

HACIA LA INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS INMIGRANTES EN LAS AULAS. DESAFÍOS Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN

*Toward the linguistic integration of immigrants in the classroom.
Challenges and courses of action*

MARTA SESEÑA GÓMEZ
Universidad de Salamanca
msesena@usal.es
0000-0001-6431-1148

RESUMEN

Este artículo aborda la brecha de rendimiento educativo del alumnado inmigrante en España, una cuestión crucial dada la tendencia al alza de estudiantes extranjeros en las aulas. Su objetivo principal es analizar las barreras lingüísticas a las que se enfrentan estos estudiantes, debido a su limitado conocimiento del español como lengua de instrucción (ELI). Partiendo de la distinción de Cummins entre las habilidades básicas de comunicación interpersonal (*BICS*) y el dominio cognitivo-académico del lenguaje (*CALP*), se analizan los problemas concretos de los cuatro ámbitos que conforman esta última competencia. Además, se ofrecen posibles líneas de actuación para que cualquier docente disponga de herramientas con las que facilitar el acceso de estos estudiantes a los contenidos académicos y, por tanto, al conocimiento, lo que contribuirá a una educación más equitativa e inclusiva.

Palabras clave: inmigración; barreras lingüísticas; LI; CALP; inclusión; adaptación.

ABSTRACT

This article examines the educational achievement gap faced by immigrant students in Spain, an issue of increasing relevance given the growing number of foreign students. Its primary objective is to analyze the linguistic barriers these students encounter due to their limited proficiency in Spanish as the Language of Instruction (*LoI*). Drawing on Cummins' distinction between Basic Interpersonal Communication Skills (*BICS*) and Cognitive Aca-

ademic Language Proficiency (*CALP*), the article explores specific challenges within the four domains that constitute *CALP*. Furthermore, it proposes actionable strategies that teachers can implement to enhance these students' access to academic discourse and, consequently, to knowledge, thereby contributing to a more equitable and inclusive education.

Keywords: immigration; linguistic barriers; LoI; CALP; inclusion; adaptation.

1. INTRODUCCIÓN

LA CRECIENTE DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA en las aulas españolas, impulsada por las últimas olas migratorias, es una realidad que trae consigo una gran cantidad de oportunidades, pero también de desafíos complejos. Uno de los grandes retos actuales es el progreso académico y la consecución de logros educativos por parte de alumnos inmigrantes escolarizados, tal y como ponen de manifiesto numerosos estudios (Etxeberría & Elosegui 2010, Rahona & Morales, 2013; Esteban & Romero, 2021, etc.). Según los datos del informe PISA 2022, existe una importante brecha de rendimiento entre alumnos inmigrantes y autóctonos, con un desfase del 6,86 % en matemáticas, 6,62 % en lectura y 7,32 % en Ciencias (OCDE 2023: 105). Asimismo, es también en este colectivo en el que se produce una mayor tasa de alumnos repetidores (Consejo Escolar del Estado 2020) y de abandono escolar (Carrasco *et al.* 2021).

Son muchos los factores que pueden afectar de forma negativa a la integración y evolución académica del alumnado inmigrante¹: aspectos socioeconómicos, la adaptación cultural al país de acogida, el desarraigo, la formación educativa previa y el nivel académico, la discriminación, etc. (UNICEF 2017). De entre ellos, en el contexto educativo, destaca especialmente la barrera que supone el desconocimiento total o parcial del español (Villalba & Hernández 2004, Grau & Fernández 2016), pues es la lengua vehicular que permite el acceso a los contenidos de las diferentes materias. Dada la importancia de esta dificultad lingüística, el objetivo principal de este artículo es analizar las barreras específicas a las que se enfrenta el alumnado inmigrante en las aulas españolas y proponer posibles líneas de actuación que orienten al profesorado en la adaptación de sus clases, con el fin de reducir desigualdades y garantizar una educación inclusiva y equitativa en un contexto cada vez más multicultural.

¹ En este artículo nos centraremos de forma específica en los inmigrantes de primera generación, pues se tratará de forma exclusiva el problema lingüístico. Aunque las generaciones subsiguientes se enfrentan a una serie de desafíos propios, se asume que, salvo casos excepcionales, la barrera del idioma ya no representa una dificultad para ellas.

2. SITUACIÓN MIGRATORIA ACTUAL Y SU IMPACTO EN LAS AULAS

La evolución de la inmigración en España durante los últimos cinco años muestra un patrón de crecimiento sostenido (6,8 % en el último año según datos del INE 2024), lo que repercute de manera directa en el sistema educativo: en el curso académico 2023-2024, la cifra de alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias y de Régimen Especial superó, por primera vez en la historia, el millón de estudiantes (MEFPD 2025a). Este dato representa un aumento de 70.835 alumnos respecto al curso anterior, lo que se traduce en un incremento del 7,1 %, y los datos provisionales para el curso 2024-2025 anticipan una continuación de esta tendencia, con un aumento del 4,5 % (MEFPD 2025b).

El crecimiento del alumnado extranjero no es uniforme en todas las etapas educativas, tal y como muestran los datos del curso 2023-2024, en los que se observaron incrementos significativos en etapas obligatorias clave: en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la matrícula de alumnos extranjeros aumentó en 26.133 estudiantes (10,8 %), mientras que en Educación Primaria el incremento fue de 19.645 alumnos (5,1 %). Estos datos son particularmente relevantes si se considera que el alumnado global en Educación Primaria disminuyó un 1,3 % y el de ESO creció solo un 0,8 % en el mismo periodo (MEFPD 2025a), por lo que parece que se puede empezar a hablar de que estas etapas educativas tienden a configurarse como espacios cada vez más heterogéneos y multiculturales. Consecuentemente, las aulas muestran cada vez más una realidad multilingüe: los datos del MEFPD (2025b) señalan que Marruecos (200.439 alumnos), Rumanía (100.144), Colombia (93.753), Venezuela (63.850) y Perú (45.612) han sido los principales países de origen del alumnado extranjero en el curso 2023-2024. Este contexto de diversidad lingüística presenta desafíos significativos tanto para los docentes, quienes deben adaptar sus herramientas pedagógicas a esta nueva realidad, como para el alumnado que está en proceso de adquisición del español. Esta situación exige implementar medidas concretas para garantizar la integración lingüística efectiva de los estudiantes inmigrantes y su acceso al currículo. De hecho, la necesidad de estas medidas se extiende incluso a aquellos estudiantes cuya lengua materna es el español procedentes de países de América Central y del Sur. Investigaciones como la de Navarro *et al.* (2012) han demostrado que, a pesar de compartir el idioma, estos alumnos obtienen puntuaciones notablemente inferiores a las de sus compañeros autóctonos en el uso del español en contextos académicos, lo que indica que dominar la lengua no siempre asegura el manejo del registro académico indispensable en el entorno escolar.

3. DE LA NORMATIVA LEGAL A LA REALIDAD DE LAS AULAS

La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) establece la educación inclusiva como un principio fundamental y garantiza el acceso al aprendizaje de todo el alumnado, sin importar sus condiciones personales o sociales. Asimismo, promueve un modelo de enseñanza basado en la calidad y la equidad, que busca que todos los estudiantes alcancen el éxito a través de herramientas y procesos personalizados. Dentro del amplio espectro de alumnado que requiere una atención diferenciada, los alumnos inmigrantes que se incorporan al sistema educativo español constituyen un colectivo significativo, puesto que para muchos el desconocimiento o dominio limitado del español se erige como la principal barrera para su adecuada integración social y escolar, así como para el pleno desarrollo de su proceso de adquisición de conocimientos en igualdad de condiciones que sus compañeros. Esta realidad lingüística es clave, ya que impacta directamente en su capacidad para comprender los contenidos curriculares, participar activamente en el aula y, en última instancia, lograr los objetivos generales propuestos para todo el alumnado. A este respecto, la ley establece en la modificación del apartado 2 del artículo 71 que:

corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por [...] desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje [...], puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (LO 3/2020: 122909).

Si bien el marco legal apuesta abierta y decididamente por la educación inclusiva y la asignación de recursos materiales y humanos para abordar la diversidad, su implementación real afronta obstáculos de gran envergadura. Centrándonos en la situación concreta del alumnado inmigrante, se pueden destacar varios problemas. En primer lugar, la escasa (o nula) formación docente específica en la enseñanza del español como lengua extranjera (Villalba & Hernández 2004, Etxeberria & Elosegui 2010) y en la gestión pedagógica de aulas multiculturales (Arroyo *et al.* 2024). A este respecto, Arroyo & Berzosa (2018: 198) reclaman de forma directa «la necesidad de una formación del profesorado específica para atender las necesidades de los colectivos en desventaja» y denuncian que parece que:

cualquier profesor puede encargarse de esta tarea [la formación lingüística de los estudiantes inmigrantes en el contexto escolar] con el único requisito de ser nativo [...]. La principal consecuencia de esto es la ausencia de un marco teórico en el que situar y organizar el trabajo de enseñanza del español para inmigrantes (Arroyo & Berzosa 2018: 197).

En esta misma línea, Arroyo *et al.* (2024) apuntan hacia la insuficiente asignación de profesorado de apoyo especializado (PT o AL), cuya formación, al igual que la del resto de los docentes, no siempre se alinea con las metodologías para la adquisición de segundas lenguas en contextos académicos, lo que limita el impacto real de su trabajo con estos estudiantes.

En segundo lugar, se evidencia la reducida cantidad de materiales didácticos adaptados y/o específicos para la enseñanza del español como segunda lengua, lo que obliga al profesorado a impartir sus clases sin el soporte adecuado (Besalú & Vila 2011). Según De Barros *et al.* (2022: 144), son los propios profesores los que ponen el foco en la «ausencia de recursos tanto profesionales (especialista en interculturalidad, psicólogo, sociólogo, asistente social) como materiales (diccionarios, libros didácticos dirigidos a este tipo de alumnado, etc.)» para el correcto desarrollo de su labor docente.

A estos problemas se unen, de manera generalizada, adaptaciones curriculares poco efectivas (Villalba & Hernández 2004), que, a menudo, no logran responder a la complejidad de las necesidades lingüísticas y académicas de este colectivo, ya que se centran más en la reducción de contenidos que en facilitar el acceso lingüístico a ellos. Esta problemática se agrava, además, por la ausencia tanto de protocolos claros y unificados para la acogida, como de la detección temprana de necesidades lingüísticas y de una evaluación diagnóstica del nivel de español en el momento del ingreso del alumnado a los centros, lo que retrasa la implementación de apoyos efectivos (OECD 2015).

Para finalizar, no podemos olvidar la falta de coordinación entre los profesionales de las diferentes etapas educativas, hecho que dificulta un seguimiento efectivo y continuado del progreso lingüístico y académico del alumnado a lo largo de su trayectoria escolar (Fernández Sierra & Santos-Bocero 2014, Grau & Fernández-Hawrylak 2016)².

Los problemas planteados hasta ahora están fuertemente interconectados y conforman una red compleja de obstáculos que impactan negativamente en el desarrollo lingüístico y el éxito académico de este grupo concreto de estudiantes. Superar estos desafíos exige un trabajo conjunto y coordinado de todos los agentes implicados en el proceso educativo —equipos directivos, docentes de las diferentes materias, profesorado de apoyo (PT, AL, psicólogos, etc.)—, la creación y provisión

² Todos estos aspectos quedan reflejados en informes recientes (*Save the Children* 2018, Consejo Escolar del Estado 2024, Defensor del Pueblo 2024), en los que se destaca que, a pesar de la creciente diversidad, la realidad es que las estructuras escolares y las dinámicas de formación no han evolucionado al mismo ritmo, lo que genera un desfase que dificulta enormemente la tarea de afrontar los retos que presentan unas aulas en constante evolución.

de materiales de trabajo adaptados y, fundamentalmente, la implementación de planes de actuación comunes y la asignación de partidas presupuestarias específicas a nivel nacional.

4. BARRERAS LINGÜÍSTICAS DEL APRENDIZAJE Y POSIBLES LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Para comprender la naturaleza de las barreras lingüísticas a las que se enfrentan los alumnos inmigrantes, es fundamental diferenciar entre los distintos niveles de dominio de un idioma. En este sentido, Cummins (1979, 2000) distingue entre dos tipos de competencia lingüística: por un lado, la Competencia comunicativa básica interpersonal (*BICS: Basic Interpersonal Communication Skills*), que permite desenvolverse en situaciones sociales cotidianas; y por otro, la Competencia académica o cognitivo-académica (*CALP: Cognitive Academic Language Proficiency*), que capacita a los estudiantes para comprender y utilizar un nivel de lenguaje complejo y específico, necesario para el seguimiento de las clases y para su participación en ellas.

Muchos inmigrantes escolarizados en las aulas españolas alcanzan relativamente pronto un nivel funcional en la Competencia comunicativa básica, pero continúan enfrentándose a serias dificultades en el aula, debido a un desarrollo aún incipiente de la *CALP*. Estas barreras afectan no solo a la lectura de textos complejos o a la comprensión de explicaciones abstractas en diversas asignaturas, sino también a la producción oral y escrita con fines escolares, limitando el acceso real al conocimiento y a la participación activa en el proceso de aprendizaje (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou 2020). En este sentido, se puede afirmar que el principal reto que deben afrontar estos alumnos no es tanto la interacción social como el dominio de la *lengua de instrucción* (LI), entendida como la lengua vehicular a través de la cual se imparten los contenidos curriculares, se organiza la actividad docente y se articula la interacción educativa (López Pérez 2007). Tal y como afirma Cummins (2000), esta lengua constituye el principal instrumento para desarrollar la *CALP* y alcanzar el éxito académico. Según Villalba & Hernández (2007), la LI se desglosa en cuatro ámbitos interconectados: el primero es el propio discurso docente (el lenguaje específico que el profesorado emplea al comunicarse con sus alumnos, incluyendo explicaciones, instrucciones y retroalimentación); el segundo, el currículo escolar (que comprende los materiales, textos y tareas que están diseñados y estructurados en la lengua de instrucción y que determinan cómo se accede al saber disciplinar); el tercero, el desarrollo de las habilidades lingüísticas (las dos destrezas receptivas —o de comprensión oral y escrita— y las dos de producción —o de expresión oral y escrita—; todas ellas con características propias en la *CALP*, y esenciales para la construcción del conocimiento); y, por último, el tratamiento de

los contenidos curriculares (cómo se explican, desarrollan y evalúan los temas de estudio a través de la lengua de instrucción).

Comprender la complejidad del español como lengua de instrucción (ELI) y su papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta esencial para atender adecuadamente al alumnado inmigrante. La adquisición de la Competencia comunicativa básica (que suele abordarse en las aulas de acogida o mediante la simple exposición general al idioma³) no garantiza, por sí sola, el éxito académico, ya que el verdadero acceso al conocimiento escolar exige un dominio progresivo de la Competencia cognitivo-académica. Esta dimensión más formal, abstracta y específica del lenguaje implica para el alumno enfrentarse a retos lingüísticos mucho más complejos, que se manifiestan en todos los ámbitos que estructuran la lengua de instrucción. En consecuencia, resulta imprescindible analizar estos cuatro ámbitos de manera pormenorizada, identificar las dificultades concretas de los estudiantes y diseñar propuestas pedagógicas para facilitar el avance en su trayectoria educativa.

4.1. PROBLEMAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN LOS ÁMBITOS DEL ELI

Uno de los primeros problemas con los que se encuentra el alumnado inmigrante es la comprensión del discurso docente (ámbito 1), que suele estar formado de manera mayoritaria por explicaciones de tipo expositivo-argumentativo y caracterizado por un lenguaje complejo en cuanto a sintaxis, léxico y grado de formalidad. Por si esto fuera poco, a la dificultad del contenido del discurso y a su codificación, se suman un ritmo rápido de habla, el uso de fórmulas concretas del ELI y la frecuente inclusión de expresiones idiomáticas o referencias culturales que son completamente ajenas a estos estudiantes, lo que les dificulta seguir las explicaciones, comprender instrucciones complejas e interpretar la retroalimentación recibida.

En el ámbito 2, el currículo escolar, un problema fundamental es el desfase de contenidos y conocimientos previos. Los alumnos inmigrantes, a menudo, provienen de sistemas educativos con currículos y metodologías distintas a las del país de acogida (OECD 2015), lo que puede generar lagunas significativas en su base de conocimientos en diversas asignaturas, un fenómeno conocido como *limited or interrupted schooling* (DeCapua *et al.* 2009). Este desfase no solo se manifiesta en la ausencia de conocimientos sobre temas específicos, sino también en la diferente

³ En la etapa de la Educación Primaria existe una tendencia a asumir que la *BICS* y la *CALP* se desarrollarán de manera espontánea por simple inmersión en el entorno lingüístico (Etxeberría & Elosegui 2010). Sin embargo, esta idea no siempre se ajusta a la realidad de las necesidades lingüístico-académicas de estos estudiantes.

profundidad o en el enfoque con que se abordan ciertos contenidos. Cuando un estudiante carece del conocimiento previo de un concepto en su lengua materna, la construcción de ese concepto en español se vuelve exponencialmente más compleja, ya que se produce una doble carga cognitiva: el alumno debe asimilar el concepto y, a la vez, su expresión lingüística en la nueva lengua. Esta situación guarda relación con el principio de interdependencia lingüística de Cummins (1979, 2000, 2021), que postula que todas las habilidades desarrolladas en la L1 se transfieren a la L2 y que, por tanto, la carencia conceptual en la lengua materna duplica la carga cognitiva en el proceso de construir el conocimiento en la lengua meta. En consecuencia, los alumnos que se encuentran en esta situación pueden sentirse abrumados o desmotivados al enfrentarse a un temario que no conecta con sus saberes previos (Besalú & Vila 2011) o verse inmersos en procesos de enseñanza donde se deja de lado la L1.

Por lo que respecta al ámbito 3, al desarrollo de las habilidades lingüísticas (enfocadas a la *CALP*), en lo tocante a las destrezas receptivas, los alumnos tienen dificultades en la comprensión oral de un discurso explicativo complejo y de instrucciones complicadas formadas por múltiples pasos (escenario directamente relacionado con el ámbito 1), además de con la comprensión escrita de textos académicos que requieren no solo de un dominio lingüístico considerable, sino también de la realización de procesos inferenciales y de la activación de conocimientos previos específicos. En cuanto a las habilidades productivas, estos alumnos presentan limitaciones significativas en la expresión escrita académica, donde la estructura formal y la precisión léxica son cruciales; y una marcada inhibición en la expresión oral, que puede relacionarse con el miedo a cometer errores gramaticales o a la falta de fluidez, a pesar de que en algunos casos puedan conocer los contenidos.

Finalmente, en el ámbito 4 (el tratamiento de los contenidos curriculares), los problemas surgen cuando las explicaciones se basan exclusivamente en un enfoque monolingüe sin apoyo multimodal, lo que dificulta la comprensión para quienes no dominan el español. Además, frecuentemente, no se establece una conexión explícita entre los nuevos conceptos y el conocimiento previo o la cultura de origen de los alumnos, y las evaluaciones se diseñan sin adaptaciones lingüísticas, lo que lleva a medir su dominio del idioma en lugar de su comprensión real de la materia.

4.2. POSIBLES LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Abordar la compleja realidad educativa del alumnado inmigrante es un reto multifacético, y ofrecer soluciones universalmente aplicables resulta, por naturaleza, una tarea prácticamente imposible: cada aula, con su composición única de estudiantes, niveles de dominio lingüístico y contextos socioeducativos, demanda respuestas adaptadas y flexibles. Sin embargo, a pesar de estas circunstancias, nos

atrevernos a esbozar una serie de ideas y propuestas estratégicas que puedan contribuir a mitigar el impacto de los desafíos expuestos en el subapartado anterior.

– Ámbito 1

Para mejorar la comprensión del discurso docente, resulta evidente que el profesorado debe empezar por analizar sus propias producciones y ser consciente de dónde pueden surgir las dificultades, para así, tomar decisiones oportunas. En este sentido, destacan el uso de un lenguaje claro y sencillo, evitando estructuras complejas, la selección de un vocabulario accesible, y la emisión del mensaje con un ritmo de habla más lento, prestando especial atención a la pronunciación y entonación. Sin embargo, el aspecto clave será trabajar con los estudiantes aquellos elementos lingüísticos y pragmáticos esenciales de este tipo de discurso que, según Villalba & Hernández (2007: 13), se caracteriza por usar «una serie de recursos metadiscursivos distribuidos a lo largo del mismo en un orden predecible». Ayudar al estudiante a conocer y reconocer estos elementos le permitirá desarrollar estrategias de comprensión más efectivas, facilitando su acceso a los contenidos académicos y, en consecuencia, al conocimiento. Para ello, puede ser de gran utilidad la aplicación de la técnica *Visual thinking* a través de la creación de:

- a) mapas visuales: mientras el profesor realiza las explicaciones, puede ir diseñando en la pizarra un mapa visual que incluya esquemas, flechas e iconos para reflejar la estructura del discurso y los recursos metadiscursivos empleados –como organizadores de la información, reformuladores, marcadores de énfasis, de interacción, recapituladores, etc. (consultar Hyland 2005)–. Es fundamental usar siempre las mismas imágenes y símbolos para representar conceptos recurrentes, como la introducción de una idea nueva, el énfasis o la recapitulación. Un apoyo adicional eficaz puede ser emplear un código de colores para subrayar o escribir en la pizarra los diferentes tipos de marcadores discursivos: azul para organizadores, rojo para los de refuerzo, verde para recapituladores, etc. Esto facilitará que los alumnos sean capaces de identificar visualmente la función comunicativa y la organización del discurso y así podrán, incluso sin un dominio completo del idioma, entender el propósito de cada parte concreta del mensaje (por ejemplo, si se está explicando un proceso, comparando conceptos o emitiendo instrucciones). Al apoyar las explicaciones con mapas visuales de forma recurrente, los estudiantes podrán comprender mejor la lógica del discurso y anticipar la información subsiguiente;
- b) infografías y carteles en el aula: colocar carteles visuales con los recursos metadiscursivos más frecuentes en el discurso docente, compuestos por dibujos

o frases claras, que puedan consultarse durante la explicación para reforzar y señalar el uso de estos recursos;

- c) pictogramas en presentaciones: incorporar pictogramas en las diapositivas de apoyo al discurso para hacer explícita la función comunicativa predominante en cada caso (un icono de mano alzada para pedir atención, una flecha para indicar avance, un altavoz para destacar énfasis, etc.)

– Ámbito 2

Según Esteban & Romero (2021: 653), «[...] el currículo que planteamos ya es incoherente para muchos de nuestros alumnos por no dar respuesta a sus necesidades para solventar el fracaso escolar». Si para un grupo cada vez más numeroso de alumnos nativos, el currículo resulta excesivamente complejo, es evidente pensar que lo será aún más para los alumnos inmigrantes. Estos mismos autores plantean el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como marco educativo que permite ofrecer un mejor acceso al conocimiento. El DUA (centrado en el diseño de clases y materiales de forma flexible) se basa en tres principios fundamentales que pueden ser la clave para facilitar la transmisión de contenidos a nuestros alumnos inmigrantes: 1) múltiples formas de representación (ofrecer la información y el contenido en diferentes formatos para que todos los alumnos puedan acceder a él de la manera que mejor les funcione –visual, auditiva, textual, manipulativa, etc.–; 2) múltiples formas de acción y expresión (facilitar que los estudiantes participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y demuestren los conocimientos adquiridos a través de actividades y pruebas que admitan diferentes formatos y sistemas de expresión); y 3) múltiples formas de implicación/compromiso (motivar e implicar a los alumnos en el proceso de aprendizaje, ofreciéndoles opciones que les resulten relevantes, interesantes y estimulantes). El DUA, con su flexibilidad inherente, beneficia a tanto a los hispanohablantes nativos como a quienes están adquiriendo el español porque crea un entorno educativo más accesible y equitativo para todos. De forma más específica, puede implementarse mediante acciones como:

- a) introducción y explicación del vocabulario esencial antes de una lección usando elementos visuales, definiciones, ejemplos, etc. con apoyo multilingüe (uso de diccionarios en línea, glosarios, listados de léxico traducido, etc.);
- b) implementación del aprendizaje experiencial (descubrimiento o comprensión de conceptos abstractos a través de la experiencia directa y/o la manipulación de objetos o materiales concretos);
- c) diseño de tareas basadas en el desempeño (en las que los alumnos pueden aplicar directamente el conocimiento, en lugar de solo memorizarlo o con-

- ceptualizarlo de forma abstracta, lo cual es especialmente útil cuando aún se está adquiriendo la lengua de instrucción);
- d) aplicación de la diferenciación pedagógica (diseño de tareas de diferentes niveles de dificultad basadas en la preparación y desarrollo lingüístico del alumno. Es esencial que esas tareas permitan formatos de respuesta variados –oral, escrito, visual, manipulativo, etc.– para facilitar que el alumnado transmita su comprensión del contenido de la manera más cómoda y efectiva para ellos, superando posibles barreras lingüísticas en la expresión);
 - e) planteamiento de tareas de mediación y de trabajo colaborativo (con ellas se reduce la barrera lingüística al ofrecer andamiaje y práctica del español en contextos significativos. Además, se facilita una comprensión más profunda de los contenidos a través de las explicaciones entre iguales y el procesamiento activo de la información, al tiempo que se aprovecha la diversidad lingüística y cultural de la clase como un recurso valioso para el aprendizaje de todos).

Atendiendo al problema de la doble carga cognitiva que mencionábamos en § 4.1., resulta imprescindible incorporar la L1 de los estudiantes en las dinámicas de aula, ya que así no solo se valida su identidad cultural y lingüística, sino que también se facilita el aprendizaje de la L2 y el acceso a los contenidos curriculares. En este sentido, es crucial establecer vínculos explícitos entre las estrategias de aprendizaje y comprensión ya desarrolladas en su L1 y aquellas que se aplican al aprendizaje en la L2, pues esto permite a los estudiantes transferir habilidades e ir reduciendo la doble carga cognitiva. Para ello, es necesario poner énfasis en la metacognición por medio, por ejemplo, de:

- a) actividades de autoevaluación guiada en L1 y posteriormente en L2 (qué he aprendido, cómo lo he hecho, qué me falta por aprender, en qué otras ocasiones lo puedo usar, en qué he fallado, por qué, etc.);
- b) un trabajo consciente con estrategias cognitivas universales (de estudio, de lectura, de organización, de aproximación a un contenido, etc.).

– Ámbito 3

En cuanto al desarrollo de las destrezas lingüísticas (enfocadas a la *CALP*), es fundamental empezar por facilitar la comprensión lectora del alumnado inmigrante. Para ello, una metodología especialmente eficaz puede ser la lectura fácil (LF), que consiste en la elaboración de materiales escritos con estructuras lingüísticas sencillas, vocabulario accesible y apoyos visuales que favorecen la comprensión para personas con dificultades lectoras o competencia lingüística limitada (García

Muñoz 2012, 2014). Se trata de una herramienta clave para garantizar la accesibilidad cognitiva al texto, ya que, tal y como afirma un estudio del Grupo EDI (2009), la lectura fácil consigue adaptar los textos a los niveles de comprensión de personas con limitaciones en el aprendizaje, entre ellos los inmigrantes cuya lengua materna es distinta del español. Su aplicación en el aula permitirá desde la interpretación autónoma de enunciados hasta la lectura de textos especializados. Para ello, el profesorado puede:

- a) adaptar los enunciados de los ejercicios con pictogramas (disponibles de forma gratuita, por ejemplo, en <https://arasaac.org/>);
- b) simplificar los textos complejos reformulando los fragmentos clave del libro de texto, apuntes, exámenes, etc., haciendo más sencilla la sintaxis, utilizando vocabulario común (evitar tecnicismos o explicarlos claramente), y estructurando la información con títulos, subtítulos y párrafos cortos;
- c) adaptar la tipografía de los materiales utilizados (organización y distribución de la información con abundantes espacios en el folio, márgenes amplios, tamaño de letra grande, tipo de letra clara, uso de símbolos evidentes, apoyo visual, etc.);
- d) creación/adaptación de índices, resúmenes y glosarios.

Complementariamente, se debe ayudar al desarrollo de las expresiones escrita y oral. Esto puede lograrse eficazmente mediante el modelado lingüístico, ofreciendo a los estudiantes estructuras guía, plantillas, bancos de palabras y frases útiles que sirvan de apoyo directo a su expresión. Estas herramientas, combinadas con actividades colaborativas en las que los contextos de producción sean significativos, fortalecerán la competencia comunicativa del alumnado y favorecerán su integración académica efectiva.

– Ámbito 4

Como hemos mencionado, los cuatro ámbitos analizados están profundamente interconectados, por lo que todas las líneas de actuación propuestas hasta ahora son aplicables de forma transversal y simultánea, especialmente al abordar los contenidos curriculares. Sin embargo, queremos enfatizar la importancia de que las explicaciones y actividades se basen en el uso de recursos visuales y multimodales: elementos como cuadros sinópticos visuales, vídeos y simulaciones pueden reducir significativamente la dificultad de la carga lingüística de los contenidos, haciendo que la información sea más accesible. Además, es fundamental flexibilizar la evaluación a través de diversos formatos y no penalizar los errores lingüísticos formales

para poder valorar de manera más justa los conocimientos realmente adquiridos por el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ-SOTOMAYOR, Alberto & MARTÍNEZ-COUSINOU, Gloria (2020): «Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura», en *Revista Internacional de Sociología* 78(3), 1-15. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.19.083>
- ARROYO BERZOSA, María José & BERZOSA RAMOS, Ignacio (2018): «Atención educativa al alumnado inmigrante», en *Revista de Educación* 379, 192-215. [10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367)
- ARROYO GONZÁLEZ, María José & BARIDON CHAUVIE, Daniela & BERZOSA RAMOS, Ignacio (2024): «Formación inicial del profesorado para atender la diversidad cultural en Castilla y León: ¿la eterna ausencia?», en *MODULEMA Revista Científica sobre Diversidad Cultural* 8, 90-107. <https://doi.org/10.30827/modulema.v8i.30682>
- BESALÚ, Xavier & VILA, Ignasi (2011): *La buena educación: libertad y equidad en la enseñanza*, Madrid, Catarata.
- CARRASCO PONS, Silvia & PÀMIES ROVIRA, Jorge & NARCISO PEDRO, Laia & SÁNCHEZ-MARTÍ, Angelina (2021): «¿Por qué hay más abandono escolar entre los jóvenes de origen extranjero?» Fundació La Caixa. <https://goo.su/Y1p5w5>
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2020): *El éxito en la educación primaria y secundaria*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/estudios/exito-educacion.html>
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2024): *Informe 2024 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2022-2023*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2024.html>
- CUMMINS, Jim (1979): «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children», en *Review of Educational Research* 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- CUMMINS, Jim (2000): *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Multilingual Matters.
- CUMMINS, Jim (2021): *Rethinking the Education of Multilingual Learners*, Multilingual Matters.
- DE BARROS CAMARGO, Claudia & PÉREZ ARROYO, María del Carmen & ALCÁNTARA RAMOS, Noelia & LIMA DO NASCIMENTO, María Selma (2022): «La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo español y su inclusión en el aula», en Francisco Javier Hinojo Lucena & José Antonio Marín Marín & Juan Carlos de la Cruz Campos (eds.), *Los retos educativos de la enseñanza del siglo XXI. Hacia una educación de calidad, inclusiva y digital*, Barcelona, Octaedro, 141-150.
- DECAPUA, Andrea & MARSHALL, Helaine & TANG, Frank (2009): *Meeting the Needs of Students with Limited or Interrupted Schooling: A Guide for Educators*. University of Michigan Press ELT.

- DEFENSOR DEL PUEBLO (2024): *Informe anual Defensor del Pueblo 2024*. <https://infoextranjeria.org/2025/03/26/informe-anual-defensor-del-pueblo-2024/>
- ESTEBAN FRADES, Santiago & ROMERO UREÑA, Carmen (2021): «El proceso de la migración en relación con la educación del alumnado inmigrante en España: integrantes para tener en cuenta», en *ETD: Educação Temática Digital* 23(3), 641-657. [10.20396/ETD.V23I3.8664152](https://doi.org/10.20396/ETD.V23I3.8664152)
- ETXEBERRÍA, Félix & ELOSEGUI, Kristina (2010): «Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas», en *Revista Española de Educación Comparada* 16, 235-263. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7531>
- FERNÁNDEZ SIERRA, Juan & SANTOS-BOCERO, Gerardo L. (2014): «Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional», en *Revista española de orientación y psicopedagogía* 2(2), 8-23. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014>
- GARCÍA MUÑOZ, Óscar (2012): *Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- GARCÍA MUÑOZ, Óscar (2014): *Guía práctica de orientaciones para la inclusión educativa: Lectura fácil*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- GRAU RUBIO, Claudia & FERNÁNDEZ-HAWRYLAK, María (2016): «La educación del alumnado inmigrante en España», en *Arxius de Ciències Socials*, 34, 141-155. <http://hdl.handle.net/10550/57366>
- GRUPO EDI (2009): *Lectura fácil, estructura textual y comprensión lectora en niños con discapacidad y niños inmigrantes* [En línea]. https://www.grupo-edi.com/lectura_facil.pdf
- HYLAND, Ken (2005): *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- INE (2024): *Censo anual de población*. <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/CENSO2024.htm>
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. BOE-A-2020-17264.
- LOMLOE: véase Ley Orgánica 2020.
- LÓPEZ PÉREZ, María Victoria (2007): «La lengua de instrucción (LI): aproximación teórica y perspectivas de análisis en el marco de la enseñanza del español / L2», en *RESLA* 20, 85-104.
- MEFPD: véanse Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes 2025a y 2025b.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES (2025a): *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2023-2024. Resultados detallados*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2023-2024-rd.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES (2025b): *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2024-2025. Datos Avance*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2024-2025-da.html>
- NAVARRO SIERRA, José Luis & HUGUET, Ángel & SANSÓ, Clara & CHIREAC, Silvia María (2012): «Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar», en *Anales de psicología* 28(2), 457-464. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.14884>

- OECD (2015): *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2015/12/immigrant-students-at-school_g1g621c3/9789264249509-en.pdf
- OCDE (2023): *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/
- PISA: véase OCDE 2023.
- RAHONA LÓPEZ, Marta & MORALES SEQUERA, Susana (2013): «Diferencias en el rendimiento educativo de nativos e inmigrantes en España», en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 6 (1), 72-90. <https://turia.uv.es/index.php/RASE/issue/view/649>
- SAVE THE CHILDREN (2018): *Mézclate conmigo. De la segregación económica a la educación inclusiva*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf
- UNICEF COMITÉ ESPAÑOL (2017): *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. <https://www.unicef.es/publicacion/los-factores-de-la-exclusion-educativa-en-espana>
<https://www.observatoriodelaeducacion.es/wp-content/uploads/2019/12/Factores-de-exclusi%C3%B3n-educativa-en-Espa%C3%B1a-UICEF-Espa%C3%B1a.pdf>
- VILLALBA, Félix & HERNÁNDEZ, María Teresa (2004): «La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. SGEL.
- VILLALBA, Félix & HERNÁNDEZ, María Teresa (2007): «Aproximación al español como lengua de instrucción», en *LinRed* 5, 1-20. <http://hdl.handle.net/10017/24457>

