Capítulo 5. La lengua en la escuela

Si hay un tema donde convergen pedagogía, filosofía, política y experiencia de aula de forma más clara, es el de la lengua. La lengua en la escuela no es solo un asunto curricular: es un asunto de pertenencia, de acceso al conocimiento, de dignidad y de ciudadanía.

Lengua no es idioma: la distinción BICS/CALP

La investigación sobre adquisición de segunda lengua distingue entre la competencia comunicativa interpersonal básica (BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills) y la competencia cognitivo-académica lingüística (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency), distinción formulada por Jim Cummins (1979, 2000). La primera —hablar con los compañeros en el recreo, pedir en la tienda, entender instrucciones sencillas— puede adquirirse en dos o tres años de inmersión. La segunda —leer un texto de historia, escribir un comentario filosófico, entender un enunciado de matemáticas, argumentar con precisión— puede tardar cinco años o más en consolidarse (Cummins, 2000).

Un alumno puede hablar con sus compañeros con fluidez aparente y, sin embargo, fracasar en los exámenes porque el lenguaje académico que estos requieren es otro código. Ignorar esta distinción produce el error más frecuente: confundir el dominio conversacional con el dominio académico, retirar los apoyos lingüísticos cuando el alumno «ya habla bien». La integración lingüística verdadera no se mide por la capacidad de comunicarse: se mide por la capacidad de aprender con la lengua. Desde el MPC, 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 (Arboleda, 2026).

La distinción BICS/CALP es útil si se emplea como orientación y no como calendario rígido. El tiempo de aprendizaje depende de la edad, la alfabetización previa, la proximidad entre lenguas, la exposición, la continuidad escolar y la calidad del apoyo. No todos los alumnos recorren la misma secuencia ni la competencia académica aparece de manera uniforme en todas las materias. Un estudiante puede argumentar oralmente con soltura y necesitar todavía modelos para escribir; puede resolver un problema matemático y no comprender el vocabulario del enunciado. Evaluar por destrezas y por contextos evita diagnósticos globales que confunden lengua con capacidad.

Además, el lenguaje académico no pertenece solo al departamento de Lengua. Cada disciplina enseña modos específicos de nombrar, relacionar y justificar: formular hipótesis en ciencias, interpretar fuentes en historia, demostrar en matemáticas o distinguir conceptos en filosofía. En un claustro diverso, «todo profesor es profesor de lengua» no significa que todos deban impartir gramática, sino que deben hacer visibles las operaciones lingüísticas de su materia. Anticipar vocabulario, ofrecer modelos, permitir apoyos visuales y proporcionar retroalimentación sobre la forma de razonar abre el currículo sin rebajarlo.

La tensión central: apoyo intensivo vs. pertenencia al grupo ordinario

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. El objetivo no es «salir del apoyo», sino poder aprender en el aula ordinaria con progresiva autonomía. Cuando el apoyo se interpreta como «separación», aumenta el riesgo de segregación funcional: el alumnado aprende comunicación cotidiana pero pierde el acceso a las prácticas donde se aprende el lenguaje académico real. Por eso las mejores formulaciones normativas insisten en simultaneidad y reincorporación progresiva.

Modelos autonómicos de acogida lingüística

Andalucía (Junta de Andalucía, 2007): las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) se vinculan a profesorado específico, con el principio de que el apoyo debe realizarse en el aula ordinaria cuando sea posible, permanencia ordinaria de un curso escolar, límites de dedicación y seguimiento mediante informes.

Comunidad de Madrid (2023): las Aulas de Enlace conciben el apoyo con énfasis explícito en la simultaneidad («compartirá el mayor tiempo posible» con el grupo ordinario), con tamaños orientativos de 5 a 12 alumnos y tres ejes: competencia lingüística, acercamiento cultural y desarrollo socioemocional.

Región de Murcia (2005): las Aulas de Acogida establecen niveles por competencia lingüística, con duración máxima inicial (nivel I hasta tres meses con foco oral), límites horarios y reincorporación progresiva al grupo de referencia; exigen valoración inicial, programación globalizada e informes individualizados.

Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2009): las aules d'acollida enfatizan que «el lugar por excelencia» para desarrollar la lengua de la escuela es el aula ordinaria; el sistema de acogida existe para «acelerar» herramientas básicas para incorporarse activamente. La formulación clave: «no hi pot haver una bona acollida en un centre que no sigui acollidor». Conecta explícitamente acogida con escolarización equilibrada para evitar la concentración de alumnado nouvingut. El País Vasco (Gobierno Vasco, 2025), con el reto adicional de la cooficialidad, ha impulsado refuerzo lingüístico con financiación específica y el objetivo declarado de igualdad de oportunidades.

La diversidad de modelos autonómicos muestra una tensión común. El apoyo específico puede acelerar la incorporación y ofrecer un espacio seguro para preguntar, pero puede también separar de las interacciones y contenidos donde la lengua cobra sentido. La calidad del dispositivo depende menos de su nombre que de cuatro garantías: evaluación inicial amplia; objetivos y duración revisables; coordinación entre especialista y equipo docente; y participación sustancial en el grupo de referencia desde el comienzo. Sin esas garantías, lo temporal tiende a estabilizarse y el apoyo se convierte en destino.

La comparación revela, igualmente, una desigualdad territorial que merece evaluación pública. No todas las comunidades ofrecen la misma dotación, continuidad o cobertura rural. Las instrucciones describen lo que debería ocurrir, pero apenas existen indicadores comunes sobre horas efectivas de apoyo, tiempo compartido con el aula ordinaria, progreso académico, bienestar o transición. Un sistema descentralizado necesita margen de adaptación; también necesita saber qué dispositivos funcionan, para quién y en qué condiciones.

Protocolo de acogida lingüística consciente

Desde el MPC (Arboleda, 2026) se propone un protocolo articulado en cuatro momentos, compatible con la normativa autonómica y medible con indicadores simples:

Acogida inicial (primeras semanas): entrevista con la familia con mediación lingüística cuando sea necesaria; evaluación diagnóstica que diferencie competencia comunicativa, lectoescritura y competencias curriculares; diseño de horario de apoyo que maximice la presencia en el aula ordinaria. 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.

Andamiaje en aula ordinaria (continuo): rutinas de lenguaje, objetivos lingüísticos por materia, apoyos visuales, glosarios disciplinares, modelos de escritura y evaluación formativa. La clave: «toda docencia es docencia lingüística» cuando hay diversidad de acceso al lenguaje académico. Esto exige que el claustro asuma colectivamente la corresponsabilidad lingüística.

Apoyo específico (intensivo pero poroso): grupos pequeños con objetivos claros —comprensión y expresión, vocabulario académico de supervivencia escolar, cultura escolar—, con reentrada planificada y criterios de salida basados en evidencias de participación y aprendizaje, no solo en tiempo transcurrido.

Bienestar y pertenencia: tutoría con enfoque de integración, programa de compañero de acogida, prevención de acoso y discriminación, coordinación con servicios del entorno. En el enfoque europeo comparado, atender necesidades sociales y emocionales no es extra: es condición de aprendizaje (Eurydice, 2019).

El plurilingüismo como recurso

Un alumno que habla árabe, rumano o chino en casa no llega a la escuela sin lengua: llega con una lengua que puede ser el puente hacia el aprendizaje del español. La dignidad lingüística —no confundir desconocimiento de la lengua de escolarización con falta de capacidad, y no permitir que la exposición pública del error se convierta en humillación— es una condición básica de la integración. En Cataluña, políticas de equidad como las «motxilles escolars» consideran explícitamente que la vulnerabilidad puede vincularse a proceso migratorio reciente, incorporación tardía y bajo rendimiento académico, mostrando que lengua, equidad y resultados forman un mismo mapa (Generalitat de Catalunya, s. f.).