

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 32 Número 37

16 de julio 2024

ISSN 1068-2341

---

## Ecosistemas de Acogida a Estudiantes Migrantes: Prácticas, Oportunidades y Tensiones

*Sandra Soler-Campo*

Universidad de Barcelona

España



*Miguel Stuardo-Concha*

Universidad CY Cergy Paris

España

**Citación:** Soler-Campo, S., & Stuardo-Concha, M. (2024). Ecosistemas de acogida a estudiantes migrantes: Prácticas, oportunidades y tensiones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(37). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8435>

**Resumen:** Esta investigación explora cómo las instituciones educativas favorecen la inclusión y la acogida de niños, niñas y jóvenes recién llegados. En este marco el presente artículo tiene un doble objetivo: mapear las acciones y prácticas de acogida a los alumnos recién llegados que llevan a cabo un grupo de escuelas públicas de España; y analizar, a partir de la noción teórica de ecosistema de acogida, el rizoma de las oportunidades educativas y los acompañamientos de las niñas y niños. Este estudio corresponde a la fase cualitativa del proyecto MICREATE — Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (HORIZON 2020–822664). Se describe, categoriza y analiza, siguiendo principios de teoría fundamentada, los elementos del ecosistema de acogida en España a partir de entrevistas en profundidad a equipos directivos, docentes y familiares, tomando en consideración una muestra intencionada de 15 centros educativos con matrícula de estudiantes extranjeros o de origen migrante. A partir del análisis de las entrevistas, se teoriza sobre un

ecosistema de acogida ideal en el que todos los alumnos puedan recibir los acompañamientos indispensables para encontrar su lugar en la comunidad y seguir aprendiendo con sentido.

**Palabras clave:** acogida; ecosistema; inclusión; migración; multiculturalismo

### **Ecosystems for welcoming migrant students: Practices, opportunities, and tensions**

**Abstract:** This research explores how educational institutions foster the inclusion and reception of recently arrived children. Within this framework, the present article has a double objective: to map the actions and practices of welcoming newly arrived students carried out by a group of public schools in Spain; and to analyze, based on the theoretical notion of welcoming ecosystem, the rhizome of educational opportunities and accompaniment of children. This study corresponds to the qualitative phase of the project MICREATE — Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (HORIZON 2020–822664). It describes, categorizes and analyzes, following grounded theory principles, the elements of the reception ecosystem in Spain based on in-depth interviews with school management teams, teachers and family members from a targeted sample of 15 schools with enrollment of foreign students or students of migrant origin. Based on the analysis of the interviews, we theorize about an ideal welcoming ecosystem in which all students can receive the necessary support to find their place in the community and continue learning in a meaningful way.

**Key words:** reception; ecosystem; inclusion; migration; multiculturalism

### **Ecosistemas de acolhimento de estudantes migrantes: Práticas, oportunidades e tensões**

**Resumo:** Esta pesquisa explora como as instituições educacionais favorecem a inclusão e o acolhimento de crianças e jovens recém-chegados. Nesse sentido, o presente artigo tem dois objetivos: mapear as ações e práticas de acolhimento a alunos recém-chegados realizadas por um conjunto de escolas públicas na Espanha; e analisar, com base na noção teórica de ecossistema de acolhimento, o rizoma de oportunidades educacionais e de apoio a meninas e meninos. Este estudo corresponde à fase qualitativa do projeto MICREATE — Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (HORIZON 2020–822664). Seguindo os princípios da teoria fundamentada, os elementos do ecossistema de acolhimento na Espanha são descritos, categorizados e analisados com base em entrevistas aprofundadas com equipes de gestão, professores e familiares de uma amostra intencional de 15 escolas com matrículas de estudantes estrangeiros ou de origem migrante. A partir da análise das entrevistas, teoriza-se sobre um ecossistema de acolhimento ideal, no qual todos os alunos possam receber o apoio necessário para encontrar o seu lugar na comunidade e continuar aprendendo de forma significativa.

**Palavras-chave:** acolhimento; ecossistema; inclusão; migração; multiculturalismo

## **Ecosistemas de Acogida a Estudiantes Migrantes: Prácticas, Oportunidades y Tensiones**

En esta publicación nos proponemos dar un primer paso hacia la descripción de un ecosistema de acogida desplegado por una comunidad de recepción y conocer cuáles son las oportunidades que ofrecen al alumnado recién llegado. Este interés surge en el marco del proyecto europeo MICREATE — Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (HORIZON 2020–822664) cuya finalidad es analizar las políticas y acciones de integración llevadas a cabo por centros educativos de educación primaria y secundaria de España que afectan a los jóvenes migrantes y poner en valor las medidas que favorecen una escuela inclusiva en donde todos encuentran un lugar para aprender. En este marco, la investigación ha prestado especial atención a

las diferentes acciones, planes y protocolos que tienen los centros educativos y la comunidad considerados en esta muestra a la hora de recibir a un alumno y a su familia, desde el momento en el que un *recién llegado* comienza su escolarización en el nuevo centro educativo.

En el curso 2021-2022 se ha evidenciado un alza en la matrícula de estudiantes de origen extranjero en el sistema no universitario en España llegando a la cifra de 890.971 alumnos. Sin embargo, la matrícula se distribuye de forma desigual entre los centros públicos (695.428), privados concertados (131.502) y privados no concertados (64.041) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024). El origen de los alumnos es muy diverso siendo los cinco principales países Marruecos (213.217, 23,9%), Rumanía (102.633, 11,5%), Colombia (45.466, 5,1%), China (41.494, 4,6%) y Venezuela (39.957, 4,4%), según los datos del curso 2021-2022 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

En este marco de continua diversificación cultural del alumnado del sistema educativo español, resulta relevante analizar el ecosistema de acogida como uno de los aspectos claves para garantizar el derecho a educación de calidad de una población pluricultural. Este escenario, requiere repensar algunos de los principios y acciones que fundamentan la acogida del alumnado recién llegado para plantear un sistema educativo público que permita dar respuestas a los desafíos de la pluriculturalidad en Europa.

## La Acogida desde la Noción de Ecosistemas Educativos

El término *acogida* suele utilizarse en el marco de los procesos de incorporación a los centros educativos del alumnado recién llegado (Carrasco et al., 2012). La revisión de conceptos tales como la llegada y la instalación nos ayudan a repensar tanto el constructo y su uso en la investigación educativa como la orientación de las acciones que se llevan a cabo en los centros escolares. Desde la sociología, Portes y Rumbaut (2001), y desde la antropología Stepick y Stepick (2009), vinculan el contexto de acogida con la estructura de las oportunidades, el grado de apertura, la hostilidad y la aceptación en la comunidad local. En un contexto de acogida positivo, los recién llegados son bienvenidos, pueden encontrar trabajo y desarrollar lazos sociales de apoyo. En un contexto negativo de acogida, están aislados, tienen dificultades para encontrar trabajo y experimentan discriminación o perciben hostilidad (Echaves et al., 2023).

Las investigaciones sociológicas muestran que el contexto de acogida es un fenómeno singular que afecta de manera generalizada al grupo de recién llegados y la comunidad receptora. El contexto de acogida se refiere a la percepción del individuo del valor que la sociedad receptora dirige hacia un grupo y a la estructura de oportunidades disponible para este (Portes y Rumbaut, 2001). Sin embargo, cada migrante puede experimentar el contexto local de recepción de manera diferente (Schwartz et al., 2014).

La percepción que tiene un extranjero del contexto de acogida puede variar en función de un cúmulo de factores como el grado de aculturación de esa persona, así como de otros recursos personales, sociales y económicos, como por ejemplo el dominio del idioma (Erwin, 2003), el tono de piel (Córdova y Cervantes, 2010; Eliyahu-Levi y Ganz-Meishar, 2020; Stepick y Stepick, 2002) y el mantenimiento de prácticas y valores culturales heredados. Todos estos factores pueden contribuir a la percepción de un contexto de acogida más o menos favorable (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001). Un contexto de acogida percibido negativamente podría alentar una asimilación segmentada (Alba y Nee, 2006), en la que los fenotipos y otras características sociales y económicas pueden afectar a las pautas de asimilación (Waters y Jiménez, 2005).

La escuela tiene una posición privilegiada para dar sentido a los contextos de acogida: por una parte, refleja las políticas que posibilitan (o no) los apoyos sociales que reciben los centros (Stacey et al. 2022); y por otra, el profesorado puede favorecer un entorno y prácticas de acogida que

tengan en cuenta la cultura de origen y responder a las necesidades lingüísticas, culturales y académicas (Hopkins y Lownhaupt, 2016, pp. 106-107).

Las investigaciones mencionadas han puesto de manifiesto la complejidad de la acogida como periodo, especialmente en materia de relaciones afectivas, expectativas, grados de apoyo, cuidados y contextos de recepción. Se trata de un periodo en el que entran en juego las actitudes positivas y negativas de los profesores que desarrollan programas que afectan al éxito académico de los niños y niñas a lo largo de sus vidas (Lee y Loeb, 2000). Las expectativas se pueden frustrar cuando los programas de acogida los realizan docentes que ponen el énfasis en el déficit de los alumnos recién llegados (Valencia, 2012; Van den Bergh et al., 2010) o cuando los docentes y las escuelas internalizan que algunos niños y/o familias no están preparados o consideran que no pueden tener éxito, afectando los resultados de la enseñanza (Banks, 2006; Gay, 2000; Valencia, 2012; Villenas, 2001; Zentella, 2005).

En la comunicación de la escuela con las familias migrantes, las suposiciones o actitudes de los maestros pueden alentar o disuadirlas de participar en los eventos y reuniones (Reese y Gallimore, 2000; Souto-Manning y Swick, 2006). En la misma línea, las familias recién llegadas suelen conocer en menor medida el centro educativo en comparación con las familias locales (Hernández et al., 2016). La investigación ha evidenciado también, que las relaciones afectivas entre profesores y alumnos influyen en la participación, el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (Roorda et al., 2011).

De estas investigaciones se puede concluir que las escuelas reciben a los niños con diversos grados de apoyo, respeto y/o hostilidad según los países de origen (Lee, 2005; Turienzo y Manso, 2022; Zhou, 2014). Y que esta variedad se refleja en los diferentes contextos de recepción que esperan a los hijos e hijas de los recién llegados en los países en los que viven y en las escuelas a las que acuden (Portes, 2003, p. 43). Algunos autores han descrito diferentes dispositivos de acogida propuestos por los profesionales de la educación. Por ejemplo, uno de los primeros estudios de este tipo en España menciona el desarrollo de planes autonómicos de acogida, programas de acogida e integración en centros escolares, programas de acogida sociolingüística y dispositivos de mediadores interculturales e intérpretes (Centro de Investigación y Documentación Educativa [CIDE], 2005).

Asumiendo una mirada crítica sobre el constructo de la acogida consideramos que parte de la investigación educativa y la investigación comparada suele abordarlo teniendo por objetivo la descripción de un conjunto de medidas, acciones o dispositivos. En esta línea, nos parece interesante y productivo el constructo de ‘ecosistema’, originalmente propuesto desde el ámbito de la biología y desde allí transferido a otros campos disciplinares para representar la complejidad de las relaciones que tienen lugar *en* y *entre* contextos sociales, económicos, culturales y escolares (García-Holgado y García-Peñalvo, 2017; Niemi, 2014).

Concebir la acogida como un ecosistema interrelacionado, y no como un listado de medidas, acciones o dispositivos aislados, nos permite pensar y comprender las conexiones entre recién llegados y la comunidad de recepción de una forma más amplia. Esto implica una mirada teórica e investigadora que aborde experiencias que suceden *dentro* y *fuera* del sistema del sistema escolar.

En el plano teórico, nuestra intención es integrar y hacer visible esta complejidad bajo el constructo *ecosistema de acogida* entendido como un dispositivo que pone en relación el contexto de recepción, la comunidad de acogida y la subjetividad de la persona migrante. Estas relaciones pueden ser contradictorias, poco estructuradas, no intencionadas y no coordinadas. El trabajo de campo de este proyecto nos permite clarificar el potencial del constructo *ecosistema de acogida* como herramienta teórica para valorar la capacidad de bienvenida de una comunidad receptora y hacer visible sus fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades.

## Metodología

En esta investigación se analizan principalmente evidencias cualitativas generadas mediante entrevistas y grupos focales siguiendo los principios del análisis temático (Braun y Clarke, 2006) y teoría fundamentada (Andréu et al., 2007). Las siguientes preguntas son claves en la investigación y además son el eje central del trabajo de los investigadores: a) ¿Cómo se articula la ecología de la acogida en las 15 escuelas del estudio?, b) ¿Qué tensiones emergen en estas ecologías de acogida?, c) ¿Qué propuestas de mejora son producidas desde el ecosistema de acogida para favorecer que todos los alumnos encuentren su lugar para aprender?

### Participantes

En la presente investigación participan un total de 15 centros educativos. De estos, 9 son de educación primaria, 5 de educación secundaria y 1 es un instituto-escuela (en el que se imparte tanto educación primaria como secundaria). Todos los centros educativos son de titularidad pública y fueron seleccionados atendiendo a dos criterios: (a) garantizar una tasa de migración significativa, superior al 40% (esto implica un alto nivel de diversidad cultural, religiosa y lingüística) y (b) la disponibilidad para participar en la investigación.

**Tabla 1**

*Características de los Centros Educativos Participantes*

Centro	Tipo	Ubicación
S1	Público Primaria	Provincia de Barcelona (Cataluña)
S2	Público Primaria	Provincia de Barcelona (Cataluña)
S3	Público Primaria y Secundaria	Provincia de Barcelona (Cataluña)
S4	Público Secundaria	Provincia de Tarragona (Cataluña)
S5	Público Primaria y Secundaria	Provincia de Barcelona (Cataluña)
S6	Público Primaria	Provincia de Girona (Cataluña)
S7	Público Secundaria	Provincia de Barcelona (Cataluña)
S8	Público Primaria	Provincia de Barcelona (Cataluña)
S9	Público Secundaria	Provincia de Madrid (Madrid)
S10	Público Primaria	Provincia de Zaragoza (Aragón)
S11	Público Primaria	Provincia de Sevilla (Andalucía)
S12	Público Primaria	Provincia de Granada Andalucía)
S13	Público Primaria	Provincia de Guipúzcoa (País Vasco)
S14	Público Primaria	Provincia de Barcelona (Cataluña)
S15	Público Secundaria	Provincia de Barcelona (Cataluña)

Los 15 centros están situados en cinco de las comunidades autónomas con mayor porcentaje de población de procedencia migrante en España: Cataluña, País Vasco, Aragón, Andalucía y Madrid.

## Visita a los Centros Educativos

En una primera etapa, la cual se desarrolló durante 6 meses y tuvo lugar durante el curso académico 2018-2019, se realizaron un total de 15 entrevistas semi-estructuradas con miembros del equipo directivo de las escuelas. Las entrevistas abarcaron 7 ámbitos temáticos definidos por el proyecto: a) Percepciones de los vecinos y el profesorado sobre la escuela, b) Proyecto de acogida y su relación con el rendimiento académico/éxito escolar, c) Valoración de la comunidad educativa y el barrio de la presencia de migración, d) Nociones de migración, inclusión, integración, e) Evaluación y acciones evaluativas para afrontar la diversidad, f) Formación y acompañamiento al profesorado y g) Relación con la perspectiva centrada en el niño (*child-centered approach*).

En paralelo, se entrevistó a 6 expertos y actores en la temática de migración: representantes de una ONG (SOS Racisme), académicos universitarios y funcionarios públicos relacionados con las políticas de acogida y de protección al menor. Estas entrevistas abordaron la evaluación de las políticas y prácticas de integración de los niños inmigrantes y se demandaron opiniones y propuestas sobre la dirección de estas políticas.

En la segunda etapa se seleccionaron 5 centros localizados en Cataluña (Tabla 2) con el objetivo de profundizar en las prácticas de acogida. Estos centros fueron seleccionados bajo tres criterios: 1) facilidad para acceder al trabajo de campo, 2) porque son centros con una larga trayectoria de acogida a población de origen migrante y 3) porque están en proceso de redefinir su proyecto educativo en el ámbito de una escuela inclusiva y no solo de acogida de hijos e hijas de recién llegados. Durante la visita a los centros se llevó a cabo una observación general de los espacios del centro, como por ejemplo espacios de juego y convivencia. Así también, se observaron las aulas y las prácticas de enseñanza, se analizó el material educativo y se llevaron a cabo entrevistas formales e informales a miembros de la comunidad educativa.

**Tabla 2**

*Características de los Centros Educativos del Estudio en Profundidad*

Centro	Tipo	Ubicación	Características
S1	Público Primaria	Barcelona (distrito Ciutat Vella)	Programa de acogida. El 70% de estudiantes de segunda o tercera generación de familias migrantes
S2	Público Primaria	Barcelona (distrito Ciutat Vella)	Programa de acogida. El 65% de estudiantes de segunda o tercera generación de familias migrantes
S3	Instituto Escuela	Prat de Llobregat	Programa de acogida. El 70% de estudiantes de segunda o tercera generación de familias migrantes
S4	Público Secundaria	Reus	Programa de acogida. El 40% de estudiantes de segunda o tercera generación de familias migrantes
S5	Instituto Escuela	Barcelona (distrito Nou Barris)	Programa de acogida. El 80% de estudiantes de segunda o tercera generación de familias migrantes

En los centros S1, S2, S3, S4 y S5 se han llevado a cabo 33 entrevistas adicionales, 9 grupos de discusión con 35 participantes cuyas características se detallan en la tabla 3. Los participantes fueron elegidos a través de la técnica bola de nieve mediante un proceso de negociación con el equipo directivo, en función del rol que desempeñan en el centro educativo, su disponibilidad para participar en el estudio, su vínculo con el centro y las demandas del proyecto de investigación.

**Tabla 3***Participantes en Grupos Focales y en Entrevistas*

Centro	Entrevistados	Grupo focal docentes	Grupo focal familias
S1	3 Equipo directivo (R) 1 Familia (P1) 6 Docentes (T1, T2, T3, T4, T5, T6)	7 Docentes (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7)	No se aplica en este centro
S2	2 Equipo directivo (R) 2 Docente (T) 2 Familia (P1, P2) 1 Trabajador social (C)	8 Docentes (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8)	4 Familias (P1, P2, P3, P4) 4 Miembros comunidad (C1, C2, C3, C4)
S3	1 Equipo directivo (R)	2 Miembros comunidad (C1, C2) 2 Docentes (T1, T2) 1 Estudiante en prácticas (C3) 1 Trabajador social (C4)	4 Familia (P1, P2, P3, P4)
S4	3 Equipo directivo (R1, R2, R3) 6 Docente (T1, T2, T3, T4, T5, T6)	5 Miembros comunidad (C1, C2, C3, C4, C5) 2 Docentes (T1, T2)	3 Familias (P1, P2, P3)
S5	1 Equipo directivo (R) 4 Miembro de comunidad (C1, C2, C3, C4) 1 Familia (P)	9 Docentes (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9)	7 Familias (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7)

## Análisis y Resultados

El análisis ha seguido las fases de búsqueda de palabras clave, identificación de temas emergentes, construcción de categorías y finalmente un proceso de depuración y síntesis de categorías. Este proceso nos ha permitido identificar las siguientes temáticas vinculadas con la acogida: las concepciones (de familiares, docentes y equipo directivo), las estrategias (que se utilizan para la acogida), las tensiones (que se reconocen) y las alternativas de mejora que se plantean. Presentamos a continuación algunas de las aportaciones que ilustran el sentido de estos cuatro ejes temáticos.

## **Concepciones de la Acogida**

Se entiende por ‘concepción de la acogida’ el marco referencial en el que confluyen algunos de los focos que aparecían en las investigaciones señaladas en el estado de la cuestión: supuestos sobre la emigración (Reese y Gallimore, 2000; Souto-Manning y Swick, 2006), actitudes positivas y negativas (Lee y Loeb, 2000) y expectativas (Banks, 2006; Gay, 2000) de los equipos directivos, docentes y familiares.

### ***Acogida como Inclusión Lingüística***

Una de las primeras nociones de la acogida que señalan docentes y familiares tiene que ver con la relación de los alumnos con la lengua vehicular de la escuela. Esta relación suele iniciarse con una valoración del nivel lingüístico teniendo en cuenta como declara el director de la S3 que: “Los alumnos que vienen de países donde se hablan idiomas no latinos sufren muchas más dificultades que los alumnos que hablan español”. También se procura dar apoyo con otros profesionales dentro del aula en algunos momentos: “Intentamos no dejar solos dentro del aula a los alumnos que no conocen el idioma, porque lo pasan fatal y la comunicación es terrible” (director S3).

### ***Acogida como Inclusión Afectiva***

Para poder acoger al alumno y a su familia, algunos centros se interesan por su historia y situación personal con el objetivo de facilitar su inclusión. Además, preparan una recepción en la que se implican diferentes profesionales y que tiene una finalidad doble: que el estudiante se sienta bienvenido y el grupo clase asuma su implicación:

Previamente hemos hablado con la tutora para que le prepare su mesa, tenga su espacio, y para que ella esté preparada para darle la bienvenida y que se sienta recibido por el resto del grupo. La tutora valora si se quiere hacer una asamblea, una tutoría o algún tipo de dinámica de acogida. (Equipo directivo S.2)

### ***Acogida como Inclusión Académica***

En algunos centros, la acogida se vincula como acciones de tipo académico: “Primero se hace una evaluación a lo largo de un mes, no solamente del contenido curricular, sino también emocional” (directora S10). Esta perspectiva de la acogida también se pone en juego, como señala una maestra de la S2, “Cuando llega un niño o una niña hacemos una prueba inicial, una evaluación inicial para ver en qué nivel del proceso educativo se encuentra: si conoce las letras, si sabe escribir una frase...”.

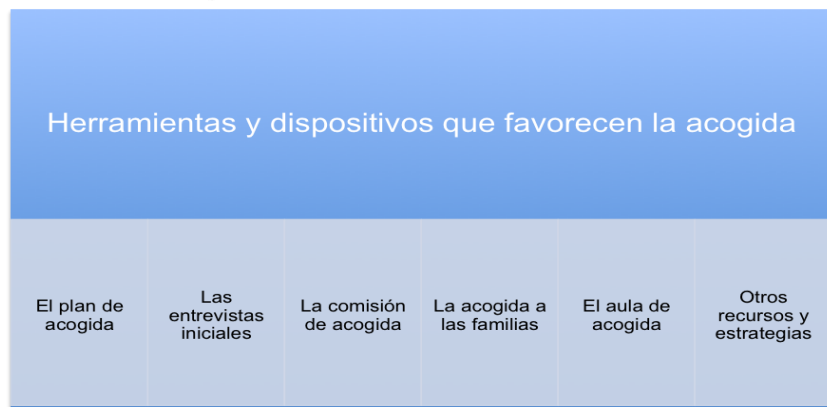
Estas concepciones sobre la acogida pretenden “crear expectativa e ilusión por el cambio que supone un nuevo alumno. Cuando ese niño llega se intenta darle un cierto protagonismo, preguntarle como está, y normalizar su participación. Se le explica que en el aula también hay más niños que han llegado recientemente, para que vea que él no es el único que está en esta situación” (maestra y madre S1).

## **Estrategias de Acogida**

Estas concepciones de la acogida se vehiculan, sobre todo, en estrategias y acciones relacionada con el aprendizaje de la lengua vehicular, la flexibilización del currículo y la construcción de relaciones de afecto para mitigar los efectos, que se perciben como nocivos, del desajuste académico de los recién llegados (Figura 1).

A continuación, se señalan algunas de estas acciones, presentadas desde la perspectiva de los actores educativos. Es decir, las personas participantes en esta investigación que forman parte de los procesos de acogida desde diferentes perspectivas y roles.



**Figura 1***Herramientas y Dispositivos que Favorecen la Acogida en el Centro****El Plan de Acogida***

Un plan de acogida es necesario en cualquier centro y para todo tipo de alumnos. Sin embargo, las circunstancias de duelo, desplazamiento, falta de referentes, novedad cultural, religiosa y social de los recién llegados, hace necesario plantear un plan de acogida que les permita sentirse bienvenidos y puedan desarrollar lazos sociales de apoyo, como se indica en la investigación de Schwartz et al. (2014). Los planes y protocolos de acogida juegan un papel central durante el recibimiento del alumnado: “Lo primero que suele hacerse es pensar quién será el tutor, su aula, referente y demás. Posteriormente tenemos la figura de la técnica de multiculturalidad cuya función es en primer lugar ponerse en contacto con la familia” (directora S13). Los planes de acogida se flexibilizan en función de cada alumno y de los tutores: “Tenemos un plan de acogida propio. Pero no planteamos el mismo protocolo de acogida para todos” (director S3).

***Las Entrevistas Iniciales***

En un primer momento, para acoger y conocer mejor al alumno, la entrevista y una visita acompañada al centro suele ser una herramienta útil. “Esta entrevista se hace conjunta: el tutor, que tendrá el niño o la niña, con la maestra de acogida” (directora S.6). Recorrer el centro educativo también permite la creación de un vínculo inicial entre maestras, familia, estudiante y el entorno educativo del centro.

***La Comisión de Acogida***

Otra estrategia que emergió en las entrevistas es la formación de una comisión de acogida encargada de apoyar a los estudiantes recién llegados: “Este año hemos decidido crear una comisión dentro del claustro [...] para que [...] se aporten ideas de qué debe tener un alumno, qué debemos darle, cómo podemos ayudarlo, qué es lo que necesita” (jefa de estudios S. 11). En algunos de los centros se ha implementado un grupo de mediadoras como herramienta de acogida a las familias: “En cada clase hay un par de madres que hacen de interlocutoras entre los maestros y el resto de las madres. Intentamos que la comunicación sea fluida” (directora S8).

***La Acogida a las Familias***

Las familias juegan un papel clave en la inclusión y acompañamiento de sus hijos en el sistema educativo del nuevo país de acogida. Con esta consideración, algunos centros acogen también de modos diversos a las familias: “Les acompañamos y se les ayuda a cumplimentar la matrícula, se les ofrecen los servicios complementarios, se les informa sobre la bonificación, se les

ayuda a moverse por Servicios Sociales” (directora S12). Resulta relevante destacar que algunos centros desarrollan una facilitación importante al aconsejar a las familias sobre los servicios sociales a los que pueden recurrir. Con estas acciones el centro conecta a las familias con otros organismos que acogen fuera del centro educativo.

### ***El Aula de Acogida***

Aunque en sus inicios fue una medida controvertida porque se consideraba que podía estigmatizar a los recién llegados (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018), en la actualidad no se plantea como un espacio de segregación, sino como un elemento más de una red de acciones dirigidas a acoger y favorecer la inclusión de los recién llegados (Murillo y Belavi, 2021). Este recurso es en ocasiones puente y foco de tensión: “Hay quienes no quieren ir al aula de acogida porque piensan que pierden clase y otros que en el aula de acogida encuentran el refugio y que estarían allí todo el día” (equipo directivo S5).

### ***Otros Recursos y Estrategias***

También encontramos en ocasiones dispositivos de acogida dentro del aula ordinaria como, por ejemplo, tener un profesor adicional: “tenemos un profesor extra en el aula para atender al alumnado que domina poco la lengua” (directora S7).

Estas iniciativas permiten afrontar urgencias y desarrollar acciones que, en muchos casos, posibilitan que quienes llegan con experiencias de escolarización en otros países desarrollen su proceso de adaptación a la nueva realidad. Lo que tiene lugar en un ambiente a la vez posibilitador y no exento de tensiones.

### **Tensiones en la Acogida**

A partir de las entrevistas realizadas, se observa que la comunidad educativa se encuentra con dificultades y tensiones que no siempre facilitan el proceso de acogida:

*El aumento de la concentración de estudiantes* y el mantenimiento de una similar cantidad de recursos humanos hacen que la acogida sea más difícil. Incluso, alguna participante llega a nombrarla como una acogida simbólica: “El aula de acogida es simbólica, no es un aula de acogida real. Antes teníamos el mismo número que ahora, unos 40, y éramos dos personas” (maestra S1). La directora de la S12 también observa la disminución de recursos y la pérdida de acompañamientos que esto conlleva: “Antes los niños migrantes tenían un acompañamiento especial en el aula de acogida. Sin embargo, ahora hay tantos alumnos migrantes que cuando llega uno nuevo, se incorpora directamente al grupo-clase” (directora S12).

*Los prejuicios sobre los alumnos.* Sobre el alumno recién llegado circulan prejuicios que tienen que ver con el desconocimiento cultural, la reacción ante las dificultades o una mirada supremacista. Por ejemplo, se considera deficitarios a los estudiantes que no hablan la lengua local sin considerar otros saberes. Sin embargo, es posible observar una mirada crítica ante esta situación en la comunidad educativa. Por ejemplo, una maestra señala “que no hablen castellano, no quiere decir que no hablen otras lenguas. A lo mejor te encuentras familias que hablan francés, urdú y otros idiomas que nosotros no sabemos hablar” (maestra S2).

*La matrícula viva.* Esta es una de las dificultades más palpables que se observa en la ecología de la acogida. Los grupos no se pueden consolidar y las relaciones pedagógicas se fragilizan:

En esta escuela estuve hace tres cursos y me encuentro con que la mitad del grupo (que tuve) es nuevo. Esto es algo que te condiciona mucho, porque la escuela tiene una línea muy clara y la escuela trabaja de una manera muy bien estructurada, pero si la mitad del grupo te la han cambiado, las dinámicas de este grupo se modifican también. (Maestra, S2)

*La reputación de los centros y la interpretación de la diversidad.* Las familias deben lidiar con la reputación construida del centro y dada en parte por una categoría administrativa, en el caso estudiado, “centro de alta complejidad”, y por la diversidad que se atribuye a los estudiantes migrantes. Según el discurso de una de las participantes esto genera una presión social en el momento de la elección del centro por parte de las familias:

También he de decir que vamos muy a contracorriente de lo que hace la gente en [la ciudad] en general. Y que hemos recibido críticas de que no sabíamos lo que estábamos haciendo, que veníamos a un instituto de alta complejidad, que se encontraría con gente que seguramente no le haría nada bien. (Madre, S4)

La participante también matiza y atribuye estas críticas al desconocimiento de lo que pasa al interior del centro e interpreta la mixidad que ofrece la institución como interculturalidad: “Y nosotros respondíamos: “¿Vosotros habéis ido a ver en las Jornadas de Puertas Abiertas u os habéis entrevistado con el equipo directivo? La respuesta era no. [...] y puede ser que el tener una alta interculturalidad sea un punto positivo” (Madre, S4). Esta situación nos hace pensar que resulta relevante abordar la reputación pública de los centros y dar herramientas para gestionarla.

A pesar de estas dificultades y tensiones, la mayoría derivadas de las condiciones estructurales del sistema educativo y de la sociedad, los colaboradores de la investigación plantean sugerencias y proponen iniciativas para revertir la situación y perfilar una ecología de acogida holística e integral.

### **Alternativas para la Mejora**

Cuando se escucha a los docentes, equipos directivos y familias y se les acompaña en la reflexión sobre la realidad que viven en los centros, aparecen quejas y reivindicaciones que reflejan que estamos ante ecosistemas con ciertas debilidades e incompletos. De sus aportaciones (la implicación de las familias, cambiar el enfoque de la integración, favorecer espacios de reconocimiento entre docentes y alumnos, incorporar personal de apoyo, personalización del alumnado) para diseñar un ecosistema de acogida vamos a señalar cuatro que aparecen con más frecuencia y que forman parte de lo que serían facilitadores de un ecosistema de acogida:

*La disminución de la ratio.* En relación a la primera decisión que se tendría que tomar para facilitar una acogida que favorezca una inclusión holística e integral, hay un consenso en que tendría que ser la reducción de ratios por aula. “Lo ideal sería tener 10 y 12. Estamos doblando los alumnos” (Grupo focal, docentes S3).

*Continuidad del profesorado.* En muchos centros, cada curso se renueva casi la mitad del personal. Por ello, “tener una plantilla de maestros estable ayuda mucho. Y no es fácil, hay muchas complicaciones, pero aquí está también lo divertido” (maestra S2).

*Distribuir a los alumnos y evitar las escuelas gueto.* En los últimos años, con las políticas de matriculación y la concentración de los estudiantes recién llegados en los mismos centros, en su mayoría públicos, se ha contribuido a aumentar la desigualdad social y se perpetua su marginación. Por ello, según una de las participantes, es importante considerar que:

(...) las escuelas gueto son un error absoluto. ¿Por qué hay unas escuelas que tienen un 80% de alumnos recién llegados y otras un 1%? Estos niños crecerán en un ambiente en el que han sido divididos y segregados y eso no es justo. (Maestra S2)

*Otra formación docente.* Ser docente en la actualidad implica asumir nuevos desafíos. Para quienes trabajan en escuelas multiculturales estos retos se multiplican porque “las maestras trabajan en un contexto plurinacional, plurisocial, plurilingüe, que ya hace que su trabajo sea muy

complicado. Algunas maestras afirman no estar formadas para trabajar el tema de la diversidad” (familias S1).

### **Los Actores Fuera de la Escuela: Proyectos Puntuales, Falta de Estructura**

Los actores no escolares, como los representantes de una ONG (SOS Racisme), académicos universitarios y funcionarios públicos relacionados con las políticas de acogida y de protección al menor, aportan una visión global de la acogida de los estudiantes. Por ejemplo, uno de los participantes, menciona que la acogida es parte del proyecto educativo de inclusión que trata de evitar hacer discriminación positiva ofreciendo programas y actividades solo para estudiantes recién llegados (Participante 3). Para este participante, las políticas de becas de comedor o el programa de ocio educativo Baobab del municipio de Barcelona, si bien no se dirigen de manera específica al grupo de estudiantes de origen migrante en su fundamentación, cuenta con un alto porcentaje de participación de este colectivo.

La representante de la ONG SOS Racisme tiene una visión más crítica hacia las relaciones y colaboraciones entre las instituciones públicas y privadas. Desde esta ONG, se han propuesto programas de prevención del racismo a nivel municipal, y en el marco de esta experiencia se considera que la colaboración entre el sector de las ONGs y el sector municipal podría ser mejor (Participante 6):

Creo que el gran problema es que los proyectos que se proponen no son estructurales. Son iniciativas puntuales pero no estructurales. Es el gran problema que existe. Pero la parte positiva es el potencial humano que hay en las escuelas. El profesorado es un colectivo abierto y con ganas. Hay que aprovechar al colectivo. (Participante 6)

A partir de estas aportaciones de la comunidad educativa, sumado a nuestras observaciones y experiencias en el trabajo de campo y su puesta en relación con otras investigaciones, es posible dotar de contenido y clarificar el sentido del constructo de ecosistema de acogida, un concepto que tiene el potencial de hacer visible el ensamblaje complejo que entra en acción en el proceso de integración/inclusión de niños y niñas que llegan a una comunidad. Pensar la acogida como un ecosistema puede ser una herramienta útil para coordinar y repensar las políticas educativas y sociales, para construir espacios de gobernanza conjunta, más cercanos a las demandas y necesidades de la comunidad educativa en particular y la sociedad en general.

### **Discusión y Conclusiones: Esbozar un Ecosistema de Acogida**

Las estadísticas recientes (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024) muestran que la presencia de estudiantes extranjeros ha aumentado en España en el último curso con datos disponibles. La sociedad española y la matrícula en los centros continúan cambiando su composición cultural. Según las tendencias observadas las escuelas públicas continuarán en la primera línea en la atención de los estudiantes recién llegados. Esto nos plantea una pregunta política que consideramos central: ¿La sociedad española continuará en el camino de acogida en contexto positivo o dará un giro hacia un contexto negativo, según la terminología de Echaves et al. (2023)?

Esta investigación constata un saber hacer profesional para acoger a los estudiantes que ya está instalado en la comunidad educativa y que se evidencia en la puesta en práctica de diferentes programas, estrategias y dispositivos al interior y fuera de los centros educativos, algunos de los cuales están bien reseñados y categorizados por diversos estudios anteriores (ver, por ejemplo, CIDE, 2005). Los participantes de esta investigación reiteran elementos tensionantes de la inclusión

a nivel de los centros escolares que constituyen vulnerabilidades intrínsecas y estructurales, en términos de Fernández (2017): por ejemplo, la concentración y aumento de la matrícula, dificultades estructurales para lidiar con el dinamismo de la matrícula viva y el efecto de la reputación de los centros en la comunidad, entre otros. Estos problemas parecen cronificarse y ya han sido constatados por otras investigaciones (Carrasco et al., 2012; García-Medina, 2018; Palaudàrias y Garreta, 2008).

Si bien los participantes pueden coincidir con la idea de que los centros educativos tienen un papel privilegiado en la acogida, como plantea Stacey et al. (2022), los actores no escolares que participan en esta investigación declaran que no están solos en esta tarea. La visión más crítica hacia los programas de integración y de acogida viene de los actores fuera de la escuela, quienes cuentan con una posición privilegiada al poder transitar en diversas entidades, como ayuntamientos, ONGs, centros educativos y otros espacios. Desde su punto de vista, hemos constatado que el rol de estas organizaciones sociales no está directamente ligado al sistema escolar y que no hay una estructura específica que gobierne, que de coherencia y que organice la colaboración entre el sector público y otras organizaciones sociales en materia de acogida. En la voz de quienes están en puntos de decisión y participan activamente en diversos programas, los esfuerzos parecen ser puntuales y los programas tienen una duración limitada. Estas observaciones no son anodinas y sería necesario considerarlas para desarrollar propuestas de acogida de nueva generación, es decir, con visión ecosistémica, que superen la etapa de esfuerzos sin macro-coordinación.

Desde un punto de vista teórico y basados en estas evidencias y análisis, proponemos que un *ecosistema de acogida* se configuraría como un entramado de relaciones iniciales y sostenidas en el tiempo, que construyen las comunidades de recepción con los alumnos y las familias recién llegadas. Investigar la acogida desde esta perspectiva implica abordar la relación entre profesionales y estudiantes, la relación con las familias y entre las propias familias, la relación que establece la comunidad educativa con otros agentes no escolares. En el marco de la escolarización esto se traduce en una red de relaciones entre niños y niñas, adultos, colectivos, ONGs, y otras instituciones bajo procesos formales o informales, dentro y fuera del espacio de influencia de la organización escolar y de sus profesionales (ver Figura 2).

## Figura 2

*Representación de un Ecosistema de Acogida*



Los participantes experimentan de forma diferente el ecosistema de acogida, una experiencia diferente del contexto local de recepción en términos de Schwartz et al. (2014), pues estos dependen de la trayectoria y las conexiones que cada alumno recién llegado y sus familias abren en su proceso de instalación. Los ecosistemas de acogida pueden variar también en función de la red de dispositivos y organismos que articulan (o no) respuestas afectivas, académicas, económicas y sociales más o menos coordinadas entre sí. Sin ánimo de generalizar, a modo de conclusión teórica y basados en las aportaciones de los participantes, proponemos que un ecosistema de acogida escolar y social, holístico e integrador, en términos ideales, habría de tener en cuenta al menos las siguientes cuestiones:

- *La personalización de cada estudiante como sujeto biográfico*: desde el momento que entra en relación con el sistema de acogida -antes de llegar a la escuela- es necesario reconocerlo, no como un número, sino como un sujeto con una trayectoria vital, familiar y escolar. Esto supone ofrecer recursos de apoyo para el duelo del recién llegado, reconocer lo que trae consigo -lo que es y sabe hacer- y tratar de mostrarle apoyo y acompañarle en las primeras fases.
- *Vincularlo al entorno próximo en el que vive*. En un ecosistema de acogida generar vínculos sostenibles con el nuevo entorno es fundamental, pues en él están no sólo enraizadas sus relaciones afectivas, sino que son el soporte para acceder a los recursos de apoyo y cuidado que ofrece la comunidad. Disponer de dispositivos bien financiados, con mediadores profesionales y afectivos resulta clave en este proceso.
- *Que la escuela esté vinculada a su nuevo entorno*. Alguien que se ha desvinculado de su contexto de origen requiere de una *escuela puente*, es decir un centro educativo que pueda acompañarlo en la comprensión del nuevo territorio y no sólo en su trayectoria académica. No siempre esta misión está desarrollada en el sistema escolar. Para desempeñar esta función de puente es necesario construir una cercanía afectiva, como se ha puesto de manifiesto en las investigaciones recogidas en este artículo (ver Lee, 2005; Turienzo y Manso, 2022; Zhou, 2014). Una tarea complicada dada las distancias culturales entre recién llegados y comunidad de acogida.
- *La escuela como red de apoyo y de vínculos*. Para los recién llegados la escuela es más que un lugar para aprender la lengua vehicular y ponerse en el nivel escolar del grupo-clase al que está adscrito. La escuela es una red de apoyo y cuidado. Esto requiere una personalización que no puede realizarse sin unas determinadas condiciones y sin el compromiso político amplio de la comunidad de acogida: sin guetos segregadores, con una ratio que permita el intercambio de afectos significativos, con mediadores lingüísticos y culturales, con personal de apoyo para potenciar lo que se tiene y no recordar lo que falta, con equipos docentes que tengan continuidad para dar sentido y memoria al ecosistema de acogida.
- *Tender puentes entre el dentro y el fuera de la escuela*. Bernstein (1970), señalaba en la época de la educación compensatoria, que la acogida en la escuela requiere una red de apoyo social a las familias desde la comunidad. Esta relación es clave en un ecosistema de acogida pero requiere desarrollar una vinculación con el medio más sistemática y profunda en el nivel escolar. La dirección de los puentes habría de apuntar hacia las debilidades ya conocidas de la integración y la inclusión social, es decir hacia desarrollo de espacios que sean soporte de vínculos fluidos entre locales y migrantes.
- *Un proyecto global de vida en común*. Las características hasta aquí apuntadas contribuyen a un ecosistema integral, pero para ser holístico requiere que la acogida forme parte de un proyecto social de vida en común (Garcés, 2013) en el que se busque la justicia social global y se considere la diversidad como un valor.

- *La diversificación del profesorado.* Algunos investigadores (Katsarova, 2016) han sugerido que el aumento de profesores de diversos orígenes migratorios podría contribuir positivamente a la inclusión mediante experiencias de aprendizaje y trayectorias de migración próximas a los alumnos, favoreciendo el sentido de pertenencia a un grupo ya instalado. Desarrollar programas de intercambio docente desde y hacia los países más habituales puede contribuir y facilitar la diversificación del profesorado y con ello robustecer las capacidades interculturales de los centros educativos.

Usando la metáfora propuesta por Deleuze y Guattari (1976), este proceso de acogida se caracteriza por tener múltiples entradas, salidas, rupturas, ramificaciones, raíces aéreas y subterráneas. No obstante, es importante mencionar las limitaciones metodológicas de este estudio de carácter cualitativo y cuyo trabajo de campo emerge en la diversidad del territorio español (López y La Malfa, 2020). Por otra parte, el constructo de ecosistema de acogida, si bien puede resultar novedoso y productivo, no está exento de desafíos intelectuales, por lo que aún debe continuar un camino de desarrollo más sistemático y ponerse en relación con otras investigaciones que lo incorporen en su mirada teórica y lo pongan a prueba. Sin embargo, la idea central de esta visión teórica de abordar la acogida escolar y social de forma compleja, en donde el sistema escolar y el centro educativo forman parte pero no son el todo, puede contribuir a valorar mejor la capacidad de incluir de una comunidad receptora, y al mismo tiempo nos ayuda a repensar nuevas formas de gobernanza de la inclusión escolar y social.

## Agradecimientos

Los autores agradecen al grupo de investigación consolidado Esbrina — Subjetividades, visibilidades y entornos educativos contemporáneos por su colaboración en este artículo.

## Referencias

- Alba, R., & Nee, V. (2006). *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Harvard University Press.
- Andréu, J., García-Nieto, A., & Pérez, A. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203088586>
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 38, 344-347
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 105-122.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa [CIDE]. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Córdova, D., & Cervantes, R. (2010). Intergroup and within-group perceived discrimination among U.S.-born and foreign-born Latino youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32, 259-274.  
<https://doi.org/10.1177/0739986310362371>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1976). *Rizoma. Introducción*. Pre-textos.

- Echaves, C., Echaves, A., & Río, M. (2023). Desigualdad de oportunidades educativas por barrios en la ciudad de Madrid: evidencias empíricas y mediciones. *Foro de Educación*, 21(1). <http://dx.doi.org/10.14516/fde.900>
- Eliyahu-Levi, D., & Ganz-Meishar, M. (2020). Designing Pedagogical Practices for Teaching in Educational Spaces Culturally and Linguistically Diverse. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 74-90. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.480>
- Erwin, D. (2003). An ethnographic description of Latino immigration in rural Arkansas: Intergroup relations and utilization of healthcare services. *Southern Rural Sociology*, 19, 46-72.
- Fernández, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XX1*, 20(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.17494>
- Garcés, M. (2013). *El compromiso*. Centre de Cultura Contemporànea de Barcelona.
- García-Holgado, A. & García-Peñalvo, F. J. (2017). *Definición de ecosistemas de aprendizaje independientes de plataforma* [Conferencia]. IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, Zaragoza, España.
- García-Medina, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Hernández, M., Gomariz, M., Parra, J., & García, M. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19(2), 127-151, <https://doi.org/10.5944/educXX1.16457>
- Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. (2018). When the *Other* arrives to the school. En E. Hultqvist, S. Lindblad y T. Popwewitz (Eds.). *Critical analysis of education reforms in an era of transnational governance* (pp. 231-244). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-61971-2\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-61971-2_14)
- Hopkins, M., & Lownhaupt, R. (2016). Structuring integration and marginalization: School as contexts of reception in new immigrant destinations. In: E. Frankenberg, L. Garcés & M. Hopkins (Eds.), *School integration matters: Research-based strategies to advance equity* (pp. 105-120). Teachers College Press.
- Katsarova, I. (2016). *Integration of migrants: The education dimension*. Think Tank. European Parliament. <https://cutt.ly/TbP3Jvn>
- Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31. <https://doi.org/10.3102/00028312037001003>
- Lee, S. (2005). *Up against whiteness: Race, school, and immigrant youth*. Teachers College Press.
- López, M., & La Malfa, S. (2020). Perceptions of compulsory education teachers about cultural diversity: A study in the city of Messina. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 28-42. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.447>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Educabase. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Murillo, F., & Belavi, G. (2021). Differential impact of school segregation in the performance of native and non-native students in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 85-100. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.559>
- Niemi, H. (2014). *Finnish innovations and technologies in schools. A guide towards new ecosystems of learning*. Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-749-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-749-0_1)
- Paludàrias, J., & Garreta, J. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 49-78.



- Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Portes, A. (2003). Ethnicities: Children of migrants in America. *Development*, 46(3), 42-52.
- Rahona, M., & Morales, S. (2013). *Educación e inmigración en España: Desafíos y oportunidades*. Organización de los Estados Iberoamericanos y Fundación Alternativas.
- Reese, L., & Gallimore, R. (2000). Immigrant Latinos' cultural model of literacy development: An evolving perspective on home-school discontinuities. *American Journal of Education*, 108(2), 103-134. <https://doi.org/10.1086/444236>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjz82j9>
- Souto-Manning, M., & Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187-193. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0063-5>
- Schwartz, S. J., Vignoles, V. L., Brown, R., Zagefka, H. (2014). The identity dynamics of acculturation and multiculturalism: Situating acculturation in context. In V. Benet-Martínez & Y. Hong (Eds.), *Oxford handbook of multicultural identity* (pp. 57-93). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199796694.013.014>
- Stacey, M., Gavin, M., Gerrard, J., Hogan, A., & Holloway, J. (2022). Teachers and educational policy: Markets, populism, and im/possibilities for resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 30(93). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7407>
- Stepick, A., & Stepick, C. D. (2002). Power and identity: Miami Cubans. In M. Suárez-Orozco & M. Páez (eds.), *Latinos: Remaking America* (pp. 75-92). Harvard University Press.
- Stepick, A., & Stepick, C. D. (2009). Diverse contexts of reception and feelings of belonging. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.3.1366>
- Turienzo, D., & Manso, J. (2022). Cuando las políticas públicas se transforman en mecanismos (re)productores de desigualdad educativa: El caso español en el acceso al sistema escolar. *Foro de Educación*, 20(1), 240-264. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.898>
- Valencia, R. (Ed.). (2012). *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203046586>
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>
- Villenas, S. (2001). Latina mothers and small-town racisms: creating narratives of dignity and moral education in North Carolina. *Anthropology and Education Quarterly*, 32(1), 3-28. <https://doi.org/10.1525/aeq.2001.32.1.3>
- Waters, M. C., & Jiménez, J. R. (2005). Assessing immigrant assimilation: new empirical and theoretical challenges. *Annual Review of Sociology*, 31, 105-125. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100026>
- Zentella, A. (Ed.). (2005). *Building on strength: Language and literacy in Latino families and communities*. Teachers College Press.
- Zhou, M. (2014). Segmented assimilation and socio-economic integration of Chinese immigrant children in the USA. *Ethnic and Racial Studies*, 37(7), 1172-1183. <https://doi.org/10.1080/01419870.2014.874566>

## Sobre los Autores

### Sandra Soler-Campo

Universidad de Barcelona

Sandra Soler-Campo es profesora e investigadora en el departamento de didácticas aplicadas de la Universidad de Barcelona (UB). Imparte asignaturas de pedagogía musical en el Grado de educación primaria e infantil e investiga sobre la calidad e innovación docente. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales y publicado en revistas científicas de gran prestigio. Forma parte del grupo de investigación de la Universidad de Barcelona ESBRINA. Sus ámbitos de investigación son la educación, la pedagogía musical y la innovación docente.

[Sandra.soler@ub.edu](mailto:Sandra.soler@ub.edu)

### Miguel Stuardo-Concha

Universidad CY Cergy París

Miguel Stuardo-Concha es profesor e investigador actualmente vinculado a la Universidad CY Cergy París, como director de la formación Licencia Profesional Trilingüe Comercio y desarrollo sustentable. Doctor en Educación y Máster en Calidad y Mejora de La Educación por La Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Profesor de Castellano y Comunicación y Licenciado en Educación en la Universidad de La Frontera, Chile. Investiga sobre mejora escolar, educación y justicia social, acogida de estudiantes migrantes, investigación libre y abierta y enseñanza del español como segunda lengua. Su participación en esta investigación fue financiada por el programa de Becas Chile, Post-doctorado en el extranjero 2018, de ANID.

[m.stuardo01@ufromail.cl](mailto:m.stuardo01@ufromail.cl)

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 32 Número 37

16 de julio 2024

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

---