



Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social

ISSN: 2386-4915

director@ehquidad.org

Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social

España

Acevedo Alcara, Esther

La acogida de menores inmigrantes en el sistema educativo. Una revisión sistemática

Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, núm. 25, 2026, Enero-Junio, pp. 257-282

Asociación Internacional de Ciencias Sociales y Trabajo Social
España

DOI: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2026.0008>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672183197008>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



La acogida de menores inmigrantes en el sistema educativo. Una revisión sistemática

The Reception of Immigrant Minors in the Education System. A Systematic Review

Esther Acevedo Alcaraz (1) y Laura Paredes Galiana (2)

(1) Universidad Internacional de La Rioja (España)

(2) Universidad Internacional de Valencia (España)

Resumen: El fenómeno migratorio ha transformado las sociedades contemporáneas, especialmente en el ámbito educativo, generando desafíos en la acogida de menores inmigrantes. Este estudio, basado en una revisión sistemática de la literatura según PRISMA, analiza investigaciones científicas publicadas entre 2010-2024 en Web of Science y Scopus sobre la integración de menores de 6-16 años. Se abordan tres áreas clave: la percepción del alumnado sobre su acogida, los protocolos institucionales implementados y el rol del docente. Los resultados evidencian que los estudiantes inmigrantes enfrentan múltiples desafíos, incluyendo la adaptación lingüística y cultural, así como la reconstrucción de su identidad en un entorno desconocido. A pesar de los esfuerzos legislativos y económicos invertidos en programas de adaptación no han logrado el impacto esperado. Desde la percepción del alumnado, la actitud del profesorado hacia la diversidad cultural influye en la experiencia escolar. Se destaca la necesidad de una educación intercultural que promueva nuevas formas de enseñanza para una integración real y efectiva.

Palabras clave: Acogida, Menores, Inmigrante, Educación primaria, Educación secundaria.

Abstract: The migratory phenomenon has transformed contemporary societies, especially in the educational field, creating challenges in the reception of immigrant minors. This study, based on a systematic literature review following PRISMA guidelines, analyzes scientific research published between 2010-2024 in Web of Science and Scopus on the integration of minors aged 6-16. Three key areas are addressed: students' perception of their reception, the institutional protocols implemented, and the role of teachers in this process. The results show that immigrant students face multiple challenges, including linguistic and cultural adaptation, as well as the reconstruction of their identity in an unfamiliar environment. Despite legislative and economic efforts invested in linguistic, curricular, and educational reinforcement programs, these have not achieved the desired impact. From the perceptions of student, the attitude of teachers towards cultural diversity influences the school experience. The need for intercultural education that promotes new forms of teaching for real and effective integration is highlighted.

Keywords: Reception, Minors, Immigrant, Primary education, Secondary education.

Recibido: 30/05/2025 Revisado: 07/09/2025 Aceptado:23/09/2025 Publicado: 12/10/2025

Referencia normalizada: Acevedo Alcaraz, E. y Paredes Galiana, L. (2025), La acogida de menores inmigrantes en el sistema educativo. Una revisión sistemática. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 25, 257-282. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2026.0008>

Correspondencia: Esther Acevedo Alcaraz, Universidad Internacional de La Rioja (España). Correo electrónico: esther.acevedo@unir.net

1. MARCO TEÓRICO

El fenómeno migratorio ha transformado las sociedades contemporáneas, configurando entornos multiculturales. De hecho, las migraciones se han consolidado como uno de los vectores de transformación socioeconómica y de las relaciones entre los Estados. Según datos de la Organización Internacional de Migraciones (OIM) se estimó que había más de 280 millones de personas inmigrantes internacionales en 2020, lo que equivaldría al 3,6% de la población mundial. Este fenómeno no es nuevo, pero sí es mucho más intenso en los últimos tiempos, ya que este dato triplica al estimado en 1970 (McAuliffe y Oucho, 2024). Este es uno de los desafíos a los que se enfrentan diversos países del mundo que acogen y deben dar respuesta a familias inmigrantes que necesitan condiciones de vida mejores, más saludables y seguras tanto para ellos como para sus hijos e hijas creando sociedades plurales y diversas culturalmente (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018; Linton et al., 2019).

En este sentido, los centros educativos reflejan un pequeño contexto, de esa pluralidad y diversidad cultural, y podrían ser quienes tienen la responsabilidad de hacer que el proceso de adaptación del alumnado inmigrante sea eficaz y fructífero, ya que, en palabras de Raufelder et al. (2021), los menores pasan mucho tiempo en la escuela por lo que las relaciones con sus compañeros, compañeras y docentes probablemente sean esenciales para satisfacer la necesidad interna de sentirse incluidos; presionando de esta manera al sistema educativo para que acoja y responda a las necesidades de una población cada vez más diversa, y, a menudo con antecedentes dolorosos y vulnerables (Naydenov, 2018).

La integración de los menores inmigrantes en nuevas escuelas y culturas es siempre un desafío, pues, no hay que olvidar que el alumnado inmigrante enfrenta múltiples desafíos en su trayectoria escolar y también experiencias vividas a lo largo de su ruta migratoria que afectarán a su integración en el país de acogida. Desde el primer momento de su llegada, experimentan un proceso de adaptación que conlleva no solo el aprendizaje de una nueva lengua y cultura, sino también la reconstrucción de su identidad en un entorno muchas veces desconocido y complejo. En este proceso, las barreras idiomáticas, las diferencias en los modelos educativos, la ausencia de redes de apoyo y la falta de referentes culturales compartidos pueden generar dificultades en el ámbito académico. Además de estas dificultades estructurales, el alumnado inmigrante puede experimentar sentimientos de soledad, rechazo o nostalgia por su país de origen, o incluso ser víctima de agresiones físicas, violentas, actitudes degradantes, etc., afectando a su bienestar emocional y, en consecuencia, a su rendimiento escolar (Thomas et al., 2004).

Por otro lado, lo que muestra la literatura es que, como norma, el grupo de personas autóctonas o grupo mayoritario tiende a preferir que el grupo inmigrante se integre o asimile la cultura del país de acogida en espacios públicos, manteniendo sus tradiciones en espacios privados, llevando así a un proceso de aculturación (Berry y Sam, 1997; Bourhis et al., 2009). Pues, existen estudios que muestran la importancia de contar con una educación bajo los principios de la interculturalidad, promoviendo así preferencias de integración y aculturación (Coulby, 2006; Faas et al., 2014; UNESCO, 2014). En este sentido, las Organizaciones internacionales como la Organización de Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006), expresaban sobre el derecho que tiene toda persona a tener una identidad cultural; así como también refiere que la educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible.

Esta apuesta por entender que el alumnado es diverso culturalmente, y que la educación debe amoldarse a ello, de forma inclusiva, pasa por una transformación que, en palabras de Azorín (2020) debe comenzar por la identificación de las políticas y las prácticas necesarias para que se produzca un cambio y, por ende, una mejora en la acogida de este alumnado.

La creciente diversidad cultural en las aulas plantea nuevos desafíos para el sistema educativo, especialmente en lo que respecta a la acogida e integración del alumnado inmigrante. La llegada de estos estudiantes a un entorno escolar desconocido no solo implica un proceso de adaptación a un nuevo sistema educativo, sino también la necesidad de afrontar barreras idiomáticas, culturales y emocionales que pueden dificultar su bienestar y desarrollo académico. Ante esta realidad, la existencia de protocolos o programas de acogida en los centros educativos se presenta como una herramienta clave para garantizar una integración efectiva y equitativa; en palabras de Martínez-Usarralde, Lloret-Catlá y Céspedes-Rico (2017, p. 43), “la institución escolar debe preparar en mayor medida para la movilidad social que para el desempeño de funciones fijas”. Así pues, resulta importante la creación de políticas educativas, programas y proyectos que velen por el acogimiento del alumnado inmigrante que llega a las aulas del nuevo país de acogida.

Además, en estas edades, comprendidas entre los 6 y los 16 años, etapa vital que coincide con la Educación Primaria y la Educación Secundaria, es el momento en el que el alumnado forma sus valores, creencias y actitudes. Así pues, se convierte en un momento clave ya que los estudiantes construyen su identidad y sus percepciones sobre las demás personas. Si no se abordan los prejuicios desde una edad temprana, estos pueden consolidarse en la adultez, perpetuando la discriminación y la exclusión social (Derman-Sparks y Ramsey, 2011).

Por último, no se debe olvidar el papel que juega el docente a lo largo de este proceso de adaptación. Posiblemente, la actitud y las acciones del profesorado pueden resultar decisivas para garantizar una acogida adecuada, favoreciendo tanto el bienestar del alumnado como su éxito académico. Por lo que, cabe plantearse cómo de importante y trascendental es el papel del profesorado para el alumnado y cómo debe de estar formado para dar una respuesta de calidad, interculturalmente hablando, al alumnado que acoge en sus aulas.

Por todo ello, este trabajo pretende aportar evidencias científicas que permitan avanzar en una acogida positiva de los menores inmigrantes, así como la mejora en la calidad de vida de los ciudadanos recién llegados al país de acogida con una cultura, idioma, costumbres, etc., diferentes. La revisión de la literatura abordada tiene como propósito identificar de manera exhaustiva investigaciones publicadas entre enero de 2010 y septiembre de 2024, cuyo foco de estudio es la percepción del alumnado inmigrante ante su proceso de acogida en el sistema educativo. A partir de este contexto, se plantea como objetivo revisar la literatura científica más relevante sobre la acogida de menores inmigrantes en relación con tres ámbitos de investigación:

- **Ámbito de investigación 1.** Descripción de la percepción que tiene el alumnado recién llegado en cuanto a su acogida en el sistema educativo.
- **Ámbito de investigación 2.** Identificación de los protocolos y/o prácticas que llevan a cabo las instituciones educativas para con el alumnado recién llegado.
- **Ámbito de investigación 3.** Análisis del rol del docente o papel que juega la institución acogedora.

2. MÉTODO

Este estudio pretende conocer cómo es la acogida a los menores inmigrantes recién llegados al país receptor en líneas generales, por parte del sistema educativo y de sus profesionales, en los niveles de educación primaria y secundaria a partir de una revisión sistemática de la literatura que toma como referencia los estándares de PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). De acuerdo con Quispe y colaboradores (2021), la revisión sistemática consiste en la exploración y posterior análisis crítico de todas las referencias bibliográficas acerca del tema a estudiar. Acorde con Page y colaboradores (2021) el enfoque PRISMA tiene la finalidad de dar transparencia, exhaustividad, estandarización e información, documentación y estudios ya publicados con el suficiente impacto e importancia para el tema a investigar. Con el objeto de responder a la pregunta de investigación, esta guía actualizada orienta el proceso de revisión en la identificación de las fuentes de información, los criterios de elegibilidad y las estrategias de búsqueda, la selección de los estudios, el análisis de los datos y la sistematización de los hallazgos (Kitchenham et al., 2010; Yepes-Núñez et al., 2021).

FASE 1. Preguntas de investigación

En la Tabla 1 se han estructurado las preguntas de investigación según los tres ámbitos previamente descritos.

Tabla 1. Preguntas de investigación asociadas a los ámbitos planteados

<i>Ámbitos de investigación</i>	<i>Preguntas de investigación</i>
<i>Ámbito de investigación 1</i>	P1. ¿Cuál es la percepción y/o experiencia que tienen estos menores al llegar al sistema educativo del país de acogida? P2. ¿Se sienten integrados o por el contrario se encuentran excluidos desde un inicio? P3. ¿Se tienen en cuenta sus características particulares? ¿Consideran que forman parte del grupo? P4. ¿Bajo qué óptica aborda la bibliografía existente el proceso de acogida del alumnado inmigrante en los centros educativos de primaria y secundaria?
<i>Ámbito de investigación 2</i>	P1. ¿Cómo es la acogida a menores recién llegados al país de recepción al sistema educativo en los niveles de primaria y secundaria? P2. ¿Existe un protocolo de acogida o un recibimiento sistemático para ello? P3. ¿Se contempla a la familia del menor inmigrante en la acogida de éste en el sistema educativo?
<i>Ámbito de investigación 3</i>	P1. ¿Qué papel juega la figura del docente en este procedimiento? P2. ¿Cómo es la actitud del profesorado ante estos recién llegados?

Fuente: Elaboración propia.

FASE 2. Fuentes de información y criterios de elegibilidad

Para la búsqueda de los estudios se han consultado las bases de datos más prestigiosas, Web of Science (WOS) y SCOPUS. Se refinó la búsqueda a estudios que contenían los descriptores en el título, el resumen o palabras clave, estuviesen en formato artículo, redactados en inglés y castellano y pertenecientes al área de ciencias de la educación en WOS o de ciencias sociales en SCOPUS. En el caso de WOS se han incluido los estudios de toda la colección de bases de datos. La acotación temporal establecida fue desde enero de 2010 hasta septiembre de 2024. Se elige este rango de años ya que en 2010 fue cuando España incrementó considerablemente su porcentaje de personas inmigrantes, llegando a contabilizar un total de casi cinco millones según fuentes del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2011).

FASE 3. Estrategias de búsqueda

Para la búsqueda de los estudios en las bases de datos se valoraron cuatro combinaciones de las palabras clave más utilizada en la literatura científica y que se seleccionaron teniendo en cuenta las preguntas de investigación: immigration, reception, adaptation, interculturality, cultural diversity, educación. A partir de estos términos y del empleo de distintos operadores booleanos, se diseñó la siguiente ecuación de búsqueda en ambas bases datos: (“Immigration”) AND (“Reception” OR “Adaptation”) AND (“Interculturality” OR “Cultural diversity”) AND (“Education”). Siguiendo el protocolo de Míguez y colaboradores (2024) se tuvo en cuenta lo siguiente: año de publicación, autoría, metodología utilizada, lugar donde se realizó el estudio, descripción de los/as participantes y objetivos.

Asimismo, los estudios debían de cumplir con una serie de criterios de inclusión. En primer lugar, que se tratasen de menores de 6 a 16 años y se encontraran estudiando en educación primaria y/o en educación secundaria. En segundo lugar, que tratasen el proceso de acogida o adaptación de los menores inmigrantes en el sistema educativo del país receptor, bien en investigaciones, intervenciones o evaluaciones. Los criterios de exclusión fueron los siguientes: artículos de revisión sistemática, artículos de investigación o de intervención sobre menores inmigrantes que no tratasen la acogida o adaptación al sistema educativo del país receptor, artículos de reflexión sin base empírica y reseñas.

FASE 4. Proceso de selección

El procedimiento de selección de estudios en ambas bases de datos fue de la siguiente manera:

- En WOS: se identificaron 47595 registros mediante primera búsqueda de palabras clave. Tras filtrar por los años 2010-2024 se obtuvieron 16656. A continuación, se filtró por formato de artículo reduciéndolo a 9875. Por último, se filtró por área de ciencias de la educación alcanzando los 5416.
- En el caso de SCOPUS: se identificaron 50 registros mediante primera búsqueda de palabras clave. Tras filtrar por los años 2010-2024 se obtuvieron 10. A continuación, se filtró por formato de artículo reduciéndolo a cinco. Y, por último, se filtró por área de ciencias sociales quedándose en solo tres.

Teniendo en cuenta los resultados de ambas plataformas, se quedaría con un total de 5419. Tras revisar títulos, palabras clave y resúmenes, se seleccionaron 24 artículos de texto completo para evaluar su elegibilidad. Finalmente, cinco fueron los artículos definitivos para incluir en la síntesis de esta revisión ya que recogen investigaciones sobre el proceso de acogida/adaptación en los menores de 6 a 16 en los niveles de educación primaria y/o secundaria en el sistema educativo del país de acogida desde la percepción del alumnado (ver Figura 1).

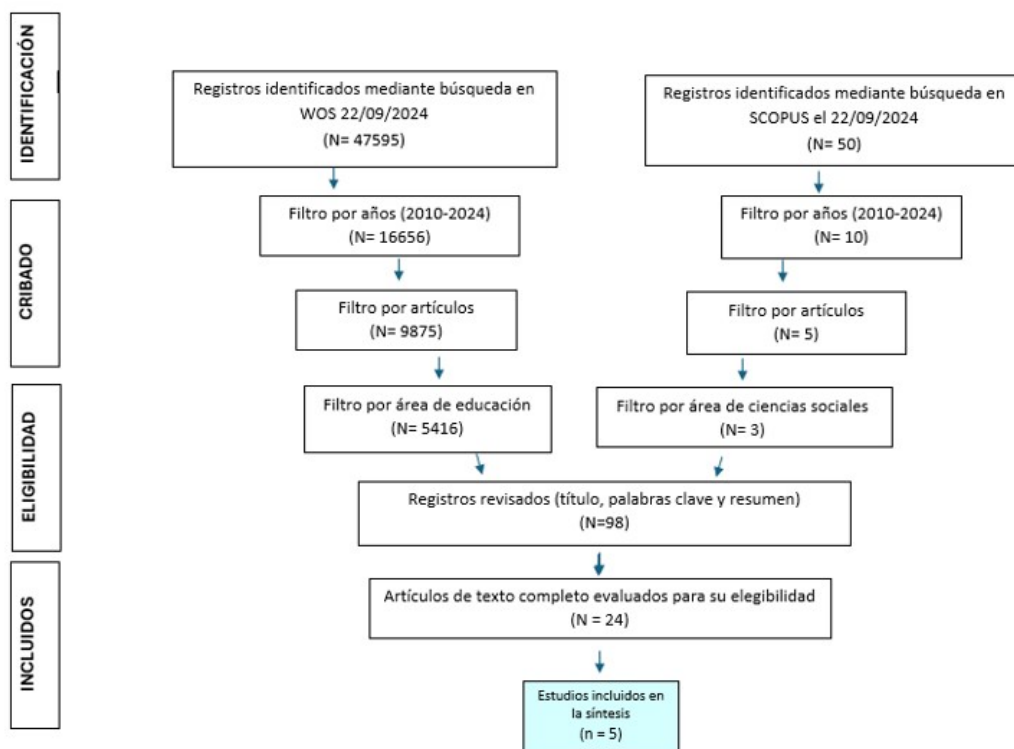


Figura 1. Diagrama de flujo del procedimiento de selección de estudios de acuerdo con PRISMA.

Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

La presentación de resultados de la revisión sistemática de la literatura se estructura de acuerdo con las diferentes preguntas de investigación. Los resultados emanan de un análisis de contenido de los artículos (identificados en la Tabla 2), con base en los tres ámbitos delineados para este estudio.

Tabla 2. Artículos seleccionados para la síntesis

Autor y año	Participantes	Tipo de investigación	Instrumentos	Objetivo	Lugar
Emery et al., 2024	140	Cualitativa	Estudio etnográfico basado en la triangulación de métodos (grupos focales, observación y registro de datos).	Conocer cómo la organización de la educación de recepción impacta en la transición de los estudiantes migrantes al sistema educativo regular	Flandes (Bélgica)
Onses-Segarra et al., 2023	284	Cualitativa	Entrevistas y grupos focales	Explorar y estimular la recepción e inclusión de jóvenes migrantes en los sistemas educativos y sociales mediante la adopción de un enfoque centrado en el niño los niveles de práctica y política educativa	Andalucía, Aragón, País Vasco, Cataluña y Madrid (España)
Lapresta-Rey et al., 2022	349	Cuantitativa	Cuestionario	Analizar las preferencias de aculturación de los estudiantes de secundaria del grupo mayoritario hacia sus compañeros de ascendencia marroquí y rumana.	Cataluña Occidental (España)
Leihy Arancibia, 2021	1	Cualitativa	Entrevista (estudio de caso)	Obtener las propias perspectivas y encuadres de las experiencias del entrevistado informado por un método de historias de vida interpretativas.	Chile
Sanhueza et al., 2021	1163	Cuantitativa experimental	noEscala de Intercultural.	Sensibilidad Conocer el grado de sensibilidad intercultural del alumnado de educación primaria y secundaria (españoles e hijos de inmigrantes) y del profesorado, en Escala de Actitud y Estilosituaciones de convivencia en aulas culturalmente Docentes del profesorado antediversas. la diversidad cultural.	Alicante (España)

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 2, todos los artículos seleccionados que cumplían con los criterios de inclusión y exclusión son publicados a partir del año 2021, es decir, la literatura refleja un mayor interés por conocer cómo el menor inmigrante vive su acogida de primera mano en los últimos tiempos. En la mayoría de los artículos, cuenta con una muestra bastante amplia, especialmente, en uno de ellos que la muestra alcanza los 1163 participantes, ya que recoge respuestas por parte del alumnado, pero también por parte de otros actores educativos (Sanhueza, et al., 2021). Sin embargo, aunque la investigación realizada por Leihy y Arancibia (2021) es un estudio de caso de un menor inmigrante en Chile, se considera de gran relevancia las experiencias relatadas por éste.

Por otro lado, dos de los cinco estudios cuentan con una metodología cualitativa y, además, la información está recogida en Chile y en Bélgica (Emery et al., 2024; Leihy y Arancibia, 2021) siendo dos contextos geográficos completamente diferentes. En este sentido, se podría decir que España es de los países que más interés ha mostrado a la hora de recoger información en cuanto a cómo está siendo la acogida y cómo está siendo recibida por parte del menor inmigrante utilizando metodología tanto cuantitativa como cualitativa (Lapresta-Rey et al., 2022; Onses-Segarra et al., 2024; Sanhueza et al., 2021).

Una vez se conoce las características principales de los artículos se procede a realizar el análisis de contenido en base de los tres ámbitos descritos anteriormente.

Ámbito de investigación 1. Descripción de la percepción que tiene el alumnado recién llegado en cuanto a su acogida en el sistema educativo

El alumnado inmigrante enfrenta múltiples desafíos a lo largo de su trayectoria escolar. Desde el primer momento de su llegada, experimenta un proceso de adaptación que conlleva no solo el aprendizaje de una nueva lengua y cultura, sino también la reconstrucción de su identidad en un entorno muchas veces desconocido y complejo. En este proceso, la velocidad en la que se aprenda el idioma del país de acogida puede ser determinante, pues como recoge Emery et al., (2024), una vez transcurrida las dos primeras semanas nada más llegar, lo que denominan educación de recepción, el alumnado recién llegado se clasifica en grupos, de la A hasta la E, siendo A las personas que han adquirido con mayor agilidad el idioma del país de acogida y en la E a los que les ha resultado más complicado adquirirlo. Esta velocidad en el aprendizaje del idioma puede ser determinante para el éxito o fracaso académico. Asimismo, no suelen poder elegir el centro educativo que desean ya que las familias recién llegadas normalmente se les asigna una escuela en función de dónde viven o si hay plazas vacantes cuando inscriben a sus hijos, produciéndose una segregación escolar (Leihy y Arancibia, 2021; Onses-Segarra et al., 2023).

Sin embargo, hablar o conocer el idioma del país de acogida no es el único factor determinante, pues como bien recoge Onses-Segarra et al., (2023) la cultura de origen o familiar es crucial ya que el menor llega a la escuela con el trasfondo social y cultural de su familia. Asimismo, en diferentes ocasiones cuando estos menores llegan a la sociedad de acogida, ni siquiera conocen a sus madres o padres. Eso les genera una profunda inestabilidad emocional y situaciones muy complejas, llevando tiempo superarlo y pudiendo afectar al nivel educativo. Además, existe otra dificultad con los hijos de familias inmigrantes que son legalmente locales (nacieron en el país y tenían toda la documentación en regla) pero son considerados socialmente inmigrantes y no se sienten aun plenamente incluidos en la sociedad. En ambos casos, afecta a los menores que sufren dificultades de conducta y emocionales en la escuela. De ahí, la importancia que le da Sanhueza y colaboradores (2021) a la sensibilidad intercultural ya que esta investigación pone de manifiesto que el alumnado inmigrante es más receptivo a trabajar, hablar o relacionarse con personas de otras culturas más que el alumnado autóctono. En este sentido, la cultura de este alumnado, considerada la mayoría, influye en la construcción identitaria de los menores inmigrantes produciéndose un proceso de aculturación (Lapresta-Rey et al., 2022). De hecho, estos autores en su estudio diferencian entre menores con origen rumano con personas marroquíes, identificándose diferentes preferencias de aculturación:

Tabla 3. Preferencias de aculturación según descendencia del menor inmigrante

<i>Preferencias de aculturación</i>	<i>Menores migrantes rumanos</i>	<i>Menores migrantes marroquíes</i>
<i>Segregación</i>	33.3%	13%
<i>Asimilacionista</i>	28.6%	36.8%
<i>Integradora</i>	20.2%	17%
<i>Difusa</i>	17.8%	33.3%

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo los datos reflejados en la Tabla 3, los menores inmigrantes con origen rumano preferían la segregación, es decir, mantener sus costumbres y cultura con respecto a la cultura del país receptor. Sin embargo, este dato se reduce en 20 puntos porcentuales cuando se refiere a menores inmigrantes con origen marroquí. Este último grupo, mayoritariamente (36.8%), manifestaron una preferencia asimilacionista, es decir, piensan que deben adaptarse a la nueva cultura. Esta opción fue la segunda en el caso de los menores rumanos. En el caso de una aculturación integradora, es decir, combinar ambas culturas, el porcentaje en ambos grupos fue bastante similar (20.2% y 17%). Y, por último, en el caso de los menores que reflejaron no identificarse ni con una ni otra, es decir una preferencia difusa, hay diferencia entre ambos grupos 17.8% en el caso de menores rumanos con respecto al 33.3% de los menores marroquíes (Lapresta-Rey et al., 2022). En este estudio, también se pone de manifiesto el choque cultural que se encuentran los menores marroquíes con respecto a otros compañeros de otras nacionalidades como los rumanos por parte de los menores autóctonos, siendo los menores rumanos mejor recibidos (Lapresta-Rey et al., 2022).

Otro aspecto que se debería añadir, además del choque cultural que sufre el menor, también la visión o importancia que puede tener la propia familia de éstos con respecto a la educación o del sistema educativo del país de acogida, ya que según recoge Onses-Segarra et al., (2023, p. 7) “no ven la importancia de involucrarse en la educación de sus hijos”. Esto puede llevar a un cierto ausentismo y menor involucramiento de las familias y sus hijos en la vida escolar diaria, afectando el desempeño de los menores inmigrantes y la construcción de su identidad.

Por otro lado, no olvidar que las experiencias vividas antes de salir del país de origen o durante la ruta migratoria también van a afectar directamente al tipo de relación o comunicación que va a tener este menor con el resto de los compañeros. Pues, como se recoge en Leihy y Arancibia (2021) vivir el asesinato de un familiar o amigo, el secuestro propio, amenazas, angustia emocional o miedo por lo que va a suceder son vivencias que afectan directamente en la forma de relacionarse.

Ámbito de investigación 2. Identificación de los protocolos y/o prácticas que llevan a cabo las instituciones educativas para con el alumnado recién llegado

Se han destinado importantes recursos económicos para esta tarea a través de programas educativos específicos de atención a las minorías étnicas (adaptación lingüística, adaptación curricular, medidas de refuerzo y compensación educativa), sin embargo, estos no han sido suficientes o no han tenido el impacto deseado (Sanhueza et al., 2021). En el estudio de Onses-Segarra y colaboradores (2023) la implicación de la familia en la educación primaria con respecto a la educación secundaria es diferente. En la primaria, la implicación de los miembros de la familia es más intensa. El profesorado se reúne con las familias al principio del curso o incluso antes y suelen permanecer en contacto durante todo el curso. En la secundaria, la situación es completamente diferente: las familias suelen ponerse en contacto con el centro al principio del curso, pero no hay colaboración ni contacto entre ambas partes después de ese periodo, a menos que surjan problemas. En la secundaria, el contacto de las familias con el centro se debilita y, a menudo, prestan menos atención a los eventos que los centros proponen a las familias y a las reuniones a las que las invita el claustro (Onses-Segarra et al., 2023). En este sentido, el relato de una alumna que cursa secundaria, pero que también estuvo en primaria en la misma institución, manifiesta que esto permite crear vínculos más fuertes (Onses-Segarra et al., 2023). Por otro lado, la percepción que el alumnado autóctono tenga del origen del menor recién llegado será determinante para la inclusión de este menor en el grupo; pues como Lapresta-Rey y colaboradores (2022) manifiestan, el grupo autóctono percibía a los menores marroquíes como más amenazantes o desafiantes que a los menores de origen rumano. Por otro lado, en algunos casos, la escuela decide traducir algunos documentos a los idiomas más hablados de la escuela (Onses-Segarra et al., 2023).

Estos resultados están estrechamente relacionados con los expuestos por Leihy y Arancibia (2021) y es que a pesar del recibimiento inicial y del asesoramiento realizado por la agencia de refugiados sobre las medidas de reasentamiento, los problemas crónicos datan de la asignación inicial a una escuela clasificada por el Ministerio de Educación como de alta vulnerabilidad social, en una zona conocida por la violencia y el consumo generalizado de drogas. Según la información recogida en este estudio por el menor inmigrante, “la escuela carecía de estrategias diseñadas para favorecer su integración y la de sus compañeros refugiados” (Leihy y Arancibia, 2021, p. 1309). Se suponía que la integración de estos nuevos estudiantes era un proceso natural entre iguales, mientras que los docentes quedaban al margen. Ante la ausencia de estrategias de integración, formales o informales, por parte del personal escolar, surgió un sentimiento de desprotección en los menores. Asimismo, estos autores recogen que desde los centros educativos no se atendieron sus circunstancias particulares a través de un programa específico de apoyo académico. Esto provocó que perdiera el interés por las actividades académicas y repitiese curso en más de una ocasión (Leihy y Arancibia, 2021).

Y, por último, el estudio de Emery y colaboradores (2024) refleja lo que denomina educación de recepción la cual trata de una forma de educación separada para menores inmigrantes de entre 12 y 18 años de edad que los sumerge en el idioma de instrucción (es decir, holandés) y los prepara para participar en la educación secundaria regular, es decir, durante dos semanas se les sumerge en el idioma principal del país de acogida para posteriormente distribuirle en grupos en base a la velocidad a la que han adquirido dicho idioma. Para aquel alumnado que tengan dudas en su clasificación se tendrá en cuenta otros parámetros como el currículo.

Ámbito de investigación 3. Análisis del rol del docente o papel que juega la institución acogedora

Finalmente, se indagó acerca del rol del docente desde la perspectiva del alumnado recién llegado al sistema educativo, evidenciándose que el docente constituye un papel fundamental en los procesos de integración de las minorías culturales. La presencia de actitudes y comportamientos inclusivos por parte del profesorado en las aulas multiculturales es importante, ya que, según el alumnado inmigrante, identifica el respeto y aplicación de las normas como los principales valores asociados a la labor docente. Por otro lado, las actitudes menos presentes por el profesorado sería la de pasar tiempo de conversación con el alumnado inmigrante y no demostrar que son importantes. Un porcentaje significativo (23%) considera que el trato no es igualitario para todo el alumnado. El alumnado percibe un estilo docente moderadamente comprometido con la atención a la diversidad en el aula. Un 40% manifiesta que, si sucede algún problema en clase, el docente intenta solucionarlo entre todos, fomentando la participación (Sanhueza et al., 2021). Asimismo, existe evidencia de que el alumnado capta a través de las interacciones escolares diarias las actitudes del profesorado (positivas o negativas) hacia las diferencias culturales y las reproduce en situaciones de convivencia (Emery et al., 2024; Lapresta-Rey et al., 2022; Leihy y Arancibia, 2021; Onses-Segarra et al., 2023; Sanhueza et al., 2021).

El alumnado que percibían en su docente una actitud más activa hacia la diversidad era más probable que tuvieran una sensibilidad intercultural más alta que aquellos que observaban en el profesorado una actitud más pasiva o neutra y, por tanto, para la construcción de un modelo educativo intercultural, sería necesario analizar las preferencias que se construyen específicamente en el ámbito educativo (Lapresta-Rey et al., 2022; Sanhueza et al., 2021).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La inmigración es un fenómeno global que ha incrementado la diversidad en las aulas de muchos países. Como se ha podido contemplar con este estudio, las investigaciones sobre cómo los países receptores de personas inmigrantes las acogen ha sido foco de diferentes investigaciones en los últimos tiempos. Este interés ha ido incrementando en los últimos años, especialmente, por cómo el menor vive su acogida en el país receptor (Emery et al., 2024; Lapresta-Rey et al., 2022; Leihy y Arancibia, 2021; Onses-Segarra et al., 2023; Sanhueza et al., 2021). Previamente, la literatura se ha centrado en recoger las experiencias, percepciones, competencias, estrategias o habilidades por parte del docente que ponen en práctica cuando llega algún menor inmigrante nuevo a clase (Carrasco y Coronel, 2017; Castro, 2010; Coronel y Gómez-Hurtado, 2015; Forrest, Lean y Dunn, 2016; Lee, 2016).

El fenómeno migratorio ha transformado las sociedades contemporáneas, configurando entornos multiculturales que se reflejan de manera especialmente intensa en el ámbito educativo y social. El aumento de la diversidad cultural en las aulas ha llevado a que el alumnado inmigrante se convierta en una parte esencial del sistema educativo. No obstante, su integración y desarrollo académico suponen un reto tanto para el propio alumnado como para las instituciones educativas, que deben adaptarse a nuevas realidades socioculturales y lingüísticas. Sin embargo, aunque el idioma es un factor determinante, no se puede olvidar que los menores llegan a la escuela con el trasfondo social y cultural de su familia, que configura el comienzo de su capital social y cultural (Bourdieu, 1980). Considerar los conocimientos y experiencias de estos menores inmigrantes podría mejorar su recepción, socialización y participación en los países de acogida (Sancho et al., 2012).

Por lo tanto, es necesaria una educación intercultural orientada por los nuevos modos de pensar, hacer y ejercer la enseñanza, que eduque desde el respeto, el intercambio y la aceptación (Llevot-Calvet et al., 2025; Martínez y Martínez, 2021). Se debería de centrar en la capacidad comunicativa intercultural y no en procesos de aculturación como se ha visto en el

apartado de resultados. Esta aculturación se puede traducir en cuatro preferencias prototípicas cuando se pone el foco en lo educativo: integración, asimilación, segregación y exclusión (Lapresta-Rey, et al., 2022; Vilà, 2003, 2006). Estas preferencias son un claro ejemplo de nuestra sociedad: influyen en cómo los menores inmigrantes, que llegan a los centros educativos del país de acogida, construyen su perfil, influenciados por la cultura mayoritaria. En este mismo sentido, estos autores entienden que la familia y el menor que quieren mantener la cultura del país de origen, están en un proceso de segregación: es decir, si deciden mantener su cultura, tradiciones y costumbres, se estarían alejando de las personas del país de acogida y, por lo tanto, segregando. Además, todo esto, afecta en el desencadenamiento de situaciones de racismo, xenofobia, de acuerdo con García y Sánchez (2012, p. 221): simplemente con “la presencia de elementos culturales diferentes, que incorporan los sujetos inmigrantes”, o situaciones prejuiciosas y la percepción de cómo el resto los ven, ya que, en ocasiones, tener religiones, culturas y costumbres diferentes puede ser motivo de ver al otro como diferente, fomentando sentimientos de malestar, incomodidad o incluso llegar a ser víctimas de delitos de odio (Leggieri, 2024; Lozic, 2024).

Si bien se ha comprobado, en muchas escuelas no existen protocolos específicos para la acogida de menores inmigrantes, lo que puede generar barreras lingüísticas, culturales, sociales y emocionales que dificultan su integración social y éxito académico (Suárez-Orozco, 2019). Dejar esto en el buen hacer del profesorado es caer en el error de que los menores inmigrantes que lleguen a las escuelas de acogida tendrán una trayectoria escolar, como poco, frustrada.

En este contexto, esta falta de protocolos de acogida específicos para el alumnado inmigrante genera dificultades tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas, lo que se traduce en que “para dar una respuesta educativa al pluralismo social de nuestros días, es obvio que necesitamos muchos más trabajos” (Ibáñez-Martín, Fuentes y Barrio, 2012, p. 62). La importancia de los programas de acogida trasciende el ámbito estrictamente escolar, convirtiéndose en un reflejo del compromiso

institucional con la inclusión y la equidad. La existencia de protocolos bien definidos y estructurados no solo beneficia al alumnado inmigrante, sino que también contribuye a enriquecer la comunidad educativa, promoviendo el aprendizaje intercultural y el desarrollo de una ciudadanía más diversa y cohesionada. Un protocolo bien diseñado puede mitigar el impacto emocional y social del proceso migratorio, favorecer la construcción de redes de apoyo, promover la autoestima y mejorar la calidad de vida del alumnado recién llegado. Asimismo, la intervención temprana a través de estas medidas puede prevenir situaciones de desigualdad social, exclusión social, fracaso escolar y problemas de convivencia. Al hilo, la ausencia de protocolos de acogida, así como no diferenciar el perfil del menor (nacido en el país con progenitores de origen extranjeros, menores recién llegados, menores no acompañados, etc.) profundiza la desigualdad en el acceso a oportunidades de aprendizaje y bienestar escolar (Gómez, Berrios, Gutiérrez y Pantoja, 2023). Sin medidas específicas de integración, estos menores pueden enfrentar barreras lingüísticas, sociales y académicas que limitan su desarrollo y perpetúan su marginación. La implementación de protocolos de acogida eficaces no solo reduce desigualdades, sino que también fortalece la cohesión social y el derecho a una educación justa y digna para todos.

Sin duda, los recursos valiosos para la escolarización y para una integración más amplia justifican planes y políticas bien pensados. Así, la percepción y actitud del entorno escolar —compañeros, docentes y familias— juegan un papel determinante en el proceso de integración. En los entornos donde se promueve la inclusión y el reconocimiento de la diversidad cultural, este alumnado puede desarrollar un sentido de pertenencia que favorece su progreso y bienestar personal.

Los docentes especialmente capacitados pueden impartir mejor el idioma; el español para hablantes de otros idiomas es sólo una actividad de nicho dentro de las escuelas (Leihy y Arancibia, 2021). El profesorado desempeña un rol clave en la integración del alumnado inmigrante. Su formación en interculturalidad y en estrategias de enseñanza adaptadas a la diversidad es fundamental para generar un ambiente de aprendizaje inclusivo (Aguado y

Malik, 2021). Además, la escuela como institución debe ofrecer apoyo emocional, social y académico, fomentando la colaboración entre docentes, familias y comunidad.

En este contexto, el rol del docente es crucial, ya que su actitud, metodologías y capacidad para generar un ambiente inclusivo pueden reducir o, por el contrario, reforzar estas desigualdades. La falta de formación y recursos adecuados para atender la diversidad cultural y lingüística puede llevar a prácticas educativas que no favorecen la equidad (Mesquita y Bracons, 2024). Desde una perspectiva de justicia social, garantizar un sistema educativo inclusivo y equitativo es fundamental para ofrecer a todo el alumnado, independientemente de su origen, las mismas posibilidades de éxito. En síntesis, el acceso a una educación inclusiva y equitativa puede ayudar a abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo. Así, se entiende que educar en la interculturalidad es valorar, al mismo tiempo las diferencias culturales y utilizarlas como recurso pedagógico (Organización de Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008).

Una de las principales limitaciones de esta investigación ha sido la falta de diferenciación entre las distintas categorías de población migrante e inmigrantes, lo cual impide reconocer las posibles variaciones en las experiencias de integración, adaptación y percepción del rol docente según la trayectoria migratoria, el estatus legal o el tiempo de residencia. Esta ausencia de segmentación puede limitar la profundidad del análisis y restringir la generalización de los hallazgos, dado que agrupa diferentes realidades bajo una misma categoría. Asimismo, tampoco se ha distinguido entre personas en situación administrativa o si tenían alguna figura de protección reconocida (refugiados, solicitantes de asilo, reasentados, protección subsidiaria, etc.). Esta ausencia de distinción puede haber influido en los resultados, ya que se han podido obviar algunas referencias bibliográficas importantes para la investigación por no haber utilizado los conceptos, así como lo que se conoce como la literatura gris, es decir,

aquella que por no estar en bases de datos de alto impacto como las usadas, no hayan sido contempladas.

Por último, a partir de los hallazgos de esta investigación, se abren diversas líneas de estudio que permitirán profundizar en la comprensión y mejora de los procesos de acogida del alumnado inmigrante de entre 6 y 16 años en el ámbito educativo. En primer lugar, sería relevante analizar cómo viven las familias el proceso de integración escolar de sus hijos e hijas, identificando sus percepciones, desafíos y necesidades durante esta etapa. Asimismo, se plantea la necesidad de investigar qué elementos debe incluir un protocolo de acogida para garantizar que sea verdaderamente inclusivo e intercultural, promoviendo un entorno escolar que valore la diversidad y facilite la adaptación del alumnado inmigrante. Por último, se abre una línea de investigación centrada en la formación docente en materia de interculturalidad, con el objetivo de determinar qué conocimientos y competencias deben desarrollar los docentes para llevar a cabo un proceso de acogida efectivo y respetuoso con las diferentes culturas. Estas futuras investigaciones contribuirán a mejorar lo hallado en esta investigación y a fortalecer las prácticas educativas, así como a mejorar la experiencia escolar de los estudiantes en contextos de diversidad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(*) Referencias analizadas en la revisión sistemática de literatura.

Aguado, T., y Malik, B. (2021). *Educación intercultural y diversidad en el aula*. Editorial Morata.

Azorín, C. (2020). Transformación del sistema en la agenda educativa española: ¿Inclusión y trabajo en red como prioridades políticas? En M. Jones y A. Harris (Eds.), *Liderando y transformando los sistemas educativos* (pp. 165-178). Springer.

Berry, J.W. y Sam, D. (1997). Acculturation and adaptation. En M. Segall y C. Kagitcibashi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (pp. 291-326). Allyn and Bacon.

Bourdieu, P. (1980). *La lógica de la práctica*. Prensa de la Universidad de Stanford.

- Bourhis, R.Y., Montreuil, A., Barrette, G. y Montaruli, E. (2009). Acculturation and immigrant/host majority group relations in multicultural settings. En S. Demoulin, J.P. Leyens y J.F. Dovidio (Eds.), *Intergroup Misunderstanding: Impact of Divergent Social Realities* (pp. 39-61). Psychology Press.
- Carrasco, M. J. y Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 20(1), 75-98. <https://doi.org/10.5944/educXX1.17492>
- Castro, J. A. (2010). Themes in the Research on Preservice Teachers' Views of Cultural Diversity: Implications for Researching Millennial Preservice Teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198-210. <https://doi.org/10.3102/0013189X10363819>
- Coronel, J. M. y Gómez-Hurtado, I. (2015). Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching*, 21(4), 400-420. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.968896>
- Coulby, D. (2006). Educación intercultural: teoría y práctica. *Educación intercultural*, 17(3), 245-257. <https://doi.org/10.1080/14675980600840274>
- Derman-Sparks, L., y Ramsey, P. G. (2011). *What If All the Kids Are White? Anti-Bias Multicultural Education with Young Children and Families*. Teachers College Press.
- (*) Emery, L., Spruyt, B., y Van Avermaet, P. (2024). Teaching to the Track: Grouping in Reception Education for Newly Arrived Migrant Students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1942568>
- Faas, D., Hajisoteriou, C. y Panayiotis, A. (2014). Educación intercultural en Europa: políticas, prácticas y tendencias. *Revista británica de investigación educativa*, 40(2), 300-318. <https://doi.org/10.1002/berj.3080>
- Forrest, J., Lean, G. y Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 1-21. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095170>
- García, A., y Sánchez, A. M. (2012). A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo. *Educación XX1*, 15(2), 213-230. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70624504007>

- Gómez, M., Berrios, B. Gutiérrez, J. D. y Pantoja, A. (2023). Menores extranjeros no acompañados y jóvenes extutelados. Un estudio sistemático en el periodo 2012 a 2022. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 231-249. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.013>
- Hernández-Hernández, F., y Sancho-Gil, J. M. (2018). When the other arrives to the school. En E. Hultqvist, S. Lindblad y T. S. Popkewitz (Eds.), *Critical Analysis of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance* (pp. 231–244). Springer International Publishing).
- Ibáñez-Martín, J.A., Fuentes, J.L. y Barrio, J.M. (2012). Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural. *Educación XX1*, 15(2), 41-72. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/126/100>
- Kitchenham, B., Pretorius, R., Budgen, D., Brereton, O. P., Turner, M., Niazi, M. y Linkman, S. (2010). Systematic literature reviews in software engineering—a tertiary study. *Information and software technology*, 52(8), 792-805. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2010.03.006>
- (*) Lapresta-Rey, C., Hinojosa-Castillo, U., Senar, F. y Iñanos, M. A. (2022). Acculturation preferences, conflict and cultural enrichment on secondary education in Western Catalonia. *Journal for Multicultural Education*, 16(4), 399-414. <https://doi.org/10.1108/JME-09-2021-0179>
- Lee, E. (2016). A Study on Pre-service Teachers' Perceptions and Teaching Efficiency to Increase Teaching Competency in Multicultural Education. *Teacher Education Research*, 55(1), 120-133. <https://doi.org/10.15812/ter.55.1.201603.120>
- Leggieri, M. (2024). La marginalidad entre odio y redención. El papel crucial de la escuela en la promoción de la inclusión y la equidad. *Educación a través del conocimiento*, 124-131. https://www.researchgate.net/profile/Luis-Maldonado8/publication/389712377_Educacion_a_traves_del_conocimiento_Nuevas_investigaciones_e_innovaciones_Delfin_Ortega-Sanchez_Veronica_Onrubia-Martinez_Eds_universidad/links/67cf6acdcc055043ce6fbc06/Educacion-a-traves-del-conocimiento-Nuevas-investigaciones-e-innovaciones-Delfin-Ortega-Sanchez-Veronica-Onrubia-Martinez-Eds-universidad.pdf#page=131

- (*) Leihy, P. y Arancibia, H. (2021). To educate is to include: A Baghdadi Palestinian refugee's school days in Chile. *International Journal of Inclusive Education*, 27(12), 1.304-1.318 <https://10.1080/13603116.2021.1889050>
- Linton, J. M., Green, A., Chilton, L. A., Duffee, J. H., Dilley, K. J., Gutierrez, J. R., Keane, V., Krugman, S., McKelvey, C. y Nelson, J. L. (2019). Providing care for children in immigrant families. *Pediatrics*, 144(3). <https://10.1542/peds.2019-2077>
- Llevot-Calvet, N., C ejour, D. B., López-Teul on, M. P., Bernad-Cavero, O., Torrelles-Montanuy, A., Revilla-Carrasco, A., Acosta-Hernández, M., Kem-Mekah, O. y Astudillo, M. (2025). Cultural Diversity and Education in Cameroon: Challenges and Opportunities. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 23, 253-288. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2025.0009>
- Lozic, V. (2024). Reconocer, nombrar y resistir la racialización y la etnizaci n en las escuelas obligatorias suecas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 205-220. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.011>
- McAuliffe, M. y Oucho, L. A. (eds.), 2024. *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Ginebra.
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catal a, C. y Céspedes-Rico, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 29, 41-54. https://10.SE7179/PSRI_2017.29.03
- Martínez, M. J. y Martínez, I. (2021). La educación intercultural. Infancia, familia y escuela. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(2), 58-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7922024.pdf>
- Mesquita, M. F., y Bracons, H. (2024). Acolhimento e integra o de crianças migrantes em contexto escolar: um estudo no agrupamento de escolas de Benavente. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 22, 255-282. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2024.0019>

- Míguez Salina, G.; García-Álvarez, J. y Santos Rego, M. A. (2024). El Pueblo Gitano y su construcción de lo “social” como resistencia. *Athenea Digital* 24(2), <https://doi.org/10.5565/rev/athenea>.
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2011). *La cifra de extranjeros residentes se estabiliza en 2010*. <https://www.inclusion.gob.es/w/la-cifra-de-extranjeros-residentes-se-estabiliza-en-2010#:~:text=El%20a%C3%B1o%202010%20se%20cerr%C3%B3,de%20extranjeros%20de%20otros%20pa%C3%ADse>
- Naydenov, K. (2018). *International Migration in Europe in the 21st Century*. International Scientific Conference GEOBALCANICA, 2018.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la orientación intercultural*. UNESCO.
- (*). Onses-Segarra, J., Carrasco-Segovia, S. y Sancho-Gil, J. M. (2023). Migrant families and Children’s inclusion in culturally diverse educational contexts in Spain. *Frontiers in Education*, 8, 1-13. <https://10.3389/feduc.2023.1013071>
- Page, M. J., Mckenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoofman, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Quispe, A., Hinojosa-Ticona, Y., Miranda, H. A. y Sedano, C. A. (2021). Serie de Redacción Científica: Revisiones Sistemáticas. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 14(1), 94-99. <https://10.35434/rcmhnaaa.2021.141.906>
- Raufelder, D., Neumann, N., Domin, M., Lorenz, R. C., Gleich, T., Golde, S., Romund, L., Beck, A. y Hoferichter, F. (2021). Do belonging and social exclusion at school affect structural brain development during adolescence? *Child development*, 92(6), 2213-2223. <https://doi.org/10.1111/cdev.13613>

- Sancho, J.M., Hernández, F., Herraiz, F., Padilla, P., Fendler, R., Arrazola, J., Giró, X. y Valenzuela, R. (2012). *Memoria del Proyecto: Trjectòries d'exit de joves Inmigrants a L'ensenyament Superior i al Món Profesional*. Universidad de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32672/10/ESBRINA_Sancho%20et%20al%20ARAFI_2012.pdf
- (*) Sanhueza, S., Cardona, M.C., Herrera, V., Berlanga, M.J. y Friz, M. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 46(6), 256-264.
- Suárez-Orozco, C. (2019). *Humanitarianism and mass migration: Confronting the world crisis*. University of California Press.
- Thomas, S., Thomas, S., Nafees, B. y Bhugra, D. (2004). I was running away from death—the pre-flight experiences of unaccompanied asylum seeking children in the UK. *Child: care, health and development*, 30(2), 113-122. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2003.00404.x>
- UNESCO (2014). *Educación para la ciudadanía global: preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro*. Siglo XXI, UNESCO.
- Vilà, R. (2003). La competencia comunicativa intercultural en educación secundaria obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. En M. E. Soriano (coord.) *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*, (pp. 102-112). Universidad de Almería.
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de investigación educativa*, 24, 353-372. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321897004.pdf>
- Yepes-Núñez, J. J., Urrútica, G., Romero-García, M. y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>