DERECHOS Y USOS LINGÜÍSTICOS DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES EN CATALUÑA

LA ESCUELA COMO GARANTÍA DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

INFORME BREVE

SÍNDIC
EL DEFENSOR DE LES PERSONES

DERECHOS Y USOS LINGÜÍSTICOS DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES EN CATALUÑA

LA ESCUELA COMO GARANTÍA DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

INFORME BREVE

SÍNDIC
EL DEFENSOR DE LES PERSONES

ÍNDICE

1. Las lenguas de uso en la enseñanza en el sistema educativo en Cataluña. 6

El catalán y, en menor proporción, el castellano son lenguas de uso en el sistema educativo. 7

El modelo lingüístico escolar en Cataluña se ajusta a la Constitución y al Estatuto. . 10

2. La importancia de garantizar un modelo lingüístico escolar basado en el catalán como lengua vehicular normalmente utilizada para los derechos lingüísticos del alumnado. 11

El bilingüismo social asimétrico y la minorización de la lengua catalana consolidan la importancia de reforzar la vehicularidad del catalán en la escuela 11

En el paso a la adolescencia disminuye el uso de la lengua catalana y los adolescentes castellanohablantes iniciales tienden menos a la hibridación lingüística que los adolescentes catalanohablantes iniciales (que son más bilingües). 14

La escuela contribuye a compensar la subordinación del catalán al castellano en el resto de ámbitos de interacción social. 17

El modelo lingüístico escolar en Cataluña ayuda a reducir desigualdades educativas en el aprendizaje de las lenguas oficiales porque el nivel de competencia en castellano del alumnado catalanohablante es más elevado que el nivel de competencia en catalán del alumnado hablante de otras lenguas 23

El modelo lingüístico escolar no genera desigualdades relacionadas con la lengua hablada en casa en los aprendizajes y garantiza la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de las lenguas oficiales 26

El modelo lingüístico escolar en Cataluña genera un sistema con baja segregación lingüística desde una perspectiva comparada con otras comunidades autónomas. . . 30

3. Las principales disfunciones del modelo lingüístico escolar en Cataluña 33

La relación directa entre el uso vehicular de las lenguas oficiales en la escuela y la realidad sociolingüística a nivel territorial 33

La relación directa entre el uso vehicular de las lenguas oficiales en la escuela y la realidad sociolingüística en función de la edad 35

La relación entre el uso vehicular de las lenguas oficiales en la escuela y el nivel de complejidad de los centros escolares 35

La reproducción de las desigualdades en el aprendizaje de las lenguas extranjeras dentro y fuera de la escuela y otros déficits relacionados con el desarrollo de un modelo plurilingüe 37

4. Las disfunciones del mecanismo establecido por los tribunales para garantizar el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza: la falta de criterios sociolingüísticos y pedagógicos. 39

La realidad heteroglósica de las aulas es contradictoria con la imposición de una proporción rígida de monolingüismo 39

La evolución del currículum hacia un enfoque competencial incrementa el uso del castellano como lengua en la enseñanza, y el abordaje integrador del currículum dificulta la aplicación de una proporción mínima delimitada por materias 41

El uso del castellano en las aulas aumenta y es predominante dentro de la escuela en las relaciones horizontales entre el alumnado 43

Restringir la concepción de vehicularidad en la lengua hablada por el profesorado cuando explica la materia excluye una parte significativa de los usos lingüísticos dentro del aula y dentro de la escuela 45

La exigencia prevista en la jurisprudencia del TSJC supondría más del 25 % de castellano en las aulas 46

El uso de las lenguas oficiales en la enseñanza se puede garantizar sin necesidad de aplicar una proporción mínima, que no tiene cabida en la legislación vigente ni se fundamenta en la realidad sociolingüística de los centros. 47

5. Principales recomendaciones 51

5.1. La regulación de la vehicularidad de las lenguas oficiales en la enseñanza 51

Modificar la legislación para consolidar una concepción holística de la lengua de uso en la enseñanza

Desarrollar herramientas para mejorar el conocimiento de los usos lingüísticos en los centros escolares para la adecuación de los proyectos lingüísticos de los centros a la realidad sociolingüística del alumnado

Establecer criterios pedagógicos y sociolingüísticos para los centros para determinar la presencia de las lenguas vehiculares en la enseñanza en función del contexto y de los usos lingüísticos del alumnado en el aula, en el centro y en el entorno

5.2. La definición de los proyectos lingüísticos de los centros 52

Definir proyectos lingüísticos de centro de acuerdo con la realidad sociolingüística y con la realidad pedagógica del centro y garantizar su aplicación efectiva a lo largo de la jornada escolar

Garantizar la formación y el acompañamiento de las direcciones y del profesorado para el cumplimiento de los proyectos lingüísticos de los centros

Garantizar la competencia lingüística entre el profesorado

Redefinir y reforzar los equipos de asesoramiento y orientación en lengua, interculturalidad y cohesión social (ELIC)

5.3. La necesidad de acción afirmativa a favor del catalán y del aranés 53

Desarrollar medidas de promoción del uso social del catalán y del aranés más allá de la escuela

Estudiar la situación de las lenguas oficiales en otros ámbitos furera de la escuela fundamentales para la garantía de los derechos lingüísticos

El régimen lingüístico de Cataluña está regulado por la Constitución española de 1978 (CE), por el Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006 (EAC) y por otra normativa de rango inferior, con un papel destacado de la Ley 1/1998, de política lingüística, que sustituye la anterior Ley 7/1983, de normalización lingüística. Este ordenamiento jurídico establece, en síntesis, que la población tiene derecho a conocer las lenguas oficiales, a usarlas en su vida cotidiana, con especial protección ante la Administración, y a no ser discriminada por razones lingüísticas.

A diferencia de otros derechos, los derechos lingüísticos de las personas tienen un contenido eminentemente relacional, ya que hacer uso de los mismos requiere habitualmente la interacción de, como mínimo, dos sujetos, y sus derechos están plenamente interconectados: el derecho de una persona a utilizar una determinada lengua está condicionado por el derecho del resto a conocerla. Cuando una persona no conoce una determinada lengua, está restringiendo indirectamente al resto de interlocutores la posibilidad de ejercer su derecho a utilizarla.

La defensa de los derechos lingüísticos de la población en Cataluña implica fundamentalmente garantizar un buen conocimiento de las lenguas oficiales y promover su uso, además de fomentar el conocimiento y el uso de otras lenguas. Estas son las bases necesarias para conseguir una sociedad plurilingüe, que no segregue la población en comunidades lingüísticas diferenciadas, y que aproveche la diversidad lingüística como fuente de cohesión social y de riqueza cultural en un contexto sociolingüístico y cultural cada vez más complejo, interconectado y globalizado.

Para conseguir este reto, el sistema educativo juega un papel fundamental, bien porque es fuente de aprendizaje de las competencias lingüísticas necesarias para las personas a lo largo de su vida, bien porque es un ámbito social determinante para un segmento significativo de la población, el de los niños y adolescentes, para garantizar el uso social normalizado de las diferentes lenguas.

Durante la década de 1980, en Cataluña se fue implementando progresivamente un modelo lingüístico escolar fundamentado en la garantía de conocimiento de las diferentes lenguas oficiales al finalizar la educación básica obligatoria, sin separar al alumnado en centros por razón de lengua. Este modelo, establecido jurídicamente primero por la Ley 7/1983, de 18 de abril, de normalización lingüística, posteriormente por la Ley 1/1998, de 7 de enero, de política lingüística, y ya más recientemente también por la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación, obtuvo el aval del Tribunal Constitucional (STC 337/1994, la cual declaró la conformidad constitucional del modelo lingüístico educativo de la Ley de normalización lingüística de 1983), y ha contado con informes favorables por parte de instituciones como por ejemplo el Consejo de Europa. Este modelo partía de la idea ampliamente compartida que, para garantizar el acceso al conocimiento del catalán por parte del conjunto de la población de Cataluña, con independencia de su origen, y normalizar su uso en todos los ámbitos sociales (condiciones que no se daban plenamente en el caso de la lengua catalana y sí, en cambio, en el caso de la lengua castellana), era necesario instaurar un sistema de conjunción lingüística que tuviera el catalán como lengua vehicular normalmente utilizada, que garantizara el conocimiento de las lenguas oficiales y que, a su vez, evitara el riesgo de etnicización interna de la población y promoviera la cohesión social.

Sin embargo, hace dos décadas, a raíz especialmente del debate estatutario, de la aprobación posterior del Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006 y finalmente de la Sentencia del Tribunal Constitucional sobre el Estatuto (STC 31/2010), el modelo lingüístico escolar se ha situado en el centro del debate político y se han dictado sentencias del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña y del Tribunal Supremo que instan a modificarlo, sin que, a la práctica, se hubieran producido previamente cambios sustanciales en su implementación.

Las últimas sentencias judiciales relacionadas con el modelo lingüístico escolar en Cataluña reconocen que el catalán debe ser lengua vehicular y de aprendizaje en la enseñanza, y establecen que también debe serlo el castellano, como lengua también oficial en Cataluña, en la línea de lo que planteaba la Sentencia del Tribunal Constitucional sobre el Estatuto de Autonomía de Cataluña (STC 31/2010). Sin embargo, los tribunales de justicia han traducido la vehicularidad de la lengua castellana al sistema educativo en una proporción mínima del 25 %.

1. Las lenguas de uso en e la enseñanza en el sistema educativo en Cataluña

Con el objetivo de aportar evidencia empírica al debate sobre el modelo lingüístico escolar, el Síndic de Greuges ha focalizado la Encuesta sobre los derechos de los niños y adolescentes en Cataluña de la edición del año 2021 (EDIAC-2021) a analizar a los derechos y usos lingüísticos de los niños y adolescentes, con una especial atención al ámbito escolar.

Esta encuesta, dirigida a los centros educativos que imparten enseñanzas de primaria y/o secundaria obligatoria, y más específicamente al alumnado de 5.º de primaria y de 3.º de ESO, ha contado con la participación de 974 centros de primaria, el 43,4 % del total, y 547 centros de secundaria, el 51,0 % del total, y con la respuesta de 52.522 alumnos (26.419 de primaria y 26.103 de secundaria).

De acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, la lengua vehicular en la escuela puede ser concebida de diferentes maneras.

Desde una perspectiva holística, la lengua vehicular en la escuela se corresponde con la lengua de expresión y comunicación normalmente utilizada por los miembros de la comunidad escolar, tanto dentro como fuera del aula. En esta línea, la Ley 1/1998, de 7 de enero, de política lingüística, establece que la lengua de la enseñanza no solo hace referencia a la lengua utilizada en las actividades educativas dentro del aula, sino también fuera de la misma, y no solo en las actividades lectivas sino también en las actividades administrativas de los centros, tanto las internas como las externas (art. 20). Por su parte, la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación (LEC), establece el deber de los centros de definir los proyectos lingüísticos en el marco de los proyectos educativos de centro (art. 91), que tienen que incluir los aspectos relativos a la enseñanza y al uso de las lenguas en el centro, no solo en el aula (art. 14). La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), modificada por la Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, también establece que los centros deben elaborar y ejecutar un proyecto educativo de centro (art. 120), y que el proyecto educativo del centro tiene que recoger, entre otras, las medidas necesarias para compensar las carencias que pueda haber en la competencia en comunicación lingüística en las lenguas oficiales (art. 121).

Y desde una perspectiva más restrictiva, la lengua vehicular se limita a la lengua utilizada en la actividad estrictamente lectiva dentro del aula, la cual incluye la lengua utilizada por el profesorado a la hora de impartir materia y la lengua utilizada en la interacción que mantienen profesorado y alumnado dentro del aula o también en la interacción que se produce entre el alumnado a la hora de trabajar en grupo las actividades lectivas. Mientras que en un contexto de clases magistrales predomina la lengua de impartición de materia del profesorado como lengua vehicular y de aprendizaje, en un contexto de clases de trabajo por proyectos la lengua vehicular y de aprendizaje está más determinada por la lengua de interacción escolar entre profesorado y alumnado o entre los propios alumnos. La LEC, cuando menciona la lengua vehicular y de aprendizaje, se refiere a la lengua normalmente utilizada en las actividades educativas, tanto las orales como las escritas, al material didáctico y a los libros de texto, y también a las actividades de evaluación de las áreas, las materias y los módulos del currículum (art. 11.2).

De acuerdo con estas perspectivas, la lengua vehicular en la escuela está integrada por tres componentes principales: (a) la lengua vehicular en el aula, que incluye la lengua de impartición de materia del profesorado y la lengua de interacción en el aula entre profesorado y alumnado o

entre alumnos; (b) la lengua vehicular en el recreo, y (c) la lengua vehicular en el servicio de comedor escolar. La normativa vigente de ordenación curricular y del horario escolar permite hacer una estimación aproximada sobre cuánto tiempo tiende a pasar el alumnado en el aula (y en qué áreas o materias), en el recreo o en el servicio de comedor escolar, y consecuentemente también es posible determinar los usos lingüísticos que conforman la lengua vehicular en la escuela.

En Cataluña, la legislación establece que la lengua normalmente utilizada como lengua vehicular y de aprendizaje es el catalán (art. 11.1 LEC), así como también el derecho del alumnado a recibir las enseñanzas en catalán y en castellano (LOMLOE, disposición adicional trigésimo octava). Aunque la legislación reserva la denominación de lengua vehicular para el catalán (LEC), en el marco de este informe, se utiliza el concepto de "lengua vehicular" desde una perspectiva sociolingüística, como sinónimo de lengua de uso en la enseñanza y en el centro por parte de los miembros de la comunidad escolar, sea ésta el catalán, el castellano, el aranés u otras lenguas, y no desde una perspectiva jurídica que tenga en cuenta el tratamiento diferenciado que reciben estas lenguas en nuestro ordenamiento.

El catalán y, en menor proporción, el castellano son lenguas de uso en el sistema educativo

De acuerdo con los datos de la EDIAC-2021, en la educación primaria (5.º de primaria) el catalán es lengua vehicular en la escuela un 62,1 % de la jornada escolar; el castellano, un 33,1 % de la jornada escolar, y el inglés (u otras lenguas extranjeras), un 4,7 %. Y en la educación secundaria obligatoria (3.º de ESO), el catalán es la lengua vehicular en un 60,6 % de la jornada escolar; el castellano, un 32,9 %, y el inglés, un 6,4 %. Además, en Arán, también existe la lengua aranesa como lengua vehicular en la escuela. En definitiva, en la escuela, tanto el catalán como el castellano son lenguas vehiculares, sin que esta presencia sea residual en ninguna de las dos lenguas, y con una presencia de la lengua catalana que no llega a doblar la presencia de la lengua castellana.

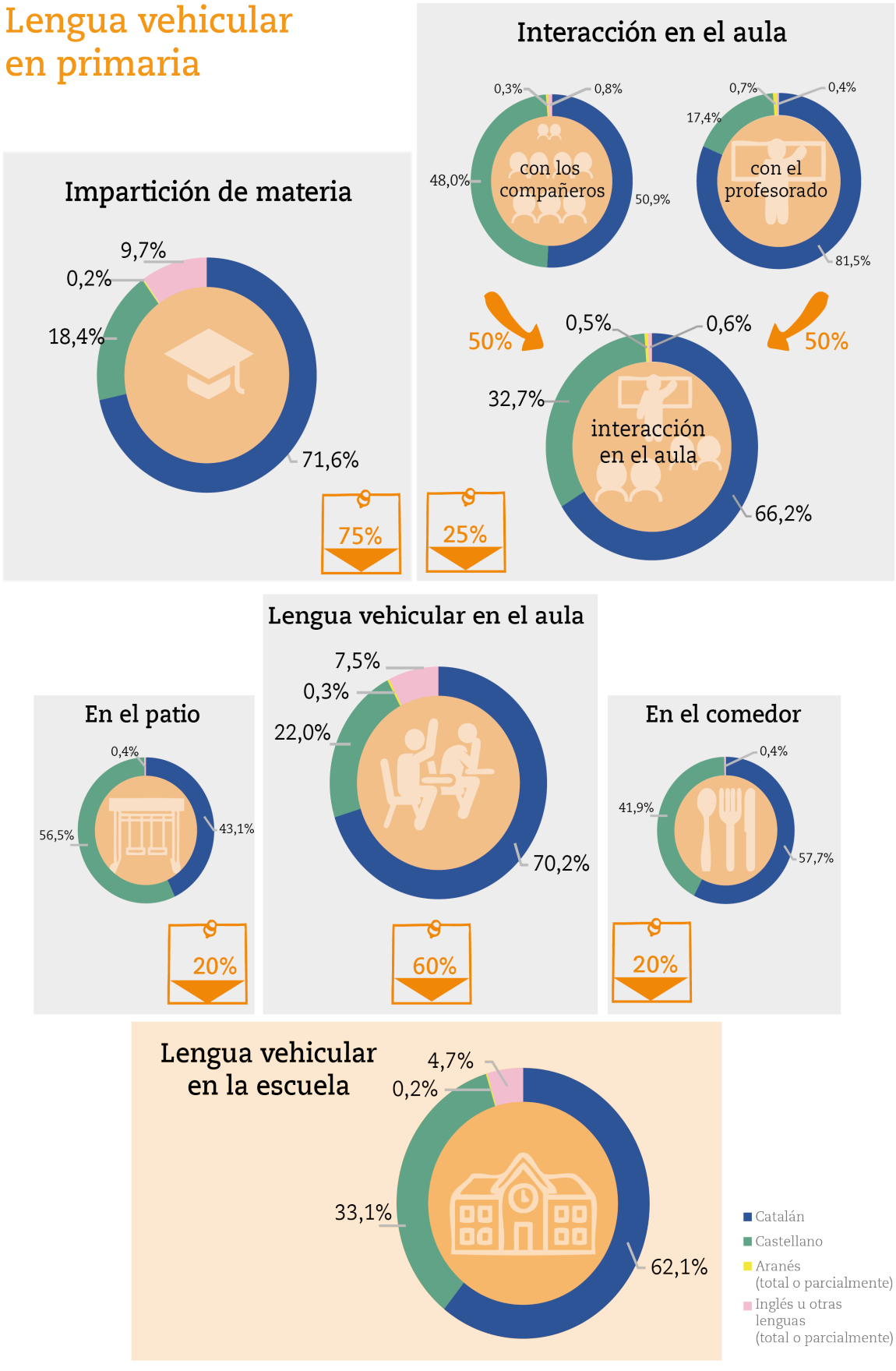
Si tomamos como referencia la lengua vehicular en el aula, teniendo presente la impartición del área o materia y la interacción entre profesorado y alumnado dentro del aula, en primaria, el catalán es vehicular en un 70,2 % del horario lectivo; el castellano, en un 22,0 %, y una lengua extranjera, en un 7,5 %, mientras que en secundaria, el catalán es lengua vehicular en el aula en un 64,4 % del horario lectivo; el castellano, en un 28,2 % y una lengua extranjera, en un 7,4 %.

Específicamente, si tomamos como referencia la lengua utilizada por el profesorado en la impartición de las áreas o materias, excluyendo el ámbito de interacción dentro del aula entre alumnado y profesorado (preguntas, etc.) o entre el mismo alumnado (trabajo en grupo, etc.), la lengua de impartición de materia del profesorado es, en primaria, de un 71,6 % del tiempo en catalán, un 18,4 % en castellano y un 9,7 % en lengua extranjera; y en secundaria, de un 67,3 % del tiempo en catalán, un 23,1 % en castellano y un 9,6 % en lengua extranjera (y en Arán, el aranés en un 14,9 %).

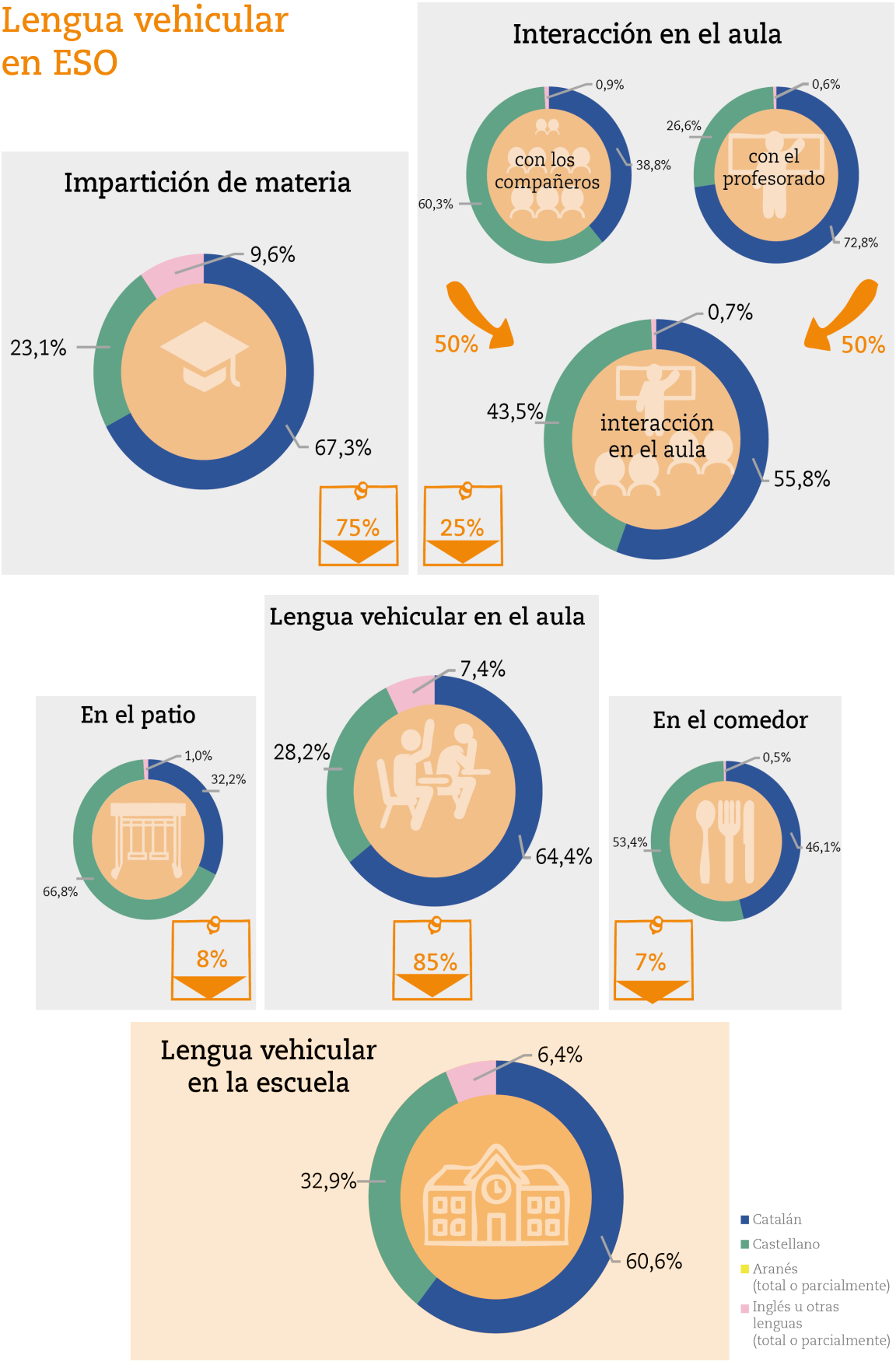
Más allá del aula, y a diferencia de lo que sucede en este espacio, la lengua vehicular en el recreo es mayoritariamente el castellano, especialmente en secundaria (56,5 % de los usos lingüísticos en castellano en primaria y 66,8 % en secundaria), y también lo es en el servicio de comedor en secundaria (53,4 % en castellano), aunque con menos intensidad que en el recreo, por efecto de la lengua utilizada por el personal monitor con el alumnado. en primaria, en cambio, la lengua vehicular en el servicio de comedor escolar es mayoritariamente el catalán (57,7 % de los usos), con menos intensidad que en el aula.

A diferencia de primaria, en la educación secundaria obligatoria en el sector público no hay servicio de comedor escolar en la mayoría de institutos. Este hecho, a pesar de las diferencias existentes entre primaria y secundaria en la presencia del catalán y castellano como lengua vehicular en el aula, equipara la estructura de vehicularidad de las lenguas al conjunto de la jornada escolar en estas etapas educativas.

Lengua vehicular en primaria



Lengua vehicular en ESO



El modelo lingüístico escolar en Cataluña se ajusta a la Constitución y al Estatuto

El régimen lingüístico del sistema educativo de Cataluña está regulado específicamente por el Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006 (EAC), la Ley 1/1998, de política lingüística, y la Ley 12/2009, de educación (LEC). Tal y como ya se ha mencionado, este régimen lingüístico prohíbe la separación de los alumnos en centros por razón de su lengua habitual (art. 11.3 LEC); exige que al finalizar la enseñanza obligatoria los estudiantes deben poder tener el pleno dominio de las lenguas catalana y castellana, de acuerdo con el Marco europeo común de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas (art. 10.1 LEC), y establece que el catalán es la lengua normalmente utilizada como lengua vehicular y de aprendizaje del sistema educativo (art. 11.1 LEC).

Los datos de la EDIAC-2021 anteriormente expuestos ponen de manifiesto que la lengua mayoritariamente utilizada en la escuela es catalán, y que hay usos de la lengua castellana en una proporción significativa y como lengua vehicular.

El Tribunal Constitucional ha establecido, por medio de la Sentencia sobre el Estatuto de Autonomía de Cataluña (STC 31/2010), que la existencia de varias lenguas oficiales justifica un régimen de conjunción lingüística en la enseñanza, lo cual significa que todas tienen que tener un uso vehicular en la enseñanza, y que la falta de referencia expresa al uso vehicular de la lengua castellana en las leyes que regulan este régimen lingüístico en el sistema educativo no supone negar que se haga uso de esta lengua en los mismos términos que el catalán.

Desde esta perspectiva, aunque las leyes en materia de educación no lo especifiquen, cabe decir que, en términos agregados, de acuerdo con los datos de la EDIAC-2021, tanto el catalán como el castellano son a la práctica lenguas vehiculares en el sistema educativo, más allá de la lengua utilizada en la impartición de las materias lingüísticas, aunque el catalán lo es en una proporción mayor.

Esta realidad, el uso vehicular asimétrico con un peso superior del catalán, se corresponde con lo que ha admitido el propio Tribunal Constitucional.

Por otra parte, la jurisprudencia constitucional consolidada no cuestiona los dos pilares básicos de la doctrina formulada por la STC 337/1994, que declaró la conformidad constitucional del modelo lingüístico educativo dentro de la Ley de normalización lingüística de 1983: el primero, la inexistencia en la Constitución de un valor o derecho fundamental que ampare el derecho a recibir la enseñanza en una lengua oficial determinada, a partir de la selección del alumno o sus progenitores; y el segundo, la competencia de la comunidad autónoma –en el marco de la legislación básica estatal– para determinar el modelo lingüístico desde la perspectiva de la lengua vehicular, sin perjuicio de las competencias estatales para garantizar el respeto a los derechos lingüísticos en el ámbito de la enseñanza.

2. La importancia de garantizar un modelo lingüístico escolar basado en el catalán como lengua vehicular normalmente utilizada para los derechos lingüísticos del alumnado

El bilingüismo social asimétrico y la minorización de la lengua catalana consolidan la importancia de reforzar la vehicularidad del catalán en la escuela

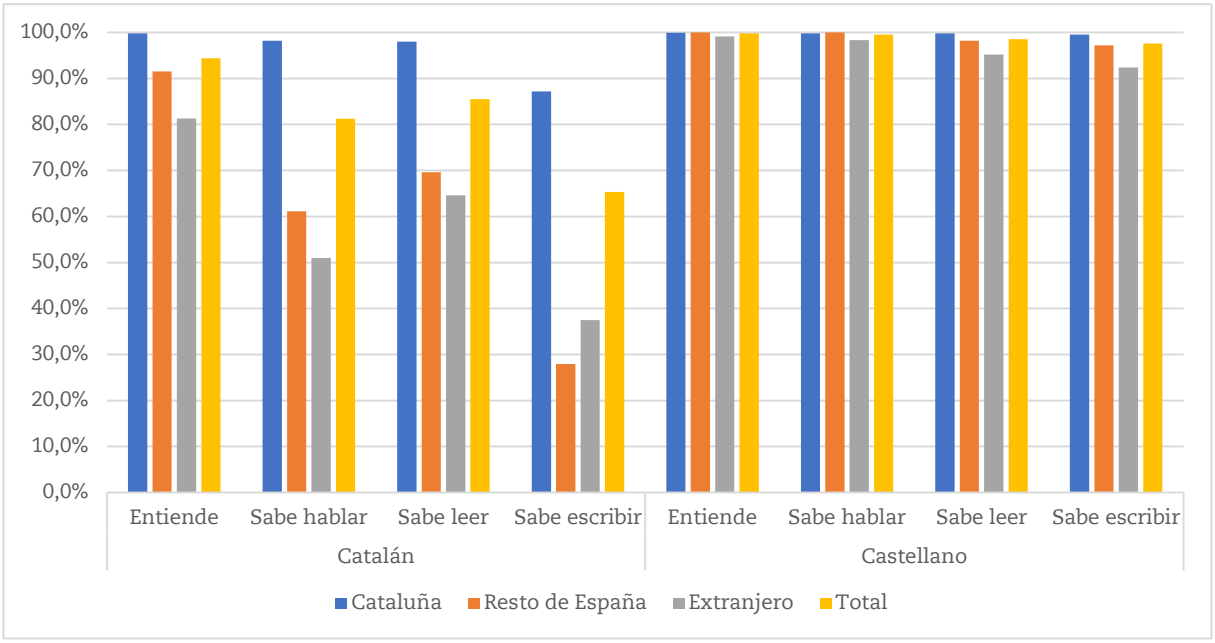
En la década de 1980, una de las condiciones que fundamentaban el uso del catalán como lengua vehicular normalmente utilizada en el sistema educativo y en otros ámbitos de la Administración pública era el déficit de conocimiento y de normalización de la lengua catalana entre la población, en comparación al de la lengua castellana, que impedía la conformación de una sociedad plenamente bilingüe.

A lo largo de las cuatro últimas décadas, estas condiciones han experimentado algunos cambios, gracias en gran parte a la tarea desarrollada por el sistema educativo durante estos años, aunque no se han revertido completamente y aún existe una realidad sociolingüística asimétrica.

De entrada, cabe destacar que la estructura sociolingüística de la población continúa teniendo un peso más importante del castellano que del catalán, y que el catalán continúa siendo minoritario como lengua inicial y de uso habitual de la población. De acuerdo con los últimos datos disponibles de la Encuesta de usos lingüísticos a la población, mientras que el 55,5 % de la población tiene el castellano como lengua inicial, solo el 34,3 % tiene el catalán; y mientras el 56,0 % de la población tiene el castellano como lengua habitual, en el caso del catalán esta proporción decrece hasta el 43,5 %.

En cuanto al conocimiento de las lenguas oficiales, de acuerdo con los datos censales, el conocimiento de la lengua castellana está prácticamente universalizado en Cataluña, con un 97,5 % de la población con conocimiento en todas las habilidades lingüísticas posibles, pero, en cambio, en el caso de la lengua catalana, más de una tercera parte de la población no tiene conocimiento de esta lengua en todas las habilidades lingüísticas posibles (el 35,3 %) (ver el gráfico 1).

Gráfico 1. Conocimiento declarado del catalán y el castellano de la población de quince años y más de Cataluña según lugar de nacimiento (2018)



Fuente: elaboración a partir de datos de la Encuesta de usos lingüísticos a la población 2018.

El desconocimiento de la lengua catalana por una parte significativa de la población limita los usos lingüísticos de esta lengua por parte de la población que no dispone de las habilidades lingüísticas para utilizarla pero también por parte del resto de población, que no puede utilizarla si no quiere asumir el riesgo de no mantener una comunicación efectiva.

Estos desequilibrios, sin embargo, no se observan a partir de los datos censales entre la población infantil y juvenil. Entre los niños y jóvenes, las desigualdades en el conocimiento de la lengua catalana y castellana son mucho más reducidas que entre la población adulta, especialmente gracias al sistema educativo, que tiene un papel fundamental para garantizar la bilingüización de la población en Cataluña.

De acuerdo con los datos censales, por ejemplo, mientras que el 55,7 % de la población total sabe escribir el catalán, este porcentaje aumenta hasta el 91,2 % de la población de diez a catorce años; o mientras el 27,6 % de la población extranjera dispone de esta habilidad, sabe escribir el catalán el 83,3 % de la población extranjera de diez a catorce años.

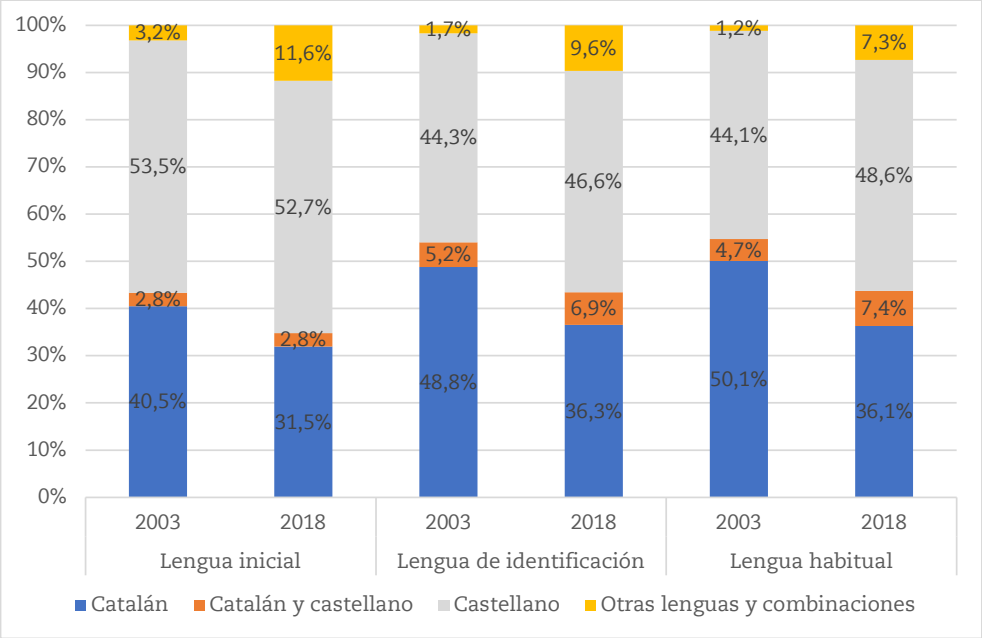
Este es un panorama de bilingüización asimétrica.

Los principales avances se han producido en la mejora del conocimiento de la lengua catalana entre la población, gracias principalmente al papel que ha jugado el sistema educativo. Desde la década de 1980, y en el marco de un contexto demográfico con importantes flujos inmigratorios de población procedente del extranjero que mayoritariamente no conocía la lengua, se ha incrementado en apenas 5 puntos porcentuales la proporción de población que entiende el catalán, casi 10 puntos la que lo sabe hablar, casi 20 puntos la que lo sabe leer y casi 25 puntos la que lo sabe escribir.

A pesar de la mejora del conocimiento del catalán, el uso social de esta lengua está en retroceso.

De acuerdo con la Encuesta de usos lingüísticos de la población en Cataluña, hay una reducción entre los años 2003 y 2018 en cuanto a las personas que afirman hacer un uso exclusivo del catalán en diferentes ámbitos sociales, al mismo tiempo que aumenta el número de personas que hacen un uso exclusivo del castellano en estos mismos ámbitos (ver el gráfico 2).

Gráfico 2. Lengua inicial, de identificación y habitual de la población de quince años y más de Cataluña. Porcentajes. (2003-2018)

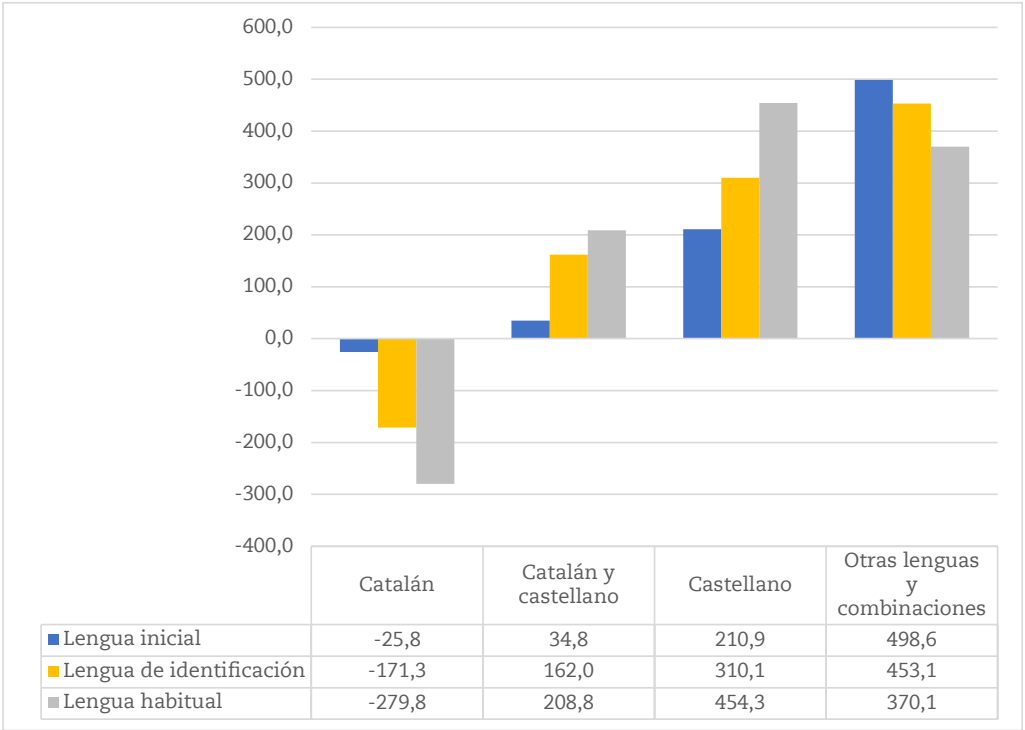


Fuente: elaboración a partir de datos de la Encuesta de usos lingüísticos a la población 2003-2018.

Esta tendencia a la minorización lingüística en el uso social del catalán se debe fundamentalmente a la incidencia de factores sociodemográficos, económicos, tecnológicos y jurídicos. La fuerte incidencia del hecho migratorio de origen extranjero en las últimas dos décadas, con un incremento de 1,3 millones de personas desde el año 2000 hasta la actualidad, a menudo con un desconocimiento inicial de las dos lenguas oficiales, especialmente de la lengua catalana; las bajas tasas de natalidad, situadas actualmente en los niveles más bajos de las últimas tres décadas, y la defunción de segmentos de población mayor cuya lengua inicial prevalente era el catalán, han favorecido que la proporción de población que tiene el catalán como lengua inicial haya decrecido en este periodo. Según datos de la Encuesta de usos lingüísticos de la población en Cataluña, en el periodo 2003-2018, esta proporción se ha reducido del 40,5 % al 31,5 %, igual que ha sucedido con el porcentaje de población que tiene el catalán como lengua de identificación, del 48,8 % al 36,3 %, o como lengua habitual, del 50,1 % al 36,1 %.

Si bien no se ha reducido en valores absolutos la población catalanohablante en este periodo, que gira en torno a los 2 millones de personas, sí lo ha hecho el número de personas que hacen una identificación exclusiva en catalán (-171.300) y un uso habitual exclusivo en catalán (-279.800), al mismo tiempo que se ha incrementado en más de 200.000 el número de castellanohablantes iniciales (ver el gráfico 3).

Gráfico 3. Variación de 2003 a 2018 de la lengua inicial, la lengua de identificación y la lengua habitual de la población de quince años y más de Cataluña. Números absolutos (millares) (2003-2018)



	Catalán	Catalán y castellano	Castellano	Otras lenguas y combinaciones
Lengua inicial	-25,8	34,8	210,9	498,6
Lengua de identificación	-171,3	162,0	310,1	453,1
Lengua habitual	-279,8	208,8	454,3	370,1

Fuente: elaboración a partir de datos de la Encuesta de usos lingüísticos a la población 2003-2018.

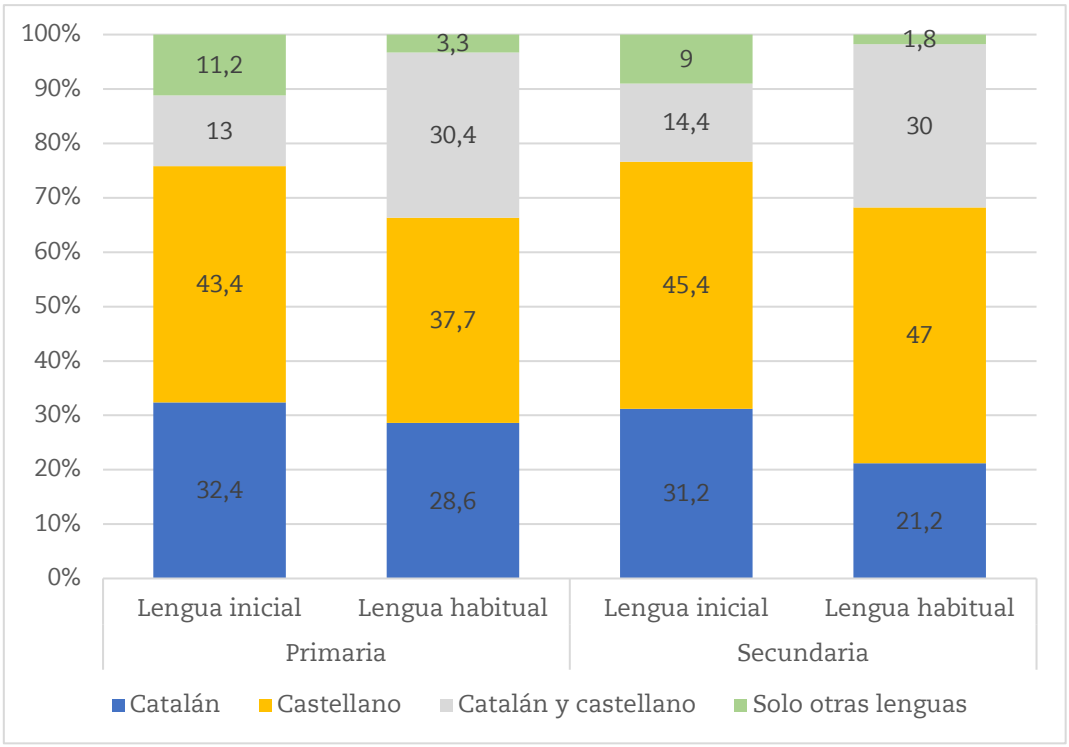
El peso de la ocupación en el sector servicios y de bajo valor añadido, a menudo con elevada temporalidad y precariedad y unas condiciones que no favorecen el conocimiento y el uso del catalán, o la revolución tecnológica con la incorporación de las nuevas tecnologías, las redes sociales, etc., donde el catalán es lengua residual, o el impacto del marco de oficialidad asimétrica de las lenguas castellana y catalana en Cataluña (art. 3 CE), en que el catalán no disfruta del mismo nivel de protección que el castellano en cuanto al deber de conocerlo, o también factores institucionales, como por ejemplo la escasez o la ineficacia de políticas lingüísticas orientadas a garantizar el derecho de opción lingüística de la ciudadanía en sus relaciones comerciales, de servicios o con la Administración pública, son otros factores que también inciden en el proceso de minorización de la lengua catalana.

Estos son factores que refuerzan la importancia de garantizar un modelo lingüístico escolar en el cual el catalán sea la lengua vehicular normalmente utilizada.

En el paso a la adolescencia disminuye el uso de la lengua catalana y los adolescentes castellanohablantes iniciales tienden menos a la hibridación lingüística que los adolescentes catalanohablantes iniciales (que son más bilingües)

Esta realidad sociolingüística expuesta en el epígrafe anterior también se produce entre los niños y adolescentes. Cerca del 60 % de los niños y adolescentes tienen el castellano como lengua inicial, aunque no sea en exclusiva, y esta proporción decrece hasta el 45 % en el caso del catalán. Cuando se analizan los usos habituales, las diferencias en la prevalencia de ambas lenguas oficiales se incrementan, especialmente en secundaria. El 77,0 % de los adolescentes hacen un uso habitual de la lengua castellana, muy por encima de su peso como lengua inicial, mientras que en el caso del catalán esta proporción es del 51,2 %, 26 puntos porcentuales por debajo que el de la lengua castellana. Así pues, la mitad del alumnado de secundaria en Cataluña no utiliza habitualmente la lengua catalana, mientras que esta proporción es inferior a la cuarta parte del alumnado en el caso del uso habitual de la lengua castellana (ver el gráfico 4).

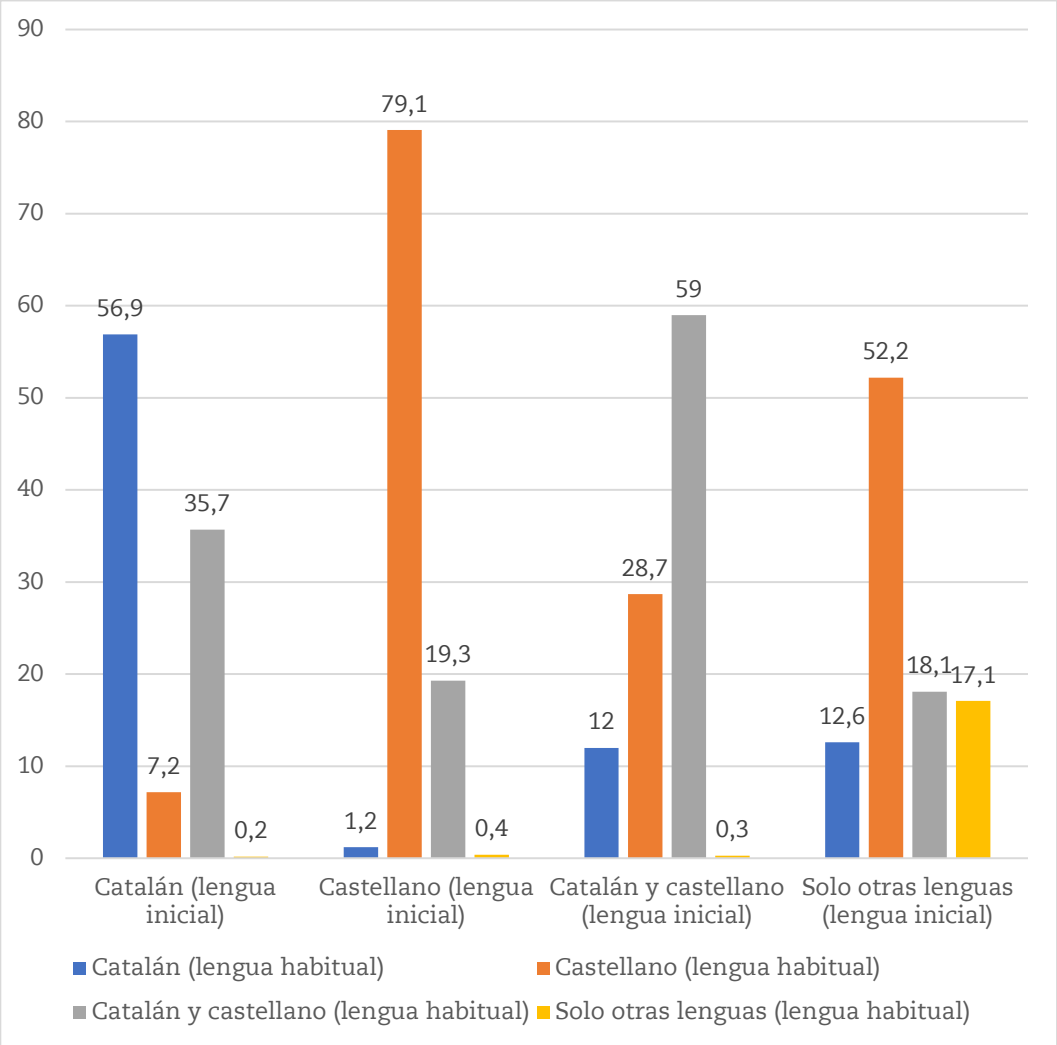
Gráfico 4. Lengua inicial y lengua habitual del alumnado de 5.º de primaria y de 3.º de ESO en Cataluña (2021)



Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

En secundaria, el comportamiento sociolingüístico del alumnado catalanohablante y castellanohablante inicial es bastante diferente. Poco más de la mitad del alumnado catalanohablante inicial mantiene el catalán como lengua habitual de uso exclusivo (56,9 %), pero esta proporción llega al 80 % en el caso del alumnado castellanohablante inicial (79,1 %). Más del 40 % del alumnado catalanohablante inicial incorpora el castellano como lengua de uso habitual (42,9 %), y solo lo hace un 20 % del alumnado castellanohablante inicial (20,5 %) (ver el gráfico 5). En todos los servicios territoriales (con la excepción de Terres de l'Ebre) el uso habitual exclusivo del catalán es menor que su peso como lengua inicial, mientras que en los servicios territoriales más poblados (todos menos Terres de l'Ebre, Catalunya Central, Lleida y Girona) el uso habitual exclusivo del castellano aumenta en relación con su peso como lengua inicial.

Gráfico 5. Relación entre lengua inicial y lengua habitual del alumnado de 3.º de ESO en Cataluña (2021)



Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

Este comportamiento se produce porque los adolescentes castellanohablantes iniciales muestran una menor tendencia a la hibridación lingüística y a utilizar exclusivamente la lengua castellana en su vida cotidiana en comparación con los adolescentes catalanohablantes iniciales. Mientras el volumen de adolescentes castellanohablantes habituales que utilizan exclusivamente el castellano se incrementa ligeramente, el de catalanohablantes se reduce en un tercio.

Esta tendencia a la mayor hibridación de los adolescentes catalanohablantes iniciales también se observa cuando se analizan los usos de las lenguas oficiales en los diferentes ámbitos de interacción social que forman parte de su vida cotidiana. Cerca del 50 % de adolescentes tiende a usos bilingües en el ámbito familiar (47,1 %), de los amigos (50,3 %), de las redes sociales (45,7 %), del consumo audiovisual (del 51,5 %) y del ocio (51,5 %), mientras que en el caso de la lectura (68,5 %) y de la escuela (78,4 %) estos usos híbridos son más frecuentes.

A pesar de ello, este análisis también constata que los adolescentes monolingües en castellano representan un volumen mayor que los monolingües en catalán.

En el ámbito familiar, por ejemplo, el monolingüismo en castellano representa el 29,2 % del total y en catalán, el 16,4 %; en el ámbito de amigos, el 37,7 % en castellano y el 10,6 % en catalán; en el ámbito de las redes sociales, el 44,7 % en castellano y el 5,5 % en catalán; en el ámbito de la lectura, el 23,4 % en castellano y el 3,3 % en catalán; en el ámbito del consumo

audiovisual, el 39,6 % en castellano y el 0,3 % en catalán; en el ámbito del ocio, el 27,0 % en castellano y el 18,9 % en catalán.

Así mismo, este análisis también constata que el monolingüismo está más presente entre los adolescentes castellanohablantes que entre los catalanohablantes. En el ámbito familiar, entre los castellanohablantes iniciales, el monolingüismo afecta el 57,0 % de los adolescentes, mientras que entre los catalanohablantes, el 48,8 %; en el ámbito de amigos, el 60,1 % entre los castellanohablantes y el 26,4 % entre los catalanohablantes; en el ámbito de las redes sociales, el 69,7 % entre los castellanohablantes y el 15,3 % entre los catalanohablantes; en el ámbito de la lectura, el 33,9 % entre los castellanohablantes y el 7,3 % entre los catalanohablantes; en el ámbito del consumo audiovisual, el 54,1 % entre los castellanohablantes y el 0,7 % entre los catalanohablantes; en el ámbito del ocio, el 44,8 % entre los castellanohablantes y el 38,5 % entre los catalanohablantes.

De hecho, el único ámbito en el que se produce más hibridación lingüística entre los adolescentes castellanohablantes iniciales que entre los adolescentes catalanohablantes iniciales es la escuela. Mientras que en las interacciones fuera de la escuela el monolingüismo en catalán afecta al 16,1 % del alumnado catalanohablante inicial y el monolingüismo en castellano afecta al 44,3 % del alumnado castellanohablante inicial, en las interacciones dentro de la escuela el monolingüismo en catalán afecta al 37,6 % del alumnado catalanohablante inicial y el monolingüismo en castellano, al 10,7 % del alumnado castellanohablante inicial (ver la tabla 1).

Tabla 1. Lengua de uso habitual en las interacciones en diferentes ámbitos por lengua del alumnado de 3.º de ESO en Cataluña (2021)

	Catalanohablante inicial (31,2 %)	Castellanohablante inicial (45,4 %)	Catalanohablante inicial (31,2 %)	Castellanohablante inicial (45,4 %)
	Bilingüe habitual catalán y castellano	Bilingüe habitual catalán y castellano	Monolingüe habitual catalán	Monolingüe habitual castellano
Ámbito familiar	47,9	38,9	48,8	57
Ámbito de los amigos	63,4	37,4	26,4	60,1
Ámbito de las redes sociales	69,5	26,3	15,3	69,7
Ámbito de la lectura	78,9	61,3	7,3	33,9
Ámbito audiovisual	69,4	38,3	0,7	54,1
Ámbito del ocio	52,7	47,1	38,5	44,8
Ámbito de la escuela	62	86,2	37,6	10,7
Interacciones fuera de la escuela	81,8	55,5	16,1	44,3
Interacciones verticales en la escuela (de bajo a arriba)	37,1	73,1	62,4	7,1
Interacciones horizontales en la escuela	55,9	37,5	34,3	59,9

Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

El uso normal del catalán como lengua vehicular en el aula permite que, como mínimo en uno de sus ámbitos de interacción social, los adolescentes castellanohablantes iniciales hagan uso de la lengua catalana, circunstancia que se produce menos fuera del aula y fuera del centro.

La escuela contribuye a compensar la subordinación del catalán al castellano en el resto de ámbitos de interacción social

Si se analiza el uso de las lenguas por ámbitos sociales entre los adolescentes, se constata que, con la excepción del ámbito del ocio, que combina oferta con un uso mayoritario del catalán (actividades artísticas) y oferta con un uso mayoritario del castellano (actividades deportivas), en el resto de espacios en los que desarrollan su vida cotidiana la media de usos en castellano supera los del catalán.

En el ámbito familiar, la media de usos en castellano es de un 55,3 %, por un 37,4 % en catalán; en el ámbito de la relación con los amigos, la media de usos es del 65,3 % en castellano y del 33,3 % en catalán, prácticamente la mitad; en el ámbito de la lectura, la media de usos es de un 62,1 % en castellano y de un 33,1 % en catalán, también prácticamente la mitad; en el ámbito de las redes sociales, un 70,2 % en castellano y un 25,6 % en catalán, tres veces menos; en el ámbito del consumo digital, un 77,1 % en castellano y un 10,2 % en catalán, siete veces menos; y en el ámbito del consumo audiovisual, un 70,5 % en castellano y un 12,8 % en catalán, seis veces menos.

Con la excepción del ámbito del ocio, hay que añadir que la proporción de los usos exclusivamente en catalán es minoritario (16,4 % de los alumnos de ESO en el espacio familiar, 10,6 % en las interacciones con los amigos, 5,4 % en las interacciones digitales, 2,9 % en la lectura, 0,6 % en el consumo digital, 0,8 % en el consumo televisivo), mientras que los usos exclusivos del castellano son más elevados (29,2 % en el espacio familiar, 20,9 % en la lectura, 47,5 % en los consumos televisivos o el 55,7 % en el consumo digital).

Este uso preponderante de la lengua castellana fuera de la escuela no se produce dentro del aula, donde el catalán es la lengua de uso normal y está más presente que el castellano. Ya se ha expuesto anteriormente que, con la excepción del recreo y del servicio de comedor escolar, donde el uso del castellano en secundaria es más elevado, en el aula el uso de la lengua catalana es más alto (64,4 %) que el de la lengua castellana (28,2 %). A pesar de esto, cabe decir que dentro del aula la interacción entre compañeros también se produce mayoritariamente en lengua castellana (60,3 % en castellano).

Desde esta perspectiva, pues, la lengua de impartición de materia del profesorado y la lengua de interacción del profesorado con el alumnado contribuyen a compensar el carácter dominante del castellano en el resto de usos lingüísticos en el centro y fuera de este.

Usos lingüísticos por ámbitos

	ÍNDICE
Peso muy superior de usos en castellano	Entre 0 y 0,5
Peso notablemente superior de usos en castellano	Entre 0,5 y 0,7
Peso moderadamente superior de usos en castellano	Entre 0,7 y 0,9
Proporción cercana de usos en catalán y castellano	Entre 0,9 y 1,1
Peso moderadamente superior de usos en catalán	Entre 1,1 y 1,3
Peso notablemente superior de usos en catalán	Entre 1,3 y 1,5
Peso muy superior de usos en catalán	Entre 1,5 y 2

El uso del catalán como lengua vehicular normalmente utilizada en el centro permite, además, que la escuela sea un ámbito en el que la lengua catalana no se subordine a la lengua castellana en la elección lingüística en la relación entre profesorado y alumnado. En este sentido, es importante destacar que el hecho de que el profesorado hable catalán como lengua de uso normal para impartir la materia y para dirigirse al alumnado favorece que el alumnado también tienda a dirigírsele en esta misma lengua, sin poner en práctica la norma de subordinación del catalán al castellano presente en otros ámbitos fuera del aula o incluso dentro de esta.

De hecho, cuando se analizan los usos lingüísticos dentro de los centros, se evidencia la tendencia del alumnado a utilizar mayoritariamente la lengua catalana en las comunicaciones verticales con profesorado y personal educador del centro, mientras que la comunicación con los compañeros se produce mayoritariamente en lengua castellana. En primaria, el peso del catalán en las comunicaciones verticales es del 76,5 % y el del castellano, del 22,6 %, mientras que la comunicación horizontal se produce mayoritariamente en castellano, con un peso del 51,7 % de los usos lingüísticos, ligeramente por encima del 47,7 % en catalán. En secundaria, la presencia del catalán continúa siendo prevalente en la comunicación vertical, con un peso del 71,0 % de los usos lingüísticos que se desarrollan en lengua catalana y del 28,6 % en lengua castellana, mientras que en la comunicación horizontal la presencia del catalán es más minoritaria, un 34,9 % de los usos lingüísticos entre compañeros en lengua catalana y un 64,1 %, en lengua castellana. Esto significa que el uso normal del catalán como lengua vehicular en la escuela depende fundamentalmente del uso habitual que haga el profesorado y el personal educador.

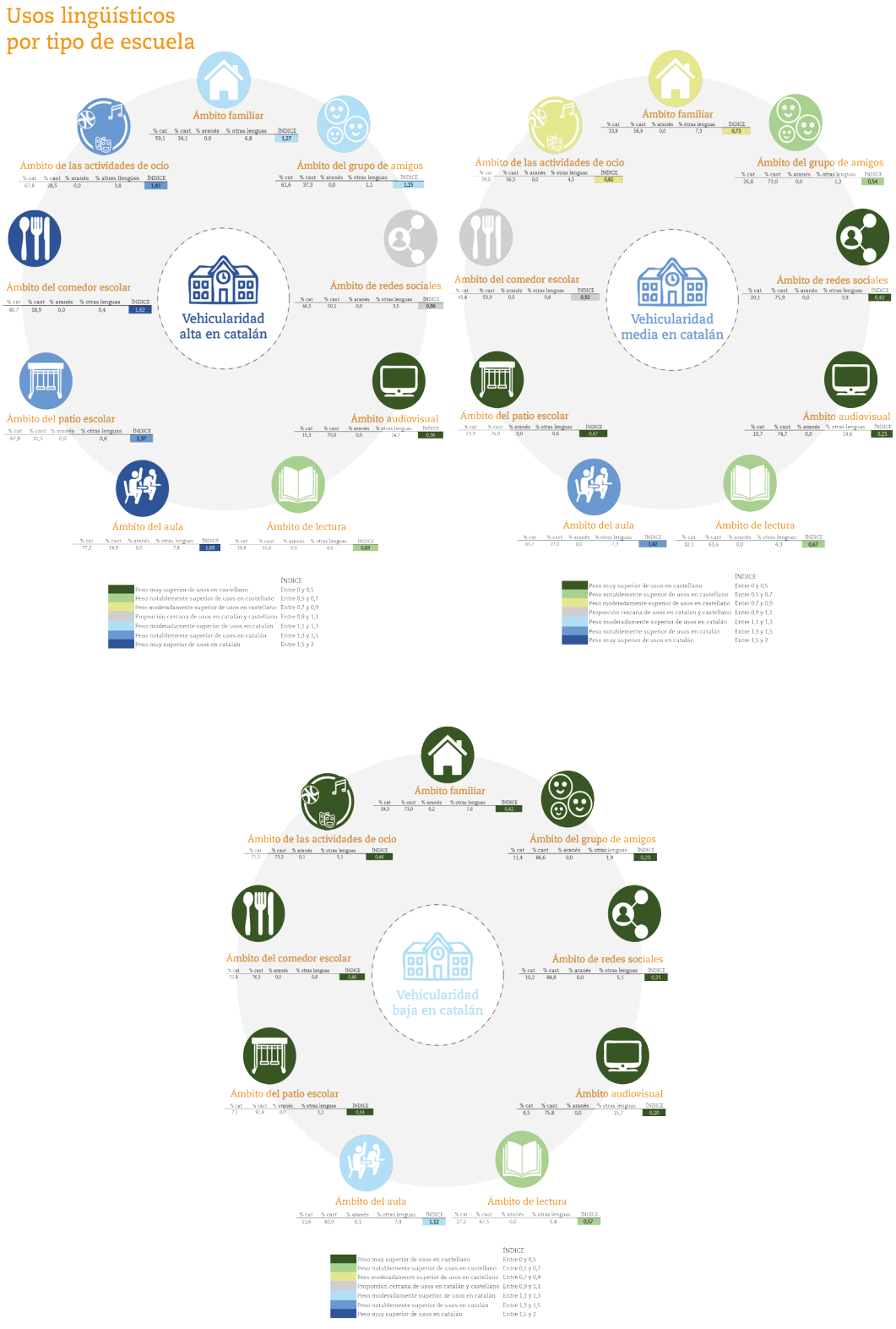
El análisis de esta realidad en función de la lengua inicial del alumnado refuerza la importancia de mantener el catalán como lengua vehicular de uso normal en la escuela. En el caso de los adolescentes castellanohablantes iniciales, que representan el 45,4 % del total, la presencia del catalán en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana es mucho menor que la presencia del castellano en el caso del alumnado catalanohablante inicial, y solo en el aula hay una presencia mayoritaria del catalán. En el resto de ámbitos (familia, amigos, ocio, consumo audiovisual, lectura, etc.) hay una presencia del castellano claramente mayoritaria.

Esta realidad también se produce, aunque de una forma más matizada, en el caso de los adolescentes que tienen el catalán y el castellano como lengua inicial, que representan el 14,4 %, o que tienen otras lenguas como lengua inicial, que representan el 9,0 %.

En el caso de los adolescentes catalanohablantes iniciales, que representan el 31,2 %, en cambio, hay ámbitos en los que el castellano continúa siendo dominante, como el del consumo audiovisual, y de otros en los que la presencia del catalán y del castellano está bastante equilibrada, como los de las redes sociales, la lectura y el recreo.

Usos lingüísticos por lengua inicial

Cuando se analiza si el alumnado escolarizado en escuelas con alta vehicularidad del catalán (tercil superior) tiene ámbitos de interacción social en castellano, se constata que este alumnado tiene ámbitos en los que el uso que hace del castellano es claramente prevalente (el consumo digital y audiovisual y, en menor medida, la lectura) o también donde hay equilibrio con el uso del catalán (redes sociales). En cambio, en escuelas con menor vehicularidad del catalán (tercil inferior), la presencia del catalán en el resto de ámbitos no llega al 25 %, y el castellano tiene una clara posición predominante.



En relación con los usos lingüísticos, hay que preguntarse, aún más específicamente, sobre la existencia de nichos poblacionales entre los adolescentes que solo tienen contacto activo con una u otra lengua oficial, sin contar con el papel de la escuela (y más específicamente del profesorado y del personal monitor).

A partir de la EDIAC-2021 del Síndic, se observa que en Cataluña un 20,9 % de los adolescentes manifiestan no tener ningún contacto activo con el catalán en su vida cotidiana fuera de la escuela, lo cual representa cerca de 17.000 alumnos de 3.º de ESO, mientras que un 5,1 % manifiesta no tener ningún contacto activo con el castellano, cerca de 4.000.

En estos casos, la escuela tiene un papel compensatorio determinante a la hora de proporcionar a estos adolescentes oportunidades de interacción y contacto activo con la lengua vehicular.

En cuanto al 5 % de los catalanohablantes habituales monolingües fuera de la escuela, es un grupo que en aproximadamente el 70 % de los casos tiene contacto "pasivo" con el castellano a través de consumos híbridos digitales y audiovisuales o de lectura. A parte de esto, cerca del 30 % usan el castellano en las redes sociales. Además, cerca de un 80 % incorporan interacciones en castellano en el recreo de la escuela.

En cuanto al 20 % de castellanohablantes habituales monolingües fuera de la escuela, el principal espacio de contacto con el catalán es la escuela. Cerca de la mitad tienen alguna interacción en catalán en el recreo. Pero, sobre todo, cerca del 90 % tienen algún uso del catalán con el profesorado y el personal monitor, aparte que todos ellos reciben docencia en catalán (a pesar de tender a estar escolarizados en centros con menor presencia relativa de docencia en catalán).

La mayoría de los adolescentes que no tienen contacto activo con el catalán viven en entornos eminentemente castellanohablantes, mientras que la mayoría de adolescentes que no tienen contacto activo con el castellano viven en entornos eminentemente catalanohablantes. Así, en municipios con más conocimiento del catalán (porcentaje de población que sabe escribir según el censo de población), el 4,5 % de los adolescentes no tienen interacciones con el castellano, cerca de 500 alumnos de 3.º de ESO. En cambio, en municipios con menos conocimiento del catalán, el 18,8 % de los adolescentes no tienen contacto activo con el catalán, cerca de 9.000 alumnos de 3.º de ESO (ver la tabla 2).

Tabla 2. Alumnado de 3.º de ESO que no tiene interacciones en catalán o en castellano fuera de la escuela en Cataluña (2021)

		Cataluña		Municipios conocimiento alto del catalán (censo 2011)		Municipios conocimiento medio del catalán (censo 2011)		Municipios conocimiento bajo del catalán (censo 2011)	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Lengua habitual declarada y ámbito de interacciones fuera de la escuela	Sin interacciones en catalán	17.088	20,9	891	7,4	4.033	16,8	12.164	26,7
	Sin interacciones en castellano	4.200	5,1	1.701	14,0	1.606	6,7	893	2,0
Lengua habitual declarada, ámbito de interacciones fuera de la escuela e interacciones en el recreo	Sin interacciones en catalán	10.507	12,9	119	1,0	1.829	7,6	8.559	18,8
	Sin interacciones en castellano	899	1,1	547	4,5	306	1,3	46	0,1

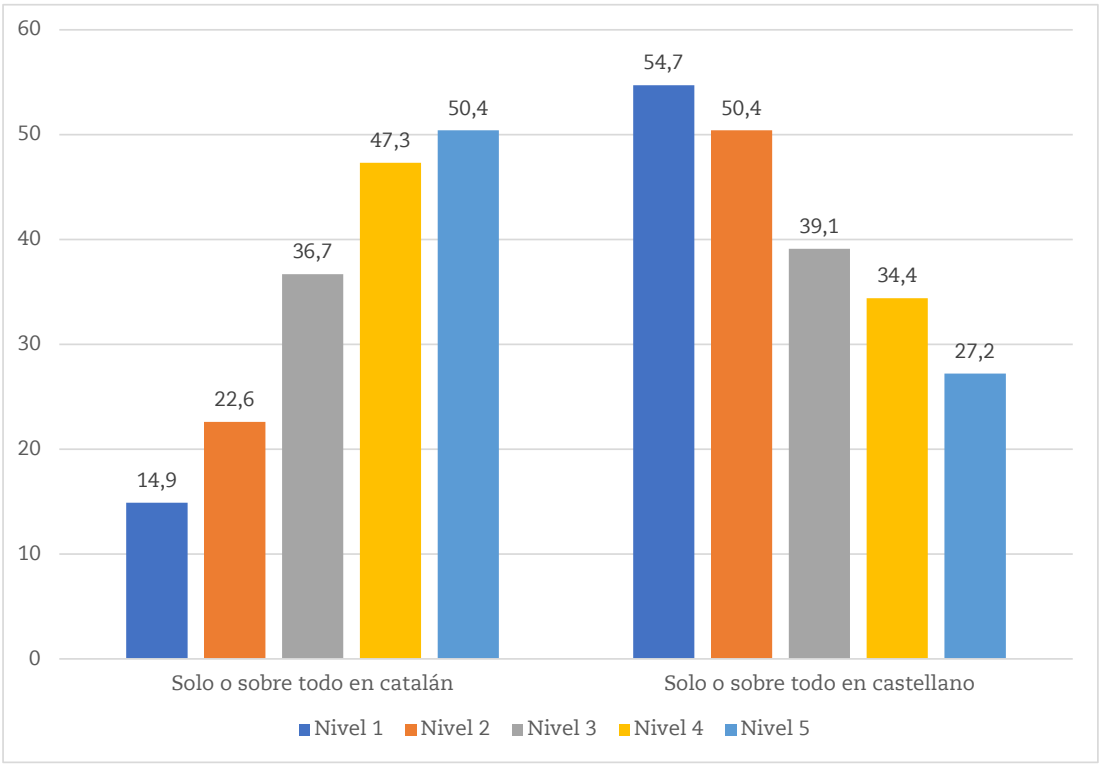
Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

El modelo lingüístico escolar en Cataluña ayuda a reducir desigualdades educativas en el aprendizaje de las lenguas oficiales porque el nivel de competencia en castellano del alumnado catalanohablante es más elevado que el nivel de competencia en catalán del alumnado hablante de otras lenguas

El sistema educativo presenta importantes desigualdades educativas relacionadas con el origen socioeconómico y sociocultural del alumnado. El alumnado socialmente favorecido tiene un nivel de adquisición de competencias básicas (también de competencia lingüística) más elevado que el alumnado socialmente desfavorecido. Las propias pruebas PISA o las pruebas de competencias que anualmente lleva a cabo el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo (CSASE) al alumnado de 6.º de primaria y de 4.º de ESO así lo constatan. En el caso de las pruebas de competencias a 4.º de ESO, por ejemplo, el alumnado con índice socioeconómico más alto obtiene 7 puntos más en lengua catalana y 6 puntos más en lengua castellana que el alumnado con índice socioeconómico más bajo.

Esta realidad lleva asociada, al mismo tiempo, una determinada estructura sociolingüística. Si tomamos como referencia las pruebas PISA, se observa que el índice socioeconómico y cultural varía en función de la lengua hablada en casa, y que el alumnado que habla catalán en casa tiene un índice más elevado que el alumnado que tiene como lengua hablada en casa el castellano (tanto si se tiene en cuenta el alumnado de nacionalidad extranjera como si solo se tiene en cuenta el alumnado de nacionalidad española). Así mismo, si tomamos como referencia el estudio sociodemográfico y lingüístico (2021) elaborado por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo a partir de las pruebas de competencias para el alumnado de 4.º de ESO en Cataluña, un 54,7 % del alumnado de nivel socioeconómico bajo tiene el castellano como lengua inicial, mientras que este porcentaje decrece hasta el 14,9 % para el alumnado que tiene el catalán como lengua inicial (ver el gráfico 6).

Gráfico 6. Lengua inicial del alumnado de 4.º de ESO en Cataluña según el índice socioeconómico (curso 2020/2021)



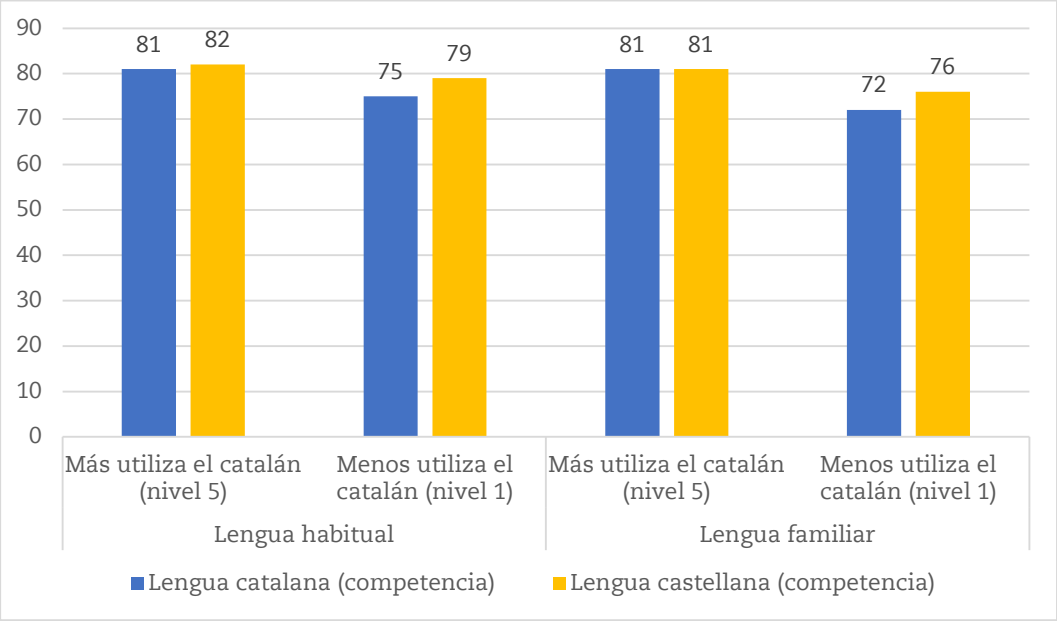
Fuente: CSASE (2021). Estudio sociodemográfico y lingüístico del alumnado de 4.º de ESO en Cataluña 2006-2013-2021. Informes de evaluación 29. CSASE.

Por efecto fundamentalmente del impacto de factores socioeconómicos y socioculturales en los resultados educativos, el análisis de las pruebas de competencias evidencia que:

- Por un lado, el alumnado catalanohablante inicial obtiene mejores resultados que el alumnado que no utiliza el catalán como lengua familiar, tanto en la prueba de lengua catalana como de lengua castellana: el alumnado que no hace uso del catalán en casa obtiene 9 puntos porcentuales menos en lengua catalana y 5 puntos menos en lengua castellana que el alumnado que utiliza siempre esta lengua para comunicarse con su familia.

- Por el otro lado, el alumnado catalanohablante habitual obtiene resultados parecidos en lengua catalana y lengua castellana (81 y 82, respectivamente), por encima del alumnado que menos utiliza el catalán habitualmente, que obtiene mejores resultados en lengua castellana que en lengua catalana (79 y 75, respectivamente) (ver el gráfico 7).

Gráfico 7. Resultados en las pruebas de competencias lingüísticas del alumnado de 4.º de ESO en Cataluña según usos lingüísticos (curso 2020/2021)



Fuente: CSASE (2021). Estudio sociodemográfico y lingüístico del alumnado de 4.º de ESO en Cataluña 2006-2013-2021. Informes de evaluación 29. CSASE.

Desde este punto de vista, la vehicularidad de la lengua catalana no parece perjudicar la competencia lingüística del alumnado catalanohablante en lengua castellana, pero podría ayudar a reducir las desigualdades educativas vinculadas con el origen socioeconómico del alumnado, porque probablemente ayuda a reducir la brecha que aún existe, a pesar de la vehicularidad del catalán en la escuela, en cuanto a la competencia en lengua catalana del alumnado que no es catalanohablante.

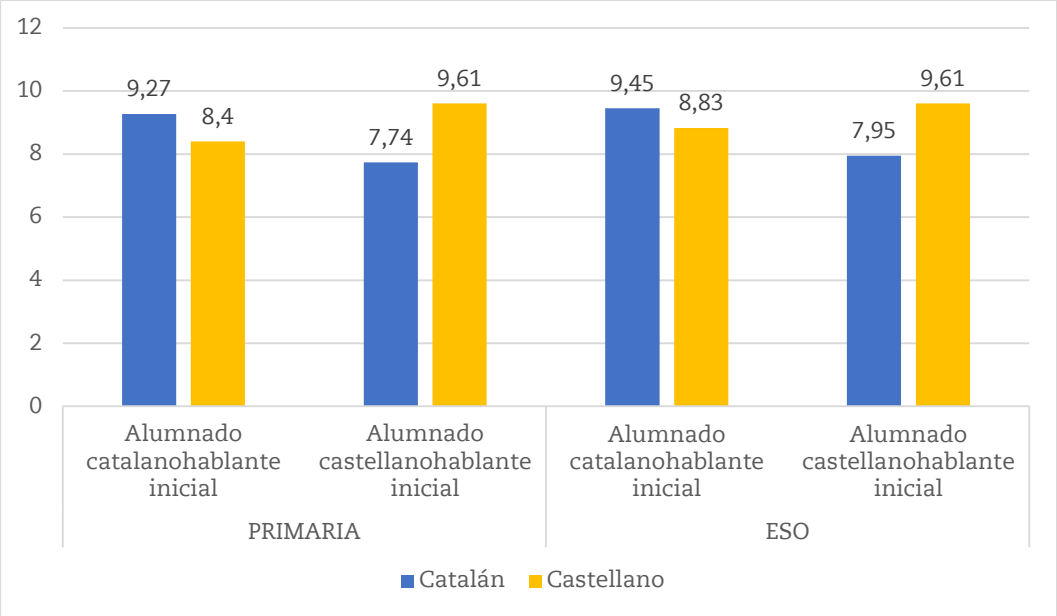
Cabe recordar que, como veremos más adelante, cuando se controla por factores socioeconómicos, desaparecen las desigualdades de resultados en función de la lengua hablada en casa.

Dicho esto, la EDIAC-2021 aporta datos sobre la competencia lingüística autopercibida por parte del alumnado en las diferentes lenguas oficiales. El análisis de estos datos refuerza las tendencias anteriormente expuestas para el análisis de los resultados de las pruebas de competencias básicas evaluadas a través de pruebas objetivas.

De entrada, hay que poner de manifiesto que el alumnado de 5.º de primaria y de 3.º de ESO manifiesta tener un nivel de competencia en lengua castellana más elevado (9,04 en primaria y 9,25 en secundaria en una escala de 0 a 10) que en lengua catalana (8,34 y 8,55).

Al cruzar la competencia autopercibida en función de la lengua inicial, se observa que el alumnado catalanohablante inicial tiene un nivel de competencia más elevado en lengua catalana (en secundaria, 9,45) que en lengua castellana (8,83), y que el alumnado castellanohablante inicial tiene un nivel de competencia más elevado en lengua castellana (9,61) que en lengua catalana (7,95). No obstante, la competencia lingüística autopercibida del castellano entre el alumnado catalanohablante inicial (en secundaria, 8,83) es sensiblemente más elevado que la competencia del catalán entre el alumnado castellanohablante inicial (7,95) (ver el gráfico 8).

Gráfico 8. Nivel de competencia lingüística (autopercibida) en catalán y en castellano del alumnado de 5.º de primaria y de 3.º de ESO por lengua inicial en Cataluña (2021)

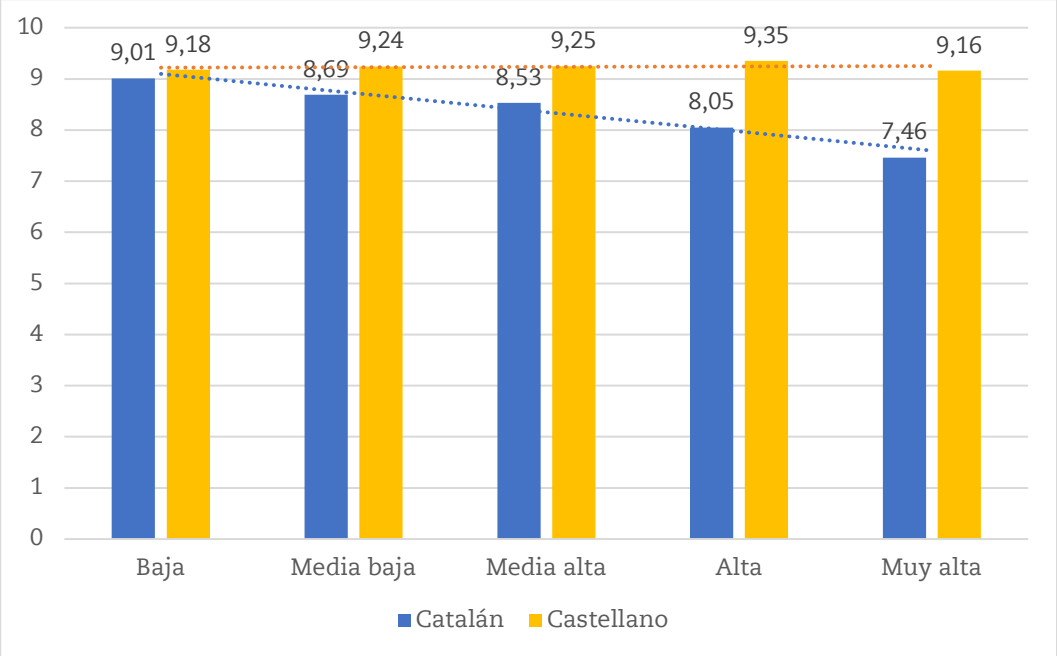


Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

En secundaria, el 57,1 % del alumnado castellanohablante inicial exclusivo no tiene alta competencia en catalán (autopercibida), mientras que el 34,5 % de alumnado catalanohablante inicial exclusivo no tiene alta competencia en castellano (autopercibida).

De hecho, los datos de la EDIAC-2021 del Síndic ponen de manifiesto que las desigualdades educativas son más elevadas en la competencia en lengua catalana que en lengua castellana. La competencia lingüística en catalán está más condicionada por factores de carácter social, escolar y territorial, mientras que la competencia lingüística en castellano tiende a una situación más equilibrada. Es ilustrativo, por ejemplo, que no haya diferencias significativas entre centros en función de su nivel de complejidad en cuanto a la competencia en lengua castellana, pero que sí las haya en cuanto a la competencia en lengua catalana (ver el gráfico 9).

Gráfico 9. Nivel de competencia lingüística (autopercibida) en catalán y en castellano del alumnado de 3.º de ESO por nivel de complejidad del centro en Cataluña (2021)



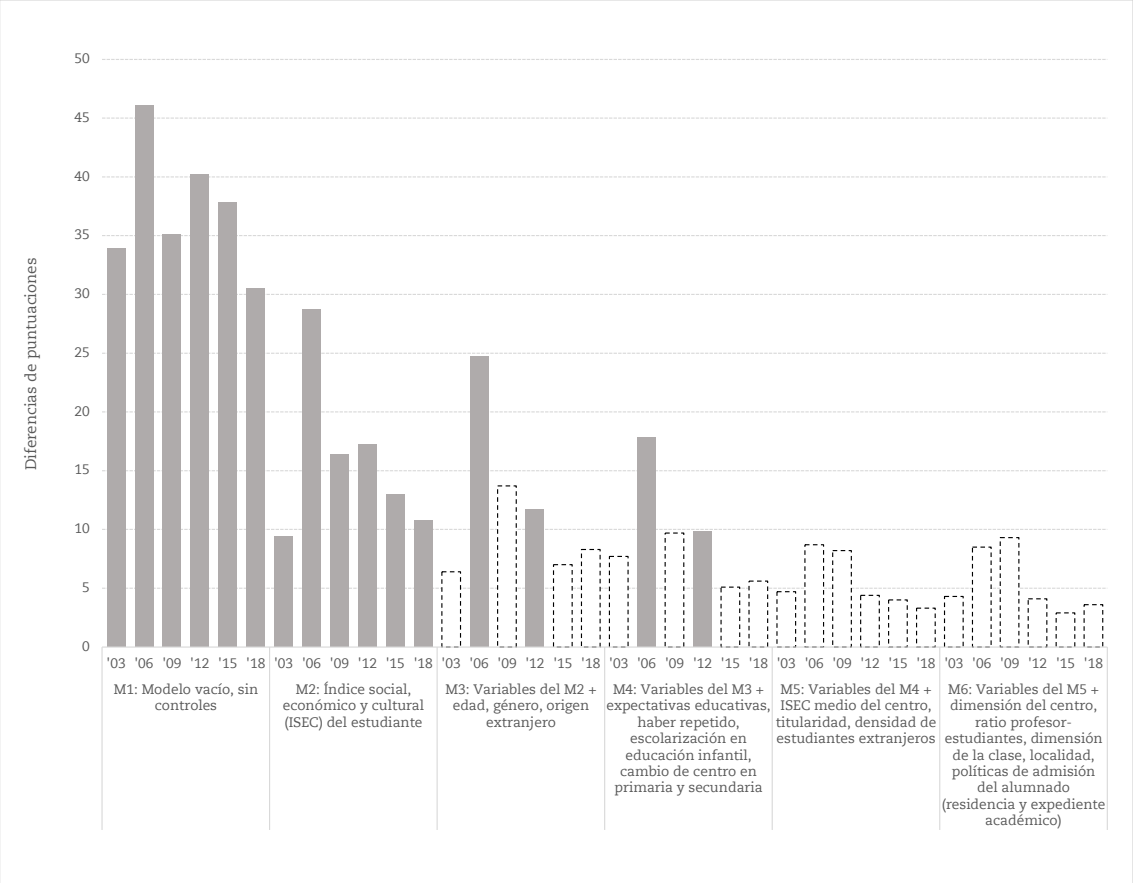
Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

El modelo lingüístico escolar contribuye a incrementar la competencia lingüística en catalán del alumnado castellanohablante y a reducir las desigualdades existentes en esta competencia lingüística en función de la lengua inicial, mientras que no parece perjudicar la competencia en lengua castellana, que es significativamente mejor entre el conjunto del alumnado.

El modelo lingüístico escolar no genera desigualdades relacionadas con la lengua hablada en casa en los aprendizajes y garantiza la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de las lenguas oficiales

El ámbito de la investigación en educación se ha preocupado de analizar hasta qué punto el modelo lingüístico escolar en Cataluña perjudica los resultados académicos del alumnado castellanohablante y hasta qué punto este modelo genera ganadores y perdedores. Las evidencias presentadas en este informe son robustas y señalan inequívocamente que, con los datos disponibles gracias a las seis olas en las que Cataluña ha tenido una muestra representativa al estudio PISA, el modelo lingüístico escolar no perjudica a los estudiantes castellanohablantes (ver el gráfico 10).

Gráfico 10. Diferencias de puntuaciones en matemáticas según la lengua hablada en casa (PISA 2003-2018)



Fuente: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de los datos OCDE PISA (2003-2018).

Los análisis llevados a cabo confirman que la lengua hablada en casa no determina las diferencias observadas entre alumnado catalanohablante y castellanohablante. Nos encontramos ante una relación espuria entre lengua y resultados académicos: las diferencias observadas en los análisis sin controles se explican por factores individuales y contextuales que median en la relación.

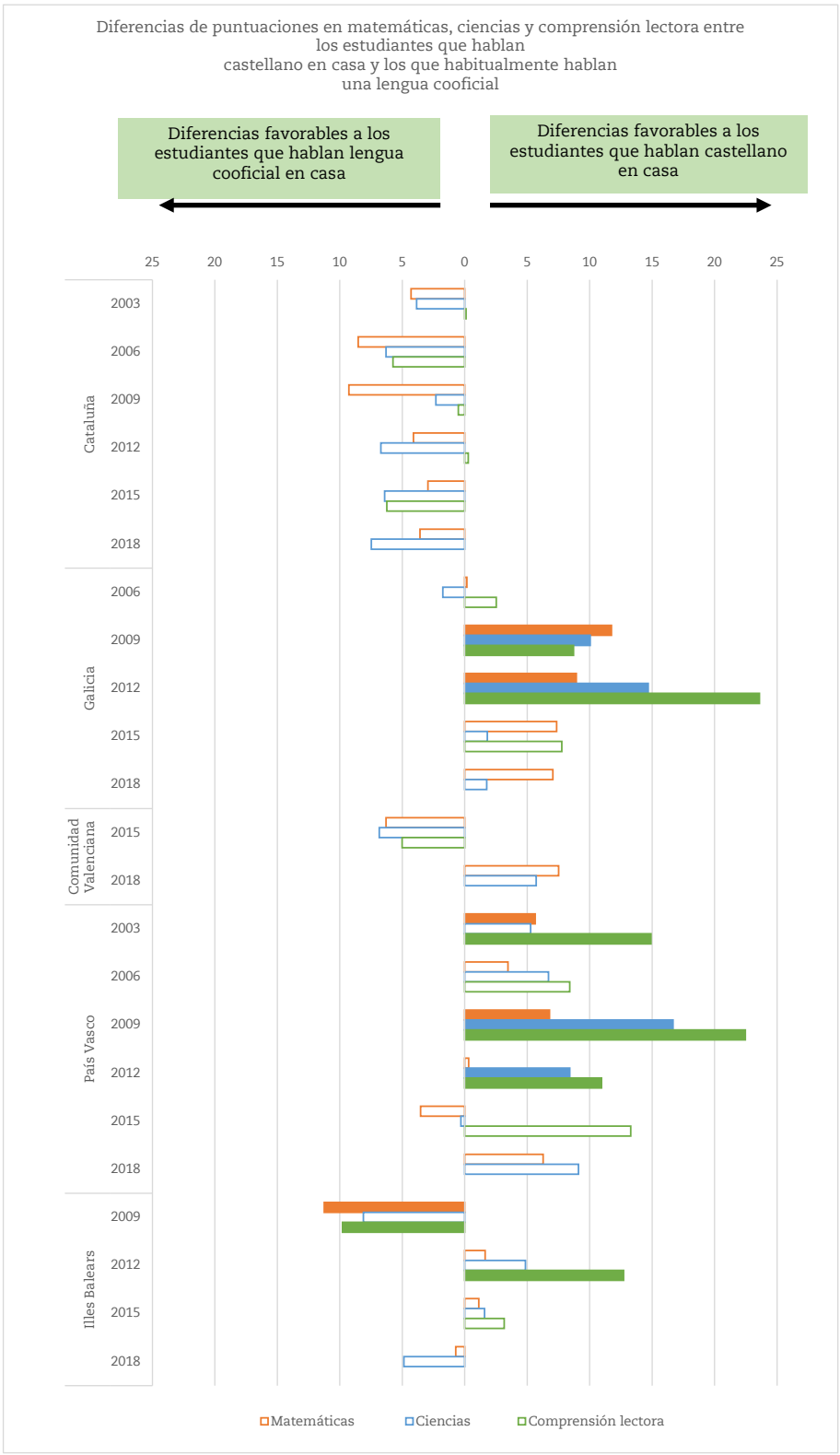
Las variables principales que actúan como mediadoras de la asociación espuria entre la lengua hablada en casa y los resultados de competencias son:

- Índice social, económico y cultural de los estudiantes
- Origen extranjero
- Experiencias escolares como la repetición o el cambio de centro
- Expectativas educativas
- Composición social del centro educativo (ISEC medio)

La hipótesis según la cual el alumnado que en Cataluña utiliza el castellano como lengua habitual en casa alcanza un rendimiento inferior en las competencias evaluadas en el estudio PISA que sus compañeros que utilizan el catalán, a paridad de características personales, socioculturales y económicas, tiene que ser rechazada. La falta de significatividad se observa en todas las competencias evaluadas y en todas las olas del estudio PISA.

De hecho, desde la perspectiva de la equidad, Cataluña es la única comunidad autónoma con lengua cooficial que, habiendo participado en un mínimo de cuatro olas del estudio PISA, no muestra diferencias significativas entre el alumnado castellanohablante y el alumnado que habla la lengua cooficial (ver el gráfico 11).

Gráfico 11. Diferencias de puntuaciones entre los estudiantes que hablan castellano en casa y los que hablan una lengua cooficial (PISA 2003-2018)



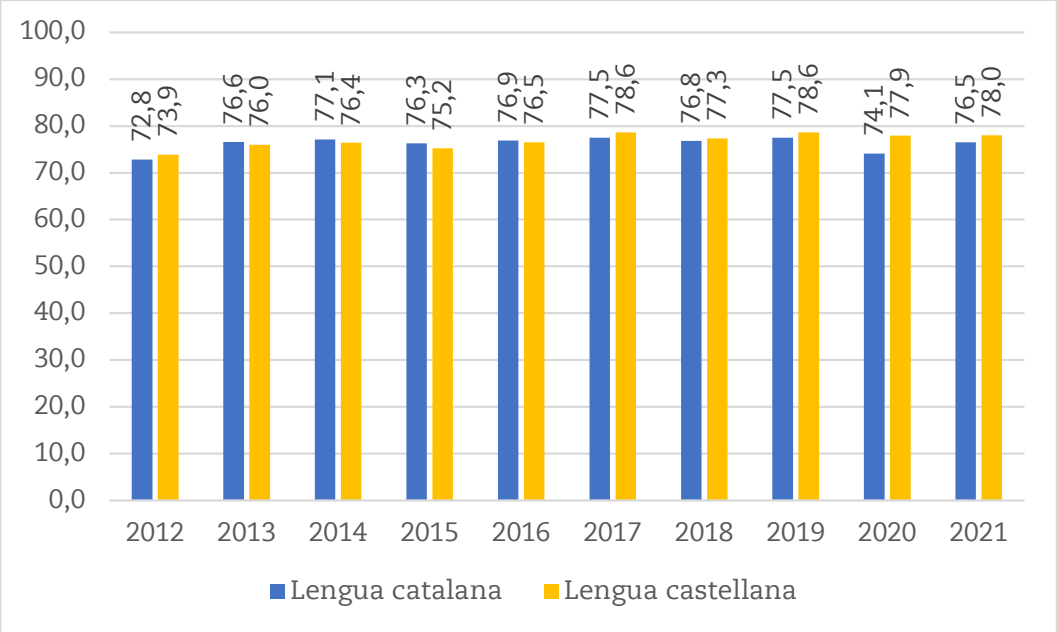
Fuente: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de los datos OCDE PISA (2003-2018).
Nota. Barras coloreadas: diferencias de puntuaciones significativas (al 90 %). Barrea vacías: diferencias no significativas.

No se ha analizado el caso de Navarra porque el vasco no es lengua oficial en el conjunto de la comunidad autónoma y el porcentaje de alumnado con el vasco como lengua habitual hablada en casa es muy bajo (Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de reintegración y mejoramiento del Régimen Foral de Navarra).

Un modelo lingüístico escolar bilingüe o un modelo en el que coexisten diferentes opciones, con más o menos predominancia de la lengua castellana o la lengua cooficial como lengua vehicular en el sistema educativo, según la opción de las familias, no garantiza necesariamente mejor la equidad, aunque puede ser igualmente equitativo.

Podría preguntarse, también, si el modelo lingüístico escolar en Cataluña perjudica el aprendizaje de la lengua castellana. En este sentido, la evidencia empírica también parece robusta al señalar que esta afectación negativa no existe necesariamente, porque las pruebas de competencias básicas constatan que el alumnado en Cataluña es igualmente competente en lengua catalana que en lengua castellana en 6.º de primaria y en 4.º de ESO, y que las diferentes pruebas de competencia lingüística realizadas con resultados comparables evidencian que el alumnado en Cataluña obtiene resultados equiparables en lengua castellana a los del conjunto del Estado, por encima de una parte significativa de las comunidades que tienen otras lenguas oficiales (ver el gráfico 12).

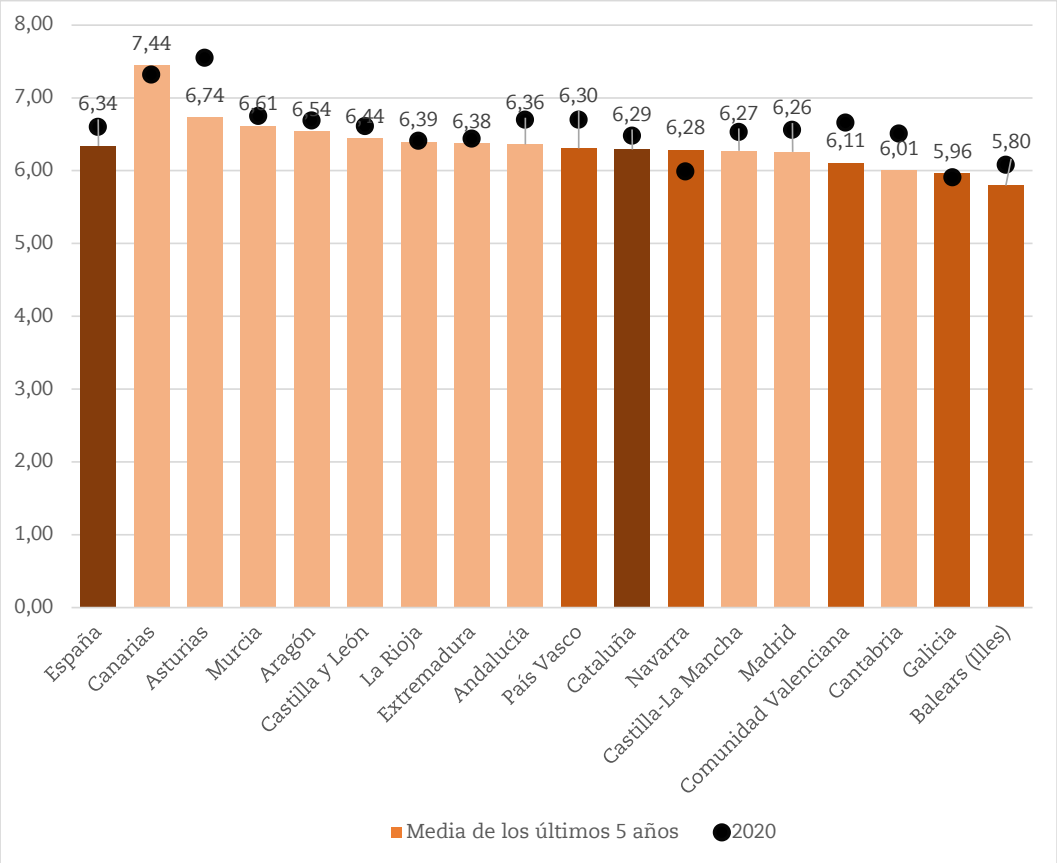
Gráfico 12. Puntuación media en lengua catalana y lengua castellana de los estudiantes de 4.º de ESO de Cataluña (2012-2021)



Fuente: CSASE.

Las últimas pruebas de evaluación general de diagnóstico con resultados comparables entre comunidades autónomas del año 2010 así lo acreditan. La última referencia son los resultados en lengua castellana y literatura de las pruebas de acceso a la universidad (PAU), en las cuales el alumnado en Cataluña obtiene resultados bastante equiparables a los del conjunto del Estado. La media de los últimos cinco años (2016-2020) sitúa Cataluña al frente de las comunidades autónomas con otras lenguas oficiales, junto con el País Vasco y Navarra, con una puntuación más elevada en las PAU en lengua castellana, solo ligeramente por debajo de la media española (ver el gráfico 13).

Gráfico 13. Notas en las pruebas de acceso a la universidad en lengua castellana y literatura (2020)



Fuente: Ministerio de Educación. Estadística de las pruebas de acceso a la universidad (EPAU)

El modelo lingüístico escolar en Cataluña genera un sistema con baja segregación lingüística desde una perspectiva comparada con otras comunidades autónomas

Uno de los objetivos principales del modelo lingüístico escolar en Cataluña es evitar la segregación del alumnado en función de la lengua hablada en casa.

El análisis de los datos que nos proporcionan las pruebas PISA a lo largo de las diferentes ediciones realizadas evidencia que, en términos de segregación lingüística, el sistema educativo catalán y balear son los que garantizan una escolarización más equilibrada del alumnado según la lengua hablada en casa y los que tienen, por lo tanto, una realidad escolar más heterogénea y menos segregada por razón de lengua. En el caso de Cataluña y de las Illes Balears, para garantizar una escolarización equilibrada sería necesario cambiar 4 de cada 10 estudiantes que hablan catalán, mientras que en el caso de comunidades como el País Vasco, la Comunidad Valenciana y Galicia, esta proporción es de 5 de cada 10 estudiantes que hablan la lengua cooficial.

Esta aportación capital para la cohesión social se podría reforzar, aún más, con el impulso de políticas activas contra la segregación escolar a partir del Decreto 11/2021, de 16 de febrero, de la programación de la oferta educativa y del procedimiento de admisión en los centros del Servicio de Educación de Cataluña, aunque la realidad, hoy por hoy, es que la segregación escolar continúa siendo elevada.

En esta línea, cabe destacar que la segregación lingüística existente en Cataluña se explica fundamentalmente por la segregación socioeconómica del alumnado entre centros. El desarrollo sociodemográfico de Cataluña ha derivado en una realidad sociolingüística en la

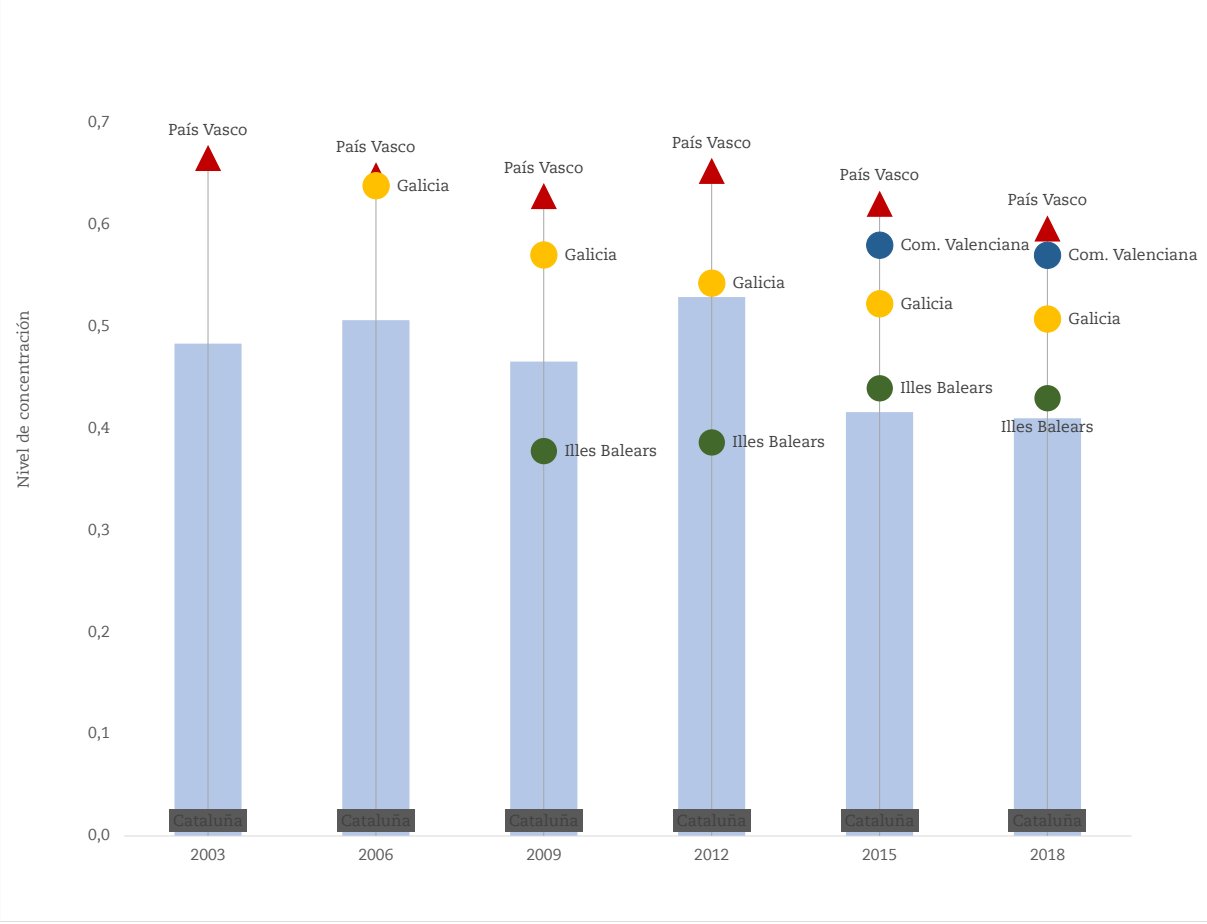
que la lengua hablada está parcialmente asociada al nivel socioeconómico de la población. Esta realidad hace que Cataluña sea la única comunidad autónoma donde la concentración del alumnado según la lengua hablada en casa está asociada con la segregación social de los centros.

En cambio, el sistema educativo con unas escuelas más diferenciadas por razón de lengua es el vasco. En coherencia con el modelo lingüístico del sistema educativo del País Vasco, el alumnado tiende a concentrarse más respecto a otras comunidades donde el modelo lingüístico es el mismo para todo el alumnado, como sucede en el caso catalán.

El sistema de elección de modelo lingüístico, como el vasco, no solo conduce a una mayor segregación entre el alumnado vascohablante y el alumnado castellanohablante, sino que también genera niveles más altos de segregación del alumnado que en casa no habla ninguna de las lenguas oficiales.

Cataluña es una de las comunidades autónomas que consigue en mayor medida incluir y mezclar el alumnado que habla una lengua diferente al catalán y al castellano con el resto de estudiantes (ver los gráficos 14 y 15).

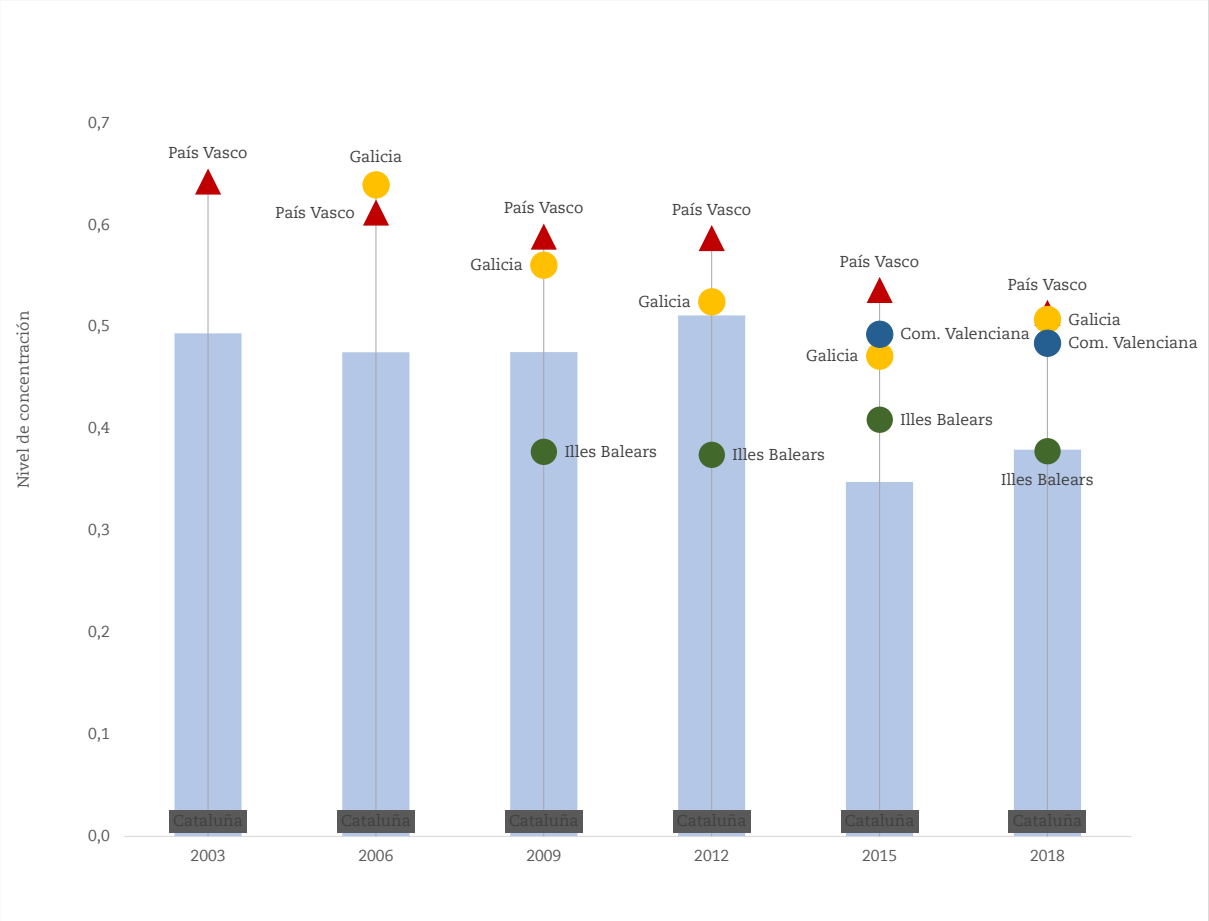
Gráfico 14. Nivel de concentración de los estudiantes que hablan la lengua cooficial en casa (vasco, catalán-valenciano y gallego) en centros de secundaria del País Vasco, Illes Balears, Cataluña, Galicia y Comunidad Valenciana (PISA 2003-2018)



Fuente: Ferrer-Esteban, G. (2021) a partir de los datos OCDE PISA (2003-2018).

No se ha analizado el caso de Navarra porque el vasco no es lengua oficial en el conjunto de la comunidad autónoma y el porcentaje de alumnado con el vasco como lengua habitual hablada en casa es muy bajo (Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de reintegración y mejoramiento del Régimen Foral de Navarra).

Gráfico 15. Nivel de concentración de los estudiantes que hablan castellano en casa en centros de secundaria del País Vasco, Illes Balears, Cataluña, Galicia y Comunidad Valenciana (PISA 2003-2018)



Fuente: Ferrer-Esteban, G. (2021) a partir de los datos OCDE PISA (2003-2018).

No se ha analizado el caso de Navarra porque el vasco no es lengua oficial en el conjunto de la comunidad autónoma y el porcentaje de alumnado con el vasco como lengua habitual hablada en casa es muy bajo (Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de reintegración y mejoramiento del Régimen Foral de Navarra).

En cuanto al impacto de la segregación lingüística sobre el rendimiento académico, hay que poner de manifiesto que, después de "neutralizar" la influencia de factores clave de tipo individual y de centro, se observa que en Cataluña la segregación lingüística no tiene un efecto negativo en los resultados educativos. La asociación negativa observada en el modelo sin controles responde fundamentalmente a los efectos nocivos de la segregación social en las puntuaciones.

Por último, el análisis de los datos de las pruebas PISA también evidencia que el modelo lingüístico escolar en Cataluña no perjudica los resultados académicos del alumnado extranjero que no habla habitualmente en casa ninguna de las lenguas oficiales.

De hecho, Cataluña es una de las comunidades que más atenúa las desigualdades educativas por razón de origen. Concretamente, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre alumnado nativo y extranjero, a paridad de estatus socioeconómico. El modelo lingüístico escolar no supone una dificultad para el alumnado extranjero (primera y segunda generación junta) que no se explique por otros factores de tipo social (condiciones de educabilidad, etc.):

- Alumnado de origen extranjero nacido fuera de España: En el caso del alumnado nacido fuera de España, se observan diferencias significativas en todas las comunidades autónomas, excepto en Andalucía. Desde una perspectiva comparada, Cataluña es la tercera comunidad más inclusiva en términos de igualdad de resultados.

- Alumnado de origen extranjero con progenitores nacidos fuera de España: En cuanto a las diferencias educativas entre alumnado nativo y "de segunda generación", Cataluña es la comunidad autónoma con menos desigualdades. Después de descontar el efecto del índice socioeconómico, la diferencia de resultados entre este alumnado y el alumnado nativo es inexistente.

Gran parte de las diferencias observadas por razón de lengua se explican por el origen extranjero del alumnado, pero también por otras variables relevantes como el índice socioeconómico y cultural (individual y medio de centro), la repetición o la titularidad del centro.

Cataluña se encuentra entre las comunidades que más consiguen compensar las diferencias por razón de lengua, también en el caso del alumnado que no hable habitualmente ninguna de las lenguas oficiales. El modelo lingüístico escolar en Cataluña no perjudica los resultados académicos del alumnado extranjero que habla una lengua diferente a las lenguas oficiales.

3. Las principales disfunciones del modelo lingüístico escolar en Cataluña

La relación directa entre el uso vehicular de las lenguas oficiales en la escuela y la realidad sociolingüística a nivel territorial

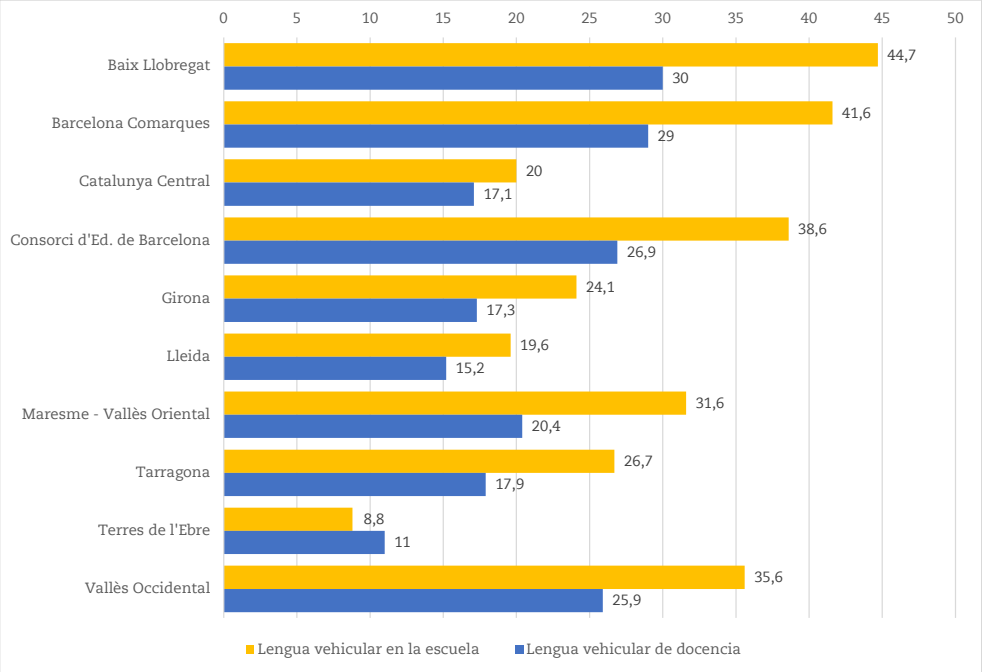
Tal y como se ha dicho anteriormente, tanto la LEC como la LOMLOE establecen que los proyectos lingüísticos de los centros deben adaptarse a la realidad sociolingüística del entorno, de modo que en los sitios en los que la presencia de algunas de las lenguas oficiales es más baja la escuela tiene que reforzar la competencia lingüística del alumnado en estas lenguas, para garantizar el objetivo del pleno dominio al acabar la escolaridad obligatoria.

A su vez, la presencia del catalán como lengua vehicular de uso normal en la escuela promueve normalizar el uso social de esta lengua en contextos donde sufre un riesgo de minorización.

A la práctica, sin embargo, la escuela no parece compensar estos efectos porque en los territorios con un uso social más elevado de la lengua catalana fuera de la escuela, el catalán tiende a tener un peso más elevado como lengua vehicular en el aula y en la escuela, mientras que en los territorios con un uso social más elevado de la lengua castellana fuera de la escuela el catalán tiende a tener un peso más bajo como lengua vehicular.

En secundaria, donde las desigualdades territoriales son más elevadas, los centros de los servicios territoriales de Educación en el Baix Llobregat, en Barcelona Comarques o en el Vallès Occidental, donde el uso social del castellano en el entorno es claramente dominante, la presencia del castellano como lengua vehicular en la escuela se sitúa por encima del 35 %, y como lengua de impartición de materia del profesorado por encima del 25 %, mientras que en los centros de los servicios territoriales de la Catalunya Central, Lleida o Terres de l'Ebre, donde el uso del castellano está menos extendido, esta proporción se sitúa por debajo del 20 % (ver el gráfico 16).

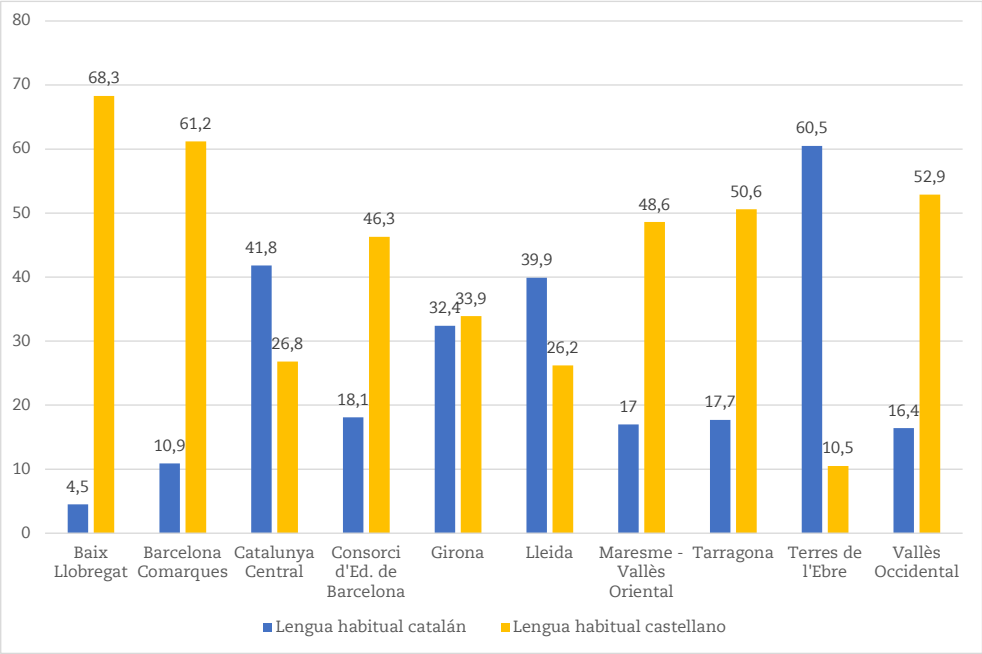
Gráfico 16. Proporción de castellano como lengua de impartición de materia del profesorado y como lengua vehicular en la escuela en secundaria por servicios territoriales en Cataluña (2021)



Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

Cabe poner de manifiesto que los territorios con una proporción más elevada de vehicularidad de la lengua castellana en la escuela son al mismo tiempo territorios con un peso de los usos habituales exclusivos en castellano que superan el 50 % y con un peso de los usos habituales en catalán sensiblemente por debajo del 20 % (por debajo del 4,5 % en el caso del Baix Llobregat). En sentido inverso, esta circunstancia solo se produce en Terres de l'Ebre, donde el uso habitual exclusivo del catalán se sitúa por encima del 50 % y el uso habitual del castellano se sitúa por debajo del 20 % (ver el gráfico 17).

Gráfico 17. Proporción de catalán y castellano como lengua habitual exclusiva del alumnado de 3.º de ESO por servicios territoriales en Cataluña (2021)



Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

La relación directa entre el uso vehicular de las lenguas oficiales en la escuela y la realidad sociolingüística en función de la edad

Este desajuste también aparece cuando se analiza la relación entre uso vehicular de las lenguas oficiales en la escuela por etapas educativas y la realidad sociolingüística del alumnado en función de la edad.

El análisis de los datos de la EDIAC-2021 evidencia, por un lado, que la lengua de uso habitual para la mayoría de alumnado es el castellano. Existen, sin embargo, diferencias significativas en función de la edad.

El 37,7 % del alumnado de 5.º de primaria hace un uso habitual exclusivo del castellano en su vida cotidiana (68,1 % en caso de que se tenga en cuenta el alumnado que utiliza habitualmente ambas lenguas), mientras que lo hace el 28,6 % del alumnado en el caso de la lengua catalana (59,0 % si se tiene en cuenta el uso habitual, sea exclusivo o no). En cambio, estas proporciones varían de forma significativa para el alumnado de 3.º de ESO, con un aumento del uso habitual de la lengua castellana, que pasa a ser del 47,0 % en el caso del uso exclusivo (77,0 % si se tiene en cuenta también el uso no exclusivo), y una disminución del uso habitual de la lengua catalana, que pasa a ser del 21,2 % (51,2 % si se tiene en cuenta el alumnado que hace uso habitual pero no exclusivo de esta lengua). La mitad del alumnado de secundaria no utiliza de forma habitual la lengua catalana, mientras que en el caso de la lengua castellana esta proporción es de una cuarta parte.

Si hacemos este análisis en función de la lengua inicial del alumnado, resulta que en secundaria más del 40 % del alumnado catalanohablante inicial incorpora el castellano como lengua de uso habitual (42,9 %), y solo lo hace un 20 % en el caso del alumnado castellanohablante inicial (20,5 %), la mitad. En estas edades, la tendencia a la hibridación lingüística del alumnado se produce más hacia el uso habitual de la lengua castellana que hacia el uso habitual de la lengua catalana.

En la línea de esta tendencia, de minorización del uso social de la lengua catalana a medida que aumenta la edad, la presencia del catalán como lengua vehicular también tiende a decrecer con el paso de primaria a secundaria. Tal y como se ha visto anteriormente, los datos de la EDIAC-2021 evidencian que la escuela no compensa este proceso de minorización de los usos sino que se adapta y lo reproduce: en primaria, la lengua vehicular en el aula es el castellano con un peso del 22,0 % del tiempo lectivo, mientras que en secundaria esta proporción aumenta hasta el 28,2 %.

La relación entre el uso vehicular de las lenguas oficiales en la escuela y el nivel de complejidad de los centros escolares

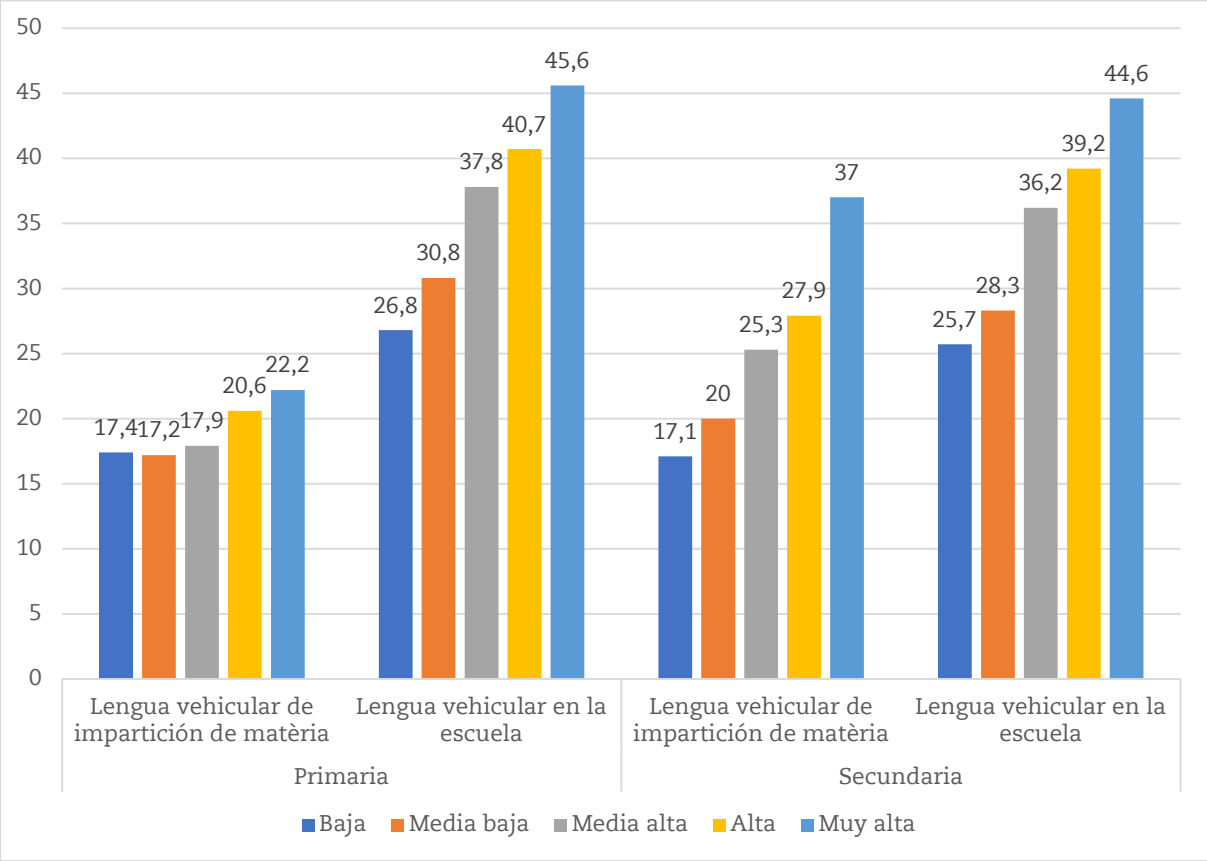
En epígrafes anteriores, se ha constatado que el alumnado castellanohablante tiende a presentar una situación socialmente más desfavorecida que el alumnado catalanohablante, como consecuencia de la relación entre estructura socioeconómica y sociolingüística en Cataluña. También se ha constatado que la competencia lingüística en lengua catalana del alumnado castellanohablante habitual (si tomamos como referencia los resultados en las pruebas de competencias) es más baja que la del alumnado catalanohablante habitual, situación que no se produce a la inversa cuando se analiza el resultado de la competencia en lengua castellana.

Desde esta perspectiva, pues, la vehicularidad del catalán en la escuela no introduce desigualdades educativas en la competencia en lengua castellana pero ayuda a reducir probablemente estas desigualdades en la competencia en lengua catalana.

Este papel compensador de las desigualdades educativas queda limitado, sin embargo, por el hecho de que la lengua catalana es más vehicular en centros de complejidad educativa más baja, con un perfil de alumnado socialmente más favorecido, que en centros de elevada complejidad, con un perfil de alumnado socialmente desfavorecido.

Así, el análisis de los datos de la EDIAC-2021 evidencia diferencias significativas de la presencia de las lenguas vehiculares en función de la complejidad del centro, especialmente en secundaria: en centros de baja complejidad, la proporción del castellano como lengua de impartición de materia utilizada por el profesorado en secundaria es del 17,1 %, mientras que en centros de alta complejidad esta proporción es del 37,0 %, más del doble (ver los gráficos 18 y 19). Cabe recordar que el incremento del uso del catalán en los centros de alta complejidad podría mejorar las competencias en catalán del alumnado de estos centros, reduciendo las desigualdades educativas existentes en el conocimiento de la lengua catalana sin que este hecho conlleve un impacto negativo en su competencia en lengua castellana.

Gráfico 18. Proporción de castellano como lengua de impartición de materia del profesorado por complejidad del centro en primaria y secundaria en Cataluña (2021)



Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

Gráfico 19. Relación entre lengua de impartición de materia del profesorado (porcentaje de castellano) y complejidad del centro en secundaria en Cataluña (2021)

Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

La reproducción de las desigualdades en el aprendizaje de las lenguas extranjeras dentro y fuera de la escuela y otros déficits relacionados con el desarrollo de un modelo plurilingüe

Cataluña es una de las comunidades autónomas con un peso más bajo de alumnado que estudia una lengua extranjera en el segundo ciclo de educación infantil, muy por debajo de la media estatal (57,2 % vs. 84,1 % el curso 2019/2020), especialmente en el sector público (40,7 % vs. 81,0 %), y también es una de las comunidades autónomas con un peso más bajo de alumnado que estudia una segunda lengua extranjera en el currículum (6,8 % a la educación primaria y 26,2 % a la educación secundaria obligatoria), claramente por debajo de la media estatal (20,3 % y 43,3 %, respectivamente), especialmente también en el sector público. Existen importantes desigualdades entre sectores de titularidad en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera: en el sector público, el 16,4 % de alumnado en la ESO estudia una segunda lengua extranjera, mientras que en el sector privado este porcentaje es del 43,5 %.

La EDIAC-2021 del Síndic señala que el uso de las lenguas extranjeras como lengua de impartición de materia de las materias no lingüísticas es muy residual. En menos de un 3 % de los casos, la lengua utilizada en estas materias no lingüísticas es una lengua extranjera.

A pesar de esta situación, no parece que desde una perspectiva comparada Cataluña presente un nivel de conocimiento de las lenguas extranjeras más bajo que otras comunidades autónomas. Si tomamos como referencia las pruebas de acceso a la universidad (PAU), que nos ofrecen una evaluación objetiva por comunidades autónomas sobre el nivel de conocimiento en lengua inglesa y lengua francesa del alumnado que se encuentra en situación de acceder a la universidad y que ha realizado estas pruebas, la nota obtenida por el alumnado en Cataluña es similar a la media estatal en el caso de las pruebas en lengua inglesa, y ligeramente mejor en el caso de las pruebas en lengua francesa.

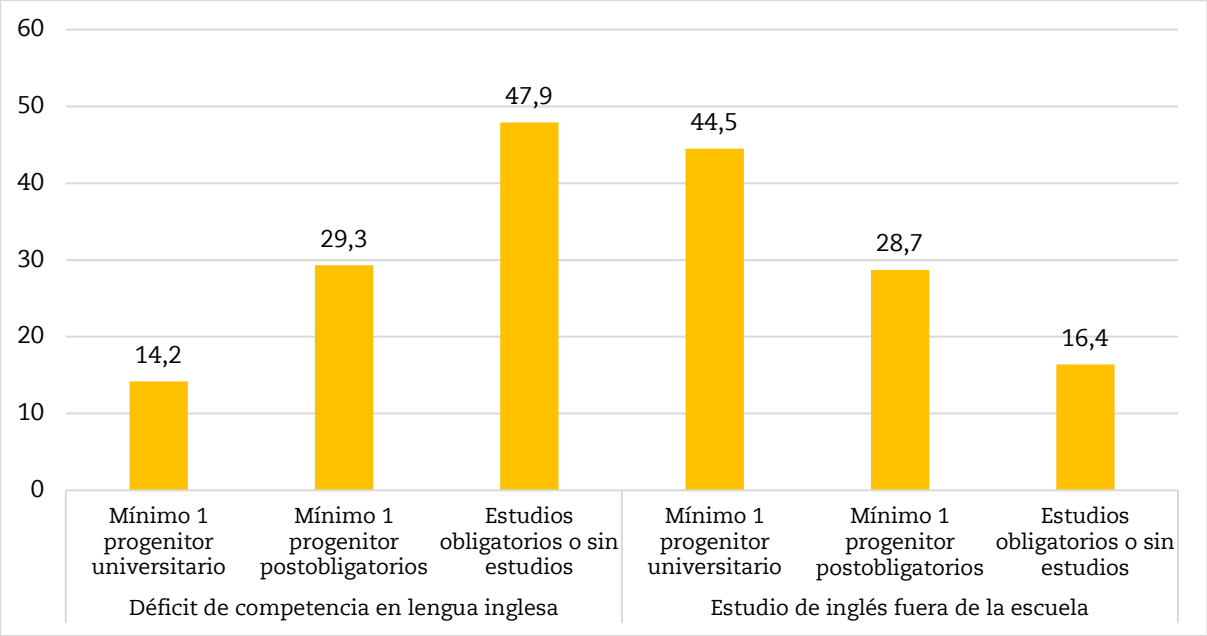
Así mismo, los resultados de las pruebas de competencias básicas en lengua inglesa del alumnado de 6.º de primaria y a 4.º de ESO mantienen una tendencia positiva en la última década, con la excepción de las últimas pruebas efectuadas en el año 2021, que interrumpen

esta tendencia positiva con un retroceso significativo, por incidencia del contexto de pandemia.

A pesar de esto, el nivel de competencia lingüística en lenguas extranjeras está muy condicionado por las desigualdades sociales. El análisis de la EDIAC-2021 así lo evidencia cuando constata que la prevalencia del déficit de competencia autopercibida en lengua inglesa a 5.º de primaria, que afecta un 32,5 % del alumnado, y a 3.º de ESO, que afecta un 24,2 % del alumnado, es más elevado en el caso del alumnado de origen migrado o que tiene progenitores con un nivel de estudios bajos: a 3.º de ESO, el déficit de competencia es tres veces más elevado para el alumnado con progenitores con estudios básicos (47,9 %) que para el alumnado con progenitores con estudios universitarios (14,2 %).

En parte, estas desigualdades se reproducen fuera de la escuela por las desigualdades de acceso a actividades extraescolares de idiomas. A 3.º de ESO, una tercera parte del alumnado (35,3 %) estudia inglés fuera de la escuela, pero lo tiende a hacer más el alumnado socialmente más favorecido. Así, por ejemplo, si el déficit en la competencia lingüística en lengua inglesa del alumnado con progenitores con estudios universitarios es tres veces inferior al del alumnado con progenitores con estudios básicos, su participación a actividades extraescolares de inglés es tres veces superior (44,5 % vs. 16,4 %) (ver el gráfico 20).

Gráfico 20. Porcentaje del alumnado de 3.º de ESO con déficit de competencia lingüística en lengua inglesa y que estudia inglés fuera de la escuela por nivel de instrucción de los progenitores (2021)



Fuente: Encuesta sobre los derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre los derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

De hecho, hay una asociación estadísticamente significativa entre la puntuación agregada de los centros obtenidos en las pruebas de competencias en lengua inglesa y el porcentaje de alumnado de 3.º de ESO del centro que estudia inglés fuera de la escuela.

4. Las disfunciones del mecanismo establecido por los tribunales para garantizar el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza: la falta de criterios sociolingüísticos y pedagógicos

La jurisprudencia reciente ha traducido el carácter vehicular de la lengua castellana a la enseñanza (en un modelo lingüístico escolar donde el catalán es la lengua normalmente utilizada) en la fijación de una presencia mínima de un 25 % de las horas lectivas. Este 25 % mínimo incluye la enseñanza de la lengua castellana, como materia curricular, y otra materia curricular no lingüística de carácter troncal o análogo impartida íntegramente en lengua castellana. Por debajo de esta proporción, las sentencias del TSJC determinan que el uso de la lengua castellana en la enseñanza es residual. La última sentencia del TSJC (núm. 5201/2020), ratificada recientemente por el Tribunal Supremo, establece que esta proporción mínima debe garantizarse para el conjunto de centros del sistema educativo.

La forma en la que los tribunales de justicia han concretado la garantía de vehicularidad de las lenguas oficiales plantea dudas razonables de adecuación a los criterios sociolingüísticos y pedagógicos que tendrían que guiar la toma de decisiones políticas en esta materia.

La realidad heteroglósica de las aulas es contradictoria con la imposición de una proporción rígida de monolingüismo

La premisa que las áreas o materias se imparten íntegramente en una lengua no se ajusta a la realidad sociolingüística de lo que sucede en las aulas. El profesorado no utiliza necesariamente una única lengua a la hora de impartir las áreas o materias.

El análisis de la EDIAC-2021 determina que el propio profesorado imparte las áreas (lengua de impartición de materia) de manera bilingüe en un 20,8 % del horario lectivo en primaria y en un 27,7 % en secundaria, a veces con una presencia más elevada del catalán y a veces con una presencia más elevada del castellano. Esta proporción aumenta hasta el 66,4 % en centros de alta complejidad en secundaria (ver la tabla 3).

Tabla 3. Porcentaje de usos lingüísticos bilingües en catalán y castellano en la lengua vehicular de docencia del profesorado, en función de las características del centro (2021)

		Primaria	Secundaria
Total		20,8	27,7
Nivel de complejidadt	Baja	19,4	18,6
	Media baja	18,9	21,6
	Media alta	19,8	31,5
	Alta	24,2	34,5
	Muy alta	26,6	66,4

Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

Si hacemos referencia a la lengua de interacción en el aula entre profesorado y alumnado, los usos bilingües son el 50 % del total.

Esta proporción es más elevada en materias en que la interacción en el aula entre profesorado y alumnado es más importante. A la asignatura de proyectos, estos usos lingüísticos bilingües son del 33,1 % en primaria y del 53,7 % en secundaria.

Esta realidad plurilingüe de los centros no hace posible una implementación pedagógicamente exitosa de porcentajes rígidos en la utilización de una lengua o el otra.

Las aulas catalanas son, en este sentido, espacios en los que docentes y estudiantes utilizan las lenguas de sus repertorios, según el contexto, de forma simultánea y para conseguir diferentes propósitos comunicativos, situación que no se ajusta al establecimiento de una proporción fija de presencia de las lenguas oficiales con una materia íntegramente monolingüe. La práctica docente no se desarrolla íntegramente en una determinada lengua.

Esta realidad heteroglósica se constata cuando se analiza en qué proporción los centros escolares imparten todas las áreas o materias no lingüísticas íntegramente en catalán como lengua de impartición de materia del profesorado.

La EDIAC-2021 nos aporta información sobre la proporción de centros en los que el uso exclusivo del catalán como lengua de impartición de materia del profesorado cubre como mínimo el 75 % del horario lectivo (docencia íntegramente en catalán durante el conjunto del horario lectivo al margen de las áreas o materias lingüísticas de lengua castellana y lengua extranjera). El análisis de los datos constata que en primaria el 14,8 % de los centros hacen un uso exclusivo del catalán durante más del 75 % del horario lectivo, y en secundaria, el 17,4 % de los centros. Más del 80 % de los centros, pues, no utilizan exclusivamente el catalán más del 75 % del tiempo del horario lectivo (ver la tabla 4).

Tabla 4. Porcentaje de centros con uso exclusivo del catalán más del 75 % del horario lectivo en función de las características del centro en la educación primaria y secundaria obligatoria (2021)

		Primaria		Secundaria	
		Uso exclusivo del catalán > 75 %	Resto	Uso exclusivo del catalán > 75 %	Resto
Total		14,8	85,2	17,4	82,6
Nivel de complejidad	Baja	18,8	81,2	30,4	69,6
	Media baja	17,8	82,2	24,7	75,3
	Media alta	14,3	85,7	10,8	89,2
	Alta	13,6	86,4	8,9	91,1
	Muy alta	3,7	96,3	0,0	100,0

Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

Si al uso exclusivo del catalán durante más del 75 % del horario lectivo le sumamos también el tiempo en el que el uso del catalán no es exclusivo pero es predominante como lengua de impartición de materia del profesorado, el 34,4 % de los centros en primaria y el 32,1 % en secundaria presentan una alta vehicularidad del catalán como lengua de impartición de materia del profesorado. Esto significa que, si bien es la lengua con más presencia, cerca de dos terceras partes de los centros no tienen el catalán como lengua predominante durante más del 75 % del horario lectivo, y solo una tercera parte de centros presenta un proyecto lingüístico que a la práctica se asimila a una inmersión lingüística en todas las áreas o materias no lingüísticas. (ver la tabla 5).

Tabla 5. Porcentaje de centros de alta vehicularidad en catalán en función de las características del centro en la educación primaria y secundaria obligatoria (2021)

		Primaria		Secundaria	
		Alta vehicularidad catalán	Resto	Alta vehicularidad catalán	Resto
Total		34,4	65,6	32,1	67,9
Nivel de complejidad	Baja	47,6	52,4	46,2	53,8
	Media baja	41,8	58,2	45,3	54,7
	Media alta	35,2	64,8	21,7	78,3
	Alta	19,4	80,6	23,2	76,8
	Muy alta	11,6	88,4	0,0	100,0

Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

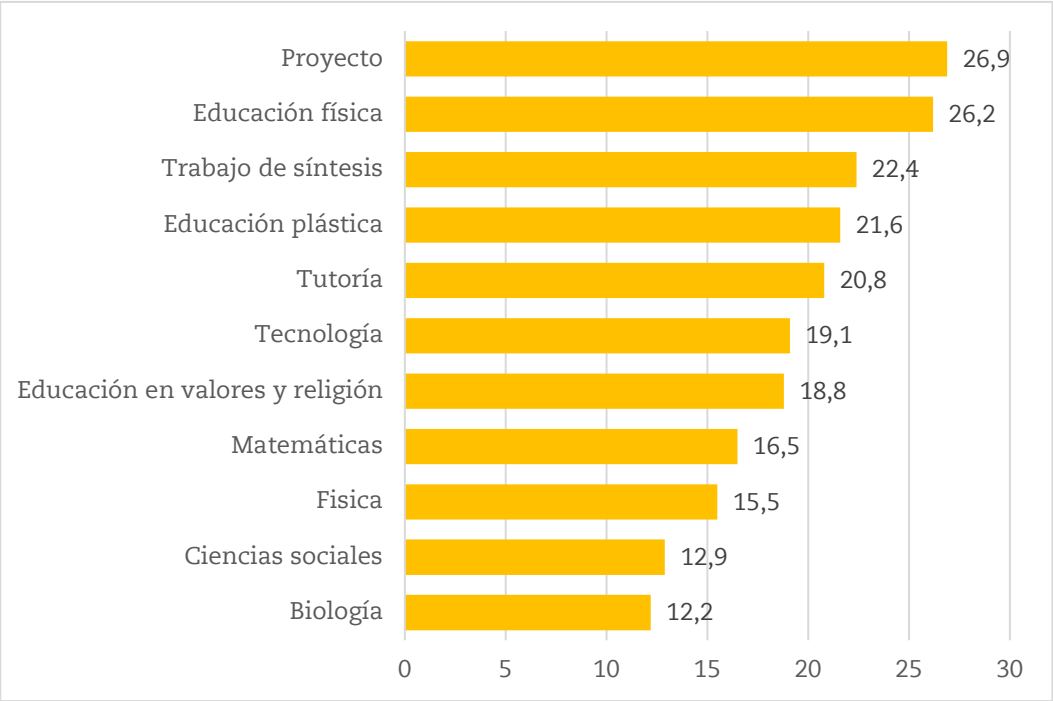
La evolución del currículum hacia un enfoque competencial incrementa el uso del castellano como lengua en la enseñanza, y el abordaje integrador del currículum dificulta la aplicación de una proporción mínima delimitada por materias

En los últimos años, la clase magistral caracterizada por una práctica docente de carácter unidireccional y vehiculada por la lengua utilizada por el profesorado está dejando paso a actividades lectivas más flexibles y en las que la interacción entre profesorado y alumnado en el aula es más abierta (trabajos en grupo, rincones, proyectos, etc.). La reforma del currículum prevista en la LEC y en la LOMLOE, que promueve un enfoque competencial y que ya está recogido desde hace años en los decretos de ordenación de la educación primaria (Decreto 119/2015) y secundaria obligatoria (Decreto 187/2015), conlleva el establecimiento de formas de aprendizaje más abiertas y flexibles, orientadas más a la aplicación práctica de los contenidos curriculares por parte del alumnado, y menos a la trasmisión unidireccional y acumulación de conocimientos por parte del profesorado.

En este contexto, se hace más difícil establecer cuotas prefijadas que se puedan cumplir de forma estricta, porque la lengua vehicular de la enseñanza depende más de los usos sociales que se produzcan en esta interacción dentro del aula. Este hecho también promueve que la dinámica del aula se vuelva más heteroglósica.

Para observar el impacto de las nuevas pedagogías basadas en un enfoque competencial en los usos lingüísticos en el aula es interesante constatar, a partir de la EDIAC-2021 sobre derechos y usos lingüísticos), que áreas como por ejemplo proyectos, trabajo de síntesis, educación plástica, educación física, educación en valores y religión o tutoría, que responden generalmente a metodologías pedagógicas más aplicadas y abiertas a la participación del alumnado, en contraste con otras materias que no necesariamente disfrutan de estas características, se imparten más en lengua castellana que otras materias con una tradición de orientación más academicista. En el caso de proyectos, por ejemplo, el castellano concentra en secundaria un 26,9 % de los usos como lengua de impartición de materia del profesorado, mientras que en el caso de las matemáticas este porcentaje es del 16,5 %, diez puntos porcentuales menos (ver el gráfico 21).

Gráfico 21. Lengua de impartición de materia en castellano en materias no lingüísticas a 3.º de educación secundaria obligatoria (2021)



Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

De hecho, si se simulara que la lengua vehicular en el aula fuera el resultado de la suma, a partes iguales, del peso de la lengua de impartición de materia del profesorado y de la lengua de interacción en el aula (es decir, que la lengua de interacción en el aula fuera tan importante como la lengua de impartición de materia utilizada por el profesorado), y esto sucediera en el conjunto de centros, el peso del castellano como lengua vehicular en el aula pasaría del 22,0 % al 25,6 % en primaria, y del 28,2 % al 33,3 % en secundaria (ver la tabla 6).

Tabla 6. Simulación de la lengua vehicular en el aula y en la escuela a 5.º de educación primaria y 3.º de educación secundaria obligatoria en el caso de un proyecto pedagógico de centro basado en el trabajo por proyectos (en el que la lengua vehicular en el aula esté conformada por un 50 % por la lengua utilizada por el profesorado y un 50 % por la lengua del alumnado en el aula) (2021)

Primaria	Lengua vehicular del aula	Lengua vehicular del centro educativo
Catalán	68,9	61,2
Castellano	25,6	35,3
Aranés	0,4	0,2
Lengua extranjera	5,2	3,3
Secundaria	**Lengua vehicular del aula**	**Lengua vehicular del centro educativo**
Catalán	61,5	58,1
Castellano	33,3	37,3
Aranés	0,0	0,0
Lengua extranjera	5,2	4,6

Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

Cabe decir que la tendencia cada vez más presente es que los centros vayan incorporando cada vez más el enfoque competencial a la actividad lectiva, de manera que la presencia de las lenguas habitualmente habladas por el alumnado dentro del aula, mayoritariamente el castellano, y el profesorado, vehicula cada vez más la adquisición de los aprendizajes.

Adicionalmente, hay que poner de manifiesto que la aplicación de una proporción rígida para una determinada materia prevista en la jurisprudencia del TSJC entra en contradicción con el carácter global e integrador de los contenidos curriculares en la educación primaria (art. 18 LOMLOE), que desdibuja la división del currículum en materias y establece las áreas, que no necesariamente responden a materias específicas en el horario lectivo del alumnado.

Cabe decir que la LOMLOE ya no prevé la existencia de asignaturas o materias troncales y no troncales (específicas y de libre configuración), como establecía la LOMCE, sino que organiza los contenidos curriculares en primaria en áreas (art. 18), sin jerarquizarlas por importancia, y en secundaria en materias obligatorias y optativas (art. 24). En primaria, las áreas son conocimiento del medio natural, social y cultural, educación artística, educación física, lengua castellana y literatura, lengua catalana y literatura, lengua extranjera, matemáticas y, adicionalmente, educación en valores (art. 18); mientras que en la educación secundaria obligatoria las áreas obligatorias son biología y geología y/o física y química, educación física, geografía e historia, lengua castellana y literatura, lengua catalana y literatura, lengua extranjera, matemáticas y educación artística (art. 24).

El enfoque global e integrador que plantea la educación primaria introduce dificultades a la hora de garantizar la aplicación de un criterio de impartición de un área o materia íntegramente en una determinada lengua. La previsión es que cada vez más centros tengan horarios no organizados en base a las materias. Cabe decir que algunos de los centros que no han contestado a la encuesta del Síndic han motivado esta circunstancia por el hecho de tener una organización del horario lectivo no basada en materias.

El uso del castellano en las aulas aumenta y es predominante dentro de la escuela en las relaciones horizontales entre el alumnado

Los datos reflejan un proceso de reforzamiento del uso del castellano en las aulas que está relacionado con las transformaciones demolingüísticas y con la importación en las aulas de los usos lingüísticos prevalentes en otros espacios, en ausencia de una intervención consistente del profesorado para consolidar el uso del catalán con finalidades de aprendizaje.

El estudio sociodemográfico y lingüístico del alumnado de cuarto de ESO, que elabora el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña cada siete años, y del que actualmente ya se han hecho tres ediciones (2006, 2013 y 2021), es explícito en este sentido: en cuanto al uso social del catalán en los centros educativos, se constata que menos de la mitad del profesorado (46,8 %) se dirige siempre y casi siempre en catalán al alumnado; que poco más de una tercera parte del alumnado (39 %) se dirige siempre o casi siempre en catalán al profesorado, y que una quinta parte (21,4 %) de los alumnos se comunican siempre o casi siempre en catalán entre ellos en las actividades en grupo, y que estas proporciones se han reducido de forma significativa los últimos quince años.

En este marco, cabe destacar que establecer un porcentaje arbitrario de uso vehicular de las lenguas para el conjunto del sistema educativo en la línea establecida por el TSJC no tiene una justificación pedagógica o didáctica y va, además, en contra de la necesaria flexibilidad que deben tener los proyectos lingüísticos de centro para adaptar la práctica educativa al diferente contexto sociolingüístico, tal y como prevé la legislación vigente, con el fin de garantizar los objetivos de plena capacitación en catalán y castellano del alumnado al final de la etapa obligatoria.

Tanto la LOE como la LEC prevén que los proyectos educativos de centro en general, y los proyectos lingüísticos en particular, se definan en relación con las características del entorno y

compensen las carencias que pueda haber en la competencia lingüística (art. 121 LOE; arts. 14 y 91 LEC). La aplicación de un 25 % lineal mínimo para el conjunto de centros del sistema educativo, sin embargo, no responde a la previsión del legislador de adaptar estos proyectos lingüísticos a la realidad sociolingüística del entorno.

Si bien es cierto que la sentencia núm. 5201/2020 del TSJC deja el resto de horas lectivas para que el Departamento de Educación y los centros puedan determinar en qué lengua vehicular deben impartirse, sería necesario preguntarse si este margen restante permite compensar el impacto que el uso social de las lenguas oficiales en el entorno tiene en los aprendizajes de estas lenguas, y si es compatible este objetivo con la incorporación de una lengua extranjera o, en determinados centros, de una segunda lengua extranjera.

Existen estudios sociolingüísticos que constatan que, si bien la lengua vehicular no tiene relación con el rendimiento escolar del alumnado castellanohablante, ni con el conocimiento del castellano por parte del alumnado de habla catalana, el conocimiento del catalán entre el alumnado que no tiene esta lengua como lengua familiar sí depende del modelo lingüístico escolar vigente. Más específicamente, el alumnado castellanohablante (y de otras lenguas) acaba la escolarización obligatoria con déficits en los conocimientos de catalán, especialmente en la competencia de comunicación oral, si no estudia principalmente en lengua catalana.

Otros trabajos de investigación, sin embargo, destacan que, si bien los alumnos escolarizados en inmersión lingüística obtienen niveles de conocimiento del catalán superiores a los alumnos de entornos similares sin inmersión lingüística en la escuela, las dificultades del modelo lingüístico escolar para generar competencia lingüística en catalán entre el alumnado de entornos sociales donde el castellano es la lengua de uso habitual claramente dominante son elevadas.

Estos trabajos de búsqueda evidencian la importancia del entorno sociolingüístico del alumnado y de los centros a la hora de promover el uso social de las diferentes lenguas. En centros y en entornos sociales en los que la lengua catalana o la lengua castellana son claramente dominantes, se imponen de manera "natural" usos en una u otra lengua. En este caso, la diferencia principal entre la lengua castellana y la catalana tiene que ver con la capacidad de la primera de penetrar en los usos interpersonales por efecto de la "norma de convergencia o de subordinación al castellano", que rige la selección de los usos lingüísticos interpersonales en Cataluña, que favorece que cuando se relacionan una persona catalanohablante y una castellanohablante se produzca un cambio de lengua al castellano de forma más prevalente que al catalán, siempre que el uso de la lengua en el entorno no sea claramente hegemónica.

Esta relación de subordinación lingüística del catalán al castellano, que se produce en entornos donde la lengua catalana no es claramente hegemónica en el uso social, es lo que aconseja también no establecer una relación estrictamente directa entre realidad sociolingüística del entorno y lengua vehicular en el centro.

En esta línea, cabe destacar que el uso social de una lengua en las relaciones horizontales en el entorno escolar (en las relaciones informales entre compañeros, entre las familias, etc.) refuerza de manera determinante la competencia en esta lengua. Los estudios ralizados constatan que el entorno sociolingüístico es el factor más determinante para el conocimiento del catalán.

La EDIAC-2021 constata que dentro de la escuela hay una diferencia significativa en los usos de las lenguas oficiales en las comunicaciones verticales (profesorado-alumnado o personal monitor-alumnado) y horizontales (alumnado-alumnado).

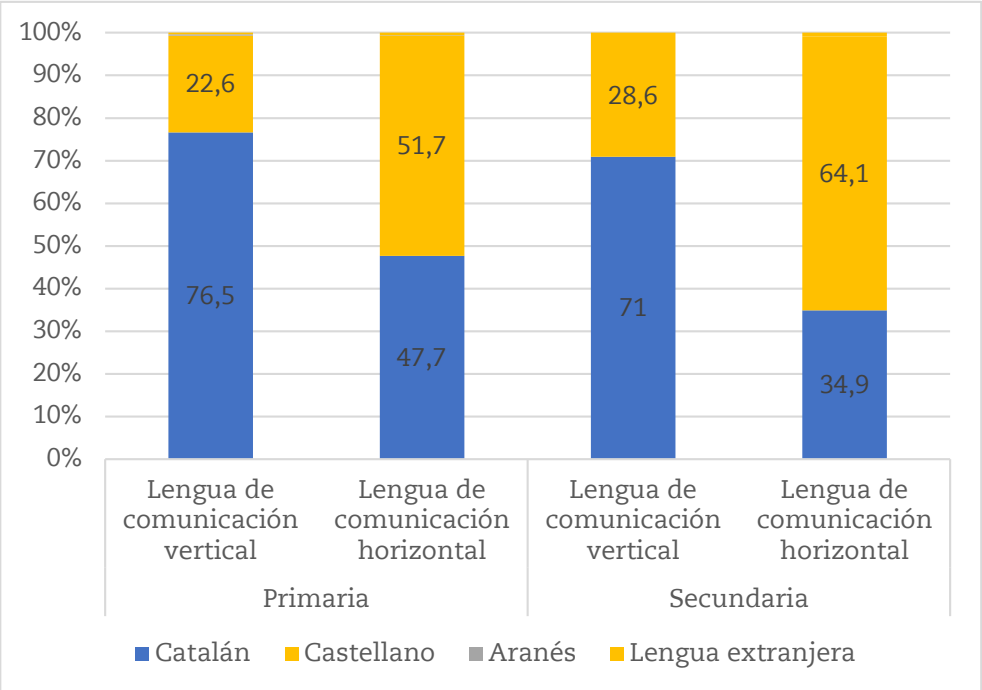
El alumnado tiende a utilizar mayoritariamente la lengua catalana en las comunicaciones verticales con profesorado y personal educador del centro, mientras que la comunicación con los compañeros se produce mayoritariamente en lengua castellana, especialmente en secundaria.

En primaria, la comunicación horizontal se produce mayoritariamente en castellano, con un peso del 51,7 % de los usos lingüísticos, ligeramente por encima del peso de la lengua

catalana, que es del 47,7 %; y en secundaria, el 64,1 % de las comunicaciones horizontales se producen en castellano, mientras que la presencia del catalán en las relaciones entre iguales dentro de la escuela es de un 34,9 %.

Así pues, la fijación de una cuota lineal determinada para todos los centros solo tiene en cuenta la lengua de impartición de materia del profesorado, y no valora de manera holística la complejidad intrínseca de los usos lingüísticos que vehiculan las diferentes relaciones que se dan dentro de la institución escolar (ver el gráfico 22).

Gráfico 22. Lengua de comunicación vertical y horizontal (2021)



Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

Restringir la concepción de vehicularidad a la lengua hablada por el profesorado cuando explica la materia excluye una parte significativa de los usos lingüísticos dentro del aula y dentro de la escuela

En el caso de Cataluña, tal y como reconoce la propia jurisprudencia, la determinación de la lengua vehicular en la enseñanza no puede desvincularse de la realidad sociolingüística del entorno y del nivel de normalización del uso social de las diferentes lenguas oficiales. De igual forma que las decisiones sobre la lengua vehicular en la escuela en el marco de los proyectos lingüísticos de centro tienen que estar condicionadas a la realidad del entorno, la lengua de impartición de materia utilizada por el profesorado tiene que estar condicionada también a la realidad sociolingüística existente en los diferentes ámbitos de interacción dentro de la escuela (aula, recreo y comedor escolar).

Aplicar las proporciones mínimas de vehicularidad de las lenguas únicamente a la lengua de impartición de materia del profesorado y no tener en cuenta otros usos lingüísticos, incluso dentro de la propia aula, no está en consonancia con la evidencia pedagógica que constata que el aprendizaje competencial más significativo es el que se produce a través de la acción y de las relaciones sociales espontáneas, y no de la escucha "pasiva" de la lengua utilizada por el profesorado a la hora de impartir una determinada materia.

La lengua vehicular en la escuela no solo está conformada por la oralidad del profesorado. Los libros de texto, los materiales audiovisuales que se utilizan en el aula, los usos lingüísticos en

el tiempo de recreo o de comedor escolar o la comunicación entre compañeros en el aula, por citar algunos ejemplos, también forman parte de la lengua vehicular en la escuela. La definición de los proyectos lingüísticos de los centros, en el marco de sus proyectos educativos, parte de esta aproximación holística, y la fijación de una "proporción razonable" de vehicularidad del catalán y el castellano tendría que incorporar estas dimensiones en el cálculo, sin que esto conlleve instar al alumnado a hablar en una determinada lengua en contextos escolares no formales o informales. En otras palabras, la "proporción razonable" tiene que referirse a los usos lingüísticos del profesorado y del personal educador del centro, y también a la lengua de los materiales didácticos que se utilicen (generalmente, más en catalán en cuanto a los libros de texto y más en castellano en cuanto a los materiales digitales y audiovisuales), pero tendría que tener en cuenta otros usos lingüísticos que se producen en el centro y que vehiculan las relaciones sociales en la escuela y los aprendizajes del alumnado.

La exigencia prevista en la jurisprudencia del TSJC comportaría más del 25 % de castellano en las aulas

Tal y como se ha expuesto, la sentencia núm. 5201/2020 del TSJC establece que la vehicularidad del castellano del 25 % implica la impartición de una materia no lingüística íntegramente en esta lengua, además de la materia de lengua castellana.

Mediante la EDIAC-2021 es posible saber cuál es la presencia de las lenguas vehiculares en la situación actual y qué presencia tendrían si se impartiera una segunda materia íntegramente en castellano. Para hacerlo, hemos proyectado cuál sería la situación si los centros hicieran matemáticas íntegramente en castellano, u otra asignatura (en caso de que ya hubiera otra materia no lingüística en castellano). Este ejercicio de simulación concluye que esta situación supondría incrementar la lengua de impartición de materia del profesorado en castellano del 18,4 % al 35,4 % en primaria, y del 23,1 % al 34,3 % en secundaria, muy por encima del 25 %, porque hay una importante presencia de usos bilingües entre la lengua de impartición de materia del profesorado (clases que se imparten de manera bilingüe por parte de un mismo profesorado), mientras que el catalán se situaría ligeramente por encima del 50 %.

Si tomamos como referencia la lengua vehicular en la escuela, esta sería del 54,5 % en lengua catalana y del 40,7 % en lengua castellana en primaria, y del 53,4 % en lengua catalana y del 40,1 % en lengua castellana en secundaria. El factor compensador que representa el ámbito escolar en la normalización del catalán y en la generación de oportunidades para la promoción de su uso, en contraste con la realidad sociolingüística de fuera de la escuela, quedaría fuerza diluida (ver la tabla 7).

Tabla 7. Lengua de impartición de materia del profesorado, del aula y de la escuela a 5.º de primaria y a 3.º de educación secundaria obligatoria en función del escenario actual o de aplicación de la Sentencia 5201/2020 del TSJC (2021)

	Escenario actual			Escenario aplicación Sentencia núm. 5201/2020 TSJC		
Primaria	Lengua de impartición de materia del profesorado	Lengua vehicular del aula	Lengua vehicular en el centro educativo	Lengua de impartición de materia del profesorado	Lengua vehicular del aula	Lengua vehicular en el centro educativo
Catalán	71,6	70,2	62,1	54,7	57,6	54,5
Castellano	18,4	22,0	33,1	35,4	34,7	40,7
Aranés	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,2
Lengua extranjera	9,7	7,5	4,7	9,7	7,4	4,6

	Escenario actual			Escenario aplicación Sentencia núm. 5201/2020 TSJC		
Secundaria	Lengua de impartición de materia del profesorado	Lengua vehicular del aula	Lengua vehicular del centro educativo	Lengua de impartición de materia del profesorado	Lengua vehicular del aula	Lengua vehicular del centro educativo
Catalán	67,3	64,4	60,6	56,1	56,0	53,4
Castellano	23,1	28,2	32,9	34,3	36,6	40,1
Aranés	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Lengua extranjera	9,6	7,4	6,4	9,6	7,4	6,4

Fuente: Encuesta sobre derechos de los niños y adolescentes (edición 2021 sobre derechos y usos lingüísticos) (EDIAC-2021).

El uso de las lenguas oficiales en la enseñanza se puede garantizar sin necesidad de aplicar una proporción mínima, que no tiene cabida en la legislación vigente ni se fundamenta en la realidad sociolingüística de los centros

La jurisprudencia que determina la proporción mínima del 25 % es controvertida por tres motivos. En primer lugar, porque la fijación de una cuota mínima del 25 % no se fundamenta en criterios pedagógicos y sociolingüísticos. En segundo lugar, porque suplanta la competencia del Departamento de Educación de definir el modelo lingüístico escolar al amparo de una supuesta inactividad por parte de la Administración educativa de dar cumplimiento satisfactorio a las sentencias que proclaman el castellano como lengua vehicular de la enseñanza. I en tercer lugar, porque traduce la necesaria vehicularidad del castellano recogida en la STC 31/2010 en la fijación de una proporción determinada mínima igual para el conjunto de los centros, y que afecte una materia troncal o análoga no lingüística adicional impartida íntegramente en lengua castellana.

Hay que tener presente que esta garantía podía establecerse a partir de otros parámetros que respondieran mejor a criterios pedagógicos y sociolingüísticos para asegurar el objetivo primordial establecido en la legislación vigente, que es el del pleno dominio de las lenguas oficiales a la finalización de la educación básica. Garantizar la vehicularidad de las lenguas oficiales, como se desprende de la sentencia STC 31/2010 del Tribunal Constitucional, no debe pasar necesariamente por fijar una cuota prefijada o por determinar de forma lineal en qué horarios y materias debe utilizarse una u otra lengua. La vehicularidad de las lenguas oficiales puede garantizarse a través de otros mecanismos.

La legislación prevé que el tratamiento de las lenguas en el sistema educativo debe determinarse a través de los proyectos lingüísticos que todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos tienen que elaborar con autonomía. La proporción del uso de las lenguas oficiales la tendría que fijar en cada caso el centro educativo atendiendo a criterios sociolingüísticos (realidad sociolingüística del entorno) y criterios pedagógicos (garantía de pleno dominio de las lenguas oficiales), de acuerdo con las singularidades del proyecto educativo y del modelo lingüístico y las del propio alumnado del centro. La generalización de cuotas, que ya había fijado con anterioridad el TSJC para casos concretos y particulares, no tendría que ser considerada un mínimo de referencia válida para todos los centros. El Departamento de Educación, en cualquier caso, tendría que dar criterios sociolingüísticos y pedagógicos a los centros para garantizar la vehicularidad de las lenguas oficiales, que ya existe a la práctica, pero no determinar una cuota para el conjunto de los centros.

Desde un punto de vista jurídico, cabe destacar la falta de referencia legal actual a una "proporción razonable" para el conjunto del sistema educativo. Esta jurisprudencia se fundamentó inicialmente en una previsión de la Ley orgánica de mejora de la calidad educativa 8/2013

(LOMCE, disposición adicional trigésimo-octava) que obligaba a las administraciones educativas –en este caso la Generalitat– a determinar una "proporción razonable" de la lengua castellana y de la cooficial cuando el sistema se basa en el modelo de conjunción lingüística.

Cabe decir que la LOMCE fue modificada por la Ley orgánica de educación 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), de modo que en las leyes actualmente ya no hay obligación de las administraciones educativas a determinar una proporción razonable fija del uso del castellano como lengua vehicular puesto que ambas tienen la condición de vehiculares de acuerdo con la Constitución, el Estatuto y las leyes.

La sentencia núm. 5201/2020 del TSJC, que prevé la aplicación de la proporción mínima del 25 % del castellano al conjunto de centros del Servicio de Educación de Cataluña, parte de la interposición de un recurso de fecha 24 de abril de 2015 del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, contra la inactividad de la Generalitat de Cataluña en cuanto a la aplicación de la disposición adicional trigésimo-octava de la LOMCE, que fijaba el uso del castellano en proporción razonable para la impartición ordinaria en las aulas, y que actualmente ya no es vigente.

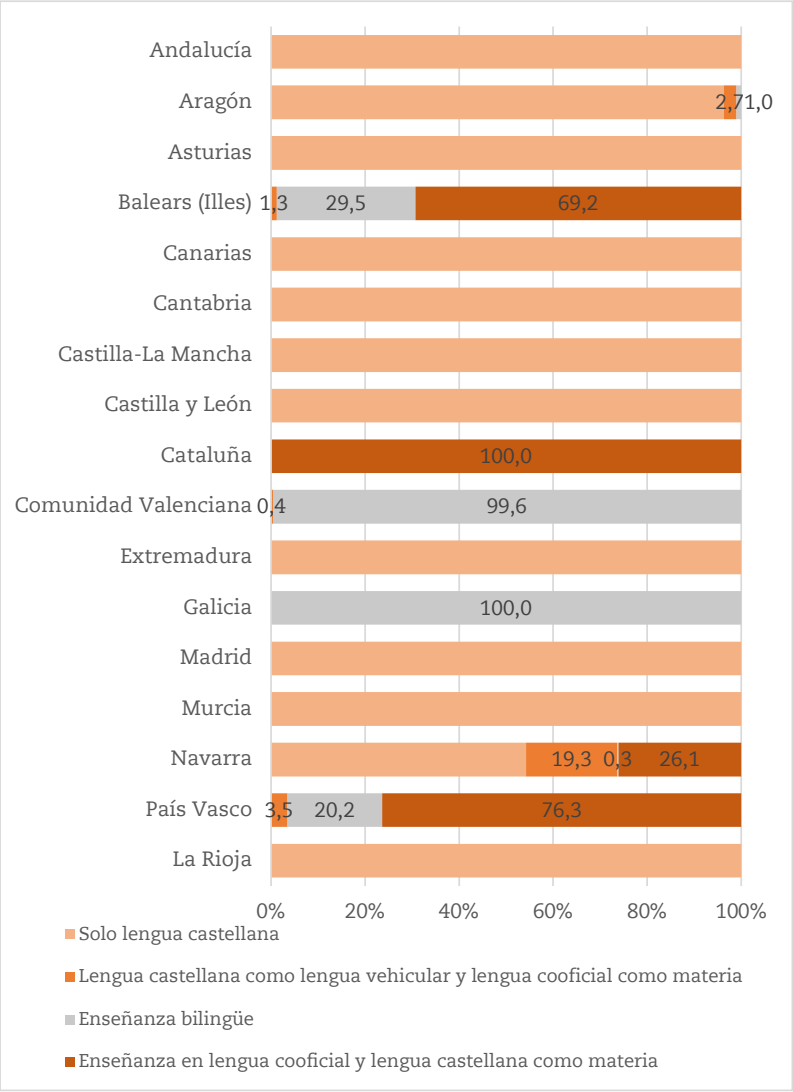
De hecho, en España hay diferentes comunidades autónomas con otras lenguas oficiales aparte del castellano, algunas de las cuales, como por ejemplo el País Vasco y las Illes Balears, tienen una proporción de centros en los que la lengua vehicular normalmente utilizada es la lengua cooficial, como sucede en Cataluña. En estas comunidades el 25 % de castellano como lengua vehicular no está presente en el conjunto de centros.

Según datos del Ministerio de Educación, en el País Vasco un 76,3 % del alumnado de primaria y un 70,4 % del alumnado de secundaria está escolarizado en centros en los que el vasco es la lengua vehicular normalmente utilizada, y en las Illes Balears, un 69,2 % del alumnado de primaria y un 66,0 % del alumnado de secundaria está escolarizado en centros en los que el catalán es la lengua vehicular normalmente utilizada. Las familias disponen de oferta alternativa con un modelo lingüístico escolar en el que el castellano es lengua vehicular (3,5 % en primaria y 6,7 % en secundaria en el País Vasco, y 1,3 % en primaria y 1,5 % en secundaria en las Illes Balears) o en el que hay una enseñanza bilingüe (20,2 % en primaria y 22,9 % en secundaria en el País Vasco, y 29,5 % en primaria y 32,5 % en secundaria en las Illes Balears) (ver el gráfico 23).

Aunque el 25 % mínimo de lengua castellana no está presente en el conjunto del sistema educativo, y aunque en las comunidades autónomas donde conviven diferentes modelos lingüísticos éstos no están siempre al alcance del conjunto de familias por razones de proximidad a los centros, el modelo lingüístico escolar de estas comunidades autónomas no ha sido cuestionado por los tribunales de justicia de manera sistémica, como sí que ha sucedido en el caso de Cataluña. Es decir, los tribunales de justicia consideran que por debajo del 25 % la presencia de la lengua castellana es residual, cuando en otras comunidades autónomas esta presencia también se situaría por debajo de esta proporción, como mínimo en una parte significativa de su oferta, sin que su modelo lingüístico haya sido discutido de manera sistémica por los tribunales.

Si bien en comunidades como el País Vasco no hay un modelo de conjunción lingüística y las familias pueden optar por diferentes modelos en los que las lenguas oficiales tienen una presencia diferenciada como lenguas vehiculares, al hacer extensivo el requerimiento del 25 % al conjunto de centros, el TSJC considera que el derecho a recibir la enseñanza en las diferentes lenguas oficiales no exige que haya alumnado o familias que lo quieran ejercer o que lo reclamen. De lo contrario, el TSJC hubiera podido establecer otros mecanismos que no tuvieran este carácter sistemático y que fueran igualmente compatibles con un modelo de conjunción lingüística en el que las familias no tengan reconocido el derecho a la elección lingüística en la enseñanza pero se garantice el derecho del alumnado y las familias a recibir la enseñanza en las dos lenguas oficiales.

Gráfico 23. Distribución del alumnado por modelo lingüístico en la educación primaria (2019/2020)



Fuente: Ministerio de Educación.

Nota: En el caso de Cataluña y Galicia, los datos del Ministerio no se fundamentan en datos estadísticos sino en la normativa en materia lingüística.

A criterio de esta institución, por las consideraciones expuestas anteriormente, el establecimiento de una cuota del 25 % con carácter generalizado en el conjunto del sistema educativo interfiere el marco legal vigente, va más allá de lo establecido en el Tribunal Constitucional y obvia que, de acuerdo con los datos disponibles hasta ahora, el castellano es en realidad lengua vehicular en nuestro sistema educativo, tal y como establece el propio marco constitucional.

De acuerdo con los datos de la EDIAC-2021, el castellano como lengua vehicular en el aula cubre el 22,0 % de los usos lingüísticos en primaria y el 28,2 % de los usos lingüísticos en secundaria. Un 37,3 % de centros de primaria y un 57,7 % de centros de secundaria cubren ya un 25 % de su horario lectivo en lengua castellana.

Cabe decir que si tomamos como referencia la lengua vehicular en el centro (teniendo presente el tiempo de aula, recreo y comedor escolar), un 62,9 % de centros de primaria y un 68,4 % de centros de secundaria estarían garantizando una presencia del 25 % en castellano durante la jornada escolar.

Como hemos visto, existen diferencias territoriales significativas. en primaria, por ejemplo, donde en la media del conjunto de centros no hay una presencia del castellano por encima del 25 % del horario lectivo como lengua vehicular en el aula, sí se supera esta proporción en los servicios territoriales donde se escolariza casi la mitad del alumnado de Cataluña, el Consorcio de Educación de Barcelona (26,8 % de los usos lingüísticos en castellano en el aula), Barcelona Comarcas (26,9 %) y Baix Llobregat (26,3 %).

5. Principales recomendaciones

5.1. La regulación de la vehicularidad de las lenguas oficiales en la enseñanza

Modificar la legislación para consolidar una concepción holística de la lengua de uso en la enseñanza

La legislación vigente admite diferentes concepciones de lo que se entiende por lengua vehicular en la enseñanza, que pueden ir desde una concepción limitada a la lengua de impartición de materia utilizada por el profesorado a la hora de impartir la materia curricular hasta una concepción más amplia, incardinada en los proyectos lingüísticos de centro, que incorpore diferentes ámbitos de interacción en la escuela.

En este sentido, hay que modificar la legislación para consolidar el desarrollo de una concepción holística de la lengua de uso en la enseñanza, más en consonancia con el enfoque competencial del currículum y que integre aspectos como por ejemplo la interacción de profesorado y alumnado dentro del aula y también los usos lingüísticos fuera de la misma.

Desarrollar herramientas para mejorar el conocimiento de los usos lingüísticos en los centros escolares para la adecuación de los proyectos lingüísticos de los centros a la realidad sociolingüística del alumnado

El Departamento de Educación tiene que disponer de herramientas para conocer los usos lingüísticos del alumnado en el aula, en el centro y en el entorno del centro y poder orientar a los centros en la toma de decisiones sobre la configuración de sus proyectos lingüísticos. No es posible definir proyectos lingüísticos de centro que garanticen un tratamiento adecuado de las lenguas vehiculares de la enseñanza sin disponer de conocimiento suficiente sobre los usos lingüísticos del alumnado dentro y fuera de la escuela.

Establecer criterios pedagógicos y sociolingüísticos para los centros para determinar la presencia de las lenguas vehiculares en la enseñanza en función del contexto y de los usos lingüísticos del alumnado en el aula, en el centro y en el entorno

El Departamento de Educación tiene que proporcionar a los centros criterios para establecer la presencia de las lenguas vehiculares en el centro, en función de la realidad sociolingüística del alumnado y de criterios pedagógicos, con el objetivo de garantizar el pleno dominio de las lenguas oficiales y, como mínimo, de una lengua extranjera al final de la etapa de escolarización obligatoria.

Estos criterios tienen que servir para consolidar la presencia del catalán como lengua vehicular normalmente utilizada, especialmente en los centros de secundaria, en los centros con elevada complejidad y en los centros ubicados en territorios donde el uso social del catalán es menos habitual, que son los centros donde el catalán tiene menos penetración en los usos lingüísticos tanto por parte del profesorado como del propio alumnado.

Concretamente, hay que reforzar especialmente la oralidad del catalán y del aranés en Arán, como base para el uso activo de estas lenguas oficiales; así como también hay que reforzar la competencia lingüística en castellano en centros ubicados en entornos con un uso habitual dominante de la lengua catalana.

Por último, también hay que reforzar el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el sistema educativo, con la incorporación del inglés como lengua vehicular en la enseñanza más allá de la materia lingüística.

5.2. La definición de los proyectos lingüísticos de los centros

Definir proyectos lingüísticos de centro de acuerdo con la realidad sociolingüística y con la realidad pedagógica del centro y garantizar su aplicación efectiva a lo largo de la jornada escolar

Los proyectos lingüísticos de centro tienen que establecer las estrategias para garantizar que al finalizar la educación básica el alumnado tenga un pleno dominio de las lenguas oficiales y un buen dominio de, como mínimo, una lengua extranjera.

Estas estrategias deben tener en cuenta los aprendizajes que derivan de las áreas o materias lingüísticas pero también de los usos de las lenguas dentro y fuera del aula por parte del alumnado y entre alumnado y personal del centro a lo largo de toda la jornada escolar. La competencia lingüística no solo se adquiere durante las horas lectivas destinadas específicamente al aprendizaje de las lenguas, y el proyecto lingüístico puede prever estrategias para trabajar esta competencia lingüística en diferentes ámbitos y tiempos escolares.

Los proyectos lingüísticos de centro, a su vez, deben tener en cuenta la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje que conllevan una elevada participación del alumnado y en las que la lengua utilizada por el profesorado es más residual.

Los proyectos lingüísticos de centro tienen que realizarse con la implicación de las direcciones, del claustro de profesorado y del personal de atención educativa y de administración y servicios del centro.

Garantizar la formación y el acompañamiento de las direcciones y del profesorado para el cumplimiento de los proyectos lingüísticos de los centros

Las direcciones deben tener la formación necesaria para garantizar el acompañamiento y el seguimiento del profesorado y del resto de personal de atención educativa y de administración y servicios para la aplicación efectiva y práctica del proyecto lingüístico de centro.

El profesorado y el personal de atención educativa del centro deben tener la formación necesaria para garantizar la vehicularidad de las lenguas que correspondan en cada ámbito escolar, de acuerdo con el proyecto lingüístico de centro, sin que el uso social dominante de una determinada lengua en el entorno escolar se imponga sobre el uso vehicular que corresponda a cada centro.

Garantizar la competencia lingüística entre el profesorado

La lengua vehicular normalmente utilizada en la enseñanza, el catalán, debe ser conocida correctamente por parte del profesorado para garantizar que pueda ser usada también de forma correcta. Este mismo conocimiento también debe garantizarse en relación con el resto de lenguas vehiculares de la enseñanza, la lengua castellana y, en su caso, una (o más de una) lengua extranjera.

Es necesario reforzar los requerimientos de competencia en las lenguas de uso en la enseñanza por parte de las personas que quieren acceder a la profesión docente, tanto para el acceso a los grados de magisterio, a través de las pruebas de aptitud personal (PAP), así como para el acceso a la carrera docente.

Redefinir y reforzar los equipos de asesoramiento y orientación en lengua, interculturalidad y cohesión social (ELIC)

Los ELIC son equipos de asesoramiento y orientación en lengua, interculturalidad y cohesión social, que dan apoyo al profesorado en el trabajo de la competencia lingüística de todo el alumnado en general, y en la atención al alumnado procedente de procesos migratorios y al

alumnado con riesgo de exclusión social, en el ámbito de los centros educativos y los planes educativos de entorno. Los ELIC deben tener un papel fundamental en el desarrollo de las medidas de promoción del uso social del catalán (y el aranés en Arán) entre el alumnado en los centros escolares.

5.3. La necesidad de acción afirmativa a favor del catalán y del aranés

Desarrollar medidas de promoción del uso social del catalán y del aranés más allá de la escuela

La evolución demográfica de Cataluña y los cambios sociales, culturales y tecnológicos derivados de la globalización sitúan las lenguas catalana y aranesa en una posición de fragilidad en el presente, en contraste con una situación más sólida para la lengua castellana. El estado de la cuestión que se ha presentado en este informe corrobora la necesidad de políticas activas de promoción lingüística y de acción afirmativa en favor de las lenguas catalana y aranesa en la mayoría de ámbitos sociales si se quiere extender su conocimiento e ir ampliando el rango de situaciones en las que se da cumplimiento al derecho de opción lingüística de la ciudadanía, que está más garantizado para las personas que optan por expresarse en lengua castellana.

Para los niños y adolescentes, es importante consolidar la acción afirmativa más allá de la escuela a favor del catalán y del aranés, especialmente en el ámbito del consumo digital y audiovisual y en el ámbito del ocio.

La propia Constitución española prevé que "la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección" (art. 3.3). Hay que exigir al Gobierno del Estado y al Gobierno de Cataluña que legislen para desarrollar esta previsión y establecer políticas de promoción del uso social de la lengua catalana (y aranesa en Arán).

En este contexto, el alcance y el refuerzo de grandes acuerdos políticos y sociales internos es clave para relegitimar las políticas de acción afirmativa a favor del catalán y el aranés y, dadas las limitaciones a la acción institucional y desde los poderes públicos, se hace imprescindible la implicación de la sociedad civil. El impulso reciente del Pacto nacional por la lengua, que nace con un notable apoyo en el Parlamento de Cataluña, parece un paso sólido en esta dirección.

De hecho, en una situación de bilingüismo asimétrico y en que el castellano predomina en la mayoría de ámbitos sociales menos en el ámbito escolar, la presencia de espacios y ámbitos sociales de predominio del catalán (o el aranés en Arán) no va en contra del plurilingüismo, sino que es, precisamente, la condición de posibilidad del bilingüismo y el plurilingüismo individual. Sin tomar como punto de partida esta premisa, la exigencia de bilingüismo en las instituciones aparece como un intento de preservar el privilegio monolingüe para una parte de la sociedad, más que como fruto de un interés genuino para generalizar esta condición al conjunto de la población.

Hay que reconstruir un modelo plurilingüe e intercultural propio de convivencia y cohesión social, que reconozca las lenguas de herencia de toda la población, que tenga en cuenta la oficialidad del catalán y el castellano (y el aranés en Arán) y que sitúe el catalán como una lengua abierta, accesible a toda la población, y como un referente ineludible y positivo de identificación electiva, nunca excluyente y siempre compatible con otras adscripciones.

Estudiar la situación de las lenguas oficiales en otros ámbitos fuera de la escuela fundamentales para la garantía de los derechos lingüísticos

Este informe sitúa la escuela en el centro del análisis porque es un ámbito determinante para el conocimiento y el uso social de las lenguas entre los niños y adolescentes. A pesar de esto,

cambiar el proceso de minorización de la lengua catalana (y aranesa en Arán) no pasa únicamente por desplegar medidas en el ámbito escolar. Desde este punto de vista, hay que desarrollar políticas de acción afirmativa que promuevan el uso social de la lengua catalana (y aranesa en Arán) en el mercado de trabajo, en las actividades de ocio, en el mundo digital y audiovisual o en otros ámbitos.

La institución del Síndic de Greuges continuará desarrollando actuaciones que permitan mejorar el conocimiento sobre el uso social de las diferentes lenguas oficiales en los diferentes ámbitos de interacción social de la población en Cataluña, y también defender los derechos lingüísticos del conjunto de la población.

SÍNDIC

EL DEFENSOR DE LES PERSONES

Síndic de Greuges de Catalunya
Passeig Lluís Companys, 7
08003 Barcelona
Tel 933 018 075 Fax 933 013 187
sindic@sindic.cat
www.sindic.cat