for Leadership Studies, University of Exeter. <http://hdl.handle.net/10036/17493>
- Bolívar, A. (2006). A Liderança Educacional e a Direção Escolar em Espanha: Entre a Necessidade e a (Im)possibilidade. *Administração Educacional*, 6, 76 – 93.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la Práctica Docente. *Una Revisión desde España. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56 – 74.
- Bolívar, A. (2010a). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9 – 33.
- Bolívar, A. (2010b). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 18(1), 15 – 20.
- Bolívar, A. (2010c). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79 – 106.
- Bolívar, A. (2013). La dirección de centros en España: de la gestión al liderazgo. En A. Villa Sánchez (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp. 145 – 177). Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.
- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión Internacional En J. Ulloa y S. Rodríguez (eds.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela* (pp. 61 – 103). RIL editores.
- Bolívar, A. (2019). Políticas de Gestión Escolar desde una Perspectiva Comparada: La “Excepción Ibérica”. *Economía de la Educación y Política Educativa*, (910), 93 – 104. DOI: 10.32796/ice.2019.910.6916.
- Bolívar, A., López Yañez, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Funes*, 14, 15 – 60.
- Bonet, J. y Zamora, J. M. (1996). *El capital humano y la empresa*. Coopers and Lybrand.

- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Wiley
- Braun, V. y Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A practical guide*. Sage.
- Brooks, M. C. & Brooks, J. S. (2018). Culturally (ir)relevant school leadership: Ethno-religious conflict and school administration in the Philippines. *International Journal of Leadership in Education*, 22(1), 6 - 29. DOI: 10.1080/13603124.2018.1503819.
- Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., Hood, S., Burns, D. & Kurum, G. (2019). Evaluating the impact of distributed culturally responsive leadership in a disadvantaged rural primary school in Ireland. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 457 – 474. DOI: 10.1177/1741143217739360
- Brown, M., Altrichter, H., Shiyan, I., Rodríguez Conde, M. J., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G., y Sancho, L. (2021). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from Four European countries. *Policy Futures in Education*, 20(5), 580-607. DOI: 10.1177/14782103211040909.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper&Row.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. Sage Publications.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391 – 406.
- Bush, T. (2018). Research on educational leadership and management: Broadening the base. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 359 – 361. DOI: 10.1177/1741143218758555.
- Bush, T. y Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 34(5), 553 – 571. DOI: 10.1080/13632434.2014.928680.
- Callahan, R. M., Mayer, A. P., Johnson, A. H. y Ochoa, C. J. (2021). Exploring Organizational Leadership for English Learner Equity. *Leadership and Policy in Schools*, 22(1), 99 – 118. DOI: 10.1080/15700763.2021.1916539.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en pisa-2006. *Información Comercial Española*, 78, 281-310.

- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2007). *Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA 2003*. Document de Treball 2007/7. IEB. Institut d'Economia de Barcelona.
- Camarero-Figuerola, M., Dueñas, J. M. y Renta-Davids, A. I. (2020). The relationship between family involvement and academic variables: A systematic review. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 57 – 71. DOI: 10.46303/ressat.05.02.4.
- Campos-García, I. (2016). Igualdad de género en las enseñanzas no universitarias en España: Un estudio descriptivo (1999-2013). *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1009-1025. DOI: 10.5209/RCED.51000.
- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM ediciones.
- Carmona, C. A. (2014). Familia, escuela y clase social: Sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 395 - 409.
- Carrasco Macías, M.J. y Coronel Llamas, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75 – 98. DOI: 10.5944/educXX1.14480.
- Carter, V. C. (2021). *Culturally Responsive School Leadership: A Review of the Research*. Comprehensive Center Network. University of Wisconsin-Madison. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED624386.pdf>
- Castillo, C. A. (2022). *A Multiple Case Study of Culturally Responsive Women Leaders in Southwest Texas Elementary Schools*. [Dissertation, University of Texas]. <https://www.proquest.com/openview/961673b3008eafc91c2187941e54b313/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Cepillo Galván, M. A. y Zebda, S. (2021). El plan de acción de integración e inclusión de la UE (2021-2027) y su aplicación en España. En A. Yurrebaso Macho, I. Seixas Vicente, M. Cabezas Vicente (Eds.), *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género* (págs. 25 – 35). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Cernadas Ríos, F. X., Lorenzo Moledo, M. y Santos Rego, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educación* 55(1), 19 – 37. DOI: 10.5565/rev/educar.961

- Chamberlain, S. P. (2005). Recognizing and Responding to Cultural Differences in the Education of Culturally and Linguistically Diverse Learners. *Intervention in School and Clinic*, 40(4), 195 – 211. DOI: 10.1177/10534512050400040101.
- Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53 – 68.
- Chilah Abdelkader, N., García-Carmona, M. e Hinojo Lucena, F. J. (2023): Leadership practices of school principals: the case of the multicultural city of Melilla, Spain. *School Leadership & Management*, 43(5), 525 – 545. DOI: 10.1080/13632434.2023.2232809.
- Chiner, E., Cardona-Moltó, M. C., Gómez Puerta, J. M. y Gómez, J. M. (2015). Creencias del profesorado acerca de la diversidad: un análisis desde la perspectiva personal y profesional. *NAER. New Approaches in Educational Research*, 4(1), 19 – 24. DOI: 10.7821/naer.2015.1.113.
- Clark, K. E. y Clark, M. B. (1996). *Choosing to Lead*. Center for Creative Leadership.
- Cifuentes-Medina, J. E., González-Pulido, J. W. y González-Pulido, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(6), 1 – 16. DOI: 10.15765/pnrm.v14i26.1482.
- Cobrerros, L. y Gortazar, L. (2023). *Todo lo que debes saber de PISA 2022 sobre equidad*, EsadeEcPol – Centre for Economic Policy, Save the Children, https://www.esade.edu/ecpol/wp-content/uploads/2023/12/2023Dic08_PISA_final.pdf
- Coller, X. (2000). *Estudio de Casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Conde Lacárcel, A. y García Carmona, M. (2013). El liderazgo ético en las instituciones educativas como criterio de eficacia organizativa. En JM González y C. García-Guiu (coords.), *Líderes al servicio de la sociedad: liderazgo en entorno internacionales* (pp. 79 – 92). Editorial Universidad de Granada.
- Comisión Europea / EACEA / Eurydice (2023). *Estructuras de los sistemas educativos europeos 2023/24: Diagramas*. Eurydice Datos y cifras. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea (s.f.). *Estadísticas sobre la migración a Europa*. Web Oficial de la Unión Europea. Recuperado el 16 de mayo de 2024 de https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_es

- Conseil de l'Europe (1983). *L'éducation des enfants migrants: Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Conseil de la Coopération Culturelle.
- Consejería de Turismo y Deporte de la Junta de Andalucía (s.f). *Conoce Andalucía*. <https://www.andalucia.org/es/conoce-andalucia>
- Council of Europe (2008). *White paper on intercultural dialogue: "living together as equals in dignity"*. Council of Europe Publishing.
- Council of Chief State School Officers. (2008). *Educational leadership policy standard: ISLLC 2008*. National Policy Board for Educational Administration. http://www.ccsso.org/Documents/2008/Educational_Leadership_Policy_Standards_2008.pdf
- Crawley, H., Düvell, F., Jones, K., McMahon, S. y Sigona, N. (2016) 'Destination Europe? Understanding the dynamics and drivers of Mediterranean migration in 2015', MEDMIG Final Report, www.medmig.info/research-brief-destination-europe.pdf
- Creemers, B. P. M. y Reezigt, G. J. (2005) Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 16(4), 359 – 371. DOI: 10.1080/09243450500234484.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Cronbach L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297 – 334.
- Cros, F., Duthilleul, Y., Cox, C. y Kantasalmi, K. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Country Note: Spain*. OECD.
- Cuevas López, M. y Díaz Rosas, F. (2005). El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1 – 17. DOI: 10.35362/rie3722722
- Cuevas López, M., Díaz Rosas, F. e Hidalgo Hernández, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1 – 19.

- Curtis, A. C. (1998). Creating Culturally Responsive Curriculum: Making Race Matter. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71(3), 135–139. DOI: 10.1080/00098659809599344.
- Czaika, M. y de Haas, H. (2014). The Globalization of Migration: Has the World Become More Migratory? *International Migration Review*, 48(2), 283 – 323. DOI: 10.1111/imre.12095.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Day, E. y Dotterer, A. M. (2018). Parental Involvement and Adolescent Academic Outcomes: Exploring Differences in Beneficial Strategies across Racial/Ethnic Groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1332–1349. DOI: 10.1007/s10964-018-0853-2.
- De Maeyer, S., Rymenans, R., Van Petegem, P., Van Den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (2007). Educational leadership and pupil achievement: The choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 125 – 145. DOI: 10.1080/09243450600853415.
- DeMatthews, D. (2014). Principal and Teacher Collaboration: An Exploration of Distributed Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 176 – 206. DOI: 10.4471/ijelm.2014.16
- DeMatthews, D. E. e Izquierdo, E. (2018). Supporting Mexican American Immigrant Students on the Border: A Case Study of Culturally Responsive Leadership in a Dual Language Elementary School. *Urban Education*, 55(3), 362 – 393. DOI: 10.1177/0042085918756715.
- Deng, C. Gulseren, D., Isola, C., Grocutt, K. & Turner, N. (2023). Transformational leadership effectiveness: an evidence-based primer. *Human Resource Development International*, 26(5), 627-641. DOI: 10.1080/13678868.2022.2135938.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Editorial Gedisa.
- Diamond, J. B. & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147 – 154. DOI: 10.1177/0892020616665938.

- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81-93.
- Dhuey, E. y Smith, J. (2017). How school principals influence student learning. *Empir Econ* 54, 851 – 882. DOI: 10.1007/s00181-017-1259-9.
- Drozdownicz, J. (2022). School and cultural assimilation: Dimensions of assimilation politics in education. In M. Klichowski, P. Pospieszna and A. Sakson-Boulet (Eds.), *Search of academic excellence* (pp. 161-179). Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Dronkers, J. y Levels, M. (2007). Do School Segregation and School Resources Explain Region-of-Origin Differences in the Mathematics Achievement of Immigrant Students? *Educational Research and Evaluation*, 13(5), 435 – 462, DOI: 10.1080/13803610701743047.
- Dronkers, J., Van Der Velden, R. y Dunne, A. (2012). Why are Migrant Students Better off in Certain Types of Educational Systems or Schools Than in Others? *European Educational Research Journal*, 11(1), 11 – 44. DOI: 10.2304/eeerj.2012.11.1.11.
- Drozdownicz, J. (2022). School and Cultural Assimilation: Dimensions of Assimilation Politics in Education. In A. Gromkowska-Melosik, B. Hordecki, M. Klichowski, P. Pospieszna, A. Sakson- Boulet y TR Szymczyński (Eds.), *Search of Academic Excellence. Social Sciences and Humanities in Focus (vol. I)* (pp. 161 – 180). Peter Lang.
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M. & Pelletier, G. (2015). Introduction. In Y. Dutercq, M. Gather Thurler, & G. Pelletier (Eds.), *Le Leadership éducatif: Entre défi et Fiction* (pp. 7-19). Boeck Supérieur.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15 – 24.
- Egido Gálvez, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XX1*, 13(2), 47 – 67.
- Elosua, P. (2019). Performance factors and immigration. Impact of individual and school variables. *Culture and Education*, 31(1), 1 – 30. DOI: 10.1080/11356405.2018.1551653.
- El Wafiq, M., Tridane, M. y Belaaouad, S. (2021). Educational Leadership: Characterization of Emerging Practices. *Open Journal of Leadership*, 10, 1 – 26. DOI: 10.4236/ojl.2021.101001

- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). Aldine.
- Epstein, J. y Sanders, M. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81 – 120.
- Escarbajal Frutos, A., Izquierdo Rus, T. y Abenza Pastor, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 121 – 139. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9147.
- Estalayo, P., Miño-Puigcercós, R., Malinverni, P. y Rivera-Vargas, P. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(67), 1 - 24. DOI: 10.14507/epaa.29.6258.
- Europa Press (10 de enero de 2024). La segregación escolar cae un 20% global en Catalunya, según el Síndic de Greuges. *Europa Press Catalunya*. <https://www.europapress.es/catalunya/noticia-segregacion-escolar-cae-20-global-catalunya-sindic-greuges-20240110124403.html>
- European Commission (2013). *Using EU Indicators of Immigrant Integration. Final Report for Directorate-General for Home Affairs*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2837/34091>.
- European Commission (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027*. COM (2020) 758.
- Eurostat (marzo de 2024). *Migration and migrant population statistics*. Eurostat. Statistics Explained. Recuperado el 16 de mayo de 2024 de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics
- Eurydice (2019). *Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: políticas y medidas nacionales*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/475073>
- Eurydice (2023). *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*, Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/443509>

- Eurydice (13 de febrero de 2024). SPAIN. *Organización y administración general del Sistema Educativo. Datos estadísticos*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/datos-estadisticos>
- Faas, D., Smith, A. y Darmody, M. (2018). The role of principals in creating inclusive school environments: insights from community national schools in Ireland. *School Leadership & Management*, 38(4), 457 – 473. DOI: 10.1080/13632434.2018.1430688.
- Falcón, L. (10 diciembre 2021). Garrido norte, un crisol de razas y culturas en la ciudad de Salamanca. *El Español*. https://www.elespanol.com/castilla-y-leon/region/salamanca/20211209/garrido-norte-crisol-razas-culturas-ciudad-salamanca/633437537_0.html
- Ferrer, A. (2019). *Todo lo que debes saber de PISA 2018 sobre equidad. La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2018*, Save the Children, https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/dossier_pisa2018_espanadatos.pdf
- Flick, U. (2004). Design and Process in Qualitative Research. In U. Flick, E. von Kardorff and I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 146 – 152). SAGE Publications.
- Flick, U., von Kardorff, E. y Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Flessa, J. (2018). Desarrollo de liderazgo para directores de escuelas indígenas en Canadá. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas* (pp. 172 – 199). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. *Avances de investigación*, 17, 1 – 64.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Fulterer, S., Postlbauer, A. Altrichter, H., Herzog-Punzenberger, B., Gardezi, S., Rodríguez-Conde, M. J., Zangrando, V., Sancho, L. y Gamazo, A. (2022). *Apoyar el Liderazgo y la Evaluación Culturalmente Comprometido en las Escuelas. Un análisis internacional de casos cruzados* [Archivo PDF]. <https://creles.eu/case-studies/>

- Fundación Secretariado Gitano. (2022). *Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano*. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Galloway, M. K., Callin, P., James, S., Vimegnon, H. y McCall, L. (2019). Culturally Responsive, Antiracist, or Anti-Oppressive? How Language Matters for School Change Efforts. *Equity & Excellence in Education*, 52(4), 485 – 501. DOI: 10.1080/10665684.2019.1691959.
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S. y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. Assessment of factors related to school effectiveness in PISA 2015. A multilevel analysis. *Revista de Educación*, 379, 56 – 84. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369.
- Gardner, J. W. (1993). *On leadership*. Simon & Schuster Inc.
- García-Carmona, M., Fuentes-Mayorga, N. & Rodríguez-García, A. M. (2021) Educational Leadership for Social Justice in Multicultural Contexts: The Case of Melilla, Spain. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 76-94, DOI: 10.1080/15700763.2020.1833939
- García-Cervigón, D. (26 de septiembre de 2021). El Rollo, el barrio con jurisdicción propia. *La Crónica de Salamanca*. <https://lacronicadesalamanca.com/331518-el-rollo-el-barrio-con-jurisdiccion-propia/>
- García García, M. y Goenechea Permisán, C. (2011). Identificando buenas prácticas interculturales desde claves inclusivas. *Educación y Futuro Digital*, 1, 74 – 88.
- García-Garnica, M. (2016). *Dirección pedagógica y liderazgo educativo: Prácticas eficaces en centros públicos andaluces* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/43400>
- García Gómez, L. y Arroyo González, M.J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 127 – 142.
- García-Herrero, M., Rodríguez-Conde, M. J. y Martínez-Abad, F. (2024). Factores de calidad docente asociados a la equidad educativa: formación del profesorado y estrategias docentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(1), 75 – 88.
- García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación* [Archivo PDF].

http://www.etpcba.com.ar/documentos/sitios/evaluacion_intitucional/8_el_cuestionario.pdf

- García-Peñalvo, F. J. (2014). Formación en la sociedad del conocimiento, un programa de doctorado con una perspectiva interdisciplinar. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(1), 4 – 9. DOI: 10.14201/eks.11641.
- García-Peñalvo, F. J., Rodríguez-Conde, M. J., Therón, R., García-Holgado, A., Martínez-Abad, F., y Benito, A. (2019). Grupo GRIAL. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 30, 33 – 48.
- Garreta Bochaca, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133 – 155.
- Garreta-Bochaca, J., Torrelles-Montanuy, A. y Cárcamo-Vásquez, H. (2022). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas*, 21(1). DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2323.
- Garza Flores, L. L. y Abreu, J. L. (2021). Modelos de liderazgo. *International Journal of Good Conscience*, 16(3), 1 – 22.
- Gay, G. (2010a). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143 – 152.
- Gay, G. (2010b). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48 – 70. DOI: 10.1111/curi.12002.
- Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching. *Theory, research, and practice* (3.^a ed.). Teachers College Press.
- Gil-Espinosa, F. J., López-Fernández, I., Cadenas-Sanchez, C. & Burgueño, R. (2024). The perspectives of school principals in Spain: identifying professional competencies beyond their scope. *School Leadership & Management*, 1 – 28. DOI: 10.1080/13632434.2024.2345082
- Gil, E. y Khalifa, M. (2019). Liderazgo culturalmente responsable y sensible a las diversas voces de la comunidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas* (pp. 270 – 296). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Gil-Jaurena, I. (2012). Análisis de recursos educativos en primaria desde una perspectiva intercultural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 31 – 46.

- Godfrey, M., Kim, J., Eluère, M. & Eys, M. (2019). Diversity in cultural diversity research: a scoping review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 13(1), 128 – 146. DOI: 10.1080/1750984X.2019.1616316.
- Goh, M., Herting Wahl, K., Koch McDonald, J., Brissett, A. A. y Yoon, E. (2007). Working With Immigrant Students in Schools: The Role of School Counselors in Building Cross-Cultural Bridges. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 35, 66 – 79.
- 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., González-Falcón, I. y Coronel, J. M. (2018). Perceptions of secondary school principals on management of cultural diversity in Spain. The challenge of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 441 – 456. DOI: 10.1177/1741143216670651.
- 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. DOI: 10.17645/si.v9i4.4611.
- González-Monteagudo, J. y León-Sánchez, M. (2020). Hacia una educación intercultural inclusiva. El caso del alumnado inmigrante en la escuela en España. En MA González González (Ed.), *Migraciones, rasgaduras humanas* (págs. 131 – 167). Universitat Rovira i Virgili, Universidad de Manizales y Horizontes Humanos de Kalkan.
- Grau Rubio, C. y Fernández Hawrylak, M. (2016). La educación del alumno inmigrante en España. *ARXIU*, (34), 141 – 156.
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it? *School Leadership & Management*, 23(3), 267–291.
- Grünfelder, T. (2019). From Global to Transcultural Competence. Derived Findings for Transcultural Competence from the Global Competence Assessment by PISA. In J. Wieland and J. Baumann Montecinos (Eds.), *Transcultural Leadership and Transcultural Competence* (pp. 21 – 42). Metropolis.
- Guiral C. y Murillo F. J. (2024). Comprendiendo la segregación escolar del alumnado económicamente desfavorecido y del alumnado con necesidades educativas especiales en el contexto local. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 327 – 338. DOI: 10.5209/rced.85680.

- Guo-Brennan, L. y Guo-Brennan, M. (2021). Leading Welcoming and Inclusive Schools for Newcomer Students: A Conceptual Framework. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 57 – 75. DOI: 10.1080/15700763.2020.1838554.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C. y Angelides, P. (2017). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 91 – 112. DOI: 10.1080/09243453.2017.1385490.
- Hallinger, P. (1992). The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35 – 48. DOI: 10.1108/09578239210014306.
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157 – 191. DOI:10.1080/0924345980090203.
- Hallinger, P. y Kovačević, J. (2021). Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 5 – 30. DOI: 10.1177/1741143219859002.
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217 – 247.
- Hanges, P. J., Aiken, J. R., Park, J. y Su, J. (2016). Cross-cultural leadership: leading around the world. *Current Opinion in Psychology*, 8, 64 – 69.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Open University Press.
- Hart, L. B. (1980). *Moving up! Women and Leadership*. AMACOM.
- Hashmi, A. y Akhter, M. (2013). Assessing the Parental Involvement in Schooling of Children in Public/Private Schools, and its Impact on their Achievement at Elementary Level. *Journal of Educational Research*, 16(1), 27 – 38.
- Hernández Sánchez, A. M. y Anisconw, M. (2018). Equidad e inclusión: retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *RETOS XXI: Revista Educativa de Trabajos Orientados al Siglo XXI*, 2(1), 13 – 22.
- Holmlund, H. y Öckert, B. (2021). *Patterns of school segregation in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Hsieh, C., Gunawan, I. y Li, H-C. (2023). Una revisión bibliométrica de la investigación sobre liderazgo educativo: Mapeo científico de la literatura de 1974 a 2020.

- Revista de Educación*, 401(1), 281 – 310. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2023-401-592.
- Hughes, N. y Beirens, H. (2007). Enhancing Educational Support: Towards Holistic, Responsive and Strength-based Services for Young Refugees and Asylum-seekers. *Children & Society*, 21(4), 261 – 272. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2007.00098.x.
- Hynds, A., Averill, R., Hindle, R. y Meyer, L. (2017). School expectations and student aspirations: The influence of schools and teachers on Indigenous secondary students. *Ethnicities*, 17(4), 546 – 573. DOI: 10.1177/1468796816666590.
- İdil, Ş., Gülen, S. & Dönmez, İ. (2024). What should we understand from PISA 2022 results? *Journal of STEAM Education*, 7(1), 1 – 9. DOI: 10.55290/steam.1415261
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (2022). *Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA)*. https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/badea/operaciones/consulta/anual/1389?CodOper=b3_151&codConsulta=1389
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (2023). *Padrón municipal de habitantes. Cifras oficiales de población municipal*. <https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/dega/padron-municipal-de-habitantes-cifras-oficiales-de-poblacion-municipal>
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (s.f.). *Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA)*. https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/badea/informe/anual?CodOper=b3_151&idNode=2240
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (21 de junio de 2022a). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2022 Estadística de Migraciones (EM). Año 2021. Datos provisionales* [Notas de Prensa].
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (18 de noviembre de 2022b). *Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2022 Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2022. Datos provisionales* [Notas de Prensa].
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (7 de noviembre de 2023). *Estadística Continua de Población (ECP) a 1 de octubre de 2023. Datos provisionales* [Notas de Prensa].
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (13 de diciembre de 2023). *Censo de Población. 1 de enero de 2023. Primeros resultados*. [Nota de prensa]. https://www.ine.es/prensa/censo_2022_2023.pdf

- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (9 de mayo de 2024). *Estadística Continua de Población (ECP). 1 de abril de 2024. Datos provisionales* [Notas de Prensa].
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (s.f.). *Estadísticas Territoriales*. <https://www.ine.es/dynInfo/Infografia/Territoriales/index.html>
- Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Universidad Pontificia Comillas [IUEM]. (19 octubre 2023). *Los menores migrantes en España, los más integrados de Europa*. <https://www.comillas.edu/noticias/los-menores-migrantes-en-espana-los-mas-felices-de-europa/>
- Izquierdo-Gómez Pérez, V. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1193 – 1209. DOI: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47610.
- Jago, A. G. (1982). Leadership: Perspectives in Theory and Research. *Management Science*, 28, 315 – 336.
- Jayavant, S. (2016). Mapping the Complexities of Effective Leadership for Social Justice Praxis in Urban Auckland Primary Schools. *Education Sciences*, 6(1), 1 – 25. DOI: 10.3390/educsci6010011.
- Johnson, L. (2006). "Making her community a better place to live": Culturally responsive urban school leadership in historical perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 19 – 37.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Paidós.
- Jungbauer-Gans, M. y Gross, C. (2011). More Private Schools for Nonnative Students? Migrant Performance in Private Schools of Differing National Contexts. *Education Research International*, 1 – 19. DOI:10.1155/2011/121250.
- Junta de Castilla y León (s.f.). *Conoce Castilla y León*. <https://conocecastillayleon.jcyl.es/web/es/conoce-castilla-leon.html>
- Junta de Castilla y León – Consejería de Educación. (s.f.). *Directorio de Centros de Castilla y León*. <https://directorio.educa.jcyl.es/es/busqueda-avanzada>
- Karadag, E. (2020). The effect of educational leadership on students' achievement: a cross-cultural meta-analysis research on studies between 2008 and 2018. *Asia Pacific Education Review*, 21(1), 49 – 64. DOI: 10.1007/s12564-019-09612-1.
- Kelley, R. C., Thornton, B. y Daugherty, R. (2005). Relationships between Measures of Leadership and School Climate. *Education*, 126(1), 1 – 9.

- Khalifa, M. (2012). A Re-New-ed paradigm in successful urban school leadership principal as community leader. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 424-467. DOI: 10.1177/0013161X11432922.
- Khalifa, M. A. (2018). *Culturally Responsive School Leadership*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Khalifa, M. A., Gooden, M.A. y Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272 – 1311. DOI: 10.3102/0034654316630383.
- Kitchenham, B. A., Budgen, D. y Brereton, O. P. (2011). Using mapping studies as the basis for further research – A participant-observer case study. *Information and Software Technology*, 53, 638 – 651.
- Kitchenham, B. A. y Charters, S. M. (2007). *Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering*. EBSE Technical Report. Keele University.
- Kraszewska, K., Juchno, P., y Todorova, A. (Eds.). (2021). *Migrant integration statistics (2020 ed.)*. Eurostat. DOI: 10.2785/373334.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1999). *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford University Press.
- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465 – 491.
- Leithwood, K. (2021). A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Education Sciences*, 11(8), 1 – 49. DOI: 10.3390/educsci11080377
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27 – 42.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5 – 22. DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. y Yashkina, A. (2007) Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37 – 67, DOI: 10.1080/15700760601091267

- Leiva Olivencia, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169 – 197. DOI: 10.14516/fde.2013.011.015.008.
- Leu Bonanno, S. (2022). Examining the Foundations of Culturally and Linguistically Sustaining School Leadership: Towards a Democratic Project of Schooling in Dual Language Bilingual Education. *Educational Administration Quarterly*, 59(1), 72 – 111. DOI: 10.1177/0013161X221106972.
- Levitan, J. (2019). Incorporating Participant Voice in Culturally Responsive Leadership: A Case Study. *Leadership and Policy in Schools*, 19(3), 390 – 406. DOI: 10.1080/15700763.2019.1585546.
- Lewin, K., Lippit, R. y White, R. K. (1939) Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271 – 299. DOI: 10.1080/00224545.1939.9713366.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa [Ley 14/1970]. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187, 6 de agosto de 1970, 12525 – 12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación [LODE]. *Boletín Oficial del Estado*, núm 159, 4 de julio de 1985, 21015 – 21022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE]. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 – 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes [LOPEG]. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, 33651 - 33665. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación [LOCE]. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188 – 45220. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE]. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su

- integración social. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 299, de 12 de diciembre de 2009, páginas 104986 a 105031. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2009/12/11/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa [LOMCE]. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 – 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Liebowitz, D. D. y Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785-827. DOI: 10.3102/0034654319866133.
- Littel, H. J., Corcoran, J. y Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford University Press.
- Lizasoain Hernández, L., Angulo Vargas, A., Azpillaga Larrea, V., Bartau Rojas, I., Damborenea Isusi, M.D., Del-Frago Arbizu, R., Etxeberria Sagastume, F., Intxausti Intxausti, N., Joaristi Olariaga, L., Méndez Usillos, Y., Núñez Fernández, C. y Valadez Monreal, C. (2015). *“La eficacia escolar en los centros del País Vasco”. Informe final 2011-2015*, Universidad del País Vasco - Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V. y Navarro-Granados, M. (2019). School leadership in disadvantaged contexts in Spain: Obstacles and improvements. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 147 – 164. DOI: 10.1177/1741143217728084.
- Lohmann, M. J., Hathcote, A. R. y Boothe, K. A. (2018). Addressing the Barriers to Family-School Collaboration: A Brief Review of the Literature and Recommendations for Practice. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 10(1), 25 – 31. DOI: 10.20489/intjecse.454424.
- Longmuir, F., Casinader, N., Prosser, H. y van Cuylenburg, P. (2022). Leadership of cultural education in the current age: an exploratory investigation of culturally responsive capacity through the lens of transculturalism. *Journal of Educational Administration and History*, 54(4), 420 – 439. DOI: 10.1080/00220620.2022.2044293

- Lopez, A. E. (2015). Navigating cultural borders in diverse contexts: building capacity through culturally responsive leadership and critical praxis. *Multicultural Education Review*, 7(3), 171 – 184. DOI: 10.1080/2005615X.2015.1072080.
- López, P. y Gallegos, V. (2017). Liderazgo distribuido y aprendizaje de la matemática en escuelas primarias: el caso de Chile. *Perfiles educativos*, 39(158), 112-129.
- López Rupérez, F. (2013). Interculturalidad e inmigración en el ámbito educativo. En JL López Belmonte (coord.), *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp. 15 – 31). GEEPP Ediciones y SATE-STES Melilla.
- López Rupérez, F., García García, I. y Expósito-Casas, E. (2020). School Leadership in Spain. Evidence from PISA 2015 assessment and Recommendations. *Leadership and Policy in Schools*, 21(2), 378 – 397. DOI: 10.1080/15700763.2020.1770806.
- Lorenzo Delgado, M. (2002). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educar*, 48, 9 – 22.
- Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 367 – 388.
- Luard-Charles, M. (2018). The Impact of Culturally Responsive Leadership in Low Income/ High Minority Middle Schools in New York City [Dissertation, Esteves School of Education]. <https://www.proquest.com/docview/2193400268>
- Lupano Perugini, L. M. y Castro Solano, A. (2006). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 6, 107 – 122.
- Marcelo García, C. (6-7 de febrero de 2002). *La formación Inicial y permanente de los educadores* [Ponencia]. Seminario sobre “Los educadores en la sociedad del siglo XXI”. <https://idus.us.es/handle/11441/29236>
- Marks, H. M. y Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370 – 397.
- Marshall, S. L. y Khalifa, M. A. (2018). Humanizing school communities: Culturally responsive leadership in the shaping of curriculum and instruction. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 533 – 545. DOI: 10.1108/JEA-01-2018-0018.
- Martin, S., Horgan, D., O’Riordan, J. y Maier, R. (2023). Refugee and migrant children’s views of integration and belonging in school in Ireland – and the role of micro- and meso-level interactions. *International Journal of Inclusive Education*, 1 – 20. DOI: 10.1080/13603116.2023.2222304.

- Martínez-Abad, F., Rodríguez-Conde, M. J. y Holgado-Aguadero, M. (2024). *Evolución de la segregación socioeconómica interes escuela en la Educación Secundaria de España y su relación con el rendimiento académico* [Simposio] Congreso AIDIPE 2024. Universidad de Barcelona.
- Martínez-Garrido, C. (2011). 25 investigaciones clave en eficacia escolar. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 149 – 174.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2021). Formación de educadores en diversidad cultural. *Crónica. Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 6, 149 – 157.
- Martins, V. (2 de febrero del 2023). Barrio a barrio: así ha sido la evolución de Salamanca en la última década. *Salamanca RTV al día*. <https://salamancartvaldia.es/noticia/2023-02-02-barrio-a-barrio-asi-ha-sido-la-evolucion-de-salamanca-en-la-ultima-decada-314735>
- Mata Benito, P. y Ballesteros Velázquez, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17 – 37. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-181.
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1 – 10.
- McAuliffe, M. y Oucho, L. A. (2024). *World Migration Report 2024*, International Organization for Migration (IOM), Geneva.
- McAuliffe, M. y Triandafyllidou, A. (eds.) (2021). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*, Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- McCarley, T. A., Peters, M. L. y Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322 – 342. DOI: 10.1177/1741143214549966.
- McGovern, G., Raffaelli, M., Moreno Garcia, C. y Larson, R. (2019). Leaders' Cultural Responsiveness in a Rural Program Serving Latinx Youth. *Journal of Adolescent Research*, 35(3), 368 – 394. DOI: 10.1177/0743558419873893.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. 2nd ed. SAGE.

- Miller, I. A. (2020). Passing the Mic: Toward Culturally Responsive Out of School Time Leadership. *International Journal for Research on Extended Education*, 8(1), 52 – 65. DOI: 10.3224/ijree.v8i1.05.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/talis-2018-estudio-internacional-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-informe-espanol_183378/edicion/pdf-182883/
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español (Volumen II)*. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/talis-2018-estudio-internacional-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-informe-espanol-volumen-ii_182098/
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022a). *Datos y Cifras. Curso escolar 2022/2023*. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022b). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias - Curso 2021-2022. El Sistema Educativo Español*. [Archivo PDF]. Descargado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fa161963-6923-40cd-af20-2c30b2591ce0/sistemaeduca2021-22.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). *Buscador de centros docentes no universitarios*. Recuperado el 8 de julio de 2024 de <https://www.educacion.gob.es/centros/buscarCentros>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). *ESTADOS UNIDOS. Subdirección General de Ordenación Académica* [Archivo PDF]. Recuperado el 24 de junio de 2024 de <https://www.educacionyfp.gob.es/eeuu/dam/jcr:b88fc1a8-f0cc-491b-b2d4-d870c92d8c87/descripci-n-del-sistema-educativo-de-estados-unidos.pdf>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (21 de diciembre de 2022). *La admisión del alumnado y la elección de centro en las administraciones educativas*. Eurydice. Consultado el 4 de junio de 2024. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/educacion-infantil/admision-alumnado-centros-sostenidos-fondos-publicos.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). *Lo que necesitas saber sobre el sistema educativo en España*. Sistema Educativo en España. Recuperado el 4 de junio de 2024. <https://www.educacionyfp.gob.es/atencion-educativa-ucranianos/sistemas-educativos.html>

- Moles, O. C. (1993). Collaboration between Schools and Disadvantaged Parents: Obstacles and Openings. In NF Chavkin (Ed.), *Families and Schools in a Pluralistic Society* (pp. 21 – 43). State University of New York Press.
- Moral Santaella, C. (2022). Successful school leadership for social justice in Spain. *Journal of Educational Administration*, 60(1), 72 – 85. DOI: 10.1108/JEA-04-2021-0086
- Moral Santaella, C., Amores Fernández, F. J. y Ritacco Real, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre educación* 30(1), 115 – 143.
- Motti-Stefanidi, F. (2019). Resilience Among Immigrant Youths: Who Adapts Well, and Why? *Current Directions in Psychological Science*, 28(5), 510 – 517. DOI: 10.1177/0963721419861412.
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16.
- Murillo, F. J., Castañeda, E., Cueto, S., Donado, J. M., Fabara, E., Hernández, M. L., Herrera, M., Murillo, O., Román, M. y Torres, P. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Convenio Andres Bello.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE*, 21(1), 1 – 20. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5015.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2021). Profundizado en la segregación social de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 14(3), 348 – 369. DOI: 10.7203/RASE.14.3.18149.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395 – 423. DOI:10.14198/OBETS2017.12.2.04.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Convenio Andrés Bello.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2014). La investigación sobre liderazgo educativo: una mirada desde la presente proyectada al futuro. *Revista Fuentes*, 14, 9-14.
- Murillo Torrecilla, F. J., Barrio Hernández, R. y Pérez-Albo, M. J. (1999). *La Dirección Escolar. Análisis e Investigación*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.

- Nader, M. y Castro Solano, A. (2007). Influencia de los valores sobre los estilos de liderazgo: Un análisis según el modelo de liderazgo transformacional – transaccional de Bass. *Universitas Psychologica*, 6(3), 689 – 698.
- Naciones Unidas (s.f.). *Desafíos Globales. Migración Internacional*. Naciones Unidas. Recuperado el 16 de mayo de 2024 <https://www.un.org/es/global-issues/migration>
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy* [Archivo PDF]. <https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-challenge-web.pdf>
- Navas, M. (28 enero 2024). Ronda, Zaidín y Norte, los distritos de Granada que más vecinos pierden en la última década. *Granada Hoy*. https://www.gradahoy.com/granada/Ronda-distrito-Granada-pierde-habitantes_0_1864614387.html
- Nayir, F., Brown, M., Burns D., O'Hara J., McNamara, G., Nortvedt, G., Skedsmo, G., Gloppen, S. K. y Wiese, E. F. (2019) Assessment with and for Migration Background Students-Cases from Europe. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(79) 39 – 68.
- Neugebauer, M., Klein, O. y Jacob, M. (2022). Migrant teachers in the classroom: a key to reduce ethnic disadvantages in school? *International Studies in Sociology of Education*, 1-19. DOI: 10.1080/09620214.2022.2132983.
- Newcomer, S. N. y Cowin, K. M. (2018). Journey of a Culturally Responsive, Socially Just Leader. *Journal of School Leadership*, 28(4), 488 – 516. DOI: 10.1177/105268461802800403.
- Nicolisi, A. M. (2023). El Liderazgo escolar en el sistema educativo español e italiano. *Revista Boletín Redipe*, 12(4), 79 – 85. DOI: 10.36260/rbr.v12i4.1954.
- Niesche, R. (2019). Hacia un liderazgo socialmente justo. En J. Wenstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas* (pp. 222 – 244). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Nissinen, V. (2001). *Military Leadership. A Critical Constructivist Approach to Conceptualizing, Modelling and Measuring Military Leadership in the Finnish Defence Forces* [Academic Dissertation, University of Helsinki]. <https://core.ac.uk/reader/81236091>

- Northouse, P. G. (2004) *Leadership: Theory and Practice (3rd Edition)*. Sage Publications.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264130852-en.
- OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264196261-en.
- OECD (2018a). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world, the OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing.
- OCDE (2018b). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264292093-en.
- OCDE (2020a). “Immigrant students’ attitudes and dispositions”. In *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed* (pp. 197 – 208). OECD Publishing. DOI: 10.1787/7e9d780e-en.
- OCDE (2020b). “Performance and academic resilience amongst students with an immigrant background”. In *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed* (pp. 177 – 194) OECD Publishing. DOI: 10.1787/263bde74-en
- OCDE (2023). *PISA 2022 Results (Volume I). The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/53f23881-en.
- OIM (2020). *Glosario de la OIM sobre Migración*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Okoko, J. M. (2019). Towards School Leadership Development: The Essence of Working with Culturally and Linguistically Diverse Newcomer Families in Saskatchewan. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4(2), 195 – 229. DOI: 10.30828/real/2019.2.1.
- Oliva, F. (13 marzo 2013). El barrio más rico de Salamanca y los más humildes: vivir con la mitad con solo cruzar el Tormes. *Salamanca Hoy*. <https://www.salamancahoy.es/salamanca/ciudad/barrio-rico-salamanca-20230128100149-nt.html>
- Oliver, G. P. (2021). English as a Second or Other Language-Focused Leadership to Support English Language Learners: A Case Study. *Journal of Education*, 203(3), 616 – 629. DOI: 10.1177/00220574211054749.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y

Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. En Boletín Oficial del Estado, núm. 312, de 29 de diciembre de 2007.
<https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3858/con>

Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. En *Boletín Oficial del Estado*, núm. 83, de 6 de abril de 2010, páginas 31332 a 31380.
<https://www.boe.es/eli/es/o/2010/03/18/edu849>

ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, número 33, 14 de febrero de 2007, páginas 7 a 11.

Ortega, L., Boda Z., Treviño E., Arriagada V., Gelber D. y Escribano, M. R. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 96, 1 – 20. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103126.

Oroza Busutil, R. y Puente Márquez, Y. (2017). La crisis migratoria en el Mediterráneo y la Unión Europea: principales políticas y medidas antinmigrantes. *Revista Novedades en Población (RNPS)*, 13(26), 1 – 9.

Ortega, L., Boda Z., Treviño E., Arriagada V., Gelber D. y Escribano, M.R. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 96, 1 – 20. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103126.

Paredes Scribner, J., Weingand, D. H. y Sanzo, K. L. (2021). Fostering Cultural Responsiveness in an Urban High School: A Case Study. *NASSP Bulletin*, 105(3), 153 – 172. DOI: 10.1177/01926365211036513.

Perez, J. R. (2017). Global Leadership and the Impact of Globalization. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 14(3), 48 – 52.

Peterson, E. R., Rubie-Davies C., Osborne D. y Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123 – 140. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.01.010.

Piot, L. y Kelchtermans, G. (2014). Le Leadership Dans les Organisations Scolaires Contemporaines: Leçons Tirées de la Revue de la Littérature Anglo-Saxonne. In M.

- Garant (Ed.), *Encadrement et Leadership: Nouvelles Pratiques en Éducation et Formation* (pp. 21 – 37). Boeck Supérieur. DOI: 10.3917/dbu.letor.2014.01.0021.
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154 – 168. DOI: 10.1111/ejed.12398.
- Qu, S. Q. y Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238 – 264. DOI 10.1108/11766091111162070.
- Quinn, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Rahona López, M. y Morales Sequera, S. (2021). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Organización de la Estados Iberoamericanos y Fundación Alternativas.
- Real Academia Española (s.f.). Currículo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 22 de abril de 2024, de <https://dle.rae.es/curr%C3%ADculo>
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2018). School Principals in Spain: an Unstable Professional Identity. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 18 – 39. DOI: 10.17853/ijelm.2018.2110.
- Rivera-Vargas, P. (2019). *Integración de la población migrante en España: limitaciones y posibilidades de las disposiciones jurídicas*. Seminario internacional: inclusión y diversidad cultural, desafíos para la educación escolar en Chile. Santiago de Chile, Chile.
<https://migrantes.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/88/2020/05/Integraci%C3%B3n-de-la-poblaci%C3%B3n-migrante-en-Espa%C3%B1a-limitaciones-y-posibilidades-de-las-disposiciones-jur%C3%ADdicas.pdf>
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes. Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13 – 40.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1985). *Currículum, acto didáctica y teoría del texto*. Anaya.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2008). Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1 – 12.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2012). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XX1*, 13(1), 101-123. DOI: 10.5944/educxx1.13.1.279.

- Rodríguez-Izquierdo, R. M. y González-Faraco, J. C. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153 – 172. DOI: 10.14201/teri.22990.
- Rosenberg, P. M. (2004). Colorblindness in teacher education: An optical illusion. In M. Fine, L. Weis, L. P. Pruitt y A. Burns (Eds.), *Off white: readings on power, privilege, and resistance* (pp. 257-272). Routledge.
- Rué, J. (2003). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Centro de Investigación y Documentación Educativa del MECD.
- Ruiz, C. (2003). *Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Octaedro.
- Sadler, P. (2003). *Leadership*. Kogan Page Ltd.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). Sage.
- Salinas Catalá, J. (2009). Un viaje a través de la historia de la escolarización de las gitanas y gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 165 – 188.
- Salza, G. (2022). Equally performing, unfairly evaluated: The social determinants of grade repetition in Italian high schools. *Research in Social Stratification and Mobility*, 77, 1- 11. DOI: 10.1016/j.rssm.2022.100676.
- Sánchez Núñez, C. A. y García Guzmán, A. (2014). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 1 – 19.
- Sancho, L., Rodríguez-Conde, M. J. y Olmos-Migueláñez, S. (2022). Proceso y resultado de la validación de una encuesta para evaluar el liderazgo culturalmente comprometido. En AM Porto Castro, JM Muñoz Cantero y CI Ocampo Gómez (Eds.), *XX Congreso Internacional de Investigación Educativa. II Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE* (pp. 2102 – 2108). Universidad de Santiago de Compostela publicación. DOI: 10.15304/9788419679543.
- Sancho, L., Olmos-Migueláñez, S., Rodríguez-Conde, M. J. y Torrecilla-Sánchez, E. M. (2021). La relación familia-escuela en la época post-pandemia COVID-19. En S. Olmos-Migueláñez, FJ Frutos-Esteban, FJ García-Peñalvo, MJ Rodríguez-Conde, AR Bartolomé, y J. Salinas (Eds.), *Libro de actas de la II Conferencia Internacional de Investigación en Educación 2021: Retos de la educación post-pandemia* (págs. 143-144). Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca.

- Sandelowski, M., Voils, C. I. y Barroso, J. (2006). Defining and Designing Mixed Research Synthesis Studies. *Research in the Schools*, 13(1), 29–40.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815–830. DOI: 10.1016/S0742-051X(02)00045-8.
- Santamaría, A. P., Webber, M., Santamaría, L. J. y Dam, L. I. (2015). Partnership for Change: Promoting Effective Leadership Practices for Indigenous Educational Success in Aotearoa New Zealand. *eJEP: eJournal of Education Policy, Special Issue*, 93 – 107.
- Santamaría, L. J. y Santamaría, A. P. (2015). Counteracting Educational Injustice with Applied Critical Leadership: Culturally Responsive Practices Promoting Sustainable Change. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 22–42. DOI: 10.18251/ijme.v17i1.1013.
- Sarid, A. y Binhas, A. (2023). Educational leadership for migrant and refugee education: challenges and dilemmas in the Israeli context. *Journal of Educational Administration*, 61(4), 423 – 438. DOI: 10.1108/JEA-10-2022-0180.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R. y Noack, P. (2019). How All Students Can Belong and Achieve: Effects of the Cultural Diversity Climate Amongst Students of Immigrant and Non-immigrant Background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703 – 716. DOI: 10.1037/edu0000303.
- Scheurich, J. (1998). Highly successful and loving, public elementary schools populated mainly by low SES children of color: Core beliefs and cultural characteristics. *Urban Education*, 33(4), 451 – 491.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing.
- Serrano Muñoz, A., Mérida Serrano, R. y Tabernero Urbieto, C. (2016). La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 33 – 66.
- Selvitopu, A. y Kaya, M. (2023). A Meta-Analytic Review of the Effect of Socioeconomic Status on Academic Performance. *Journal of Education*, 203(4), 768 – 780. DOI: 10.1177/00220574211031978.
- Sharkey, J. D., Shekhtmeyster, Z., Chavez-Lopez, L., Norris, E. y Sass, L. (2011). The protective influence of gangs: Can schools compensate? *Aggression and Violent Behavior*, 16(1), 45 – 54. DOI: 10.1016/j.avb.2010.11.001.

- Silva, A. (2016). What is Leadership? *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 1 – 5.
- Síndic de Greuges (2019). *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya. Un compomís per l'èxit educatiu*, Síndic de Greuges de Catalunya.
- Smith, P. A. (2021). Black Male School Leaders: Protectors and Defenders of Children, Community, Culture, and Village. *Journal of School Leadership*, 31(1-2), 29 – 49. DOI: 10.1177/1052684621993051.
- Solano, G. y Huddleston, T. (2020). *Migrant Integration Policy Index 2020*. <https://www.mipex.eu/>
- Solé, C y Cachón, L. (2006). Presentación Globalización e inmigración: los debates actuales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 116, 13 – 52.
- Soler García, C. (2024). La aplicación de la protección temporal en la Unión Europea con ocasión de la agresión rusa a Ucrania. Una respuesta sin precedentes ante una situación excepcional. *Anuario Español de Derecho Internacional*, 40, 471 – 535. DOI: 10.15581/010.40.471-535.
- Soltero-González, L. (2009). Preschool Latino Immigrant Children: Using the Home Language as a Resource for Literacy Learning. *Theory Into Practice*, 48(4), 283 – 289. DOI: 10.1080/00405840903192771.
- Soriano-Ayala, E. y González-Jiménez, A.J. (2010). El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales. *RELIEVE*, 16(1), 1 – 20.
- Soriano Ayala, E. y Peñalva Vélez, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117 – 130.
- Soriano, E. (2012). Planteamiento Intercultural del Currículum para su Calidad Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 49 – 62.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En NK Denzin y YS Lincoln, *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa. Vol. III* (págs. 154 – 215). Editorial Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

- Sun, J. y Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 41 – 70.
- Tan, C. Y., Gao, L. y Shi, M. (2022). Second-order meta-analysis synthesizing the evidence on associations between school leadership and different school outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 469 – 490. DOI: 10.1177/1741143220935456.
- Teacher Leadership Institute. (2018). *The teacher leadership competencies*. Recuperado el 28 de diciembre de 2023 <http://www.nea.org/home/61346.htm>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. DOI: 10.3102/0034654313483907.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258.
- Thien, L. M. (2019). Distributive leadership functions, readiness for change, and teachers' affective commitment to change: a partial least squares analysis. *SAGE Open*, 9(2), 1 – 15. DOI: 10.1177/2158244019846209
- Toprak, M. (2020). Leadership in Educational: A Systematic Review. *International Journal of Educational Administration, Management and Leadership*, 1(2), 85 – 96. DOI: 10.51629/ijeamal.v1i2.10.
- Torres Clark, J. y Chrispeels, J. H. (2022). Using multiple leadership frames to understand how two school principals are influencing teachers' practices and achievement of Hispanic English learners. *Journal of Educational Administration*, 60(3), 303 – 322. DOI: 10.1108/JEA-03-2021-0054.
- Tung, R., Carlo, V. D., Colón, M., Del Razo, J. L., Diamond, J. B., Frazier Raynor, A., Graves, D., Kuttner, P. J., Miranda, H. y St. Rose, A. (2015). *Promising Practices and Unfinished Business: Fostering Equity and Excellence for Black and Latino Males*. Annenberg Institute for School Reform at Brown University and Center for Collaborative Education.
- Umar, Z., Hussain, S., Khan, I. y Perveen, F. (2023). Parents' Involvement Effect on Students' Academic Achievement and Quality Education in Public and Private Schools at Elementary Level. *International Research Journal of Management and Social Sciences*, 4(3), 400 – 411. DOI: 10.5281/zenodo.10500821.

- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- UNESCO (2017). *Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo*. UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNHCR, UNICEF and IOM (9 October 2023). *Refugee and Migrant Children in Europe - Accompanied, Unaccompanied and Separated. Overview of Trends January to December 2022, Operational Data Portal*, <https://data.unhcr.org/en/documents/details/103910>
- Valdés Morales, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona próxima*, 36, 4 – 27.
- Vallespín, I. (11 de enero de 2023). La Síndica de Greuges de Cataluña denuncia que solo se ha aplicado una cuarta parte de las medidas contra la segregación escolar. *El País*. <https://elpais.com/espana/catalunya/2023-01-11/la-sindica-de-greuges-de-cataluna-denuncia-que-solo-se-ha-aplicado-una-cuarta-parte-de-las-medidas-contra-la-segregacion-escolar.html>
- Vargas Hernández, K. (2008). Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias. Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació, Generalitat de Catalunya, <http://hdl.handle.net/20.500.12368/1469>
- Vassallo, B. (2020). Leading the multicultural school: Some insights from dedicated school leaders. *Management in Education*, 36(4), 159 – 166. DOI: 10.1177/0892020620973041.
- Vassallo, B. (2021a). Leading the flock: Examining the characteristics of multicultural school leaders in their quest for equitable schooling. *Improving Schools*, 25(1), 22 – 36. DOI: 10.1177/1365480221999133.
- Vassallo, B. (2021b). The role of the school leader in the inclusion of migrant families and students. *Educational Management Administration & Leadership*, 1 – 18. DOI: 10.1177/17411432211038010.
- Vazquez-Vialva, P. A. (2023). Culturally Responsive Leadership in K-12 Public Schools [Dissertation, Grand Canyon University]. <https://www.proquest.com/docview/2864767143>

- Villegas Durán, L. A. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-14.
- Viloria, M. de L. (2017). Culturally responsive leadership practices: a principal's reflection. *Journal of Latinos and Education*, 18(2), 171 – 177. DOI: 10.1080/15348431.2017.1371604.
- Viñao, A. (2000). Organización y gestión de centros educativos ante el siglo XXI. *Organización Y Gestión Educativa*, 1, 21–28.
- Wah, Y. L., y Nasri, N. B. M. (2019). A Systematic Review: The Effect of Culturally Responsive Pedagogy on Student Learning and Achievement. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(5), 588 – 596. DOI: 10.6007/IJARBSS/v9-i5/5907
- Wang, M. y Degol, J. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315 – 352. DOI: 10.1007/s10648-015-9319-1.
- Welton, A. D., Diem, S. y Holme, J. J. (2015). Color Conscious, Cultural Blindness: Suburban School Districts and Demographic Change. *Education and Urban Society*, 47(6) 695 – 722. DOI: 10.1177/0013124513510734.
- Wenner, J. A. y Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134 – 171.
- Wieland, J. (2016). Transculturality and Economic Governance In J. Wieland & KM Leisinger (Eds.), *Transculturality – Leadership, Management and Governance* (pp. 12 – 32). Metropolis.
- Wieland, J. (2019). Transculturality as a Leadership Style – A Relational Approach. In J. Wieland and J. Baumann Montecinos (Eds.), *Transcultural Leadership and Transcultural Competence* (pp. 21 – 42). Metropolis.
- Wieland, J. (2018). *Relational Economics – Ökonomische Theorie der Governance wirtschaftlicher Transaktionen*. Metropolis.
- Willms, J. D. (2010). School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes. *Teachers College Record*, 112(4), 1008 – 1037. DOI: 10.1177/016146811011200408.

- Witziers, B., Bosker, R. J. y Krüger, M. L. (2003) Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398 – 425. DOI: 10.1177/0013161X03253411.
- World Bank (2023). *World Development Report 2023: Migrants, Refugees, and Societies*. World Bank. DOI:10.1596/978-1-4648-1941-4.
- Wu, H. & Shen, J. (2022). The association between principal leadership and student achievement: A multivariate meta-meta-analysis. *Educational Research Review*, 35, 1 – 17. DOI: 10.1016/j.edurev.2021.100423.
- Xiao, Y. & Watson, M. (2019). Guidance on Conducting a Systematic Literature Review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 93 – 112. DOI:10.1177/0739456X177239
- Yilmaz, E. y Jafarova, G. (2019). Leadership and School Climate in Effective Schools: A Meta-Analysis. *Journal of Economics Sciences: Theory and Practice*, 76(1), 48 – 69.
- York-Barr, J. y Duke, K. (2004) What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. DOI: 10.3102/00346543074003255.
- Yukl, G. y Van Fleet D.D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. In MD Dunnette, LM Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology (2nd ed.)* (pp. 147 – 197). Consulting Psychologists Press.
- Zembylas, M. e Iasonos, S. (2015). Social justice leadership in multicultural schools: the case of an ethnically divided society. *International Journal of Leadership in Education*, 20(1), 1 – 25. DOI: 10.1080/13603124.2015.1080300.
- Zhu, Y. y Kaiser, G. (2019). Do East Asian Migrant Students Perform Equally Well in Mathematics? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, 1127 – 1147. DOI: 10.1007/s10763-019-10014-3.

ANEXOS

Anexo I: Recopilación de prácticas de liderazgo culturalmente comprometido resultantes de la SLR.

Anexo II: Número de centros que ofertan enseñanzas en régimen general en las comunidades de Andalucía y de Castilla y León, en función de la titularidad.

Anexo III: Imagen del sistema de códigos y categorías generadas tras el análisis temático reflexivo en el software *ATLAS.ti*.

Anexo IV: Pruebas estadísticas de contraste paramétricos y otros.

Anexo V: Capítulo VI. Discusión y conclusiones.

ANEXO I. Recopilación de prácticas de liderazgo culturalmente comprometido resultantes de la SLR

A. Nivel de Centro Educativo

A1. Normativa Escolar

A1. Tiene en cuenta la diversidad para ajustar la normativa escolar (Adams & Velarde, 2021; Brown et al., 2019; Faas et al., 2018; Paredes et al., 2021; Vassallo, 2020; Vilorio, 2017).

A2. Currículum

A2. Ajusta el plan de estudios para que sea comprometido con la diversidad cultural (Adams & Velarde, 2021; Brown et al., 2019; Callahan et al., 2021; Castillo, 2022; DeMatthews & Izquierdo, 2020; Faas et al., 2018; Galloway et al., 2019; Hajisoteriou et al., 2018; Hynds et al., 2017; Jayavant, 2016; Leu Bonanno, 2022; Luard-Charles, 2018; Marshall & Khalifa, 2018; Newcomer & Cowin, 2018; Santamaría et al., 2015; Smith, 2021; Tung et al., 2015; Vassallo, 2020).

A3. En el edificio

A3. El edificio escolar refleja el aprecio por la diversidad cultural (Adams & Velarde, 2021; Brown et al., 2019; DeMatthews & Izquierdo, 2020; Faas et al., 2018; Leu Bonanno, 2022; McGovern et al., 2020; Tung et al., 2015).

A1. Normativa Escolar

A1. Tiene en cuenta la Diversidad para Ajustar la Normativa Escolar

Los profesores participantes en el caso de estudio de una escuela urbana Southeast High School (SHS) explicaron que “the principal believed that policies such as ‘no food in classrooms’ had no place in a school in which over 50% of the students were economically disadvantaged” (Paredes et al., 2021, p. 160). Este ajuste de la normativa escolar a las características del alumnado también se manifestó en el siguiente ejemplo: “the principal explained how his understanding of student needs reshaped his definition of the school dress code beyond the traditional emphasis” (Paredes et al., 2021, p. 160).

Las escuelas internacionales estudiadas por Adams y Velarde (2021) tuvieron “school rules and policies especially on accepting and respecting others’ culture and race are also documented and communicated through accessible media like school website, student planner and the teacher’s guidebook” (p. 330). Uno de los líderes entrevistados (Leader 3) en esta investigación, apuntó que las creencias religiosas y culturales son decisivas en la creación y aplicación de políticas escolares en comunidades culturalmente diversas:

Although we have the uniform, there is opportunity for interpretation there. They may wear what they like but they have to be as modest as they are. The other thing is we make allowances for kids who on Fridays need to go for prayer. Kids are excused from class and they go for prayer. We always make sure in our cafeteria we have vegetarian option for our students who are vegetarians. (p. 330)

En este caso, el líder escolar adaptó la normativa escolar a las tradiciones religiosas del alumnado.

Una líder escolar (SL2) entrevistada por Vassallo (2020) mantiene la creencia de que proveer “separate programmes for migrant students was detrimental, created an ‘us vs them mode’, and projected an inferior quality of education based on deficit models” (p. 4). Bajo su punto de vista, este tipo de segregación puede producir desánimo, desigualdad en la enseñanza y una ‘justificación’ para la marginalización de los jóvenes con diversidad cultural. En consecuencia, esta líder (SL2) ha eliminado de su escuela “all forms of pull-outs from the classroom [...]”. Hence, she instilled inclusive practices for all students in her school, providing them with all the in-class support they needed” (p. 4).

En la revisión de la declaración de principios de la escuela (*Le Chéile*) estudiada por Brown et al. (2019, p. 10 – 11), se pudo leer lo siguiente:

We seek to ensure that parents have the choice of an education based on the inclusive intercultural values of respect for difference and justice and equality for all. [...] preparing them to become caring and active members of a culturally diverse society.

Por tanto, la normativa escolar de esta escuela mencionó explícitamente que su educación se basaba en valores interculturales inclusivos. Esto concuerda con las palabras de su directora, Aisling, la cual respondió lo siguiente cuando le preguntaron por el objetivo de *Le Chéile*: “is simply to become the most inclusive provider of primary education in this community” (p. 12). Asimismo, Breda, la madre de un estudiante de esta escuela (*Le Chéile*) afirmó: “this school is the only multidenominational school in the area, and because we are non-selective with regard to the type of student we take in” (p. 12).

El profesorado de la escuela primaria Esperanza, además de aplicar estrategias de enseñanza comprometidas con la diversidad cultural con los estudiantes que no dominan el idioma de la escuela, también ayudó al alumnado con necesidades educativas especiales. Un ejemplo de ello es que “resource pull-out classes were eliminated” (p. 173) y que la décimo cuarta norma que se recogía en su lista de prácticas culturalmente comprometidas reflejó lo siguiente: “foster the inclusion of all special education students by mainstreaming them into the general population with educational support” (Viloria, 2017, Appendix A / p. 176).

Un profesor de la escuela TCMS4, entrevistado por Luard-Charles (2018) explicó como permiten a los estudiantes expresar su cultura:

Well for Black History months, he allowed the Black History Committee to enable the students to wear their traditional wear from their countries and included every child, and we even have African American. An example is a girl who is Latino could wear something from her homeland. We have students during assembly read speeches that they wrote. That allows them to express their culture and be proud of it. (p. 97)

Según Faas et al. (2018), una manera de garantizar la igualdad y la inclusión en los centros escolares es a través de las políticas de admisión. Una de las escuelas irlandesas incluidas en su investigación exigía a los padres la aceptación de la ‘política de igualdad’ para que sus hijos fueran admitidos en la escuela. Además, las políticas de admisión de las escuelas irlandesas “do not require acceptance of a particular religious philosophy” (p. 463). Otro ejemplo hallado en este estudio sobre cómo ajustar la normativa escolar a la diversidad fue mediante las políticas antibullying por razones de religión y cultura. Las once escuelas estudiadas por Faas et al. (2018) “have written policies on religious and cultural discrimination” (p. 464).

A2. Ajusta el Plan de Estudios para que sea Comprometido con la Diversidad Cultural

El subdirector Paz, participante en el estudio de Callahan et al. (2021), “framed the state standards as the curricular starting point and suggested small adjustments to make the curriculum more engaging for the students” (p. 12). Para lograrlo, sugirió a un profesor que implantara la enseñanza culturalmente comprometida y empleara los nombres de estudiantes reales en las preguntas del examen, así como el nombre de un restaurante local para conectar los contenidos del plan de estudios con la comunidad.

Los líderes de escuelas internacionales estudiados por Adams y Velarde (2021) se aseguraban de que el profesorado responsable del diseño del currículum incluyera el espíritu internacional (*international mindedness*) en las actividades y contenidos curriculares. Uno de ellos (Leader 3) expuso el siguiente ejemplo: “in 7th Grade they’re studying things about the Holocaust and in 8th Grade they’re studying human trafficking and in 6th Grade they study disaster relief. So, they are looking at global perspectives in the curriculum” (p. 330).

Uno de los líderes (Warrior Dr Blizzy) que participó en el estudio de Smith (2021) describió “how he used hip-hop and creative filmmaking to encourage young Black students to engage with their school curriculum and develop critical-thinking skills” (p. 40). Por tanto, el líder mencionado empleó aspectos culturales del alumnado en los contenidos escolares.

La directora Leon aprovechó la implementación de una enseñanza bilingüe 50:50 como una oportunidad para hacer un reconocimiento a la cultura mejicana y americano mejicana en el desarrollo curricular de su centro. La directora Leon demuestra en las siguientes palabras que es muy consciente de la zona en la que se ubica su centro y de la comunidad a la que sirve, lo cual modela el plan de estudios:

This is Texas, we are all the way out here by Mexico and New Mexico and we are on the border. There is a rich history here and if we don't teach kids to value that history now, we may lose the chance... (DeMatthews & Izquierdo, 2020, p. 15)

Además, los investigadores observaron que “principal Leon encouraged teachers to emphasize the border, the history of the borderlands, and other relevant cultural and historic issues” pero, a su vez, otorgaba a los profesores libertad para decidir sobre el plan de estudios, tal y como declaró un profesor: “it gives us more freedom to adapt the curriculum and make it our own. It's more meaningful, like to the students' experiences” (DeMatthews & Izquierdo, 2020, p. 15).

Aisling, la directora de la escuela rural primaria *Le Chéile*, explicó lo siguiente sobre el plan de estudios:

Our national curriculum recognises ethnicity and culture in the Irish Context and the importance of equality for all in terms of access and curricular content. However, each school needs to ensure that the text books used reflect cultural diversity, do not stereotype on grounds of culture or gender, reflect a variety of family make ups and composition, are of a high interest to pupils and are age appropriate. (Brown et al., 2019, p. 9)

Esta directora reconoció que el plan de estudios estatal es inclusivo con la diversidad cultural, sin embargo, consideró que es responsabilidad del centro asegurar que el material curricular es respetuoso con las diferencias culturales y, además, las refleja.

Los educadores entrevistados por Galloway et al. (2019, p. 491) estuvieron de acuerdo en que el plan de estudios debe atender a todas las culturas, así como crear oportunidades para que los estudiantes interactúen con el mundo que les rodea. Estos educadores consideran importante que el currículum “not ignoring what they're bringing to the table but using that as a valuable commodity in the class”. Una profesora (*white female teacher*) explicó como lo conseguía: “I [make] sure there are a lot of different voices: Native American, women, men, African American. Because that's the makeup of my classroom, and I feel like that's being culturally responsive that I need to address, [including] the materials that I use” (Galloway et al., 2019, p. 492).

April, una profesora blanca con 28 años de experiencia en escuelas americanas e internacionales que se encontraba ejerciendo como *Q-com coach*, describió como una profesora con la que ella estaba trabajando “was thoughtful about choosing images of different vocations, and she was thoughtful that the images that she picked looked a little bit like the children she serves. For example, she’s looking for images of kids in a hijab” (Marshall & Khalifa, 2018, p. 543). Y, en efecto, en su centro había una gran población somalí, por tanto, adaptó el material curricular a la cultura de su alumnado.

Hajisoteriou et al. (2018) exploraron las prácticas culturalmente comprometidas en torno al currículum en las escuelas de Chipre. Estos investigadores recogieron que varios estudiantes inmigrantes (IC8, School 4; IC12, School 6) “often worked in culturally mixed groups with their teachers and peers that became forums for discussion and problem solving” (p.12). En este caso, se tuvieron en cuenta los antecedentes culturales del alumnado para organizar los agrupamientos y favorecer la interacción entre ellos.

Un estudiante migrante (IC4, School 1) entrevistado por Hajisoteriou et al. (2018) explicó como su profesor hizo el currículum culturalmente comprometido:

Once, my teacher invited my mother to read a folk tale from my country in our language. Then, I explained the meaning of the tale in Greek. I felt very welcome. Since then, I participate more and more in the lessons. (p. 13)

Cuando Jim llegó a la escuela en la década de los noventa, solían usar únicamente el inglés para comunicarse a pesar de encontrarse en una comunidad donde muchas familias hablaban español. Por tanto, Jim se centró en “to find ways to integrate the use of Spanish across the campus and incorporate the students’ Mexican cultural background into the curriculum” (Newcomer & Cowin, 2018, p. 497). Una de las estrategias para fomentar el uso del español en su centro fue implantar un programa de educación bilingüe (*dual-language program*), sugerido por la familia de un estudiante. Aunque cursar programa bilingüe era opcional, “Jim also encouraged the usage of Spanish outside of the dual-language program” (p. 497).

Luard-Charles (2018) estudió como líderes y profesores construyeron un currículum comprometido con la cultura del alumnado. El profesorado y el director de la MS1 Middle School fueron conscientes de que el plan de estudios establecido no representaba la diversidad cultural de sus estudiantes. Por tanto, un profesor (TDMS1) de esta escuela explicó como hacían conseguían que el currículum reflejara las culturas del alumnado:

If we use the texts that are suggested by the curriculum for instruction you're never going to get through the 15, 20 stories that are in them. So when you're picking and choosing, trying to make sure that you have a diverse experience that represents the students in your classroom when you're selecting the unit. I think that we make sure there

are sample questions or things that students can relate to, that they can grasp what's going on from the students' real world experience what's happening. (p. 101)

Para asegurarse de que todos los profesores ajustaban adecuadamente el currículum a los antecedentes culturales del alumnado, el líder escolar PMS1 implementó formación relacionada con el compromiso cultural para su profesorado: “teachers are given professional development to help them understand how to plan culturally responsive lessons although we do not call it that. We design and tweak our curriculum using the students in the classroom” (Luard-Charles, 2018, p. 107).

Por otro lado, en la escuela liderada por PMS3, profesorado y líder trabajaban en equipo para elegir un plan de estudios que representara la cultura del alumnado de su centro. El director PMS3 lo explicó de la siguiente manera:

When we [team] decide on curriculum, we [team] endeavor to ensure that the curriculum aligns with the demographics of students in the school. So with minority students, we choose the curriculum and make minimum tweaks in areas for different subgroups such as poverty. (p.100)

En 2008, ante la creciente afluencia de personas de diferentes orígenes que vivían en Irlanda, el estado estableció las escuelas nacionales comunitarias (*Community National Schools*, CNS). Estas escuelas seguían el programa *Goodness Me, Goodness You!* (GMY), el cual es definido por Faas et al. (2018) como “a distinctive part of the CNS model, and a standardised approach to teaching children about other faiths and cultures and engaging in inter-faith dialogue” (p. 468). El programa GMY estaba formado por dos bloques: la enseñanza básica y la enseñanza específica de las creencias (*‘belief-specific’ teaching*, BST). Durante el estudio de Faas et al. (2018), se identificaron dos escuelas que seguían el formato original del programa GMY y, por tanto, separaban al alumnado según sus creencias (*‘católicos’, ‘otros cristianos’, ‘musulmanes’ y ‘otros’*) durante tres o cuatro semanas al año. En nueve de las once escuelas que participaron en el estudio, el programa BST fue suspendido. La decisión fue tomada por sus directores “who saw the separation of children into the four belief groups as problematic and ultimately privileging Catholic students” (p. 467).

Aunque las escuelas nacionales comunitarias “do not seek to provide religious instruction, they do facilitate communion and confirmation preparation for children from Catholic backgrounds, with the majority of schools facilitating this preparation within the school day to differing degrees” (de Faas et al., 2018, p. 468). Sin embargo, el director (P1) de una de las escuelas más recientes expresó su deseo de que la preparación para la comunión se realizara fuera del horario escolar. Este director apuesta por un plan de estudios en el que no predomine la instrucción religiosa católica sobre las demás durante la jornada escolar.

En el estudio de caso llevado a cabo por Hynds et al. (2017), se identificaron prácticas de enseñanza culturalmente comprometidas entre el profesorado, algunas de ellas relacionadas con los contenidos curriculares y otras con la propia metodología de enseñanza:

teachers were observed asking questions or referring to lesson content that connected to Māori students' lives outside of the classroom, their backgrounds, and interests [...], asking individual students about their understanding of the lesson tasks and giving students more focused formative feedback that was linked to lesson objectives and upcoming assessments. (p. 17)

Cuando se preguntó al alumnado por la práctica de estos profesores, ellos corroboraron las observaciones de los investigadores, “talked about how effective teachers listened to them and incorporated their ideas, interests and questions into the lesson content” (p. 21).

En el estudio de Jayavant (2016, p. 18) también se encontraron ejemplos de cómo ajustar el currículum a los antecedentes culturales del alumnado. La directora (Jill) entrevistada afirmó que la voz de los estudiantes se encontraba presente en los temas de trabajo que los profesores preparaban juntos, pues tomaban en consideración los intereses de sus estudiantes (p.18).

Santamaría et al. (2015) observaron cómo los líderes de la Iniciativa para el Éxito Maorí (*Māori Success Initiative*, MSI) “worked towards normalising a Māori way of being for Māori, while instilling bicultural, treaty-responsive awareness for non-Māori students” (p. 101). Para ello, integraron “kapa haka (traditional Māori performance), waiata (song) and karakia (prayer) into daily classroom routines and school assemblies” (p. 101). Además, un líder MSI afirmó haber introducido cambios en el currículum para que este responda más adecuadamente a las necesidades de la comunidad y se alinee con la cultura maorí. Estos cambios se referían a “diversifying the curriculum to include woodwork, carving, and bone carving” (p. 102).

En los dos centros de educación secundaria estudiados por Tung et al. (2015, p. 159) “students learned about historical events through the historical and sociological lenses of domination, oppression, and racism”. El profesor observó que el estudiantado se comprometió más con el plan de estudios cuando incluyó tareas de escritura narrativa donde los alentaba a que le contaran sus historias. En concreto, la actividad que se llevaba a cabo en el aula consistía en que el alumnado escribiera su propia contra-narrativa a partir de la narrativa dominante facilitada por el profesor.

La investigación de Castillo (2022) concluyó que las tres directoras entrevistadas favorecieron la inclusión de los estudiantes mediante el empleo de recursos pedagógicos que representaban la identidad de sus estudiantes. La directora Emma

proporcionó material de enseñanza en inglés y en castellano (p. 98). En el caso de la directora Sandra, “she requested materials from her district that were relevant to her students stating ‘we are not in Kentucky’. She knew that the contents of the materials from Kentucky would not be responsive to her students’ academic needs” (p. 99). Ambos casos proporcionan ejemplo de adaptar el currículum a la diversidad cultural de su escuela en particular.

Las observaciones de Leu Bonanno (2022) en las aulas, le permitieron conocer como el profesorado ajustaban el currículum para que fuera comprometido con la diversidad cultural. Por ejemplo, algunos profesores “implemented units and activities for students to study their own families’ histories and stories as a way to understand concepts of migration; or highlighted Latinx heroes in the community” (p. 20). Según las observaciones de esta investigadora, el profesorado de ambas escuelas de educación primaria (Hillside y Angela Davis) emplearon la narración de historias de vida y la de experiencias de vida del alumnado para trabajar la cultura en el espacio académico. Un estudiante de la escuela Angela Davis corroboró la información obtenida de las observaciones, declarando lo siguiente: “[The students] like to tell the stories of how we got here and where we came from. Like our teacher, she’ll tell us the stories of her life” (p. 21).

A3. El Edificio Escolar Refleja el Aprecio por la Diversidad Cultural

Adams y Velarde (2021, p. 329) observaron “the school’s mission and vision posted strategically on walls all over the schools” incluidas en su estudio. Además, la misión y objetivos de la escuela aparecían también en documentos escolares como los libros de texto. Las notas de los investigadores recogen con más detalle lo mencionado:

in all three schools, classroom walls are decorated with instructional materials and students’ work clearly indicate cultural integration. The classrooms serve as a clear evidence of how international mindedness is addressed in certain subject areas. For example, a classroom featured an art piece of Islamic patterns influencing architecture. (p. 330)

Por tanto, estas escuelas internacionales reflejaban el aprecio y el reconocimiento a las diferencias culturales mediante imágenes y documentos.

Este reconocimiento también fue ejemplificado en la escuela de la directora Leon mediante un eslogan en sus paredes: “The school was recognized as the pride of the community with a catchy slogan that was visible on school walls” (DeMatthews & Izquierdo, 2020, p. 12).

Asimismo, McGovern et al. (2020) informan de que los espacios físicos donde se desarrolla el programa UY (Unified Youth) reflejaban los antecedentes culturales de los

jóvenes mediante artefactos culturales como “Mexican and U.S. flags, woven blankets, dolls dressed in Indigenous South American costumes, a llama and toucan made of colored paper” (p. 378).

La directora y el personal de la escuela rural *Le Chéile*, caso de estudio de Brown et al. (2019), decidieron que “each student’s country would be highlighted at least once throughout the course of each term” (p. 464). Además, los investigadores observaron otro ejemplo de cómo el edificio puede reflejar el aprecio por la cultura de origen de cada alumno:

we noted the word ‘Welcome’ written on the wall in the various languages associated with the school population. Next to this were various displays of student work relating to their country of origin that seemed to run the length of the building. (p. 464)

En el estudio de Faas et al. (2018), los investigadores observaron que algunos temas como el racismo y el acoso eran tratados de manera más abierta en unas escuelas que en otras mostrando mensajes y carteles por toda la escuela. Además, los investigadores observaron que en muchas escuelas existían mapas con los países de origen del alumnado. “This is not just for migrant children, as some of the Irish children also had parents or grandparents from another country” (p. 465). Incluso, se observó como “in many of the schools, home languages are displayed around the school” (p. 466). Además de expresar el aprecio a la cultura de los estudiantes a través de la decoración del centro escolar, muchas de las escuelas irlandesas estudiadas por Faas et al. (2018) disponían de un espacio de creencias múltiples para las diferentes religiones (p.465).

Otro ejemplo de cómo el edificio escolar puede reflejar el aprecio a la diversidad cultural de la comunidad se encontró en la escuela Tallmadge, incluida en el estudio de Tung et al. (2015): “one aspect of Tallmadge that emerged from its strong African American female principal was an Afrocentric environment created throughout the building by the public display of artifacts, posters, photographs, and hangings depicting African people and art” (p. 160). En este caso, los antecedentes culturales de la directora escolar influyeron en la decoración del centro.

Una de las anotaciones Leu Bonanno (2022) realizó tras sus observaciones en el centro de educación primaria Angela Davis recogía lo siguiente: “walking down the hallways one might hear and see a mixture of Spanish and English, noting adorned walls with bilingual quotes and flyers” (p. 12). Asimismo, en el centro escolar Hillside se observó que en frente de la puerta de entrada, al lado de las banderas de las universidades locales, había un pequeño emblema escrito en español y en el cual se

podía leer lo: “Estimados padres, familias, y visitantes, Hillside es su escuela y nos encanta tenerlos aquí” (p. 12).

B. Nivel de Comunidad

B1. Toda la Comunidad

B1.1. Tiene y promueve autoconsciencia crítica (Callahan et al., 2021; Castillo, 2022; DeMatthews & Izquierdo, 2020; Faas et al., 2018; Galloway et al., 2019; Hajisoteriou et al., 2018; Jayavant, 2016; Leu Bonanno, 2022; Longmuir et al., 2022; Lopez, 2015; Marshall & Khalifa, 2018; McGovern et al., 2020; Miller, 2020; Newcomer & Cowin, 2018; Okoko, 2019; Tung et al., 2015; Vassallo, 2021; Vassallo, 2020).

B1.2. Asiste a formación sobre diversidad cultural y comparte conocimiento sobre ello con la comunidad (DeMatthews & Izquierdo, 2020; Jayavant, 2016; Paredes et al., 2021; Santamaría & Santamaría, 2015; Santamaría et al., 2015; Vassallo, 2021; Vassallo, 2020).

B1.3. Busca el consenso en las decisiones escolares (Brown et al., 2019; Callahan et al., 2021; Castillo, 2022; DeMatthews & Izquierdo, 2020; Hajisoteriou et al., 2018; Jayavant, 2016; Leu Bonanno, 2022; Luard-Charles, 2018; Oliver, 2021; Paredes et al., 2021; Santamaría et al., 2015; Torres & Chrispeels, 2022; Tung et al., 2015; Vassallo, 2021; Vitoria, 2017).

B1.4. Crea buenas relaciones con la comunidad y/o un clima acogedor para todos (Brown et al., 2019; Callahan et al., 2021; Castillo, 2022; Galloway et al., 2019; Hajisoteriou et al., 2018; Hynds et al., 2017; Luard-Charles, 2018; Okoko, 2019; Paredes et al., 2021; Santamaría et al., 2015; Smith, 2021; Torres & Chrispeels, 2022; Tung et al., 2015; Vassallo, 2020; Vitoria, 2017).

B1.5. Pone en valor la diversidad cultural (Adams & Velarde, 2021; Callahan et al., 2021; DeMatthews & Izquierdo, 2020; Faas et al., 2018; Hynds et al., 2017; Leu Bonanno, 2022; Longmuir et al., 2022; Lopez, 2015; Luard-Charles, 2018; McGovern et al., 2020; Newcomer & Cowin, 2018; Oliver, 2021; Santamaría et al., 2015; Torres & Chrispeels, 2022; Tung et al., 2015).

B2. Profesorado y Personal del Centro

B2.1. Promueve el desarrollo profesional de su personal y/o ejerce un liderazgo instructivo comprometido con la diversidad cultural (Callahan et al., 2021; Castillo, 2022; DeMatthews & Izquierdo, 2020; Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2021; Hajisoteriou et al., 2018; Leu Bonanno, 2022; Lopez, 2015; Luard-Charles, 2018; Marshall & Khalifa, 2018; Miller, 2020; Newcomer & Cowin, 2018; Oliver, 2021; Paredes et al., 2021; Santamaría & Santamaría, 2015; Santamaría et al., 2015; Tung et al., 2015; Vassallo, 2021; Vassallo, 2020; Vitoria, 2017).

B2.2. Contrata y mantiene personal culturalmente comprometido (DeMatthews & Izquierdo, 2020; Jayavant, 2016; Lopez, 2015; Santamaría et al., 2015; Oliver, 2021; Paredes et al., 2021; Tung et al., 2015)

B3. Estudiantes

B3.1. Apoya el rendimiento de los estudiantes (Brown et al., 2019; Castillo, 2022; Hynds et al., 2017; Jayavant, 2016; Leu Bonanno, 2022; Luard-Charles, 2018; Paredes et al., 2021; Torres & Chrispeels, 2022; Tung et al., 2015; Viloría, 2017).

B3.2. Promueve altas expectativas de todos los estudiantes (Callahan et al., 2021; Castillo, 2022; Hynds et al., 2017; Leu Bonanno, 2022; Luard-Charles, 2018; McGovern et al., 2020; Newcomer & Cowin, 2018; Paredes et al., 2021; Santamaría et al., 2015; Torres & Chrispeels, 2022; Tung et al., 2015; Vassallo, 2020).

B3.3. Fomenta la participación de los estudiantes (Adams & Velarde, 2021; Hajisoteriou et al., 2018; Luard-Charles, 2018; McGovern et al., 2020; Miller, 2020; Paredes et al., 2021).

B4. Familias

B4.1. Implica a las familias en la vida del centro (Brooks & Brooks, 2019; Brown et al., 2019; Castillo, 2022; Hajisoteriou et al., 2018; Jayavant, 2016; Leu Bonanno, 2022; Lopez, 2015; McGovern et al., 2020; Newcomer & Cowin, 2018; Okoko, 2019; Santamaría et al., 2015; Torres & Chrispeels, 2022; Tung et al., 2015; Vassallo, 2021; Viloría, 2017).

B4.2. Facilita la comunicación con las familias (Castillo, 2022; Hajisoteriou et al., 2018; Lopez, 2015; Oliver, 2021; Santamaría & Santamaría, 2015).

B1. Toda la Comunidad

B1.1. Tiene y Promueve Autoconsciencia Crítica

Vassallo (2021) identificó acciones que promovieron la autoconsciencia crítica por parte de Elizia, una líder escolar en Malta: “Elizia showed that critical discourses tapping on the reaching out of families and students coming from different cultures took place in everyday interactions with school staff” (p. 6). Asimismo, Ralf, otro líder escolar incluido en este estudio, también demostró un liderazgo transformador al desafiar el discurso dominante de su escuela. “He [Ralf] constantly provided ‘food for thought’ by challenging his teachers to reflect on how false perceptions and misinformation about individuals or cultural groups might be damaging” (p. 6). Por su parte, el líder escolar Johnny demostró haber desarrollado autoconsciencia crítica al cuestionarse como crear inclusión si el currículum nacional impedía que pudieran expresarse en su lengua natal (p. 7). Además, este líder demostró promover la autoconsciencia crítica en su escuela mediante la formación de su staff. Él mismo lo explicó con las siguientes palabras: “in

one of the in-school training sessions I invited my staff for a discussion on colour blindness” (p. 7).

El líder transcultural Walter, manifestó tener autoconsciencia crítica con la siguiente reflexión:

It’s really important that you check all aspects of your culture and your ideology in order that you are aware of your own biases [...] it’s really important that we have this holistic sense of different aspects of our background and of our environment which have moulded us. (Longmuir et al., 2022, p. 15)

Callahan et al. (2021) encontraron un ejemplo de autoconsciencia crítica en las siguientes declaraciones del subdirector Thompson: “I understand where you’re coming from... I know you have all of this going on, but I can’t change that... but, what I can do is give you more support... So for me, being culturally responsive is being aware of... those cultural norms for where that child is coming from [...]” (p. 13). Para este líder, ser culturalmente comprometido requiere de autoconsciencia y conocimientos sobre las culturales de origen del alumnado.

En la obra de Vassallo (2020) se identificaron a dos líderes escolares con experiencias personales que desarrollaron su autoconsciencia crítica. En primer lugar, la líder SL3 atribuyó “her heightened multicultural awareness to the fact that her family members are returning migrants” (p. 5). En segundo lugar, la líder SL1, declaró mantenerse “constantly vigilant on issues of prejudice, discrimination and racial abuse” tras su experiencia de voluntariado en una institución local (p. 5). Su autoconsciencia crítica sobre los peligros de la perspectiva del déficit y sus convicciones en materia de pedagogía e instrucción multicultural, han resultado en “heterogeneous and inclusive programmes which empowered school staff to experience professional freedom, feel trusted by the school learning community” (p. 4). Los cambios introducidos por esta líder, como consecuencia de su autoconsciencia crítica, no siempre han sido bien recibidos, lo cual no la frenó a la hora de desafiar el ‘status quo’ del sistema.

DeMatthews e Izquierdo (2020) recogieron las siguientes observaciones sobre la directora Leon, donde identificaron que era consciente y reflexionaba sobre las desigualdades de su comunidad:

She [...] conducts home visits to remind herself of the real struggles families are facing, and reflects on her time as a struggling classroom teacher. She also noted that, although she was a Mexican American ELL herself, she is now a person of privilege. (p. 21)

Un ejemplo de cómo la directora Leon promueve la autoconsciencia crítica en los demás lo encontramos en el siguiente relato de DeMatthews e Izquierdo (2020): “She

facilitated discussions with teachers about classroom challenges, used questioning to help teachers identify antecedents to misbehavior rather than place blame, and modeled a flexible and values-driven mind-set” (p. 21). Ser consciente de las dificultades a las que se enfrenta el alumnado que forma su escuela es fundamental para entender su comportamiento y atenderlos de la manera más adecuada. Para conseguirlo, “Principal Leon, in conjunction with the school improvement team, adopted positive behavioral interventions and supports (PBIS)” (DeMatthews & Izquierdo, 2020, p.22).

La líder del programa UY, Juanita Estrada emprendía acciones para desarrollar la autoconsciencia crítica en los jóvenes ofreciéndoles un espacio para hablar sobre sus experiencias de prejuicios y discriminación, además de otorgarles la oportunidad de liderar dichas conversaciones. Ello conllevó que “the youth continued the conversation in future meetings, sharing experiences of discrimination and processing the accompanying emotions with Juanita’s support” (McGovern et al., 2020, p. 381). Entre otros temas para el debate, “Juanita encouraged youth to examine the ways they perceived being Latinx, and sometimes demonstrated an alternative way of being Latinx” (McGovern et al., 2020, p. 381).

El estudio de Miller (2020) tenía como objetivo identificar comportamientos culturalmente comprometidos basándose en los cuatro pilares básicos que establece la teoría de CRSL de Khalifa et al. (2016). Por tanto, la autoconsciencia crítica está identificada en los dos líderes (Diana Bond y Alex Pathfinder) que forman la muestra de su estudio.

Por un lado, una experiencia vivida por el director del programa Inspire Mentoring (Alex) le hizo comprender la naturaleza racista de la sociedad estadounidense. Según Alex, esta experiencia le ayudó a comprender “the added barriers of inequity like institutionalized racism, disproportionate discipline, and implicit bias that minoritized youth face” (Miller, 2020, p. 60). Esta autoconsciencia crítica también es trasladada al resto de la comunidad a través de conversaciones y formación: “Alex has engaged Inspire Mentoring (IM) in a discussion and training about how the political climate surrounding immigration is impacting their youth” (p. 60 – 61).

Por otro lado, la actual directora ejecutiva del programa UY (Diana), identificó que los valores del programa estaban basados en la teoría del déficit y en perspectivas asimilacionistas. “By being able to label IM’s values as upholding racism through assimilation, Diana was able to shift her organization to think critically about how IM could value minoritized youth as people with expertise and decision-making abilities” (Miller, 2020, p. 59). Por tanto, la autoconsciencia crítica de la líder la llevó a reconsiderar las bases de su programa y a tomar decisiones sobre su mejora.

Algunos de los directores estudiados por Okoko (2019)

expressed how they had learned to self-reflect, and to be conscious about cultural difference and variation in values and assumptions that manifested in gender relations, parenting, conflict resolutions relations with authority, teacher-learner expectations, and relational gestures associates with greetings, expressing remorse or showing respect. (p. 207).

En este estudio se menciona que estos aprendizajes han sido desencadenados a partir de situaciones reales que los líderes han experimentado en su experiencia con alumnado y familias culturalmente diversas. A priori no se menciona que hayan recibido ninguna formación que desarrollara su autoconsciencia crítica, si no que es resultado de experiencias como las que describe uno de los líderes entrevistados:

A mother and father came in for a meeting and for me it was an interesting scenario because the mom was not allowed to talk. Everything came from the father and even when I asked the mother questions the father did the answering. (p.207)

Otros directores también mencionaron el género como un aspecto determinante en algunas culturas y que, en alguna ocasión, podía suponer un obstáculo para su práctica docente: “one such example was about a family whose did not allow their daughter to participate in activities that took place out of the school premises unless accompanied by her mother” (p. 209).

Un orientador y profesor latinoamericano (*Latino instructional coach/teacher*) reflexionó sobre qué es ser culturalmente receptivo con las siguientes palabras:

To me, culturally responsive is always being in that uncomfortableness of getting to know your students, realizing what you thought you know isn't right, trying something new, getting to know your students again, realizing that you're uncomfortable and uncertain about what you just did, and that cycle of [inquiry] ... You are uncomfortable but you're always working to get to know your students better and serve them better. You're constantly engaged in that cycle. (Galloway et al., 2019, p. 492)

Según estas declaraciones, tener autoconsciencia crítica también implica trabajar para seguir mejorando en las acciones de liderazgo y en el conocimiento sobre el resto de las culturas.

Otro ejemplo de cómo promover la autorreflexión crítica en los estudiantes fue localizado en el estudio de Galloway (2019). Un profesor negro (*Black male teacher*) utilizó los comentarios racistas que hicieron sus estudiantes para promover la reflexión crítica en ellos. Se preguntó “what's really going on underneath these racist thoughts to help students understand the structural barriers that produce inequitable results” (p. 492). Este profesor consideró que entablar conversaciones sobre el racismo es la mejor

manera de fomentar la autorreflexión de los estudiantes blancos sobre los actos racistas. En este sentido, la autoconsciencia crítica debe ser desarrollada en todas las escuelas y no únicamente en aquellas en las que convivan estudiantes con diferentes antecedentes culturales.

Por otro lado, algunos profesores y líderes entrevistados reflexionaron acerca de cómo ser realmente culturalmente comprometidos. Es decir, no basta con una “hip hop lesson” (*white female teacher*), “to read our one Black author” (*white female administrator*) ni “slapping up a poster of Martin Luther King and reading Langston Hughes’ poems” (*white female teacher*). Aunque algunos participantes en este estudio sí consideran que este enfoque es culturalmente comprometido, otros piensan que es antiético. Respecto a ello, un orientador y profesor latino (Latino instructional coach/teacher) declaró lo siguiente: “I think sometimes it’s framed that way, and I think that’s dangerous. It’s like, ‘If I just included this Black literature into my class, then I am culturally responsive.’ I don’t think that’s even close” (p. 493).

Los educadores que desempeñaban el rol de formadores (*Q-comp coaches*) en la investigación de Marshall y Khalifa (2018) afirmaron emprender acciones para fomentar la autoconsciencia crítica en el profesorado, invitándolos a “to engage in reflecting about their practice as well as ‘to think about what equity might look like in the classroom’ with teachers” (p. 538).

En el estudio de Hajisoteriou et al. (2018) también se identificaron ejemplos sobre como los profesores promueven la autoconsciencia crítica en su alumnado. Concretamente, un profesor (T14)

chose a folk tale that was imbued with stereotypes of color in order to help her students reflect on individual and societal prejudices. The use of the folk tale mobilized a discussion on social (in)justices that provided the students with the opportunity to discuss their own feelings in similar situations to help them empathize with the heroine’s feelings. (p. 11)

En este caso, se empleó material curricular para desarrollar la autoconsciencia crítica en el alumnado.

El director Jim, participante en el estudio de Newcomer y Cowin (2018), aseguró que cuestionarse el statu quo y desarrollar el pensamiento crítico sobre eventos actuales, políticas y cuestiones sociales era un aspecto esencial de la educación. En su entrevista, este líder declaró: “[The principal] has a responsibility to bring... the expertise, the critical eye, the supporting and caring [...]” (p. 497).

Durante el estudio de una de las escuelas irlandesas, Faas et al. (2018) observaron que los estudiantes hablaban sobre la asistencia a actos contra el racismo.

En este sentido, la directora P5 “explained her approach, which aimed to understand the reasoning behind children’s actions or words, and give the child space to discuss the issue” (p. 464). Por tanto, en este centro escolar se trataba el tema del racismo.

Los directores irlandeses entrevistados por Faas et al. (2018) reflexionaron sobre la instrucción religiosa que ofrecen sus escuelas, considerando que se trataba de una práctica exclusiva: “principals also acknowledge however that this is largely an inequitable practice [communion and confirmation preparation] and can present a challenge to the inclusive and equal ethos of their schools by its perception of privileging Catholic students” (p. 468). Además, expresaron que la tradición de las escuelas primarias en Irlanda de proveer preparación para el sacramento suponía un verdadero desafío para mantener un entorno de aprendizaje culturalmente inclusivo.

Dos de los líderes estudiados por Jayavant (2016), mostraron autoconsciencia crítica. En primer lugar, Mary considera que su estilo de liderazgo inclusivo ha sido influido por su madre. Mary explicó: “I am aware of it. I’ve probably been influenced by my mum, in that ‘considering everybody’, that part. I am aware of marginalising people and trying to think about how they can feel part of our place...” (p. 11). Además, esta líder recibió formación profesional sobre el pensamiento del déficit. En segundo lugar, la directora escolar Jill “was astutely aware of her initial lack of understanding and awareness of cultures”, a pesar de que había vivido en una zona que tiene contacto con la comunidad maorí (p. 11). Para aprender sobre ello, Jill decidió tomar cursos en la universidad “that would challenge her worldviews and cause her to think critically” (p. 11). Tener autoconsciencia crítica también implica ser consciente de tus debilidades y que decidas solventarlas.

Lopez (2015) recogió evidencias de la autoconsciencia crítica que percibió en las líderes estudiadas. Marla, directora de una escuela pública infantil expresó:

the school had to be opened longer... teachers had to think about how they were teaching and assessing and so on... I had to ask myself and think about what negative views I hold about immigrant communities... and confront them... (p. 176)

Asimismo, el director George también demostró autoconsciencia crítica en la siguiente narración: “I also began to look at my own privilege as a white man and how I interacted with the predominantly diverse student body” (p. 176). Por último, Janice, una líder de profesorado también mostró autoconsciencia crítica y autorreflexión en su declaración: “I reflect on the assumptions I hold about students and the assumptions I hold about academic achievement...what they are capable of. I reflect on the language I use in my class” (p. 177). Janice se mostró convencida de que reflexionar sobre nuestras presunciones era un aspecto importante del desarrollo profesional.

Uno de los profesores del centro educativo Bruin High School, creció en circunstancia similares a las de sus estudiantes. “Not only did this shared experience inform how he related to the students, it also shaped his high expectations, which he expressed through ‘tough love’” (Tung et al., 2015, p. 160). Es decir, su experiencia personal influyó en el desarrollo de su autoconsciencia crítica, que aplicó en su práctica docente.

La líder escolar Sandra, sujeto del estudio de Castillo (2022, p. 101) demostró autoconsciencia crítica como consecuencia de su “experience of exclusionary practices as a child”. Esta experiencia motivó a Sandra a implantar prácticas de liderazgo inclusivas en su escuela.

De acuerdo con Leu Bonanno (2022), la directora Howards de Angela Davis Elementary School demostró ser consciente de su posición como consecuencia de “a critically conscious understanding of systemic oppression and its effects on education” (p. 14). Además, Leu Bonanno (2022) constató como ambos líderes (Howards y Lancoff) fomentaban el desarrollo de la autoconsciencia crítica en sus docentes: “Across schools, principals first cultivated criticality in teachers about what equity meant for their school community through professional learning opportunities and school-wide discussions in staff” (p.14). Concretamente, en Hillside Elementary School las directoras ofrecieron oportunidades de formación para el desarrollo de la autoconsciencia crítica: “leaders initially implemented professional learning opportunities with the Community Learning Center to promote critical consciousness amongst teachers and staff” (p. 15). Con ello, su intención era que los profesores fomentaran diálogos similares con el alumnado en el aula, demostrando así que las líderes quisieron promover la autoconsciencia crítica de los estudiantes a través de su personal educativo.

B1.2. Asiste a Formación sobre Diversidad Cultural y Comparte Conocimiento sobre ello con la Comunidad

La líder escolar Wendy, estudiada por Vassallo (2021) afirmó haber asistido a “professional training which have multicultural education as their main theme and takes the opportunity to ‘unearth’ critical issues with colleagues and other policy makers” (p. 9). Por tanto, además de recibir la formación, también estableció diálogos sobre ello con otros profesionales.

La directora escolar Leon mencionó tener experiencia previa con estudiantes de inglés como segunda lengua pero, también afirmó haberse formado para atenderlos adecuadamente: “I was prepared to do this. I’m an English language learner myself. I’ve taught ELLs along the border. I have a special master’s degree where we learned about linguistics, research-based instructional practices, and how to create an inclusive school” (DeMatthews & Izquierdo, 2020, p. 11).

Vassallo (2021) reconoció, a través de las narrativas escritas por los líderes participantes, que compartían su conocimiento sobre prácticas de liderazgo efectivas con la comunidad. Según este autor, “they were generous in sharing their leadership practices and for other leaders to use in employing this strategy” (p. 7).

Las observaciones de Paredes et al. (2021) en una escuela urbana al sureste de Virginia (Southeast High School, SHS), recogieron como su director intercambiaba experiencias sobre el aprendizaje del alumnado con profesores exitosos: “the principal often tapped successful teachers from within or across schools to share successful practices and mind sets that reinforced engaged student learning” (p. 164).

Otro ejemplo de cómo los líderes compartían conocimiento sobre prácticas de liderazgo se encontró en el estudio de Vassallo (2020), donde el líder SL1

assigned one of her assistant leaders the role of supporting and evaluating the training sessions and disseminate the outcomes of the ensuing workshops on social media, thus sparking interest in school leaders from other schools to partake in future training sessions. (p. 5)

Jayavant (2016) estudió escuelas primarias neozelandesas con alto porcentaje de alumnado diverso culturalmente. Una de las directoras participantes en el estudio (Mary) desarrolló su autoconsciencia crítica como consecuencia de “a combination of people who influenced her life and through the engagement of professional development where academics and peers challenged deficit thinking” (p. 11). Ella misma explicó lo siguiente:

I am aware of marginalising people and trying to think about how they can feel part of our place ... I have attended... women in educational leadership papers [courses], probably people who made me think in a way or about my behaviours. So before, the behaviours were there possibly and I hadn't thought about them. (p. 11)

Aunque la directora Mary reconoce ser consciente de las desigualdades, la formación en esta área desarrolló la autorreflexión crítica sobre su práctica escolar y social. Una situación similar le ocurrió a la líder escolar Jill. En este caso, Jill admitió haber sido “astutely aware of her initial lack of understanding and awareness of cultures” (p. 11), lo que la llevó a “deliberately choosing courses at university that would challenge her worldviews and cause her to think critically” (Jayavant, 2016, p. 11).

Charlene, una subdirectora entrevistada por Santamaría y Santamaría (2015), afirmó haber recibido formación profesional sobre enseñanza culturalmente comprometida en su formación inicial: “She had tried to share the professional development she had received in California as part of her teacher preparation with regard to culturally responsive pedagogical practices” (p. 32). Esta líder quiso compartir lo

aprendido con el personal de su escuela y, además, organizó programas de desarrollo profesional para ellos.

Otro ejemplo de cómo compartir conocimiento entre líderes se localizó en el estudio de Santamaría y Santamaría (2015). Una líder escolar de origen maorí (Ngaire) “facilitated and mentored a network of Māori principals in her region to stay connected and to comfortably engage in conversations about ethnicity, race, language, culture, and access with other Indigenous leaders in similar situations” (p. 31). Ngaire percibió que no existía ninguna vía para compartir prácticas que mejoraran el su liderazgo con otros líderes y, es por eso, que emprendió esta iniciativa.

Uno de los líderes implicados en la MSI demandaba formación sobre prácticas de liderazgo eficaces para gestionar su centro: “Provides me with models of good practice to think about so that I can then adapt/adopt/modify for my own school setting. Provides us with the resource/people to voice our ideas” (Santamaría et al., 2015, p. 105). Los líderes también reconocen su necesidad de formación es aspectos que les ayuden a adoptar prácticas de liderazgo efectivas para los estudiantes maorís. Recibir esta formación y poder compartir experiencias de buenas prácticas con otros líderes solventaría la demanda de este director escolar.

B1.3. Busca el Consenso en las Decisiones Escolares

Los líderes escolares que participaron en el estudio de Vassallo (2021) demostraron esforzarse para lograr el consenso, mediante reuniones constantes con la comunidad escolar. La directora Petras lo explicó con las siguientes palabras: “when I’m taking a heavy decision concerning educational equity... I summon the whole school, the parents and the wider community” (p. 7).

Torres y Chrispeels (2022) recogieron las declaraciones de una profesora (Tara) que afirmó que su directora escolar se preocupaba por escuchar las opiniones de las partes interesadas antes de tomar decisiones: “She’s [the principal] definitely willing to hear all stakeholders’ involvement when it comes to actually impacting our second language students” (p. 314).

Un profesor del centro escolar SHS afirmó que el equipo directivo tenía en cuenta la realidad de los estudiantes cuando tomaban decisiones: “when you get to know [the students] and you get to know their families really well... I think that’s what our administration does. They really know [students’] stories, and they really take those into consideration when they make decisions” (Paredes et al., 2021, p. 160).

En el estudio realizado por Oliver (2021) se encontró un ejemplo de cómo el líder escolar da al profesorado la oportunidad de formar parte del proceso de toma de decisiones:

They [teachers Anita and Lisa] have been invited to assume leadership roles through participation in committees. They have been included in conversations about programming for ELLs and policy-making because of their knowledge of ELL students, culturally and linguistically responsive practices for making content accessible to ELLs, and understandings of the linguistic challenges ELLs face in content area classes. (p.8)

En el estudio de Callahan et al. (2021), la directora Harris aprovechó reuniones de colaboración para implicar a los docentes y a la comunidad en la toma de decisiones. Para esta líder, tener en cuenta la perspectiva de toda la comunidad es prioritario, ya que la escuela debe servir a la comunidad. Así lo explicó ella misma:

As the principal you have to make sure that you collaborate and that you allow your staff's voice to be heard, as well as the students, because at the end of the day, this is all for them. [...]. So it's important to have all the stakeholders involved in that and to listen and to learn and, and to grow. (p.10)

La directora de Villa Elementary School (Leon) también tenía en cuenta a la comunidad para tomar las decisiones escolares que más beneficiaran a su alumnado. De acuerdo con DeMatthews e Izquierdo (2020), “she drew upon student data, classroom observations, grade level team meetings, and conversations with her assistant principal, parents, social workers, counselors, and others to ensure academic goals did not minimize student social and emotional needs” (p. 21).

Durante la observación de la escuela primaria rural irlandesa *Le Chéile*, a los investigadores Brown et al. (2019), les llamó la atención que se exhibieran los nombres y las fotos de los miembros del consejo de alumnos y padres. La secretaria explicó que esas personas tenían un rol activo en la toma de decisiones de la escuela. En este centro, el liderazgo distribuido se puso de manifiesto cuando, durante la celebración de una reunión del consejo de estudiantes, los estudiantes “discussed various issues, such as school rules, as well as other items, such as how to raise money for school charities”, mostrando su participación en la toma de decisiones (p. 11). Carol, una de las profesoras entrevistadas corroboró las observaciones de Brown et al. (2019): “Aisling tries to ensure that everyone plays their part in the running of the school and not just the principal” (p. 12). Esta afirmación también pareció estar alineada con la perspectiva de Breda, la madre de un estudiante de esta escuela, quien mencionó que con la directora Aisling “no hierarchical structures seem to exist among the principal, staff and parents” (p. 11).

Para la directora escolar estudiada por Vilorio (2017) era importante que el profesorado participara en la toma de decisiones. En el siguiente fragmento, la líder de Esperanza Elementary School describió un ejemplo para lograrlo:

One practice that I used every year was to involve the teachers in creating the following school year's class rosters. By deciding who will be the teacher for every single student and matching the teachers' teaching styles with the students' learning styles, teachers were collaboratively involved with decision making. (p. 174)

Durante su estudio, Hajisoteriou et al. (2018) observaron que los directores implicaban activamente a los estudiantes en la toma de decisiones escolares. Un director escolar (HT13, School 7) explicó la necesidad de “improve the capacities of student governing boards to monitor, prevent, or efficiently address ethnically driven conflicts in schools” (p. 9). Además, uno de los profesores de la misma escuela (T14, School 7) animó al alumnado a escribir una carta colaborativa dirigida al líder de la escuela con sugerencias para combatir los prejuicios. De acuerdo con Hajisoteriou et al. (2018), esta actividad “enhanced students' critical thinking in making decisions on important issues and in taking actions to combat some social ills, prejudices, and injustices while promoting human rights and equality (p. 11).

El estudio de Hajisoteriou et al. (2018) también identificó otras prácticas que involucraban a las familias de los estudiantes en las decisiones escolares. Varios familiares de origen inmigrante y nativos informaron de las vías que usaron los líderes para involucrarlos en la toma de decisiones:

the head teacher and teachers invite us to discuss our concerns and suggestions for our own children. They usually brainstorm about the date and time, so that more parents come to the teacher–parent briefings or to the school meetings (IP3, School 2). (p.13)

There is also a box for concerns and suggestions outside the HT's [head teacher] office (IP15, School 8). (p.13)

The Parents' Association collaborates with the school board to co-decide on various issues influencing the school's progress (NP35, School 9). (p.14)

Algunos de los directores entrevistados por Luard-Charles (2018), pusieron en práctica estrategias para conocer y tener en cuenta la opinión de familias y del alumnado en sus decisiones. Por ejemplo, el director (PMS5) de MS5 Middle School afirmó lo siguiente: “We ensure that these students have a voice in this school. Our students' government is very active. I have an open-door policy” (p. 78). Asimismo, otro líder (PMS4) consideró importante contar con la opinión de las familias en la contratación de profesorado, para ello, organizó reuniones con familiares y designó coordinadores entre ellos.

De acuerdo con Jayavant (2016), todos los líderes que participaron en su estudio “advocated that consultation with as many stakeholders as possible, such as the teachers, parents, the wider school community and students, was imperative in ensuring all voices were Heard” (p. 14).

La directora Jill explicó la importancia de que la comunidad expresara su opinión para que la educación fuera más efectiva: people are given the opportunity to express and share their view. I want their collective voice and I’m only going to be effective if everyone is on board” (p.14). Sin embargo, Jill también reconoció que llegar a un consenso no era una tarea sencilla: “gaining group consensus could be a slow and time-consuming task that involved surveying and consultation with teachers, parents or the wider community” (p. 14).

La directora Helen también resaltó la necesidad de conseguir consenso a la hora de tomar decisiones, para lo cual se necesita conocer muy bien a la comunidad escolar: “we don’t make decisions by vote, we make decisions by consensus. That, to me, means it’s about a learning community because if you need more information before you can make a decision that supports something” (p. 14).

La creación de vínculos y relaciones con la comunidad debe ser una de las primeras cualidades que demuestran los líderes de la MSI, según Santamaría et al. (2015). Con ello pretenden “to foster shared-decision making and elicit valuable input from staff, families, and the local community” (p. 100). Asimismo, uno de los líderes de la MSI relató como conseguía la implicación de la comunidad en la toma de decisiones: “We actively gain whānau [families] perspective and voice through korero [talking], surveys, hui [meetings], informal gatherings, building links and relationships with our local marae [meeting place]” (p.102). Además, los líderes escolares MSI se aseguraban de que “kaumātua [elderly Māori with status] and whānau [families] not only felt welcome within the school, but were invited to join key representative groups to inform school practices” (p. 100).

Otro participante entrevistado por Santamaría et al. (2015) explicó como el director contaba con la opinión del líder de la comunidad maorí para mejorar la educación que se impartía en su centro:

Our school has a strong partnership with our hapū [subtribe]. They assisted us in developing ways of improving how school delivers/provides education for our tamariki [children]. Mana whenua [Māori people with authority over the land] sit on the board. Tumuaki [Principal] consistently consults hapu [subtribe] to see if actions he takes are okay and vice versa. (p.102)

Tung et al. (2015) identificaron estructuras formales que permitían la responsabilidad colectiva y la resolución colaborativa de conflictos en tres de las cuatro

escuelas que estudiaron. En concreto el líder del centro escolar Tallmadge expresó que el éxito de su escuela no se debía únicamente a los esfuerzos de un líder comprometido, sino, también, a “the collective and committed efforts of an entire community of leaders” (p. 152).

Castillo (2022) encontró acciones de liderazgo que tomaban en consideración la opinión de la comunidad en decisiones escolares. En el caso de la directora escolar Sandra, esta creó oportunidades para que el personal de su centro escolar “use their voices in staff meetings, asking them questions such as: ‘What is that you need?’ ‘What is it that fills your bucket?’” (p. 101). A su vez, Castillo (2022) observó como Sandra también escuchaba las voces de la comunidad en las reuniones de la asociación de padres y madres de su campus. Sandra reconoció que la opinión de las familias era muy importante en su labor de liderazgo afirmando lo siguiente: “Even when something we have done may not have gone right, I still want to know their [parents] perspective” (p. 103).

Leu Bonanno (2022) observó que el líder Lancoff invitaba a la comunidad a la reflexión, “creating space for reciprocal dialogue by asking questions about certain decisions or prompting discussion about unconsidered elements” (p. 16). El coordinador comunitario afirmó que el director Lancoff “believed in the capacity of the faculty and often dispersed power with shared decision-making to ‘get people to the table’, particularly school members whose voices were not traditionally heard” (p. 16). Para llevar prácticas a cabo, el líder Lancoff organizó “staff meeting agendas in which each teacher or community leader had an opportunity to discuss events or initiatives for the staff to deliberate” (p. 16). El director Lancoff también tenía en cuenta a las familias, por ello, invitó a los miembros de la comunidad a desempeñar “formal leadership roles, such as the Family Collaboration or Afterschool Specialist, to ensure their perspectives and representation in school meetings, community and parent outreach, and after school programming” (p. 17).

B1.4. Crea Buenas Relaciones con la Comunidad y/o un Clima Acogedor para Todos

Algunas acciones que pueden crear relaciones de confianza entre el líder y su equipo docente son, por ejemplo, demostrar aprecio y reconocimiento al trabajo que desempeñan los profesores. Esta práctica fue observada en la líder del centro escolar Edmonton, la cual transmitió confianza en el trabajo de su personal dirigiéndoles las siguientes palabras: “I trust you guys. You are all professionals” (Torres & Chrispeels, 2022, p. 313). Estas palabras tuvieron resultado, pues la profesora Tara afirmó: “I appreciate [the principal]. She has empowered us even more with the key word trust, an validates the work an effort” (p. 313). Asimismo, una profesora (Nica) del centro escolar Galveston también expresó sentirse apoyada por su líder: “I feel very supported by him” (p. 313).

Las interacciones entre líderes y alumnado también favorecen la construcción de un clima escolar adecuado y relaciones de confianza entre la comunidad. La revisión de documentos escolares llevada a cabo por Torres y Chrispeels (2022) reveló que los directores de ambas escuelas (Edmonton y Galveston) organizaron “one-on-one dialogue with students to encourage student engagement” (p. 316). Confirmando la intención del líder de Galveston de crear relaciones con el alumnado, la profesora Melissa dijo: “[The principal] is just out in the school talking to kids and he’s out throughout the school every day [...] he’s always interacting with kids and it just sets a tone for the whole school that is amazing” (Torres & Chrispeels, 2022, p. 315).

Paredes et al. (2021) observaron como el líder de Southeast High School (SHS) se esforzaba para demostrar compromiso con el alumnado y recopilaron que acciones lo demostraban:

The principal’s efforts manifested through interactions in classrooms, hallways, and school grounds. His commitment to student understanding fostered an ethic of caring that, at times, put bureaucratic policies and norms aside to ensure that students’ most basic needs (e.g., food, clothing and shelter) were met. (p. 159)

También observaron como “he [the principal] walked the halls, routinely engaging students, asking them how they were doing and what their future plans were” (Paredes et al., 2021, p. 164).

En el estudio de Callahan et al. (2021) se identificó una actividad que el personal de la escuela llevaba a cabo, resultando mejorar la relación entre ellos. La subdirectora Paz lo explicó con las siguientes palabras:

Just last week (lists four teachers and support staff)... pitched in to do a giant self-care day right after [state testing] for our teachers... [...]. And so it was an amazing day. [The] Staff was so happy... we were happy as admin because we even went in and did it with them too... (p. 11)

Los líderes (Warriors) participantes en el estudio de Smith (2021) describieron cómo fomentaban las relaciones con la comunidad. El director adjunto (*assistant superintendent*) Hadley Truant explicó: “I engaged in lots of things, got to know many families.... I was one of the greeters at the door, so as the families are coming in, they saw me every day, and would help them with whatever issue that was going on” (p.41).

En los tres casos (SL1, SL2 y SL3) estudiados por Vassallo (2020, p. 5) se consiguieron crear vínculos de confianza entre la escuela y la comunidad. En estos tres casos, contar con el apoyo de los líderes comunitarios fue esencial y repercutió en beneficios para el clima escolar. Vassallo (2020) lo relató así en su estudio:

They effectively connected with families who were perceived majoritarian culture as ‘uninterested’ by discussing parental aspirations with community leaders representing respective groups. Together they devised strategies which mitigated against marginalisation. The results were ‘fewer fights’, ‘fewer ganging’, ‘lower incidences of behavioural problems’ and most important, ‘the inclusion of disenfranchised families’. (p. 5)

Además, Vassallo (2020) observó como estas líderes escolares “worked tirelessly insisting that the parent-teacher association is inclusive of community leaders/parents representing the various community groups” (p. 5).

Mostrarse cercano con la comunidad ha sido uno de los comportamientos identificados para fomentar la creación de relaciones de confianza entre escuela y comunidad. Uno de los líderes entrevistados por Okoko (2019) afirmó: “I love it. I love the languages and the cultures... [...]. So when they come into to my school, I have a big smile, welcome them and tell them that they’re going to love it here” (p. 205).

Asimismo, mostrarse abierto a aprender las normas de la cultura de origen del alumnado para saber tratar adecuadamente con él y con sus familias es importante y requiere esfuerzo. Así lo narró otro líder:

So if I am going to meet a new family, I make sure I put my jacket on because I don’t know where the family is from...So I will introduce myself as the principal but I will try and be conscious. I don’t want to offend anybody so I will look at the children introduce myself and then I’ll turn to mom and then I will put my hand out and then I must say, “Do you shake hands?” to the father and most of our (name of religion) community do but some don’t. ...It is such a simple thing but pretty important to our families. (p. 208)

La directora de la escuela primaria rural *Le Chéile* en Irlanda, propuso iniciativas para fomentar las relaciones entre su alumnado mediante el acompañamiento y la enseñanza entre iguales (*buddying and peer tuition*). Según la directora, “buddying and peer tuition among students have proved to be effective strategies to ensure the inclusion and active participation of children from different cultures and those who speak another language other than English” (Brown et al., 2019, p. 8 – 9). Mejorar las relaciones entre el alumnado contribuye positivamente en el clima escolar y de aula.

Además, la directora de *Le Chéile* diseñó un código de comunicación no tradicional mediante emojis elegidos por el alumnado y que es conocido por todos los miembros de la escuela, contando con el beneplácito de las familias. Este sistema permite al alumnado comunicarse en un idioma donde todos son competentes. Así lo relató ella misma:

For example, the use of a set of visual cues emojis (selected by our students) as part of the communication strand of our code of behaviour ensures that our pupils and parents who do not yet speak English, can access and understand what is required. This has been a great success and the language is accessible and understood by all; parents, students, guardians and teachers, regardless of language levels. (p. 9)

Brown et al. (2019) también observaron que el personal del centro y los estudiantes “greeted each other by their first names” (p. 9), en lugar de utilizar los tradicionales títulos jerárquicos otorgados a profesores y directores. Esto es una de las estrategias utilizadas por la directora escolar, la cual lo argumentó con las siguientes palabras:

Having everyone on a first name basis is one of the many strategies that are put in place to ensure that the core values and mission statement of the school are realised. It also breaks down the various barriers associated with a multicultural education system where everyone is an equal and valued member of this school community regardless of social or cultural status. (p.10)

Además, las familias del alumnado han expresado su acuerdo con esta iniciativa, ya que “this simple first name policy has made them far more relaxed and much more inclined to approach their child’s teacher for help, advice and guidance” (Brown et al., 2019, p.10).

La líder de Esperanza Elementary School ha recogido en una lista las prácticas culturalmente comprometidas que se llevaron a cabo en su centro. Entre ellas, nos encontramos las siguientes: “Principal is visible in the school building, in the morning and in the afternoon at dismissal” y “Always greet students in the morning” (Viloria, 2017, Appendix A / p. 176). Estar presente en el centro, saludar al alumnado y “allow parents to come into the campus to drop off their children in the morning and allow them to come into the school at dismissal to pick up the students” son prácticas que fomentan la creación de relaciones afectuosas con la comunidad escolar.

Según algunos participantes (*white male preservice teacher and multiracial female teacher*) entrevistados por Galloway et al. (2019), un entorno culturalmente comprometido será reconocible por las interacciones que se produzcan entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado, especialmente en aquellos estudiantes de color. Por tanto, el profesorado debe promover la interacción de su alumnado, como explicó un profesor (*Black male teacher*): “there’s a time and place for students to be out of their desks, to be moving, to be interacting with each other, to say and think and act how they feel is most appropriate” (Galloway et al., 2019, p. 493)

Con la finalidad de hacer de su escuela un entorno inclusivo, un director (HT6, School 6) que participó en la investigación de Hajisoteriou et al. (2018) afirmó lo siguiente: “I listen to how all of my students feel in the school. I invite them and their parents to talk to me about any problems” (p. 9). Otro director (HT9, School 9 in Larnaca) entrevistado en esta misma investigación aprovechaba la formación en cuestiones de diversidad cultural para crear relaciones entre los miembros su comunidad. Así lo narró él mismo (HT9, School 9 in Larnaca):

We often organize intercultural workshops and seminars for parents, teachers, and students in order to combat prejudice and promote inclusion and interaction. Through these events, we also aim to bring immigrant parents and their children not only closer to the school but also closer to native parents. (p. 10)

Las iniciativas para invitar a la comunidad a formar parte de la vida escolar son percibidas de forma positiva, tanto por alumnado migrante como por el alumnado nativo, según declararon estos estudiantes:

The school is better for me when our teachers invite our parents in the classroom. Once, my teacher invited my mother to read a folk tale from my country in our language. Then, I explained the meaning of the tale in Greek. I felt very welcome. Since then, I participate more and more in the lessons (IC4, School 1). (p.13)

There is no better school than the school that helps us to become friends with other children and their parents. Because of my school, my parents and I became friends with Sasa and her parents. We all had to collaborate for a project on recycling. [...] We never had Bulgarian friends before. We learn from each other and this helps me and Sasa to become better in school as well (NC16, School 8). (p.13)

Un profesor de MS3 Middle School entrevistado por (Luard-Charles, 2018) explicó como la directora del centro escolar creaba relaciones de confianza con el alumnado en sus paseos por los pasillos: “she speaks to the students to ensure all is well and if a child is sad, she either provides support or directs the student to someone who can give the help” (p. 77).

Otro ejemplo de ello lo encontramos en el director PMS5, el cual relató que antes de regañar a un estudiante por llegar tarde, debía asegurarse de si este se encontraba bien:

If a student is late and out of uniform, you do not attack the student first for being out of uniform. Instead, you welcome the student then try to find out if all is well; have the students eaten, is everything fine at home? ((Luard-Charles, 2018, p. 79)

El líder PMS1 mantenía conversaciones informales con sus estudiantes para conocer sus necesidades y preocuparse por su bienestar:

We have conversations with the students to find out how we can help them. Very informal, come in and sit down and tell me what's going on? We use what the students say to help provide the support for them. ((Luard-Charles, 2018, p.108 – 109)

En esta misma línea, el director PMS4 ejerció un liderazgo distribuido para asegurarse de que todo el alumnado era atendido e incluido en su centro:

My school is large, to ensure the students feel nurtured and inclusive I divided the school into academies. Assistant principals are in charge of each academy. Small academies allow the teachers and administrators to know all students in their academy. (Luard-Charles, 2018, p. 79)

Hynds et al. (2017) identificaron pocos profesores que implementaran el perfil de enseñanza eficaz (*Effective Teaching Profile*, ETP), pero los que sí lo hacían se caracterizaban por mantener interacciones respetuosas y recíprocas con los estudiantes maorís. Estos académicos también observaron “examples of teachers greeting students positively as they entered the classroom and started work” (p. 14). Otro ejemplo de cómo estos profesores velaban por el buen clima escolar fue recordándoles las normas del aula y gestionando el mal comportamiento de maneras menos intrusivas que el profesorado identificado como ineficaz.

Los líderes de la MSI estudiados por Santamaría et al. (2015), crearon relaciones con la comunidad a través de diferentes estrategias. Por un lado, los líderes MSI implicaban a los líderes de la comunidad maorí en la toma de decisiones sobre aspectos escolares, tal y como explicó uno de los participantes en el estudio:

Our school has a strong partnership with our hapū [subtribu]. They assisted us in developing ways of improving how school delivers/provides education for our tamariki [children]. [...] [Principal] consistently consults hapu [subtribu] to see if actions he takes are okay and viceversa. (p. 102)

Por otro lado, Santamaría et al. (2015) observaron que los líderes de la MSI tenían una presencia activa “at special gatherings and events at their schools, their families’ homes or at the local marae [meeting place] was instrumental in fostering more personal relationships with their students” (p. 100 – 101).

Los líderes MSI estudiados creaban relaciones tanto con las familias y los líderes de la comunidad local como con el personal de la escuela y sus estudiantes,

demostrando por tanto un liderazgo centrado en la comunidad, más allá del centro escolar Así lo demuestran las siguientes declaraciones:

I make a point of attending wider whānau [families] functions and homes when appropriate. (p. 103)

“I do my best to lead by example. I work very closely with my leadership team. (p. 103)

Durante el estudio en la escuela Tallmadge, Tung et al. (2015) observaron que “interactions between students and adults exhibited a tone of respect” (p. 149). El director afroamericano de este centro consideraba que tratar a los estudiantes con respeto era esencial para que ellos se comportaran de la misma manera: “It’s critical to remember that when we treat students with respect, they tend to respect as well... The more willing... they are to please, the harder they want to work” (p. 149).

Una de las líderes (Sandra) estudiadas por Castillo (2022), relató como establecía relaciones de confianza con la comunidad escolar. Por un lado, Sandra involucró a las familias “through community walks, PTA meetings that are run by the community parents, and by sharing the Campus Improvement Plan” (p. 100). Por otro lado, Sandra se preocupaba por las necesidades de su profesorado y les daba la oportunidad de exteriorizarlas durante las reuniones, así lo recogió Castillo (2022): “she feels her approach is working because she has had teachers come into her office and ask to meet with her and share some very intimate things that affect their teaching” (p. 101). Por último, Sandra se esforzó por implementar prácticas reconstructivas con los estudiantes que mostraban mal comportamiento, en lugar de castigos: “she does this by giving mentors and leadership roles to her students who commonly are referred for discipline issues” (p. 99).

Con relación a los estudiantes que muestran un comportamiento disruptivo, la líder escolar Emma expresó su intención de mantener conversaciones con las familias de estos estudiantes para entender su comportamiento. Asimismo, esta líder invitó a la comunidad a asistir al centro y a conocerla a ella personalmente, ya que algunas de estas familias la consideraban una escuela gueto: “a few of the families did not want to attend her school because they saw it as a ‘ghetto school’” (Castillo, 2022, p. 106).

B1.5. Pone en valor la diversidad cultural

Entre los comportamientos de liderazgo que demuestran aprecio a los antecedentes culturales del alumnado encontramos las declaraciones de la directora escolar de Edmonton, la cual resalta que tener una lengua materna diferente a la de instrucción es una ventaja para los estudiantes: “their English learner status is not a deficit [...] it is an ASSET because it means they will have TWO languages! That’s why I am

tickled when I see our bilingual program students perform as well as they do” (Torres & Chrispeels, 2022, p. 315).

Entre los documentos del programa educativo bilingüe analizados en el centro escolar Galveston, incluido en el estudio de Torres y Chrispeels (2022), se halló información que pone en valor la diversidad cultural y lingüística del alumnado: “a program contributing to students’ cultural and linguistic diversity that values the primary language and the second language of students” (p. 315).

El líder transcultural Travis, participante en el estudio de Longmuir et al. (2022) afirmó dar oportunidades al estudiantado para desarrollar su lengua materna: “We try to develop, or have opportunities, for kids with mother tongue” (p. 16).

Las observaciones realizadas por Oliver (2021) demostraron la importancia que tiene para la directora del instituto Central Bridge mantener y desarrollar el idioma de la cultura de origen del alumnado, incluso se implantó un programa de artes del lenguaje nativo:

an important initiative that is a priority of the leadership at Central Bridge: maintaining and developing ELLs home languages and literacy through a dual language bilingual education program at the elementary level and native language arts program at the secondary level [...]. Through their Native Language Arts program, students who are heritage speakers of Spanish are able to take Spanish for Native Speakers courses. (p. 9)

Además, en el estudio de Oliver (2021) se recogió la siguiente declaración del director (Ben) del instituto Central Bridge, en la que manifiesta que el idioma materno del alumnado es una ventaja: “[the Central Bridge] philosophy is that the first language is a strength to build on, not a weakness to be overcome” (p. 9).

Lo mismo fue identificado en el estudio de Callahan et al. (2021), donde el director Harris expresó que el bilingüismo era una ventaja. Harris lo explicó con las siguientes palabras:

I always tell them, you are set;... you have an advantage, you can go get a job. For somebody that only speaks English... you would probably get the job over them because you can communicate with a wider range of people and you should embrace that and not feel ashamed because you’re speaking Spanish or because you have an accent. (p.13 – 14)

Otra forma de apreciar la cultura de origen del alumnado fue localizada en el análisis de los programas curriculares de las escuelas internacionales estudiadas por Adams y Velarde (2021), los cuales incluyen celebraciones tradiciones de diferentes

culturas o el Día Internacional: “cultural activities like “International Day”; and, festive celebrations like Christmas for Christians, Lunar New Year for the Chinese population, Hari Raya for the Muslims and Deepavali for the Indians” (p. 329).

En cuanto a la visibilización y celebración de la diversidad cultural, encontramos diferentes enfoques según el líder escolar. Uno de ellos (Leader 3) consideraba que estas actividades son una oportunidad para aprender sobre otras culturas a través de sus vestimentas: “we recognise all the religions and nationalities and people really celebrate them. I think it’s a wonderful thing. During Deepavali, teachers and students will bring and wear Indian dress even though they’re not Indian. People are excited” (p. 330).

Sin embargo, el líder de otro centro escolar (Leader 2) manifestó que tratar aspectos superficiales de una cultura o país no aportaba aprendizajes relevantes para el alumnado y, por tanto, decidió introducir cambios en la celebración del Día Internacional:

We do have International Day, and in the past the International Day was celebrated like they have a kaleidoscope of several cultures, but this year I chose to work with Africa because I felt that children seeing dancers from different countries, eating food from different countries, are not learning much about that country. (p. 329)

Finalmente, los investigadores concluyen que las tres escuelas internacionales estudiadas muestran un clima escolar acogedor y de aceptación de las diferentes culturas, ya que observaron como el alumnado estaba acostumbrado a conocer otros idiomas mediante diferentes vías: “it was observed how students were also exposed to other languages through language classes, classroom decorations and celebrations [...] showcasing the cultural beliefs, languages and traditions of the stakeholders in various parts of the school” (p. 331).

Ofrecer educación en el idioma materno también es una forma de valorar la cultura de origen. En el caso de Villa Elementary School, se implementó un programa bilingüe 50:50, cuyo profesorado aportaba contenido en inglés y en español. Aunque este modelo recibió algunas críticas en sus inicios por familiares que defendían que el inglés era el único idioma importante en ese país, otros reconocieron las ventajas del bilingüismo para la carrera académica y profesional de sus hijos. El padre de un alumno México-americano dijo lo siguiente:

I was an English language learner, and I lost my Spanish... Do you know how embarrassing it is to live [here] and not know Spanish? I can’t even talk to my grandmother anymore... I don’t want that for my child. (DeMatthews & Izquierdo, 2020, p. 14)

Los líderes (Juanita Estrada y Bill Lyons) del programa UY demostraron aprecio a la cultura y el bilingüismo de los jóvenes a través de los mensajes positivos que trasladaban a los jóvenes sobre sus antecedentes culturales y lenguas maternas. De hecho, McGovern et al. (2020) informaron que los “youth were appreciative of the leaders’ ability to speak Spanish and enthusiastic about their own bilingual abilities” (p. 378). Concretamente, observaron que el director Bill a menudo expresaba mensajes positivos sobre la cultura y el país de origen de los jóvenes. Por ejemplo, les decía: “You are citizens of Mexico. That’s something to be proud of [...]. There is nothing wrong with that. [...]. It’s a beautiful country... look at all the lovely people, and the culture, the richness you bring” (p. 382). En ocasiones, Bill utilizó estos mensajes para preparar a los jóvenes de cara a posibles situaciones de discriminación: “They’re human beings. Their skins might be a different color, or their language might be different. That has nothing to do with who they are... And they’re gonna be faced with that all their lives” (p. 382).

Otra forma de apreciar la cultura que se encontró en el estudio de McGovern et al. (2020) fue celebrarla, por ello, los “leaders encouraged youth to explore and celebrate their cultural identity in several ways” (p. 381). El programa UY celebró una fiesta de la herencia hispana para todos los miembros de la comunidad, con el objetivo de estos aprendieran sobre aspectos de la cultura latina. Esta celebración “was intended to highlight the food, music, dance, and dress from different regions in Latin American countries and increase cultural knowledge in the broader, mostly White, farming community” (p. 383).

La escuela pública de educación infantil y primaria Desert Breeze fomentaba el bilingüismo en su campus a través de la implementación de un programa bilingüe que animaba a estudiantes, familiares y profesores a hablar en español también fuera del contexto escolar: “he [principal Jim] did this was by speaking both languages himself and encouraging teachers, students, and parents to do so as well” (Newcomer & Cowin, 2018, p. 497 – 498). El director Jim fomentó el bilingüismo mediante diferentes iniciativas como comprar libros, disponer de señales y enviar mensajes a las familias en ambos idiomas:

Jim supported practices that fostered bilingualism, such as providing teachers with funds to purchase books in both English and Spanish, ensuring that all public signs around the school were in both languages, and sending home all notices to families in both languages. (p. 498)

Además de valorar el idioma de sus estudiantes y fomentarlo, Jim mostró aprecio a la cultura mexicana celebrando las fiestas típicas de este país: “Mexico’s National Independence Day and El Día de los Muertos were always recognized and celebrated at the school, in addition to U.S. holidays” (Newcomer & Cowin, 2018, p. 498). Entre otras iniciativas, el líder de Desert Breeze alentó a su profesorado a incluir contenidos sobre la

historia y la cultura de México en su enseñanza: “to teach students about prominent historical leaders of both Mexico and the United States. [...] the band teacher started a highly successful Latin Jazz band at the school, a favorite of many students” (p. 498).

De acuerdo con Faas et al. (2018), el calendario escolar en Irlanda incluye varias celebraciones religiosas de la cultura de origen del alumnado: “schools include various religious festivals into the school calendar especially those relating to the pupil population” (p. 464). En este sentido, un líder irlandés (P9) explicó:

We have a significant Muslim population in the school, so Eid would be a regular [event], and maybe you might have one or two in other faiths, we have one or two Jehovah Witnesses or one or two Hindu, and therefore that might be [celebrated] on a more class level. Some teachers might say to me well this child is celebrating, can I talk about this at assembly on Friday – [I would say] absolutely!! (p. 464)

El aprecio a la diversidad cultural también se manifestó mediante acciones que apoyaban el aprendizaje de la lengua materna de los estudiantes. Algunas de las escuelas estudiadas por Faas et al. (2018)

provided support for parents in learning English, and most schools showed support for children in retaining their mother-tongue. One school in Dublin provides after-school classes for Polish children, and in many of the schools, home languages are displayed around the school. Another school were very open about their encouragement of children to speak their native tongue, not only for the individual but also as a learning opportunity for Irish children. (p.466)

El director escolar (P10) de un escuela irlandesa valoraba la diversidad lingüística y cultural que había en su escuela, animando a los estudiantes de origen extranjero a hablar en su idioma natal:

[It's] an understanding and awareness that we're not all just the same – in every way. I find that with my kids, they're suddenly realising the child – because like you see, we don't ask them to speak in English in the class, they can speak whatever – and they suddenly realise that the person besides them speaks Polish and this is new for them. (p. 466)

Además de implementar contenidos curriculares relacionados con los antecedentes culturales de los estudiantes, los profesores identificados como ETP (*Effective Teaching Profile*) emplearon vocabulario maorí en sus clases y trataron de pronunciar correctamente los nombres de sus estudiantes: “Māori students were sensitive to teacher attitudes about them, but also in relation to Māori language and culture generally, evidenced by the effort teachers made to pronounce Māori names and words correctly (or not)” (Hynds et al., 2017, p. 21).

Lopez (2015) identificó prácticas de liderazgo que demuestran aprecio a la diversidad cultural y al multilingüismo empleando los antecedentes culturales del alumnado para organizar actividades y eventos escolares a los que invita a asistir a toda la comunidad. Concretamente, una líder escolar (Marla) que participó en este estudio, declaró: “We utilize the students’ backgrounds and histories to create events that include the community” (p. 178). Además, esta líder instauró un club de lectura para las familias del alumnado, cuyos libros estaban en diferentes idiomas. Otro líder docente (Jill) entrevistado por Lopez (2015) inició una práctica similar con libros de interés cultural: “I boldly created a library in my classroom that consisted of books written only by authors of colour, authors who identified as gay or lesbian” (p. 179).

Los líderes de la Iniciativa MSI demostraron aprecio a la cultura maorí de su alumnado con diferentes acciones, como emplear el idioma y otros aspectos de la cultura maorí en diferentes ámbitos escolares. Un líder explicó como valoran la cultura maorí en su centro: “Use of personal Māori greetings. Use of Māori language at school assemblies and at school events. Whakataukī [proverbs] included in weekly newsletters” (Santamaría et al., 2015, p. 102). En otro centro escolar, los aspectos culturales maoríes se introducían a través de la enseñanza que impartían sus profesores: “Staff are expected to continually improve in their knowledge of and ability in te reo [Māori language] and understanding and reflective use of tikanga [beliefs, customs and traditions] in the classroom” (p. 102).

La escuela de educación primaria Fairview llevó a cabo diferentes acciones que demostraron su aprecio a la cultura de la comunidad. En primer lugar, esta escuela organizó Diálogos Raciales que alentaron a los miembros de la comunidad a compartir experiencias relacionadas con la raza, ofreciéndoles un espacio donde todas las voces podían ser escuchadas. En segundo lugar, se creó una librería multicultural: “one teacher described her efforts to create a library of ‘multicultural’ books that featured characters from different races and cultures, ‘especially ones for the students of color, the stories mimic their lives, and they could relate to them’” (Tung et al., 2015, p. 159). En último lugar, se organizó una actividad en la que los estudiantes creaban libros sobre los antecedentes y costumbres de sus familias.

En el estudio de Leu Bonanno (2022), la directora Howard de la escuela de educación primaria Angela Davis se mostró abiertamente comprometida a mantener el idioma de la comunidad latina en el entorno académico. Para lograrlo, ella misma trataba de hablar en español durante algunos actos: “I always try and speak Spanish first whether it be had an assembly or in my announcements... we’re a dual-immersion school and that’s our mission” (p. 18). De la misma manera, la directora de la escuela de educación primaria Hillside explicó como empleaba algunas frases en castellano durante sus interacciones con el alumnado y las familias: “I just saw that. Felicidades.

Cien por ciento on your reading, that's important [...]. I forgot that tenemos que decir bienvenidos a nuestras familias” (p. 18).

Otra acción iniciada por la directora Howard para poner de manifiesto la cultura y el idioma de sus estudiantes estuvo relacionada con la música: “their 2nd-grade team, whose musical talents were central to their identities, to lead their staff and students to craft a bilingual school song and rap” (Leu Bonanno, 2022, p. 18).

B2. Profesorado y Personal del Centro

B2.1. Promueve el Desarrollo Profesional de su Personal y/o Ejerce un Liderazgo Instructivo Comprometido con la Diversidad Cultural

Algunos ejemplos que demuestran un liderazgo instruccional dirigido a atender las necesidades de los estudiantes lo encontramos en la obra de Vassallo (2021). La directora escolar Petra expresó su compromiso con la multiculturalidad de su centro alentando a su profesorado a ajustar los métodos de enseñanza a las particularidades de cada alumno:

I strongly believe that the infusion of other cultures is a blessing and not a burden... we can all Benefit from a heterogenous mix of cultures in schools. What I regularly transmit to teachers is the need to adjust methods of teaching since all students are different, all cultures are different and no scholastic year is identical to another one. (p. 7)

En el estudio de Torres y Chrispeels (2022) a dos centros educativos del sur de California, se hallaron ejemplos relacionados con esta temática. Por un lado, un profesor del centro Edmonton afirmó haber recibido formación para apoyar el aprendizaje de los estudiantes de inglés como segunda lengua: “We have received training in analyzing text to help support our ELS [English Learner Students]... to select the best text and to plan the lesson” (p. 311). Por otro lado, en la revisión de los documentos escolares del instituto Galveston se encontró que la comunidad profesional de aprendizaje alentaba al profesorado a observar la práctica de otros profesores que aplicaban estrategias efectivas en la enseñanza del idioma de instrucción: “PLC [professional learning community] encouraged teachers to schedule classroom visits with teacher models who were using effective strategies with English learners” (p. 311).

El director escolar estudiado por Paredes et al. (2021) estableció una actividad en su centro llamada el congreso del profesorado (*faculty congress*) con la intención de poner el foco en el alumnado: “The ‘faculty congress’ was another strategy to maximize focus on students. The principal established the faculty congress as a teacher-run meeting” (p. 163). El director explicó que estas reuniones no se centraban en temas instruccionales, si no en los estudiantes: “Congress is everything that’s not instructional

[but student focused]. [Teachers] meet and send out the minutes. Teachers then continue these conversations within their departments before turning their attention to instructionally focused discussions” (p. 163).

No obstante, Paredes et al. (2021) también observaron como el líder se responsabilizaba de proveer una instrucción de calidad en su escuela, animando al profesorado a tomar cursos de formación. El profesorado que participó en el estudio afirmó que el líder conocía los desafíos de su escuela y, por ello, ofreció oportunidades de formación en los ámbitos que el profesorado necesitaba mejorar.

Ejemplos de cómo los líderes practican un liderazgo instructivo lo encontramos en el estudio de Paredes et al. (2021). En este caso, la subdirectora del instituto SHS proveía retroalimentación a su profesorado, observaba las lecciones de sus docentes y preguntaba al alumnado sobre su aprendizaje rutinariamente:

the principal and API [assisstant principal] were known among teachers to share honest feedback with struggling teachers. SHS [Southeast High School] instructional leaders routinely entered classrooms unannounced to observe instruction, gauge student engagement, and query students directly about what they were learning. (p. 165)

Los investigadores también observaron que la directora se preocupaba por mejorar las competencias de enseñanza de sus docentes: “where the principal noted low teacher performance, he actively sought to work with teachers to improve, to find areas in which their work would be more effective, or to counsel them out of teaching” (Paredes et al., 2021, p. 165).

El responsable del plan de estudios y la instrucción en Central Bridge School revisaba los procesos de evaluación para que fomentaran el aprendizaje del alumnado y tomaran en consideración las particularidades del alumnado como los aspectos culturales y étnicos:

supervision and evaluation process, which includes a rubric that includes specifications for creating a culture and climate for students that best enable them to learn, taking into account cultural, ethnic, and other types of differences between students in the class. (Oliver, 2021, p. 10)

Además, Oliver (2021) observó como los profesores de inglés como segundo idioma eran formados para ello por los responsables del distrito: “at the district level, all teachers are given opportunities to grow and develop as ESOL professionals in their 3-year induction process. District leaders provide the training in three specific workshops” (p. 9).

El estudio de Callahan et al. (2021) informó que los líderes estudiados organizaron cursos de formación a su profesorado dirigidos por los propios profesores. En una de estas formaciones, el profesorado compartió estrategias de enseñanza que aplicaban con sus estudiantes del idioma de instrucción y como estas debían ser incorporadas en el aula. Además, el profesorado realizó observaciones en el aula para evaluarse entre ellos (p. 10 – 11). La subdirectora de este centro animaba a sus docentes a asistir a formación y, luego, enseñar lo aprendido a sus compañeros del centro: “AP [Assistant Principal] Thompson reported that the teachers really enjoyed peer-led PD, saying she encouraged her teachers to go out and learn something new in order to teach it to their peers” (p. 11).

El profesorado que participó en el estudio de Guo-Brennan y Guo-Brennan (2021) reconoció haber recibido escasa formación sobre “how to provide the support and services that are responsive to newcomer students’ pedagogic, linguistic, social, cultural and psychologic needs” (p. 64). Sin embargo, Judy, una bibliotecaria escolar, afirmó que esta formación es importante y que los profesores con experiencia en la enseñanza del idioma tienen más facilidad para entender las necesidades de este alumnado. En su escuela, el profesorado aprende de ellos: “Everybody should have training and awareness of newcomer students’ needs. I took EAL course and was fascinated. I found that the teachers (who) had EAL teaching background or had opportunity to work with those (newcomer) students, have much deeper understanding about students’ needs. We have two EAL teachers here. Having them teach us what to do with English learners in the classrooms should be our PD day” (p. 64).

En el estudio realizado por Vassallo (2020) destacan dos maneras diferentes de llevar a cabo el liderazgo instruccional. Por un lado, este líder SL2 sugirió a sus docentes que adaptaran los métodos de evaluación para hacerlos más formativos. “This structural change brought about has positively affected instruction and achievement, further allowing educators to individualise pedagogical decisions and curriculum instruction” (p. 4). Es decir, este líder ejercía un liderazgo instructivo dirigido a mejorar el rendimiento de sus estudiantes mediante cambios pedagógicos y metodológicos. Por otro lado, la líder SL1 centró su atención en mejorar las competencias culturales de su profesorado responsabilizándose de proveerles la formación necesaria:

This school leader refused to accept that typical teacher development inset programmes provided sufficient impetus for educators to view school as a fertile ground for cultivating social justice and hired expert teacher trainers to enhance capacity building in topics revolving around prejudice, discrimination, bias, racism, racialisation and hate speech. [...] She eloquently stated that training sessions were an ‘investment’. (Vassallo, 2020, p. 5)

Ejercer un liderazgo instructivo y promover el desarrollo profesional puede ser tareas paralelas, pues cuando trabajas de cerca con el profesorado conoces sus fortalezas y debilidades. En el estudio de DeMatthews e Izquierdo (2020) se dio este caso:

Principal Leon was consistently working in classrooms with teachers, helping to analyze student data and co-plan lessons, and providing professional development and one-on-one help [...]. Principal Leon's relentlessness was displayed in her constant support of teachers seeking to improve their practice. (p.23 – 24)

Esto fue corroborado por el jefe de estudios de la escuela, quien aseguró que la directora estaba siempre trabajando para mejorar la instrucción y ayudar al profesorado: "She's always on, she's always thinking about how to improve instruction and help teachers. She brings her passion" (p. 24).

Además, la directora Leon reconoce que cuando sus profesores no creen en sus estudiantes o no adaptan su enseñanza a sus necesidades, los envía a cursos de formación: "we provide professional development, we send them to workshops, we model lessons, and there is no commitment to improve...? I don't want to be some nasty principal, but I just cannot accept this" (DeMatthews & Izquierdo, 2020, p. 24).

La implementación del programa de enseñanza bilingüe 50:50 conllevó un arduo trabajo para el profesorado participante en el estudio de DeMatthews e Izquierdo (2020). Estos investigadores recogieron como la directora Leon como se implicó y ejerció un liderazgo instructivo:

Principal Leon was active, participating in grade-level planning teams, coteaching and modeling lessons, keeping an open-door policy, and focusing on teacher confidence. Thus, she utilized classroom observations, impromptu conversations, and personal assessments of planning sessions and lesson plan reviews to build relationships and assess dual language implementation. (p. 15)

Para que el profesorado de Villa Elementary School estuviera correctamente formado en este nuevo modelo de enseñanza bilingüe, la directora Leon facilitó que el profesorado asistiera a cursos de formación, a sesiones de planificación y a observaciones de lecciones en escuelas bilingües. Además, para el profesorado que se encontraba en su segundo año de enseñanza bilingüe, la directora les transmitió retroalimentación sobre su instrucción: "Principal Leon provided detailed feedback on instruction and monitored alignment of lessons between English and Spanish teachers" (DeMatthews & Izquierdo, 2020, p. 16).

El director (Alex) del programa Inspire Mentoring (IM), quiso asegurarse de que los adultos que forman parte de organización fueran conscientes de sus prejuicios, por ello, les ofreció formación: “Alex’s self-awareness about the role that adults should play has manifested in him ensuring that adults at IM become aware of their own implicit bias and be provided trainings that help them better support their minoritized youth” (Miller, 2020, p. 60). Para ello, Alex se encargó de que la formación que reciben sus trabajadores esté relacionada con temas de compromiso cultural:

One mentor training and ongoing coaching was provided by an Asian American man working with a local education agency; his training focused on many topics including how IM’s leadership and mentors could question their own assumptions and biases. Another mentor workshop was hosted by an African American woman that discussed how IM could incorporating multiple intersections of youth’s identity and life in mentoring conversations. (p. 60)

Viloria (2017), como líder educativa en Esperanza Elementary School, advirtió que un buen líder debe visitar las aulas, dar tiempo a sus docentes para formarse y ofrecerles oportunidades para convertirse en líderes. Además, los profesores de su escuela se convertían en modelos de enseñanza unos de otros y colaboraban juntos en la planificación de lecciones efectivas. En este caso, la formación no solo dependía de los compañeros, también se llevaron a cabo sesiones de desarrollo profesional para aprender sobre los beneficios de apoyo en el aula y de los servicios de inclusión para el alumnado con necesidades educativas especiales.

Finalmente, la directora de este centro utilizó datos del rendimiento de los estudiantes y las observaciones de la instrucción en el aula para ejercer un liderazgo instructivo con sus docentes y proveerles la formación más apropiada: “data collected from students’ test scores and teacher walkthroughs were utilized to give teachers opportunities to learn and develop their professional skills. Indeed, teachers solidify their self-efficacy via the professional development provided by the school principal” (Viloria, 2017, p. 174). Por tanto, para Viloria (2017), el desarrollo profesional de su profesorado debe estar guiado y ser provisto por el líder escolar.

La autoconsciencia crítica que promovieron los Q-comp coaches también guio conversaciones sobre recursos, prácticas e instrucción (Marshall & Khalifa, 2018). Cuando preguntaron a Mike, un profesor blanco con 15 años de experiencia que ahora ejercía como coach, sobre cómo debían ser los materiales y el currículum culturalmente comprometido, él dijo que tendrían que comprometerse con la comunidad y aprender de sus miembros: “He learned he did not need to look far, but that he does need to engage and learn from the community (i.e. students, parents, spaces, etc.) in a non-exoticizing way” (p. 540). Además, el proceso de aprendizaje durante las sesiones de formación impulsó a que el profesorado mejorara constantemente su práctica docente para

hacerla más comprometida con la diversidad cultural: “Through this dynamic learning process, many reported that they were constantly shifting their practice more closely to what they understood to be cultural responsiveness” (Marshall & Khalifa, 2018, p. 541).

Los investigadores Hajisoteriou et al. (2018) informaron que los directores observados organizaban seminarios y talleres para profesores y padres del alumnado. Así lo explicó un director (HT9, School 9) entrevistado: “We often organize intercultural workshops and seminars for parents, teachers, and students in order to combat prejudice and promote inclusion and interactionn” (p. 10). Además, en las escuelas 2 y 7 se observó como los directores colaboraron que el profesorado y la asociación de padres para proveer formación relacionada con el compromiso cultural:

HTs [head teachers] organizing, collaboratively with their teachers and the parents’ association, seminars aiming to develop parents’ intercultural competence, including interpersonal skills, team effectiveness, and cultural empathy. They often invited sociologists, school psychologists, and migrant community representatives as guest speakers. (Hajisoteriou et al., 2018, p. 10)

Newcomer y Cowin (2018) registraron que Jim, el líder de la escuela Desert Breeze, implementó oportunidades de desarrollo profesional para que su profesorado aprendiera a responder a las necesidades de la diversidad cultural:

Jim implemented a number of professional development structures and approaches that addressed issues of diversity and cultural responsiveness. For example, as part of a mathematics retreat, Jim invited teachers to visit a community in Sonora, Mexico, where they stayed with host families. [...] a deeper purpose lay in providing teachers with the opportunity to ‘get out of their comfort zone’ and visit a cultural and linguistic context different from their own. (p. 502)

Jim también alentó a sus profesores a introducir contenidos sobre la cultura mexicana en el plan de estudios en lugar de estructurar su enseñanza para que el alumnado rindiera en pruebas estandarizadas: “Jim did not believe that test scores tell the whole story of student learning. Although Jim implemented the district’s quarterly benchmarks and the state’s year-end tests, he did not expect teachers to structure their teaching around these mandated tests” (Newcomer & Cowin, 2018, p. 503).

Algunos ejemplos de cómo los líderes escolares promueven el desarrollo profesional de su profesorado, los encontramos en el estudio de Luard-Charles (2018). Concretamente, el profesor TEMS3 declaró: “Also videos and other tools provided by the principal helps us reach various learning styles. There is a choice of differentiation and strategies that help us impact all learners including English Language Learners (ELL's) and students with disabilities” (p. 81). Asimismo, el líder PMS3 utilizó su formación sobre el Diseño Universal de Aprendizaje para trasladarlo al profesorado y que estos lo

aplicaran en sus clases: “I did quite a bit of research on Universal Design for Learning (UDL) and multiple entry points. I shared that with my teachers, and we worked through it to ensure all students understand the information taught in the classroom” (p. 85). Por último, el profesorado de MS1 Middle School recibió “professional development to help them understand how to plan culturally responsive lessons”, según declaró su líder escolar PMS1 (p. 107).

En esta obra también se identificaron líderes que ejercían un liderazgo instructivo comprometido con la inclusión. El director PMS5 empleaba una estrategia denominada ‘grind’, con la cual planificaban la lección asegurándose de que se adaptaba a todos los grupos de estudiantes:

One of the ways we guarantee quality instruction is the use of a structure called ‘grind’ with the teachers where they write out the things that they will do every day, their objective, their learning targets and we ensure that that is of high quality. From ‘the grind’ the lesson plan is derived. Also, we look at the different target groups that we have, we look at the students with a disability (SWD), to ensure that there is the right accommodation for them. We look at English as a New Language (ENL) student body and make sure that their work gets translated, or they have the tools to convert to their language. We make sure that there are strategies used to address the needs of all students. (Luard-Charles, 2018, p. 83)

Charlene, jefa de estudios de una escuela de educación primaria en Kentucky, consideraba que los docentes no estaban preparados para crear entornos de aprendizaje inclusivos para el alumnado con diversidad lingüística y cultural: “The teachers are good, but they are not equipped to create learning environments that include children who speak another language, come from another country, have uneducated parents, qualify for free/reduced lunch, etc.” (Santamaría & Santamaría, 2015, p. 32). Para solventar esta situación, Santamaría y Santamaría (2015) observaron que Charlene compartió sus conocimientos sobre prácticas pedagógicas culturalmente comprometida con su profesorado y también les ofreció programas de desarrollo profesional:

she had tried to share the professional development she had received in California as part of her teacher preparation with regard to culturally responsive pedagogical practices, but wanted to look into professional development programs and presenters who could come in and shift critical paradigms with her staff. (p. 32)

La directora escolar maorí Ngaire, también conocía como las prácticas de enseñanza culturalmente comprometidas podían atender las necesidades de los estudiantes maoríes y de sus familias, por lo que los invitó a aplicarlas, demostrando un liderazgo instructivo comprometido con la diversidad cultural y socioeconómica:

Ngaire was cognizant of, and led her teachers and staff toward, culturally responsive teaching practices to meet the needs of Māori students and their whānau (families), as well as their tribal affiliations. She also advocated for inclusive diversity as she simultaneously considered the multicultural nature of the school [...]. Ngaire led in this way to counter the academic and often socio-economic disparities separating the Indigenous and diverse learners at her school from their Pākehā counterparts (Santamaría & Santamaría, 2015, pp. 31 – 32).

Lopez (2015) identificó líderes que promueven el desarrollo profesional culturalmente comprometido de su personal y líderes que ejercen un liderazgo instructivo para atender las necesidades de los estudiantes diversos culturalmente. En primer lugar, el director George detectó como la mayoría del alumnado de bajo rendimiento eran estudiantes de color. A partir de este hecho, Lopez (2015) observó como George ofrecía oportunidades de desarrollo profesional a su profesorado: “I began to focus more on the curriculum the teachers were teaching and provided opportunities for professional development. I confront teachers who are not addressing the needs of our diverse students...” (p. 177). En segundo lugar, la líder de profesorado Janice demostró ejercer un liderazgo instructivo comprometido con la diversidad cultural en su centro ayudando a sus docentes a aplicar los recursos oportunos: “I work with classroom teachers to ensure that resources in the classrooms are culturally responsive and I assist teachers in finding those resources... Every opportunity I get I encourage teachers to think consciously about the resources that they use...” (Lopez, 2015, p. 177).

Entre las prácticas de liderazgo para el éxito de los estudiantes maorí que identificaron Santamaría et al. (2015), encontramos que los líderes de la MSI exigieron a su profesorado una continua actualización sobre aspectos de la cultura maorí. Para ello, planificaron una estrategia de desarrollo profesional:

Many principals noted that in order to prioritise student identity, language and culture within their schools required, first, a shift in the overall school culture. Establishing clear strategic goals and providing meaningful professional development were necessary to improve teachers’ awareness of Māori tikanga (beliefs, customs and traditions). (p.100)

Concretamente, un líder entrevistado explicó que los representantes educativos de la subtribu Hapū proveían formación a los profesores para que implementaran conocimientos de la cultura maorí en la escuela: “Hapū education representative/kaumātua provides teachers with lessons and PD [Professional Development] to implement tamaohotanga (Ngāti Tamaoho tribally specific knowledge, history and traditions) into kura [school]” (p. 102).

Tung et al. (2015) identificaron que dos de las cuatro escuelas estudiadas ofrecían oportunidades a sus profesores para tomar roles de liderazgo:

At Fairview, teachers had multiple opportunities to become leaders, including membership on the Instructional Leadership Team, the Inclusion Committee, and the School Site Council [...]. At Bruin HS, teachers created and led many of the afterschool programs at their school with support from the school's administration. (p. 152 – 153)

Respecto a la formación en atención a la diversidad cultural, Tung et al. (2015) observaron cómo los “teachers at Bruin HS have had opportunities to participate in professional development for culturally responsive curriculum and pedagogy” (p. 159). Asimismo, en la escuela Fairview, se produjeron diálogos racionales como parte del desarrollo profesional para toda la comunidad: “Race Dialogues are community convenings led by trained facilitators who support participants to share their varied experiences in the community, specifically related to race, in safe spaces where all voices can be heard” (p. 156).

Castillo (2022) observó como la líder escolar Sandra guio intencionalmente a su personal docente para que ayudara al alumnado a sentirse acogido en la escuela. Además, Sandra mantenía conversaciones con el personal de su centro sobre la creación de relaciones de confianza con el alumnado. En el caso de la directora escolar Taylor, se observó su esfuerzo por formarse en liderazgo para tener un impacto positivo en sus estudiantes a través del profesorado. Esta líder también trabajó para apoyar al profesorado en la atención de las necesidades de su alumnado mediante el ejercicio de un liderazgo instructivo y desarrollo profesional: “through instructional walks, professional learning community (PLC) planning meetings, and campus leadership team (CLT) meetings” (Castillo, 2022, p. 104).

Las líderes de las dos escuelas de educación primaria estudiadas por Leu Bonanno (2022), proveyeron roles de liderazgo, conversaciones a nivel escolar y oportunidades de formación al profesorado para que estos desarrollaran el pensamiento crítico: “they cultivated criticality in teachers about what equity meant for their school community through professional learning opportunities and school-wide discussions in staff and shared governance meetings” (p. 14). Concretamente, en Hillside Elementary School “leaders initially implemented professional learning opportunities with the Community Learning Center to promote critical consciousness amongst teachers and staff” (p. 15). Su intención era que los profesores pusieran en práctica estos diálogos con sus estudiantes, así lo explicó uno de los profesores entrevistados por Leu Bonanno (2022, p. 15): “Our equity conversation was specifically about race and how to talk to kids about race [...]. I think those are really hard conversations and reflections, but it felt really, really important”.

B2.2. Contrata y Mantiene Personal Culturalmente Comprometido

El director de Southeast High School (SHS) explicó que el proceso para decidir la contratación de profesorado en su centro constaba de una entrevista y un paseo por el centro:

The principal described a multistep interview process including an interview and walk-through. Teacher interviews were designed to cut through ‘prepared statements’ and surface teachers’ (1) level of commitment to SHS’s student population, (2) capacity to engage students, and (3) flexibility to do ‘whatever it takes’ to make students successful. (Paredes et al., 2021, p. 166)

Si un candidato mostraba valores, conocimientos, habilidades y actitudes para contribuir “to the school’s cultural ethos, the principal would take the candidate on a tour” (Paredes et al., 2021, p. 166). De esta manera, el director de SHS se aseguraba de que el profesorado que contrataba conocía la diversidad cultural presente en su centro y estaba dispuesto a ayudarles a alcanzar el éxito.

El director del instituto Central Bridge (Ben) evaluaba la práctica de sus docentes mediante una rúbrica. Si los docentes no eran inclusivos y comprometidos con la diversidad cultural en su práctica docente, no podían alcanzar una buena puntuación: “He [Principal Ben] explained that teachers cannot get the top score if they do not demonstrate multiculturalism and inclusion in their practice. This not only includes how a teacher teaches, but also he/she views setting up a classroom” (Oliver, 2021, p. 10).

En Villa Elementary School, “most teachers were of Mexican-decent (almost 90%), bilingual, and had more than 10 years of experience (almost 70%)”. Sin embargo, el origen del profesorado no garantiza su compromiso con la diversidad cultural, por ello, la directora ejerce una supervisión constante de la práctica docente: “Principal Leon was a constant presence in their classrooms, checking lesson plans, following up with parents and co-teachers, and having one-on-one meetings to discuss their future at the school, within the district, and as a teacher altogether” (DeMatthews & Izquierdo, 2020, p. 24). Además, los buenos resultados en las pruebas de rendimiento del alumnado sirvieron para validar las estrategias de enseñanza de sus docentes.

La directora Leon explicó a los investigadores que si ella percibía que algún profesor no demostraba compromiso con la diversidad cultural del alumnado y, por tanto, no seguía las recomendaciones de la líder en cuanto a su práctica docente, esta tenía el deber de despedirlo. La directora Leon lo explicó con las siguientes palabras: “I need good teachers, passionate teachers, not people who aren’t willing to work and try to give our kids, who deserve so much, a chance” (DeMatthews & Izquierdo, 2020, p. 24).

Los líderes entrevistados por Jayavant (2016) eran conscientes de la diversidad lingüística y cultural que poseían sus escuelas, por ello, contrataron profesorado que hablara varios idiomas con el fin de mejorar el rendimiento de este alumnado: “Their school recognised the challenges of culturally and linguistically diverse (CLD) students and employed a staff member who spoke several languages to supplement their exiting programmes, including Māori, in raising the achievement levels of CLD students” (p. 18). La directora Sally también aseguró tener en cuenta a los estudiantes de inglés como segundo idioma a la hora de contratar a su profesorado dijo:

In our school every teacher has to be good at teaching ESOL [English for Speakers of Other Languages] kids, so part of the skill set here is not just being an EFL [English as a Foreign Language] teacher, it's not just about knowing blended language and digital technology. (Jayavant, 2016, p. 18)

George, el líder blanco de una escuela secundaria con alta proporción de diversidad cultural, revisó los índices de suspensos y se dio cuenta que esto afectaba en mayor medida a los estudiantes de color. George intentó contratar profesorado de color pero al no conseguirlo, optó por proveer oportunidades de desarrollo profesional a sus docentes y supervisar que aplicaban prácticas de enseñanza comprometidas con la diversidad cultural. George lo explicó con las siguientes palabras:

I began to look at the teaching staff and how I could make a difference through hiring more teachers of color, but found that there were not many teachers of color in the applicant pool.... [...]. I began to focus more on the curriculum the teachers were teaching and provided opportunities for professional development. I confront teachers who are not addressing the needs of our diverse students... (Lopez, 2015, p. 177)

Los líderes de la MSI estudiados por Santamaría et al. (2015, p. 103) tuvieron en cuenta que el profesorado valorara lo que los maorís podían aportar a la escuela y a la sociedad a la hora de contratarlos.

Dos profesores de la escuela Fairview, estudiada por Tun et al. (2015), se esforzaron por contratar personal educativo que reflejara la cultura de los estudiantes de su escuela: “the concerted efforts made to have staff members that reflected the language and ethnicity of students” (p. 156).

B3. Estudiantes

B3.1. Apoya el Rendimiento de los Estudiantes

En el estudio de Torres y Chrispeels (2022) a dos centros escolares (Edmonton y Galveston) del sur de California, se hallaron diferentes vías para apoyar el éxito de todos

los estudiantes. En primer lugar, mostramos los hallazgos respecto al centro de educación secundaria Galveston, cuyo director escolar declaró realizar intervenciones para la promoción de su estudiantado: “we’ve put some interventions in place to help students [...] get up to grade level” (p. 310). Para conseguirlo, este líder identificaba necesidades de aprendizaje empleando los datos: “[We] just to try to identify the specific learning needs of that student. So the data is incredibly helpful” (p. 312). Nica, profesora en este centro corroboró la información dada por el director: “we always have to talk about data when we’re talking about students, [...] ‘Where’s the child? Where’s the goal?’ [...] We use data a lot through our response to intervention” (p. 312). Asimismo, en la revisión de los documentos escolares de Galveston se encontró que la comunidad profesional de aprendizaje difundía formación sobre necesidades de los estudiantes y “encouraged teachers to focus on student potential rather than student failure” (p. 316).

En segundo lugar, la revisión de documentos escolares de Edmonton se encontraron las siguientes palabras: “listening and guiding parents to access on-line programs to support their children at home” (Torres & Chrispeels, 2022, p. 315). Por tanto, desarrollaron medidas que apoyaba el rendimiento del alumnado a través del apoyo familiar en el hogar. Al igual que en el caso de Galveston, en Edmonton también se aplicaban los datos para mejorar la atención del alumnado. Así lo explicó su directora: “One of my passions is data and assessment because the better we know our students, the better we know what they need to be taught” (p.312).

Paredes et al. (2021) recogieron medidas que el líder implementaba para apoyar el rendimiento de los estudiantes de su centro. Estas medidas estuvieron relacionadas con programas que fomentaban la mentalidad orientada al éxito:

the principal instituted organizational supports for incoming freshman who had known challenges threatening their personal development and school success. These programs engaged incoming freshman in ways that supported a transformational and success-oriented mindset. For example, during their first year of high school students participated in a freshman seminar that oriented students to high school culture. (p. 162)

En este centro también se llevó a cabo un programa de mentores en el que se asignaban estudiantes a profesores mentores “who guided and connected students to needed supports (e.g., counseling or in-school medical care)” (Paredes et al., 2021, p. 162). Por tanto, el programa no solo buscaba incrementar el rendimiento académico, si no también atender otras necesidades que presentara el alumnado.

Le Chéile, una escuela primaria rural de Irlanda, emplea el acompañamiento y la enseñanza entre iguales para apoyar su aprendizaje y darles la oportunidad de ser culturalmente responsables. En palabras de su directora, esta estrategia

not only allows students to lead learning among their peers, it also in a subtle way is a very rich way of allowing students to begin their own journey to understanding what it means to be Culturally Responsive Leaders and learners. (Brown et al., 2019, p. 9)

Para apoyar el rendimiento y el desarrollo del alumnado cuya lengua materna no es la del país de acogida, en este caso el inglés, esta escuela (*Le Chéile*) emplea recursos como “the European Language Indicator”. Según la directora escolar Aisling,

The use of the European Language Indicator is very helpful to us to identify the nature and level of language intervention required by a child. Notwithstanding this, teacher and parent observations in a very safe and structured way are often the greatest indicator of the child’s needs. Combining teacher designed observations, parental input, friendship and pupil input has addressed many language and cultural needs, designed by all for all. A wraparound blanket of assessment if you like. (p. 9)

Por tanto, además de identificar y proveer la intervención, se demanda el apoyo y la colaboración de la familia con el fin de ofrecer la intervención más ajustada posible a las necesidades del estudiante.

Para apoyar el rendimiento de los estudiantes de Esperanza Elementary School, la directora y el profesorado discutían el rendimiento en pruebas estandarizadas con cada estudiante. Una vez más, se empleaban los datos para apoyar el rendimiento del estudiantado, asignándole los recursos personales que necesitaran. Así lo relató la directora

every time the students in third, fourth, and fifth grades were administered a district content-based assessment, which was three times a year, I personally met with every teacher and student to discuss their performance. These individual meetings served to remind students that their academic success mattered to their teachers and to me. Meetings were conducted in a room which was designated as the data room, where I would carefully graph each student’s individual progress. It was also during these meetings that students would get to tell me what was bothering them or preventing them from making academic progress. From our conversations, I would then either visit with their teachers, refer them to the counselors, or assign them a mentor. (Viloria, 2017, p. 173)

Otra estrategia para fomentar el rendimiento del alumnado que puso en práctica esta líder, fue tomar decisiones sobre “who will be the teacher for every single student and matching the teachers’ teaching styles with the students’ learning styles” (p. 174). Es decir, asignó el profesor más adecuado a cada estudiante según su estilo de aprendizaje. Además, este centro escolar disponía de un programa para la promoción de la lectura

(*Accelerated Reading program*) y se asignaban mentores para los estudiantes con más dificultades en el desarrollo de la lectura (Viloria, 2017).

Otra forma de apoyar el rendimiento del estudiantado es proporcionándole apoyo extraescolar para hacer los deberes y reforzar contenidos académicos. El líder escolar (PMS1) de la MS1 Middle School explicó como llevaban a cabo esta iniciativa en su centro:

Also, most minority students also do not do homework or are unable to get academic help at home. These students are behind in Math and Reading so as part of our afterschool program we offer support for those two subjects. (p. 83 – 84)

Otra forma de apoyar el rendimiento académico es realizando un control del mismo a través de pruebas y analizando sus resultados. Este es el caso del director PMS1, el cual explicó como comparaba el rendimiento de todos los estudiantes (migrantes y no migrantes) para proporcionar apoyo a aquellos que lo necesitaban mediante mentoring entre iguales:

I send biweekly reports about how students are doing based on the RTI model. The school has a data team, and that team is responsible for analyzing student performance compared to non-white schools. Grade eight students are used to tutor grades six and seven students for a reduction in their senior dues. (p. 100)

El profesorado identificado como perfil de enseñanza eficaz (*Effective Teaching Profile*, ETP) por Hynds et al. (2017), proveían apoyo académico después de las clases a los estudiantes que lo necesitaban: “going the extra mile with reference to homework meetings and/or arranging meetings with Maori students after class to help students with work they did not understand and/or needed extra help with” (p. 17). Los investigadores también informaron que los estudiantes “appreciated teachers giving them extra time and support, particularly if they were struggling” (p. 21).

El estudio de Jayavant (2016) identificó prácticas que apoyaban el rendimiento de los estudiantes. En concreto, las escuelas estudiadas pusieron en práctica “the school’s formal reporting procedure, which involved the student in the goal-setting process. Taking ownership of their learning heightened the students’ awareness of their own progression, and students were able to monitor their next steps in achieving their goals” (p. 18). Esta responsabilidad de su propio aprendizaje se extendía al informe de los padres, mediante el cual, “the student reported their progress to their parents jointly with their teacher” (p. 18).

Jayavant (2016) identificó prácticas que implican a la familia en el proceso académico de su hijo o hija, a través del informe formal de la escuela. Este proceso involucra al alumno en el establecimiento de objetivos y le permite controlar su progreso.

El informe se extiende a sus familias de tal manera que se “a three-way process referred to as ‘child-based chats’ where the student reported their progress to their parents jointly with their teacher” (p. 18).

Las escuelas estudiadas por Tung et al. (2015) mostraron prácticas escolares que apoyaban el rendimiento académico de los estudiantes. Por ejemplo, “both the credit recovery program and the afterschool offerings at Bruin HS were ways of meeting the individual academic needs of students, many of whom happened to be Black or Latinx” (p. 155). Sin embargo, el centro de educación primaria Fairview fue el ejemplo más explícito de instrucción diferenciada. En este centro se implantó el modelo de co-profesor (*co-teaching model*), es decir, “Fairview had two or three adults in every classroom, which included students with moderate to severe special needs” (p. 154). Aunque hay un maestro de educación especial en cada aula, los investigadores observaron como todos los adultos “worked patiently, modifying instruction and accommodating all students, regardless of disability” (p. 154).

La directora escolar Taylor, entrevistada por Castillo (2022), quiso producir un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes a través del liderazgo instruccional con sus profesores y del empleo de “quantifiable data, such as end of staff meetings surveys, and end of school year staff surveys” (p. 102).

En las escuelas estudiadas por Leu Bonanno (2022), emplearon el análisis de datos de los estudiantes para identificar necesidades y mejorar su práctica docente, junto al apoyo de la familia: “collective analyses of student instructional and disciplinary data highlighted particular needs or gaps in practice and prompted school leaders to organize expert student and family panels for teachers to learn from the community” (p. 15). Las líderes estudiadas se preocuparon por el desempeño de sus estudiantes e intentaron encontrar la manera de ayudarlos a rendir mejor conociendo sus aspectos culturales.

B3.2. Promueve Altas Expectativas de Todos los Estudiantes

Uno de los líderes participantes en el estudio de Torres y Chrispeels (2022) expresó altas expectativas sobre sus estudiantes latinos que aprendían la lengua vehicular. Que estos estudiantes tengan una lengua materna diferente a la oficial es para él una ventaja en lugar de un déficit:

I have strong feelings about what my Latino/English learner students are capable of, given the right supports [...] Their English learner status is not a deficit [...] it is an ASSET because it means they will have TWO languages! That’s why I am tickled when I see our bilingual program students perform as well as they do. (p. 315)

El director de Southeast High School (SHS) explicó a los investigadores como transmitía altas expectativas del estudiantado a través de la metáfora del “viaje del estudiante”: “Through this metaphor he [the principal] emphasized the staff’s role in helping students to visualize opportunities and future paths through consistent messaging, symbolism, and school rituals” (Paredes et al., 2021, pp. 161 – 162). Además, se observó como el director trabajó con sus docentes para identificar líderes y recién graduados en la comunidad, con el objetivo de que compartieran su experiencia de éxito con el alumnado de la escuela que dirigía. Así lo explicó este director:

My graduation speech every year is 100% focused on the kids and their accomplishments of four years [...]. I ask permission to tell their stories. The stories inspire people. I think the other kids and sometimes the teachers will get that. ‘You didn’t know this kid, but he’s been homeless off and on for four years and here he is, he’s going to college’. (Paredes et al., 2021, p.162)

Estas historias no solo sirven de ejemplo al alumnado, también refuerzas las altas expectativas que el profesorado y los líderes proyectan sobre los estudiantes. Además de este discurso durante el acto de graduación, un profesor afirmó a los investigadores que “the principal continuously reminded them to ‘focus on students’ inherent strengths... and their ability to persevere in the face of challenge’” (Paredes et al., 2021, p. 164).

Una profesora de enseñanza del inglés como segunda lengua (Ms. Winters) demostró ser consciente de los prejuicios que algunos profesores tenían sobre el alumnado de color, por lo que ella les proporcionaba las herramientas para que pudieran demostrar a estas personas que estaban equivocadas:

A lot of times, people walk into our building and see the color of our kids’ skin and think that they are not capable of being independent... [...] it’s really, really frustrating... Even within our campus, I know there are teachers that believe that and act that way towards the students in my classroom and that’s a struggle. And so... I try to make sure that [my students] have the tools that they need to prove people wrong, that they are capable of making decisions and showing that learning is a place that they can be successful, and they are – every day. (Callahan et al., 2021, p. 14)

Una líder escolar (SL1), entrevistada por Vassallo (2020) afirmó que el bajo rendimiento de sus estudiantes es consecuencia de oportunidades adecuadas: “lack of performance not as a ‘fault’ but as lack of proper opportunities” (p. 4). Es decir, esta no es una condición del estudiante, si no de su contexto y los recursos que le aporta. Asimismo, otra líder participante en el mismo estudio (SL3) estaba convencida de que el alumnado con antecedentes migrantes necesitaba una atención especial para poder

alcanzar el éxito: “I strongly feels that children of migrants should be given ‘additional attention and resources so that they can blossom’” (p. 5). Por su parte, la líder SL2, siempre trató de evitar la comparación entre estudiantes y así se lo transmitía al profesorado: “she frequently reminds her staff not to compare linguistic abilities of children from minority backgrounds with those of Maltese children” (p. 5). Además, promovió la aceptación de la diferencia como el primer paso para potenciar el enriquecimiento de todos:

We have to accept differences and try to capitalize on the background they bring with them [...]. When we accept their individuality, we are helping them develop their own interests and dreams, which are not all different from the others [Maltese]... children. (Vassallo, 2020, p. 5)

Los líderes Bill y Juanita inculcaron altas expectativas en sus estudiantes y les ayudaron a ver que llegar a la educación superior era posible mediante el desarrollo de la Ley de Desarrollo, Ayuda y Educación para Menores Extranjeros (*Development, Relief, and Education for Alien Minors*, DREAM) y orientándoles sobre sus opciones educativas. Además, estos líderes organizaron el evento “*College is Possible*”, “to give youth in the community information about how to apply and prepare for college and scholarships, as well as about alternative career options (e.g., military, law enforcement, professional training)” (p. 374). Los líderes reconocieron que no todos los jóvenes están interesados en llegar a la universidad, pero lo importante para ellos es asegurarse de que están informados sobre sus posibilidades “providing an alternative to the negative messages they may have received about the possibility of college for Latinx, especially for undocumented immigrants” (McGovern et al., 2020, p. 385).

El director de la escuela Desert Breeze, organizó una formación para el profesorado sobre el proceso de revisión descriptiva (*descriptive review process*), mediante el cual se analizan las fortalezas y talentos ocultos de los estudiantes. Con esta formación, el director pretendía que su profesorado identificara las fortalezas de su alumnado y fomentara su talento, en lugar de focalizarse en sus dificultades y problemas.

a specific protocol for learning to recognize students’ strengths and to see talents that may be obscured by a variety of issues, such as ongoing student–teacher behavioral conflicts or a student having a specific learning need as set forth by an Individualized Education Plan. (Newcomer & Cowin, 2018, p. 502)

El líder de MS3 Middle School (PMS3) expresó tener altas expectativas de todos sus estudiantes en la siguiente narración:

All my students are prepared to go out there into the world and to get into good high schools. Being poor or minority is not an excuse. So it's not just about

performing in the exam, but it's really about working with the whole child and giving them the tools that they would not otherwise have to go to high school. (Luard-Charles, 2018, p. 80)

Hynds et al. (2017), informó que los profesores identificados como perfil de enseñanza eficaz (*Effective Teaching Profile*, ETP) expresaron altas expectativas de aprendizaje y comportamiento de sus estudiantes: “Teachers expressed high expectations for student learning and behaviour, evidenced by measurable achievement targets, and these teachers were observed encouraging students to do their personal best on assessments” (p. 17).

Los líderes escolares de la MSI entrevistados por Santamaría et al. (2015) trabajaban por mantener altas expectativas de sus estudiantes y erradicar el pensamiento basado en el déficit: “MSI principals expressed the need to lead by example in order to set and maintain high expectations for staff and students, while, at the same time, interrupting deficit-based thinking and other barriers preventing Māori success” (p. 101). Por tanto, mantener altas expectativas de su profesorado estudiantes es una manera de apoyar el éxito de los maorís. Un líder manifestó la importancia de que los estudiantes se sintieran apoyados: “Showing you really care, you are interested in their achievements and you have very high expectations of all of them and their whānau [families]” (p. 103).

Tung et al. (2015) evidenciaron que promover altas expectativas de todos los estudiantes era un indicador de la cultura escolar solidaria en los centros estudiados. En este caso, las altas expectativas en resultados de aprendizaje fueron expresadas en la declaración de intenciones de la escuela, utilizando objetivos medibles y supervisados. Los investigadores informaron de que en una de las escuelas secundarias estudiadas (*Bruin High School*), “most interviewees referenced the school’s mission as preparing students to do well in college. This high expectation regarding both academics and behavior guided aspects of the school culture, curriculum, and instruction” (p. 150). Los investigadores también recogieron como otro profesor expresó altas expectativas de los estudiantes latinos en la siguiente declaración: “In addition, another teacher expressed an asset-based view of Latino male students in describing them as being very goal oriented and having high aspirations for themselves” (p. 160).

Castillo (2022) observó como la líder escolar Sandra invertía “much of their time and energy growing school leaders that build relationships with students, have high academic expectations, and support social emotional wellness” (p. 105). Concretamente, esta líder no permitía que sus profesores hicieran comentarios negativos sobre las capacidades de los estudiantes, como estos: “They [students] can't. They're lazy”. En su entrevista, Sandra afirmó: “These children have the capability. We've just got to personalize their learning and find exactly what they need” (p. 150). Esto

demostró las altas expectativas que mantenía sobre todos sus estudiantes, en contraposición a la ‘visión del déficit’ (*deficit mindset*).

Entre las prácticas de liderazgo que fomentan altas expectativas de todos los estudiantes, Leu Bonanno (2022) observó como la escuela de educación primaria Angela Davis organizó una ceremonia para homenajear a los estudiantes graduados en la educación superior. Las familias fueron llamadas a este acto como invitados de honor. La líder Howards lo describió con las siguientes palabras:

This is an event that we’ve been doing for a few years. Those are all former students from Angela Davis that graduated high school. They come and do an honor walk and the kids high-five them in a row along the hallway... [These graduates] came from the same neighborhood. So keep investing in it and it’s not broken. (Leu Bonanno, 2022, p. 17)

B3.3. Fomenta la Participación de los Estudiantes

Según Paredes et al. (2021), el director que participó en su estudio de caso trabajó para fomentar la participación del alumnado a través de actos espirituales y culturales. La mayoría de estas actividades fueron programadas al inicio de la jornada escolar para incentivar la asistencia del alumnado a la escuela. Los investigadores observaron que estas “activities were developed and implemented in ways that maximized student participation” (p. 161).

En las tres escuelas internacionales estudiadas por Adams y Velarde (2021), estudiantes y profesorado se ocupan de las actividades curriculares: “In these activities, all school leaders highlighted the purpose of these programs, and they attributed the planning and implementation to teachers and students” (p.329). Con esta práctica se implica al estudiantado en tareas de gestión académica.

Con el objetivo de empoderar a los jóvenes para dirigir sus propias vidas, el programa UY “provided youth the opportunity to take leadership positions and to plan and organize community events” (McGovern et al., 2020, p. 379). En este programa, los jóvenes tenían una participación activa y los líderes tomaron un papel secundario:

develop agendas and facilitate weekly planning meetings for the group’s major undertakings. Meanwhile, the adult leaders take an indirect role [...] by guiding youth as they organized major events, one focused on culture (Hispanic Heritage fair) and one focused on educational pathways (College is Possible)” (p. 383)

Los líderes del programa Inspire Mentoring (IM) (Diana y Alex), crearon “Passing the Mic” para desarrollar autoconfianza y habilidades de liderazgo en los jóvenes:

a space and opportunity for youth to practice and become more confident in their ability to lead [...]. Youth Leads is a group of 12 minoritized youth that participate in board meetings, interview mentors and staff, and facilitate workshops and lead activities. These leadership activities are not trivial as IM's minoritized youth play an important role in shaping organizational decisions that may affect their experience. (Miller, 2020, p.59)

Un estudiante inmigrante (T8, School) declaró que la situación en su centro había mejorado como consecuencia de un fomento en la participación de los estudiantes: “The situation has improved in our school because our head teacher and our teachers gave us the chance to talk about how we feel during some meetings we had with them or during the lessons” (Hajisoteriou et al., 2018, p. 12).

En una de las escuelas estudiadas por Luard-Charles (2018) se identificaron acciones que fomentan la participación de los estudiantes. Concretamente, la directora (PMS3) de MS3 Middle School declaró:

We have Friday line up, as well as student gathering. [...]. Various students lead these activities, so all students feel included. Also, we are renovating an area in the school, and the students, all of our students are participating if they are interested in designing the playground, then it will be voted on by faculty staff and parents to decide the winner. (p. 77)

B4. Familias

B4.1. Implica a las Familias en la Vida del Centro

Durante la fase de entrevistas, Vassallo (2021) advirtió que los participantes “expressed the need to honour all members within the teaching and learning community (e.g. staff, parents, community members and other stakeholders)”, incluso buscando formas de incluir a aquellos grupos tradicionalmente silenciados. Un ejemplo de ello lo hallamos en el discurso de la líder escolar María, la cual explicó:

I urged the counselling professionals within my college to examine ways into how can we increase parental involvement. Together with the Senior Management Team of the School we embarked on a set of activities which aimed to reach parents physically, psychologically and emotionally, effectively linking parental expectations with school development planning. It is one thing having parents during Christmas events or book fairs and it's another thing propelling them to take part in important school decisions. (p. 8)

En el estudio de Torres y Chrispeels (2022) se identificaron prácticas mediante las que el líder implicaba a las familias en la vida del centro. Por ejemplo, en los documentos

escolares se encontraron iniciativas de formación para las familias, incluidas aquellas de procedencia culturalmente diversa:

Listening and guiding parents to access on-line programs to support their children at home. [...] Approximately 100 parents attended, received training on reading and then went to classrooms to read with children in English and Spanish. Parents represented diversity of school population. (p. 315)

Uno de los líderes entrevistados por Torres y Chrispeels (2022) informó sobre las formaciones que se dirigen a las familias en su centro:

[A] big part I feel is educating parents. We have over the years tried to offer relevant parent education during Family Fridays. [...] We did a series of four workshops on the growth mindset last year, which was for our families and that was in English and Spanish (p. 316).

Las celebraciones culturales son una forma de implicar a las familias con diversidad cultural en el centro escolar. En el estudio de McGovern et al (2020), la feria de la Hispanidad (*The Hispanic Heritage fair*) fue empleada como una oportunidad para implicar a las familias. Por ejemplo, la madre de un joven del programa UY aportó comida típica y prendas de vestir tradicionales. Otro joven describió esta celebración como “something that a whole family can enjoy” (p. 383).

En el estudio de Okoko (2019), la escuelas organizaron celebraciones canadienses a las que las familias recién llegadas al centro fueron invitadas. Un director afirmó que las familias recién llegadas acudieron con entusiasmo a estos eventos, acompañadas de sus hijos: “They dress their children up for Halloween, and come fully dressed up and ready to participate in our Christmas celebration whenever they are invited” (p.206). Otro ejemplo sobre la implicación familiar en el centro educativo fue descrito en este mismo estudio: “a mother who volunteered to educate the school community about her faith and her community after an incident where a person identified as belonging to her faith performed a heinous act of terrorism” (Okoko, 2019, p. 206). En este caso, la escuela facilitó que un familiar sensibilizara a la comunidad sobre su cultura y religión.

De acuerdo con un líder entrevistado por Brooks y Brooks (2019, p. 15), contar con el apoyo de la asociación de padres y madres era la única manera de conseguir los recursos que el Departamento de Educación no les provee. En este caso, las familias del alumnado se implicaron en la provisión de recursos para el centro:

During the interview with the principal, he confirmed that the only work that is completed in the school is through parent volunteers. [...] a father of two children

at the school and also the Parent Teacher Association's (PTA) president [...] was building tables for a computer work room. (p. 15)

En la escuela *Le Chéile*, las familias del alumnado son implicados mediante el cuidado del huerto escolar. Los investigadores observaron “a well-developed garden that was maintained by parents and grandparents of students in the school” (Brown et al., 2019, p. 9). Además, los productos que genera el huerto son empleados en celebraciones escolares a las que son invitados todos los miembros de la comunidad: “for the school fete that occurs at the end of the summer that is open to all members of the community” (p. 9).

Otra práctica para implicar a las familias es invitarlas a formar parte de organismos de la escuela y a participar en actividades de enseñanza. Breda, madre de un estudiante de la escuela *Le Chéile* declaró lo siguiente:

Aisling constantly tries to include as many people as possible within some area of the school, be it helping out with reading, developing policies or organising fundraising events [...] the principal regularly asks parents to speak to a class about their job, country of origin, etc. (Brown et al., 2019, p. 11)

En Esperanza Elementary School se identificaron diferentes estrategias para implicar a las familias en el centro. En su lista de prácticas culturalmente comprometidas se recogían las siguientes:

“Motivate parents to become volunteer coaches for Basketball, Soccer, and Football” (Viloria, 2017, Appendix A / p. 176-177).

“Provide flexible scheduling for parent conferences by allowing teachers to meet with parents outside of their scheduled planning times” (Viloria, 2017, Appendix A / p. 176-177).

Las escuelas chipriotas estudiadas por Hajisoteriou et al. (2018) expusieron una gran variedad de estrategias para implicar a las familias en la vida escolar, como reuniones e invitaciones a compartir experiencias:

Beyond school-parent meetings and teacher-parents briefings, some immigrant parents indicated that their participation in the learning process was a regular practice, as the teachers often invited them, along with native parents, to share with the students their experiences on discrimination, racism, and equality. (p. 14)

Concretamente, esta implicación de las familias estuvo relacionada con la enseñanza culturalmente comprometida y el apoyo fuera del centro escolar, tal y como explicó un profesor (T8, School 4): “In collaboration with parents, we co-plan their children's learning and we give them advice on assisting their children to do their

homework” (Hajisoteriou et al. 2018, p. 11). Además, la implicación de las familias también sirvió para formar a la comunidad sobre “parents’ intercultural competence, including interpersonal skills, team effectiveness, and cultural empathy. They often invited sociologists, school psychologists, and migrant community representatives as guest speakers” (Hajisoteriou et al. 2018, p. 10).

El director de la escuela Desert Breeze facilitó la implicación de las familias de varias maneras. En primer lugar, se permitió que los padres pudieran expresarse tanto en inglés como en español y se crearon comunidades de aprendizaje:

Jim institutionalized the use of both languages at school, which enabled Spanish-speaking parents to participate more easily. Moreover, Jim created spaces for parents and families, such as the school’s parent center and The Grove, a nearby community-learning space. (Newcomer & Cowin, 2018, p. 499)

En segundo lugar, el líder Jim implicó a las familias en actividades de formación y también los contrató en puestos del centro escolar: “he also brought in family learning programs, like the school’s Family Literacy program and the Family Health, Ambassadors program. He hired parents to fill positions within the school, including as paraeducators, teachers, administrative support, and staff” (Newcomer & Cowin, 2018, p. 499).

En último lugar, el líder implicó a familias y alumnos en asuntos escolares: “he also created the Site Council, a group of students, parents, and teachers, which met monthly to advise administration on a variety of school issues, such as school lunches, curricular changes, and more” (Newcomer & Cowin, 2018, p. 499). Además de la implicación en asuntos escolares, las familias también fueron invitadas a eventos especiales “in order to view students’ final projects or enjoy an evening of musical performance and displayed artwork” (Newcomer & Cowin, 2018, p. 504).

Los investigadores observaron que las prácticas de implicación familiar implantadas por el líder Jim consiguieron aumentar su presencia en el centro escolar: “these efforts increased the level of parent engagement. [...] the parent center was observed to be occupied daily with parents learning English on the school’s computers, sharing lunch, and visiting with the parent center’s coordinator” (Newcomer & Cowin, 2018, p. 499). Las familias entrevistadas corroboraron estas observaciones y mostraron aprecio por las iniciativas expuestas. Una madre de habla hispana dijo: “Es una escuela abierta para todos y nos da la oportunidad de expresar lo que queremos y sentimos” (Newcomer & Cowin, 2018, p. 499). Otra madre explicó: “Hay muchas escuelas donde educan a los niños y lo dejan hasta allí y no más, no? Aquí, todas las actividades que hemos hecho juntos, [...]. Hemos hecho familias unidas” (Newcomer & Cowin, 2018, p. 499).

En la escuela Desert Breeze, las familias se implicaron para mantener en el programa de enseñanza bilingüe: “through the use of parent waivers, he maintained the dual-language program, despite the prohibition on bilingual education” (Newcomer & Cowin, 2018, p. 504). Jim realizó un proceso educativo con las familias donde se les impartió formación para que supieran cómo funcionaba la excepción que les permitió mantener su programa bilingüe.

Marla, una directora con 20 años de experiencia, inició un club de lectura que incluyó a las madres del alumnado. Las familias de los estudiantes fueron invitadas al centro escolar para leer con sus hijos e hijas. Así lo explicó Marla:

With the support of the staff, I started the parent book club where parents come into the library and read books with their children. The books are in various languages... We raised funds to buy some of the books and some are donated... (Lopez, 2015, p. 178)

Otra iniciativa que fomentó la implicación de la comunidad en el centro fue el Día de los Jóvenes Autores (*Young Authors' Day*), también organizada por la directora escolar Marla: “The Young Authors' Day saw allow all the students to engage in writing including emerging readers. Members of the community are invited into the school to listen to the students read” (Lopez, 2015, p. 178).

Para Cynthia, una directora escolar negra, conseguir el compromiso de la comunidad con la escuela era muy importante, por ello, Cynthia animó a las familias a participar en los órganos de gestión del centro y se interesó por conocer su opinión en temas escolares. Cynthia lo explicó con las siguientes palabras:

The parents are welcomed in the school, they are encouraged to actively participate on the school council...they are made to feel that their views matter in all aspects of the school...we do more than hold barbeques...we ask our immigrant parents and parents of colour what they think about issues ...they are welcomed to voice their ideas, we take them seriously and act on them...I work hard to gain their trust... (Lopez, 2015, p. 178)

Santamaría et al. (2015) observaron las estrategias que los líderes de la MSI emplearon para implicar a la familia en la educación de sus hijos. En primer lugar, los líderes invitaron a la familia, junto con los líderes de la comunidad maorí, a formar parte de los órganos de gobierno escolar y a proveer formación a los docentes en temas culturales. Los investigadores observaron cómo los líderes se aseguraron de que

kaumātua [elderly Māori with status] and whānau [families] not only felt welcome within the school, but were invited to join key representative groups to inform school practices or even provide professional development to improve teachers'

reo [Māori language] and tikanga [beliefs, customs and traditions] was one common strategy employed by MSI principals. (p. 100).

Un líder de la MSI narró diferentes vías por las que se implican a las familias: “We actively gain whānau [families] perspective and voice through korero [talking], surveys, hui [meetings], informal gatherings, building links and relationships with our local marae [meeting place]” (p. 102). Otros líderes apostaron por proveer formación a las familias y hacerles visitas en sus domicilios: “I make a point of attending wider whānau [family] functions and homes when appropriate” (Santamaría et al., 2015, p. 103).

Los centros escolares que participaron en el estudio de Tung et al. (2015) evidenciaron formas de implicar a las familias en el centro escolar. Una de ellas es a través de Diálogos Raciales “led by trained facilitators who support participants to share their varied experiences in the community, specifically related to race” (p. 156). Estas reuniones se realizaban fuera del horario escolar y conseguía fomentar la implicación de familias que no se habían vinculado antes con el centro escolar. Esta iniciativa tuvo el resultado esperado porque fomentaron la participación las familias de color en puestos de liderazgo escolar:

parents of color began not only to participate in the Race Dialogues, but also to take on more leadership roles in the school [...] parents not only had opportunities to interact with staff members, they also had opportunities to become leaders and to advocate for changes in policies. (Tung et al., 2015, p. 156).

Un profesor de esta misma escuela (Fairview) implicó a las familias en tareas escolares donde los estudiantes plasmaron sus orígenes familiares: “engaged family members in a curriculum project in which students created books about their family backgrounds and traditions, which gave students ‘a sense of pride in where they’re from’” (Tung et al., 2015, p. 159).

Las directoras (Emma, Sandra y Taylor) de los tres centros educativos estudiados por Castillo (2022) organizaron eventos culturales para las familias: “parents night focused on student culture” (p. 100). Además, la líder Sandra narró las diferentes prácticas que pone en marcha para implicar a las familias en la vida escolar: “Sandra engages her families through community walks, PTA [parent teacher association] meetings that are run by the community parents, and by sharing the Campus Improvement Plan (CIP) in order to be transparent about academic focuses and school funding allocations” (p. 100).

La líder escolar Emma pidió opinión a las familias sobre aspectos escolares mediante una app:

she sends out surveys to families and parents about what they would like to see on campus. Emma has a school wide app in which parents are able to message her at any time. Parents utilize this app to give suggestions, ask questions, or even ask for support in certain ways. (Castillo, 2022, pp.103 – 104)

Además, Emma facilitó un espacio para uso de las familias: “a parent room where families have been welcomed to network, work on their resumes, apply for Jobs, and even organize systems that support the school community” (Castillo, 2022, p. 100).

Leu Bonanno (2022) identificó algunas formas de implicar a las familias en el centro escolar, ofreciéndoles puestos formales de liderazgo y representación en reuniones. Por un lado, el director Lancoff “hired esteemed family and community members into formal leadership roles, such as the Family Collaboration or Afterschool Specialist, to ensure their perspectives and representation in school meetings, community and parent outreach, and after school programming” (p. 17). Por otro lado, la directora Howards invitaba a las familias a los actos académicos “where parents, as honored guests, sat at the front of the gymnasium” (p. 17). Además, ambas líderes organizaron “expert student and family panels for teachers to learn from the community”(p. 15).

B4.2. Facilita la Comunicación con las Familias

En la escuela Central Bridge disponían de traductores e intérpretes para traducir documentos o estar en reuniones: “having translators and interpreters available to translate documents and be present at meetings with parents” (Oliver, 2021, p. 10).

En las escuelas chipriotas estudiadas, los líderes organizaron reuniones con familias inmigrantes donde otros padres bilingües actuaron como intérpretes. Así lo explicó uno de los profesores entrevistados (T8, School 4): “our head teacher helps us to organize teacher–parent sessions at a time convenient for parents and often using bilingual parents as interpreters” (Hajisoteriou et al., 2018, p. 11). Esta información fue corroborada por un familiar migrante (IP15, School 8): “The head teacher and other teachers have helped us to overcome any barriers to our collaboration with the school. For parents who cannot come or do not speak the language, bilingual volunteers make the minutes” (Hajisoteriou et al., 2018, p. 13).

Julian, el director escolar latino de una escuela primaria en el sur de California, se preocupó por facilitar la comunicación con los padres que no dominaban el idioma inglés, para ello, ofreció información en ambos idiomas: “His plan was to provide a fully bilingual information and communication platform to parents and community members, as well as to provide interpreters” (Santamaría & Santamaría, 2015, p. 30).

Cynthia, una directora escolar negra entrevistada por Lopez (2015), explicó la importancia que tiene para ella la implicación de la comunidad en el centro. Por ello, Cynthia buscó la colaboración de las familias para traducir las asambleas al idioma más hablado por los estudiantes:

The parents are welcomed in the school, they are encouraged to actively participate on the school council... [...]. I am working on asking parents to translate at the assemblies so that the assembly is not only English...most of the children speak Urdu... (p.178)

Para facilitar la comunicación con la familia del alumnado, la directora Sandra se aseguraba que la información que se enviaba a los padres estuviera en ambos idiomas (Castillo, 2022, p. 98). En el centro escolar de la directora Emma disponían de una aplicación mediante la cual las familias podían enviar mensajes a la directora en cualquier momento: “a school wide app in which parents are able to message her at any time. Parents utilize this app to give suggestions, ask questions, or even ask for support in certain ways” (Castillo, 2022, p.103 – 104).

C. Nivel Institucional

C1. Recursos y Oportunidades

C1.1. Moviliza recursos para la comunidad (Brooks & Brooks, 2019; Castillo, 2022; DeMatthews & Izquierdo, 2020; Faas et al., 2018; Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2021; Jayavant, 2016; Lopez, 2015; Luard-Charles, 2018; Newcomer & Cowin, 2018; Oliver, 2021; Smith, 2021; Vilorio, 2017).

C1.2. Colabora con entidades para ofrecer oportunidades a su comunidad (Brooks & Brooks, 2019; DeMatthews & Izquierdo, 2020; Leu Bonanno, 2022; Paredes et al., 2021; Okoko, 2019; Smith, 2021).

C2. Legislación

C2. Influye en la legislación educativa (Leu Bonanno, 2022; Miller, 2020; Newcomer & Cowin, 2018)

C1. Recursos y Oportunidades

C1.1. Moviliza Recursos para la Comunidad

Oliver (2021) identificó prácticas de liderazgo que ofrecían recursos externos a las familias del alumnado de la escuela Central Bridge. Dichos recursos incluían orientadores, trabajadores sociales, traductores e interpretes:

Leaders at Central Bridge have also made a concerted effort to engage parents [...] she has worked to ensure that there are open lines of communication with them. This includes staffing a guidance counselor and social worker whose caseload is restricted to ESOL students and families, as well as having translators and interpreters available to translate documents and be present at meetings with parents. (p. 10)

Entre los recursos para la inclusión encontrados en esta revisión, un estudiante holandés (Charles), informó sobre el programa de aprendizaje del idioma en el que fue matriculado:

I did not speak English at all at the beginning. I was enrolled in an excellent English learning program and teamed with a girl from Germany. That was an excellent way to make Friends... School principal and teachers helped me get to the class. That made me feel I was part of the class and the school. (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2021, p. 64)

Smith (2021) ha observado como los líderes participantes en su estudio tuvieron que actuar como comerciales y políticos para conseguir recursos para sus escuelas. Así lo explica el director escolar de una escuela pública con una población estudiantil predominantemente negra y unos resultados académicos medios – bajos (Warrior Carlos Washburn):

I have to serve more as a salesman and politician because I have to go out and practically sell my school to constituents so they would choose me over other schools which you know places challenges on my schedule and with my goals. (p. 41)

Además, este líder informó sobre la desigualdad en la provisión de recursos en las escuelas, debido a las características de la población estudiantil: “a clear difference between the funding provided to his school compared with more affluent, notable, and White-populated schools” (Smith, 2021, p. 41).

La directora Leon movilizó recursos para las familias de sus estudiantes contratando “an additional family social worker [...] and was tasked with the school’s counselor to provide counseling to families” (DeMatthews & Izquierdo, 2020, pp. 21 – 22).

Los directores de escuelas filipinas que participaron en el estudio de Brooks y Brooks (2019) emplearon su conocimiento en política y contactos para conseguir recursos para las escuelas de bajos recursos: “they used their knowledge of DepEd [Department of Education] policies along with their political networks to obtain supplies for their under resourced schools” (p. 14). Un ejemplo de esta demanda de recursos fue

explicada por un director escolar, el cual detectó que su alumnado tenía dificultades visuales:

I decided to talk to our city mayor. The city mayor talked to the president of the local ophthalmologist association and asked for volunteers to visit the school. The eye doctors came and gave free reading glasses to the students who needed help with their vision. (Brooks & Brooks, 2019, p. 14)

Las instalaciones de Esperanza Elementary School no estaban correctamente equipadas para garantizar la seguridad del alumnado. Su directora escolar y autora de esta obra, consiguió que el gobierno de la región equipara adecuadamente la escuela. Así lo relató Viloría (2017):

as a school principal, my first priority was to get the district's facilities department to build safe passageways for the students whose classrooms were outside of the main building. Through constant communication with the district facilities personnel, I was able to get sidewalks and roofs installed so that students would not get wet or have to walk under the sun. (p. 172)

El líder escolar de Desert Breeze School (Jim) movilizó diferentes tipos de recursos y gestionó los fondos asignados para conseguir mejoras para su centro:

Jim was the first in the district to use federal Title One monies to purchase computers for the school [...]. As another example, Jim also reallocated district monies in order to give teachers stipends for purchasing literature rather than textbooks. [...] Jim also found ways to redirect funds to teachers for more field trips, called 'field work'. (Newcomer & Cowin, 2018, p. 503)

Para apoyar el desarrollo literario de los estudiantes de su escuela, el director Jim proporcionó recursos a las familias para que crearan librerías en sus hogares. Otra iniciativa que fomentó la lectura, el bilingüismo y la autoconsciencia crítica fue 'One Book Desert Breeze'

where in a specific book was selected each year for all classes to read during the same period of time. Selected titles were available in both Spanish and English and reflected themes that families could relate to [...], which tells the story of a mother and daughter forced by personal hardship to leave Mexico and start a new life in the United States. (Newcomer & Cowin, 2018, p.500)

Algunos ejemplos de cómo el personal escolar se preocupa por la provisión de recursos para su alumnado, lo encontramos en el estudio de Luard-Charles (2018). Un profesor (TEMS3) de MS2 Middle School declaró que su centro se aseguraba de que todos los estudiantes cubrían sus necesidades básicas como el desayuno: "if they need

breakfast or supplies we ensure students receive their needs” (pp.77 – 78). Otro profesor de esta escuela reveló que el director y él mismo proveen de uniformes a los estudiantes que no pueden comprarlos:

we provide them with supplies, I see the principal do this all the time, and that makes me want to do the same. I mean we pool (put together) money and purchase uniforms so that students who cannot afford uniforms can come to school and receive uniforms. (p. 78)

Un profesor (TAMS6) de MS6 Middle School declaró que el personal docente del centro se turnaba para pagar lo que los estudiantes necesitaran: “We are happy to take turns hugging students, paying for a trip or prom” (Luard-Charles, 2018, p. 78).

El resto de escuelas, como MS3 Middle School, también ofrecieron recursos para el alumnado, relacionados con el acceso a dispositivos digitales. Así lo explicó el profesor TCMS3: “if they don't have internet access or computers at home, they have access to them in school. The principal ensures the students have access to the tools they need to be successful” (Luard-Charles, 2018, p. 80). Esta escuela también ofrecía programas de aprendizaje extraescolar durante el fin de semana para ayudar a los estudiantes que no dominan el idioma con sus tareas académicas. El líder PMS3 lo explicó con las siguientes palabras: “after school program has a dedicated section for homework help. These programs also have translations, and in instances when there is none, google translate is used” (p. 108).

En esta línea, el líder PMS1 también proporcionó recursos para mejorar el rendimiento de su alumnado, ofreciéndoles programas de refuerzo extraescolar: “most minority students also do not do homework or are unable to get academic help at home. These students are behind in Math and Reading so as part of our afterschool program we offer support for those two subjects” (Luard-Charles, 2018, pp. 83 – 84).

El profesorado entrevistado de MS4 Middle School afirmaron disponer de recursos para el alumnado que no domina el idioma de instrucción: “We have different online resources and books to help struggling readers and ESL [English as a Second Language] students. We have books in their language” (Luard-Charles, 2018, p. 101).

Para apoyar el rendimiento del alumnado, tanto PMS2 como PMS3, dieron importancia al apoyo parental en las tareas académicas. Por ello, el líder PMS3 organizó clases para los padres: “we have classes for the parents, we teach them to ensure they can help their child. We also have lessons to teach parents English. Learning English helps to improve their child and self academically” (p. 109). De la misma forma, la líder PMS2 ofreció tutorías para los padres del alumnado sobre contenidos académicos:

I provide free tutoring for my families. We teach the content for mathematics once every month. It is a parent institute. I bought every family a GoMath account for the parent so that parents can come and teach themselves the Math along with the kids. That's what we do. (Luard-Charles, 2018, p. 109)

En el estudio de Faas et al. (2018, p. 465), se halló que algunas escuelas actuaban como mediadores entre las familias y los servicios sociales, proveían recursos para las familias migrantes y enseñaban a las familias el idioma oficial: some schools found they acted as a mediator between families and social services. [...] schools sometimes found themselves in the position of providing 'tools' for migrant families. [...] some schools provided support for parents in learning English” (pp. 465 – 466).

La directora escolar Mary, entrevistada por Jayavant (2016), explicó su propósito de obtener recursos para implementar programas de enseñanza del idioma y, así, ayudar a la comunidad, familias y alumnado a expresar su cultura:

One of the things when they come to school is parents hide their ethnicity and their culture because they want to learn English. Some don't acknowledge it. We get funding, we get good funding for English as second language learners. So we want to get as much money as we can because we can put programmes in place. (p. 13)

La líder escolar Marla y su equipo docente movilizaron para establecer un club de lectura con las madres del alumnado del centro escolar. Algunos de los libros fueron comprados con fondos recaudados y otros fueron donados: “she collaborated with her staff to start a book club where the mothers come to the school and read with their children [...]. We raised funds to buy some of the books and some are donated...” (Lopez, 2015, p. 178).

La directora escolar Emma, estudiada por Castillo (2022), prestó servicios a las familias de sus estudiantes. Estos servicios eran externos al ámbito académico, como llevar a los estudiantes que perdían el autobús escolar: “even as much as driving students to school when they miss the bus or have car troubles” (p. 101). Esta líder también organizó “initiatives within the school that are important to families, such as clothing drives or book drives” (p. 104). Otra directora entrevistada, Sandra, “discussed how she requested materials from her district that were relevant to her students” (p. 99).

C1.2. Colabora con Entidades para Ofrecer Oportunidades a su Comunidad

Un ejemplo de cómo pueden colaborar los centros escolares con otras entidades para beneficiar a la comunidad lo encontramos en el estudio de Paredes et al. (2021), donde no de los líderes estudiados se coordinó con otra entidad para facilitar que los estudiantes obtuvieran el carné de conducir.

He [the principal] organized school counselors to coordinate with the department of motor vehicles to get students their driver's licenses or official government identification. As he explained, official identifications not only created opportunities for transportation to employment, but were also required to take entrance exams, GEDs, and so on. He explained how the effort to assist students in obtaining official identification was especially critical for high mobility students and students from immigrant populations. (p. 160)

Tal y como reconoció el líder escolar, esta medida beneficia a todo el alumnado, pero especialmente al colectivo de estudiantes migrantes, que suelen tener más dificultades para obtener el permiso de conducir (Paredes et al., 2021).

En el estudio de Smith (2021) los líderes más experimentados (*elders*) hicieron hincapié en la importancia que tenían las relaciones con la comunidad en su labor como líderes: "They were earnest in striving to become an established point of contact for those in the local area, some to the extent that a directed focus on developing caring communities [and] community partnerships" (p. 42).

Los investigadores constataron que los líderes eran responsables de apoyar no solo a los estudiantes, sino también a la comunidad. Elder Frank Stanley afirmó que "the businesses not only helped the students, but they also helped parents because we were getting jobs for the parents as well" (Smith, 2021, pp. 42 – 43).

La directora (Leon) de la escuela estudiada por DeMatthews e Izquierdo (2020) trabajó con diferentes entidades para proveer formación a sus docentes:

Principal Leon worked with central office staff, a local university, and community organizations to bring additional training on bilingual education teaching strategies, culturally responsive planning and teaching processes, social and emotional teaching strategies, and group problem-solving strategies for teachers. (p. 21)

Esta líder también colaboró con otras entidades para ofrecer oportunidades educativas en su comunidad: "She identified different organizations that could help support adult education in the community, advocated for a strong after-school program, and was an advocate for dual language among district principals" (DeMatthews e Izquierdo, 2020, p. 22).

Además de colaborar con entidades educativas, la directora Leon

visited homeless shelters in her community to speak with parents and build partnerships with community organizations, she helped parents navigate immigration processes with the nearby Mexican and U.S. Consulates, she visited

family violence centers and soup kitchens within the community, and sought food donations from local businesses to help families struggling to put food on the table. (DeMatthews e Izquierdo, 2020, p. 22)

La subdirectora de esta escuela relató un ejemplo de cómo trabajaban para ayudar a las familias de sus estudiantes: “We do it all, we are here working each night working tirelessly, I can’t tell you the amount of time that goes into talking with the Consulate or helping a family find a home” (DeMatthews e Izquierdo, 2020, p. 23).

En definitiva, el equipo directivo ayudó a su comunidad en temas que no estaban relacionados con sus competencias como directora escolar e, incluso, estas tareas eran ajenas al centro escolar Villa Elementary School. Sin embargo, su ayuda repercutiría directamente en su alumnado, sus familias y sus docentes, favoreciendo la construcción de un entorno escolar más acogedor.

En el estudio de Okoko (2019) también se identificaron acciones que los líderes llevaron a cabo para ayudar a las familias del alumnado recién llegado, las cuales no estaban relacionadas con temas escolares. Fueron las propias familias quienes expresaron su agradecimiento “towards the non-school related support that they received from school leadership, such as guidance and support provided, in some cases, to facilitate access to services such as medical care, English language learning and job opportunities” (p. 206).

Asimismo, los líderes entrevistados por Okoko (2019) explicaron “how working with EAL newcomers called for engagement in roles that were beyond regular school leadership practice. They found themselves having to learn how to initiate and manage collaborations with settlement agencies” (pp. 209 – 210). Algunos ejemplos que encontramos en este estudio sobre tareas que realizaron los líderes escolares son: “assisting parents to find jobs, or spending hours assisting newcomer parents who needed social support. [...] identifying doctors and following up with appointments” (Okoko, 2019, p. 210)

El norte de Mindanao es una zona políticamente compleja donde grupos terroristas están en activo. La directora de una de las escuelas estudiadas por Brooks y Brooks (2019) narró la necesidad de establecer colaboración con la comunidad para mantener la seguridad de su escuela, sus estudiantes y ella misma: “We ask for the support from the barangay²¹. Our barangay official designates policemen to come to our activities. That’s good to see their support for us” (p. 16).

²¹ En Filipinas, cada uno de los grupos de 45 a 50 familias de raza indígena o de mestizos en que se dividía la vecindad de los pueblos, y que estaba bajo la dependencia y vigilancia de un jefe (RAE, 2023).

Leu Bonanno (2022) identificó prácticas que llevaban a cabo los líderes para establecer relaciones con entidades que proporcionaban beneficios a su comunidad. En concreto, Angela Davis Elementary School

partnered with the local university, which provided college SOC [students of color] as mentors for the elementary-aged students. Students in the DLBE [Dual Language Bilingual Education] program also visited the university several times a year for learning opportunities with certain departments. (p. 18)

En este caso, la colaboración con las universidades locales resultó en beneficios para los estudiantes del centro escolar de la directora Howards. En el caso del director Lancoff, su escuela de educación primaria Hillside “provided access to community and health resources that worked in conjunction with culturally sustaining approaches to respond to the identities and contexts of students and families” (Leu Bonanno, 2022, p. 21).

C2. Legislación

C2. Influye en la Legislación Educativa

La autoconsciencia crítica de Alex (director del programa IM) sobre las desigualdades le llevó a iniciar conversaciones con los implicados en el programa IM para luchar por los derechos de los inmigrantes:

Alex has conducted advocacy-based inquiry surrounding what IM will do if Immigration and Customs Enforcement (ICE) come to the workshop space. These conversations are leading to IM’s community broadly creating tangible policies to address issues that affect their minoritized youth. Along with IM working with their supporters to speak out and advocate for change regarding immigrant rights. (Miller, 2020, p. 61)

Cuando en Arizona se implantó la política de educación solo en inglés y se prohibió la educación bilingüe, el director Jim se negó a aplicar esta norma en su escuela. Jim reaccionó con las siguientes palabras: “We did not put away Spanish as the law required, and we kind of said, well, personally, I said, ‘This is unconstitutional!’” (Newcomer & Cowin, 2018, p. 504). Para conseguir continuar con su programa de educación bilingüe, Jim explicó a las familias la opción de excepción del estado (*the state’s waiver option*) e hicieron todo un proceso de formación para que las familias entendieran lo que estaba sucediendo y como estaban actuando: “We did quite an education process with families, we did workshops on what we were doing, and we recruited kids into the dual language program...” (p. 504). Finalmente, el centro consiguió mantener el programa bilingüe gracias al empleo de las exenciones de los padres (*parent waivers*).

Luego, en 2006, el estado de Arizona estableció la agrupación de los aprendices de inglés según su nivel, a lo que Jim volvió a oponerse con ayuda de las familias y el profesorado del centro:

Jim again used parent waivers in order to keep ELs [English learners] and their classmates together [...]. Before Arizona's Proposition 203 was passed, Jim (and many other Desert Breeze teachers) participated in demonstration marches on the state capitol. Jim even camped out on the capitol steps, with his family, in protest. (Newcomer & Cowin, 2018, p. 504)

El director escolar Lancoff, estudiado por Leu Bonanno (2022), estableció un diálogo con la dirección estatal a fin de que ambas partes colaborarán en la modificación de las recomendaciones para atender a los estudiantes de su comunidad. Así lo informó el investigador: "Other times, Principal Lancoff leveraged his power for reciprocal dialogue, such as when Hillside teachers felt silenced by state leadership" (p. 16). El propio líder invitó a agentes gubernamentales a debatir sobre la educación bilingüe: "I invited [the state] to come and actually just have a meeting and just sit and listen to our [dual language] teachers" (p. 16).

Anexo II. Número de centros que ofertan enseñanzas en régimen general en las comunidades de Andalucía y de Castilla y León, en función de la titularidad.

Tabla 1

Número de centros que ofertan enseñanzas en régimen general en las provincias de Andalucía, en función de la titularidad

Titularidad	P	C	Pr	P	C	Pr	P	C	Pr	P	C	Pr	P	C	Pr	P	C	Pr	P	C	Pr
Nivel	E.I. 1er ciclo			E.I. 2º ciclo			E.P.			E.S.O.			F.P. Básica			Bachillerato			E. Especial		
Almería	77	147	23	202	21	7	194	22	8	112	18	8	38	3	1	57	0	12	125	3	1
Cádiz	79	119	23	279	74	6	276	80	6	143	73	7	66	19	0	95	9	18	109	10	0
Córdoba	75	171	16	213	57	4	208	50	5	118	45	6	53	11	0	58	8	13	140	19	0
Granada	106	107	24	261	62	12	255	61	8	143	54	7	45	15	0	72	10	16	129	13	0
Huelva	79	77	2	137	24	1	137	23	2	89	21	2	35	6	0	41	2	4	65	7	0
Jaén	71	74	9	187	41	1	189	40	2	124	35	2	39	6	0	58	5	6	115	2	0
Málaga	101	269	46	335	75	28	331	81	16	188	71	18	66	10	0	96	10	32	151	18	0
Sevilla	141	433	60	418	101	19	410	105	14	208	96	15	85	24	0	140	6	40	252	16	0
Andalucía	729	1.397	203	2.032	455	78	2.000	462	61	1.125	413	65	427	94	1	617	50	141	1.086	88	1

Nota. público (P), concertado (C), Privado (Pr)

ANEXO I

Tabla 2

Número de centros que ofertan enseñanzas en régimen general en las provincias de Castilla y León, en función de la titularidad

Titularidad	P	C	Pr	P	C	Pr	P	C	Pr	P	C	Pr	P	C	Pr	P	C	Pr	P	C	Pr
Nivel	E.I. 1er ciclo			E.I. 2º ciclo			E.P.			E.S.O.			F.P. Básica			Bachillerato			E. Especial		
Ávila	26	7	1	56	8	0	55	8	0	21	8	0	13	3	0	17	2	0	11	1	0
Burgos	43	16	9	74	28	2	74	28	2	26	27	1	12	7	0	26	15	1	7	4	0
León	54	6	9	123	27	2	122	25	1	42	26	2	18	7	0	36	16	1	3	3	0
Palencia	24	6	3	47	13	0	47	13	0	14	13	0	5	4	0	11	4	0	2	3	0
Salamanca	39	17	14	98	29	2	98	28	3	30	28	2	12	5	0	24	12	2	4	3	0
Segovia	30	1	12	47	4	0	47	4	0	20	4	0	9	0	0	17	3	0	1	0	0
Soria	26	4	2	25	4	0	25	4	0	14	4	1	5	0	0	12	2	1	2	0	0
Valladolid	67	28	22	106	44	3	108	43	4	41	43	2	12	11	2	33	25	2	10	5	1
Zamora	17	5	2	66	10	0	66	10	0	23	9	0	9	1	1	20	3	0	4	0	0
C y L	326	90	74	642	167	9	640	163	10	231	162	8	95	38	3	196	82	7	44	19	1

Nota. público (P), concertado (C), Privado (Pr)

ANEXO III. Imagen del sistema de códigos y categorías generadas tras el análisis temático reflexivo en el software ATLAS.ti.

Figura 1

Imagen del sistema de códigos y categorías generadas tras el análisis temático reflexivo en el software ATLAS.ti

Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos	Creado	Modificado
Acciones de gestión	6	0	[Gestión diversidad cultural]	12/04/2024 11:25	12/04/2024 11:25
Adaptaciones en la enseñanza o contenidos	13	0	[Curriculum]	05/04/2024 11:42	12/04/2024 11:48
Apoyos demandados	17	0	[Gestión diversidad cultural]	05/04/2024 12:02	12/04/2024 11:49
Apoyos existentes	19	0	[Gestión diversidad cultural]	05/04/2024 11:41	05/04/2024 11:41
Asiste a formación en general	6	0	[Formación]	05/04/2024 11:58	12/04/2024 11:46
Baja participación familias migrantes	2	0	[Implicación familiar]	05/04/2024 11:47	12/04/2024 11:50
Barreras de participación familias	8	0	[Implicación familiar]	05/04/2024 11:48	11/04/2024 13:02
Clima escolar negativo	12	0	[Clima escolar]	11/04/2024 12:17	12/04/2024 11:47
Clima escolar positivo	31	0	[Clima escolar]	11/04/2024 12:06	12/04/2024 11:47
Cultural Blindness	7	0	[Gestión diversidad cultural]	10/04/2024 12:43	10/04/2024 12:43
DC no ocasiona conflicto	7	0	[Clima escolar]	10/04/2024 13:01	12/04/2024 11:47
DC ocasiona conflicto	6	0	[Clima escolar]	10/04/2024 13:00	12/04/2024 11:47
Escasez oferta formativa en DC	10	0	[Formación]	05/04/2024 11:33	12/04/2024 11:48
Líder no propone formación	9	0	[Formación]	05/04/2024 11:59	12/04/2024 11:45
Líder propone formación DC	2	0	[Formación]	05/04/2024 12:23	12/04/2024 11:48
Medidas de implicación de familias	39	0	[Implicación familiar]	05/04/2024 11:49	12/04/2024 11:50
No es prioridad formación en DC	3	0	[Formación]	05/04/2024 11:33	12/04/2024 11:48
No participa en formación DC	2	0	[Formación]	05/04/2024 11:36	12/04/2024 11:49
No preparado para gestionar DC	5	0	[Gestión diversidad cultural]	10/04/2024 12:48	12/04/2024 11:49
No visibilización DC	22	0	[Visibilización de la div cultural]	05/04/2024 11:52	12/04/2024 11:50
Oferta en formación DC	1	0	[Formación]	05/04/2024 11:29	12/04/2024 11:49
Orientación para la gestión	9	0	[Gestión diversidad cultural]	12/04/2024 11:28	12/04/2024 11:28
Pautas de actuación	7	0	[Gestión diversidad cultural]	12/04/2024 11:24	12/04/2024 11:24
Plan de Estudios no se adapta a DC	16	0	[Curriculum]	05/04/2024 11:39	12/04/2024 11:48
Plan de Estudios sí se adapta a DC	1	0	[Curriculum]	05/04/2024 12:25	12/04/2024 11:48
Predisposición a visibilizar DC	5	0	[Visibilización de la div cultural]	05/04/2024 11:53	12/04/2024 11:50
Preparado para gestionar DC	6	0	[Gestión diversidad cultural]	10/04/2024 12:49	12/04/2024 11:49
Prioridad de formación en general	8	0	[Formación]	05/04/2024 11:32	12/04/2024 11:46
Prioridad formación DC	2	0	[Formación]	05/04/2024 11:26	12/04/2024 11:49
Si participación en formación DC	4	0	[Formación]	05/04/2024 11:37	12/04/2024 11:49
Visibilización DC	33	0	[Visibilización de la div cultural]	05/04/2024 12:08	12/04/2024 11:50

ANEXO IV. PRUEBAS ESTADÍSTICAS DE CONTRASTE PARAMÉTRICOS Y OTROS.

ITEM 15

Tabla 1

Verificación de supuestos paramétricos (Q15)

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)		W	p
Q15_1	Centro Público	0.872	< .001
	Centro Privado	0.868	0.016
Q15_2	Centro Público	0.870	< .001
	Centro Privado	0.876	0.027
Q15_3	Centro Público	0.880	< .001
	Centro Privado	0.877	0.024
Q15_4	Centro Público	0.872	< .001
	Centro Privado	0.844	0.007
Q15_5	Centro Público	0.865	< .001
	Centro Privado	0.874	0.021
Q15_6	Centro Público	0.867	< .001
	Centro Privado	0.806	0.002
Q15_7	Centro Público	0.876	< .001
	Centro Privado	0.877	0.024
Q15_8	Centro Público	0.879	< .001
	Centro Privado	0.867	0.016
Q15_9	Centro Público	0.877	< .001
	Centro Privado	0.868	0.016
Q15_10	Centro Público	0.852	< .001
	Centro Privado	0.868	0.016
Q15_11	Centro Público	0.846	< .001
	Centro Privado	0.850	0.011
Q15_12	Centro Público	0.863	< .001
	Centro Privado	0.841	0.008
Q15_13	Centro Público	0.876	< .001
	Centro Privado	0.815	0.002
Q15_14	Centro Público	0.771	< .001
	Centro Privado	0.837	0.005

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

Tabla 2

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene) (Q23)

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene)				
	F	df₁	df₂	p
Q15_1	0.503	1	117	0.480
Q15_2	0.004	1	117	0.949
Q15_3	0.018	1	118	0.893
Q15_4	0.002	1	118	0.962
Q15_5	0.046	1	118	0.830
Q15_6	2.896	1	117	0.091
Q15_7	0.138	1	118	0.711
Q15_8	0.554	1	118	0.458
Q15_9	1.198	1	118	0.276
Q15_10	0.380	1	118	0.539
Q15_11	0.241	1	117	0.625
Q15_12	0.322	1	117	0.572
Q15_13	0.120	1	118	0.729
Q15_14	1.134	1	117	0.289

Al no cumplir con los supuestos de normalidad se aplica U Man Whitney.

Tabla 3

Contraste T para Muestras Independientes (Q15)

Contraste T para Muestras Independiente		
	W	p
Q15_1	919.500	0.937
Q15_2	788.500	0.528
Q15_3	944	0.844
Q15_4	909	0.947
Q15_5	858.500	0.645
Q15_6	1149.500	0.062
Q15_7	980.500	0.633
Q15_8	981.500	0.625
Q15_9	910	0.954
Q15_10	811.500	0.405

Q15_11	688.500	0.149
Q15_12	816	0.682
Q15_13	1012	0.468
Q15_14	639.500	0.032

Nota. Contraste U de Mann-Whitney.

ITEM 16

Tabla 4

Verificación de supuestos paramétricos (Q16)

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)		W	p
Q16_1	Centro Público	0.705	< .001
	Centro Privado	0.873	< .001
Q16_2	Centro Público	0.877	0.024
	Centro Privado	0.876	< .001
Q16_3	Centro Público	0.888	0.036
	Centro Privado	0.852	< .001
Q16_4	Centro Público	0.848	0.008
	Centro Privado	0.856	< .001
Q16_5	Centro Público	0.881	0.027
	Centro Privado	0.707	< .001
Q16_6	Centro Público	0.457	< .001
	Centro Privado	0.705	< .001
Q16_7	Centro Público	0.873	< .001
	Centro Privado	0.877	0.024
Q16_8	Centro Público	0.876	< .001
	Centro Privado	0.888	0.036

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

Tabla 5

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene) (Q16)

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene)				
	F	df ₁	df ₂	p
Q16_1	2.132	1	118	0.147
Q16_2	0.913	1	118	0.341
Q16_3	0.021	1	118	0.886
Q16_4	5.124×10-4	1	118	0.982
Q16_5	0.402	1	118	0.527

Q16_6	3.429	1	118	0.067
Q16_7	1.167	1	118	0.282
Q16_8	13.893	a	118	< .001

Tabla 6

Contraste T para Muestras Independiente (Q16)

Contraste T para Muestras Independiente		
	W	p
Q16_1	842.500	0.505
Q16_2	673.500	0.054
Q16_3	1183	0.036
Q16_4	761.500	0.232
Q16_5	947	0.825
Q16_6	1009.500	0.472
Q16_7	1095	0.172
Q16_8	1156.500	0.040

Nota. Contraste U de Mann-Whitney.

ITEM 17

Tabla 7

Contraste T para Muestras Independiente (Q17)

Contraste T para Muestras Independiente		
	W	p
Q17_1	938	0.843
Q17_2	829	0.422
Q17_3	867	0.635
Q17_4	918	1
Q17_5	959	0.729
Q17_6	929.500	0.931
Q17_7	829	0.491
Q17_8	976	0.380
Q17_9	639.500	0.024
Q17_10	980	0.624

Nota. Contraste U de Mann-Whitney.

Tabla 8

Verificación de supuestos paramétricos (Q17)

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)			
		W	p
Q17_1	Centro Público	0.516	< .001
	Centro Privado	0.540	< .001
Q17_2	Centro Público	0.634	< .001
	Centro Privado	0.552	< .001
Q17_3	Centro Público	0.572	< .001
	Centro Privado	0.552	< .001
Q17_4	Centro Público	0.525	< .001
	Centro Privado	0.552	< .001
Q17_5	Centro Público	0.659	< .001
	Centro Privado	0.699	< .001
Q17_6	Centro Público	0.863	< .001
	Centro Privado	0.839	0.006
Q17_7	Centro Público	0.871	< .001
	Centro Privado	0.889	0.037
Q17_8	Centro Público	0.873	< .001
	Centro Privado	0.747	< .001
Q17_9	Centro Público	0.786	< .001
	Centro Privado	0.699	< .001
Q17_10	Centro Público	0.786	< .001
	Centro Privado	0.759	< .001

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

Tabla 9

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene) (Q17)

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene)				
	F	df₁	df₂	p
Q17_1	10.668	1	118	0.001
Q17_2	0.384	1	118	0.536
Q17_3	0.088	1	118	0.767
Q17_4	1.274	1	118	0.261
Q17_5	5.991	1	118	0.016

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene)				
Q17_6	0.986	1	118	0.323
Q17_7	0.204	1	118	0.652
Q17_8	0.137	1	117	0.712
Q17_9	0.031	1	118	0.861
Q17_10	5.304	1	118	0.023

ITEM 18

Tabla 10

Contraste T para Muestras Independiente (Q18)

Contraste T para Muestras Independiente		
	W	p
Q18_1	990	0.631
Q18_2	965	0.776
Q18_3	747.500	0.157
Q18_4	815.500	0.391
Q18_5	973.500	0.726
Q18_6	818	0.400
Q18_7	670	0.051
Q18_8	805.500	0.385
Q18_9	1013	0.520
Q18_10	1004	0.560
Q18_11	790	0.303

Nota. Contraste U de Mann-Whitney.

Tabla 11

Verificación de supuestos paramétricos (Q18)

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)			
		W	p
Q18_1	Centro Público	0.874	< .001
	Centro Privado	0.890	0.039
Q18_2	Centro Público	0.907	< .001
	Centro Privado	0.883	0.030
Q18_3	Centro Público	0.821	< .001
	Centro Privado	0.710	< .001
Q18_4	Centro Público	0.855	< .001

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)			
Q18_5	Centro Privado	0.815	0.002
	Centro Público	0.876	< .001
Q18_6	Centro Privado	0.872	0.019
	Centro Público	0.837	< .001
Q18_7	Centro Privado	0.794	0.001
	Centro Público	0.875	< .001
Q18_8	Centro Privado	0.780	< .001
	Centro Público	0.870	< .001
Q18_9	Centro Privado	0.799	0.001
	Centro Público	0.872	< .001
Q18_10	Centro Privado	0.840	0.006
	Centro Público	0.883	< .001
Q18_11	Centro Privado	0.921	0.133
	Centro Público	0.882	< .001
	Centro Privado	0.844	0.007

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

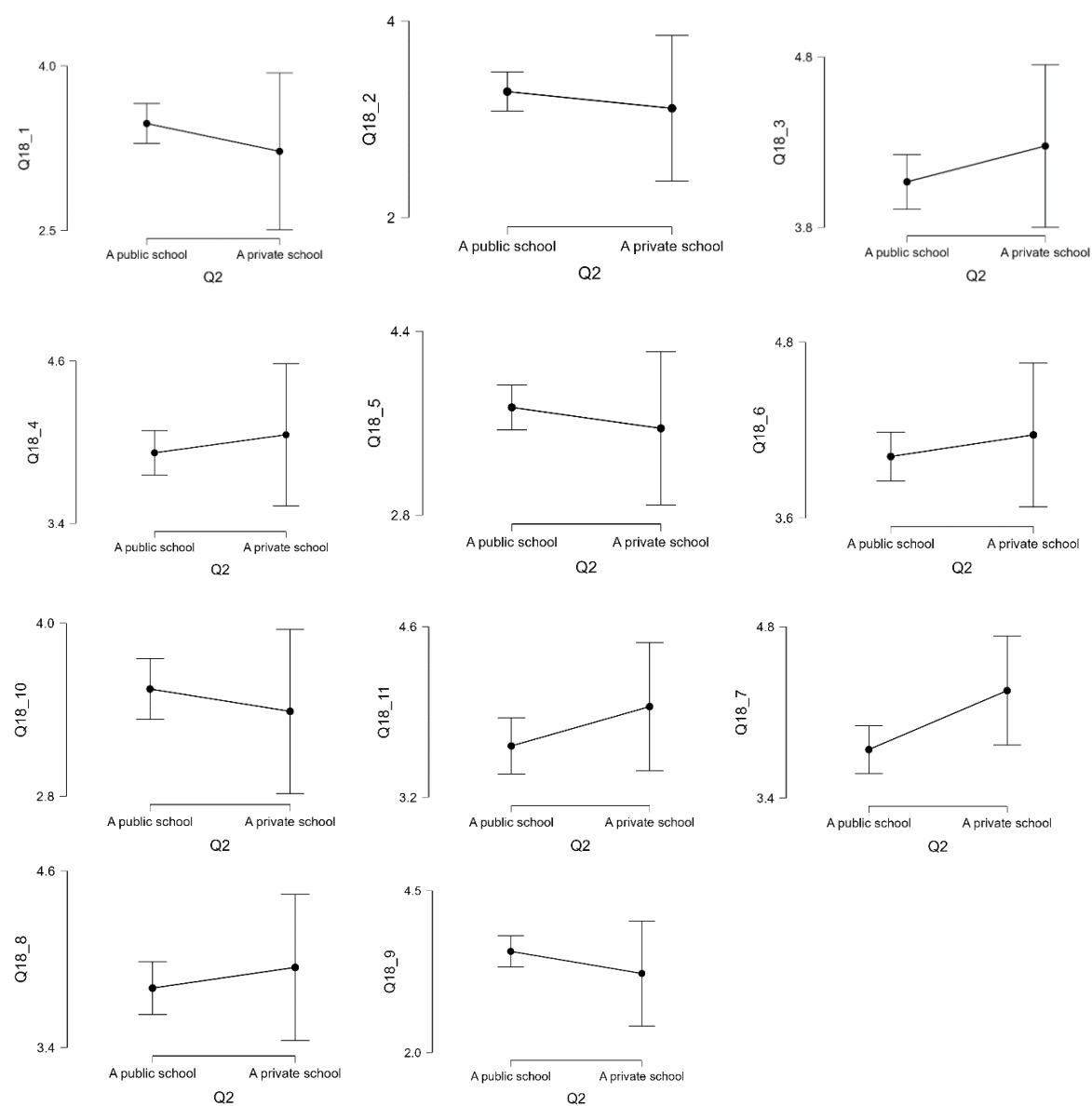
Tabla 12

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene) (Q18)

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene)				
	F	df ₁	df ₂	p
Q18_1	10.697	1	119	0.001
Q18_2	6.790	1	119	0.010
Q18_3	0.929	1	119	0.337
Q18_4	2.120	1	119	0.148
Q18_5	5.550	1	119	0.020
Q18_6	2.304	1	119	0.132
Q18_7	0.674	1	119	0.413
Q18_8	0.609	1	118	0.437
Q18_9	5.796	1	119	0.018
Q18_10	0.128	1	119	0.721
Q18_11	0.698	1	119	0.405

Figura 1

Gráficos descriptivos (Q18)



ITEM 19

Tabla 13

Contraste T para Muestras Independiente (Q19)

Contraste T para Muestras Independiente		
	W	p
Q19_1	685	0.062
Q19_2	673.500	0.048
Q19_3	813	0.377

Contraste T para Muestras Independiente		
Q19_4	588	0.008
Q19_5	838	0.773
Q19_6	929	0.991
Q19_7	845.500	0.543

Nota. Contraste U de Mann-Whitney.

Tabla 14

Verificación de supuestos paramétricos (Q19)

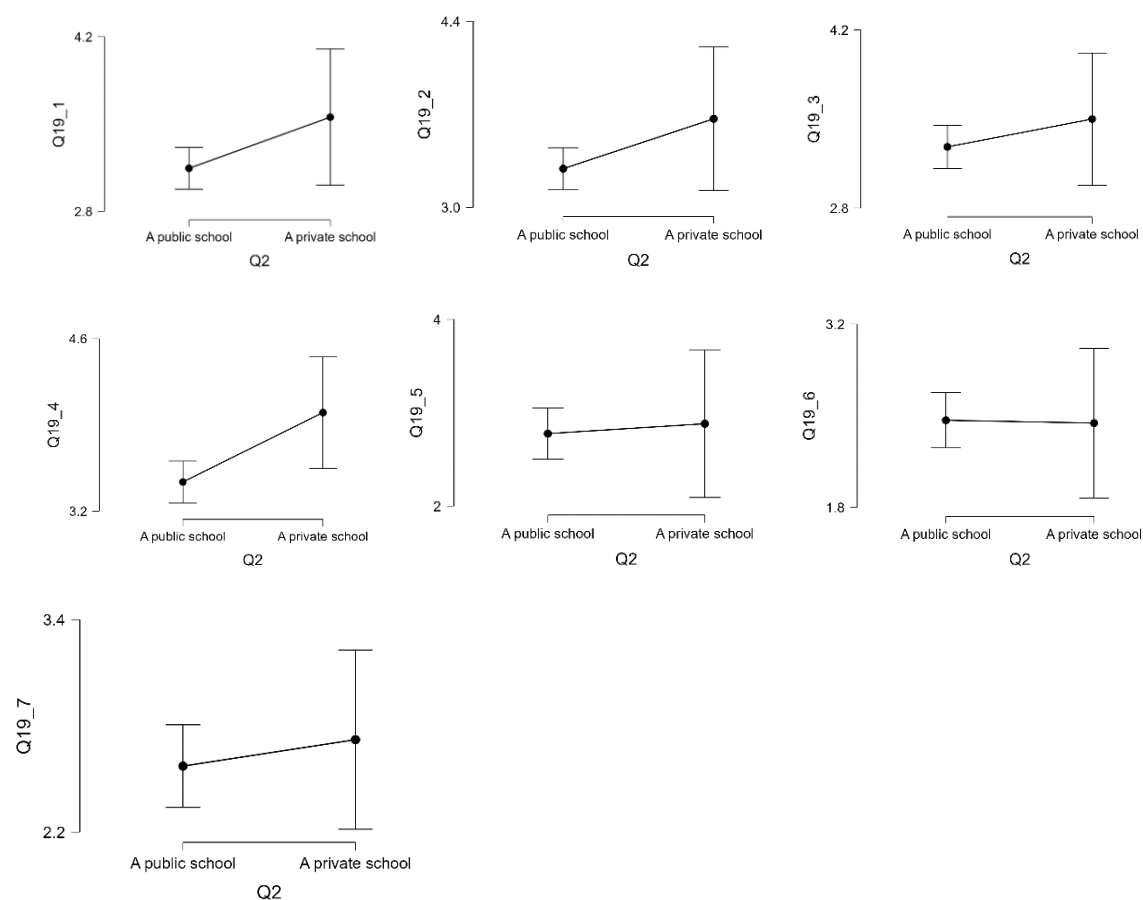
Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)			
		W	p
Q19_1	Centro Público	0.865	< .001
	Centro Privado	0.888	0.035
Q19_2	Centro Público	0.835	< .001
	Centro Privado	0.823	0.003
Q19_3	Centro Público	0.853	< .001
	Centro Privado	0.896	0.049
Q19_4	Centro Público	0.863	< .001
	Centro Privado	0.784	< .001
Q19_5	Centro Público	0.852	< .001
	Centro Privado	0.870	0.022
Q19_6	Centro Público	0.899	< .001
	Centro Privado	0.869	0.017
Q19_7	Centro Público	0.901	< .001
	Centro Privado	0.876	0.023

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

Tabla 15

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene) (Q19)

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene)				
	F	df₁	df₂	p
Q19_1	2.220	1	119	0.139
Q19_2	0.974	1	119	0.326
Q19_3	0.717	1	119	0.399
Q19_4	2.022	1	119	0.158
Q19_5	0.151	1	119	0.698
Q19_6	0.060	1	119	0.807
Q19_7	1.089	1	119	0.299

Figura 2*Gráficos descriptivos (Q19)***ITEM 20****Tabla 15***Contraste T para Muestras Independiente (Q20)*

Contraste T para Muestras Independiente		
	W	p
Q20_1	517	0.007
Q20_2	796	0.569
Q20_3	716.500	0.242
Q20_4	758	0.385
Q20_5	729	0.272
Q20_6	770	0.452

Nota. Contraste U de Mann-Whitney.

Tabla 16

Verificación de supuestos paramétricos (Q20)

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)			
		W	p
Q20_1	Centro Público	0.935	< .001
	Centro Privado	0.856	0.013
Q20_2	Centro Público	0.706	< .001
	Centro Privado	0.718	< .001
Q20_3	Centro Público	0.816	< .001
	Centro Privado	0.865	0.018
Q20_4	Centro Público	0.731	< .001
	Centro Privado	0.756	< .001
Q20_5	Centro Público	0.732	< .001
	Centro Privado	0.789	0.001
Q20_6	Centro Público	0.870	< .001
	Centro Privado	0.832	0.006

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

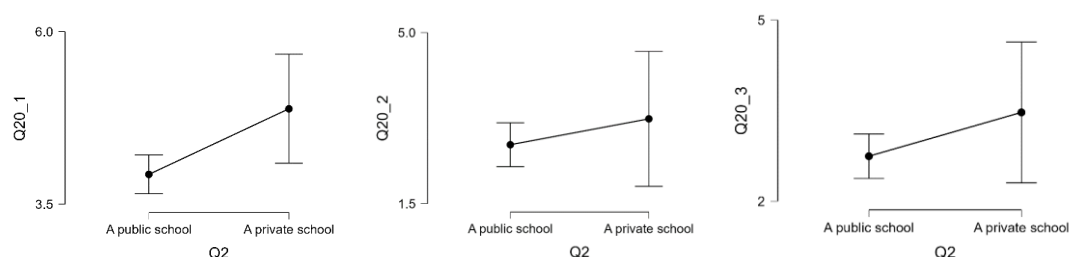
Tabla 17

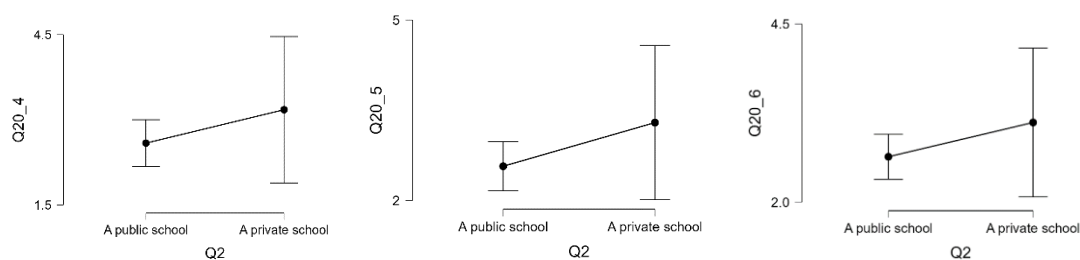
Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene) (Q20)

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene)				
	F	df ₁	df ₂	p
Q19_1	2.220	1	119	0.992
Q19_2	2.895	1	117	0.092
Q19_3	2.706	1	117	0.103
Q19_4	1.916	1	117	0.169
Q19_5	2.291	1	117	0.133
Q19_6	2.106	1	117	0.149

Figura 3

Gráficos descriptivos (Q20)





ITEM 21

Tabla 18

Contraste T para Muestras Independiente (Q21)

Contraste T para Muestras Independiente		
	W	p
Q21_1	672	0.054
Q21_2	1007	0.548
Q21_3	1061	0.272
Q21_4	1147.500	0.101
Q21_5	979.500	0.694
Q21_6	909	0.894
Q21_7	964.500	0.489
Q21_8	941	0.919
Q21_9	937	0.943
Q21_10	844.500	0.531

Nota. Contraste U de Mann-Whitney.

Tabla 19

Verificación de supuestos paramétricos (Q21)

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)			
		W	p
Q21_1	Centro Público	0.913	< .001
	Centro Privado	0.876	0.023
Q21_2	Centro Público	0.917	< .001
	Centro Privado	0.906	0.072
Q21_3	Centro Público	0.903	< .001
	Centro Privado	0.830	0.004
Q21_4	Centro Público	0.904	< .001
	Centro Privado	0.856	0.010
Q21_5	Centro Público	0.910	< .001
	Centro Privado	0.772	< .001

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)			
Q21_6	Centro Público	0.876	< .001
	Centro Privado	0.839	0.006
Q21_7	Centro Público	0.911	< .001
	Centro Privado	0.838	0.007
Q21_8	Centro Público	0.914	< .001
	Centro Privado	0.871	0.018
Q21_9	Centro Público	0.915	< .001
	Centro Privado	0.915	0.104
Q21_10	Centro Público	0.838	< .001
	Centro Privado	0.873	0.020

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

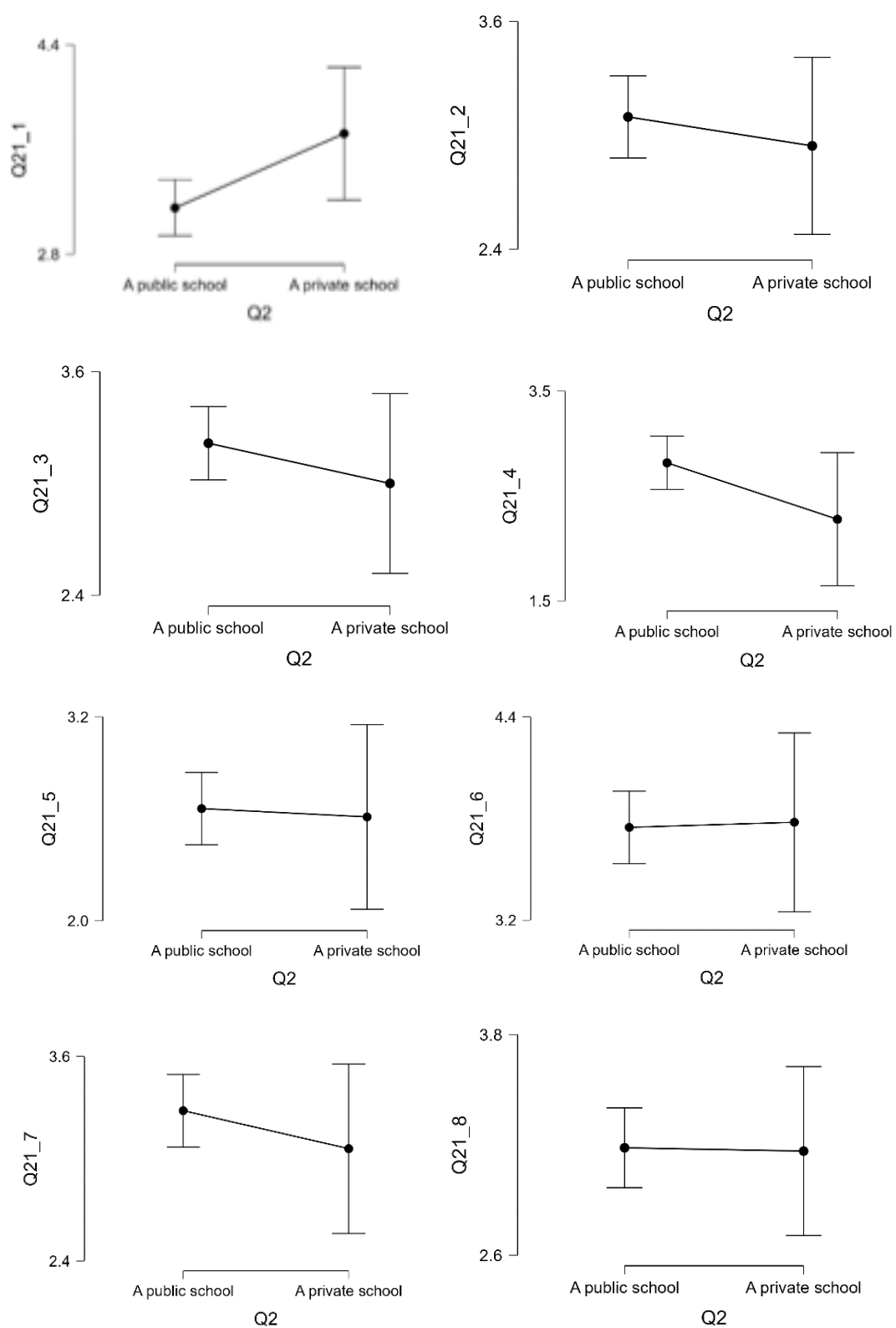
Tabla 20

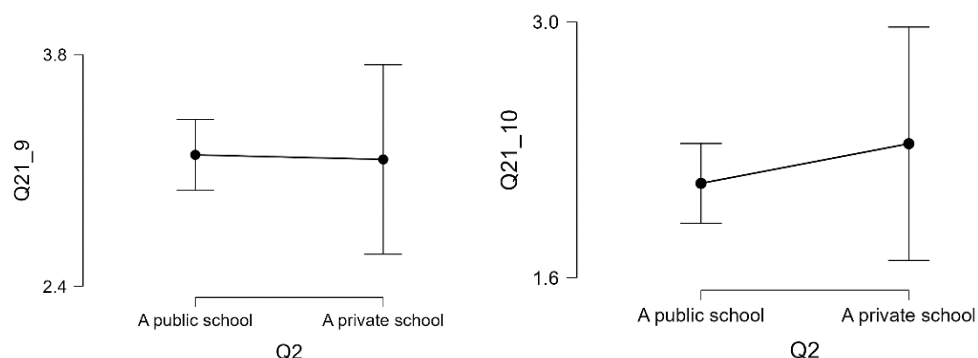
Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene) (Q21)

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene)				
	F	df₁	df₂	p
Q21_1	0.002	1	119	0.962
Q21_2	2.050	1	119	0.155
Q21_3	2.867	1	118	0.093
Q21_4	0.084	1	119	0.772
Q21_5	0.007	1	119	0.932
Q21_6	0.864	1	119	0.355
Q21_7	0.530	1	118	0.468
Q21_8	0.642	1	119	0.425
Q21_9	0.190	1	119	0.663
Q21_10	0.625	1	119	0.431

Figura 4

Gráficos descriptivos (Q21)





ITEM 22

Tabla 21

Contraste T para Muestras Independiente (Q22)

Contraste T para Muestras Independiente		
	W	p
Q22_1	700	0.077
Q22_2	904	0.864

Nota. Contraste U de Mann-Whitney.

Tabla 22

Verificación de supuestos (Q22)

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)			
		W	p
Q22_1	Centro Público	0.865	< .001
	Centro Privado	0.839	0.006
Q22_1	Centro Público	0.866	< .001
	Centro Privado	0.853	0.009

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

Tabla 23

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene) (Q22)

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene)				
	F	df1	df2	p
Q22_1	0.094	1	119	0.760
Q22_2	0.916	1	119	0.340

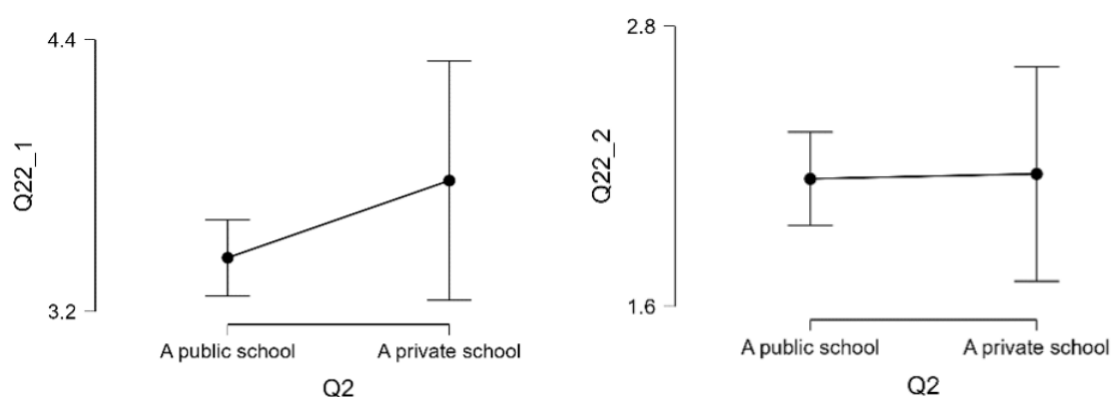
Tabla 24

Descriptivos (Q22_2)

Group Descriptives						
	Grupo	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
Q22_2	Centro Público	103	2.146	1.023	0.101	0.477
	Centro Privado	18	2.167	0.924	0.218	0.426

Figura 5

Gráficos descriptivos (Q22)



ITEM 22

Tabla 25

Contraste T para Muestras Independiente (Q23)

Contraste T para Muestras Independiente		
	W	p
Q23_1	658.500	0.035
Q23_2	851	0.563
Q23_3	767	0.374
Q23_4	889.500	0.773
Q23_5	794.500	0.309
Q23_6	925.500	0.994
Q23_7	806	0.364
Q23_8	NaN	*

Nota. Contraste U de Mann-Whitney.

^a El número de observaciones es < 2 en Q23_8 después de agrupar en Q2.

Tabla 26

Verificación de supuestos (Q23)

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)			
		W	p
Q22_1	Centro Público	0.835	< .001
	Centro Privado	0.710	< .001
Q22_2	Centro Público	0.898	< .001
	Centro Privado	0.864	0.014
Q22_3	Centro Público	0.843	< .001
	Centro Privado	0.825	0.004
Q22_4	Centro Público	0.872	< .001
	Centro Privado	0.867	0.016
Q22_5	Centro Público	0.867	< .001
	Centro Privado	0.844	0.007
Q22_6	Centro Público	0.903	< .001
	Centro Privado	0.845	0.007
Q22_7	Centro Público	0.907	< .001
	Centro Privado	0.900	0.058
Q22_8	Centro Público	NaN	^a
	Centro Privado	NaN	^a

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

^a El número de observaciones es < 3 or > 5000 en Q23_8 después de agrupar en Q2

Tabla

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene) (Q23)

Contraste de Igualdad de Varianzas (de Levene)				
	F	df ₁	df ₂	p
Q23_1	0.407	1	119	0.525
Q23_2	0.017	1	119	0.898
Q23_3	0.153	1	118	0.697
Q23_4	1.246	1	119	0.267
Q23_5	1.436	1	119	0.233
Q23_6	2.142	1	119	0.146
Q23_7	3.800	1	119	0.054
Q23_8	NaN	^a		

Nota. ^a El número de observaciones es < 3 en Q23_8 después de agrupar en Q2

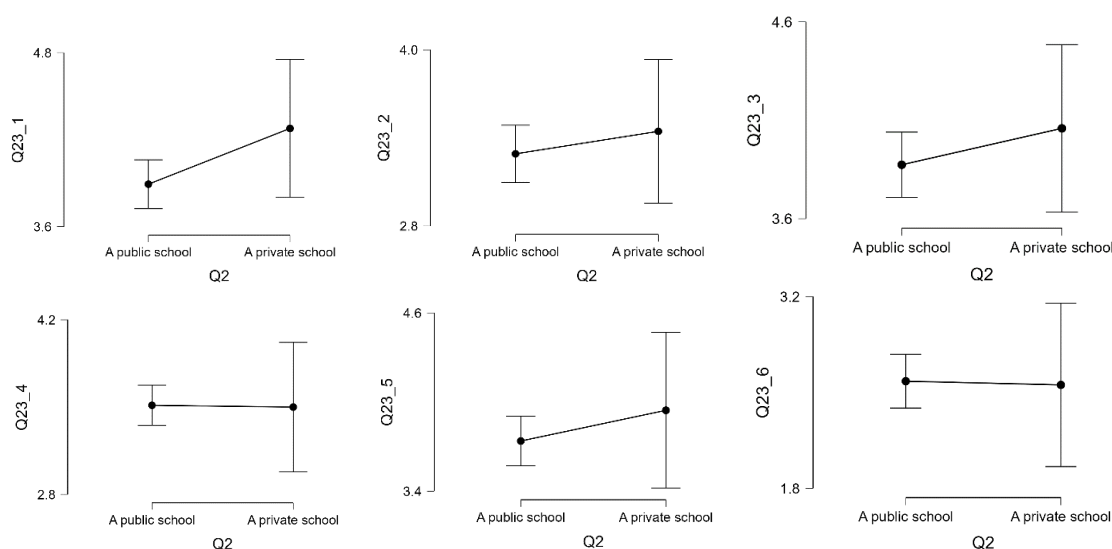
Tabla 27

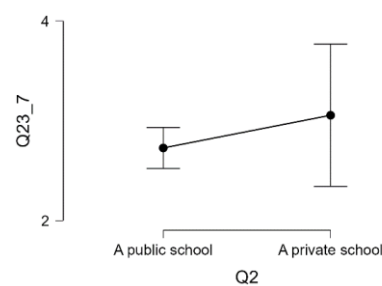
Descriptivos (Q23)

Group Descriptives						
	Grupo	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
Q23_1	Centro Público	103	3.893	0.862	0.085	0.221
	Centro Privado	18	4.278	0.958	0.226	0.224
Q23_2	Centro Público	103	3.291	0.996	0.098	0.303
	Centro Privado	18	3.444	0.984	0.232	0.286
Q23_3	Centro Público	103	3.874	0.848	0.084	0.219
	Centro Privado	17	4.059	0.827	0.201	0.204
Q23_4	Centro Público	103	3.515	0.827	0.081	0.235
	Centro Privado	18	3.500	1.043	0.246	0.298
Q23_5	Centro Público	103	3.738	0.851	0.084	0.228
	Centro Privado	18	3.944	1.056	0.249	0.268
Q23_6	Centro Público	103	2.583	1.005	0.099	0.389
	Centro Privado	18	2.556	1.199	0.283	0.469
Q23_7	Centro Público	103	2.728	1.050	0.103	0.385
	Centro Privado	18	3.056	1.434	0.338	0.469
Q23_8	Centro Público	0	NaN			
	Centro Privado	0	NaN			

Figura 6

Gráficos descriptivos Q23





ANEXO V.

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1. Síntesis de las variables de contexto del estudio

Centrándonos en responder al objetivo general de la presente investigación: conocer los factores o variables que afectan a los centros escolares públicos y privados, junto con las capacidades de los líderes escolares, para promover un compromiso cultural, y la descripción de la situación en contextos concretos, a partir de estudios de caso, que nos permitan interpretar la realidad desde las perspectivas de múltiples implicados (directivos, profesores, estudiantes y familias), se discuten a continuación los resultados obtenidos tras aplicar técnicas de análisis a los datos recopilados para este estudio.

Por las características de la población y las dificultades para llevar a cabo un muestreo de tipo probabilístico para seleccionar la muestra del estudio, los resultados que aquí se discuten no son generalizables, aunque la muestra seleccionada en la fase cuantitativa sí presenta una serie de características que nos permite acercarnos a la realidad del liderazgo de centros educativos en España.

La muestra resultante está formada por centros de hasta siete tipos (CEIP, CEO, IES, IESO...), repartidos por todo el territorio español. Asimismo, la muestra del estudio está compuesta por más de un centenar de directivos, tanto de centros financiados únicamente con fondos públicos como de centros de titularidad privada financiados con fondos públicos (concertados). Además, los resultados derivados de la aplicación de la encuesta han sido completados con un estudio de caso colectivo en cuatro centros educativos de diversas características; el tipo, el tamaño, la ubicación, la titularidad y el porcentaje de alumnado de origen migrante escolarizado era diferente en cada uno de los casos.

6.1.1. Perfil de los líderes escolares en la investigación en contraste con otros estudios

Comenzando por el perfil del líder escolar, se ha diferenciado entre la titularidad pública y privada del centro educativo que dirige, pues como se argumenta en el Capítulo II de esta Tesis Doctoral, la capacidad de liderazgo difiere considerablemente entre centros públicos y privados (aunque estos sean sostenidos con fondos públicos). Los principales rasgos que presentan los directores de la muestra de nuestro estudio se exponen a continuación.

En cuanto a sus características personales, la muestra del estudio cuantitativo presenta un equilibrio entre hombres y mujeres con una edad media algo superior a los 50 años, aunque en la dirección de centros privados predomina en la muestra el género

masculino (66.7%) y en la de públicos, el femenino (48.5%), pero sin poder generalizar esta diferencia (n.s. .05). Asimismo, la muestra de directores en la fase del estudio de caso en esta investigación está compuesta por tres hombres (IES-P_CyL-L; IES-P_A-L; C-C_A-L) y una mujer (IESO-P_A-LM), siendo un varón el que ocupaba la dirección del único centro privado-concertado incluido en nuestro estudio de caso.

Características de los directores muy similares obtuvieron Murillo y Hernández-Castilla (2015) en la muestra de su estudio, la cual constaba de 874 directores (51.7%) y directoras (48.3%) con una edad entre 50 y 55 años de media. En la misma línea, García-Garnica (2016), obtuvo una muestra compuesta por 329 miembros de equipos directivos, de los cuales 51.1% eran mujeres y 48.9% hombres, cuya media de edad se situaba entre los 50 y los 59 años. En ambos estudios, el sexo de los participantes sí registró alguna relación significativa con variables del estudio.

Según los datos del Ministerio de Educación más actuales, a pesar de la feminización de la profesión docente, tanto en el sector público como en el privado, los puestos directivos y de la inspección educativa son ocupados generalmente por hombres. Aunque la mayoría de los centros de educación primaria eran dirigidos por mujeres, más de la mitad de los puestos de liderazgo en la etapa de secundaria estaban ocupados por hombres, mientras que las mujeres tendían a ejercer como jefas de estudios o secretarías de los equipos directivos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Esta situación se lleva manteniendo en el tiempo desde, al menos, el año 2013 (Campos-García, 2016). Cabe destacar que, en contextos educativos pluriculturales como es el caso de Ceuta, las directoras incluidas en el estudio de Cuevas López et al. (2008) fueron mejor valoradas por su profesorado que los directores varones.

Respecto a la formación inicial, un 71.9% de los directivos encuestados, tanto de centros públicos como privados, habían obtenido un título de Grado o una Diplomatura o una Licenciatura como su nivel de formación más alto, frente a un 42.15% que, además, habían completado estudios de Máster o Doctorado. En el caso de García-Garnica (2016), solo el 5.5% de los miembros de equipos directivos incluidos en su muestra habían cursado estudios de posgrado, lo que nos indica que los directores de nuestra muestra de estudio muestran un nivel de cualificación superior a las muestras utilizadas en otras investigaciones, o bien que en el momento en el que se llevó a cabo aquel estudio (2016) aún no habían llegado a la dirección los actuales profesores de secundaria con requisito de acceso de Máster (desde la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre) lo que podría explicar la diferencia en la formación postobligatoria de los líderes en España.

A nivel porcentual, los directores de centros privados (33.3%) de nuestra muestra completaron estudios de Máster en mayor medida que los directores de centros

públicos (11.7%), aunque esta diferencia no es generalizable al no presentar significatividad en el contraste de hipótesis en nuestro estudio.

En cuanto a la formación permanente, los directivos de centros privados parecen asistir a más actividades de formación en temas de liderazgo que los de centros públicos. De hecho, se encontró diferencia estadísticamente significativa en la asistencia a *cursos / seminarios sobre liderazgo y en Conferencias o congresos educativos en los que docentes, directores/as o investigadores/as presentan los resultados de sus investigaciones o debaten sobre cuestiones educativas específicamente relacionadas con la diversidad cultural*, resultando ser más probable que los líderes de centros privados asistan a esta actividad de formación que los de centros públicos. Estos resultados coinciden con los hallados en el estudio de caso realizado, cuyos líderes de centros públicos reconocieron no haber asistido a formación relacionada con diversidad cultural, por diferentes razones, mientras que el líder del C-C_A sí reconoció haber asistido a alguna actividad de formación indirectamente relacionada con esta temática.

Los estudios consultados sobre las diferencias en el liderazgo entre centros públicos y privados coinciden en que los centros privados (inclusive los privados-concertados) proyectan un liderazgo sobre los resultados y la planificación (Cuevas López et al., 2008), promoviendo y participando en actividades de formación y desarrollo profesional en mayor medida que en los públicos (López Rupérez et al., 2020). Estos hallazgos están en consonancia con los obtenidos en esta investigación.

En cuanto a las posibles necesidades de formación que fueron presentadas a los líderes encuestados (Q15), ninguna de ellas fue percibida como elevada. Sin embargo, los resultados de la aplicación del cuestionario CRELeS en los cuatro países participantes (Austria, España, Irlanda y Rusia) coinciden en la identificación de un déficit de formación adecuada en liderazgo culturalmente comprometido para directores escolares (Ageeva et al., 2022).

La muestra del estudio español, en general, expresó un nivel de necesidad medio sobre los contenidos de formación relacionados con la atención y la gestión del alumnado con diversidad cultural en el contexto académico, sin apreciarse diferencias entre líderes de centros públicos y privados. No obstante, la *contratación y retención del personal* (Q15_14) sí registró diferencia estadísticamente significativa en función de la titularidad del centro que dirigían los directores encuestados. Es decir, los directores de centros privados expresaron una mayor necesidad de formación en este aspecto que los de centros públicos.

Esta necesidad viene determinada por las diferencias establecidas en la legislación para la gobernanza de centros públicos y privados en España (LODE, 1985).

Los directores de centros públicos no tienen ninguna responsabilidad en el proceso de selección de los profesionales que ocuparán las aulas de su centro escolar (LOMLOE, 2020, art. 81), por tanto, no tienen la necesidad de recibir formación en este aspecto. Por el contrario, los directores de centros privados (LODE, 1985, art. 25) y privados-concertados (LODE, 1985, art. 60) sí están involucrados en el proceso de selección del personal educativo, lo que justifica que lo perciban como una necesidad de formación en mayor grado que los de centros públicos.

Los resultados de la aplicación del cuestionario CRELeS ponen de manifiesto que la mayoría de los líderes, tanto de centros públicos como privados, encontraron los siguientes obstáculos para asistir a actividades de formación permanente (Q16): incompatibilidad horaria; falta de tiempo debido a responsabilidades familiares; escasez de oferta de formación que satisfaga sus intereses; y falta de incentivos para asistir a actividades de formación. Si nos enfocamos en respuestas de la muestra según la titularidad del centro que dirigen los directores encuestados, encontramos diferencias estadísticamente significativas en dos ítems: Q16_3. *No hay apoyo por parte de mi empleador* y en Q16_8. *No creo que sea importante para mi centro educativo*. Por tanto, los directores de centros públicos se sintieron menos apoyados por la institución para asistir a actividades formativas que los directores de centros privados. Asimismo, los directores de centros públicos parecen encontrar menos oportunidades de formación relevantes para su centro educativo que los directores de escuelas privadas.

La diferencia en las respuestas entre líderes de públicos y privados al ítem Q16_3 está relacionada con los hallazgos de López Rupérez et al. (2020), sobre el indicador del liderazgo integrado en las escuelas españolas. En este estudio, las escuelas de titularidad privada-concertada –y totalmente privada– duplicaron la puntuación sobre el indicador ‘fomentar y participar en el aprendizaje y desarrollo del profesorado’ (*Promoting and Participating in Teacher Learning and Development*), marcando una diferencia estadísticamente significativa respecto a los centros públicos.

De acuerdo con los resultados de TALIS 2018, el 55% de los directivos de Educación Primaria encuestados declararon haber establecido un plan de actividades de desarrollo profesional en el centro. Este porcentaje se reduce en 14 puntos cuando se recogen las respuestas de los líderes de la etapa de Educación Secundaria, situándose por debajo de la media de la OCDE (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Sin embargo, este informe no diferencia sus resultados en función de los diferentes tipos de titularidad de los centros, por lo que no podemos comparar esta medida.

Respecto a las diferencias manifestadas entre directores de centros públicos y privados en el ítem Q16_8, la OCDE (2004) expuso que la provisión de actividades de desarrollo profesional del profesorado se basaba en las necesidades de formación que

estos identificaban a través de cuestionarios. Sin embargo, los líderes de centros públicos de la muestra estuvieron de acuerdo en no encontrar oportunidades de formación relevantes para su centro. Esto puede estar relacionado con las debilidades del sistema de formación permanente en España que detectó OCDE (2004): dispersión de la oferta de formación y poca margen para priorizar temáticas de formación por parte del gobierno, así como la inexistencia de evaluación de proceso de formación y de su impacto.

En el estudio de caso también se preguntó al personal escolar sobre su participación en actividades de desarrollo profesional. Los resultados en estos centros analizados apuntan que, a pesar del alto compromiso con la formación permanente que demostraron los líderes y los docentes entrevistados en todos los casos, la percepción de una falta de oportunidades de formación relacionadas con la gestión de la diversidad cultural era generalizada dentro del centro.

Según los resultados expuestos en el informe TALIS 2018, solo 4 de cada 10 docentes de educación primaria habían sido instruidos para enseñar en entornos multiculturales y plurilingües. Este índice se reduce entre el profesorado de educación secundaria, donde solo 3.5 de cada 10, recibió preparación en esta área durante su formación inicial (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

A los resultados de Nayir et al. (2019), sobre la ausencia de oportunidades de formación para líderes escolares sobre prácticas de evaluación comprometidas con la diversidad cultural, se suma la revisión de los Planes Anuales de Formación del Profesorado en la comunidad de Galicia, Cernadas et al. (2019). Estos autores advirtieron que, entre los cursos 2003 y 2007, se contabilizaron 54 acciones formativas directamente relacionadas con la educación intercultural, mientras que entre 2011 y 2016 no se encontró ninguna. A pesar de situarnos en Comunidades Autónomas distintas, estos resultados respaldan la percepción de los entrevistados en nuestro estudio de caso, sobre la ausencia de oportunidades de formación ofrecidas por los centros de profesorado en relación con la gestión de la diversidad cultural. Concretamente, el jefe de estudios y orientador educativo del caso IESO-P_A informó sobre la disminución de este contenido entre la oferta de formación:

Sí es verdad que hace unos años estaba más de moda el tema de la diversidad cultural. Últimamente parece que está como más aparcado, pero vamos es algo cíclico. Ahora mismo es que hay poca oferta de esa temática (IESO-P_A-JO).

Otra de las razones mencionadas por las que los participantes de nuestro estudio de caso no asistían a formación relacionada con diversidad cultural, era la baja proporción de alumnado de origen migrante que albergaba su centro, lo cual diluía esta necesidad. Sin embargo, el constante incremento de la llegada de niños y jóvenes de

otros países a España (INE, 2022a; INE, 2022b) se está y se seguirá reflejando en la composición de las aulas y de los centros educativos, por lo que el personal escolar debe estar preparado para ello. De cualquier modo, para ofrecer una educación comprometida, respetuosa e inclusiva con la diversidad cultural no es imprescindible contar con alumnado de procedencia diversa, pues nuestra sociedad ya está formada por una gran variedad de culturas por lo que el encuentro cultural es inevitable, y los discentes también deben estar preparados para ello y para saber convivir en esta sociedad pluricultural.

Por su parte, la jefa de estudios del IES-P_A consideraba no necesitar formación relacionada con temas de diversidad cultural, ya que su experiencia como docente en centros educativos culturalmente diversos la hacían sentirse preparada para gestionar la diversidad cultural (respuesta basada en la experiencia). Sin embargo, esta respuesta corre el riesgo de ser errónea si la intervención educativa a aplicar no está fundamentada en evidencia científica, por lo que la formación es la única vía que se establece para dar una respuesta acertada y comprometida con la diversidad cultural.

Como sostienen Khalifa et al. (2016), si la implantación de una cultura escolar comprometida con la diversidad cultural no es liderada por el director o la directora de la escuela, esta corre el riesgo de fracasar. Para ello, es esencial la construcción de un liderazgo firme y con suficiente autonomía, capaz de liderar un proyecto educativo de tal envergadura, además de necesitar el respaldo de la institución a la que pertenezca, ya sea esta de carácter público o privado.

6.1.2. Perfil de los centros educativos en el estudio en contraste con otras investigaciones

Para terminar este resumen de los principales hallazgos obtenidos de la aplicación del Cuestionario CRELeS y del estudio de caso, continuamos trazando el perfil de los centros escolares públicos y privados que conformaron la muestra de esta investigación.

En primer lugar, entre los directores que aportaron información sobre la Comunidad Autónoma en la que se ubicaba su centro (85 de 121), podemos confirmar que la mayor parte de estos se localizaban en Cataluña (18) y en Andalucía (17). La mayor parte de la muestra de centros públicos se encontraban en Andalucía (20.5%), mientras que la mayoría de los privados se ubicaban en Cataluña (41.7%). Sin embargo, se desconoce la CA de 36 centros que formaban parte de la muestra, 30 de titularidad pública y 6 de privada.

Recordemos que los centros seleccionados para el estudio de caso se localizaban en Andalucía (3) y en Castilla y León (1), concretamente a las provincias de

Granada, Málaga y Salamanca. El centro educativo situado en Salamanca era un IES de titularidad pública, el centro ubicado en Granada era un centro privado-concertado que ofertaba desde infantil hasta formación profesional y los dos centros ubicados en diferentes pueblos de Málaga eran institutos de educación secundaria, uno solo ofertaba la etapa obligatoria y el otro impartía, además, formación profesional.

La mayor parte de los centros escolares que forman parte de la muestra se ubicaron en una ciudad pequeña de entre 15.001 y 100.000 habitantes (34.71%). Sin embargo, la mayor parte de los centros de carácter privado se localizaban en una ciudad mediana de entre 100.001 y 1.000.000 habitantes (44.44%). La prueba de contraste sobre este aspecto nos indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre centros públicos y privados en cuanto al tamaño de la localidad en la que se ubican, existiendo una tendencia a encontrar más centros de carácter privado en áreas urbanas con más densidad de población que en las zonas rurales.

A su vez, los centros estudiados en la fase cualitativa de esta investigación responden de la misma manera a la tendencia hallada en los resultados cuantitativos. Es decir, el único centro de titularidad privada (C-C_A) que forma parte de la muestra se sitúa en una ciudad de más de 228.000 habitantes, mientras que el resto de los casos se ubicaban en pueblos (de 3.001 a 15.000 habitantes), excepto el IES-P_CyL que se situaba también en una ciudad mediana (de 100.001 a 1.000.000 habitantes).

Los resultados derivados de la aplicación de la encuesta indican que más de la mitad de los centros de la muestra albergaban entre un 1% y un 10% de estudiantes con algún tipo de diversidad: su lengua materna es diferente a la de instrucción, están diagnosticados con alguna NEAE, pertenecen a hogares socioeconómicamente desfavorecidos, son de origen migrante y/o son refugiados. En cuanto al número de estudiantes de origen migrante, centros públicos y privados presentaron porcentajes similares de estudiantes con esta condición. Sin embargo, los resultados presentados en obras publicadas en diferentes periodos apuntan a que la mayor parte del alumnado extranjero que reside en España se encuentra escolarizado en centros públicos (Rahona y Morales, 2021), como consecuencia de “las normas de admisión en los centros y a las políticas de zonificación escolar” (Grau y Fernández, 2016, p. 144).

Si dirigimos la atención hacia las diferencias entre ambos tipos de centros, destaca que más de la mitad de los centros públicos (50.5%) no albergaba ningún estudiante refugiado y que más del 60% de los centros privados sí tenían entre un 1% y un 10% de alumnado con esta condición. Sin embargo, esta discrepancia no presentó significatividad, en cambio sí se detectaron diferencias estadísticamente significativas (n.s. .05) en relación con la acogida de alumnado con NEAE en función de la titularidad del centro. Es decir, los centros privados en España tienden a albergar más estudiantes

con NEAE que los centros públicos, según los resultados obtenidos para la muestra de esta investigación.

Estos resultados coinciden con los datos recopilados de la muestra del estudio de caso, pues tres de los cuatro centros estudiados presentaban entre un 1% y un 10% de estudiantes migrantes (1.7%; 4%; 6.2%). Solo el C-C_A albergaba más de un 10% de estudiantes con antecedentes migrantes (14.08%), es decir, el centro cuenta con casi el doble de población estudiantil extranjera que la propia ciudad donde se ubica (7.9%). Debemos mencionar que la institución educativa a la que pertenece el C-C_A fue fundada por un sacerdote, por lo que su educación se basa en los valores ligados un programa educativo de corte religioso católico. Estas connotaciones religiosas parecen no haber sido un obstáculo para la matriculación de alumnado de origen migrante, al contrario de lo manifestado por Rahona y Morales (2021). En el resto de los casos, el porcentaje de alumnado migrante escolarizado en el centro era similar o más bajo que el porcentaje de población extranjera que residía en la misma localidad.

El nivel socioeconómico y cultural de la zona en la que se ubica el centro educativo determina en gran medida la composición del mismo. Como apuntaban Grau y Fernández (2016), las familias de origen español tienden a evitar las zonas residenciales y escolares que presentan altas tasas de determinadas clases sociales y población de origen inmigrante. De la misma manera, las familias de origen inmigrante tienden a agruparse en áreas donde ya se encuentran familias de la misma procedencia. Por tanto, las normas de elección de centro por proximidad al hogar conllevan que la composición de la zona en la que se ubica el centro determine el tipo de alumnado que acoge (Torres Santomé, 2009). Estas razones apoyan los resultados de Calero y Escardíbul (2007), los cuales constataron que los mejores resultados del alumnado de escuelas privadas en PISA 2003 no eran consecuencia de la titularidad privada del centro, sino de las condiciones que se establecen en ellos: entorno socioeconómico favorable, clima educativo más positivo y menor presencia de alumnado inmigrante. El debate sobre niveles de segregación en el sistema educativo se encuentra actualmente en el interés de la política y de la investigación educativa, como así se mostró en el último Congreso AIDIPE 2024 en la Universidad de Barcelona, con un simposio monográfico sobre este tema (Martínez-Abad et al., 2024)

En la mayoría de los países que participaron en la edición de PISA de 2018, el alumnado autóctono rindió mejor que sus compañeros migrantes de primera y segunda generación (OECD, 2020b). Sin embargo, varios estudios demuestran que estos resultados parecen estar determinados en mayor medida por el nivel socioeconómico y cultural de la familia del estudiante que por su condición de migrante (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2020; Dronkers et al., 2012; Jungbauer-Gans y Gross, 2011; Serrano et al., 2016; Selvitopu y Kaya, 2023; Zhu y Kaiser, 2019). Concretamente, los resultados más recientes proporcionados por la edición de PISA 2022 indicaban que

un 16% de la media de rendimiento en la prueba de matemáticas es explicada por el nivel socioeconómico de los estudiantes escolarizados en centros españoles (Cobrerros y Gortazar, 2023). Sin embargo, debemos mencionar que gran parte de la población inmigrante que llegan a España suele tener una baja cualificación (OCDE, 2020b) y proceden de países con bajos recursos (INE, 2024), acentuando la ‘brecha de origen doble’ (Gabrielli et al., 2021), lo que se traduce en que una gran proporción de familias de origen migrante también se encuentran en desventaja económica y social.

Respecto al tamaño, los centros educativos que formaron parte de la muestra de la fase cuantitativa eran diversos en cuanto al número de estudiantes que albergaban. Casi el 50% de los centros de la muestra, tanto públicos como privados, tenía una capacidad de acoger entre 100 y 500 estudiantes y la mitad de los centros privados tenían matriculados entre 501 y 1.000 estudiantes. No obstante, esto no supuso una diferencia significativa entre centros públicos y privados, es decir, la titularidad no parece influir en el tamaño de los centros que componían la muestra.

El tamaño de los centros estudiados en la fase cualitativa coincide con los datos de la muestra de la fase cuantitativa, pues contamos con dos centros de entre 100 y 500 estudiantes (IESO-P_A e IES-P_A), otro con más de 501 estudiantes (C-C_A) y un último con más de 1.000 (IES-P_CyL). La titularidad no parece influir en el tamaño de estos centros, pues el centro público de Castilla y León (1.205) albergaba un número de estudiantes similar al centro concertado de Andalucía (980). En este caso, la oferta de enseñanzas y la población en la que se ubicaban parece explicar las diferencias y semejanzas entre el tamaño de unos centros y otros. IES-P_CyL y C-C_A se ubicaban en ciudades de más de 200.000 habitantes, mientras que IESO-P_A e IES-P_A se ubicaban en localidades de menos de 10.000 habitantes. Además, el IESO-P_A solo impartía enseñanzas secundarias obligatorias (de 1º a 4º de ESO) y, aunque IES-P_A sí ofertaba enseñanzas secundarias postobligatorias, competía con otro IES ubicado en la misma localidad.

En cuanto a medidas escolares para la integración del alumnado de origen migrante, más de la mitad de la muestra de directores, tanto de centros públicos como privados, informó que se ubicaba a este alumnado en clases ordinarias inmediatamente después de su admisión. No obstante, casi un 40% de los centros públicos y cerca de un 30% de los privados repartían el tiempo lectivo del estudiantado migrante entre clases especiales de inmersión lingüística y clases ordinarias, hasta que aprendían el idioma de instrucción. Ningún centro ubicó al alumnado de origen migrante en clases completamente separadas (segregación total), pues nuestra legislación educativa no contempla esta opción desde la entrada en vigor de la LODE en 1985 (Torres Santomé, 2008).

Aunque la legislación educativa en España impida la segregación escolar del alumnado “por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (LOMLOE, 2020, p. 122880), los datos más recientes de PISA (edición 2022) indican que la segregación escolar por origen y por nivel socioeconómico del alumnado, no solo está presente, sino que ha aumentado en algunas CCAA del país (Cobrerros y Gortazar, 2023). No obstante, iniciativas como el Pacto contra la segregación escolar en Cataluña (Síndic de Greuges, 2019) han demostrado reducir los niveles de guetización de los centros educativos de esta comunidad. Además, los centros concertados catalanes habrían aumentado la matriculación de alumnado de origen migrante en mayor medida que los públicos (Europa Press, 2024).

Los resultados del estudio de caso aportan algunos matices sobre la atención que se presta al alumnado migrante en los centros escolares. En la mayoría de los casos se prestaban medidas de educación compensatoria y clases de refuerzo en determinadas asignaturas. Estas medidas se dispensaban a cualquier estudiante que presentara dificultades para el aprendizaje y, en ningún caso, estos apoyos tuvieron en cuenta los antecedentes culturales del alumno, lo que coincide con lo reportado por García y Goenechea (2011) y por Gómez Hurtado et al. (2018). En este sentido, el alumnado de origen inmigrante es identificado como alumnado NEAE cuando desconoce el idioma de instrucción o tiene dificultades de aprendizaje, tal y como ya informó Grau y Fernández (2016). Esto nos indica que, a pesar de que ha pasado más de una década y dos reformas educativas (LOMCE, 2013; LOMLOE, 2021), la atención al alumnado de origen inmigrante no ha cambiado, lo que explica la constante en los resultados de este colectivo de pruebas internacionales.

Tanto en los centros públicos como en el centro concertado incluido en el estudio de caso, el profesorado era responsable de adaptar los materiales y la metodología de enseñanza para el alumnado que desconocía el idioma. Aunque, en todos los casos, el profesorado contaba con el asesoramiento del orientador educativo o del especialista en pedagogía terapéutica para desempeñar esta tarea, la mayoría de los docentes y líderes de los centros públicos estudiados reconocieron no sentirse preparados para afrontar los retos que suponía la diversidad cultural en los centros escolares.

Los resultados de las pruebas de PISA y TALIS analizados por Izquierdo-Gómez (2016) evidenciaron que los centros escolares en España (58%) presentan una autonomía muy inferior a la media de los países de la OCDE (82%), en cuanto a lo relacionado con los contenidos curriculares, lo que obstaculiza la adaptación del plan de estudios y del proceso de enseñanza-aprendizaje a los ‘filtros’ culturales del alumnado con antecedentes migrantes.

Según la teoría de la educación culturalmente comprometida de Gay (2013), el uso del conocimiento cultural, las experiencias previas, los marcos de referencia y los estilos de aprendizaje del alumnado diverso culturalmente es esencial para conseguir un aprendizaje eficaz y relevante y, por consiguiente, para que alcancen el éxito académico. En esta línea, Rodríguez-Izquierdo y González-Faraco (2021, p. 163) reiteran que “el rendimiento mejora cuando los docentes logran establecer conexiones significativas entre sus acciones pedagógicas y los conocimientos y prácticas culturales de su alumnado”. Por esta razón es esencial que los centros tengan autonomía, conocimientos y apoyo para ajustar el plan de estudios.

Sin embargo, la literatura consultada apunta a que el profesorado dispone de un conocimiento limitado en cuanto a la gestión de la educación del alumnado con diversidad lingüística y cultural (Carrasco y Coronel, 2017; Figueredo-Canosa et al., 2020; OECD, 2014), por lo que responsabilizarles de adaptar los materiales curriculares y la metodología de enseñanza puede resultar contraproducente. No obstante, los equipos de orientación educativa (para las etapas de infantil y primaria) y los departamentos de orientación (para la etapa de secundaria), tienen un rol esencial en la provisión de recursos de apoyo al alumnado NEAE y, por ende, al alumnado de origen inmigrante en España (Brown et al., 2021). De acuerdo con Goh et al. (2007), los orientadores no solo se presentan como una figura fundamental en la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos españoles, sino también fuera de estas fronteras, como en los EEUU.

De acuerdo con Gómez-Hurtado et al. (2021), las figuras del profesor de ATAL, el profesorado especialista y los orientadores educativos en España están siendo tomados como expertos en atención a la diversidad en el centro escolar, lo que corre el riesgo de que implementen una respuesta individual en lugar de una respuesta colectiva e inclusiva a nivel de centro. En su lugar, teorías como el liderazgo culturalmente comprometido (Khalifa, 2018) defienden que el director escolar, junto a los miembros del equipo directivo, son los únicos que pueden establecer una respuesta a la diversidad cultural sólida y prolongada en el tiempo. Para ello, será necesario conseguir la reforma escolar que permita un liderazgo pedagógico en los centros educativos españoles, principalmente en los públicos, donde los directores escolares tienen una autonomía más limitada (Beltrán et al., 2004; Bolívar, 2013; Gil-Espinosa et al., 2024; López Rupérez et al., 2020; Rodríguez-Gallego et al., 2020).

En la mayor parte de los casos estudiados se mencionó al profesor de ATAL, como un recurso de apoyo a los estudiantes de origen migrante, sin embargo, el IESO-P_A no podía ofrecer este recurso a su alumnado, ya que, debido al bajo número de estudiantes extranjeros que albergaba, la Administración educativa no se lo concedía desde 2008.

Este hecho está en consonancia con los hallazgos del reciente estudio de Garreta-Bochaca et al. (2022), los cuales demostraron que el reconocimiento de la diversidad cultural y las iniciativas que lo apoyan se dan con más frecuencia en aquellos centros que albergan un número mayor de alumnado de origen migrante. Sus resultados nos permiten conocer que solo el 11.5% de los centros de educación primaria en España cuentan con aulas de adaptación lingüística, que el 5.3% proporcionan clases en el idioma de origen y 3.8% en la cultura de origen.

La escasez de recursos para atender al alumnado de origen migrante en algunas escuelas ya fue constatada por Arroyo y Berzosa (2018), cuyos expertos encuestados reconocieron que estas medidas solo se encontraban en algunos centros y que eran de carácter voluntario, fomentando que el alumnado que las necesite se concentre en los centros que sí disponen de ellas. Por tanto, la distribución de recursos por parte de la Administración está contribuyendo a la ya existente segregación escolar por origen (Cobrerros y Gortazar, 2023; Garreta-Bochaca et al., 2022; Murillo et al., 2017), a pesar de conocer los perjuicios de la concentración de alumnado inmigrante en los centros escolares (Calero et al., 2010; Jungbauer-Gans y Gross, 2011; OECD, 2018a).

6.2. Síntesis de hallazgos más relevantes del estudio

En los siguientes puntos vamos a sintetizar los hallazgos más importantes del estudio mixto realizado sobre el contenido objeto de estudio, realizando una discusión con el marco teórico para llegar a las conclusiones más importantes.

6.2.1. Creencias de los directivos sobre entornos culturalmente diversos en centros escolares

En el análisis de las creencias sobre los entornos educativos culturalmente diversos que mostraron los directivos encuestados, podemos concluir que en términos generales son altamente positivas y están alineadas con la igualdad de oportunidades, el reconocimiento y respeto a las diferencias culturales y lingüísticas. Estas actitudes positivas sobre la presencia de alumnado culturalmente diverso en los centros escolares se extienden también entre la gran mayoría de los directores encuestados de los países participantes en el estudio CRELeS (Ageeva et al., 2022).

Sin embargo, destacaron las puntuaciones medias más bajas asignadas a tres ítems, frente al resto de los ítems de este bloque (Q17), por parte de directores de centros públicos y privados en España. El ítem Q17_6 hacía referencia a la importancia de enseñar el idioma materno del alumnado migrante en el centro escolar, lo cual no parece ser tan relevante para la muestra del estudio.

La corriente de *'language as a resource'* defiende que emplear el idioma y la cultura de origen como recursos educativos fomenta el aprendizaje del idioma de

instrucción y favorecer el rendimiento académico, lo cual ha sido evidenciado en escuelas norteamericanas (Soltero-González, 2009). Algunos centros educativos en España, donde se concentra un gran volumen de alumnado migrante, imparten clases en el idioma y en la cultura de origen de los estudiantes migrantes, pero estas representaban menos del 6% de la muestra del estudio de Garreta-Bochaca et al. (2022).

Los ítems Q17_7 y Q17_8 reflejaban connotaciones asimilacionistas, dando prioridad al aprendizaje del idioma de instrucción y enfatizando la cultural mayoritaria de los estudiantes de centro escolar. Los directores encuestados se mostraron más en desacuerdo con estas afirmaciones que con el resto de los ítems del bloque, lo que cual es positivo y demuestra que los discursos de integración como invisibilización de las diferencias están cada vez más alejados de la realidad educativa.

Nuestros hallazgos están en consonancia con los obtenidos por Chiner et al., (2015), en cuanto a las creencias del profesorado sobre la diversidad, en términos generales, marcando distancia con las creencias de los futuros docentes sobre la diversidad cultural que fueron analizadas por Rodríguez Izquierdo (2008). En este último estudio, su autora afirmó que “en la mentalidad de los estudiantes de magisterio prevalece una ‘actitud asimilacionista’ en relación a los alumnos de culturas minoritarias, fundamentada en la concepción de normalidad de la diferencia” (Rodríguez Izquierdo, 2008, p. 10).

Bien es cierto que en el análisis de las entrevistas del estudio de caso se han identificado tres comentarios con connotaciones relacionadas con la ceguera cultural o ‘*cultural blindness*’. Esta ideología tiende a minimizar las diferencias culturales bajo el lema ‘todos somos iguales’ (García y Arroyo, 2014; Rosenberg, 2004). Aunque estas afirmaciones parecen basarse en un buen propósito, contribuyen a mantener el statu quo mediante la adopción de prácticas identificadas como culturalmente neutrales que perpetúan el sistema vigente de desigualdad (Welton et al., 2015).

En cuanto a las diferencias halladas entre directores de centros públicos y privados, solo una supuso significatividad: Q17_9. *Para poder alcanzar los objetivos de un centro educativo es necesario que este evalúe continuamente sus estructuras y prácticas para satisfacer las necesidades del alumnado procedente de distintos contextos culturales.* Por tanto, los directores de centros se muestran más proclives a la evaluación de la realidad educativa de su centro para asegurarse que están atendiendo adecuadamente al alumnado diverso culturalmente.

De acuerdo con Bolívar (2008), la evaluación de la práctica docente en España ha sido reflejada en la legislación educativa desde 1995, sin embargo, no se está llevando a cabo de manera sistematizada, uniéndose a las reticencias que cualquier docente mostraría si un inspector escolar entrara en su aula. La cultura escolar que impera, sobre

todo en los centros públicos, donde los docentes se consideran los únicos responsables de lo que ocurre durante su lección (Bolívar, 2013), puede estar detrás de esta diferencia de respuestas entre directores de ambos tipos de centros.

Estudiar las creencias y actitudes del personal educativo hacia los entornos culturalmente diversos comporta una atención especial, pues como señalaron diferentes autores, estas creencias se presenta como el principal obstáculo para proveer una educación culturalmente comprometida (Fullan, 2002; Gay, 2010a). Asimismo, los resultados del estudio cuantitativo del proyecto CRELeS concluyeron que cuanto mayor eran los beneficios que los líderes percibían al interactuar con estudiantes con diversidad cultural en su centro, más prácticas culturalmente comprometidas se llevaban a cabo en ellos (Ageeva et al., 2022.).

6.2.2. Políticas y prácticas para atender a la diversidad cultural en los centros educativos

Entre los ejemplos propuestos de políticas y prácticas que podían ser implantadas en los centros escolares para atender a la diversidad cultural (Q18), las respuestas de directores de centros públicos y privados no se diferenciaron significativamente. Bien es cierto que se contemplan algunas diferencias en esta muestra que nos inducen a concluir que puede haber ciertas evidencias que los centros privados tienden a plantear y aplicar, en mayor medida, políticas y prácticas, respectivamente, contra la discriminación cultural; mientras que los centros públicos se inclinan más a organizar actividades que visibilizan la diversidad y se movilizan solicitando mayor provisión de recursos de apoyo al aprendizaje.

De acuerdo con los hallazgos expuestos por Garreta-Bochaca et al. (2022), aunque todos los centros de educación primaria estudiados declararon tener “bastante” en cuenta la diversidad cultural en los documentos del centro, a medida que aumentaba el porcentaje de alumnado de origen migrante se incrementa este reconocimiento de la diversidad cultural. En el caso de nuestra muestra, los centros privados albergan una tasa superior de alumnado NEAE, pero porcentajes similares de estudiantes migrantes y con un idioma materno diferente al de instrucción, por lo que nuestros resultados no están alineados con los obtenidos por Garreta-Bochaca et al. (2022).

A su vez, los resultados de la fase cuantitativa no están en consonancia con los obtenidos del estudio de caso, pues el centro concertado de Andalucía estudiado (C-C_A) ha sido el caso donde más iniciativas para visibilizar, expresar y aprender sobre la diversidad cultural se identificaron. Además, estas iniciativas no trataron la cultura de manera superficial y estereotipada (Carrasco y Coronel, 2017), o como lo denomina Torres Santomé (2009): como un ‘currículum turístico’.

Por el contrario, en el caso del instituto público de educación secundaria situado en Andalucía (IES-P_A), aludieron al concurso gastronómico que celebraban en el Día de Andalucía como una oportunidad para que el alumnado de procedencia extranjera pudiera expresar sus tradiciones gastronómicas. Desde esta perspectiva, la cultura es representada utilizando tópicos como la gastronomía y la vestimenta que, para Curtis (1998), sería aceptable si se emplea como punto de partida, pero no como ejemplo de práctica singular que movilice el cambio cultural o de actitud en el conjunto del centro.

6.2.3. Prácticas educativas que promueven la competencia global en los centros

La denominada *competencia global* no solo permite a los individuos apreciar o ser sensibles hacia diferentes perspectivas y visiones del mundo, de la vida, que otros grupos culturales tienen; sino que también los capacita para analizar cuestiones globales, locales e interculturales, realizando acciones responsables y sostenibles. Un ciudadano competente globalmente es capaz de mantener una interacción eficaz y respetuosa con personas de cualquier grupo cultural (OCDE, 2018a).

Las prácticas que los centros educativos españoles, que forman la muestra del estudio cuantitativo, aplicaban con más frecuencia para desarrollar la competencia global de su alumnado estuvieron relacionadas con el aprendizaje de los aspectos que definen (creencias, valores, costumbres, arte e historias) a otros grupos culturales, tanto si viven dentro, como fuera del país. Además, se hacía hincapié en comprender cómo los individuos de otros grupos culturales pueden tener diferentes perspectivas sobre la misma cuestión.

Los ejemplos de prácticas educativas relacionadas con programas de intercambios, interacción con personas de otras culturas y celebraciones de festividades de otras culturas fueron las que con menos frecuencia se llevaban a cabo en los centros incluidos en la muestra.

En el estudio de caso múltiple que llevaron a cabo García y Goenechea (2011) en seis centros públicos de la provincia de Cádiz que destacaron por la calidad de sus proyectos interculturales, se identificaron prácticas destinadas a sensibilizar sobre la inmigración y la diversidad cultural, se organizaban semanas culturales, lecturas de cuentos sobre experiencias de migrantes y charlas de personas inmigrantes. Estos resultados se alinean con lo expresado por los directivos escolares a través del Cuestionario CRELeS.

Los centros incluidos en el estudio de caso solían emplear otro tipo de prácticas para sensibilizar y aprender sobre otras culturas. Las más comunes se referían a intervenciones puntuales de algún alumno con antecedentes migrantes durante alguna

lección del profesor que se relacionara con su país de origen, su lengua materna o su religión. El centro concertado incluido en el estudio de caso (C-C_A) fue el único que mencionó implementar prácticas de movilidad, como viajes Erasmus, y actos que específicamente estaban destinados a aprender sobre otras culturas. El líder de uno de los institutos públicos justificó la ausencia de actividades de este tipo porque no estaban establecidas por la administración educativa. La administración educativa podría establecer un calendario para la realización de actividades de visibilización, reconocimiento y expresión de la diversidad cultural; sin embargo, si el centro escolar y su equipo directivo no reconocen la importancia y la utilidad de este aprendizaje, las actividades quedarán desvirtuadas.

La colaboración de asociaciones locales de inmigrantes con el centro escolar es una iniciativa que contribuye a la educación intercultural de los estudiantes, pero también del personal educativo, en escuelas pluriculturales. Los beneficios de estas relaciones de colaboración han sido estudiados por Soriano-Ayala y González-Jiménez (2010). Uno de los centros (IES-P_CyL) incluidos en la muestra del estudio de caso colaboraba con una asociación local que realizaba actividades de sensibilización cultural con el alumnado del centro.

6.2.4. Limitaciones y apoyos al liderazgo culturalmente comprometido en los centros educativos españoles

Uno de los apoyos más relevantes en la integración cultural, se relaciona con la implicación de las familias en la vida del centro. La implicación de las familias en la educación de sus hijos es un factor que contribuye al éxito académico de cualquier estudiante (Chaparro et al., 2016; Jungbauer-Gans y Gross, 2011; Lohmann et al., 2018) y, en particular, al de los estudiantes con antecedentes migrantes (Camarero-Figuerola et al., 2020; OECD, 2023; Rodríguez Izquierdo, 2012; Zhu y Kaiser, 2019). A su vez, el liderazgo culturalmente comprometido es un tipo de liderazgo enfocado en la comunidad (Khalifa, 2018), por lo que la relación con las familias y el resto de los miembros de la comunidad es imprescindible para su puesta en práctica.

Las respuestas de los directores encuestados nos informan de que mantener conversaciones con las familias sobre el progreso de sus hijos a petición del personal del centro, es la práctica más común en la relación entre familia y escuela en España, frente a otras prácticas relacionadas con la participación voluntaria de las familias en el centro.

Estos resultados concuerdan con los recopilados por todos los casos estudiados en esta investigación, mediante la cual se ha podido constatar la variedad de vías que el personal escolar emplea para establecer esta comunicación con las familias. Las tecnologías de la información y la comunicación, unidas a la situación de aislamiento

provocada por la COVID-19, han favorecido el desarrollo de la comunicación entre familia y escuela a través de la red (Sancho et al., 2021).

La práctica empleada con más frecuencia (Q20_1. *Hablar sobre el comportamiento y progreso de su hijo/a a petición del centro*) fue, también, la que reveló una diferencia estadísticamente significativa entre centros públicos y privados. El personal de centros privados tiende a solicitar a las familias más reuniones para informarles sobre el progreso de su hijo o hija que el personal de centros públicos.

Según los resultados presentados por Garreta (2008), la participación de las familias de centros privados en reuniones y actividades organizadas por la Asociación de Madres y Padres y Alumnos (AMPA) era mayor que las de centros públicos, aunque la etapa de escolarización de los hijos y la concentración de familias inmigrantes también influía en los resultados. Es decir, a medida que aumenta el porcentaje de familias inmigrantes en el centro, se reduce la participación en el AMPA y cuanto mayor era el nivel de enseñanza que impartía el centro, menor era el porcentaje de participación de las familias.

La participación de las familias migrantes en organismos colegiados y en las AMPAs, también, ha demostrado influir en un incremento de la capacidad del centro educativo para llevar a cabo prácticas culturalmente comprometidas, según los resultados del estudio de regresión lineal aplicado a los datos de los cuatro países participantes en el proyecto CRELeS (Ageeva et al., 2022).

Destaca que la práctica menos empleada para implicar a las familias esté relacionada con ofrecer charlas sobre sus prácticas culturales o religiosas (Q20_5), registrándose la puntuación media más baja en centros públicos. Lo que nos indica que las familias se implican o son implicadas, en menor medida, cuando las actividades se organizan para tratar temas interculturales. Estos resultados coinciden con los hallados en el estudio de caso, pues la mayoría de las actividades relacionadas con la diversidad cultural que organizaba el centro estaban destinadas al alumnado y no solían implicar directamente a las familias.

La literatura consultada confirma la escasa implicación de las familias migrantes en la vida escolar, incluso en centros comprometidos con esta diversidad, pero cuando se consigue su implicación, las familias proveen valiosos recursos de apoyo para el desarrollo de iniciativas como clases de árabe o refuerzo en el aula (García y Goenechea, 2011).

En relación con los obstáculos que los directores de nuestra muestra perciben para implementar una educación cultural y lingüísticamente comprometida en su centro escolar, la carencia de personal de apoyo es el más mencionado, tanto por directores de centros públicos como privados. Asimismo, una gran parte de los 16 directores de

centros públicos entrevistados por Estalayao et al., (2021), también informaron de la escasez de recursos económicos y materiales que les permitieran desarrollar una adecuada gestión de la diversidad cultural.

Estos resultados coinciden con los hallados en el estudio de caso, donde los tres casos de titularidad pública manifestaron la necesidad de contar con profesorado especialista en la enseñanza del español para extranjeros, es decir, de profesorado de ATAL. La escasez de este recurso ha sido evidenciada por Arroyo y Berzosa (2018), como hemos mencionado anteriormente.

Por ejemplo, el Programa ATAL fue implantado en los centros de educación primaria y secundaria de Andalucía con el objetivo de prestar una educación intercultural y de enseñar el español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rivera-Vargas, 2019). A pesar de ser un recurso muy valorado por el personal educativo, también ha recibido críticas por su carácter segregador, al requerir que el alumnado inmigrante sea separado de sus compañeros de aula ordinaria para recibir este apoyo (González-Monteagudo y León-Sánchez, 2020). Además, según Estalayao et al. (2021), el proceso de aprendizaje en estas aulas se limita únicamente al aspecto lingüístico, dejando de un lado los contenidos curriculares.

Sin embargo, los participantes en nuestro estudio de caso consideran que, sin la adquisición del idioma, el alumnado migrante no podrá alcanzar la integración social ni el éxito académico. De hecho, varios de nuestros entrevistados, en diferentes casos, sugirieron que el alumnado que desconocía el idioma debería pasar, al menos, un curso académico aprendiendo el idioma antes de enfrentarse a contenidos curriculares. Este planteamiento ya fue estudiado por Schleicher (2019), concluyendo que el desarrollo lingüístico y el cognitivo están interrelacionados, por lo que retrasar las lecciones de las materias curriculares no parece ser la solución. En su lugar, aboga por el trabajo cooperativo y coordinado entre el profesorado de las materias y el profesor del idioma.

En términos generales, los resultados obtenidos indican que los directores de centros públicos encuentran más obstáculos relacionados con el tiempo de dedicación a las tareas de liderazgo y las competencias del profesorado, mientras que los directores de centros privados hacen más hincapié en la falta de personal de apoyo y de recursos económicos. No obstante, estas diferencias no presentan diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Respecto a ello, los resultados de TALIS 2018 advierten que el tiempo que los directores españoles dedican a tareas burocráticas ha aumentado considerablemente desde su estudio en 2013, mientras que el tiempo dedicado a tareas propias del liderazgo pedagógico se ha reducido (Ministerios de Educación y Formación Profesional, 2019). Este hecho también fue informado por los líderes de escuelas melillenses,

incluidos en la muestra del estudio de Chilah Abdelkader et al. (2023), cuya carga de tareas burocráticas y de gestiones administrativas no les permitían dedicar el tiempo suficiente a la mejora educativa y a la atención de la alta proporción de alumnado culturalmente diverso en sus centros.

Los directores de centros públicos también identificaron, en mayor medida que los de privados, la falta de competencias docentes como un obstáculo para ofrecer una educación cultural y lingüísticamente comprometida en su centro. La ausencia de formación del personal docente en gestión de la diversidad cultural ya ha sido discutida y reconocida en el epígrafe anterior (Carrasco y Coronel, 2017; Figueredo-Canosa et al., 2020; OECD, 2014). No obstante, los directores de escuelas públicas enfrentan un doble desafío, pues no pueden intervenir en el proceso de selección de los profesionales que imparten docencia en su centro escolar (Cros et al., 2004; LOMLOE, 2020, art. 112), dificultando así la formación de un equipo multidisciplinar con un profesorado especialista en las condiciones que el centro posea por su localización o por las características del alumnado que posee. Además, la contratación y el mantenimiento de docentes culturalmente comprometidos (Carter, 2021; Gil y Khalifa, 2019) es la primera acción del líder para crear un entorno de aprendizaje inclusivo y comprometido con la diversidad cultural. Actualmente, los directores de escuelas públicas en España no pueden cumplir con este precepto.

6.3. Limitaciones de la investigación e implicaciones para la práctica educativa

Como en toda investigación, nos debemos plantear las amenazas que han surgido en el desarrollo del estudio tanto a nivel de validez externa (generalización de resultados) como de validez interna (precisión de los resultados de la propia investigación).

En relación a la validez externa de los resultados, es decir, sobre la capacidad de inferir estos en el conjunto de directores escolares españoles, hemos de comentar algunos aspectos sobre las limitaciones y potencialidades de esta muestra. Para desarrollar esta investigación hemos contado, por un lado, con una muestra de 121 directores escolares que desarrollaban su liderazgo en variedad de tipos de centros, de titularidad pública y privada, y ubicados por toda la geografía española. Los líderes que formaron la muestra, así como los centros que dirigían, poseían características muy diferentes, lo que aporta indicios de valor relativo sobre la calidad y veracidad a los hallazgos obtenidos.

Por el otro lado, cuatro centros escolares situados en comunidades autónomas distintas y, también, con diferentes características, en cuanto a ubicación, tamaño, oferta educativa proporción de alumnado migrante y titularidad, han formado la muestra

del estudio de caso (estudio de caso colectivo). Las declaraciones de 39 participantes de diferentes estratos (líderes, jefes de estudios, orientadores educativos, docentes, familiares y estudiantes) han sido analizadas en profundidad para conocer las prácticas educativas de contextos concretos, que nos han servido para contrastar, interpretar y dar sentido a las respuestas de los directivos al cuestionario CRELeS.

A pesar de las fortalezas muestrales y metodológicas con las que cuenta nuestra investigación, es preciso mencionar las limitaciones que comporta. La mayoría de ellas están relacionadas con la selección de la muestra de la fase cuantitativa del estudio.

Las dificultades en el acceso a la población han condicionado la imposibilidad de emplear un muestreo aleatorio que dote de representatividad a nuestra muestra y, por tanto, que pudiéramos generalizar los hallazgos obtenidos. Además, los centros de titularidad pública (103) superan considerablemente el número de centros concertados (18) incluidos en la muestra. Aunque se hayan realizado análisis diferenciales, contar con un número mayor de centros concertados y de centros de titularidad privada ampliaría el conocimiento sobre las condiciones para el liderazgo culturalmente comprometido de estos centros.

La última limitación surge de la escasez de estudios que incluyan centros de ambas titularidades en su muestra y analicen sus resultados de manera diferencial. Informes tan exhaustivos como el derivado de TALIS 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) no distingue entre resultados de centros públicos y privados, los cuales hubieran sido de gran utilidad para este trabajo. Las dificultades para hallar publicaciones que analizaran diferencialmente esta característica ha limitado en algunos aspectos la discusión de los resultados obtenidos en esta investigación.

Los resultados obtenidos tras el desarrollo de la investigación y, por tanto, conocer los factores o variables que afectan a los centros escolares públicos y privados, junto con las capacidades de los líderes escolares, para promover un compromiso cultural, y la descripción de la situación en contextos concretos, a partir de estudios de caso, nos ha permitido interpretar la realidad desde las perspectivas de múltiples implicados (directivos, profesores, estudiantes y familias), y nos dan la posibilidad de esbozar las siguientes implicaciones prácticas.

Los resultados de pruebas internacionales que evalúan las competencias del estudiantado, como PISA, siguen demostrando que los jóvenes de origen migrante, grupos culturales minoritarios como la etnia gitana, y aquellos que se encuentran en desventaja socioeconómica presentan resultados por debajo de sus compañeros que se encuentran en una posición más aventajada social y económica. Además, el flujo migratorio que se mantiene en constante crecimiento seguirá contribuyendo a una

sociedad cada vez más plural donde todos deben tener las mismas oportunidades de éxito académico, social y económico. El sistema educativo puede actuar como un mecanismo de equidad, pero también puede convertirse en una herramienta que reproduzca las desigualdades del orden social existente.

Para que la educación se convierta en un aliado de la igualdad de oportunidades, la formación de líderes y docentes en competencias para la gestión de entornos de aprendizaje pluriculturales es clave. La escasa formación del personal educativo en este aspecto, así como su limitado conocimiento sobre aspectos de otros grupos culturales han sido expuestos en la literatura académica consultada y en los resultados de esta investigación. Por consiguiente, proveer más oportunidades de desarrollo y aprendizaje profesional en estos aspectos, y en otros relacionados con la adecuada atención del alumnado con antecedentes migrantes en los centros escolares españoles, deber ser considerado una prioridad por las instituciones públicas y privadas que proveen la formación de los agentes educativos.

Por las razones mencionadas, la educación culturalmente comprometida se presenta como una propuesta idónea para conseguir el éxito social y académico de todos los estudiantes, que debe ser progresivamente implantada en los centros escolares. La estrategia más acertada para que un proyecto de esta envergadura logre sus objetivos, es que sea liderado por el director o directora del centro educativo, con el pertinente apoyo político, legislativo y económico de la Administración escolar. Por ende, es esencial dotar progresivamente de más autonomía a los líderes y proveerles las herramientas y los recursos necesarios para que puedan dirigir y gestionar adecuadamente su centro escolar, el personal que allí desempeña sus funciones y supervisar que se aplican las prácticas educativas que más favorecen el desempeño académico, social y emocional de todos los estudiantes, potenciando sus talentos, los cuales residen en la virtud de sus diferencias.

Cabe mencionar, que atendiendo a los resultados de esta investigación y apoyándonos en las evidencias que nos proporcionan otros estudios sobre liderazgo, los centros de titularidad privada gozan de una autonomía que favorece la puesta en práctica de una educación comprometida con la diversidad cultural, por las condiciones propias que les ofrece el marco normativo que los regula. No obstante, para que esta propuesta se convierta en una práctica habitual, líderes, docentes y miembros de la comunidad educativa deben estar concienciados de su relevancia para la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y comprometida con todos los grupos culturales que en ella conviven.

Líneas de investigación futuras derivadas del estudio

Para finalizar, haremos referencia a las líneas de investigación futuras que han surgido en el desarrollo de este estudio y que nos permitirían seguir avanzando en este problema de investigación que es la evaluación del liderazgo culturalmente comprometido en España.

En primer lugar, ampliar la evaluación del liderazgo comprometido con la diversidad cultural que se está poniendo en práctica en las escuelas españolas, aplicando el cuestionario CRELeS en una muestra representativa de los centros de titularidad pública y privada, sostenidos con fondos públicos y de los centros educativos financiados con fondos privados, ya que estos últimos no han sido incluidos en la muestra en este estudio.

En segundo lugar, expandir la evaluación de las creencias de los directivos sobre cuestiones relacionadas con la diversidad y su gestión, así como la detección de necesidades de formación para poder proveer las oportunidades de desarrollo profesional más ajustadas a la realidad de los contextos educativos. Esta formación debe ser de calidad y estar adaptada a los aspectos contextuales de la práctica educativa.

En tercer lugar y último lugar, la evaluación de las prácticas educativas en centros, tanto públicos como privados, tiene que convertirse en una prioridad, pues es la mejor forma de conocer qué medidas son eficaces y a qué factores se debe su efectividad. De este modo, la difusión del conocimiento generado contribuirá a la mejora educativa de la red de centros escolares en España.

6.4. Difusión de resultados derivados de esta Tesis Doctoral: Publicaciones científicas

6.4.1. Artículos científicos

Brown, M., Altrichter, H., Shiyan, I., Rodríguez Conde, M. J., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G., y Sancho, L. (2021). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from Four European countries. *Policy Futures in Education*, 20(5), 580-607. DOI: 10.1177/14782103211040909. SJR, Q2 (2021), EDUCATION

Sancho, L., L. Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J. y Rodríguez-Conde, M.J. (2024): Developing culturally responsive school leaders in Ireland and Spain. The evolving role of professional development. *Irish Educational Studies*, 1 – 22. DOI: 10.1080/03323315.2024.2334710. JIF (SSCI), Q2 (2023) EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

6.4.2. Comunicaciones a Congresos

Sancho Otero, L. (2019). La perspectiva de la atención a la diversidad dentro de los modelos de evaluación a gran escala en Educación Secundaria Obligatoria. En FJ Murillo y C Martínez-Garrido (Coord.), *Actas del II Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE* (pp.346-353). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). https://aidipe2019.aidipe.org/files/2019/07/Actas_AIDIPE2019_IIEncuentro.pdf

Sancho, L., Rodríguez-Conde, M. J. y Olmos-Migueláñez, S. (2020). The perspective of inclusive education within large scale evaluation models in Secondary Education. Research plan. En F.J. García-Peñalvo (Ed), *TEEM'20 Proceedings of the Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (Salamanca, Spain, October 21st-23th, 2020). ACM.

Sancho, L., Rodríguez-Conde, M. J. y Olmos-Migueláñez, S. (2022). Proceso y resultado de la validación de una encuesta para evaluar el liderazgo culturalmente comprometido. En AM Porto Castro, JM Muñoz Cantero y CI Ocampo Gómez (Eds.), *XX Congreso Internacional de Investigación Educativa. II Encuentro de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE* (pp. 2102 – 2108). Universidad de Santiago de Compostela publicación. DOI: 10.15304/9788419679543.

- Sancho, L., Olmos-Migueláñez, S., Rodríguez-Conde, M. J. y Torrecilla-Sánchez, E. M. (2021). La relación familia-escuela en la época post-pandemia COVID-19. En S. Olmos-Migueláñez, FJ Frutos-Esteban, FJ García-Peñalvo, MJ Rodríguez-Conde, AR Bartolomé, y J. Salinas (Eds.), *Libro de actas de la II Conferencia Internacional de Investigación en Educación 2021: Retos de la educación post-pandemia* (págs. 143-144). Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca.
- Sancho, L. Rodríguez-Conde, M. J. y Solmos-Migueláñez, S. (2023). El liderazgo culturalmente comprometido (*culturally responsive leadership*) como respuesta a la creciente diversidad cultural en las aulas. Estudio español del Proyecto Erasmus+ CReLES. En M Sánchez-Moreno y J López-Yáñez (Eds.), *Construir comunidad en la escuela* (pp. 541 - 550). Ediciones Narcea.
- Sancho, L. y Rodríguez-Conde, M. J. (25 Noviembre 2022). What CReLES case studies in Austrian, Irish and Spanish schools tell us about CRELES in their schools. Conference of Multiplier Event of Supporting Culturally Responsive Evaluation and Leadership in Schools (CReLES). DCU – St. Patrick Campus, Dublin, Ireland.
- Sancho, L. y Rodríguez-Conde, M. J. (25 Noviembre 2022). A MOOC and Virtual Learning Environment to enhance CReLES in Educational Settings. Conference of Multiplier Event of Supporting Culturally Responsive Evaluation and Leadership in Schools (CReLES). DCU – St. Patrick Campus, Dublin, Ireland.
- Sancho, L. (2 marzo 2022). Proyecto CReLES: estudio de casos en España (CReLES project: case studies analysis in Spain). *International Symposium: Cases Across European Frontiers, Multiplier Event of the Erasmus+ Project Supporting Culturally Responsive Evaluation and Leadership in Schools (CReLES)*. IUCE - Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

