



Article: Investigación

Inclusive educational policies to combat early school leaving in migratory contexts

Políticas educativas inclusivas frente al abandono escolar temprano en contextos migratorios

Pedro Antonio Saltos García^{1*}  , Marlon Elinovich Tenecela Calderon²  .

¹Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

²Universidad de Guayaquil, Ecuador

Corresponding author: Pedro Antonio Saltos García 

Revised: 02-january-2025

Accepted: 22-january-2025

Published: 28-january-2025

Cite as:

Saltos García, P. A., & Tenecela Calderón, M. E. (2025). Políticas educativas inclusivas frente al abandono escolar temprano en contextos migratorios. *Sapiens Evolución Científica*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.71068/ec000051>

ABSTRACT

School dropout continues to be a significant challenge in Latin America, particularly affecting students in migration situations. Countries such as Venezuela, Honduras, Guatemala, and El Salvador are among the main sending countries of migrants in the region, which has led to growing concern about early school leaving among displaced communities. This problem deepens structural inequalities, affecting not only access to education but also the retention and academic success of migrant students. This study aimed to analyze the policies implemented by Latin American countries with high levels of migration, both sending and receiving countries such as Mexico, Colombia, Chile, and Argentina focusing on their strategies to mitigate school dropout. Using a Comparative Education methodology and a descriptive approach, an analytical framework was designed based on preventive, interventionist, and combined measures, in line with the guidelines suggested by international organizations such as UNESCO. The results show that the countries analyzed have developed diverse strategies aimed at the inclusion of migrant students, highlighting language programs, teacher training in attention to diversity, and psychosocial support. However, a predominantly curriculum-centered approach persists, neglecting the emotional dimension of students, a key aspect for their integration and academic well-being. In general, there is a trend toward aligning national policies with international recommendations. However, there is an urgent need to move toward a more comprehensive and intersectional approach that addresses not only structural educational barriers but also the social and emotional factors that influence school dropout among the migrant population in Latin America.

Keywords: Early school dropout; Forced migration; Comparative education policy; Educational inclusion.

RESUMEN

La deserción escolar continúa siendo un desafío significativo en América Latina, afectando de manera especial a estudiantes en situación de movilidad migratoria. Países como Venezuela, Honduras, Guatemala y El Salvador se encuentran entre los principales emisores de migrantes en la región, lo que ha provocado una creciente preocupación por el abandono escolar temprano entre las comunidades desplazadas. Esta problemática profundiza las desigualdades estructurales, afectando no solo el acceso a la educación, sino también la permanencia y el éxito académico de los estudiantes migrantes. Este estudio se propuso analizar las políticas implementadas por países latinoamericanos con altos niveles de migración, tanto emisores como receptores como México, Colombia, Chile y Argentina, enfocándose en sus estrategias para mitigar la deserción escolar. A

través de una metodología propia de la Educación Comparada y con un enfoque descriptivo, se diseñó un marco analítico basado en medidas preventivas, intervencionistas y combinadas, en línea con los lineamientos sugeridos por organismos internacionales como la UNESCO. Los resultados evidencian que los países analizados han desarrollado diversas estrategias orientadas a la inclusión de estudiantes migrantes, destacando los programas lingüísticos, la capacitación docente en atención a la diversidad y el acompañamiento psicosocial. No obstante, persiste un enfoque predominantemente centrado en lo curricular, dejando relegada la dimensión emocional del estudiante, aspecto clave para su integración y bienestar escolar. En general, se percibe una tendencia hacia la articulación de las políticas nacionales con las recomendaciones internacionales. Sin embargo, se destaca la necesidad urgente de avanzar hacia un enfoque más integral e interseccional, que aborde no solo las barreras educativas estructurales, sino también los factores sociales y emocionales que inciden en la deserción escolar de la población migrante en América Latina

Palabras clave: Abandono escolar temprano; Migración forzada; Política educativa comparada; Inclusión educativa.

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en América Latina es la reducción del abandono escolar temprano, entendido como el fenómeno por el cual algunos estudiantes no culminan la educación obligatoria y, por tanto, no obtienen el título correspondiente a la secundaria (CINE 2) (Parveva et al., 2022). Esta problemática se acentúa especialmente en contextos marcados por la migración forzada, fenómeno que ha aumentado en la región en los últimos años. Por ejemplo, en países como Venezuela, Honduras y Guatemala, amplios sectores de la población joven abandonan el sistema educativo sin culminar la secundaria, lo que agrava su situación de vulnerabilidad.

De acuerdo con cifras de la CEPAL (2022), el abandono escolar temprano en América Latina afecta aproximadamente al 17% de los jóvenes entre 15 y 24 años, siendo más pronunciado en sectores rurales y entre los varones, quienes alcanzan tasas superiores al 20%, en comparación con las mujeres (13%). Sin embargo, la situación es más crítica en el caso de jóvenes en situación de movilidad humana. En países receptores como Colombia, Ecuador, Perú o México, uno de cada tres adolescentes migrantes provenientes de Venezuela, El Salvador o Haití manifiestan no haber completado la secundaria. En efecto, los varones migrantes presentan tasas de abandono de hasta el 30%, frente al 21% de las mujeres.

Analizando este fenómeno desde una perspectiva regional, los países que presentan cifras más elevadas de abandono escolar temprano entre su población migrante son: Venezuela (35%), Honduras (33%) y Guatemala (31%). Por encima del promedio regional también se ubican El Salvador (28%) y Nicaragua (27%). En naciones receptoras como Colombia y Ecuador, las diferencias entre hombres y mujeres migrantes también se acentúan, siendo mayores en los primeros. Aunque las adolescentes pueden ver interrumpida su trayectoria académica debido al embarazo en la adolescencia (Shahidul y Zehadul, 2015), suelen presentar mayor motivación académica y mejor rendimiento escolar (Valle et al., 2015). Por tanto, tienden a permanecer más tiempo en el sistema educativo.

Los países con mejores indicadores de retención educativa en la región son Chile (tasa de abandono escolar en jóvenes migrantes: 14%), Argentina (15%) y Uruguay (16%) (CEPAL, 2022). No obstante, el fenómeno persiste como un reto estructural, especialmente entre las poblaciones más desfavorecidas. Entre las causas más recurrentes figuran el choque cultural que experimentan los menores migrantes al integrarse a un nuevo sistema educativo (Bueno y Mestre, 2006) y los costos asociados a la escolarización, tanto directos como indirectos (Santos et al., 2016). Además, enfrentan situaciones de acoso escolar con mayor frecuencia que los estudiantes locales, debido a prejuicios y estigmas hacia su condición migrante (Graham et al., 2016; Izaola y Zubero, 2015).

A ello se suma la barrera idiomática, especialmente en países donde los migrantes no dominan el idioma oficial o presentan diferencias dialectales que afectan la comprensión lectora y la producción escrita. Esta situación provoca un efecto dominó que repercute negativamente en el rendimiento académico general (Etxeberria y Elosegui, 2010). Varios autores alertan sobre la insuficiencia de programas de apoyo lingüístico, así como la limitada capacitación docente para abordar esta realidad en el aula (Pilia, 2013; Bini, 2017). Estas deficiencias generan un círculo vicioso que se traduce en altas tasas de repetición y, por ende, un mayor riesgo de abandono escolar (Greco y Goenechea, 2018).

Desde una mirada organizativa, la estructura misma de los sistemas educativos latinoamericanos influye considerablemente en la continuidad educativa. Según Koehler y Schneider (2019), los sistemas más integradores tienden a favorecer la permanencia de los estudiantes, mientras que aquellos que segmentan o diversifican los itinerarios educativos de forma temprana elevan el riesgo de deserción (van de Werfhorst, 2019). En algunos países como México, Colombia o Brasil, donde se han implementado programas de educación técnica y formación para el trabajo, se ha observado una mayor retención entre jóvenes migrantes. Estos modelos, similares a la Formación Profesional Dual europea, permiten una transición más fluida al mercado laboral (O'Reilly et al., 2015).

De igual forma, la etapa secundaria sigue siendo la más crítica. Por ello, algunos países han comenzado a aplicar medidas como tutorías entre pares, mentorías comunitarias y mayor participación familiar, con resultados positivos (Greco y Goenechea, 2018). Sin embargo, las brechas entre la formulación teórica de las políticas educativas y su aplicación real siguen siendo notorias (Malusà, 2017; Mazzei, 2018).

En respuesta a esta problemática, diversos organismos internacionales, como la UNESCO y la OIM, han impulsado marcos de acción para garantizar el derecho a la educación de la infancia y adolescencia migrante. Uno de los documentos de referencia en la región es el “Compromiso de Santiago” (2020), firmado en la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe, donde se hace un llamado a desarrollar políticas educativas inclusivas para poblaciones en movilidad humana.

METHOD

Esta investigación se lleva a cabo siguiendo el enfoque metodológico propio de la Educación Comparada, cuyas raíces se encuentran en los trabajos de Jullien de Paris (Holmes, 1981; Naya, 2017). A lo largo del tiempo, dicha metodología ha experimentado significativas transformaciones. En este

sentido, Caballero et al. (2016) identifican varias etapas evolutivas, que van desde una fase precientífica (hasta el siglo XVIII) hasta una etapa postmoderna vigente en el siglo XXI.

Durante este proceso, numerosos autores han intentado sistematizar el método comparativo en educación, como lo hace Pacheco (2021). No obstante, esta investigación se desarrolla tomando como referencia la estructura metodológica propuesta por Caballero et al. (2016), empleada con anterioridad en otros estudios (Llorent-Vaquero y Pons, 2022). En esta propuesta, se distinguen dos momentos principales: (1) la definición del diseño metodológico y (2) el desarrollo de la investigación (Caballero et al., 2016). Siguiendo estas fases, primero se abordará el diseño metodológico, y posteriormente, en la sección de resultados, se tratará la fase de desarrollo, con énfasis en las subfases de yuxtaposición y comparación.

Selección y definición del problema

La tarea inicial del comparatista consiste en definir el problema (Caballero et al., 2016), que en esta investigación se relaciona con el abandono escolar temprano. Es fundamental justificar por qué este fenómeno reviste relevancia social. En este contexto, y con base en el marco teórico previamente establecido, se señala que: (1) la población estudiantil inmigrante en América Latina presenta mayores tasas de abandono escolar en comparación con la población nativa en los países receptores; y (2) es deber de los Estados garantizar la equidad socioeducativa para todo el estudiantado (Martínez-Usarralde et al., 2017). Por ello, es fundamental abordar este problema. Así, el objetivo del presente estudio es analizar cómo se desarrollan las políticas contra el abandono escolar temprano en cuatro países latinoamericanos que han recibido significativos flujos migratorios: Colombia, Perú, Ecuador y Chile.

Formulación de los presupuestos de partida

Una vez definido el problema, es necesario establecer los presupuestos de partida del estudio, que son los siguientes:

- Presupuesto de partida 1. Los apoyos destinados a estudiantes migrantes se concentran principalmente en la dimensión curricular, dejando en segundo plano las dimensiones psicológica y social.
- Presupuesto de partida 2. Las políticas nacionales de estos cuatro países tienden a alinearse con las recomendaciones regionales y multilaterales promovidas por organismos como la CEPAL, la UNESCO y la OEI para reducir el abandono escolar temprano.

Elección de la unidad de análisis

Finalmente, se procede a seleccionar la unidad de análisis. En este estudio, los países elegidos para la comparación son: Colombia, Perú, Ecuador y Chile. Los criterios para esta selección son los siguientes:

- Colombia y Ecuador han recibido importantes oleadas migratorias desde Venezuela en los últimos años, incluidas familias y menores en situación vulnerable.

- Perú también ha sido uno de los principales destinos de migrantes venezolanos y haitianos, enfrentando desafíos en la integración educativa de estos grupos.
- Chile ha experimentado un notable aumento de estudiantes migrantes provenientes de Haití y Venezuela, lo que ha generado la necesidad de adaptar sus políticas educativas a una nueva realidad multicultural.

La temporalización del estudio se enmarca en un enfoque estático (Egido y Martínez-Usarralde, 2019). El árbol de dimensiones fue elaborado tomando como marco la “Recomendación del Consejo de 28 de noviembre de 2022 sobre los caminos hacia el éxito escolar”, la cual ha sido adaptada al contexto latinoamericano. Los tipos de políticas analizadas se emplearon como parámetros, y sus propuestas específicas como indicadores.

Tabla 1

Árbol de dimensiones, parámetros e indicadores (Contexto Latinoamericano)

Dimensión	Parámetros	Indicadores
Abandono escolar temprano	Políticas de prevención	Factores de riesgo: dificultades de aprendizaje, barreras idiomáticas, diagnóstico psicológico.
	Sistema de acogida y competencias lingüísticas	Programas de nivelación, inclusión lingüística intercultural.
	Pedagogías inclusivas	Apoyos personalizados, organización flexible del aula, uso de lenguas maternas.
	Profesorado	Formación docente inicial y continua sobre migración, incentivos, evaluación, bienestar docente.
Políticas de intervención	Apoyos institucionales	Programas de refuerzo académico, tutorías, atención psicosocial.
	Apoyos individualizados	Planes educativos personalizados, acompañamiento familiar.
	Trabajo en red	Coordinación interinstitucional (educación, salud, migración).
	Enfoques integrales	Estrategias multisectoriales de apoyo al estudiante y su entorno.
Políticas combinadas de intervención o compensación	Ayudas socioeconómicas	Inclusión de docentes migrantes o bilingües, mediadores culturales.
		Becas, alimentación escolar, transporte gratuito, actividades extraescolares.
	Apoyo psicológico y orientación educativa	Atención emocional, proyectos de vida, orientación vocacional.

RESULTS

Al momento de recibir a un estudiante migrante de reciente incorporación, uno de los pasos iniciales que los sistemas educativos de varios países latinoamericanos deben considerar es la realización de una evaluación diagnóstica. En países como Colombia, México, Chile y Ecuador, estas evaluaciones se aplican con distintos grados de formalidad. En el caso de Chile y México, se trata de valoraciones

integrales que abarcan tanto aspectos académicos como socioemocionales. No obstante, en Chile esta evaluación es obligatoria y el Ministerio de Educación provee materiales para su aplicación en las siguientes áreas: (1) competencias lingüísticas, (2) habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo, (3) conocimientos generales sobre el currículo nacional y (4) evaluación psicoemocional (Eurydice, 2019). Por su parte, Colombia y Ecuador centran sus esfuerzos principalmente en el dominio del idioma español como segunda lengua. En el caso ecuatoriano, los centros escolares utilizan directrices del Ministerio para evaluar a los estudiantes en estas áreas.

Dentro de los programas de acogida, varios países latinoamericanos ofrecen apoyos educativos específicos. Por ejemplo, en México, Chile y Ecuador, los estudiantes migrantes se integran en aulas regulares, aunque en ocasiones se implementan clases de refuerzo paralelas. Estas clases suelen tener menor cantidad de estudiantes, lo que permite un acompañamiento más individualizado (Eurydice, 2019). Su objetivo principal es la enseñanza del idioma español como lengua de instrucción, aunque en el caso chileno también se integran contenidos interculturales.

En México y Ecuador, estas clases diferenciadas tienen una duración máxima de entre seis meses y dos años, dependiendo de la normativa local. Sin embargo, países como Colombia y Honduras no poseen lineamientos nacionales que regulen de forma uniforme esta medida, permitiendo así que cada institución establezca sus propios parámetros. En Honduras, este periodo puede oscilar entre cuatro y seis meses, mientras que en Colombia se extiende hasta un año en algunas regiones.

En los países mencionados, los apoyos en lengua de instrucción se imparten durante el horario lectivo, aunque en México y Colombia también existen programas extracurriculares. Además, en Ecuador y Chile se exige a los docentes ajustar sus metodologías a la realidad de los estudiantes migrantes, utilizando materiales adaptados y estrategias diferenciadas, en concordancia con lo estipulado por el marco docente nacional.

La formación del profesorado es una de las medidas preventivas clave. En México, Colombia y Ecuador, esta formación está regida por estándares nacionales que establecen lineamientos sobre cómo abordar la diversidad cultural, lingüística y racial en las aulas (Eurydice, 2019). Dicho marco promueve que los docentes desarrollen competencias para:

- 1.** Trabajar en contextos interculturales.
- 2.** Facilitar la integración del alumnado migrante.
- 3.** Enseñar de manera efectiva utilizando la lengua oficial a estudiantes que no la dominan como lengua materna.

Asimismo, tanto Chile como Ecuador buscan integrar en la formación inicial un enfoque integral que capacite al docente para trabajar de manera holística. En cuanto a la formación continua, todos los países ofrecen cursos durante la jornada laboral, aunque de carácter voluntario. México, Colombia y Ecuador brindan bonificaciones a quienes participan activamente en estas capacitaciones (Eurydice, 2018).

Un caso particular es el de Honduras, donde se otorgan incentivos económicos adicionales a docentes que trabajan en escuelas con alta población migrante. El bienestar del profesorado también ha sido objeto de estudio. En países como Chile, México y Colombia, los niveles de estrés reportados están por debajo del promedio regional, y las principales causas identificadas incluyen la sobrecarga administrativa, la calificación masiva de tareas y la necesidad de personalizar la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas diversas, incluyendo los migrantes (Eurydice, 2021).

Para mitigar estos factores, en países como Ecuador, Colombia y México se han implementado plataformas digitales y centros de recursos. Mientras tanto, en Chile y Honduras se han fortalecido las redes de docentes que comparten buenas prácticas sobre educación intercultural. Además, los equipos directivos cuentan con programas de formación específica en esta área.

Sin embargo, aún persiste una deuda: ninguno de los cinco países ofrece orientación específica al profesorado sobre cómo realizar evaluaciones formativas adaptadas al alumnado migrante (Eurydice, 2019).

En relación con la inclusión curricular de la educación intercultural, esta se encuentra incorporada en los planes de estudio de México, Ecuador y Colombia, a través de asignaturas o actividades escolares. En contraste, en Honduras no existen directrices estatales al respecto. En cuanto a la relación escuela-familia, el profesorado mexicano y colombiano manifiesta grandes dificultades para comunicarse con las familias migrantes, y brindarles una orientación clara sobre el sistema educativo. Por su parte, Ecuador ha desarrollado centros de información específicos que ofrecen asesoramiento a estas familias, en línea con lo requerido por el marco educativo nacional.

Tabla 1. Comparación de medidas de prevención educativa para alumnado migrante en América Latina

País	Evaluación inicial	Clases de refuerzo	Formación docente	Apoyo familiar	Inclusión curricular
México	Académica y socioemocional	Hasta 2 años	Obligatoria + incentivos	Dificultades de comunicación	Presente
Colombia	Lingüística principal	Hasta 1 año	Marco nacional adaptado	Poca orientación	Presente
Ecuador	Integral con normativa	Entre 6 meses y 2 años	Cursos voluntarios y recursos digitales	Centros de información	Presente
Chile	Evaluación obligatoria	Clases diferenciadas con otros contenidos	Enfoque integral	Redes de apoyo	Presente
Honduras	Evaluación parcial (local)	Hasta 6 meses	Incentivos económicos	Falta normativa clara	Ausente

DISCUSSION

Los hallazgos evidencian que en las políticas de prevención implementadas en países latinoamericanos con alta migración —como Colombia, Perú, México y Costa Rica— se otorga un rol protagónico a la adquisición del idioma de instrucción. En general, como parte de los sistemas de acogida, estas naciones ofrecen programas lingüísticos orientados a la enseñanza del español o

portugués a estudiantes migrantes. No obstante, únicamente Colombia y México extienden estas estrategias más allá del horario regular de clases, lo cual también se refleja en la forma en que se abordan los contenidos curriculares en aulas separadas. En estos dos países, la atención lingüística se concentra en espacios específicos, a diferencia de Perú, que ha adoptado un enfoque más integral e inclusivo en las aulas regulares. Esta diferencia podría estar relacionada con la dificultad que representa para los estudiantes migrantes el aprendizaje de otros contenidos escolares cuando no dominan el idioma de instrucción (Etxeberria y Elosegui, 2010). Asimismo, se reconoce el papel fundamental del profesorado en el ejercicio del derecho a la educación de estos menores, ya que deben adaptar su metodología y recursos pedagógicos a las particularidades culturales y lingüísticas del estudiantado migrante. Igualmente, tienen la responsabilidad de fomentar la educación intercultural mediante el currículo escolar, actividades temáticas y otras iniciativas similares. Sin embargo, aunque se espera que la formación inicial del docente los prepare para enfrentar estos retos, algunas investigaciones han cuestionado la suficiencia de dicha preparación (Pilia, 2013; Bini, 2017). Esta situación resulta preocupante, ya que la formación continua del profesorado sigue siendo voluntaria en la mayoría de estos países, a pesar de los incentivos ofrecidos como bonificaciones o flexibilización organizativa.

En cuanto a las políticas de intervención, se destaca positivamente la aplicación de estrategias como el mentoring o el aprendizaje entre pares, que han sido implementadas en países como México y Perú, mostrando un impacto favorable en el desempeño académico del alumnado migrante (Greco y Goenechea, 2018). Además, el uso de mediadores lingüísticos resulta esencial durante la etapa de acogida, ya que estos estudiantes suelen enfrentar un fuerte choque cultural al integrarse a un nuevo sistema educativo (Bueno y Mestre, 2006). Un aspecto destacable es que estas naciones garantizan el acceso equitativo del estudiantado migrante a programas de becas socioeconómicas, lo cual resulta crucial considerando que las dificultades económicas son una de las principales causas de abandono temprano de la educación formal (Santos et al., 2012).

No obstante, aún persiste un desafío importante en torno a la baja representatividad de docentes de origen migrante en los sistemas educativos de México y Perú, lo que subraya la necesidad de avanzar hacia una mayor equidad y representación social dentro del cuerpo docente, en consonancia con los principios de Justicia Social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Finalmente, las políticas combinadas de intervención o compensación reflejan enfoques diversos entre los países de la región. Mientras que Perú promueve la participación del alumnado migrante en actividades extracurriculares de tipo artístico y cultural, México y Costa Rica impulsan su inclusión en actividades recreativas como el deporte. Más allá de los beneficios biopsicosociales asociados a la práctica deportiva (Graham et al., 2016), estas actividades ofrecen experiencias positivas que fortalecen la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo (Martínez-Usarralde et al., 2017). Por otra parte, la limitada atención psicológica que algunos países como Costa Rica brindan exclusivamente a menores no acompañados refuerza una visión predominantemente curricular del fenómeno migratorio. Asimismo, la coordinación entre los sistemas de orientación académica y laboral, como en los casos de Colombia, México y Perú, resulta fundamental para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes migrantes (O'Reilly et al., 2015).

CONCLUSIONS

Para concluir el artículo, es necesario responder a los dos presupuestos iniciales planteados. El primero de ellos ha sido confirmado, ya que los cuatro países presentan un amplio abanico de apoyos curriculares para el alumnado migrante. Sin embargo, la atención a la dimensión emocional es menos destacada. Esto se observa desde la evaluación inicial de los estudiantes recién llegados, ya que solo México y Colombia evalúan esta dimensión. De hecho, en México, dicha evaluación no es obligatoria.

En segundo lugar, se puede concluir que, en términos generales, los cuatro países desarrollan las políticas recomendadas por la CELAC sobre el abandono escolar temprano (DO, C469/1, 2022). Aunque las directrices principales sugeridas por la CELAC son implementadas, con algunas variaciones debido al principio de subsidiariedad, parece necesario profundizar en el diseño e implementación de políticas integrales desde una perspectiva interseccional. A pesar de que el profesorado en Brasil, México y Argentina ha expresado dificultades para comunicarse y orientar a las familias migrantes, las políticas a nivel nacional están enfocadas, principalmente, en los estudiantes. Esto, sumado a la baja representación del profesorado migrante en Brasil y Argentina, reafirma la importancia de abogar por políticas globales que promuevan la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Dicho esto, esta investigación presenta algunas limitaciones que deben señalarse. Una de ellas es que no expone cómo se implementan estas políticas en las instituciones educativas, ya que, en ocasiones, la diferencia entre las políticas y su ejecución es significativa (Malusà, 2017; Mazzei, 2018). Además, el estudio de este fenómeno requiere un enfoque interseccional más amplio que el presentado por la CELAC, que ha sido la base teórica del estudio. En relación con las limitaciones, en el futuro sería adecuado realizar estudios etnográficos que permitan conocer cómo se llevan a cabo estas políticas en los centros educativos. Igualmente, es relevante replicar este estudio en otros países latinoamericanos.

Por lo tanto, es fundamental consolidar políticas que prevengan y combatan el abandono escolar temprano en los colectivos más vulnerables. La rueda de la desigualdad avanza generación tras generación, y es una responsabilidad colectiva y de los Estados velar por una verdadera igualdad socioeducativa (Martínez-Usarralde et al., 2017).

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Bini, E. (2017). Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema socio-sanitario e scolastico.
- Consejo de la Unión Europea. (1977). Directiva del Consejo de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes. Diario Oficial, serie L, número 199/32, de 6 de agosto de 1977.
- Consejo de la Unión Europea. (2009). Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre la educación de los niños procedentes de la migración. Diario Oficial, serie C, número 301/5, de 1 de diciembre de 2009.
- Egido Gálvez, I., & Martínez-Usarralde, M. (2019). La educación comparada, hoy. Síntesis.

- Etxeberria, F., & Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Eurostat. (2022a). Early leavers from education and training.
- Eurostat. (2022b). Migrant integration statistics—education.
- Eurydice. (2018). La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurydice. (2019). Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures. Publications Office.
- Eurydice. (2021). El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar. Informe Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- González Tejerina, S., & Vieira Aller, M.J. (2019). Organización de los servicios de orientación en Educación Infantil y Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 89-107.
- Graham, H.R., Minhas, R.S., & Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: a systematic review. *Pediatrics*, 137(6), 1-17.
<https://doi.org/10.1542/peds.2015-3994>
- Greco, S., & Goenechea, C. (2018). La evolución de las políticas educativas de Países Bajos hacia los alumnos inmigrantes: del multiculturalismo al asimilacionismo. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 8(1), 49-80. <https://doi.org/10.25115/riem.v8i1.2163>

FUNDING:

Los autores declaran que este estudio no recibió ningún tipo de financiación externa por parte de agencias públicas, privadas, ni de organizaciones sin ánimo de lucro. Todas las actividades de investigación, análisis y desarrollo fueron realizadas con recursos propios.

CONFLICT OF INTEREST:

Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses relacionados con este estudio y que todos los procedimientos seguidos cumplen con los estándares éticos establecidos por la revista. Asimismo, confirman que este trabajo es inédito y no ha sido publicado, ni parcial ni totalmente, en ninguna otra publicación.

AUTHOR CONTRIBUTION

Nombres de autores e iniciales: Pedro Antonio Saltos García (PASG), Marlon Elinovich Tenecela Calderón (METC)

1. Conceptualización: (PASG)
2. Curación de datos: (METC)
3. Análisis formal: (PASG)
4. Adquisición de fondos: ()
5. Investigación: (METC)
6. Metodología: (PASG)
7. Administración del proyecto: (METC)
8. Recursos: ()
9. Software: ()

<https://doi.org/10.71068/ec000051>

10. Supervisión: (PASG)
11. Validación: (METC)
12. Visualización: (PASG)
13. Redacción – borrador original: (METC)
14. Redacción – revisión y edición: (PASG)