

¿Ahogados en una confusión?

4 Abr, 2019 - [Avel·lí Flors Mas](#) y [Xavier Vila](#) -

Introducción: el estudio y sus primeras conclusiones

La reciente publicación, por parte de la Fundación Europea Sociedad y Educación, del estudio [Efectos de la inmersión lingüística sobre el alumnado castellanoparlante en Cataluña](#), elaborado por los profesores de Economía de la Universitat de Barcelona Jorge Calero y Álvaro Choi (véase el [resumen del mismo en Politikon](#)), ha causado cierto revuelo mediático y político. En este trabajo, basado en los datos de la oleada 2015 del estudio PISA de la OCDE, los autores intentan dilucidar si los alumnos de lengua familiar castellana educados en Cataluña ven perjudicado su rendimiento académico como consecuencia del diseño del modelo lingüístico escolar vigente. Se trata de una pregunta no sólo legítima sino de obligada indagación en la evaluación de políticas públicas en cualquier sociedad democrática y, por lo tanto, su análisis no puede dejar de ser bienvenido.

Después de un análisis pormenorizado de los datos, el resultado final del estudio de los profesores Calero y Choi es que:

“los alumnos cuya lengua materna es el castellano alcanzan un rendimiento inferior al de sus compañeros catalanoparlantes en las competencias de lectura y ciencias, una vez que se ha controlado por el efecto de una serie de características personales, socioculturales y económicas que participan en la función de producción. Estas pérdidas de rendimiento, de 10,85 puntos en ciencias y de 10,30 puntos en lectura, equivalen aproximadamente a un trimestre de escolarización. No se aprecia una pérdida significativa en el caso de la competencia de matemáticas (...)” (Calero y Choi, 2019b)

De donde los autores coligen:

“En función de nuestros resultados parece recomendable un replanteamiento de la aplicación de la política de inmersión lingüística en catalán.” (...)” (Calero y Choi, 2019b)

La interpretación pública de los resultados obtenidos por parte de los autores y, más aún, de buena parte de los medios que se han hecho eco del estudio, ha coincidido en la idea de que, para los castellanohablantes residentes en Cataluña, el uso de su lengua segunda en lugar de la lengua familiar como vehículo de enseñanza comportaría resultados educativos negativos. Así las cosas, no es extraño que el “replanteamiento” de las políticas lingüísticas educativas solicitado por los autores haya sido entendido como una invitación a incrementar el uso del castellano como lengua docente.

Sin embargo, más allá del ruido mediático y partidista con el que se ha arropado su lanzamiento, la lectura detenida del trabajo plantea algunos interrogantes de envergadura

que llegan a poner en entredicho la interpretación apuntada. Aquí nos limitaremos a analizar dos de ellos, empezando por la necesidad de entender adecuadamente el porqué de la heterogeneidad en el impacto de la escolarización en la población castellanohablante.

¿Cómo se explica la heterogeneidad de los resultados?

En esencia, la tesis central que subyace a la interpretación de los datos del trabajo de Calero y Choi es que el uso sistemático de una segunda lengua como lengua vehicular es necesariamente perjudicial para los resultados educativos. Eso es lo que se desprende, por ejemplo, de su primera hipótesis de investigación:

“El alumnado que usa el castellano en el hogar, **al estar educado en un régimen de inmersión lingüística en catalán**, alcanza un rendimiento inferior en las competencias evaluadas en PISA al de sus compañeros/as cuya lengua usada en el hogar es el catalán, a igualdad del resto de características personales, socio-culturales y económicas” (Calero y Choi, 2019a, p. 14) (la negrita es nuestra)

Es evidente en esta hipótesis que la causa del rendimiento sería la discrepancia entre lengua familiar y lengua de la escuela. La hipótesis de Calero y Choi no está formulada en términos graduales referidos, por ejemplo, al conocimiento de la lengua de la escuela (“quienes no dominen la lengua de la escuela obtendrán peores resultados”), sino que sostiene que “ser castellanohablante familiar” iría ineluctablemente ligado a que el rendimiento escolar tuviera que ser menor que el de los hablantes nativos de la lengua de la escuela.

Más allá de las dificultades teóricas para justificar tal suposición,[\[1\]](#) el problema principal que genera este planteamiento puede sintetizarse en una simple pregunta: si el uso vehicular del catalán es el causante ineludible de un retraso en los aprendizajes de la población de lengua familiar castellana, ¿por qué no son todos los castellanohablantes, sino tan solamente un subgrupo de ellos, los que se ven perjudicados?

Porque, y esa es la cuestión, según el estudio, no todos los castellanohablantes experimentan un retraso en comparación con sus pares catalanohablantes. De hecho, de acuerdo con los datos expuestos, y limitándonos siempre a los alumnos castellanohablantes, el modelo lingüístico escolar vigente en Cataluña:

- No provocaría retrasos significativos en la adquisición de competencias en las chicas, pero sí en los chicos.
- No generaría disfunciones de aprendizaje en los alumnos de centros concertados, solo en los públicos.
- No perjudicaría a los alumnos de la ciudad de Barcelona, pero sí a los del resto de Cataluña.
- Solo empeoraría los resultados de los alumnos pertenecientes al tercil superior de la escala de recursos socioculturales y económicos, pero no a los del tercil inferior.

Es decir que los resultados muestran que el modelo de enseñanza lingüística vigente en Cataluña no resulta perjudicial para muchos, probablemente la mayoría de la población

castellanohablante familiar. O lo que es lo mismo, cuando menos para ese amplísimo sector de alumnos castellanohablantes que no muestran retraso respecto a sus pares catalanohablantes, el modelo podría considerarse un modelo de éxito en la medida que les dota de una competencia bilingüe que, si no, difícilmente adquirirían, sin menoscabo de las otras competencias académicas.

Es para nosotros evidente que, si el modelo de enseñanza lingüística solo afecta negativamente algunas de las competencias y solo de un segmento de alumnado castellanohablante particular, la lógica llevaría a intentar entender antes que nada cuál es el colectivo que no se beneficia del modelo y a qué se debe. Es posible que parte de la explicación de esa heterogeneidad se deba al hecho de que bajo el término “castellanohablante familiar” se ocultan en realidad poblaciones diferentes —población de origen español vs. inmigrantes hispanoamericanos, hispanohablantes de apariencia caucásica vs. miembros de colectivos etnificados, etc. Aquí queremos sin embargo referirnos a un segundo aspecto, a nuestro parecer crucial, para entender la realidad el modelo de enseñanza lingüística vigente en Cataluña que pasa desapercibido en el análisis de Calero y Choi: la heterogeneidad de las prácticas lingüísticas en la escuela catalana contemporánea.

El mito del modelo lingüístico único

El segundo de los problemas para nosotros evidentes en el estudio de Calero y Choi tiene que ver con una de sus premisas de partida. A pesar de que en el trabajo se utiliza un sólido utillaje metodológico para llegar a sus conclusiones, la explotación estadística que realizan no permite superar un problema de diseño del estudio que no es en absoluto baladí: concretamente, la investigación parte de la premisa de que el modelo lingüístico de la escuela catalana^[2] “consiste en el uso de la lengua catalana como lengua única de enseñanza, salvo en la asignatura de lengua castellana, en los niveles no universitarios” (Calero y Choi, 2019b). Esta premisa, sobre la cual se fundamenta toda la interpretación del trabajo de Calero y Choi, aquí vamos a denominarla *falacia de la inmersión* en tanto en cuanto es, lisa y llanamente, errónea, tal como han mostrado de forma reiterada y mediante diferentes métodos de investigación diferentes estudios sociolingüísticos.

De hecho, no hace falta un equipo de antropólogos o sociólogos con un sofisticado utillaje técnico para saber que la imagen de homogeneidad de las prácticas lingüísticas del sistema educativo catalán dista de ser realista. La presencia del castellano en los usos lingüísticos escolares de los estudiantes y, en menor medida, de los profesores en las aulas de primaria y sobre todo de secundaria no sólo no es anecdótica, sino que es, a menudo, sustancial. Lo saben por experiencia directa miles de docentes y progenitores residentes no solo en la Región Metropolitana de Barcelona o en el Camp de Tarragona, sino también en muchos otros centros a lo largo y ancho de la geografía catalana.

Por descontado, hablar de diversidad no significa negar que el catalán sea hoy en día la lengua vehicular *predominante* de los docentes en el sistema educativo, pero sí recordar que en ese terreno se detectan grandes diferencias entre centros, que van desde aquellos en los que el catalán es efectivamente la única lengua vehicular, hasta aquellos —seguramente muy minoritarios pero sin embargo existentes— en los que el castellano es hegemónico

incluso en las clases de lengua catalana. En medio, la gama de matices es muy considerable, y la complejidad creciente, incrementada además por la cada vez más ostentosa presencia del inglés como lengua vehicular de contenidos.

Esa situación de diversidad en el marco del predominio del catalán ha sido detectada por numerosos estudios fácilmente accesibles. Es el caso, por ejemplo, del trabajo de Bretxa, Comajoan-Colomé y Vila (2017) en el que una muestra de profesores de secundaria describe como el castellano es usado como lengua vehicular por parte de cierto porcentaje de docentes y de una parte del alumnado. De hecho, esa situación ha sido retratada claramente por las dos Encuestas Sociodemográficas y Lingüísticas elaboradas por el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (CSASE). Su último estudio (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014) muestra que sólo el 61,1% de los estudiantes afirma que dentro de clase los profesores les hablan en catalán “siempre o casi siempre”, por un 19,7% que declara que lo hacen “a menudo”, un 11,9% que opina que lo hacen “medianamente” y un 7,4% que afirma que lo hablan entre “pocas veces” y “casi nunca”. El porcentaje de uso del catalán se reduce claramente cuando son los estudiantes los que se dirigen al profesor (sólo el 53,9% lo habla siempre o casi siempre) y todavía más, de manera interesante, cuando éstos realizan trabajo en grupo en el aula: en este caso, solo un 41,9% declara que lo usa a menudo, siempre o casi siempre, y un 19,5% dice que lo usa “medianamente”. En otras palabras: hasta un 38,6% de los estudiantes de 4º de ESO de Cataluña usa entre pocas veces y casi nunca el catalán en este tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje en el marco del aula. Los porcentajes de uso en este campo prácticamente se asimilan a los que declaran los mismos estudiantes con sus compañeros de clase fuera del aula. El informe también muestra como el menor uso del catalán y el mayor uso del castellano en estos ámbitos —y, en especial, en la interacción con iguales en el aula— está estrechamente vinculado con el nivel de “complejidad” del centro, una variable sintética que se toma como indicador del perfil socioeconómico del alumnado: a más complejidad (i.e. peor condición socioeconómica del entorno del centro), menos uso del catalán.

La forma en la que se sustancia el bilingüismo escolar es diversa y cambia no solo entre localidades y comarcas, sino entre barrios, de centro a centro e incluso de curso en curso. En un estudio longitudinal sobre una muestra de centros, Bretxa y Vila (2014) muestran como en los usos lingüísticos entre estudiantes y profesores en el marco del aula existe un espacio notable de prácticas bilingües (“igual en castellano que en catalán”), que se incrementan en el salto a secundaria: de representar un 18,9% (profesor>estudiante) y un 22,8% (estudiante>profesor) del total en 6º de primaria, se pasa respectivamente a un 24,7% y un 30,7% en 4º de ESO, alcanzando un máximo del 26,9% y el 31,4% en 1º de ESO. Los usos predominantes o exclusivos del castellano también se incrementan ligeramente, de acuerdo con lo declarado por los estudiantes, aunque representan “sólo” el 2,0% (profesor>estudiante) y el 5,3% (estudiante>profesor) del total en 4º de ESO, cuando alcanzan su máximo. Cabe remarcar que estos usos bilingües o predominantes del castellano son más frecuentes entre los estudiantes que tienen esta lengua como lengua inicial y más habituales en los entornos demolingüísticamente más castellanizados.

La certeza de que el uso del castellano en las aulas es mucho más que anecdótica no solo se fundamenta en datos declarados, sino que también ha sido ampliamente corroborada por

investigaciones de tipo etnográfico que se sustentan en la observación prolongada de la vida de centros escolares. Bastará, esperemos, con aportar los resultados de tres estudios.

El primero de ellos fue realizado por la antropóloga norteamericana Kathryn A. Woolard en un centro público de secundaria con alumnado mayoritariamente castellanohablante y de clase trabajadora. En palabras de la investigadora:

Except in Castilian class, all the teachers of the case study group began instruction in Catalan, regardless of their own habitual language. However, Castilian continued to be present not only in the hallways but in the classroom. Students pointed out that some of their teachers repeated instructions in Castilian, and at least one routinely switched to Castilian not far into the class. Some teachers conducted side-talk regularly in Castilian. Emotionally fraught or otherwise marked exchanges that fell outside the usual classroom routine also could lead them to switch to that language (Woolard, 2016, p. 215)

Más pruebas del uso abundante del castellano en las aulas las proporciona un segundo estudio, basado en la observación minuciosa de las prácticas lingüísticas del alumnado de un centro educativo barcelonés con una alta diversidad lingüística. En este trabajo, la sociolingüista argentina Virginia Unamuno (2011) observaba como el alumnado utilizaba frecuentemente el castellano en la resolución de tareas académicas mientras que el uso del catalán quedaba restringido a “a secuencias discursivas categorizadas como parte específica de las actividades escolares (y diferentes a las propias de la gestión, a las actividades de solución de problemas comunicativos, al juego o a la conversación espontánea, interacción con el docente, etc.)” (2011, p. 340).

Finalmente, en un tercer estudio, también Codó y Patiño-Santos detectan un uso extenso del castellano en la comunicación entre estudiantes y profesorado en el centro educativo que investigan. En sus propias palabras, este uso del castellano se produce “not just occasionally or in private, informal or one-to-one conversation, but systematically, and in public, formal classroom discourse” (2014, p. 57), *incluidas las clases de catalán*. Esta falta de uso del catalán se debe en parte a la presencia de un importante grupo de estudiantes de origen latinoamericano que se niegan a hablarlo, pero también a la despreocupación del profesorado del centro por promover su aprendizaje y uso.

Si bien el uso en las aulas del castellano es más habitual en localidades muy marcadas por la inmigración y/o en aulas predominantemente castellanohablantes, tampoco resulta inusual encontrar alumnos que se desenvuelvan eminentemente en castellano en el ámbito escolar en entornos mucho más catalanohablantes. Tal como explicaba una alumna 4º de ESO de familia andaluza pero nacida y residente en una localidad cercana a Vic en una entrevista de grupo: “[los profesores] me responden en catalán, pero yo les pregunto en castellano” o incluso “depende quién me contesta en catalán y depende de quién pues me contesta en castellano”. Y es que, aclaraba la alumna, “[en castellano] me entiendo mejor... yo en catalán hay cosas que no las sé explicar bien” (Flors-Mas, 2018, p. 109).

La dificultad de definir de forma sencilla las prácticas lingüísticas en las escuelas catalanas se incrementa en la medida en la que a la diáda catalán/castellano ya hace casi dos décadas que se le está sumando el inglés (Pérez-Vidal, Lorenzo y Trenchs-Parera, 2016). Año tras

año, una parte significativa de los centros privados y concertados han ido incrementado de manera sustancial las lenguas extranjeras como elemento de singularización de su oferta en comparación de las públicas en dos direcciones: por un lado, como materia, impulsando la enseñanza cada vez más temprana e intensiva no solo del inglés sino de otras lenguas como el francés, el alemán e incluso el mandarín (Codó y Sunyol, 2019). Por otro lado, como lengua vehicular en programas de aprendizaje integral de contenidos y lenguas extranjeras. La enseñanza plurilingüe, de hecho, constituye en estos momentos uno de los elementos de distinción con el que la escuela privada intenta atraer sobre todo a las familias de clases altas y medias altas. No hay más que visitar las páginas web de algunos de estos centros para darse cuenta de ello:

“El inglés tiene que ser una lengua amiga y presente en la vida diaria. Por eso, en La Farga hemos dejado de ver el inglés como una asignatura para **establecer este idioma como vehículo natural de comunicación diaria en el colegio**, en otras asignaturas, presentaciones, conferencias...” (<https://lafarga.institucio.org/es/plurilinguismo-la-farga>, última consulta: 9/3/2019) (negrita nuestra)

“A Salesians Sarrià portem a terme diferents iniciatives per potenciar l’aprenentatge d’idiomes, especialment de l’anglès. En alguns cicles formatius s’imparteixen més del 40% de les classes en llengua anglesa, i en diversos dels itineraris de Batxillerat es realitzen en anglès més del 33% de les classes. (Pardinilla Vilaplana, 2019, p. 4)

Apenas disponemos de datos empíricos sobre esta realidad, pero es un hecho fácil de comprobar que el plurilingüismo ocupa un espacio significativo de la oferta educativa catalana, especialmente en los segmentos de élite y clases medias altas. En estos centros, con una clientela que suele incluir familias transnacionales y con grandes expectativas de movilidad, es usual que los centros ofrezcan docencia trilingüe (Sunyol, 2017), lo cual puede dejar para el catalán un espacio inferior a la mitad del currículum.

Todo lo dicho hasta aquí debería enmarcarse en la necesaria comprensión de cómo ha evolucionado en las últimas décadas el concepto *lengua vehicular de la enseñanza*. En el sistema de educación decimonónica resultaba lógico establecer la equivalencia *lengua vehicular = lengua del docente + lengua del manual + lengua de respuesta de los alumnos*. En ese mundo, la producción verbal educativa recaía fundamentalmente en las lecciones orales del docente y en los textos escritos del manual de turno, la participación de los alumnos reposaba en buena medida en la repetición de textos previamente memorizados y hasta los cuchicheos entre iguales eran reprimidos. Pero en pleno siglo xxi, en un momento en el que la clase magistral está en franca regresión frente a la experimentación grupal y el trabajo entre iguales y en el que las fuentes de formación e información utilizadas dentro y fuera del aula son inevitablemente plurilingües, es obvio que la lengua que utiliza el docente haya dejado de constituir el eje cuasiexclusivo de la enseñanza en favor de la(s) lengua(s) con las que interactúan los aprendices entre ellos y con los objetos de aprendizaje. Cuando un grupo de alumnos trabajando por proyectos recaba información en catalán, castellano e inglés en internet, redacta el texto del PowerPoint en catalán y lo discute en castellano, es evidente que las lenguas vehiculares del aprendizaje son tres y no una, por más que las instrucciones iniciales del docente y la presentación final ante la clase puedan ser en catalán. En otras palabras, la complejidad sociolingüística de las prácticas educativas

en las escuelas catalanas es muy superior a la de hace apenas cincuenta años. No en vano así ha tenido que ser reconocido explícitamente por las autoridades educativas catalanas en el documento [*El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*](#), publicado recientemente por el Departament d'Educació y que generó cierto revuelo mediático. Y es que la situación sociolingüística de la escuela catalana es hasta tal punto compleja que incluso los responsables de un partido tan centrado en la supervisión de las políticas lingüísticas escolares como Ciudadanos se han visto obligados a reconocer recientemente que, después de analizar los planes lingüísticos de las escuelas catalanas, solo podían describir los usos vehiculares de 2 de cada 10 centros educativos, es decir, que no podían afirmar lo que pasa en casi el 80% restante (Armora, 2019).

Es partiendo de ese marco diverso, plurilingüe, *heteroglósico* (García, 2009) —y no muy bien descrito— que debe analizarse la realidad sociolingüística catalana actual. Un marco que es incompatible con la hipótesis de aulas monolingües que constituye la premisa de partida sobre la que se estructura la interpretación de los resultados que ofrecen Calero y Choi.

Los resultados del estudio, a la luz de la realidad lingüística de las aulas catalanas contemporáneas

Sinteticemos lo visto hasta ahora. Por un lado, el estudio objeto de análisis sugiere que el modelo lingüístico escolar de Cataluña perjudica la adquisición de competencias lectoras y de ciencias a un segmento de castellanohablantes, entre los que destacarían los varones de clase alta y media alta educados en centros públicos fuera de Barcelona. Sin embargo, sabemos también que, a falta de datos explícitos sobre los usos lingüísticos en cada centro (que PISA no proporciona), no se puede identificar con precisión razonable cuál es el porcentaje de uso del catalán, el castellano y el inglés como lengua de aprendizaje en cada centro. Por lógica, pues, y contrariamente a lo que afirman Calero y Choi en su estudio, resulta imposible atribuir los peores resultados en las pruebas de PISA 2015 del segmento de alumnos indicado al uso vehicular del catalán.

De hecho, si en algo coinciden los trabajos sociolingüísticos enumerados hasta ahora es en que el uso del castellano en el aula —que, como hemos visto, se puede calificar de todo menos de anecdótico— es más frecuente entre castellanohablantes familiares, especialmente escolarizados en entornos con menos presencia social del catalán, aunque no de forma exclusiva. No es muy arriesgado suponer que cierto porcentaje de estos estudiantes estará menos habituado a utilizar el catalán como herramienta de trabajo y que, probablemente, desarrollará una competencia más limitada en esta lengua, desde el punto de vista del uso coloquial y también académico de la lengua. Esa menor comodidad en la L2 de los estudiantes que utilizan menos el catalán como lengua de aprendizaje puede traducirse en unos resultados algo inferiores en unas pruebas como PISA, que se realizan en catalán.

Si esta lectura es acertada, la interpretación más adecuada de los resultados de Calero y Choi quizá sería, paradójicamente, la contraria a la que plantean estos autores: los resultados ligeramente inferiores obtenidos en algunas pruebas por parte de los alumnos castellanohablantes no se deberían tanto al uso del catalán como lengua vehicular sino

precisamente a su falta de uso, que dificultaría que estos alumnos consiguieran hacerse con las competencias adecuadas en este idioma. Si eso fuera cierto, la respuesta idónea a ese reto educativo no sería el cuestionamiento global de un modelo que, tal como muestran los autores, no provoca perjuicios a la mayoría de castellanohablantes, sino precisamente una mejor aplicación de este modelo —o simplemente, su aplicación— en los entornos y alumnos en los que los resultados respecto la competencia en catalán son, muy probablemente, mejorables.

Es evidente que la interpretación aquí propuesta no pasa de ser una hipótesis, pero tiene la virtud, a nuestro parecer, de no caer en imágenes idealizadas de la escuela catalana y partir de la realidad, perfectamente conocida, de que los usos lingüísticos en las aulas catalanas no son en absoluto homogéneos. En todo caso, será solo con más y mejor investigación que podrá avanzarse en el diseño de un sistema educativo que equipe a los estudiantes catalanes con las mismas capacidades para enfrentar su futuro personal y profesional en igualdad de condiciones, con independencia de su origen familiar. El modelo catalán de educación lingüística ha proporcionado unos resultados globalmente satisfactorios —y sin par en otras comunidades con más de una lengua oficial de España— en lo que se refiere a bilingüización de la población joven, por más camino que quede por recorrer. Es tarea de los responsables educativos que el modelo de enseñanza lingüística garantice esta igualdad de acceso a los recursos lingüísticos, siempre velando porque el modelo no perjudique la asimilación de contenidos y competencias, y es tarea de los investigadores contribuir a ello sorteando los apriorismos ideológicos que pudieran conducir a conclusiones bienintencionadas pero precipitadas.

Referencias bibliográficas

Armora, E. (2019). “Solo un 6,4% de la escuela catalana refuerza el castellano”. *ABC*, 10 de marzo de 2019. Disponible en: https://www.abc.es/espana/abci-solo-64-por-ciento-escuela-catalana-refuerza-castellano-201903090317_noticia.html

Bretxa, V.; Comajoan-Colomé, L.; Vila, F. X. (2017). *Les veus del professorat. L'ensenyament i la gestió de les llengües a secundària*. Barcelona: Horsori

Bretxa, V.; Vila, F. X. (2014). “L’evolució dels usos lingüístics dins l’aula des de sisè de primària fins a quart d’ESO”. *Revista de Llengua i Dret*, 62, 106-123.
<http://dx.doi.org/10.2436/20.8030.02.81>

Calero, J.; Choi, Á. (2019a). *Efectos de la inmersión lingüística sobre el alumnado castellanoparlante en Cataluña*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/SE-Inmersion-Cataluna.pdf>

— (2019b) “Ahogados en la inmersión”. *Politikon*, 28 de febrero de 2019. Disponible en: <https://politikon.es/2019/02/20/ahogados-en-la-inmersion/>

- Codó, E.; Patiño-Santos, A. (2014). "Beyond language: Class, social categorisation and academic achievement in a Catalan high school". *Linguistics and Education*, 25, 51–63. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.08.002>
- Codó, E.; Sunyol, A. (2019). "'A plus for our students': the construction of Mandarin Chinese as an elite language in an international school in Barcelona". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1543694>
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014). *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. 2013*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Disponible en: https://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/informes_avaluacio/19_-_estudi_sociodemografic_2013/
- Flors-Mas, A. (2018). "Els usos lingüístics a les aules de secundària a Catalunya i el País Valencià: L'estudiantat i el professorat com a actors de la política lingüística educativa". *Revista de Llengua i Dret*, 70, 103-116. <https://doi.org/10.2436/rld.i70.2018.3175>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell
- Pardinilla Vilaplana, J. (2019). "El Batxillerat Internacional permet estudiar en qualsevol universitat estatal i internacional de prestigi". Entrevista a José Abascal, director de Salesians Sarrià. *La fada de Sarrià i Sant Gervasi*, 4.
- Pérez-Vidal, C.; Lorenzo, N.; Trenchs-Parera, M. (2016). "Les llengües en l'educació: el plurilingüisme i la internacionalització". En J. M. Vilalta (dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015* (139-197). Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Disponible en: <https://www.fbofill.cat/publicacions/les-llengues-en-leducacio-el-plurilinguisme-i-la-internacionalitzacio>
- Sunyol, A. (2017). "Educació multilingüe per a l'era global: el valor de les llengües en una escola internacional". *Treballs de sociolingüística catalana*, 27, 269-283. <https://doi.org/10.2436/20.2504.01.136>
- Unamuno, V. (2011). "Entre iguales: notas sobre la socialización lingüística del alumnado inmigrado en Barcelona". *Sociolinguistic Studies*, 5(2), 321-346. <https://doi.org/10.1558/sols.v5i2.321>
- Woolard, K. A. (2016). *Singular and Plural. Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. Oxford: Oxford University Press
-

[1] Los motivos últimos por los que los castellanohablantes estarían condenados a no poder obtener los mismos resultados que sus pares catalanohablantes no son lógicamente abordados en profundidad por los autores, aunque sí aventuran un par de ellos, como cuando apuntan que aprender por medio de una segunda lengua podría dificultar la adquisición de conocimiento o cuando plantean que el uso de una segunda lengua puede dificultar la expresión de las propias competencias en una situación de examen.

[2] Los autores se refieren sistemáticamente al modelo de enseñanza lingüística de Cataluña como el modelo de *inmersión lingüística*. Como sabe cualquier estudiante de pedagogía, la inmersión lingüística es una metodología de enseñanza integrada de lengua segunda/extranjera y contenidos, por lo que el término *inmersión* no es adecuado para referirse a la totalidad del sistema educativo catalán.