



REVISTA BOLETÍN REDIFE: 15 (5) MAYO 2026 ISSN 2256-1536
RECIBIDO EL 21 DE ENERO DE 2026 - ACEPTADO EL 26 DE MARZO DE 2026

INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA Y RESULTADOS ACADÉMICOS DEL ALUMNADO DE ORIGEN MIGRANTE EN LA ESCUELA ESPAÑOLA: ACOGIDA, ALTERIDAD ÉTICA Y CONDICIONES DE ÉXITO EDUCATIVO

LINGUISTIC INTEGRATION AND ACADEMIC OUTCOMES OF STUDENTS OF MIGRANT ORIGIN IN SPANISH SCHOOLS: WELCOMING, ETHICAL OTHERNESS AND CONDITIONS FOR EDUCATIONAL SUCCESS

87

Antonio José Entrena Utrilla¹

IES "María de Córdoba", Las Navas del Marqués (Ávila, Castilla y León, España)

Resumen

La escuela es, para el alumnado de origen migrante, un espacio decisivo de ciudadanía:

¹ Correo: antonio.entutr@educa.jcyl.es. Junta de Castilla y León ("IES María de Córdoba", Las Navas del Marqués, Ávila, España). UNED – Máster de Filosofía teórica y práctica (alumno). Maestría en formación del Profesorado de Secundaria (2016). Maestría de Coaching, Inteligencia Emocional y PNL (2022). Maestría en Organización y Gestión de Centros Educativos (2022). Profesor de Filosofía de Secundaria y Bachillerato. Jefatura del Dpto. de Filosofía.

no solo porque garantiza el derecho a la educación, sino porque puede convertir ese derecho en pertenencia, vínculos, lenguaje compartido y expectativas de futuro. Este artículo desarrolla los apartados dedicados a (i) la integración lingüística del alumnado migrante en la escuela española y (ii) el rendimiento académico y el fracaso escolar asociado, entendiendo que ambos fenómenos forman



un mismo nudo causal: acceso desigual a la lengua de escolarización, segregación escolar, desventajas socioeconómicas, llegada tardía y trayectorias de escolaridad discontinua. El análisis parte de la normativa básica aplicable y sintetiza las evidencias recientes (PISA, indicadores administrativos y estadísticas de abandono), que revelan brechas persistentes por nacionalidad u origen y un patrón de concentración del alumnado extranjero en la red pública. El eje filosófico vertebrador es el *modelo pedagógico consciente* (MPC), formulado por Julio César Arboleda (2026) en el marco de su perspectiva comprensivo edificante (PCE), y el cual concibe la función de educar como acogida incondicional del educando en su singularidad y vulnerabilidad: el estudiante migrante no es un sujeto con déficit, sino un ser singular—precario y necesitado de acompañamiento— al que la escuela ha de recibir en *alteridad ética*. Desde ese marco se propone una batería de decisiones pedagógicas y de centro: acogida lingüística integrada (no segregadora), andamiaje del lenguaje académico en todas las materias, evaluación formativa no punitiva, mediación con familias y políticas de escolarización equilibrada. Se concluye con una agenda de indicadores y líneas de investigación aplicadas para que la integración lingüística se convierta en éxito educativo real, y no en mera presencia escolar.

Palabras clave: integración lingüística; lengua de escolarización; alumnado migrante; alteridad ética; función de educar; equidad; fracaso escolar; abandono educativo temprano; segregación escolar; modelo pedagógico consciente.

Abstract

Schooling is a key arena of citizenship for students of migrant origin—not only because it legally guarantees the right to education, but because it can turn this right into belonging, bonds, a shared language and future expectations. This paper

examines (i) linguistic integration in Spanish schools and (ii) academic performance and school failure, arguing that both are intertwined: unequal access to the schooling language, school segregation, socioeconomic disadvantage, late arrival and discontinuous schooling trajectories. The legal framework is reviewed and recent evidence synthesized (PISA, administrative indicators and early school leaving statistics), revealing persistent gaps by nationality/origin and a pattern of concentration of foreign-national students in the public sector. The philosophical backbone is the *Conscious Pedagogical Model* (CPM/MPC), formulated by Julio César Arboleda (2026), which frames the educating function as an unconditional welcoming of the learner in their singularity and vulnerability: the migrant student is not a deficient subject but a singular being—precarious and in need of accompaniment—whom the school must receive with *ethical otherness*. Actionable strategies are proposed: integrated (non-segregating) language support, academic-language scaffolding across all subjects, formative non-punitive assessment, family mediation and balanced enrolment policies. The paper concludes with an indicator set and applied research agenda to turn linguistic integration into genuine educational success.

Keywords: linguistic integration; schooling language; migrant students; ethical otherness; educating function; equity; school failure; early school leaving; school segregation; conscious pedagogical model.

1. Introducción: desde el derecho universal a la educación

El derecho a la educación, formulado como derecho universal y orientado al pleno desarrollo de la personalidad y la convivencia democrática, obliga a mirar la escolarización del alumnado de origen migrante no como un asunto «de apoyo» periférico, sino como un examen central de la



equidad del sistema educativo (CE, 1978, art. 27).

En la práctica, la integración escolar se juega en dos planos inseparables: la integración lingüística —aprender la lengua (o lenguas) de escolarización hasta poder pensar y aprender con ella— y la integración académica —progresar sin quedar atrapado en itinerarios de bajo rendimiento, repetición, absentismo y abandono. Ambos planos forman un mismo campo de análisis: la lengua de escolarización es condición de acceso real al currículo; los resultados escolares son el «coste» visible de las barreras acumuladas cuando ese acceso es desigual o insuficiente.

Conviene, además, evitar una confusión frecuente: «aprender español» (o catalán, euskera, etc.) no equivale automáticamente a apropiarse del lenguaje académico que exige el currículo. Las políticas de acogida lingüística que separan al alumnado durante demasiado tiempo o que reducen el problema a «horas de idioma» pueden mejorar la comunicación cotidiana, pero no garantizan el salto al discurso escolar de ciencias, matemáticas, historia o argumentación escrita. Esta tensión —entre apoyo intensivo y permanencia en el aula ordinaria— aparece de forma explícita en varios marcos autonómicos de acogida (véanse §§ 3.2 y marco autonómico infra).

Este artículo adopta una decisión epistemológica: estudiar lengua y rendimiento como un mismo campo de integración educativa. Para ello, combina: (a) análisis documental normativo y de programas, (b) síntesis de evidencias cuantitativas recientes (PISA, indicadores oficiales y series de abandono), y (c) una propuesta pedagógica inspirada en el *modelo pedagógico consciente*, que entiende educar como acto de acogida relacional y ético («recibir» al educando y «darse» a él) situado en el «aquí y ahora» de su circunstancia.

Sin embargo, antes de entrar en el análisis normativo y empírico, conviene establecer el gozne filosófico que da sentido a todo el artículo: el alumnado migrante no constituye, ante todo, una categoría estadística o administrativa. Es, en palabras de Arboleda (2026), un «vividido fenómeno de vulnerabilidad». Mirar la escolarización desde esta perspectiva obliga a reformular la pregunta central: no es solo *¿cómo enseñarle la lengua de escolarización?*, sino *¿cómo recibirle como ser singular, precario y necesitado de acompañamiento?* La integración lingüística y el éxito académico dependen, en última instancia, de que la función de educar —la acogida incondicional del educando— ocupe el centro real de la acción escolar, y no solo su telón de fondo retórico.

2. Marco conceptual y normativo actual

2.1. Integración educativa como igualdad de condiciones y oportunidades

Una definición operativa especialmente útil para un análisis publicable es la que propone el informe-resumen del OBERAXE (2022): integración entendida como igualdad de condiciones y oportunidades, medible mediante «brechas» entre población nativa y población de origen migrante (según el indicador considerado) y desagregable por etapa, género, procedencia y territorio (OBERAXE, 2022).

Esta definición tiene dos ventajas de investigación. La primera: obliga a medir, no solo a describir. La segunda: impide reducir la integración a «estar escolarizado», incorporando variables de segregación escolar, resultados académicos, clima escolar y trayectoria posterior (OBERAXE, 2022).

2.2. Categorías oficiales relevantes: NEAE, integración tardía y barreras lingüísticas

En el marco normativo-educativo, el alumnado



que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) incluye explícitamente situaciones relacionadas con la lengua y con la llegada tardía: «desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje» y «haberse incorporado tarde al sistema educativo» (MEFPD, s. f.).

Este reconocimiento es decisivo: permite fundamentar jurídicamente apoyos, recursos y medidas organizativas. También obliga a diseñar procedimientos de identificación temprana y atención inclusiva, evitando que la «etiqueta» se convierta en estigma o en un atajo hacia expectativas bajas (MEFPD, s. f.).

2.3. La función de educar y la acogida como principio pedagógico

El *modelo pedagógico consciente* (MPC), formulado por Julio César Arboleda (2026), propone un desplazamiento de calado: el centro de la acción educativa no es la mera promoción de aprendizajes ni el desarrollo de competencias, sino la *función de educar*, entendida como acogida del educando, recibimiento de su singularidad y construcción de una subjetividad educativa con sentido relacional, ético y de cuidado. Educar, desde esta perspectiva, es un proceso de humanización que no puede separarse del contexto y la circunstancia del educando: su «aquí y ahora».

El fundamento filosófico del MPC descansa en la ética de la alteridad, de raíz levinasiana: el educador no es el proveedor de saber, sino quien «se da» al otro, quien aprende a «ser el otro» en la experiencia pedagógica de tejer nexos. El Yo humano —recuerda Arboleda siguiendo a Levinas— no es una unicidad cerrada sobre sí misma, sino una apertura al otro, una responsabilidad por el otro, que constituye el verdadero comienzo de lo humano y de la espiritualidad (Levinas, 2011). En términos pedagógicos, esto significa recibir al educando incondicionalmente, sin reducir la acogida a sus

características previas ni a su adecuación a las expectativas del sistema.

Esta perspectiva implica una crítica al paradigma dominante de la «educación por competencias»: los seres competentes son para el mundo del mercado; los seres conscientes —capaces de tejer vida común, de cuidar del otro, de actuar con sentido edificante— son para el orbe de la vida. El MPC no descarta los aprendizajes ni las competencias, pero insiste en que su sentido solo se realiza cuando son puestos en «modo ser-estar»: como dotaciones que «obran vida», al servicio del otro y de la existencia compartida.

Para la escolarización del alumnado migrante, este giro tiene consecuencias concretas y exigentes:

Primera consecuencia: la lengua no es solo herramienta de acceso al currículo, es vínculo. La integración lingüística genuina no consiste en «salir del apoyo», sino en poder aprender y ser reconocido en el aula ordinaria como interlocutor legítimo, como ser singular que pertenece a esa comunidad de aprendizaje.

Segunda consecuencia: la integración lingüística no puede tratarse como «déficit» individual del estudiante, sino como responsabilidad institucional del centro educativo. La acogida ha de ser cultura de centro, no voluntad individual de un docente. Ello exige que todos quienes intervienen en el proceso educativo compartan unos mínimos didácticos, evaluativos, curriculares y discursivos atravesados por la disposición real de recibir al otro en su precariedad. Un centro que no articula institucionalmente esta acogida no puede ser —por mucho que lo proclame— un centro que resignifica el sentido original de la educación (Arboleda, 2026).

Tercera consecuencia: el éxito académico del alumnado migrante exige prácticas que reconozcan sus trayectorias vitales y las desigualdades reales que atraviesan, sin



convertirlas en destino. Recibir al educando migrante en su singularidad y vulnerabilidad significa sostener altas expectativas, acompañar con andamiaje real y evaluar desde la lógica del crecimiento, no de la sanción.

El MPC no se opone a la exigencia de resultados: los reencuadra. Solo hay éxito educativo real —en particular para quien llega en condición de vulnerabilidad— si la función de educar, la acogida ética, precede y sostiene toda intervención didáctica.

2.4. Un marco multinivel de políticas: Estado, autonomías y Unión Europea

En Europa, el enfoque multinivel es estructural: las autoridades educativas nacionales y regionales gestionan medidas de acogida, pero están enmarcadas por políticas europeas sobre integración e inclusión. El Plan de Acción de la Comisión Europea (2020) sobre integración e inclusión 2021-2027 plantea acciones amplias —educación, empleo, servicios— y subraya la necesidad de abordar el racismo y la discriminación como condición de inclusión (Comisión Europea, 2020).

En el terreno educativo, el mapeo comparado de Eurydice (2019) describe políticas para escolarización de recién llegados y medidas de apoyo lingüístico, de aprendizaje y psicosocial, remarcando que la integración efectiva exige una aproximación comprensiva (diversidad + bienestar), no un conjunto de acciones aisladas (Eurydice, 2019).

En paralelo, las recomendaciones internacionales —por ejemplo las de UNESCO (2019)— insisten en que currículos, pedagogía y formación docente pueden transformar los desafíos de la migración en oportunidades de cohesión, siempre que se eviten respuestas excluyentes (UNESCO, 2019).

3. Un primer paso: la integración lingüística de los migrantes en la escuela española hoy

3.1. El problema pedagógico: «lengua» no es solo «idioma»

La integración lingüística suele presentarse como aprendizaje del idioma vehicular. Sin embargo, en términos escolares, la cuestión real es el acceso al currículo: comprensión de consignas, lectoescritura académica, vocabulario disciplinar, argumentación, resolución de problemas y evaluación. En otras palabras: la lengua de escolarización es el «medio» del aprendizaje, no un contenido accesorio.

Desde el modelo pedagógico consciente, esta distinción tiene además una dimensión ética: el lenguaje académico es el territorio donde el educando puede —o no— convertirse en interlocutor legítimo del aula. Mientras el alumnado migrante no pueda participar con autonomía en el discurso escolar de cada materia, su presencia física en el aula ordinaria no garantiza su pertenencia real. «Enseñar educando» —esto es, educar con la lengua y los saberes en clave de alteridad ética (Arboleda, 2026)— exige que cada docente, en cada materia, asuma corresponsabilidad en este proceso: no solo quien imparte apoyo de lengua, sino quien enseña ciencias, matemáticas, historia o filosofía.

Una implicación clave es que los apoyos lingüísticos no pueden quedar confinados a un aula específica o a un especialista: deben permear todas las materias y prácticas de aula (explicar, preguntar, escribir, evaluar). El objetivo no es «salir del apoyo», sino poder aprender en el aula ordinaria con progresiva autonomía.

3.2. Modelos organizativos de acogida: lecciones desde programas autonómicos

El panorama español es heterogéneo y descentralizado: conviven dispositivos de apoyo



lingüístico con distinto grado de integración en el aula ordinaria. A continuación se sintetizan cuatro modelos relevantes por su claridad normativa y por la variedad de decisiones que ofrecen.

En Andalucía (Junta de Andalucía, 2007), las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) se regulan como programas de enseñanza del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, con un principio explícito: «deberán realizarse en el aula ordinaria», aunque permite apoyo fuera del aula cuando la comprensión/expresión lo justifique, cuidando la reincorporación a materias menos dependientes del dominio del idioma; establece límites de dedicación (máximos de horas) y una permanencia ordinaria de un curso escolar, con seguimiento e informes (Junta de Andalucía, 2007).

En la Comunidad de Madrid (2023), las Aulas de Enlace se conciben como un apoyo específico para alumnado de incorporación tardía con desconocimiento del español, con finalidad de minimizar barreras y favorecer integración y adaptación. La norma subraya la simultaneidad con la escolarización en el grupo ordinario («compartirá el mayor tiempo posible»), delimita tamaños orientativos (p. ej., 5 a 12 alumnos) y establece como ejes: competencia lingüística, acercamiento cultural y desarrollo socioemocional (Comunidad de Madrid, 2023).

En la Región de Murcia (2005), las Aulas de Acogida se regulan para adquirir competencias lingüísticas del alumnado extranjero con desconocimiento del español, reconociendo que suele concurrir retraso curricular y dificultades de integración. El diseño fija niveles (por competencia lingüística), duración máxima inicial (p. ej., nivel I hasta tres meses con foco oral), límites horarios y reincorporación progresiva al grupo de referencia; además, exige valoración inicial, programación globalizada orientada a la

enseñanza del español y producción de informes individualizados (Región de Murcia, 2005).

En Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2009), el marco de las *aules d'acollida* enfatiza un principio pedagógico contundente: «el lugar por excelencia» para desarrollar la lengua de la escuela es el aula ordinaria, y el sistema de acogida existe para «acelerar» herramientas lingüísticas básicas para incorporarse activamente. La *aula d'acollida* se define como espacio abierto, flexible y dinámico, con doble finalidad (bienestar/valoración y herramientas básicas para iniciar aprendizajes en las mejores condiciones) y con responsabilidad institucional del centro («no hi pot haver una bona acollida en un centre que no sigui acollidor»). También incorpora criterios explícitos para evitar concentración de alumnado *nouvingut* en un mismo centro o tipología de centros, conectando acogida con escolarización equilibrada (Generalitat de Catalunya, 2009).

En el País Vasco (Gobierno Vasco, 2025), donde la cooficialidad introduce un reto adicional (euskera/castellano), se han impulsado medidas de refuerzo lingüístico para alumnado de reciente incorporación con dificultades comunicativas por desconocimiento de euskera o castellano, con financiación específica y con el objetivo declarado de igualdad de oportunidades (Gobierno Vasco, 2025).

9 2

3.3. Tensiones recurrentes: segregación funcional, tiempos y «puerta giratoria»

Los modelos anteriores comparten una tensión: el equilibrio entre apoyo intensivo y pertenencia al grupo ordinario. Cuando el apoyo se interpreta como «separación» prolongada, aumenta el riesgo de segregación funcional: el alumnado «sale» del aula para aprender lengua y, sin darse cuenta, se queda fuera de las prácticas donde se aprende el lenguaje académico real (explicar ciencias, escribir historia, discutir matemáticas). Por eso las mejores formulaciones normativas



insisten en simultaneidad y en reincorporación progresiva (cf. § 3.2 supra).

Otra tensión es la temporalidad: muchas normas prevén permanencias «ordinarias» de un curso o de meses en niveles iniciales. Pero la apropiación del lenguaje académico no se resuelve en ese periodo si el aula ordinaria no se convierte, a su vez, en aula lingüística: explicación con apoyo visual, rutinas de discurso, lectura guiada, escritura con andamiaje y evaluación formativa.

Una tercera tensión es administrativa y de acceso: la escolarización y los requisitos pueden variar por territorio y generar desigualdad inicial, especialmente para familias migrantes o refugiadas, lo que añade retraso y discontinuidad escolar (CEAR, s. f.).

3.4. Aceptar el plurilingüismo como recurso, no como amenaza

En contextos con lenguas cooficiales y en cualquier contexto con diversidad lingüística, la escuela puede optar por dos caminos: (a) entender las lenguas familiares como obstáculo, o (b) convertirlas en recurso para el aprendizaje, la autoestima y el puente hacia la lengua de escolarización. Esta decisión no es romántica: es pedagógica. Y se vuelve más viable cuando la comunidad educativa asume que la acogida no es «tarea de un aula», sino cultura institucional.

En Cataluña, por ejemplo, políticas de equidad (como «motxilles escolars») consideran explícitamente que la vulnerabilidad puede vincularse a proceso migratorio reciente, incorporación tardía ligada a falta de competencia lingüística y bajo rendimiento académico, mostrando que lengua, equidad y resultados forman un mismo mapa (Generalitat de Catalunya, s. f.).

4. Resultados académicos y fracaso escolar del alumnado migrante

Los datos que se presentan a continuación no son simples estadísticas: son el rostro cuantificado del educando migrante en su condición de vulnerabilidad. Leerlos desde la función de educar obliga a entenderlos no como hechos inevitables, sino como el resultado acumulado de decisiones —de política educativa, de organización escolar, de práctica de aula— que pueden, con voluntad institucional, transformarse.

4.1. Evidencias recientes: brechas de acceso, segregación y rendimiento

El diagnóstico cuantitativo disponible permite afirmar que la integración educativa enfrenta barreras medibles antes y durante la escolaridad.

En primer lugar, hay diferencias de acceso/participación educativa por nacionalidad en etapas avanzadas: el informe del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (OBERAXE, 2022) difundido a través de OBERAXE resume una brecha en tasa bruta de escolarización: 49% en estudiantes extranjeros frente a 73% en españoles, «sobre todo en las etapas más avanzadas» (OBERAXE, 2022).

En segundo lugar, existe un patrón de segregación público-privada: el mismo resumen señala que el alumnado extranjero asiste con mayor frecuencia a centros públicos (78%) que el alumnado español (66%), indicador compatible con una concentración de la migración económica en la red pública (OBERAXE, 2022).

En tercer lugar, los resultados académicos medios son inferiores para el alumnado de origen migrante, y ello se traduce en retrasos escolares y menor nivel educativo alcanzado tras el paso por el sistema (OBERAXE, 2022).



4.2. Abandono educativo temprano: una brecha persistente por nacionalidad

El abandono educativo temprano (AET) se define como el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la segunda etapa de secundaria y que no sigue ningún estudio o formación en un periodo reciente (INE, 2025).

Los datos oficiales publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2024) muestran, para 2024, una diferencia muy marcada: total 13,0%; nacionalidad española 10,4%; extranjera (UE) 21,2%; extranjera (resto del mundo) 31,8% (INE, 2024).

Estas cifras son difíciles de interpretar si se aíslan del contexto lingüístico y socioeconómico: describen trayectorias con más riesgo de desconexión escolar y/o dificultad de transición a etapas postobligatorias, lo que refuerza la necesidad de intervenir antes, durante la ESO y en los puentes hacia bachillerato y FP (INE, 2024).

4.3. PISA y el «nudo» socioeconómico-lingüístico

La evidencia internacional converge en una idea: parte importante de las brechas asociadas a origen migrante se explica por desigualdades socioeconómicas y por la lengua hablada en el hogar, más que por la «historia migratoria» en sí misma. En PISA 2022, el análisis de la OCDE indica que, en promedio, la diferencia en matemáticas entre alumnado inmigrante y nativo en países OCDE era de 29 puntos; al considerar el estatus socioeconómico se reducía a 15, y al considerar además la lengua hablada en casa caía a 5 puntos (OCDE, 2023a).

Esto no relativiza el problema: lo reubica. Si el componente lingüístico y socioeconómico es estructural, entonces la política educativa (escolarización equilibrada, recursos, apoyo lingüístico y orientación a familias) puede reducir

la brecha de manera significativa (OCDE, 2023a).

En el caso español, análisis basados en microdatos de PISA 2022 destacan que el alumnado de origen migrante puntúa por debajo del de origen nacional en matemáticas (diferencia media de 32,5 puntos), pero que el diferencial se reduce de forma sustancial cuando se descuenta el efecto de la desigualdad socioeconómica (hasta 6,6 puntos). También señalan un aumento de la segregación escolar por origen migrante respecto a 2018, con especial intensidad en algunos territorios (EsadeEcPol, 2023).

4.4. Segregación escolar y «matrícula viva» como mecanismos de desigualdad

Cuando el alumnado migrante se concentra en determinados centros (por precios indirectos, criterios de admisión, información asimétrica o distribución territorial), la escuela se convierte en amplificador de la desigualdad: menos mezcla social, más complejidad acumulada y mayor dificultad para sostener expectativas altas con recursos limitados.

El informe del Síndic de Greuges (2025) sobre el Pacto contra la segregación escolar en Cataluña ofrece dos elementos valiosos para el argumento: (1) la segregación requiere medidas sistémicas y seguimiento; (2) incluso con pactos y decretos, el cumplimiento puede ser parcial y lento (informando, por ejemplo, de acciones y medidas en distintos estados de implementación para cursos recientes) (Síndic de Greuges, 2025).

Desde una perspectiva de integración, esto conecta con un punto clave del enfoque comparado europeo: la integración no se logra solo con apoyo lingüístico; también exige gobernanza de la escolarización (acceso, equilibrio de matrícula, recursos y bienestar) (Eurydice, 2019).



4.5. Red pública y red concertada: composición social y equidad real

Los debates sobre redes escolares no deberían reducirse a ideología, sino a evidencias de composición y barreras de acceso. Un informe reciente de Save the Children (2024) (basado, entre otros, en PISA2022 y datos administrativos) muestra que el porcentaje de alumnado de origen migrante es significativamente más elevado en la escuela pública que en la concertada; para España, indica valores como 18% en pública frente a 10% en concertada (PISA), y en datos administrativos de secundaria obligatoria: 11% de nacionalidad extranjera en centros públicos frente a 6% en centros concertados de media (Save the Children, 2024).

Si el alumnado con mayores necesidades de apoyo lingüístico y socioeconómico se concentra en la red pública, la «igualdad formal» se vuelve insuficiente: hace falta igualdad material (recursos, ratios, orientación, mediación, equipos) y políticas de admisión/financiación que reduzcan gastos ocultos o barreras indirectas (Save the Children, 2024).

5. Propuesta de intervención desde un modelo pedagógico consciente

La propuesta se formula como un puente entre evidencia y práctica: una arquitectura de decisiones (aula-centro-sistema) inspirada en el modelo pedagógico consciente, sin contraponerlo a la necesidad de resultados, sino redefiniendo cómo se alcanzan: mediante acogida, vínculo, andamiaje y equidad estructural.

5.1. Principios de diseño

Primero: la integración lingüística debe ser «integrada». El apoyo específico solo tiene sentido si acelera el acceso a la vida del aula ordinaria, no si crea un circuito paralelo. Esta idea aparece en formulaciones normativas (simultaneidad, reincorporación progresiva) y en

marcos de acogida que subrayan que el centro, no un recurso aislado, es responsable de acoger (cf. § 3.2 supra).

Segundo: el foco debe desplazarse del «idioma» al «lenguaje académico». Cada área es, también, un espacio de aprendizaje lingüístico. Si esto no se asume institucionalmente, el alumnado puede «mejorar» en comunicación cotidiana y, sin embargo, fracasar en exámenes, tareas escritas y comprensión de enunciados (Arboleda, 2026; Eurydice, 2019).

Tercero: la función de educar —en clave de alteridad ética— exige que la escuela reciba al educando migrante en su singularidad y vulnerabilidad, sin convertir su origen en estigma. El educando migrante no requiere solo apropiación de conocimiento y saberes: precisa, además y sobre todo, ser educado *desde* y *con* estos potenciales; adquirir dispositivos emocionales, valóricos y actitudinales que le permitan proceder con sentido en la vida social; y, más fundamentalmente, desarrollar una *conciencia de vida* que le habilite para poner todas estas adquisiciones en «modo edificante» (Arboleda, 2026): como fortalezas que «obran vida», que le convierten en agente protagonista de mundos más humanos. En términos operativos: altas expectativas + apoyos reales + evaluación no punitiva + cuidado del bienestar y del sentido de pertenencia (Arboleda, 2026; Eurydice, 2019).

Cuarto: ninguna de las intervenciones anteriores es sostenible si el sistema concentra la desventaja en ciertos centros. La acogida ética, para ser verdadera, debe estar respaldada por estructura, tiempos, formación y recursos. Recibir al educando implica también recibir institucionalmente su necesidad, no solo con buena voluntad individual (cf. §§ 4.4–4.5 supra).

5.2. Un protocolo de acogida lingüística consciente

Se propone un protocolo que puede incorporarse



al plan de centro (plan de acogida, proyecto lingüístico y plan de atención a la diversidad), compatible con la normativa autonómica, y medible con indicadores simples. El horizonte del protocolo no es exclusivamente la mejora de competencias lingüísticas: es la resignificación del sentido original de la educación en el centro escolar, que «recibe» al educando con alteridad ética (Arboleda, 2026).

- **Acogida inicial (primeras semanas):** entrevista con familia con mediación lingüística cuando sea necesario; evaluación diagnóstica que diferencie competencia comunicativa, lectoescritura y competencias curriculares; y diseño de horario de apoyo que maximice presencia en aula ordinaria, como recomiendan varios marcos autonómicos (cf. § 3.2 supra). Esta primera acogida no es un trámite administrativo: es el momento en que el centro da o no da la señal de que el educando migrante es recibido como ser singular, no como «caso» que gestionar.
- **Andamiaje en aula ordinaria (continuo):** rutinas de lenguaje (objetivos lingüísticos por materia), apoyos visuales, glosarios disciplinares, modelos de escritura y evaluación formativa. La clave es que «toda docencia es docencia lingüística» cuando hay diversidad de acceso al lenguaje académico. Esto exige que el claustro asuma colectivamente la corresponsabilidad lingüística: educar *con* la lengua en cada materia, no solo enseñar la materia.
- **Apoyo específico (intensivo pero poroso):** grupos pequeños con objetivos claros (comprensión/ expresión, vocabulario académico de supervivencia escolar, cultura escolar), con reentrada planificada y criterios de salida basados no solo en tiempo

transcurrido, sino en evidencias de participación y aprendizaje. Esto coincide con el espíritu de simultaneidad y reincorporación progresiva descrito en diversas regulaciones (cf. § 3.2 supra).

- **Bienestar y pertenencia:** tutoría con enfoque de integración; programas de «compañero/a de acogida»; prevención de acoso y discriminación; coordinación con servicios y entidades del entorno. En el enfoque europeo comparado, atender necesidades sociales y emocionales no es extra: es condición de aprendizaje (Eurydice, 2019).

5.3. Reducir fracaso escolar sin «administrar» la repetición

La repetición y el fracaso escolar no son solo resultados: son mecanismos que reordenan expectativas y trayectorias. La evidencia comparada sugiere que parte de la desigualdad se expresa en decisiones de curso, promoción y orientación, especialmente cuando se confunde «bajo rendimiento» con «baja capacidad» o cuando se penaliza el aprendizaje lingüístico en lugar de apoyarlo (EsadeEcPol, 2023).

Desde esta perspectiva, las estrategias de prevención de fracaso escolar para alumnado migrante deberían priorizar: apoyo lingüístico-académico temprano, refuerzo en transiciones (último ciclo de primaria-ESO; ESO-postobligatoria), tutoría individualizada, y rutas de FP/bachillerato con acompañamiento de orientación y mediación con familias.

5.4. Políticas de escolarización equilibrada y recursos: la condición estructural

La propuesta pedagógica no puede sostenerse si el sistema concentra desventaja en ciertos centros. La evidencia sobre composición público/ concertada y sobre segregación por origen migrante refuerza la necesidad de políticas de acceso y financiación que reduzcan barreras



indirectas, distribuyan matrícula sobrevenida con criterios de equilibrio y asignen recursos adicionales a centros con mayor complejidad (Save the Children, 2024; Síndic de Greuges, 2025).

En este punto, el modelo pedagógico consciente aporta un criterio ético-operativo: «recibir» al educando implica también recibir su necesidad institucionalmente, no solo con buena voluntad individual. La acogida, para ser verdadera, debe estar respaldada por estructura, tiempos, formación y recursos.

5.5. Indicadores para evaluar la integración lingüística y el éxito educativo

Coherente con la lógica de «brechas» de integración educativa, se recomienda un cuadro mínimo de indicadores (a nivel de centro y de sistema): tasas de incorporación tardía y acceso a apoyo; progresión en participación en aula ordinaria; resultados en lectura/escritura académica; promoción y repetición; absentismo; transición a postobligatoria; y sentimiento de pertenencia/clima escolar. La lógica de indicadores como base para orientar políticas aparece explícitamente en el informe-resumen de integración educativa del alumnado extranjero (OBERAXE, 2022).

6. Conclusiones

La integración lingüística en la escuela española no puede abordarse como un problema técnico de «enseñanza de idioma». Es un problema de acceso al currículo, de pertenencia y de justicia educativa. Las normas autonómicas de acogida, cuando insisten en simultaneidad con el aula ordinaria, evaluación inicial y reincorporación progresiva, apuntan en la dirección correcta: evitar que el apoyo lingüístico se transforme en segregación funcional (cf. § 3.2 supra).

Los datos recientes refuerzan la urgencia: brechas de escolarización (49% vs. 73%),

concentración en red pública (78% vs. 66%), diferencias de composición público/concertada para alumnado migrante, y una brecha pronunciada en abandono educativo temprano (2024: 10,4% nacionalidad española vs. 21,2% extranjera UE y 31,8% extranjera resto del mundo) (OBERAXE, 2022; INE, 2024).

La evidencia internacional ayuda a interpretar: buena parte de la brecha por origen migrante se explica por desigualdad socioeconómica y por lengua hablada en el hogar; por tanto, la política educativa puede reducirla con apoyo lingüístico integrado, prevención de segregación, recursos y orientación a familias (OCDE, 2023a).

Pero los números solo cobran su sentido pleno cuando se lee detrás de ellos el rostro del educando migrante como «vivido fenómeno de vulnerabilidad» (Arboleda, 2026): un ser singular, precario, necesitado de acompañamiento, que no llega a la escuela para acumular competencias orientadas al mercado, sino para construir —si la escuela lo permite— una *conciencia de vida* que le habilite para actuar en el mundo con sentido edificante. Nada de esto será posible si la acción educativa no se sustenta en la función de educar: acoger al educando en su singularidad, recibirlo en su condición de necesitado, hacerle sentir que el centro escolar es genuinamente «recibidor».

En este marco, el modelo pedagógico consciente contribuye con un criterio vertebrador: educar es acoger en el «aquí y ahora» de la circunstancia del educando; recibirlo como singular, sostener su pertenencia y construir condiciones para que sus resultados dependan de su esfuerzo y capacidades, no de barreras lingüísticas o desigualdades estructurales. Un centro educativo resignifica el sentido original de la educación cuando todos quienes intervienen en él comparten unos mínimos didácticos, evaluativos, curriculares y discursivos atravesados por la disposición real de recibir al otro: cuando la acogida se hace cultura de centro



y la lengua se enseña en todas las materias, la integración lingüística se convierte en una política de éxito educativo (Arboleda, 2026).

Tres líneas prioritarias de investigación aplicada emergen de este análisis. En primer lugar, estudios longitudinales sobre trayectorias de alumnado migrante que diferencien el efecto del apoyo lingüístico integrado respecto al apoyo segregador, controlando por variables socioeconómicas. En segundo lugar, evaluación del impacto de las políticas de escolarización equilibrada sobre resultados académicos y sentido de pertenencia. En tercer lugar, diseño y validación de indicadores de «acogida consciente» a nivel de centro —más allá de los indicadores de competencia lingüística—, que midan en qué medida la institución educativa opera como laboratorio relacional y ético para el educando migrante.

Cuando la acogida es real, la lengua deja de ser barrera y se convierte en puerta.

Referencias bibliográficas

Arboleda, J. C. (2026). *El modelo pedagógico consciente (MPC), el modo Ser-estar, modo «alteridad ética» para asumir la función de educar*. Revista Boletín Redipe, 15(3), 22-36.

CEAR. (s. f.). El pleno acceso a la educación de niños y niñas migrantes, asignatura pendiente. CEAR.

Comunidad de Madrid. (2023). *Resolución conjunta de la Viceconsejería de Organización Educativa y la Viceconsejería de Política Educativa por la que se dictan Instrucciones sobre la autorización de las Aulas de Enlace, curso 2023-2024*.

EsadeEcPol. (2023). *Everything you need to know about PISA 2022 on equity*. Center for Economic Policy – Esade.

España. (1978). *Constitución Española* (art. 27).

España. (2000). *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social* (texto consolidado).

España. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (texto consolidado).

España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)* (texto consolidado).

España. (2022). *Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación*.

España. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s. f.). *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE)*.

España. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones / OBERAXE. (2022). *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español* (Resumen).

Eurydice. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. European Commission.

Generalitat de Catalunya. (2009). *Pla per a la llengua i la cohesió social: Annex 1. Les aules d'acollida*. Departament d'Educació.

Generalitat de Catalunya. (s. f.). *Motxilles escolars*. Departament d'Educació.

Gobierno Vasco. (2025). Educación amplía el refuerzo lingüístico al alumnado extranjero. *Irekia*.



- Instituto Nacional de Estadística. (2024). *Abandono educativo temprano (18-24) por nacionalidad* (serie).
- Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Definición de abandono educativo temprano*.
- Junta de Andalucía. (2007). *Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*.
- Levinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.
- OCDE. (2023a). *PISA 2022: Insights and Interpretations*. OECD Publishing.
- OCDE. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing.
- Región de Murcia. (2005). *Resolución de la Dirección General de Ordenación Académica por la que se establecen las Aulas de Acogida para la atención del alumnado extranjero*. BORM.
- Save the Children. (2024). *Por una escuela concertada inclusiva*. Save the Children España.
- Síndic de Greuges. (2025). *Pacto contra la segregación escolar en Cataluña. Veinte prioridades de actuación para combatir la segregación escolar en Cataluña*. Síndic de Greuges de Catalunya. [Nota: el subtítulo original de la bibliografía —»informe de progreso (curso 2025/2026)«].
- UNESCO. (2019). *Global Education Monitoring Report: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. UNESCO.
- Unión Europea / Comisión Europea. (2020). *Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027* (COM/2020/758). Comisión Europea.
- Nota metodológica sobre el uso de inteligencia artificial: Para la revisión estructural y bibliográfica del presente artículo, el autor ha utilizado Claude (Anthropic) como herramienta de asistencia. La verificación de las fuentes, el contenido académico y la responsabilidad intelectual del trabajo son íntegramente del autor.*