



DRETS I USOS LINGÜÍSTICS DELS INFANTS I ELS ADOLESCENTS A CATALUNYA

L'ESCOLA COM A
GARANT DE LA
IGUALTAT
D'OPORTUNITATS

SÍNDIC

EL DEFENSOR
DE LES
PERSONES

DRETS I USOS
LINGÜÍSTICS DELS
INFANTS I
ADOLESCENTS A
CATALUNYA

L'ESCOLA COM A GARANT
DE LA IGUALTAT
D'OPORTUNITATS

SÍNDIC

EL DEFENSOR
DE LES
PERSONES

Síndic de Greuges de Catalunya

1a edició: Març 2022

Drets i usos lingüístics dels infants i adolescents a Catalunya. Març 2022

Maquetació: Síndic de Greuges

Foto de coberta: (c) Pixabay

ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ	7
BLOC 1. EL CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC A CATALUNYA	11
2. EL RÈGIM LINGÜÍSTIC A CATALUNYA	11
3. TENDÈNCIES RELACIONADES AMB ELS USOS LINGÜÍSTICS A CATALUNYA	21
3.1. S'ha aconseguit generalitzar el coneixement de les llengües catalana i castellana entre la població i garantir una societat plenament bilingüe? La bilingüització asimètrica de la població.	21
3.2. S'ha aconseguit normalitzar l'ús de la llengua catalana? La millora del coneixement i la minorització de l'ús social de la llengua catalana.	26
4. FACTORS DE MINORITZACIÓ DE LA LLENGUA CATALANA	29
4.1. Factors sociodemogràfics.....	29
4.2. Factors econòmics, tecnològics i culturals	32
4.3. Factors de consum audiovisual.....	33
4.4. Factors jurídics: oficialitat asimètrica.....	38
4.4. Factors territorials	38
BLOC 2. L'ENQUESTA SOBRE ELS DRETS DELS INFANTS I ADOLESCENTS A CATALUNYA (EDICIÓ 2021 SOBRE USOS I DRETS LINGÜÍSTICS)	41
5. L'ÚS DE LES LLENGÜES A L'ENSENYAMENT	48
5.1. Quin és el percentatge d'ús de les diferents llengües a l'escola?	48
5.2. Hi ha diferències entre matèries en l'ús de les diferents llengües a l'escola? Com afecta l'aprenentatge competencial als usos lingüístics a l'aula?	59
5.3. El sistema educatiu a Catalunya garanteix la immersió lingüística? La realitat heteroglòssica a l'aula	61
5.4. Les matèries s'imparteixen en una sola llengua? I les escoles imparteixen classe en una sola llengua?	65

5.5. La presència del català com a llengua d'ús a l'ensenyament és més elevada en entorns més castellanoparlants i la presència del castellà és més elevada en entorns més catalanoparlants?	68
5.6. S'acompleix la proporció del 25 % de les classes en llengua castellana S'acompleix en una proporció determinada de centres?	79
5.7. L'aplicació del 25 % de les classes en llengua castellana garanteix la normalització de la llengua catalana?	81
5.8. Hi ha continuïtat entre la llengua d'ús a l'aula i la llengua d'ús al menjador escolar? 82	
6. ELS USOS LINGÜÍSTICS EN ELS DIFERENTS ÀMBITS SOCIALS	85
6.1. Hi ha diferències entre el perfil sociolingüístic de l'alumnat en funció de l'edat? L'alumnat desenvolupa trajectòries d'homogeneïtat o d'hibridació lingüística?	85
6.2. L'alumnat catalanoparlant té el castellà com a llengua d'identificació? L'alumnat castellanoparlant té el català com a llengua d'identificació?	91
6.3. Quin és el pes de les llengües en els diferents àmbits de la vida quotidiana? L'ús social de la llengua catalana és equivalent a l'ús social de la llengua castellana? ...	93
6.4. L'ús de les llengües d'ús a l'escola compensa l'ús social de les llengües en els diferents àmbits de la vida quotidiana?	117
6.5. Hi ha àmbits d'ús social del castellà en escoles d'alumnat majoritàriament catalanoparlant? Hi ha àmbits d'ús social del català en escoles d'alumnat majoritàriament castellanoparlant?	123
6.6. Canvien les interaccions i els actes de parla dels infants i adolescents en funció dels contextos i dels àmbits comunicatius?	127
6.7. Hi ha alumnat que no té interaccions actives en català? I en castellà?	140
7. LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA EN LES LLENGÜES OFICIALS	143
7.1. En quina llengua són més competents els infants i adolescents?	143
7.2. La proporció de català com a llengua d'impartició del professorat afecta l'adquisició de competències bàsiques?	160
7.3. La proporció de català com a llengua d'impartició del professorat afecta l'adquisició de competències bàsiques als centres amb alumnat majoritàriament castellanoparlant habitual?	164
8. LA SITUACIÓ DE LA LLENGUA ARANESA	165
8.1. La llengua aranesa és vehicular a l'ensenyament?	165
8.2. Quina competència lingüística (autopercebuda) hi ha de la llengua aranesa entre els infants i adolescents de la Vall d'Aran?	168
8.3. Fins a quin punt la llengua aranesa és llengua inicial, d'identificació i habitual entre els infants i adolescents de l'Aran?	169

9. L'APRENTATGE DE LES LLENGÜES ESTRANGERES	171
9.1. El sistema educatiu promou suficientment l'ensenyament de les llengües estrangeres?	171
9.2. Hi ha llengües estrangeres vehiculars a l'ensenyament?	174
9.3. Hi ha un bon coneixement de les llengües estrangeres a Catalunya?	175
9.4. Hi ha desigualtats socials en l'aprenentatge de les llengües estrangeres fora de l'escola?	182
9.5. Hi ha relació entre els resultats en les proves de competències en llengua anglesa i l'estudi de les llengües estrangeres fora del centre?	186
BLOC 3. LA RELACIÓ ENTRE MODEL LINGÜÍSTIC ESCOLAR, RESULTATS EDUCATIUS I COHESIÓ SOCIAL A TRAVÉS DE LES PROVES PISA.	189
10. ELS EFECTES DEL MODEL LINGÜÍSTIC ESCOLAR SOBRE EL RENDIMENT ACADÈMIC	189
10.1. El model lingüístic escolar a Catalunya perjudica els resultats acadèmics de l'alumnat castellanoparlant?	189
10.2. Un model d'ensenyament bilingüe o de lliure elecció garanteix millor l'equitat en els resultats?	199
10.3. El model lingüístic escolar a Catalunya perjudica l'aprenentatge de la llengua castellana?	205
11. EL MODEL LINGÜÍSTIC ESCOLAR A CATALUNYA I LA SEGREGACIÓ ESCOLAR. ...	210
11.1. Hi ha segregació escolar de l'alumnat per raó de llengua?	210
11.2. La segregació lingüística genera efectes sobre el rendiment de l'alumnat?	213
11.3. El model lingüístic escolar a Catalunya perjudica els resultats acadèmics de l'alumnat estranger que no parla habitualment a casa cap de les llengües oficials?	216
11.4. L'alumnat amb una llengua diferent a les llengües oficials pateix segregació per raó de llengua?	219
BLOC 4. ALTRES ÀMBITS ESTRATÈGICS PER A LA NORMALITZACIÓ DE LA LLENGUA CATALANA EN MATÈRIA D'EDUCACIÓ	221
12. LA LLENGUA DE SIGNES CATALANA EN L'ÀMBIT EDUCATIU	221
13. EL RÈGIM LINGÜÍSTIC EN L'ENSENYAMENT UNIVERSITARI	226
14. L'ACOLLIDA LINGÜÍSTICA DE LA POBLACIÓ D'ORIGEN MIGRAT	228

BLOC 5. CONCLUSIONS I RECOMANACIONS	231
15. PRINCIPALS CONCLUSIONS	231
15.1. Les llengües d'ús en l'ensenyament al sistema educatiu a Catalunya	232
15.2. La importància de garantir un model lingüístic escolar basat en el català com a llengua d'ús normalment emprada per als drets lingüístics de l'alumnat	234
15.3. Les principals disfuncions del model lingüístic escolar a Catalunya	243
15.4. Les disfuncions del mecanisme establert pels tribunals per garantir l'ús de les llengües oficials: la manca de criteris sociolingüístics i pedagògics	246
16. PRINCIPALS RECOMANACIONS	254
16.1. La regulació de l'ús de les llengües oficials a l'ensenyament	254
16.2. La definició dels projectes lingüístics dels centres	255
16.3. La necessitat d'acció afirmativa a favor del català i de l'aranès	256
ANNEX	258
Annex 1: Llengua inicial, llengua d'identificació i llengua habitual de l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO per característiques individuals i territorials a Catalunya	258
Annex 2: Heterogeneïtat dels efectes a PISA: diferències de puntuacions segons subpoblacions	270

I. INTRODUCCIÓ

L'ordenament jurídic estableix que a Catalunya hi ha tres llengües oficials, la llengua catalana, la llengua castellana i la llengua aranesa a l'Aran, i reconeix el dret de les persones a conèixer-les, a utilitzar-les, a no ser discriminades lingüísticament per raó del seu ús i a ser ateses per les administracions públiques en qualsevol d'aquestes llengües. Si bé per al conjunt de la ciutadania només hi ha l'obligació legalment establerta de conèixer la llengua castellana, en el cas dels infants i adolescents hi ha el deure d'aprendre les dues llengües oficials (tres en el cas de l'Aran) en acabar l'escolaritat obligatòria. A grans trets, aquest és el marc general de referència dels drets i deures lingüístics de la població a Catalunya.¹

L'activitat del Síndic de Greuges constata que aquests drets no sempre són respectats. En l'àmbit de la infància, per exemple, les mateixes desigualtats educatives en l'adquisició de competències bàsiques, denunciades pel Síndic de Greuges en el marc dels informes presentats sobre la situació del sistema educatiu a Catalunya, que es manifesten quan l'alumnat socialment desfavorit tendeix a assolir nivells de competència lingüística més baixos que l'alumnat socialment afavorit, porten associada una vulneració del dret a l'aprenentatge de les llengües en igualtat d'oportunitats.

Analitzar les possibles vulneracions dels drets lingüístics dels infants i adolescents té una importància especial.

D'entrada, el coneixement de les llengües depèn en bona part dels aprenentatges adquirits durant la infància en el marc del sistema educatiu, i aquest coneixement és una condició necessària per garantir al llarg de la vida el seu ús social en comunitat.

Convé recordar que, des de la perspectiva dels drets, els usos socials de les llengües estan molt condicionats pel domini d'aquestes llengües per part de la població. El dret de qualsevol ciutadà a utilitzar qualsevol de les llengües oficials està condicionat pel dret de la resta de parlants

de conèixer-les. En territoris on no hi ha un domini suficient d'una determinada llengua entre la població, el dret dels parlants d'aquesta llengua a utilitzar-la en les seves interaccions socials es veu clarament restringit. En canvi, en territoris on n'hi ha un bon nivell de coneixement, la població pot exercir de manera efectiva els seus drets lingüístics.

En el cas de Catalunya, a més, la coexistència de més d'una llengua oficial no es caracteritza per la simetria o l'equivalència en els nivells de coneixement i ús entre la població. Tot i els avenços assolits en les darreres dècades per normalitzar l'ús de les diferents llengües oficials, la població catalana, com veurem més endavant, no té encara en l'actualitat el mateix nivell de coneixement de les llengües oficials i, conseqüentment, no hi ha encara igualtat d'oportunitats d'exercir plenament el dret d'ús social d'aquestes llengües. Les dinàmiques de minorització lingüística que poden afectar les llengües oficials menys conegudes i usades, especialment en determinats contextos territorials i àmbits socials, posen en risc els drets lingüístics del conjunt de ciutadans que vulguin conèixer-les i utilitzar-les.

Les llengües no coexisteixen necessàriament com a realitats estanques i immutables, sinó que s'influencien entre elles i poden entrar en conflicte i arribar a superposar-se i a substituir-se. Des d'aquesta perspectiva, garantir els drets lingüístics dels infants i adolescents i assegurar un bon coneixement de les llengües oficials és fonamental per evitar que aquestes dinàmiques de minorització lingüística es consolidin en el futur i per aconseguir una societat plurilingüe.

D'acord amb el Marc europeu comú de referència per a les llengües, una societat plurilingüe es caracteritza pel coneixement de diferents llengües per part de les persones, que posteriorment poden emprar-les en les seves relacions socials de manera integrada i integradora, en contrast amb una societat multilingüe, que es caracteritza per la coexistència de més d'una llengua sense necessitat d'interrelació o interacció lingüística.

¹ A més, cal afegir els drets vinculats a l'aprenentatge i l'ús de la llengua de signes catalana (LSC).

Finalment, l'adquisició de competències lingüístiques durant la infància condiona les oportunitats socials en el futur a l'abast de les persones, així com també la cohesió social per al conjunt de la societat.

De fet, l'exercici efectiu dels drets lingüístics està íntimament relacionat amb l'exercici efectiu d'altres drets socials: el coneixement de les llengües per part de la població, i de manera especial de les llengües oficials, condiona enormement les seves oportunitats a accedir al mercat de treball en condicions d'igualtat o a establir relacions socials no restringides a les persones que formen part d'una determinada comunitat lingüística. És en aquest sentit que els obstacles o les privacions en l'exercici efectiu dels drets lingüístics, ja des de la infància, reforcen la reproducció de la segregació social.

En aquest context, el sistema educatiu ha estat i és el principal instrument disponible per promoure l'aprenentatge de les llengües oficials a Catalunya i, consegüentment, per garantir els drets lingüístics de la població en el seu conjunt. És per aquest motiu que el Síndic de Greuges elabora un informe extraordinari específic sobre els drets lingüístics dels infants i adolescents que posa especial èmfasi en el que succeeix en l'àmbit escolar.

El debat polític sobre el model lingüístic escolar

La presentació d'aquest informe es produeix en un context en què el debat polític sobre el tractament que han de rebre les diferents llengües oficials en el marc del sistema educatiu, com a base a partir de la qual garantir els drets lingüístics esmentats anteriorment, està més viu que mai.

El model lingüístic escolar actual es va construir fonamentalment a la dècada de 1980, després de la recuperació de la democràcia, per la necessitat de garantir el coneixement de les llengües oficials a Catalunya, aleshores el català i el castellà, i també de protegir i de normalitzar l'ús de les llengües que en aquell moment gaudien de menys coneixement i ús per part de la

població, la llengua catalana i la llengua aranesa. A tall il·lustratiu, convé tenir present que, segons dades censals, a la dècada de 1980 només el 30% de la població sabia escriure la llengua catalana.

Amb aquest propòsit, i d'acord amb la importància del sistema educatiu com a font d'aprenentatge de les llengües entre la població, mitjançant el Reial decret 2092/1978, de 23 de juny, pel que es regula la incorporació de la llengua catalana al sistema d'ensenyament a Catalunya, es restablí per al curs 1978/1979 l'ensenyament de la llengua catalana als plans d'estudi, i posteriorment, mitjançant la Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya, s'establien les bases per al desenvolupament de l'actual model lingüístic escolar i el model d'immersió lingüística en català, que es va començar a aplicar durant el curs 1983/1984 a diferents escoles de municipis amb una proporció elevada d'alumnat amb baix nivell de coneixement i ús del català i que es va anar generalitzant progressivament a la dècada 1990. Segons dades del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), de la Generalitat de Catalunya, mentre que al curs 1975/1976 només l'1% dels centres feien l'ensenyament en català, el curs 1983/1984 aquesta proporció ja era del 29%, i el curs 1995/1996, del 94%.²

Durant els anys noranta, el model lingüístic escolar unitari, amb el català com a llengua d'ús principal, va entrar en la fase de consolidació, amb les premisses següents:

- Els alumnes no han de ser separats en centres diferents per raons de llengua (model de conjunció lingüística que exclou el dret de lliure elecció de la llengua d'ús de l'ensenyament als cicles posteriors al primer ensenyament).
- La llengua catalana i la llengua castellana han de ser ensenyades obligatòriament a tots els nivells.
- Tots els infants catalans, sigui quina sigui la seva llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final dels estudis bàsics.

² ARENAS, J; MUSET, M. (2007) *La immersió lingüística. Una acció de govern, un projecte compartit*. Centre d'Estudis Jordi Pujol.

- Els alumnes que s'incorporin al sistema sense prou coneixements de català han de rebre suport lingüístic individualitzat.

Aquest model es va consolidar gràcies a la protecció jurídica que va rebre. La Sentència del Tribunal Constitucional 337/1994 de 23 de desembre va declarar constitucional la Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya, i també el fet que el català fos la llengua normalment utilitzada en el sistema educatiu, sense reconèixer el dret dels progenitors a exigir la llengua en què els seus fills havien de rebre l'educació.

A finals de la dècada de 1990 i a partir dels primers anys 2000, i especialment arran dels nous fluxos immigratoris procedents de l'estranger, sense coneixements de les llengües oficials de Catalunya, especialment del català, els poders públics a Catalunya van percebre la necessitat de reforçar el model lingüístic escolar, amb l'aprovació de la Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística (LPL), i posteriorment, l'Estatut d'autonomia de Catalunya (EAC) de 2006 i la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC), que establien el català com a llengua d'ús de l'ensenyament, en totes les modalitats i a tots els nivells educatius.

El debat estatutari, però, va representar un primer punt d'inflexió en la discussió del model lingüístic escolar per part de determinats partits de l'arc parlamentari a Catalunya. Aquest model va situar-se definitivament en el centre del debat polític i jurídic a partir de l'any 2010, amb la decisió del Tribunal Constitucional, a través de la Sentència 31/2010, de 28 de juny, sobre l'Estatut d'autonomia de Catalunya, de declarar inconstitucional el caràcter preferent del català. Aquesta sentència reconeix que el català ha de ser llengua d'ús i d'aprenentatge en l'ensenyament, però sense ser aquesta llengua l'única que gaudeixi d'aquesta condició, predicable igualment del castellà com a llengua també oficial a Catalunya. A partir d'aquesta sentència del Tribunal Constitucional, diverses sentències del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya han tendit a establir en primer lloc que la Generalitat de Catalunya havia de determinar la proporció raonable en què el castellà passava a ser llengua d'ús (Sentència de 13 de desembre de 2010), posteriorment a fixar una proporció

del 25 % en aquells centres on hi hagués algun alumne que ho sol·licités (Sentència de 30 de gener de 2014, per exemple) i finalment a establir aquesta proporció amb caràcter general per al conjunt del sistema educatiu (Sentència 5201/2020 de 16 de desembre de 2020).

Aquest informe es proposa aportar evidències sobre el coneixement i els usos socials de les llengües oficials a Catalunya, especialment en l'àmbit escolar, amb l'objectiu de contribuir en la presa de les decisions polítiques necessàries per garantir els drets lingüístics dels infants i adolescents i de la població en el seu conjunt.

Estructura de l'informe

Aquest informe s'estructura en quatre grans blocs.

Un primer bloc que revisa el context sociolingüístic a Catalunya, tant des de la perspectiva jurídica, en què s'exposen els trets principals del règim lingüístic a Catalunya i la seva evolució jurisprudencial, amb especial èmfasi a l'àmbit de l'ensenyament, com també des de la perspectiva sociolingüística, en què s'exposa la realitat de les llengües oficials, particularment pel que fa al seu coneixement i ús social entre el conjunt de la població, i s'identifiquen els principals factors de transformació d'aquesta realitat. Aquest bloc recull aportacions fetes per Avel·lí Flors-Mas (2021) en l'*Informe sobre la situació de la llengua catalana a Catalunya*, elaborat per encàrrec del Síndic de Greuges.

Un segon bloc conté l'anàlisi de les dades obtingudes a través de l'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents, centrada en l'edició de 2021 sobre els drets i usos lingüístics (EDIAC-2021), que el Síndic de Greuges ha impulsat, en col·laboració amb el Departament d'Educació. Aquesta enquesta ens permet conèixer aspectes rellevants per a l'exercici d'aquests drets lingüístics, com ara la vehicularitat de les diferents llengües oficials a l'ensenyament, els usos lingüístics d'aquestes llengües oficials en diferents àmbits socials per part dels infants i adolescents, la competència lingüística (autopercebuda) de l'alumnat o l'oportunitat d'aprenentatge de les llengües

estrangeres, entre d'altres. L'explotació estadística de l'EDIAC-2021, que ha comptat amb una mostra de més de 50.000 alumnes de 5è de primària i de 3r d'ESO de prop de 1.000 centres de primària i 500 centres de secundària, ha comptat amb la participació i el treball de Ricard Benito Pérez i Isaac González Balletbò.

Feta aquesta anàlisi sobre els drets i usos lingüístics dels infants i adolescents, en què es posa èmfasi especialment en l'àmbit escolar, el tercer bloc aborda l'anàlisi de la relació entre el model lingüístic escolar, els resultats acadèmics de l'alumnat i la cohesió social. Aquest bloc, que parteix de l'explotació estadística de les dades que ens ofereixen les proves PISA (2003-2018) feta per Gerard Ferrer-Esteban (2021) en l'Informe *Política lingüística a Catalunya i a les comunitats autònomes: Evidències sobre les desigualtats*

educatives per raó de llengua, per encàrrec del Síndic de Greuges, analitza aspectes com ara els efectes del model lingüístic escolar sobre el rendiment acadèmic o la segregació escolar de l'alumnat per raó de llengua i els seus efectes.

Un quart bloc conté l'anàlisi d'altres àmbits més enllà de l'escola que també són rellevants per a la normalització de la llengua catalana en matèria d'educació. És el cas de l'ensenyament universitari, de l'oferta de centres d'ensenyament del català en el marc de l'acollida lingüística de la població immigrada o de l'ús de la llengua de signes catalana en el sistema educatiu.

I finalment, el cinquè bloc conté les recomanacions adreçades a les administracions públiques a partir de les anàlisis anteriors.

BLOC 1. EL CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC A CATALUNYA

2. EL RÈGIM LINGÜÍSTIC A CATALUNYA

El marc legal del règim lingüístic de Catalunya es basa en la Constitució espanyola de 1978 (CE), en l'Estatut d'autonomia de Catalunya de 2006 (EAC), i en altra normativa de rang inferior, amb un paper destacat de la Llei 1/1998, de política lingüística, que substitueix l'anterior Llei 7/1983, de normalització lingüística.

Tant l'Estatut com les dues lleis esmentades, aprovades amb un suport parlamentari molt ampli, partien de la idea àmpliament compartida que, després de dècades de proscripció del català de l'espai públic, calia garantir l'accés al coneixement del català al conjunt de la població de Catalunya, amb independència del seu origen; i que calia assolir una presència normalitzada del català en tots els àmbits socials i facilitar-ne l'ús per part dels seus parlants, en un marc de respecte pels drets lingüístics individuals.

Tots dos objectius requerien la implantació de polítiques lingüístiques de promoció del català, tot evitant la creació d'institucions separades en funció de llengua amb l'objectiu de potenciar la cohesió social i prevenir el risc d'etnicització interna de la població.

Per assolir aquests objectius, les polítiques lingüístiques han de prendre com a punt de partida l'article 3 de la CE, d'acord amb el qual el castellà és la llengua espanyola oficial de l'Estat i tots els espanyols tenen el deure de conèixer-la i el dret d'usar-la.

El mateix precepte disposa que les altres llengües espanyoles són també oficials en les respectives comunitats autònomes d'acord amb els seus estatuts, alhora que reconeix que la riquesa de les diferents modalitats lingüístiques d'Espanya és un patrimoni cultural que és objecte d'especial respecte i protecció.

La Constitució estableix uns manaments molt clars en els articles 3.3, 20.3, o 149.2 perquè els poders públics desenvolupin polítiques de promoció, diàleg i entesa entre totes les llengües i cultures de la realitat

plurinacional de l'Estat. Tot i així, encara avui aquestes polítiques estan pràcticament per encetar, i sovint aquests manaments han estat contradits per algunes polítiques en sentit contrari.

Es tracta d'un marc d'oficialitat asimètrica en què **el castellà és l'única llengua oficial al conjunt de l'Estat i l'única d'obligat coneixement** per al conjunt de la ciutadania. En canvi, el català i **la resta de llengües tenen l'oficialitat restringida** al territori de la comunitat autònoma que la reconeix com a tal, i **no se'n pot exigir el coneixement a la ciutadania amb caràcter general**.

Pel que fa a la normativa catalana, l'EAC de 2006 defineix el règim lingüístic de Catalunya tot disposant en l'article 6 que **la llengua pròpia** de Catalunya és el català. Com a tal, el català és la llengua d'ús normal de les administracions públiques i dels mitjans de comunicació públiques de Catalunya, i és també **la llengua normalment emprada com a d'ús i d'aprenentatge en l'ensenyament**.

El català és la llengua oficial de Catalunya. També ho és el castellà, que és la llengua oficial de l'Estat espanyol. Totes les persones tenen el dret d'utilitzar les dues llengües oficials i els ciutadans de Catalunya tenen el dret i el deure de conèixer-les. Els poders públics de Catalunya han d'establir les mesures necessàries per facilitar l'exercici d'aquests drets i el compliment d'aquest deure. No hi pot haver discriminació per l'ús de qualsevol de les dues llengües.

La llengua occitana, denominada aranès a l'Aran, és la llengua pròpia d'aquest territori i és oficial a Catalunya, d'acord amb el que estableixen aquest Estatut i les lleis de normalització lingüística.

La Sentència 31/2010, de 28 de juny del Tribunal Constitucional (STC 31/2010) reforça el caràcter asimètric de l'oficialitat del català i el castellà a partir de la interpretació que el **"deure" de coneixement del català no es pot considerar anàleg al de coneixement del castellà** que estableix la Constitució, amb caràcter general, per al conjunt de la població.

De fet, el Tribunal Constitucional interpreta el deure de coneixement del català com un

deure de caràcter estrictament individual i d'obligat compliment limitat en l'àmbit de l'educació a la població en edat escolar, en compliment de l'article 35.2 de l'EAC, i al funcionariat de l'Administració pública catalana, per garantir el dret d'opció lingüística que regula l'article 33 del mateix text legal.

La declaració del català com a llengua pròpia que apareix en l'EAC de 2006, i també en el seu precedent de 1979 i en les lleis 7/1983, de normalització lingüística, i 1/1998, de política lingüística, havia servit com a fonament jurídic per promoure'n un ús destacat en diferents àmbits de competència de la Generalitat, especialment en l'Administració local i autonòmica, en el sistema educatiu i en els mitjans de comunicació de titularitat pública.

L'intent de blindar un ús destacat del català a partir de la seva declaració com a llengua d'ús preferent en l'article 6.1 de l'Estatut de 2006 no va reeixir, ja que va ser declarat inconstitucional i nul per l'STC 31/2010, que considera que no es pot donar preferència a l'altra llengua oficial, perquè s'entén que això va en detriment del castellà, i estableix que la prioritització de l'ús d'una llengua només pot respondre d'un intent de corregir una situació històrica de desequilibri i esmenar la posició secundària o de postergació que n'hagués resultat.

Diversos juristes han parlat d'una oficialitat desdibuixada o erosionada del català com a resultat de l'STC 31/2010 i la jurisprudència que en deriva, que es materialitza en “una interpretació maximalista de la idea d'equilibri lingüístic de manera que **es veu com a contrària a la Constitució qualsevol regla que afavoreixi l'ús majoritari o preponderant de les llengües pròpies**”. Això “empeny les administracions a un funcionament progressivament bilingüe, de manera que, en general, sigui cada vegada menys útil el coneixement i l'ús de la llengua autonòmica en l'àmbit administratiu”, i a la interpretació de les normatives que prioritzen l'ús de llengües oficials diferents del castellà “com a discriminatòries respecte del col·lectiu de ciutadans que s'expressen normalment en castellà” i, finalment, a

l'intent de “limitar l'exigència generalitzada de coneixements lingüístics per accedir a un lloc de treball en el sector públic”.³

Apunten en aquesta direcció, també, les diferents sentències del Tribunal Constitucional que han anat restringint l'abast de les regulacions favorables a l'ús del català de diferents lleis que desplegaven el règim lingüístic de l'Estatut en àmbits com l'educació (Llei 12/2009), l'acollida de les persones immigrades i retornades a Catalunya (Llei 10/2010), el cinema (Llei 20/2010) o el Codi de consum (Llei 22/2010, de 20 de juliol).

En un sentit similar, i malgrat que els trets generals del model lingüístic educatiu de Catalunya havien rebut l'aval d'una sentència del Tribunal Constitucional (STC 337/1994), la interpretació maximalista del concepte d'equilibri entre llengües oficials present en l'STC 31/2010 per part del Tribunal Suprem ha obert la porta a diferents sentències del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya (TSJC) que han fixat un percentatge d'ús vehicular mínim del castellà en un 25 % del temps lectiu, qüestió que més endavant abordarem.

Finalment, i abans d'abordar l'evolució del marc normatiu pel que fa al règim lingüístic en l'àmbit educatiu, cal referir-se a un aspecte clau sobre l'ús del català a partir del dret de tria lingüística, que és la garantia del dret de la ciutadania d'emprar la llengua oficial de la seva preferència en les seves relacions amb l'Administració local i autonòmica, amb l'Administració de l'Estat a Catalunya i en l'àmbit socioeconòmic, a partir d'un principi d'opció o disponibilitat lingüística; del dret a no ser discriminat per raons de llengua, i de la plena validesa dels actes jurídics fets en qualsevol de les dues llengües oficials.

Pel que fa a l'àmbit socioeconòmic privat, l'Estatut i la Llei 22/2010 del Codi de consum de Catalunya preveuen que “totes les persones tenen dret a ésser ateses oralment i per escrit en la llengua oficial que elegeixin en llur condició d'usuàries o consumidores de béns, productes i serveis” i que “les entitats, les empreses i els establiments

³ SEGURA GUINARD, L.J. (2020). “Menys oficialitat? No, gràcies”. *Revista de Llengua i Dret*.

oberts al públic a Catalunya estan subjectes al deure de disponibilitat lingüística en els termes que estableixen les lleis” (EAC, art. 34).

Tanmateix, l'STC 31/2010 torna a devaluar aquest principi i les seves implicacions en relació amb el dret d'opció lingüística de la ciutadania, indicant que el deure de disponibilitat lingüística de les entitats privades, les empreses o els establiments oberts al públic no pot significar imposar a aquestes o al seu titular o al seu personal obligacions individuals de l'ús de qualsevol de les dues llengües oficials de manera general, immediata i directa en les relacions privades.

Especial referència al marc normatiu en l'ensenyament obligatori i evolució jurisprudencial

A Catalunya un dels àmbits en què, sens dubte, ha estat més polèmica la defensa dels drets lingüístics ha estat l'educatiu, tot i que també cal posar de manifest l'absència d'un conflicte social real, tal com el Síndic de Greuges ha manifestat en diverses ocasions al Parlament de Catalunya amb ocasió de la presentació dels seus informes anuals. A tall il·lustratiu, l'Enquesta metodològica i d'actituds sociopolítiques, de desembre de 2021, del Centre d'Estudis d'Opinió (CEO) de la Generalitat de Catalunya conclou que més de tres quartes parts de la població de setze anys o més està d'acord amb el model lingüístic escolar vigent.

Ja hem assenyalat que l'EAC, com a norma fonamental de l'ordenament jurídic català i llei orgànica espanyola, i la Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística, són les normes que més detallen els drets lingüístics de les persones, tot establint el caràcter del català com a llengua pròpia de Catalunya i normalment emprada com a d'ús i d'aprenentatge en l'ensenyament.

Concretament, l'Estatut estableix en l'article 35 que totes les persones tenen dret a rebre l'ensenyament en català, i que el català s'ha d'utilitzar normalment com a llengua d'ús i d'aprenentatge en

l'ensenyament universitari i en el no universitari.

És a dir, els centres han de fer de la llengua catalana el vehicle d'expressió i comunicació normal, tant en les activitats internes com en les de projecció externa, i ha de ser objecte d'aprenentatge com a matèria curricular.

Els alumnes tenen dret a rebre l'ensenyament en català en l'ensenyament no universitari. També tenen el dret i el deure de conèixer amb suficiència oral i escrita el català i el castellà en finalitzar l'ensenyament obligatori, sigui quina sigui llur llengua habitual en incorporar-se a l'ensenyament. L'ensenyament del català i el castellà ha de tenir una presència adequada en els plans d'estudis.

Sobre aquesta qüestió, cal tenir present la jurisprudència del Tribunal Constitucional, que en la Sentència 31/2010 reconeix que el català ha de ser llengua d'ús i d'aprenentatge, però no l'única que gaudeixi d'aquesta condició, predicable igualment del castellà, com a llengua també oficial a Catalunya.

En aquest sentit, la sentència esmentada va establir que res no impedeix que l'EAC reconegui el dret a rebre l'ensenyament en català i que aquesta sigui la llengua d'ús i d'aprenentatge en tots els nivells de l'ensenyament, però res no impedeix, tampoc, que el castellà sigui objecte del mateix dret i gaudi, juntament amb la llengua catalana, pel que fa a la condició de llengua d'ús de l'ensenyament, de manera que la Sentència descarta qualsevol pretensió d'exclusivitat d'una de les llengües oficials en matèria d'ensenyament.

En conseqüència, la Sentència 31/2010 estableix que l'article 35 de l'EAC, en els apartats 1 i 2, admet una interpretació conforme a la Constitució, en el sentit que no impedeix l'exercici lliure i eficaç del dret a rebre l'ensenyament del castellà com a llengua d'ús i d'aprenentatge.

També la Llei 1/1998 determina que el català és la llengua pròpia de l'ensenyament, el vehicle d'expressió normal en les activitats docents i administratives internes

i externes dels centres d'ensenyament, i en l'article 21 del mateix text legal s'estableix que s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular d'aprenentatge en l'ensenyament no universitari, si bé garanteix el dret dels infants a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui aquesta el català o el castellà.

La Llei de política lingüística, pel que fa a l'ensenyament, garanteix a tota la població el ple coneixement de les dues llengües i la no-discriminació ni separació en grups diferents de l'alumnat per raó de llengua, i manté el sistema de conjunció lingüística aplicat a l'empara de la Llei de 1983 i d'acord amb la jurisprudència del Tribunal Constitucional.

De fet, el Tribunal Constitucional, en les sentències 195/1989, de 27 de novembre, i 337/1994, de 23 de desembre, ja va deslligar el dret a l'educació de l'establiment d'una llengua d'ús en l'ensenyament i ha avalat en reiterades ocasions el sistema d'immersió lingüística a Catalunya.

En el seu fonament jurídic tercer, la Sentència 195/1989 assenyalava que cap dels múltiples apartats de l'article 27 de la Constitució, ni el primer, que reconeix el dret de tots a l'educació, ni el segon, ni el setè, en què apareixen clarament esmentats els progenitors dels alumnes, inclouen com a part del dret constitucionalment garantit el dret dels progenitors que els infants rebin l'educació en la llengua de preferència dels progenitors.

Així doncs, del dret fonamental a l'educació no se'n desprèn un dret a triar la llengua de l'ensenyament, ni tampoc el dret a rebre'l en una sola de les llengües oficials, però sí que hi ha l'obligació que quedi garantit el coneixement i l'ús del castellà a la comunitat autònoma.

El fet que el català sigui la llengua normalment emprada als centres d'ensenyament respon al sistema anomenat de conjunció lingüística, declarat legítim constitucionalment en virtut de la Sentència 334/1994, atès que respon a un propòsit d'integració i de cohesió social a la comunitat autònoma, independentment de quina sigui la llengua habitual de la persona (fonament jurídic 10). El Tribunal Constitucional va

al·ludir a la seva mateixa doctrina (STC 137/1986, fonament jurídic 1) per manifestar que no es pot posar en dubte la legitimitat constitucional d'un ensenyament en què el vehicle de comunicació és la llengua pròpia de la comunitat autònoma i llengua cooficial al seu territori juntament amb el castellà.

En el mateix sentit cal destacar les sentències del Tribunal de Drets Humans d'Estrasburg (TDHE), concretament la de 23 de juliol de 1968, amb ocasió del règim lingüístic de l'ensenyament a Bèlgica que va excloure les preferències lingüístiques dels progenitors, i la de 10 de maig de 2001, amb relació a la supressió de l'ensenyament del grec per les autoritats turques al nord de Xipre, que establia que la llengua d'ús no pot estatuir-se de manera arbitrària, cosa que no es produeix quan la llengua docent és la llengua pròpia d'un grup lingüístic i es tria com a eina de normalització.

Pel que fa a la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, reforça la importància del català i el seu aprenentatge com a llengua pròpia de Catalunya i factor d'inclusió social, i fa una aposta per la potenciació del plurilingüisme a les escoles, tot assegurant, com a mínim, un bon nivell d'aprenentatge d'una tercera llengua. Alhora, el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, estableix que aquests tenen la responsabilitat de la gestió de les llengües mitjançant el seu projecte lingüístic.

La Llei 12/2009, estableix que el català, com a llengua pròpia de Catalunya, és la llengua normalment emprada com a llengua d'ús i d'aprenentatge del sistema educatiu. Les activitats educatives, tant les orals com les escrites, el material didàctic i els llibres de text, i també les activitats d'avaluació de les àrees, les matèries i els mòduls del currículum, han de ser normalment en català, excepte en el cas de les matèries de llengua i literatura castellaneres i de llengua estrangera.

Amb relació al castellà també s'estableix, però, que en el curs escolar en què els alumnes iniciïn el primer ensenyament (dels tres als sis anys) les mares, els pares o els tutors dels alumnes la llengua habitual dels quals sigui el castellà poden instar, en el moment de la matrícula, i d'acord amb el procediment que estableixi el Departament,

que llurs fills rebin atenció lingüística individualitzada en aquesta llengua.

La Llei d'educació catalana imposa l'obligació que els currículums garanteixin el ple domini de les llengües oficials en finalitzar l'ensenyament obligatori i disposa que els centres públics i els centres privats sostinguts amb fons públics han d'elaborar, com a part del projecte educatiu, un projecte lingüístic que emmarqui el tractament de les llengües al centre.

Igualment, la Llei disposa que el Departament competent en matèria d'educació, per tal que el català mantingui la funció de llengua de referència i de factor de cohesió social, ha d'implantar estratègies educatives d'immersió lingüística que n'assegurin l'ús intensiu com a llengua vehicular d'ensenyament i d'aprenentatge. La definició d'aquestes estratègies ha de tenir en compte la realitat sociolingüística, la llengua o llengües dels alumnes i el procés d'ensenyament del castellà.

El projecte lingüístic forma part del projecte educatiu dels centres, i és el recull organitzat dels acords presos sobre propostes educatives per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües i sobre els usos lingüístics del centre educatiu. Es tracta d'un instrument que ajuda a desenvolupar de manera coherent i eficaç les activitats d'aprenentatge lingüístic i que posa l'accent en els acords de gestió educativa diària dels centres.

És, doncs, una eina pedagògica i flexible que evoluciona a partir de les estratègies educatives fixades i de l'assoliment dels objectius marcats.

Per elaborar el projecte lingüístic el centre ha de tenir en compte el seu propi context sociolingüístic i el del seu entorn, el bagatge lingüístic de l'alumnat i les seves necessitats individuals, els resultats en les avaluacions internes i externes, les avaluacions generals del sistema i la competència lingüística del professorat.

Aquesta anàlisi serveix per establir els objectius lingüístics del centre des de tres punts de vista: els objectius d'aprenentatge de les diferents llengües per a l'alumnat, els usos lingüístics que s'establiran i

promouran, i el desenvolupament professional i lingüístic de l'equip docent. El projecte ha de concretar també les accions que es preveuen orientades a assolir aquests objectius, i els docents de tots els centres educatius, amb independència de la titularitat d'aquests centres, han de conèixer i dominar les dues llengües oficials i l'aranès a la Vall d'Aran, i han d'estar en condicions de fer-ne un ús adequat, oral i escrit en l'exercici de la funció docent.

Així doncs, i prenent com a punt de partida el principi que "totes les persones tenen dret a rebre l'ensenyament en català en l'ensenyament no universitari" i "el dret i el deure de conèixer amb suficiència oral i escrita el català i el castellà en finalitzar l'ensenyament obligatori, sigui quina sigui llur llengua habitual en incorporar-se a l'ensenyament" (art. 35.2 de l'EAC i art. 21 de la Llei de política lingüística), s'havia anat definint un model en què "el català s'ha d'utilitzar normalment com a llengua d'ús i d'aprenentatge en l'ensenyament universitari i en el no universitari" (art. 35.1), en què es prohibeix la separació dels alumnes en centres o en grups classe diferents per raó de llengua (35.3), i en què es preveuen mecanismes de suport lingüístic i atenció individualitzada per garantir els drets dels estudiants de nova incorporació al sistema educatiu (art. 35.4).

Aquest model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya correspon a una voluntat d'assegurar que el català sigui una llengua important, necessària i útil per a la societat, sense que sigui un impediment per a les persones nouvingudes per a la seva adaptació a la situació socioterritorial, i garanteix l'èxit en la competència lingüística de les llengües d'ús social.

Ha estat un instrument determinant per a la universalització del coneixement i del domini del català entre la població escolar i una eina de cohesió social, de manera que, sense tenir en compte la llengua que es parla a casa, es prepara l'alumnat per ser competent en el món laboral tot fent possible la igualtat d'oportunitats sense exclusions per raó de llengua.

Els informes favorables al desenvolupament de la immersió lingüística a Catalunya per part del Consell d'Europa permeten afirmar

que el sistema educatiu català és un model que gaudeix d'un suport explícit més enllà de les institucions catalanes, atès que té el suport de les institucions europees.

Tanmateix, el model lingüístic al sistema educatiu s'ha vist condicionat per les actuacions polítiques i judicials. Així, el Tribunal Superior de Justícia de Catalunya (TSJC) en virtut de la Sentència de 13 de desembre de 2010, arran de l'exercici d'uns progenitors del dret que els seus fills rebessin l'ensenyament també en castellà i que el centre els adreçés en castellà les comunicacions, va declarar el dret de les persones interessades que el castellà s'utilitzi com a llengua vehicular en el sistema educatiu de Catalunya en la proporció que escaigui atès l'estat de normalització lingüística assolit per la societat catalana.

L'interrogant ha estat des de llavors quina ha de ser la proporció en la qual s'incorpori el castellà com a llengua d'ús al sistema d'ensenyament, tot i que el TSJC reconeixia que la determinació i la posada en pràctica d'aquesta mesura correspon acordar-la a la Generalitat de Catalunya, de manera que, si es considera que encara hi ha un dèficit en el procés de normalització en detriment de la llengua pròpia de Catalunya, s'ha d'atorgar al català un tractament diferenciat sobre el castellà en proporció raonable sense fer il·lusòria o artificiosa, però, la mera aparença en l'obligació de l'ús del castellà com a llengua d'ús.

El tracte de favor, d'acord amb la sentència, ha de ser transitori fins a la consecució de l'objectiu de normalització que constitueix el model de conjunció lingüística.

Posteriorment, el mateix Tribunal amb relació a les sentències 331/2012 i 332/2012, de 29 de maig, que proclamen que el castellà és llengua d'ús de l'ensenyament juntament amb el català i reconeixen el dret dels progenitors a exigir que els seus fills rebin també l'ensenyament en castellà de forma conjunta amb el català i dintre de l'aula amb la resta de companys en la forma i proporció que determini l'Administració (a què ja ens hem referit) sosté en la Interlocutòria de 6 de març de 2013 que no correspon al tribunal substituir

l'actuació de l'Administració respecte de l'adopció de la mesura ja indicada a reserva del que pogués succeir en cas d'incompliment o compliment insatisfactori d'allò que ja s'ha ordenat.

Tanmateix mitjançant les interlocutòries de 30 de gener de 2014, amb relació a cinc centres educatius, el TSJC, tot i reconèixer que, d'acord amb la doctrina del Tribunal Constitucional, és perfectament legítim que el català en atenció a l'objectiu de normalització lingüística sigui el centre de gravetat del model de l'ensenyament -però d'acord també amb el dret dels progenitors que invocaven per als seus fills la presència del castellà en una proporció raonable-, va manifestar que aquesta proporció no es produïa, malgrat el requeriment efectuat a l'Administració "para que determine las materias que se impartirán en castellano a..., junto con los demás compañeros de su clase, en la proporción que estime procedente respecto del total de horas semanales. Debiendo informar de ello a la Sala en el término de quince días, y en el de treinta que ha comenzado efectivamente ese sistema".

Se seguia, així, el que dictava el Tribunal Suprem en la Sentència de 24 de setembre de 2013, que en l'anàlisi d'un cas individual havia establert que amb independència que el model admeti flexibilitat en funció de les circumstàncies, hi ha un mínim per sota del qual no es pot entendre que l'ús vehicular de la llengua assoleixi la condició de normal dins el sistema.

En aquest sentit s'ha fixat un ús vehicular mínim del 25 % de les hores lectives. Un percentatge que, a més de l'ensenyament de la mateixa llengua oficial, ha d'incloure íntegrament al menys el d'una altra àrea, matèria o assignatura no lingüística curricular de caràcter troncal o anàloga.

En conseqüència el TSJC va fixar un mínim per a la presència vehicular del castellà en el col·legi, curs i classe de referència (el dels fills de les persones reclamants) d'un 25 % de les hores efectivament lectives, tot determinant que s'han d'impartir en aquesta llengua oficial, a més de l'àrea, matèria o assignatura lingüística corresponent a l'aprenentatge, si més no una altra àrea, matèria o assignatura no

lingüística curricular de caràcter troncal o anàloga.

Les interlocutòries responien en tres casos a execució de sentències i en els dos altres a mesures cautelars, i no eren extrapolables a tot el sistema sinó que únicament afectaven les persones que van instar els procediments, atès que així ho va concloure el Tribunal Suprem en la sentència de 19 de febrer de 2013.

Tanmateix, en data 24 d'abril de 2015, l'aleshores Ministeri d'Educació, Cultura i Esport va presentar un recurs contenciós administratiu (núm. 168/2015) davant el TSJC, adreçat, entre d'altres, contra la inactivitat de la Generalitat de Catalunya, que omet tot possible desenvolupament normatiu que, en aplicació dels articles 3.1, 14 i 27.1 de la Constitució i la disposició addicional 38a de la LOE, hagi fixat l'ús del castellà en proporció raonable per a la impartició ordinària a les aules i no mitjançant atenció individualitzada, i incomplint l'obligació legal de garantir l'ensenyament en castellà com a llengua d'ús normal, sense determinar en quins horaris i matèries es farà servir.

La sentència 5201/2020, dictada en el recurs 168/2015 el 16 de desembre, al·ludeix a la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), que ha data d'avui ha estat superada per la Llei orgànica de modificació de la LOE (LOMLOE) que va entrar en vigor el curs 2021/2022.

Concretament, es fa referència a disposició addicional 38a de la LOE, que aborda el règim lingüístic de l'ensenyament a les comunitats autònomes que disposen de dos llengües oficials i que preveu un primer model que integri l'ús vehicular simultani de les dues llengües oficials, amb la possibilitat d'incloure-hi llengües estrangeres, model al qual s'ha acollit Catalunya, atès que l'EAC impedeix la segregació de l'alumnat per grups o aules en funció de la llengua, tal com permet el segon model de la LOE.

Tanmateix, cal apuntar que la redacció de la disposició 38a va quedar modificada en la LOMLOE, que, sense parlar d'ús de llengua d'ús, determina, a partir del moment en què va entrar en vigor el curs 2021/2022,

que les administracions educatives han de garantir el dret de l'alumnat a rebre els ensenyaments en castellà i en la resta de llengües cooficials en els seus territoris, d'acord amb la Constitució, els estatuts d'autonomia i la normativa aplicable. Igualment determina que és en finalitzar l'educació bàsica que tot l'alumnat ha d'assolir el domini ple i equivalent en la llengua castellana i en la llengua cooficial corresponent.

La Sentència 5201/2020, després del requeriment efectuat a la Generalitat perquè aportés dades sobre la situació material de l'ús vehicular d'una i altra llengua oficial en el servei d'educació, va concloure que l'ús vehicular de la llengua castellana en el sistema d'ensenyament de Catalunya era residual, o al menys així ho era en una part significativa de centres i grups docents, de manera que es constata una infracció del marc jurídic vigent, cosa que legitimava l'acció jurisdiccional contra la inactivitat de la Generalitat per evitar la situació.

En conseqüència va entendre procedent fixar un ús vehicular mínim de les llengües oficials per sota del qual cal entendre que s'infringeix l'imperatiu d'ús ordinari i normal a l'ensenyament. Aquesta presència mínima ha estat fixada, d'acord amb la jurisprudència, en un ús vehicular mínim del 25 % de les hores lectives que, a més de l'ensenyament de la llengua pròpia oficial, ha d'incloure íntegrament almenys el duna altra àrea, matèria o assignatura no lingüística curricular de caràcter troncal o anàleg.

La resta, disposa que l'han de determinar la mateixa Administració o els centres docents en atenció a circumstàncies com ara l'estat de normalització de les respectives llengües oficials segons l'indret o la incorporació vehicular de terceres llengües.

S'imposa, doncs, a la Generalitat l'obligació d'adoptar les mesures que siguin necessàries per garantir que al sistema educatiu de Catalunya es faci un ús vehicular normal de totes dues llengües oficials en els termes esmentats, tant pel que fa al percentatge mínim com al contingut, a fi d'evitar-ne un ús simbòlic o residual, i que ha de quedar referit, ara sí, al conjunt dels alumnes.

La Sentència 5201/2020 també fa un pronunciament amb relació al tema de la preinscripció escolar i la sol·licitud d'incorporar un sistema d'opció de la llengua vehicular al primer ensenyament, tot posant de manifest que el principi de no discriminació dels alumnes per raó de la llengua establert a l'EAC imposa un sistema d'ensenyament d'una única línia bilingüe, sistema que exclou per la seva pròpia naturalesa la llibertat d'opció per part de les persones usuàries.

Determina, igualment, que la Llei d'educació de Catalunya ha estat conseqüent amb aquest plantejament, establint un sistema de recolzament lingüístic als alumnes que ho requereixin per facilitar la seva integració en el moment d'incorporar-se al sistema, i reconeix que preveure una entrevista del director del centre amb els pares, mares o tutors dels alumnes la llengua habitual del quals sigui el castellà, a fi que puguin instar una atenció lingüística individualitzada en aquesta llengua, és adequat a la legislació.

Malgrat que la Sentència 5201/2020 va ser impugnada en cassació, el recurs va ser inadmissiu a tràmit el passat 18 de novembre de 2021.

El mateix mes el Síndic de Greuges va acordar l'obertura d'una actuació d'ofici tramitada amb el número A/O-260/2021 en què va adreçar al Ministeri d'Educació i Formació Professional, als departaments d'Educació i de Presidència de la Generalitat, al Defensor del Poble d'Espanya, al Consell d'Europa i a l'Associació Internacional de Comissionats Lingüístics (IALC), de la qual es membre fundador, un pronunciament sobre aquesta qüestió.

En síntesi, la institució considera que la jurisprudència constitucional consolidada ha avalat l'actual model lingüístic a Catalunya, que s'ajusta a la Constitució i afavoreix la cohesió social i lingüística, i que la determinació de la quota mínima d'ensenyament del castellà per part d'un tribunal substitueix la competència de la Generalitat, quan caldria més flexibilitat segons la realitat sociolingüística dels centres.

Igualment, entén que la Generalitat ha exercit la seva competència mitjançant l'exigència de projecte lingüístic als centres educatius, i també ha manifestat que no consolidar

aquest model comporta un risc elevat de segregació social i lingüística, i afecta negativament la competència lingüística en llengua catalana dels infants de famílies no catalanoparlants.

En data 4 de gener de 2022 es va adoptar l'Acord de Govern 1/2022 sobre la defensa del català, de les escoles i de la cohesió social, que defensava el model lingüístic del sistema educatiu fonamentat en les disposicions legals vigents i la necessitat de tenir en compte a l'hora d'interpretar-les els principis continguts en la Carta europea de les llengües regionals o minoritàries del Consell d'Europa (CELROM).

En aquest sentit es refereix, precisament, l'article 7.2, que preveu que "l'adopció de mesures especials en favor de les llengües regionals o minoritàries, destinades a promoure una igualtat entre els parlants d'aquestes llengües i la resta de la població o encaminades a tenir en compte les seves situacions particulars, no és considerada com un acte de discriminació envers els parlants de les llengües més esteses."

Per tant, es predica que cap actuació positiva dels poders públics en favor d'una llengua minoritària i històricament perseguida, com el català, no pot ser mai considerada contrària ni discriminatòria envers una llengua cooficial i hegemònica, i acorda el compromís del Govern amb la defensa del català, de les escoles i de la cohesió social a tots els nivells i per totes les vies de què disposi, i també acorda la protecció a les persones que regeixen els centres educatius, el professorat i la resta de persones que hi presten serveis davant qualssevol atacs il·legítims que puguin patir i, d'acord amb el principi legal d'indemnitat, posar els serveis d'assessorament, representació i defensa jurídica de l'Administració de la Generalitat al seu servei.

En data 20 de gener de 2022 el TSJC va declarar la fermesa de la sentència 5201/2020, dictada en data 16 de desembre, i va acordar comunicar-ne el contingut al Departament d'Educació, a fi que en el termini de deu dies l'executés i dugués a terme les actuacions necessàries per complir les declaracions que conté, tot disposant que el Departament ha d'indicar l'òrgan responsable del compliment.

Els infants tenen el dret d'escolaritzar-se en la seva llengua materna?

La Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística, determina que el català és la llengua pròpia de l'ensenyament, el vehicle d'expressió normal en les activitats docents i administratives internes i externes dels centres d'ensenyament, i en l'article 21 del mateix text legal s'estableix que s'ha d'utilitzar normalment com a llengua d'ús d'aprenentatge en l'ensenyament no universitari, si bé garanteix **el dret dels infants a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui el català o el castellà**, però no amb caràcter exclusiu.

La Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, reforça la importància del català i el seu aprenentatge com a llengua pròpia de Catalunya. També estableix, però, que en el curs escolar en què els alumnes iniciïn el primer ensenyament (dels tres als sis anys) les mares, els pares o els tutors dels alumnes la llengua habitual dels quals sigui el castellà **poden instar**, en el moment de la matrícula, i d'acord amb el procediment que estableixi el Departament, **que llurs fills rebin atenció lingüística individualitzada en aquesta llengua**.

La Sentència del TSJC 5201/2020, de 16 de setembre, fa un pronunciament amb relació al tema de la preinscripció escolar i la sol·licitud d'incorporar un sistema d'opció de la llengua d'ús al primer ensenyament, tot posant de manifest que **el principi de no discriminació dels alumnes per raó de la llengua** establert a l'EAC que imposa un **sistema d'ensenyament d'una única línia bilingüe exclou per la seva pròpia naturalesa la llibertat d'opció per part dels usuaris**.

Determina, igualment, que la Llei 12/2009, d'educació de Catalunya, ha estat **conseqüent amb aquest plantejament, i ha establert a aquest efecte un sistema de suport lingüístic als alumnes que ho requereixin a fi de facilitar-los la integració en el moment d'incorporar-se al sistema**, i determina que preveure una entrevista del director del centre amb els pares, mares o tutors dels alumnes la llengua habitual del quals sigui el castellà perquè puguin sol·licitar una atenció lingüística individualitzada en aquesta llengua és adequat a la legislació.

Les famílies poden triar la llengua d'escolarització dels seus fills i filles?

La Sentència del Tribunal Constitucional 195/1989, de 27 de novembre, ja va assenyalar que cap dels múltiples apartats de l'article 27 de la Constitució, ni el primer, que reconeix el dret de tots a l'educació, ni el segon, ni el setè, en què apareixen clarament esmentats els progenitors dels alumnes, inclouen com a part del dret constitucionalment garantit el dret dels progenitors que els seus fills rebin l'educació en la llengua de preferència de la família. Així doncs, del dret fonamental a l'educació no se'n desprèn un dret a triar la llengua de l'ensenyament, ni tampoc el dret a rebre'l en una sola de les llengües oficials.

El professorat pot triar la llengua en què imparteix l'ensenyament?

El català ha de ser la llengua pròpia de Catalunya i també la de l'ensenyament, d'acord amb els articles 20 i 21 de la Llei 1/1998, de 7 de gener. Per tant, ha de ser normalment emprada en l'ensenyament en tots els nivells, sense que la Llei estableixi per al professorat un dret a expressar-se oralment o per escrit en la llengua oficial que prefereixin, a diferència del que el mateix text legal fa per al professorat universitari en l'article 22.

Què s'entén per llengua d'ús i d'aprenentatge?

La llengua d'ús a l'ensenyament pot ser entesa com la llengua d'expressió i comunicació normal, tant en les activitats internes dels centres educatius com en les de projecció externa, tal com preveu l'article 20 de la Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística. A més, ha de ser objecte d'aprenentatge com a matèria curricular.

La llengua d'ús i d'aprenentatge a l'ensenyament, però, també pot ser entesa estrictament com la llengua en què l'alumnat desenvolupa i adquireix els seus aprenentatges. D'acord amb l'article 11 de la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació de Catalunya, la llengua d'ús i d'aprenentatge es correspon amb la llengua amb què es desenvolupen les activitats educatives, tant les orals com les escrites, el material didàctic i els llibres de text, i també les activitats d'avaluació de les àrees, les matèries i els mòduls del currículum. D'acord amb l'STC 31/2010, de 28 de juny, el català ha de ser llengua d'ús i d'aprenentatge, però no l'única que gaudeixi d'aquesta condició, predicable igualment del castellà, com a llengua també oficial a Catalunya.

Els infants poden triar la llengua en què parlen amb els companys dins i fora de l'escola?

Sí, naturalment. No hi ha cap disposició que estableixi una imposició als infants d'expressar-se, ni dins ni fora de l'escola, en qualsevol de les llengües oficials. En el marc de la promoció de l'aprenentatge de les llengües, es pot promoure l'ús de determinades llengües en determinats àmbits sense cap tipus de discriminació associada. La legislació vigent prohibeix qualsevol tipus de discriminació per raó d'ús d'una determinada llengua.

Les persones estan obligades a conèixer les llengües oficials a Catalunya? I els infants, a estudiar-les?

D'acord amb el que estableix l'article 6 de l'EAC, totes les persones tenen el dret d'utilitzar les dues llengües oficials i els ciutadans de Catalunya tenen el dret i el deure de conèixer-les.

Tanmateix, el Tribunal Constitucional, en l'STC 31/2010, interpreta el deure de coneixement del català com un deure de caràcter estrictament individual i d'obligat compliment limitat en l'àmbit de l'educació a la població en edat escolar, en compliment de l'article 35.2 de l'EAC, i al funcionariat de l'Administració pública catalana, per garantir el dret d'opció lingüística que es regula en l'article 33 del mateix text legal. D'acord amb aquesta interpretació del Tribunal Constitucional, només hi ha el deure de conèixer la llengua castellana, no pas la llengua catalana.

El català no només és llengua d'ús de l'ensenyament, sinó que també ha de ser objecte d'aprenentatge com a matèria curricular.

3. TENDÈNCIES RELACIONADES AMB ELS USOS LINGÜÍSTICS A CATALUNYA

3.1. S'ha aconseguit generalitzar el coneixement de les llengües catalana i castellana entre la població i garantir una societat plenament bilingüe? La bilingüització asimètrica de la població

L'objectiu principal d'un model lingüístic escolar unitari amb el català com a llengua d'ús del sistema educatiu era i és promoure el coneixement de la llengua catalana entre la població, per garantir que la societat sigui plenament bilingüe i que la llengua inicial de cada individu no sigui un factor de divisió o descohesió social.

En aquest context, la pregunta que escau és si aquestes condicions que van motivar el model lingüístic escolar actual tenen encara vigència, i també si aquest model ja ha aconseguit generalitzar el coneixement de la llengua catalana entre la població i garantir una societat plenament bilingüe.

Les darreres dades oficials disponibles sobre la situació de les llengües catalana i castellana a Catalunya, proporcionades per l'Enquesta d'usos lingüístics de la població (EULP) 2018, promoguda per l'Idescat i el Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, posen de manifest, en primer lloc, que la llengua majoritària és el castellà, amb un 55,5 % de població que la té com a llengua inicial,⁴ el 53,5 %, com a llengua d'identificació, i el 56,0 %, com a llengua habitual (vegeu el gràfic 1). La majoria de població, doncs, té el castellà com a llengua pròpia i d'ús més habitual.

A més, pel que fa al coneixement, quasi el 100 % de la població de Catalunya entén, parla, llegeix i sap escriure la llengua castellana. El 97,5 % de la població té coneixement d'aquesta llengua en totes les habilitats lingüístiques possibles.

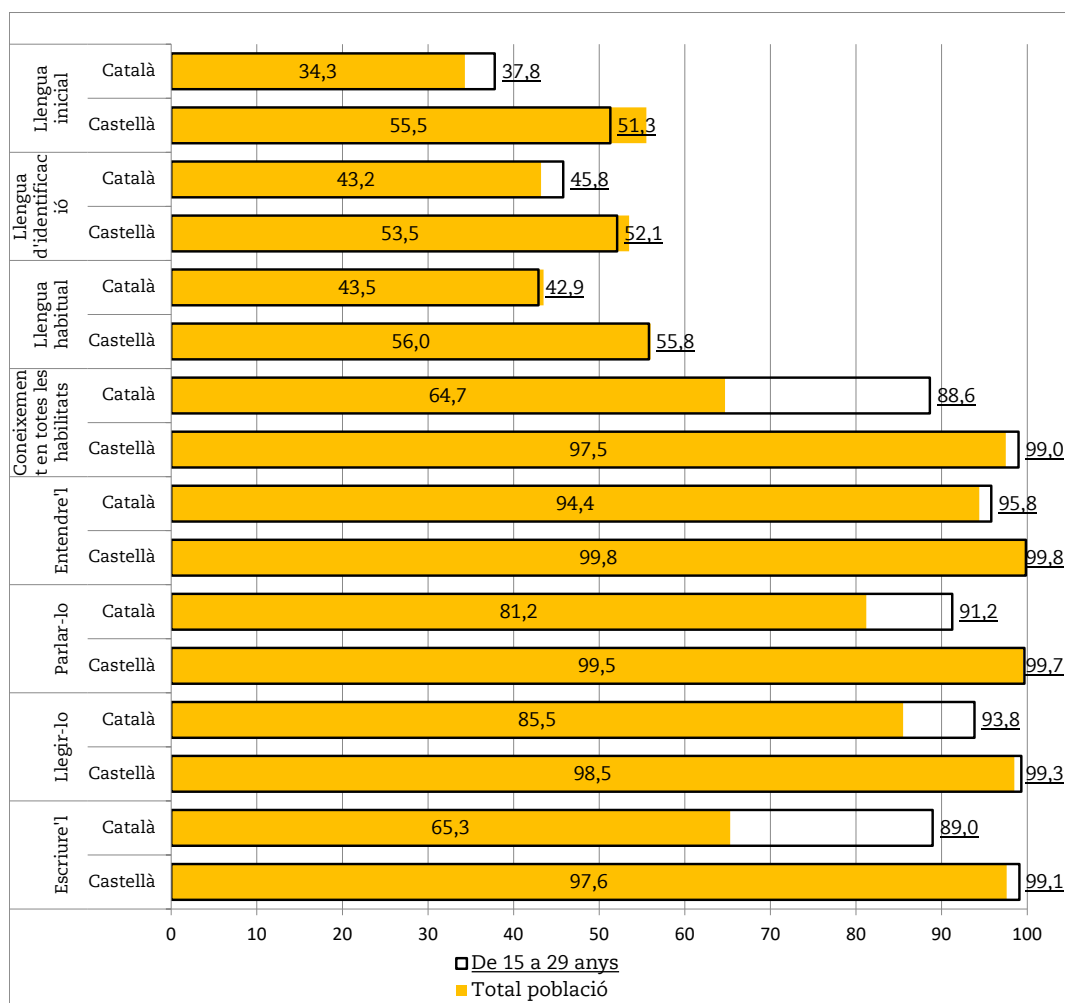
Si prenem com a referència la població jove, de 15 a 29 anys d'edat, no hi ha diferències significatives en relació amb aquests indicadors.

En canvi, pel que fa a la llengua catalana, l'any 2018, aquesta era la llengua inicial del 34,3 % de la població de Catalunya (del 31,5 % si no hi sumem l'opció de resposta català i castellà), la llengua d'identificació del 43,2 % (36,3 % si no hi sumem l'opció de resposta català i castellà) i la llengua habitual del 43,5 % (36,1 % si no hi sumem l'opció de resposta català i castellà), proporcions que són significativament inferiors a les de la llengua castellana.

I pel que fa al coneixement de la llengua catalana, i a diferència del castellà, el coneixement del qual està pràcticament universalitzat, més d'una tercera part de la població no en té coneixement en totes les habilitats lingüístiques possibles. Encara hi ha un gruix rellevant de la població que declara que no sap escriure en català (34,7 %), que no el sap parlar (18,8 %), que no el sap llegir (14,5 %) o, en menor mesura, fins i tot que no l'entén (5,6 %). En el cas de la població jove, aquestes proporcions relacionades amb el coneixement de la llengua decreixen de manera significativa.

⁴ La llengua inicial es correspon a la primera llengua parlada a casa per les persones enquestades quan eren petites; la llengua d'identificació correspon a la resposta que les persones enquestades han donat a la pregunta "quina és la seva llengua?", i la llengua habitual, la que consideren que fan servir més en el seu dia a dia..

Gràfic 1. Coneixement de les llengües catalana i castellana entre la població, per edat (2018)



Font: elaboració a partir de dades de l'Enquesta d'usos lingüístics a la població 2018.

Nota: La proporció de població que té indistintament el castellà i el català com a llengües inicials, d'identificació o habituals, que gira al voltant del 2 al 8 % segons el cas, se suma a la proporció que té només alguna de les dues llengües com a llengua inicial, d'identificació o habituals.

Si prenem com a referència el coneixement de les llengües en funció del lloc de naixement de la persona enquestada, s'observa com l'origen geogràfic, i de manera concomitant, els anys d'estada i l'escolarització a Catalunya, són factors clau a l'hora d'entendre la distribució del coneixement del català. Així, si bé es troba molt generalitzat entre la població nascuda a Catalunya, amb l'única excepció—encara—de l'habilitat d'escriure, el percentatge de desconixedors del català en l'habilitat de parlar voreja el 40 % de la població nascuda a la resta de l'Estat i el 50 % de la població nascuda a l'estranger, i arriba, en l'habilitat d'escriure, a sobrepasar el 70 % entre la població nascuda a la resta de l'Estat i el 60 %

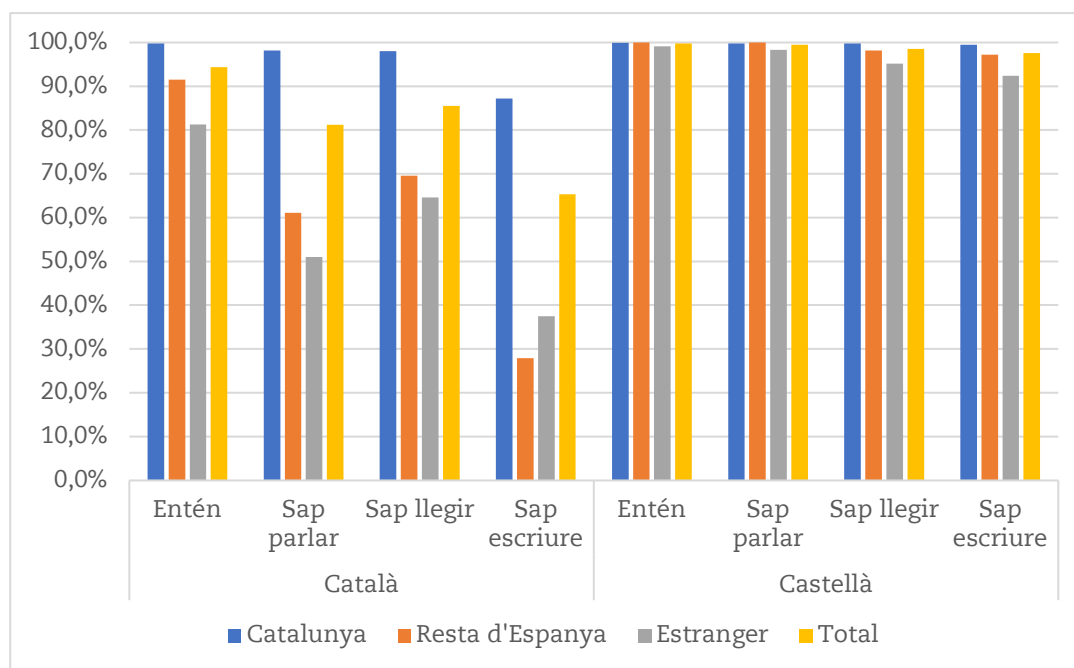
en el cas de les persones nascudes a l'estranger. En canvi, el gràfic permet constatar que les desigualtats en l'accés al coneixement del castellà en funció de l'origen són escassíssimes: la diferència més rellevant es produeix entre la població nascuda a Catalunya i la població nascuda a l'estranger en l'habilitat d'escriure, i amb prou feines supera els 7 punts percentuals (vegeu el gràfic 2).

El desconeixement de la llengua és un obstacle directe i de primera magnitud per a l'ús del català per part de la població que no el domina, però també limita, de manera indirecta, les possibilitats d'ús per a la resta de parlants. En efecte, la presència de

bosses importants de població que no coneix el català en dificulta l'ús en l'espai públic i en els àmbits de consum i serveis, com a resultat de la falta de disponibilitat d'interlocutors catalanoparlants i d'unes

normes socials que encara privilegien l'ús del castellà en la interacció entre catalanoparlants i membres d'altres grups lingüístics —fins i tot, de vegades, encara que siguin competents en català.⁵

Gràfic 2. Coneixement declarat del català i el castellà de la població de quinze anys i més de Catalunya segons lloc de naixement l'any 2018. Percentatges



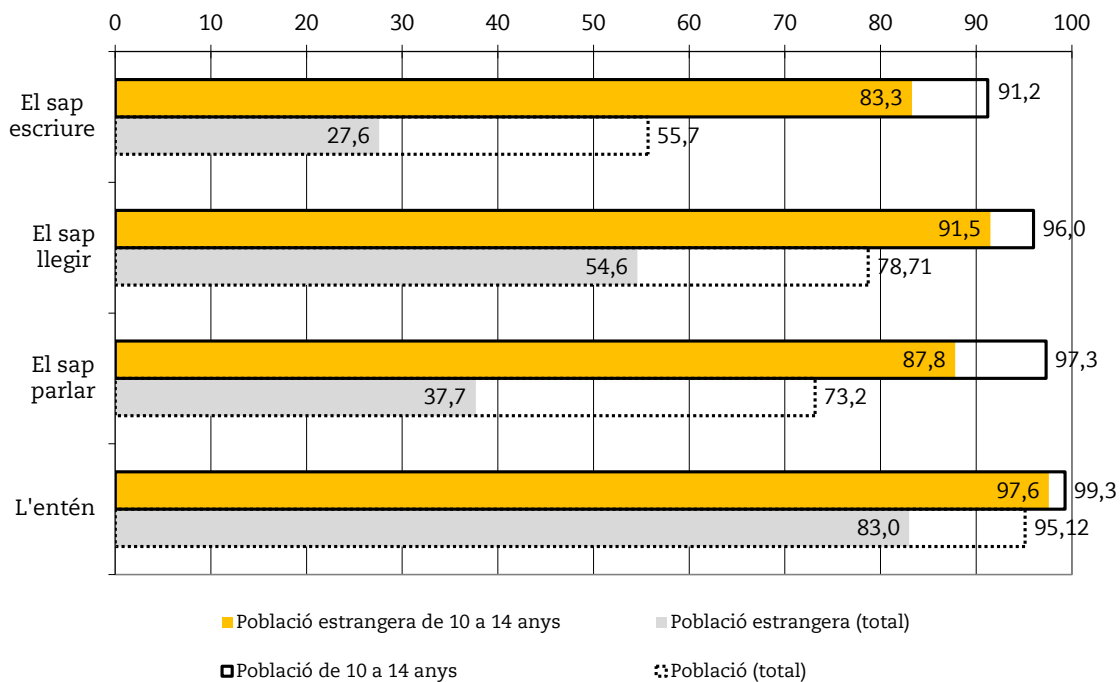
Font: elaboració a partir de dades de l'Enquesta d'usos lingüístics a la població 2018.

En aquest context, convé destacar la importància del model lingüístic escolar a l'hora de garantir la bilingüïtzació de la població a Catalunya. Anteriorment, s'ha fet esment a les diferències entre la població jove i adulta en el coneixement de la llengua catalana a partir de les dades de l'Enquesta d'usos lingüístics a la població de 2018. Prenent com a referència les dades censals, també podem observar aquestes diferències en funció de l'edat per a la població estrangera. Mentre que el 55,7 % de la població total i el 27,6 % de la població

estrangera saben escriure en català, aquests percentatges s'incrementen fins al 91,2 % en el cas de la població de 10 a 14 anys, i el 83,3 % en el cas de la població estrangera de la mateixa edat. El coneixement de la llengua catalana entre la població jove és més elevat que entre la població adulta, i les desigualtats educatives en funció de l'origen són més petites entre la població jove (vegeu el gràfic 3). La piràmide de coneixement del català de la població estrangera en funció de l'edat també és il·lustrativa de la incidència del sistema educatiu (vegeu el gràfic 4).

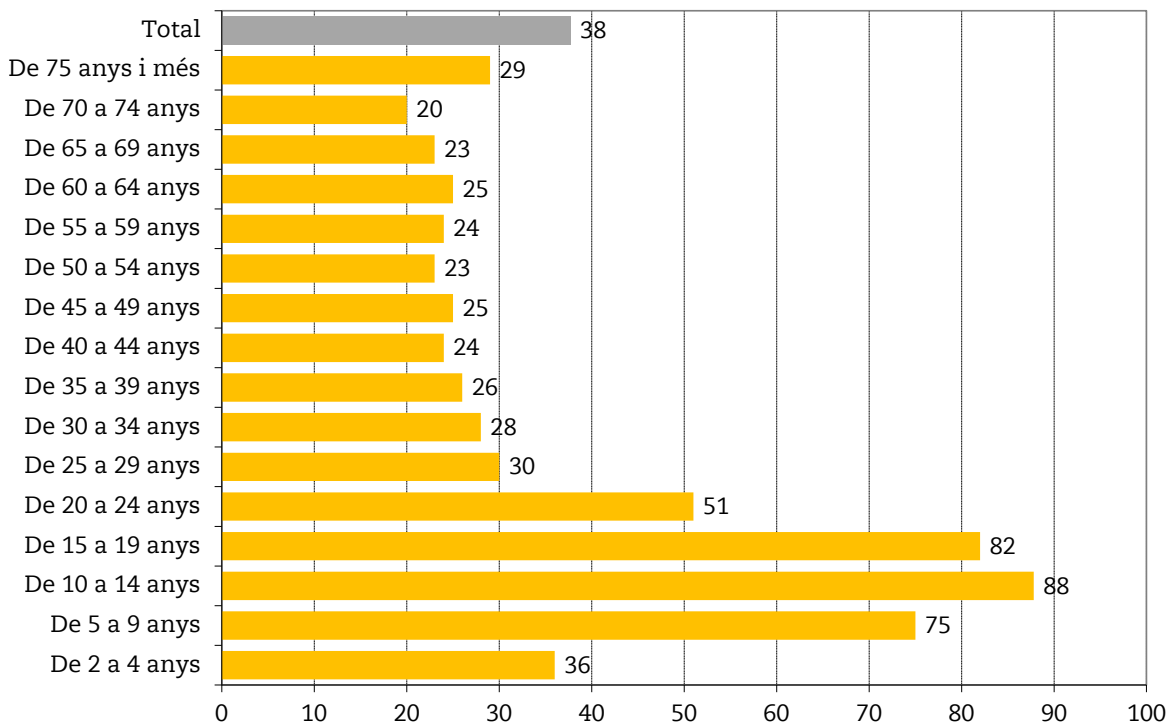
⁵ PUJOLAR, Joan (2010). "Immigration and language education in Catalonia: Between national and social agendas". *Linguistics and Education* 21, 229-243.

Gràfic 3. Coneixement del català entre la població per edat i nacionalitat (2011)



Font: elaboració a partir de dades del cens de població 2011.

Gràfic 4. Coneixement del català (sap parlar-lo) entre la població estrangera per edat (2011)



Font: elaboració a partir de dades del cens de població 2011.

En definitiva, la societat catalana no és plenament bilingüe perquè encara no hi ha un coneixement prou generalitzat del català, com sí que passa amb el castellà. El model lingüístic escolar no ha desplaçat el castellà com a llengua dominant a la societat catalana, encara que sí que ha incrementat el coneixement del català, que segueix sent inferior al castellà.

A pesar de l'impuls de polítiques de promoció del català des dels anys 80 en un marc, com s'ha indicat anteriorment, d'oficialitat asimètrica del català i el

castellà, hi ha diferents factors de naturalesa social i lingüística que continuen dificultant l'accés equitatiu al coneixement de la llengua catalana per part de la població nouvinguda a Catalunya i que posen obstacles a l'ús normalitzat del català en diferents àmbits socials.

L'estructura de la població tot just descrita i l'escassa capacitat per generalitzar el coneixement del català a la població nouvinguda més enllà de l'edat escolar⁶ deixen un panorama de bilingüïtzació asimètrica de la població.

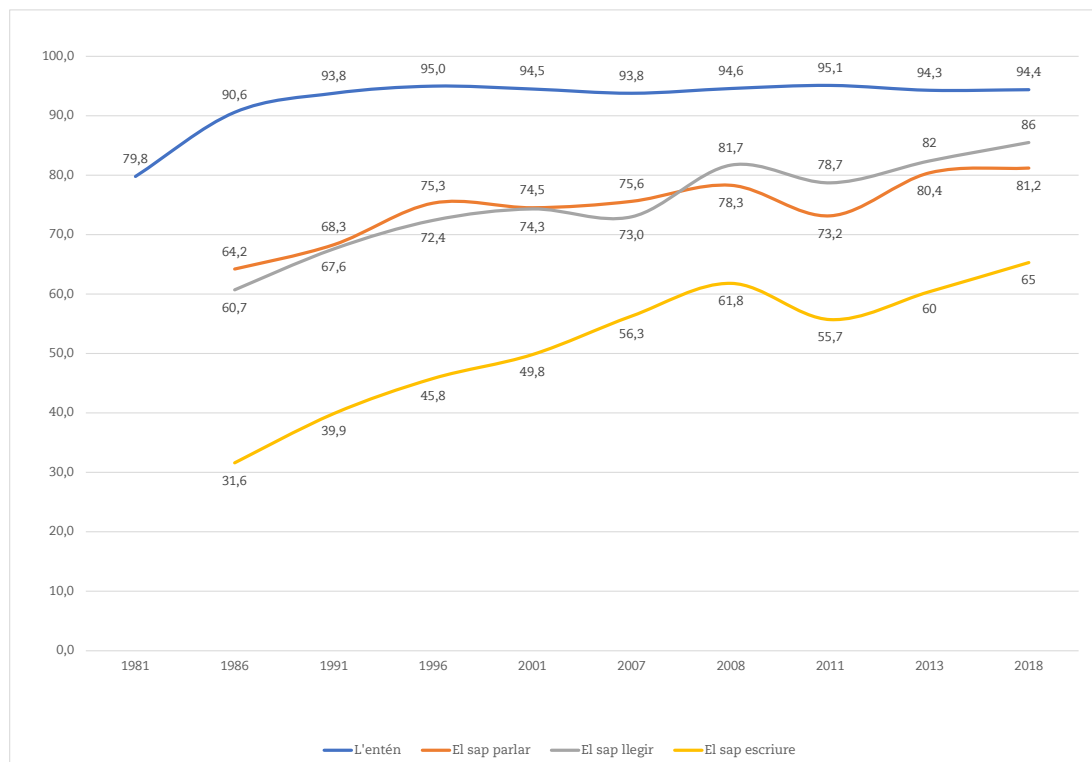
⁶ FLORS-MAS, Avel·lí (2021). "Immigration and Languages in Catalonia: From Policies to Results". *Journal of Iberian and Latin American Research* 27(2), 368-385.

3.2. S'ha aconseguit normalitzar l'ús de la llengua catalana? La millora del coneixement i la minorització de l'ús social de la llengua catalana

L'impacte del model lingüístic escolar sobre el coneixement del català es constata quan s'analiza la seva evolució al llarg del temps a partir de les dades censals de població i de les dades que ens proporciona l'Enquesta d'usos lingüístics. Aquestes dades, que ens permeten dibuixar la tendència al llarg del període d'implementació del model, demostren que el nivell de coneixement del català al conjunt de la població és actualment superior al que hi havia durant

la dècada dels vuitanta: respecte a l'any 1986, s'incrementen gairebé 5 punts percentuals la proporció de població que entén el català, gairebé 10 punts la que el sap parlar, gairebé 20 punts la que el sap llegir i gairebé 25 punts la que el sap escriure. I aquest increment es produeix malgrat els fluxos immigratoris recents de població procedent de l'estranger, majoritàriament no escolaritzada en el nostre sistema educatiu i sense coneixements de les llengües oficials a Catalunya, que ha comportat en l'última dècada un cert estancament d'aquesta tendència positiva dels nivells de coneixement del català.

Gràfic 5. Evolució del coneixement de la llengua catalana (1981-2018)



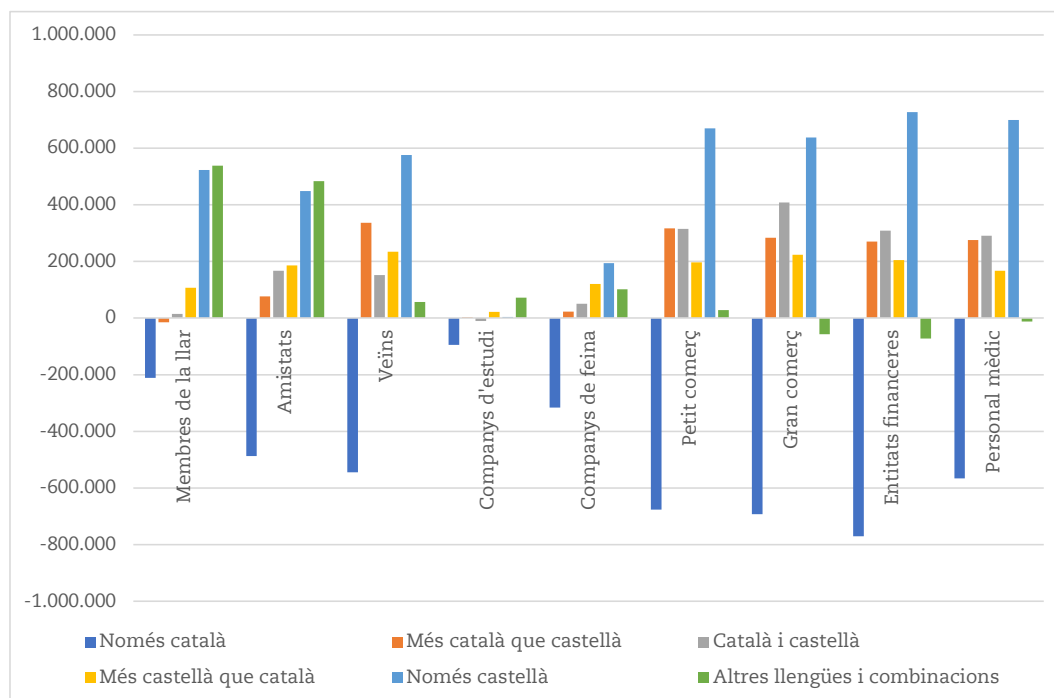
Font: elaboració a partir de dades del cens de població (1981, 1986, 1991, 1996, 2001, 2007 i 2011) i de l'Enquesta d'usos lingüístics a la població (2008, 2013 i 2018).

Si prenem com a referència l'ús social, en canvi, les dades incideixen sobre aquest procés de dificultat creixent per a l'ús social de la llengua catalana. En concret, si s'analitza la variació entre 2003 i 2018 del nombre de persones que declaren que fan servir només el català, només el castellà, diferents combinacions de català i castellà, o altres llengües i combinacions de llengües en diferents àmbits de la vida quotidiana (vegeu el gràfic 6), s'observa una reducció marcada entre 2003 i 2018 del nombre de persones que afirmen viure instal·lades en l'ús del català (categoria de resposta "només en català"), de 200.000 parlants en el cas

dels usos amb membres de la llar i fins a gairebé 800.000 persones en els usos amb les entitats financeres, amb reduccions molt significatives, també, en els usos al comerç o amb el personal mèdic.

Els increments més importants en el mateix període coincideixen amb el de les persones que viuen instal·lades en l'ús exclusiu del castellà en els àmbits que s'han tingut en compte, mentre que l'ús d'altres llengües i combinacions de llengües s'incrementa només de manera substancial en els àmbits de proximitat social: amb membres de la llar i amb les amistats.

Gràfic 6. Variació de 2003 a 2018 dels usos lingüístics de la població de quinze anys i més de Catalunya per àmbits d'ús. Nombres absoluts



Font: elaboració a partir de dades de l'Enquesta d'usos lingüístics a la població 2018.

Aquest procés de canvi en els usos lingüístics s'explica bàsicament per factors demogràfics, però pot veure's reforçat per l'escassetat o la ineficàcia de polítiques

lingüístiques orientades a garantir el dret d'opció lingüística de la ciutadania en les seves relacions comercials, de serveis o amb l'administració pública.

4. FACTORS DE MINORITZACIÓ DE LA LLENGUA CATALANA

4.1. Factors sociodemogràfics

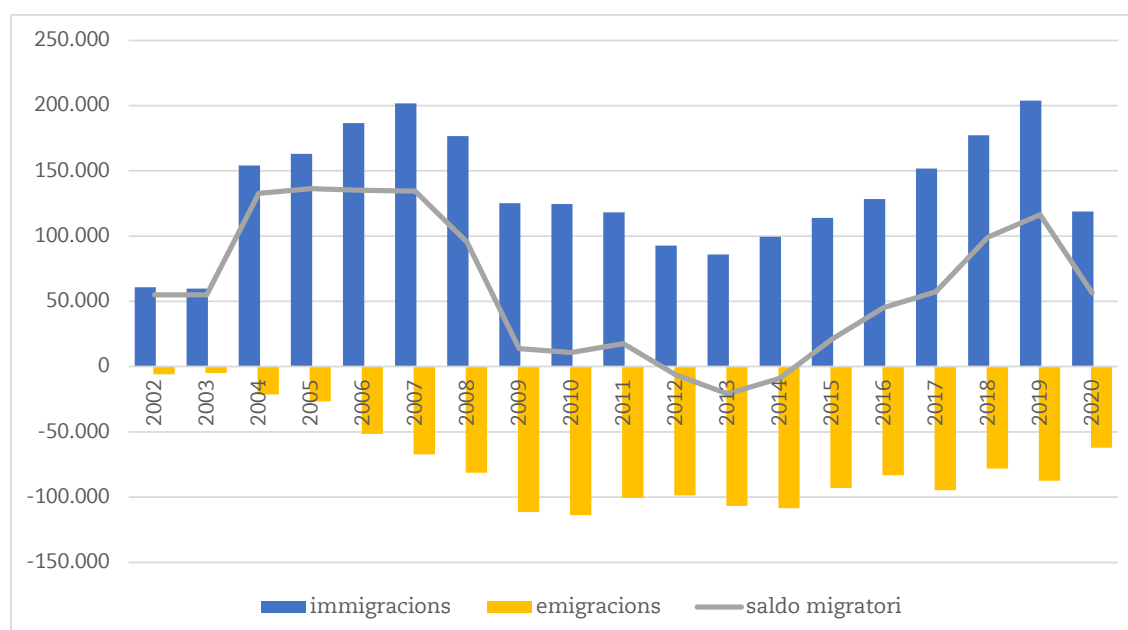
Des de finals del segle XIX, i ateses les baixes taxes de natalitat de la població autòctona, Catalunya ha basat el creixement de la seva població en l'arribada d'immigració: de la resta de l'Estat i majoritàriament castellanoparlant al llarg del segle XX, i amb orígens geogràfics i lingüístics heterogenis en el tombant del mil·lenni.⁷

En l'etapa més recent, segons dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya, la població de Catalunya s'ha incrementat en 1,4 milions de persones, i ha passat dels 6,4 milions del 2001 als 7,8 milions del 2021. En aquest sentit, quan s'analitzen les arribades (immigracions) i les sortides (emigracions) de població provinent

d'altres estats les dues darreres dècades (vegeu el gràfic 7), s'observa com el saldo migratori ha estat positiu pràcticament en tota la sèrie, si bé es poden identificar tres etapes diferenciades.

La primera, entre 2002 i 2008, està caracteritzada per una acceleració de les arribades, amb un saldo positiu de prop de 750.000 persones. La segona etapa s'inaugura amb la crisi econòmica de 2008 i s'hi constata un estancament de les arribades i, fins i tot, diferents anys de saldos negatius. En aquesta etapa, entre 2009 i 2014, el saldo final amb prou feines és positiu (+6.000). Finalment, a partir del 2015 es tornen a accelerar les arribades i, de fet, el 2019 marca el màxim històric d'arribades: prop de 204.000. Tot i que la crisi de la Covid-19 trenca la tendència, tot sembla indicar que l'arribada ininterrompuda de persones nouvingudes es podria mantenir com una constant els propers anys.

Gràfic 7. Immigracions, emigracions i saldo migratori extern. Catalunya, 2002-2020



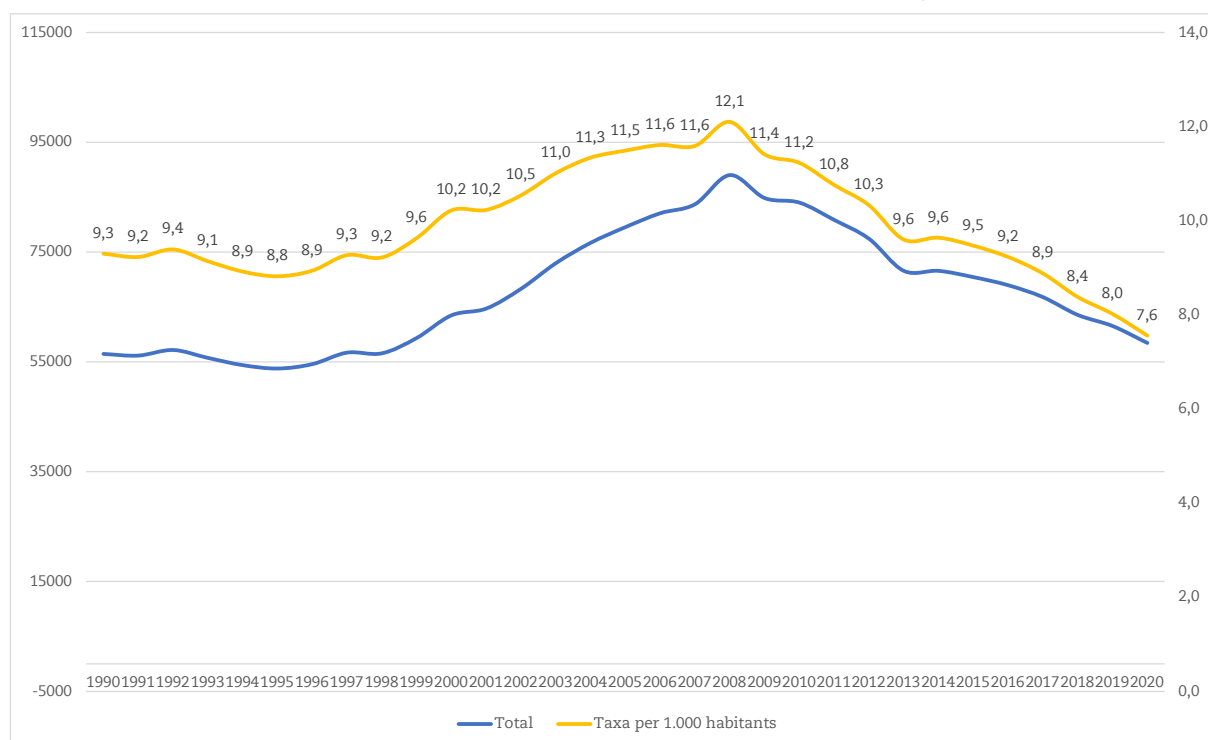
Font: elaboració a partir de dades d'Idescat.

⁷ CABRÉ, Anna (1999). *El sistema català de reproducció. 100 anys de singularitat demogràfica*. Barcelona: Pòrtic.

La incorporació d'un volum tan significatiu de població que d'entrada no coneix la llengua o les llengües de la societat d'acollida planteja reptes de gruix per a qualsevol societat a l'hora de garantir la plena integració lingüística de la població nouvinguda. En un context de minorització lingüística com el del català a Catalunya, a més, les dificultats d'integració lingüística s'agreugen.

Aquesta dinàmica es reforça si hom té en compte que les taxes de natalitat actuals se situen en els nivells més baixos de les tres darreres dècades. Mentre l'any 1990 les taxes de natalitat se situaven en 9,3 naixements per cada 1.000 habitants, amb una tendència positiva fins a l'any 2008, en què aquesta se situava en el 12,1 per 1.000, a partir de la crisi econòmica de 2008 la taxa de natalitat va iniciar un tendència negativa, que encara es manté en l'actualitat, fins a situar-se en el 7,56 l'any 2020 (vegeu el gràfic 8).

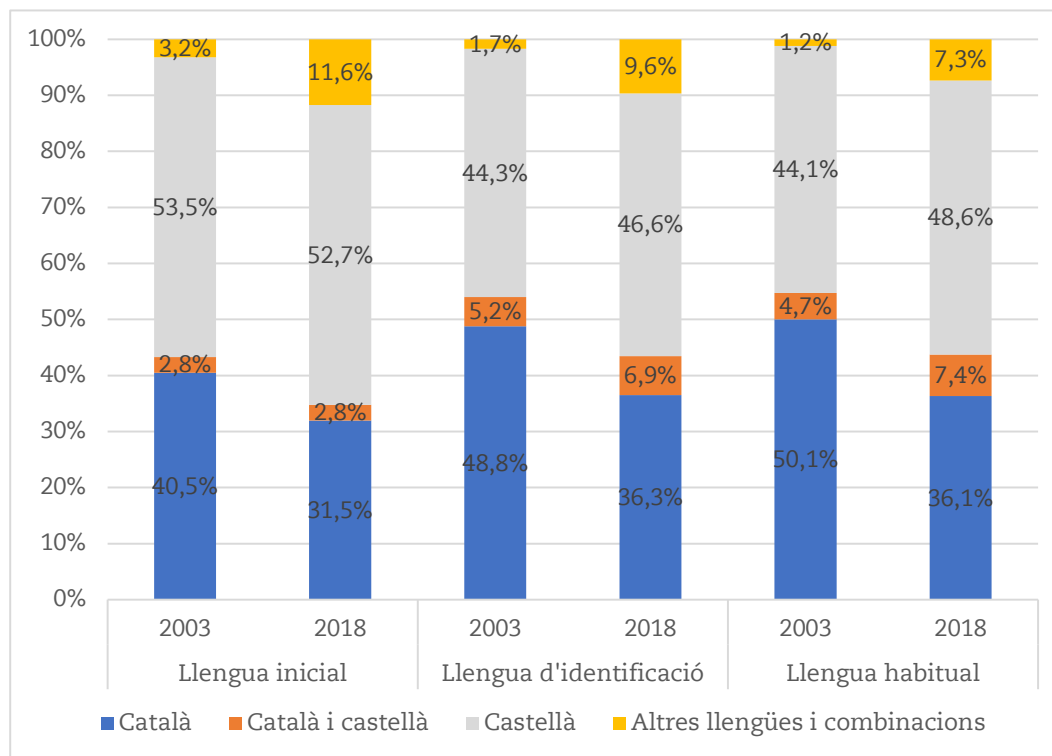
Gràfic 8. Evolució dels naixements i de la taxa de natalitat. Catalunya, 1990-2020



Font: elaboració a partir de dades d'Idescat.

De fet, si s'analitza l'evolució de la proporció de població segons la llengua inicial, d'identificació i habitual, s'observa com, tot i que hi ha indicis positius —principalment, el fet que hi ha més persones que s'identifiquen amb el català i el fan servir de manera habitual que persones que el tenen com a primera llengua— s'ha produït un descens en la presència relativa de catalanoparlants inicials, d'identificació i/o

habituals en els últims quinze anys i, de manera correlativa, s'han incrementat els percentatges de població que té el castellà com a llengua d'identificació o habitual i de població que té llengües diferents del català i el castellà com a llengua inicial, d'identificació o habituals, resultat, en tots dos casos, de l'arribada de població immigrada a què s'ha fet referència més amunt.

Gràfic 9. Llengua inicial, d'identificació i habitual de la població de quinze anys i més de Catalunya el 2003 i el 2018. Percentatges. (2003-2018)

Font: elaboració a partir de dades de l'Enquesta d'usos lingüístics a la població 2003-2018.

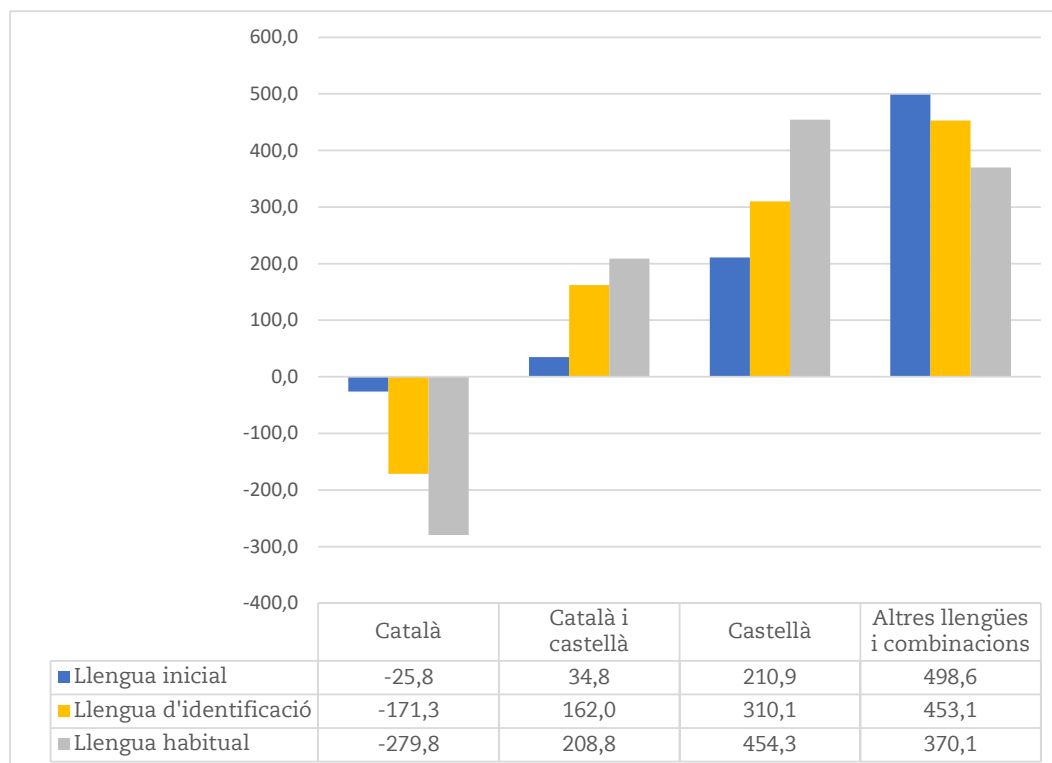
Aquests canvis són fruit de l'increment de la població com a resultat de la immigració recent, i no necessàriament de la reducció de la població catalanoparlant en el mateix període. De fet, si s'analitza la variació dels nombres absoluts entre 2003 i 2018 (vegeu el gràfic 9), es pot comprovar com el nombre de catalanoparlants inicials s'ha mantingut pràcticament idèntic, al voltant dels 2 milions de persones.⁸

Tanmateix, sí que s'ha produït una reducció en nombres absoluts, i no només en termes

relatius, del nombre de persones que declaren que viuen "instal·lades" en el català i que declaren, en conseqüència, el català com a única llengua d'identificació (-171.300) i, sobretot, com a única llengua d'ús habitual (-279.800). En el mateix període, s'ha incrementat en mig milió el nombre de parlants de llengües diferents del català i el castellà com a primera llengua i en més de 200.000 el nombre de castellanoparlants inicials —en aquest cas, bàsicament com a resultat de la immigració des de països hispanoamericans.

⁸ FLORS-MAS, Avel·lí; SOROLLA, Natxo; PRADILLA, Miquel Àngel; VILA, F. Xavier (2021). The recent evolution of first languages in Catalonia. Between minoritization and language maintenance. *Language Problems and Language Planning* 45(1), 31-55.

Gràfic 10. Variació 8 de la llengua inicial, la llengua d'identificació i la llengua habitual de la població de quinze anys i més de Catalunya. Nombres absoluts (milers). (2003-2018)



Font: elaboració a partir de dades de l'Enquesta d'usos lingüístics a la població 2003-2018.

4.2. Factors econòmics, tecnològics i culturals

Els impediments per a l'accés equitatiu al català i els riscos per a la seva sostenibilitat a mitjà i llarg termini que resulten de les tendències demogràfiques i sociolingüístiques revisades es veuen accentuats com a resultat d'un model econòmic amb un pes molt elevat del sector serveis i d'activitats de poc valor afegit en camps com el turisme i l'hostaleria, sectors que solen proporcionar ocupació a la població nouvinguda en unes condicions que no n'afavoreixen la incorporació al coneixement i l'ús del català. La temporalitat i la precarietat laboral que resulten d'aquest model, i els salaris baixos que els acompanyen, sumats a les dificultats per accedir a l'habitatge, dificulten el desenvolupament dels projectes vitals i

reproductius dels i les joves catalans i tenen un impacte sociolingüístic evident en entorns com el de la capital, Barcelona. Així, l'enquesta a la joventut de Barcelona reflecteix que només un 53,3 % dels joves barcelonins consideren que tenen un "bon coneixement" del català, i només el 28,4 % declaren que el català és la seva llengua habitual, amb una caiguda de més de 7 punts percentuals respecte les dades de 2015 (36,7 %).⁹

El tombant de mil·lenni ha comportat també canvis tecnològics de gran magnitud, amb la irrupció d'Internet, les xarxes socials, les tecnologies digitals o la intel·ligència artificial, que han transformat de manera substancial les maneres com ens comuniquem i interactuem, com ens informem, o com consumim continguts culturals i audiovisuals.

⁹ Vegeu https://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxius-documents/enquesta_joventut_barcelona_2020_informe_resultats.pdf.

¹⁰ MELERO, Maite (2021). *La tecnologia obre portes a la diversitat lingüística digital*. Pensem.cat, 7 de juliol de 2021.

Aquestes noves realitats, d'importància creixent en les nostres vides representen nous reptes però també oportunitats per a les llengües no hegemòniques com el català,¹⁰ i obliguen els poders públics a revisar i actualitzar les polítiques lingüístiques en aquest camp per evitar que la globalització i les tendències de mercat acabin consolidant un escenari de *diglòssia digital* en què sigui imprescindible la mediació d'una llengua de comunicació més àmplia per accedir al conjunt cada vegada més ampli i variat de béns i serveis que s'ofereixen en l'entorn digital. També obliguen a revisar les polítiques lingüístiques en camps com els mitjans de comunicació, per fer front al pes creixent de les xarxes socials i les plataformes de continguts audiovisuals sota demanda que desplacen, com més va més, el consum de mitjans tradicionals com la premsa, la ràdio i la televisió, i en què el català té una presència marginal.¹¹ Ras i curt: la globalització i el canvi en els hàbits de consum cultural ens situen lluny de l'escenari dels anys 80, en què l'oferta televisiva en català representava un terç del total només amb l'impuls de TV3.

4.3. Factors de consum audiovisual

D'acord amb l'EAC i amb l'article 25.1 de la Llei 1/1998, de política lingüística, el català, com a llengua pròpia, és la llengua d'ús normal dels mitjans de comunicació públics de Catalunya. A més, la Llei 22/2005, de la comunicació audiovisual de Catalunya, estableix que la Generalitat ha de vetllar per "la promoció, el coneixement i la difusió de la llengua i la cultura catalanes, dins el marc general de la política lingüística i cultural de la Generalitat, i també de l'aranès en els termes establerts per la legislació vigent" (article 26.3). Per la seva banda, el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) ha establert diferents mesures de promoció del català i l'aranès en els mitjans de comunicació audiovisual. Entre

d'altres, preveu que els prestadors públics de serveis de ràdio i televisió han de garantir un 90 % de temps d'emissió en llengua catalana (o aranesa a l'Aran); que els prestadors privats de serveis de ràdio i televisió han d'emetre en català un mínim del 50 % de la programació de producció pròpia; i que en la programació de música cantada un mínim del 25 % de les cançons interpretades han de ser en català o en aranès.

Tanmateix, en l'actualitat aquest marc de protecció i promoció del català resulta insuficient si es vol garantir la disponibilitat d'una oferta suficient i variada de continguts en català en vista de les transformacions tecnològiques i el procés de desplaçament progressiu del consum audiovisual fora dels mitjans tradicionals.¹² En comparació amb els primers anys de la dècada de 1980, en què l'impuls inicial als mitjans de comunicació públics de la Generalitat de Catalunya i la fundació de TV3 va implicar que l'oferta de continguts en català passés a representar un terç de l'oferta televisiva total, la irrupció de la televisió digital terrestre (TDT), primer, i més endavant la irrupció d'Internet, les xarxes socials i les plataformes de serveis audiovisuals sota demanda, han provocat una reducció dràstica del pes de l'oferta en català sobre el total de productes disponibles.

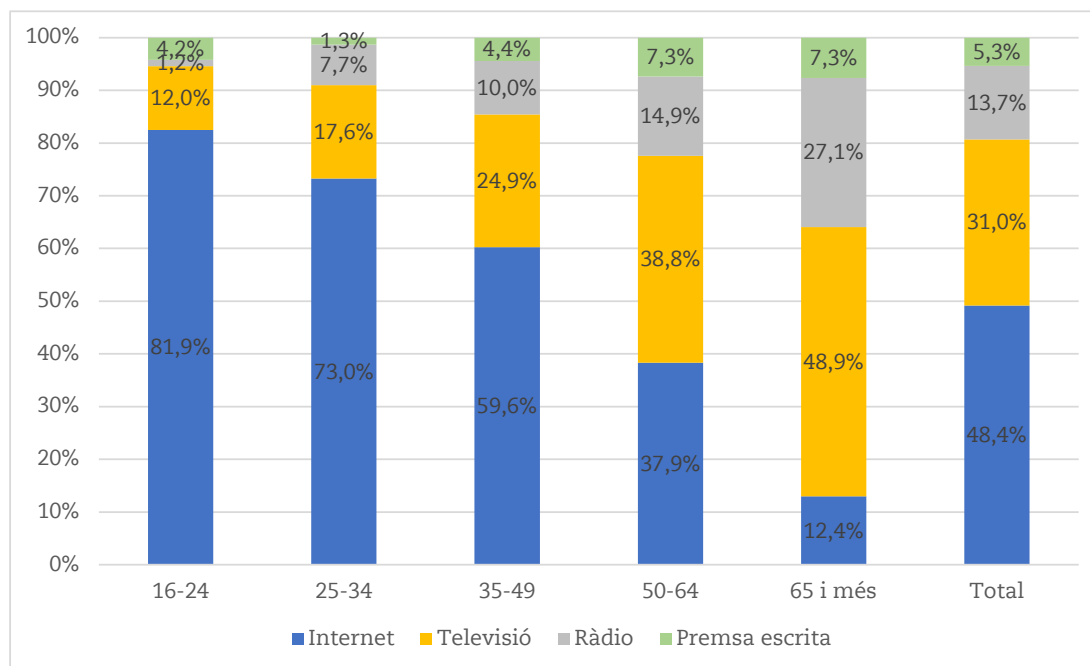
Les dades de l'enquesta sobre consum i percepcions dels mitjans audiovisuals a Catalunya, elaborada pel CAC, donen fe d'aquest transvasament del consum audiovisual cap a Internet i les xarxes.¹³ L'any 2019, Internet ja era el mitjà preferit per al conjunt de la ciutadania de Catalunya (48,4 %), per davant de mitjans tradicionals com la televisió, que ocupava la segona posició, i a molta distància de la ràdio i la premsa escrita (gràfic 11). Aquesta preferència s'accentuava clarament entre la població més jove i, en general, entre els menors de 50 anys. De fet, la televisió només es mantenia com a mitjà clarament preferit entre els majors de 65 anys.

¹¹ COROMINAS, Maria (2021). *Llengua i mitjans de comunicació a Catalunya: política lingüística, política de mitjans i societat civil*. Barcelona: IEC.

¹² COROMINAS, Maria (2021). *Llengua i mitjans de comunicació a Catalunya: política lingüística, política de mitjans i societat civil*. Barcelona: IEC.

¹³ Vegeu <https://www.cac.cat/sites/default/files/Enquesta%20opinio%202019.pdf>

Gràfic 11. Mitjà de comunicació preferit per franges d'edat. Catalunya, 2019. Percentatges



Font: elaboració a partir de dades del CAC.

Aquest consum audiovisual a través d'Internet inclou, d'una banda, els continguts difosos en accés gratuït a través de xarxes socials com YouTube, TikTok o Twitch o de plataformes de *podcast* i música sota demanda com iVoox, Spotify o Apple Music, i de l'altra les subscripcions a plataformes de continguts audiovisuals en línia (IPTV) o sota demanda (VoD o OTT). Les dades aplegades pel CAC per al primer quadrimestre de 2021 indicaven que el 85 % de la població ja utilitza alguna xarxa social, entre les quals algunes de les plataformes de difusió de continguts audiovisuals a què s'acaba de fer referència: YouTube (63,0 %), Instagram

(60,0 %), Spotify (27,0 %), TikTok (21,0 %) o Twitch (11,0 %).¹⁴ Aquest mateix estudi indicava que, durant el primer any de la pandèmia de Covid-19, les plataformes de consum de vídeo sota demanda (OTT) havien duplicat el nombre de subscriptors. En concret, si ens fixem en les últimes dades disponibles, de l'últim quadrimestre de 2021,¹⁵ el nombre de persones abonades a serveis de televisió per internet (IPTV) a Catalunya supera els 2,3 milions, amb un clar lideratge de Movistar+. I aquestes xifres queden lluny de les que obtenen les plataformes OTT, liderades per Netflix, i que acumulen en conjunt prop de 10 milions de subscripcions.

¹⁴ Vegeu https://www.cac.cat/sites/default/files/2021-06/BIAC18_1.pdf.

¹⁵ Vegeu https://www.cac.cat/sites/default/files/2022-01/BIAC%2020_CA.pdf

Taula 1. Persones abonades a les plataformes de continguts audiovisuals en línia o sota demanda. Catalunya, últim quadrimestre de 2021

Tipus	Plataforma	Persones abonades	
		n	%
IPTV	Movistar+	1.604.043	24,3 %
	Orange TV	429.065	6,5 %
	Vodafone TV	323.449	4,9 %
OTT	Netflix	3.881.388	58,8 %
	Prime Video	2.580.991	39,1 %
	Disney+	1.023.155	15,5 %
	HBO Max	983.549	14,9 %
	DAZN	356.454	5,4 %
	Rakuten TV	204.631	3,1 %
	Filmin	191.429	2,9 %
	Altres proveïdors	574.287	8,7 %

Font: elaboració a partir de dades del CAC.

Quant a l'oferta lingüística, i centrant-nos primer en els mitjans tradicionals, les dades del CAC per al tercer quadrimestre de 2021 indiquen que a la TDT en l'actualitat hi ha vuit 8 canals d'àmbit català que emeten principalment en català, 26 canals d'àmbit estatal que emeten en castellà i 50 canals d'àmbit local que emeten principalment en català. Amb tot, si més enllà de l'oferta de canals es té en compte la quota de pantalla dels diferents mitjans, es fa patent l'existència d'un desequilibri entre català i castellà a la TDT. Així, malgrat el lideratge de TV3 (al voltant del 14 %), si s'agrupa la quota de pantalla dels diferents grups mediàtics hi ha com a mínim dos grups privats d'àmbit estatal i amb continguts íntegrament en castellà (Mediaset España i Atresmedia) que lideren el consum de TDT durant l'últim quadrimestre de 2021, amb un 26,1 % i un 23,7 % de quota de pantalla respectivament. La Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals (CCMA) queda en tercer lloc (16,3 %), amb Ràdio Televisió Espanyola (11,2 %) en quart i últim lloc. En el cas de la ràdio, en canvi, les

emissores en català lideren el panorama tant en nombre d'emissores com en audiències. De les 224 emissores públiques, només n'hi ha quatre que emeten en castellà: es tracta de les emissores d'RNE que emeten per al conjunt del territori estatal (en canvi, Ràdio 4 d'RNE emet en català i només en el territori de Catalunya). De les 28 emissores privades, només la meitat emeten en castellà i ho fan per al conjunt del territori estatal. Pel que fa a audiències, la privada RAC1 i la pública Catalunya Ràdio, totes dues en català, lideren clarament les audiències a força distància de la Cadena SER, que també emet part de la seva graella en català (SER Catalunya).

El panorama és ben diferent a les xarxes socials i a les plataformes de contingut sota demanda. En el cas dels continguts audiovisuals difosos a través de les xarxes socials, el cert és que no es disposa d'un seguiment sistemàtic de la presència del català. L'estudi *Català, youtubers i instagramers* és un dels pocs que ha analitzat la situació

del català en els continguts de YouTube i Instagram adreçats a la població jove (que, com s'ha apuntat, és la que està més abocada al consum audiovisual a través d'Internet)¹⁶. Els autors van detectar que els productors de continguts més populars entre adolescents i joves es decantaven clarament per l'ús del castellà en aquest espai, i que hi havia un gran desequilibri entre el català i el castellà en els continguts difosos en aquestes xarxes, tant des del punt de vista de l'oferta i la varietat dels continguts com de la penetració i l'impacte en l'audiència. Apuntaven, en aquest sentit, que tot i que existia una certa oferta de continguts en català que anava guanyant visibilitat, hi havia clares mancances d'oferta en català en alguns dels gèneres més populars (per exemple, influenciadors i influenciadores de moda o *streamers* de videojocs), i apuntaven a la necessitat de polítiques de promoció de l'ús del català per afavorir la sostenibilitat econòmica dels projectes de producció de continguts en català, atès que les condicions de mercat afavoreixen clarament el castellà. Entre aquestes propostes, destacava la recuperació d'un canal infantil i juvenil de la CCMA clarament orientat a les xarxes socials.

En el cas de les plataformes de contingut sota demanda, el CAC ha fet un seguiment de la presència del català a la plataforma líder del sector, Netflix, a la qual estan subscriptes el 58,8 % dels catalans i les catalanes. En la seva anàlisi del catàleg de Netflix el gener de 2022, el CAC assenyala que només 30 de les més de 6.000 obres incloses en el catàleg estan disponibles en català (és a dir, només el 0,5 %). La millora des de l'any 2020, en què es va fer una primera anàlisi, és ínfima: en aquell moment,

el total d'obres en català era de 9 sobre 3.512, un 0,3 % del total. Davant d'aquest panorama, el fet que el projecte de llei estatal sobre l'audiovisual estableixi l'obligació per a les plataformes amb seu a l'Estat de disposar d'un 6 % del catàleg en català és una mesura clarament insuficient per garantir la presència d'una oferta àmplia i variada de continguts en català en aquestes plataformes, i més encara si es té en compte que aquesta mesura no afectaria les plataformes amb seu fora d'Espanya com Netflix o Prime Video que són, precisament, les que tenen més quota de mercat.¹⁷

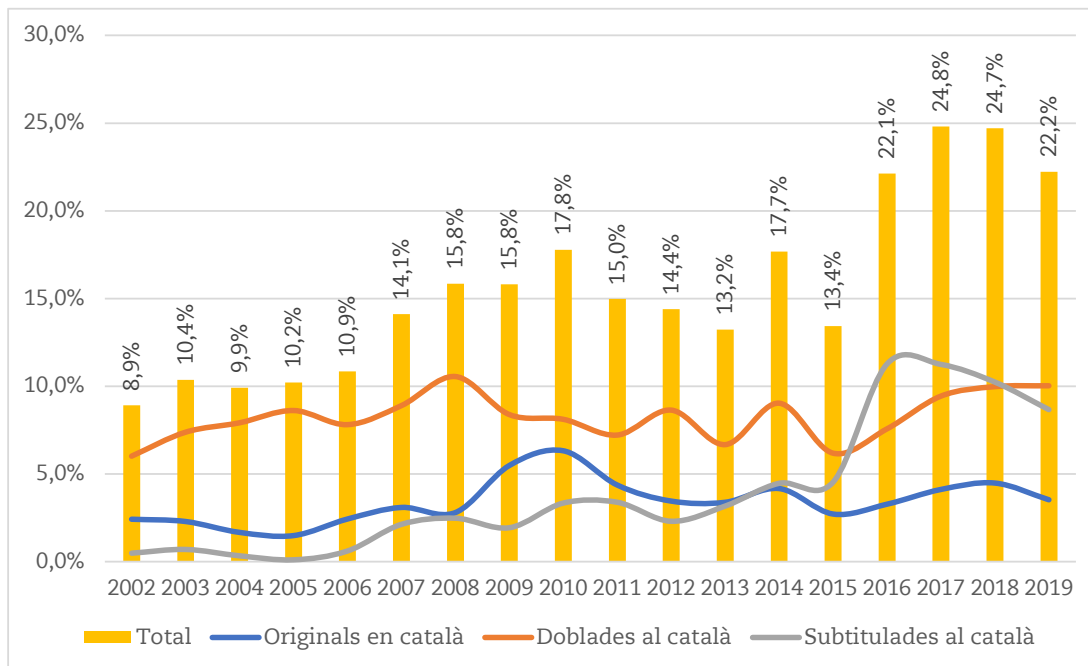
Un últim apunt amb relació al cinema, àmbit en què la Llei 20/2010 preveia que un mínim del 50 % de les còpies distribuïdes i de les exhibicions programades als cinemes fossin en versió en llengua catalana (article 18.1), una mesura que, tanmateix, no s'ha arribat a fer efectiva mai. Els gràfics següents, elaborats a partir de l'Estadística de l'audiovisual que elabora l'IDESCAT¹⁸, incideixen precisament sobre aquesta realitat. El primer mostra com el nombre de pel·lícules que s'han exhibit en català a les sales de cinema de Catalunya entre 2002 i 2019 no ha sobrepassat mai el 25 % del total, si bé s'hi constata un lleuger increment en els últims anys de la sèrie. Les dades encara se situen més lluny de la previsió de la llei quan es mira el total de sessions programades, en lloc dels títols exhibits (gràfic 12). En aquest cas, les sessions en català s'han situat sistemàticament al voltant del 3 %, i només excepcionalment s'han acostat al 5 % del total. L'oferta de continguts en català al cinema és, doncs, clarament deficitària com a resultat d'un desplegament insuficient del marc normatiu.

¹⁶ MASSAGUER et al. *Català, youtubers i instagramers*.

¹⁷ Vegeu <https://www.publico.es/public/llengua-catala-quota-6-llenguees-cooficials-sera-obligatoria-nomes-per-les-plataformes-amb-seu-espanya.html>

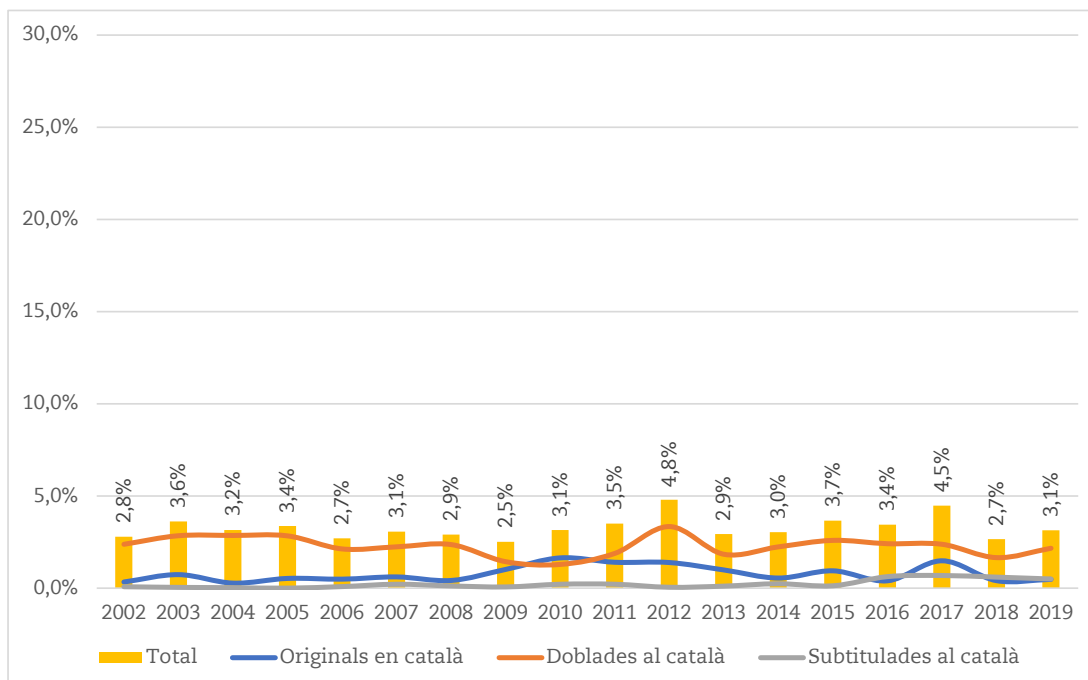
¹⁸ Vegeu <https://www.idescat.cat/pub/?id=eac&t=2015>

Gràfic 12. Percentatge de pel·lícules exhibides en català sobre el total de pel·lícules exhibides, segons tipus de versió. Catalunya, 2002-2019



Font: elaboració a partir de dades d'Idescat.

Gràfic 13. Percentatge de sessions de cinema en català sobre el total de sessions de cinema, segons tipus de versió. Catalunya, 2002-2019



Font: elaboració a partir de dades d'Idescat.

4.4. Factors jurídics: oficialitat asimètrica

La Constitució espanyola defineix un marc d'oficialitat asimètrica, en què el castellà és l'única llengua oficial al conjunt de l'Estat i l'única de coneixement obligat per al conjunt de la ciutadania. En canvi, el català i la resta de llengües tenen l'oficialitat restringida al territori de la comunitat autònoma que la reconeix com a tal, i no se'n pot exigir el coneixement a la ciutadania amb caràcter general.

La lectura restrictiva de l'EAC que va fer la Sentència del Tribunal Constitucional 31/2010 consolida el caràcter asimètric de l'oficialitat del català i el castellà a què ja s'ha fet referència a partir de la interpretació que el "deure" de coneixement del català no es pot considerar anàleg al de coneixement del castellà,¹⁹ i també consolida la idea del bilingüisme simètric en l'àmbit administratiu, en el sentit que la llengua catalana no pot tenir un ús preferent sobre la llengua castellana. Aquestes condicions, a la pràctica, limiten les opcions de compensar des de l'àmbit administratiu la minorització de la llengua catalana en altres àmbits socials, tal com s'ha vist ja en el camp educatiu.

4.5. Factors territorials

La recerca en sociolingüística constata la importància de l'entorn sociolingüístic de les persones en l'ús social de les llengües socials, que és un dels factors més

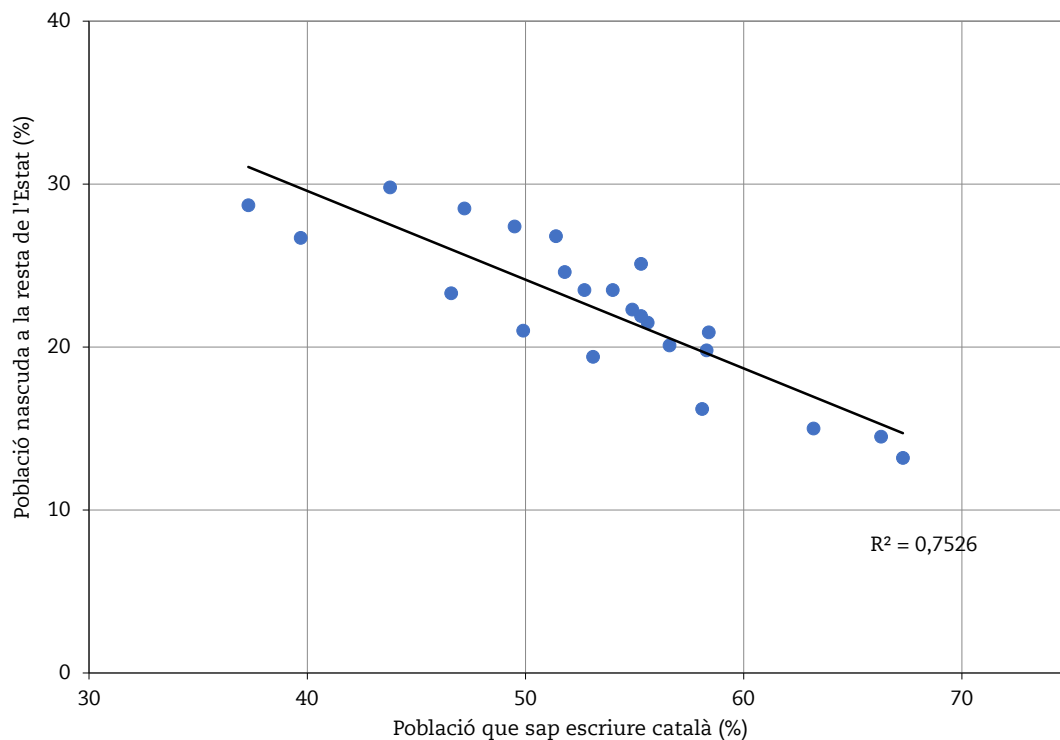
determinants per al coneixement del català, juntament amb l'escola. Estar en contacte quotidià amb el català és determinant per a la competència lingüística.

En aquest sentit, convé destacar la dificultat que suposa normalitzar el català a Catalunya en un context amb tres característiques importants: desigualtats territorials entre comarques i municipis en el grau de coneixement del català per part de la població resident; desigualtats intramunicipals en la composició social dels barris, especialment a nombrosos municipis mitjans i grans que internament presenten una forta segregació residencial en funció de l'origen social, i desequilibris en la composició social dels centres escolars, a causa d'un sistema educatiu amb una segregació escolar (per nivell socioeconòmic i instructiu dels pares, que correlaciona també amb la llengua familiar) més elevada que la segregació residencial (vegeu els informes del Síndic de Greuges de 2016 sobre aquesta matèria). És a dir, Catalunya té escoles amb una escassa presència del català com a llengua habitual de relació interpersonal entre l'alumnat i les famílies que integren la comunitat escolar (estigui més o menys present al seu entorn), i també escoles ubicades a barris amb un escàs ús social del català.

Més endavant s'aborden de manera més específica cadascun d'aquests aspectes. A tall il·lustratiu, el gràfic 14 evidencia la relació existent entre la composició social dels municipis (a través de la proporció de població nascuda a la resta de l'Estat) i la població que coneix la llengua en cada territori.

¹⁹ MILIAN, Antoni; MURO, Xavier; PLA BOIX, Anna M.; PONS, Eva (2010). La llengua. *Revista Catalana de Dret Públic*, monogràfic sobre l'STC 31/2010, 131-153.

Gràfic 14. Relació entre la població nascuda a la resta de l'Estat i la població que sap escriure el català en els municipis catalans més grans de 50.000 habitants (2011)



Font: elaboració a partir de dades del cens de població 2011 i el Padró d'habitants 2012.

BLOC 2. L'ENQUESTA SOBRE ELS DRETS DELS INFANTS I ADOLESCENTS A CATALUNYA (EDICIÓ 2021 SOBRE USOS I DRETS LINGÜÍSTICS)

Presentació de l'enquesta sobre els drets dels infants i adolescents a Catalunya

El Síndic de Greuges es proposa conèixer de primera mà la realitat social dels infants i adolescents de Catalunya i els problemes que pateixen en l'exercici dels seus drets, amb l'objectiu de proposar a les administracions públiques les polítiques necessàries per a la millora de la seva situació.

La Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (LDOIA), estableix el dret dels infants a ser escoltats, i que ho siguin en aquells aspectes en què es trobin directament implicats i que aboquin a una decisió que els afecti (art. 7), i també preveu que els poders públics hagin de promoure el dret dels infants i els adolescents a participar activament en la construcció d'una societat més justa, solidària i democràtica, amb la generació d'espais socials nous que dinamitzin la participació (art. 11), i que les administracions públiques hagin d'establir procediments destinats a recollir les opinions dels infants i els adolescents amb relació a les polítiques, les normes, els projectes, els programes o les decisions que els afecten (art. 34).

Val a dir que la LDOIA ha d'interpretar-se conforme als tractats internacionals ratificats per l'Estat espanyol, especialment, entre d'altres, la Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant (CDI) i les observacions generals del Comitè dels Drets de l'Infant de Ginebra (art. 4). En aquest sentit, la CDI recull el dret a ser escoltat (art. 12) i el Comitè dels Drets de l'Infant, en l'Observació general núm. 12 (2009), que fa una anàlisi jurídica d'aquest article i exposa les condicions imprescindibles per fer realitat plenament aquest dret, recorda que el dret a ser escoltat estableix una obligació per als estats d'adoptar mecanismes per garantir el dret i recollir les opinions i tenir-

les en compte, sense imposar cap límit d'edat, ja que això suposaria limitar el dret en si mateix.

La mateixa Observació general 12 estableix que els estats han de consultar els infants "sobre todos los aspectos de la política educativa, en particular sobre el fortalecimiento del carácter adaptado a los niños del sistema docente, las posibilidades de aprendizaje regladas y no regladas que brindan a los niños una 'segunda oportunidad', los planes de estudios, los métodos de enseñanza, las estructuras escolares, los niveles de exigencia, los presupuestos y los sistemas de protección de la infancia" (punt 111). Aquesta mateixa observació recull el paper rellevant dels defensors dels infants i de les institucions independents de drets humans en matèria de drets de l'infant en relació amb la garantia del dret de ser escoltats, i la conveniència que els infants s'hi puguin adreçar directament (punts 46, 49 i 88 de l'Observació).

En aquesta línia, l'Observació general núm. 2 (2002), del Comitè dels Drets de l'Infant, que exposa com han de desenvolupar la seva tasca les institucions de defensa de drets dels infants com el Síndic de Greuges, estableix, sobre l'accessibilitat i la participació, que "las instituciones deben asegurar que se mantenga un contacto directo con los niños y que éstos participen y sean consultados en la forma adecuada". I també que "las instituciones nacionales deberían concebir programas de consulta especialmente adaptados y estrategias de comunicación imaginativas para garantizar el pleno cumplimiento del artículo 12 de la Convención. Deberían establecerse distintas maneras para que los niños puedan comunicarse con la institución".

Amb aquest propòsit, l'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents a Catalunya, de periodicitat anual, promoguda pel Síndic de Greuges amb la col·laboració del Departament d'Educació, té per objectiu analitzar cada any un àmbit diferent de la vida dels infants i adolescents a partir de la

seva participació directa. Aquesta enquesta té caràcter monogràfic sobre una determinada temàtica relacionada amb aspectes que afecten l'alumnat i que no es coneixen suficientment.

L'article 4.d) de la Llei 24/2009, de 23 de desembre, del Síndic de Greuges, recull la competència del Síndic per portar a terme estudis de caràcter general sobre el funcionament de les administracions, els organismes i les empreses que són objecte de la seva supervisió, i col·laborar-hi amb vista a la millora dels criteris d'actuació i a la fixació d'estàndards de qualitat dels serveis que presten. L'apartat f) estableix la competència per elaborar informes en relació amb matèries de la seva competència.

Convé posar de manifest que els drets i deures lingüístics estan recollits en l'Estatut d'autonomia de Catalunya i formen part de l'àmbit de competències del Síndic, de manera que pot recollir informació per a l'elaboració d'estudis i informes, que al seu torn són presentats al Parlament de Catalunya.

L'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents a Catalunya ha de servir com un element de referència perquè administracions públiques, partits polítics de tot l'arc parlamentari i altres actors que hi puguin estar interessats formulin recomanacions per a la millora en el gaudi dels drets i propostes de polítiques públiques en aquest àmbit concret a partir del coneixement que se'n disposi.

La finalitat i els objectius de l'edició 2021 de l'enquesta

En l'edició de l'any 2021, l'objecte de l'Enquesta s'ha centrat en els drets i els usos lingüístics dels infants i adolescents a Catalunya. La informació que ens proporciona l'Enquesta té per objectiu millorar el coneixement disponible sobre la realitat sociolingüística dels infants i adolescents, especialment en l'àmbit de l'educació formal (escolar) i de l'educació no formal (lleure educatiu).

Actualment, la font de coneixement més important de què es disposa sobre la realitat sociolingüística a Catalunya és l'Enquesta

d'usos lingüístics de la població, de caràcter quinquennal, i de la qual actualment ja s'han fet quatre edicions (2003, 2008, 2013, 2018). Ha estat desenvolupada conjuntament entre la Direcció General de Política Lingüística del Departament de Cultura i l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat), i forma part d'una activitat estadística oficial integrada en els Plans estadístics de Catalunya. Aquesta enquesta, que treballa amb una mostra de 8.780 persones majors de quinze anys distribuïdes per tot el territori de Catalunya, no permet capturar de manera precisa els usos lingüístics dels infants i adolescents menors de quinze anys.

La font de coneixement més important que es disposa sobre la realitat sociolingüística dels infants i adolescents de Catalunya és l'Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de quart d'ESO, que elabora el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya cada set anys, i del qual actualment ja s'han fet tres edicions (2006, 2013 i 2021). Aquest estudi analitza els resultats obtinguts de l'aplicació d'un qüestionari sociodemogràfic i d'usos lingüístics a una mostra de 3.205 alumnes de quart d'ESO que en la darrera edició van fer la prova censal de competències. Aquest estudi, que aporta una informació molt valuosa sobre les dades sociolingüístiques de l'alumnat i de les seves famílies i sobre les seves representacions i aspiracions lingüístiques, i que permet analitzar l'evolució dels usos lingüístics en el context escolar i fora d'aquest context, a banda també de la relació del perfil sociolingüístic de l'alumnat i els resultats acadèmics, no permet analitzar amb el mateix detall la realitat sociolingüística dels centres escolars, prenent com a unitat d'anàlisi el centre educatiu. La mostra representativa d'alumnat està configurada a partir d'un procediment de mostreig bietàpic que té en compte una primera selecció aleatòria estratificada de 55 centres.

En aquest context, l'edició 2021 de l'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents a Catalunya (EDIAC-2021) té per objectiu conèixer els diferents components del perfil sociolingüístic dels infants i adolescents (llengua inicial, llengua d'identificació i llengua habitual, competència autopercebuda, etc.) i els usos

lingüístics en diferents àmbits de la seva vida quotidiana (escola, lleure educatiu, família, relació amb els amics, consum cultural, etc.), amb especial atenció en els usos lingüístics dins dels centres (llengua de docència, llengua d'interacció a l'aula, llengua d'interacció fora de l'aula, llengua d'interacció al menjador escolar, etc.). L'anàlisi d'aquesta informació ens permet conèixer el règim lingüístic, la composició sociolingüística i el context sociolingüístic dels diversos centres de la mostra. L'EDIAC-2021 compta amb una mostra prou àmplia i amb suficient cobertura territorial de centres per poder analitzar amb detall la relació existent entre aquests elements.

L'EDIAC-2021 té per objectiu aprofundir en el coneixement sobre els usos lingüístics dels infants i adolescents des de la perspectiva dels drets. En aquest sentit, està dissenyada per obtenir informació per poder analitzar aspectes com ara l'accés al coneixement per part dels infants i adolescents de les llengües oficials, el grau de normalització d'aquestes llengües en l'ús o el règim lingüístic dels centres escolars, entre d'altres. Des de la perspectiva dels drets, l'EDIAC-2021 també té per objectiu obtenir informació per analitzar les oportunitats dels infants i adolescents en l'aprenentatge de les llengües estrangeres, tant dins com fora dels centres, i també comprendre el nivell de coneixement i els usos de la llengua aranesa entre els infants i adolescents de la Vall d'Aran i la presència que aquesta llengua té als centres escolars. Els drets i les oportunitats dels parlants de les diferents llengües a utilitzar la seva llengua (o les seves llengües) depenen del coneixement que en tenen la resta de parlants i de l'existència de marcs institucionals i socials que ho facin possible.

El desenvolupament de l'edició 2021 de l'enquesta i la seva metodologia

L'EDIAC-2021 està adreçada als centres educatius que imparteixen ensenyaments de primària i/o secundària obligatòria, i més específicament a l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO.

En total, el Síndic de Greuges ha mantingut contactes per valorar la participació en l'Enquesta amb un total de 1.132 centres de primària i 614 centres de secundària, tant de titularitat pública com privada concertada. Els centres finalment participants han estat 974 de primària, el 43,4 % del total, i 547 de secundària, el 51,0 % del total.

En total, hi ha hagut 158 centres de primària i 67 centres de secundària, prop del 7 % del total, que han comunicat al Síndic de Greuges que no hi participarien, generalment per raons vinculades a la situació de pandèmia viscuda (confinament de grups i professorat, etc.). Altres motius explicitats en casos puntuals tenen a veure també amb la manca de temps, amb la manca de disponibilitat de dispositius electrònics suficients al centre o amb el context polític. Hi ha nombrosos centres que han sol·licitat allargar el termini de resposta més enllà del 31 de gener de 2022, sense que hagi estat possible aquest allargament per causes organitzatives imputables a aquesta institució.

L'Enquesta ha estat contestada per 52.522 alumnes. A primària, 26.419 alumnes han contestat l'enquesta, la qual cosa representa el 33,8 % del total d'alumnat matriculat a 5è de primària; mentre que a secundària, el nombre d'adolescents participants ha estat de 26.103, el 31,9 % del total d'alumnat de 3r d'ESO.

Taula 2. Participants a l'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics) a Catalunya (2021)

	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]
	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers
5è de primària								
Total centres	974	230	2.245	43,4	26.419	6.171	78.252	33,8
Títularitat								
Públic	738	175	1.686	43,8	18.267	4.399	53.710	34,0
Privat	236	55	559	42,2	8.152	1.772	24.542	33,2
Complexitat del centre								
Molt alta	94	22	207	45,4	2.570	543	6.985	36,8
Alta	143	29	317	45,1	3.592	736	11.383	31,6
Mitjana-alta	272	68	608	44,7	6.778	1.635	19.957	34,0
Mitjana-baixa	310	80	730	42,5	8.259	2.195	22.733	36,3
Baixa	143	29	360	39,7	4.864	1.027	16.012	30,4
Territori								
Baix Llobregat	112	20	210	53,3	2.982	631	8.515	35,0
Barcelona Comarques	80	19	231	34,6	2.285	506	8.894	25,7
Catalunya Central	110	26	216	50,9	2.529	539	5.935	42,6
Consorti d'Educació de Barcelona	124	34	319	38,9	3.855	983	13.033	29,6
Girona	126	28	273	46,2	3.161	768	8.345	37,9
Lleida	78	19	227	34,4	1.299	275	4.539	28,6
Maresme - Vallès Oriental	123	29	239	51,5	3.891	1.031	9.468	41,1
Tarragona	87	18	213	40,8	2.415	482	7.128	33,9
Terres de l'Ebre	37	14	80	46,3	708	263	1.765	40,1
Vallès Occidental	97	23	237	40,9	3.294	693	10.630	31,0
Grandària del municipi								
Menys de 20.000 habitants	404	103	947	42,7	8.613	2.185	23.365	36,9
Més de 20.000 habitants	570	127	1.298	43,9	17.806	3.986	54.887	32,4
Població nascuda a Catalunya								
Més del 70 %	365	94	873	41,8	7.974	1.989	22.021	36,2
Entre el 55 % i el 70 %	505	107	1.107	45,6	15.327	3.361	45.996	33,3
Menys del 55 %	104	29	265	39,2	3.118	821	10.235	30,5

3r d'ESO	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers
Total centres	547	121	1.073	51,0	26.103	5.865	81.894	31,9
Titularitat	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers
Públic	325	67	587	55,4	16.647	3.531	54.029	30,8
Privat	222	54	486	45,7	9.456	2.334	27.865	33,9
Complexitat del centre	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers
Molt alta	22	4	40	55,0	750	90	2.262	33,2
Alta	88	23	158	55,7	4.212	1.002	13.039	32,3
Mitjana-alta	184	42	352	52,3	9.616	2.302	28.250	34,0
Mitjana-baixa	155	32	320	48,4	6.771	1.404	23.211	29,2
Baixa	94	19	198	47,5	4.663	1.036	14.933	31,2
Territori	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers
Baix Llobregat	60	15	110	54,5	2.973	721	9.288	32,0
Barcelona Comarques	64	18	126	50,8	2.900	863	9.245	31,4
Catalunya Central	55	13	89	61,8	2.215	526	6.098	36,3
Consorci d'Educació de Barcelona	88	15	205	42,9	4.001	726	13.753	29,1
Territori	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers
Girona	59	12	100	59,0	3.072	648	8.393	36,6
Lleida	32	7	67	47,8	1.301	242	4.527	28,7
Maresme - Vallès Oriental	71	19	132	53,8	3.467	1.017	9.929	34,9
Tarragona	39	8	84	46,4	2.010	415	7.811	25,7
Terres de l'Ebre	19	4	26	73,1	939	104	1.733	54,2
Vallès Occidental	60	10	134	44,8	3.225	603	11.117	29,0
Grandària del municipi	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers
Menys de 20.000 habitants	169	38	305	55,4	7.278	1.712	22.432	32,4
Més de 20.000 habitants	378	83	768	49,2	18.825	4.153	59.462	31,7
Població nascuda a Catalunya	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers	Mostra completa	Mostra aleatòria	Univers	% mostra completa sobre univers
Més del 70 %	143	35	284	50,4	6.322	1.484	20.753	30,5
Entre el 55 % i el 70 %	329	67	628	52,4	16.754	3.627	50.220	33,4
Menys del 55 %	75	19	161	46,6	3.027	754	10.921	27,7

Fitxa tècnica

Univers: L'univers està format pels centres que el curs 2021/2022 imparteixen ensenyaments d'educació primària (2.245) i secundària obligatòria (1.073), per a aquells àmbits en què la unitat d'anàlisi sigui el centre. Quan la unitat d'anàlisi sigui l'alumnat, l'univers de referència està format per l'alumnat de 5è de primària (78.252) i de 3r d'ESO (81.894).

Mètode de recollida de la informació: L'alumnat ha contestat l'enquesta a través de mitjans electrònics, amb el suport i l'acompanyament del professorat dels centres, generalment en el context d'una activitat d'aula o com a tasca per fer a casa.

L'enquesta és individual, anònima i voluntària. L'alumnat no s'ha d'identificar per poder respondre-la.

Llengües del qüestionari: El qüestionari en línia s'ha presentat en llengua catalana i castellana, i aranesa per a l'alumnat de la Vall d'Aran.

Treball de camp: L'enquesta s'ha contestat entre els dies 23 de novembre de 2021 i el 31 de gener de 2022.

Grandària de la mostra: L'enquesta s'ha basat en quatre mostres de referència, les mostres completes i les mostres aleatòries de control, tant per a primària com per a secundària.

D'una banda, hi ha les mostres completes, dues en total, una per a primària i una per a secundària, integrades per l'alumnat que ha participat en l'enquesta (26.419 a primària i 26.103 a secundària) i que està matriculat en centres que han participat voluntàriament en l'enquesta (974 a primària i 547 a secundària).

I de l'altra, hi ha les mostres aleatòries de control, dues en total també, una per a primària i una per a secundària, que serveixen per verificar o contrastar que els resultats de les mostres completes s'ajusten a la realitat i per controlar possibles biaixos en la tipologia de centre que ha participat en l'enquesta. Les dues mostres aleatòries de control estan formades per 6.171 alumnes de 5è de primària de 230 centres diferents i de 5.865 alumnes de 3r d'ESO de 121 centres diferents.

La mostra completa s'utilitza per a les anàlisis en què la unitat d'anàlisi sigui l'alumnat. La mostra aleatòria de control s'utilitza per a les anàlisis en què la unitat d'anàlisi sigui el centre.

	Mostra completa (centres)	Mostra completa (alumnat)	Mostra aleatòria de control (centres)	Mostra aleatòria de control (alumnat)
Primària	974	26.419	230	6.171
Secundària	547	26.103	121	5.865

Disseny de la mostra: Les mostres completes no responen a cap mètode de mostreig específic, sinó que són el resultat de la comunicació electrònica i telefònica mantinguda entre les direccions dels centres i el Síndic de Greuges i de la voluntat dels centres de participar-hi. S'ha pogut contactar amb un total de 1.132 centres de primària i 614 centres de secundària, una part dels quals (158 a primària i 67 a secundària) han declinat participar-hi. No ha estat possible contactar amb el conjunt de centres de primària i secundària del Servei d'Educació de Catalunya per promoure la participació a l'enquesta.

Les mostres aleatòries de control s'han configurat amb un procediment de mostreig bietàpic estratificat per conglomerats, amb una primera selecció aleatòria estratificada de centres amb assignació no proporcional a cada estrat, respectant la disponibilitat de centres per als diferents estrats, i amb una segona selecció no aleatòria d'alumnat, en funció de la seva disponibilitat a participar en l'enquesta.

Els estrats s'han configurat en funció de l'encreuament de quatre variables relacionades amb el context sociolingüístic dels centres: el territori (AMB i no AMB), el percentatge de població nascuda a Catalunya (més del 70 %, entre el 70 % i el 55 % i menys del 55 %), la complexitat dels centres (elevada i no elevada) i la titularitat (públic i privat), 21 estrats en total, tant a primària com a secundària.

Per a l'anàlisi, s'han ponderat els diferents estrats de la mostra de centres i d'alumnat per adequar-les a les proporcions de l'univers.

La Inspecció d'educació ha promogut la participació a l'enquesta dels centres que formen part de les mostres aleatòries de control.

El marge d'error de les mostres d'alumnat és inferior al $\pm 2,0\%$.

Ponderació de la mostra: Per reequilibrar les mostres ampliades i aleatòries de control a les proporcions de l'univers de centres i alumnat, s'ha procedit a aplicar factors de ponderació sobre la base de les quatre variables, dues de context sociolingüístic dels centres i dues de característiques del centre, per garantir que el pes de cada estrat és proporcional al pes de cadascun d'ells en l'univers de centres i alumnat.

Les dues variables de context són els serveis territorials i la proporció de població nascuda fora de Catalunya, i les dues variables de característiques del centre són la titularitat i la complexitat.

Quan la unitat d'anàlisi és el centre, s'han aplicat factors de ponderació tenint present la distribució de l'univers de centres en els diferents estrats; i quan la unitat d'anàlisi és l'alumnat, se segueix el mateix procediment però es fa en funció de la distribució de l'alumnat en cadascun dels estrats, no pas dels centres.

5. L'ÚS DE LES LLENGÜES A L'ENSENYAMENT

5.1. Quin és el percentatge d'ús de les diferents llengües a l'escola?

Amb caràcter general, la llengua d'ús es correspon amb la llengua d'expressió i comunicació normal en un determinat àmbit social o en una determinada comunitat, que esdevé llengua franca d'ús comú dins d'aquest àmbit o comunitat quan hi ha més d'una llengua possible per utilitzar. En el cas de l'escola, per exemple, la llengua d'ús és la que s'empra normalment com a vehicle de comunicació entre els diferents membres de la comunitat educativa, tant dins com fora de l'aula. La Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística, estableix que la llengua de l'ensenyament no només fa referència a la llengua emprada en les activitats educatives dins de l'aula, sinó també fora de l'aula, i no només en les activitats lectives sinó també en les activitats administratives dels centres, tant les internes com les externes (art. 20). Aquesta seria la llengua d'ús escolar.

Aquesta concepció de la llengua d'ús i de l'ensenyament a l'escola en sentit ampli pot associar-se a la definició dels projectes lingüístics de centre en el marc dels projectes educatius de centre.

La Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC), preveu que tots els centres disposin de projecte educatiu, com a màxima expressió de la seva autonomia, i que aquest projecte reculli la identitat del centre, els objectius i les activitats amb la finalitat que els alumnes assoleixin les competències bàsiques i el màxim aprofitament educatiu, tenint presents les característiques socials i culturals del context escolar i les necessitats educatives dels alumnes. Més específicament, el projecte educatiu ha de contenir, com a mínim, elements com ara els criteris d'organització pedagògica, les prioritats i els plantejaments educatius, els procediments d'inclusió, els indicadors de progrés pertinents, la concreció i el desenvolupament dels currículums, els criteris que defineixen l'estructura organitzativa pròpia, el caràcter propi del

centre, si n'hi ha, i el projecte lingüístic, que es concreta a partir de la realitat sociolingüística de l'entorn (art. 91).

En relació amb els projectes lingüístics, la LEC preveu que els centres públics i concertats elaborin, com a part del projecte educatiu, un projecte lingüístic que emmarqui el tractament de les llengües al centre. El projecte lingüístic ha d'incloure els aspectes relatius a l'ensenyament i a l'ús de les llengües al centre, no només a l'aula, i ha de contenir, com a mínim, el tractament del català com a llengua d'ús i d'aprenentatge, el procés d'ensenyament i d'aprenentatge del castellà, les diverses opcions amb relació a les llengües estrangeres, els criteris generals per a les adequacions del procés d'ensenyament de les llengües, tant globalment com individualment, a la realitat sociolingüística del centre, i la continuïtat i la coherència educatives, pel que fa als usos lingüístics, en els serveis escolars i en les activitats organitzades per les associacions de mares i pares d'alumnes (art. 14).

Els projectes lingüístics, doncs, regulen els usos lingüístics als centres escolars, més enllà de la llengua com a matèria curricular i de la llengua de docència del professorat, tenint present la realitat sociolingüística del centre.

La mateixa Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), modificada per la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, també estableix que els centres elaboraran i executaran un projecte educatiu de centre (art. 120), que ha de recollir, a més dels valors, els fins i les prioritats d'actuació del centre, la concreció dels currículums, la metodologia pròpia d'un aprenentatge competencial, la forma d'atenció a la diversitat de l'alumnat o altres aspectes, i també les mesures necessàries per compensar les mancances que hi pogués haver en la competència en comunicació lingüística en les llengües oficials (art. 121).

Des de la perspectiva de l'aprenentatge de les llengües oficials, cal garantir que, en finalitzar l'educació bàsica, tot l'alumnat hagi assolit el ple domini de les llengües

oficials (disposició addicional trenta-vuitena de la LOE), sense limitar aquest objectiu a la llengua com a matèria curricular, i tampoc a la llengua com a eina docent del professorat.

Des d'aquest punt de vista, i pel que fa a l'educació bàsica, el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, en relació amb el règim lingüístic, estableix que els projectes lingüístics han de concretar el tractament i ús de les llengües a partir de la realitat sociolingüística de l'entorn i els criteris per a la implementació d'estratègies orientades a l'adquisició de la competència plurilingüe dels alumnes, amb l'objectiu que, "en acabar l'ensenyament obligatori, el sistema educatiu a Catalunya ha de garantir que tots els alumnes, independentment del seu origen lingüístic familiar, tinguin un ple domini de les dues llengües oficials i el coneixement de, com a mínim, una llengua estrangera" (art. 4). I afegeix que "per garantir la competència lingüística i comunicativa plena dels alumnes, cal afavorir a l'aula i en els diversos espais escolars no curriculars l'ús adequat de la llengua catalana a tots els nivells" (annex 2).

El Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, també preveu que tots els centres han d'elaborar un projecte lingüístic propi, que forma part del projecte educatiu (plurilingüe), i recorda que aquest projecte ha de tenir com a objectiu fonamental aconseguir que tot l'alumnat assoleixi una sòlida competència comunicativa en acabar l'educació obligatòria, de manera que pugui utilitzar normalment i de manera correcta el català i el castellà, i que pugui comprendre i emetre missatges orals i escrits en les llengües estrangeres que el centre hagi determinat en el projecte educatiu. D'acord amb aquesta normativa, la llengua d'ús normalment emprada incorpora la llengua d'ús d'ensenyament i aprenentatge, que engloba les activitats orals i escrites tant del professorat com de l'alumnat, els llibres de text i material didàctic o altres, i també la llengua d'ús en les activitats internes i externes de la comunitat educativa, que comprèn les comunicacions amb les famílies (art. 5).

De fet, aquesta concepció àmplia de la llengua d'ús a l'escola també incorpora una concepció més restrictiva, que entén que la llengua d'ús

i d'aprenentatge a l'ensenyament es limita a aquella a partir de la qual es desenvolupa l'activitat estrictament lectiva. La LEC, quan fa menció a la llengua d'ús i d'aprenentatge, també fa esment a la llengua normalment emprada en les activitats educatives, tant les orals com les escrites, el material didàctic i els llibres de text, i també les activitats d'avaluació de les àrees, les matèries i els mòduls del currículum (art. 11.2).

Des d'aquesta perspectiva, la llengua d'ús i d'aprenentatge a l'ensenyament incorpora, especialment, tres dimensions. Una de les dimensions fa referència a la llengua de docència del professorat, que correspon a la llengua oral i escrita amb què imparteix les matèries. Una segona dimensió és la llengua oral i escrita amb què estan elaborats els materials didàctics (llibres de text, material audiovisual, etc.) i els sistemes d'avaluació. I finalment, una tercera dimensió té a veure amb la llengua d'interacció escolar entre professorat i alumnat, o entre el mateix alumnat, generalment a l'aula, relacionada amb l'aprenentatge en les diferents matèries. Mentre en un context de classes magistrals predomina la llengua de docència del professorat com a llengua d'ús i d'aprenentatge, en un context de classes de treball per projectes la llengua d'ús i d'aprenentatge està més determinada per la llengua d'interacció escolar entre professorat i alumnat o entre els mateixos alumnes.

En relació amb aquest assumpte, la LEC estableix que la llengua d'ús i d'aprenentatge normalment emprada a l'ensenyament és el català. La sentència STC 31/2010, de 28 de juny, del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut d'autonomia de Catalunya, però, com ja s'ha dit, estableix que el català ha de ser llengua d'ús i d'aprenentatge, i que també ho ha de ser el castellà, com a llengua també oficial a Catalunya.

La jurisprudència ha traduït el caràcter d'ús de la llengua castellana a l'ensenyament (en un model lingüístic escolar en què el català és la llengua normalment emprada) en la fixació d'una presència mínima d'un 25 % de les hores lectives. Aquest 25 % mínim comporta l'ensenyament de la pròpia llengua castellana, com a matèria curricular, i una altra matèria curricular no lingüística de caràcter troncal o anàleg impartida íntegrament en llengua castellana. Per sota

d'aquesta proporció, les sentències del TSJC determinen que l'ús de la llengua castellana a l'ensenyament és residual.

La llengua d'ús a l'escola

L'EDIAC-2021 aporta informació sobre els diferents components que conformen la llengua d'ús a l'escola (durant la jornada escolar en el marc de l'atenció de l'alumnat): (a) la llengua d'ús a l'aula, (b) la llengua d'ús al pati i (c) la llengua d'ús al servei de menjador escolar. La llengua d'ús a l'escola s'ha obtingut com a indicador sintètic d'aquests tres components, atorgant pesos diferents a cada component d'acord amb el temps destinat a cada àmbit (vegeu la metodologia).

De manera agregada, a l'educació primària, la llengua d'ús a l'escola, que integra aquests tres components, és el català en un 62,1 % del temps, el castellà en un 33,1 % del temps, i una llengua estrangera, generalment l'anglès, en un 4,7 % del temps.

Per la seva banda, a l'educació secundària obligatòria, la llengua d'ús a l'escola és el català en un 60,6 % del temps, el castellà en

un 32,9 % del temps i una llengua estrangera en un 6,4 % del temps (vegeu la taula 3 i el gràfic 15).

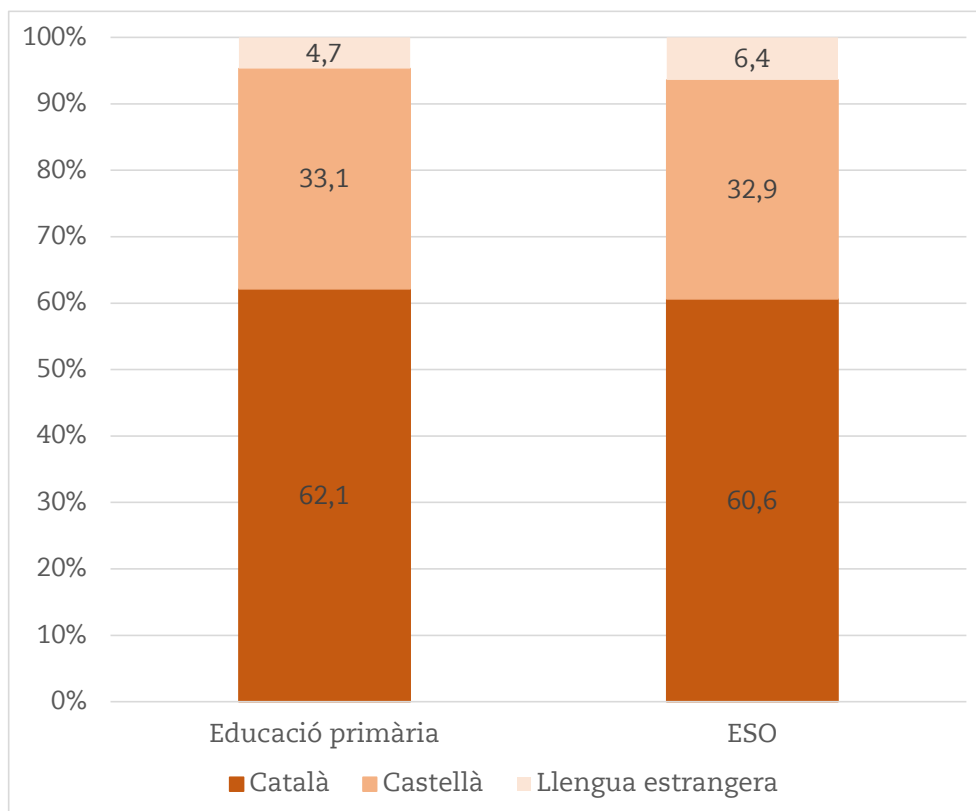
En termes globals, doncs, la llengua d'ús més present a l'escola és el català, amb prop d'un terç dels usos lingüístics en castellà, i amb un comportament força equivalent a l'educació primària i a l'educació secundària obligatòria.

Aquests càlculs s'han elaborat tenint en compte el temps destinat a cada àrea o matèria i a l'esbarjo, d'acord amb el que estableix el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, i el Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, i també durant el temps de menjador escolar, tenint present que en el sector públic a secundària no hi ha servei de menjador escolar en la majoria de centres.

Taula 3. Llengua d'ús a l'escola a 5è d'educació primària i 3r d'educació secundària obligatòria (2021)

	Educació primària	Secundària
Català	62,1	60,6
Castellà	33,1	32,9
Aranès	0,2	0,0
Llengua estrangera	4,7	6,4
Total	100,0	100,0

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Gràfic 15. Llengua d'ús a l'escola a 5è d'educació primària i 3r d'educació secundària obligatòria (2021)

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Metodologia

La llengua d'ús a l'escola s'ha construït a partir de la llengua d'ús a l'aula (a primària, amb un pes del 60% i a ESO, amb un pes del 85%), la llengua d'ús al pati (a primària, amb un pes del 20% i a ESO, amb un pes del 8%) i la llengua d'ús al servei de menjador escolar (a primària, amb un pes del 20% i a ESO, amb un pes del 7%). Per a cada centre, a l'hora d'establir els pesos en funció de la titularitat, s'ha tingut en compte la no provisió del servei de menjador escolar a la majoria de centres de secundària públics, de manera que en els centres públics el pes del servei de menjador és del 0%.

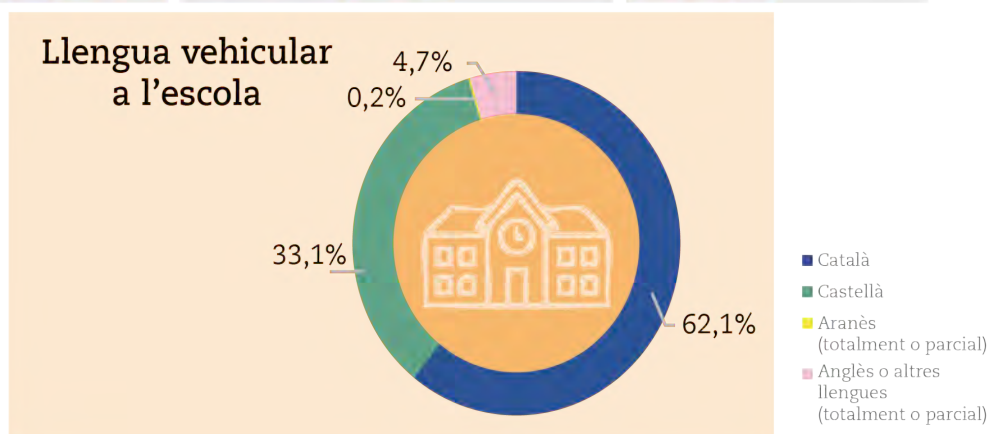
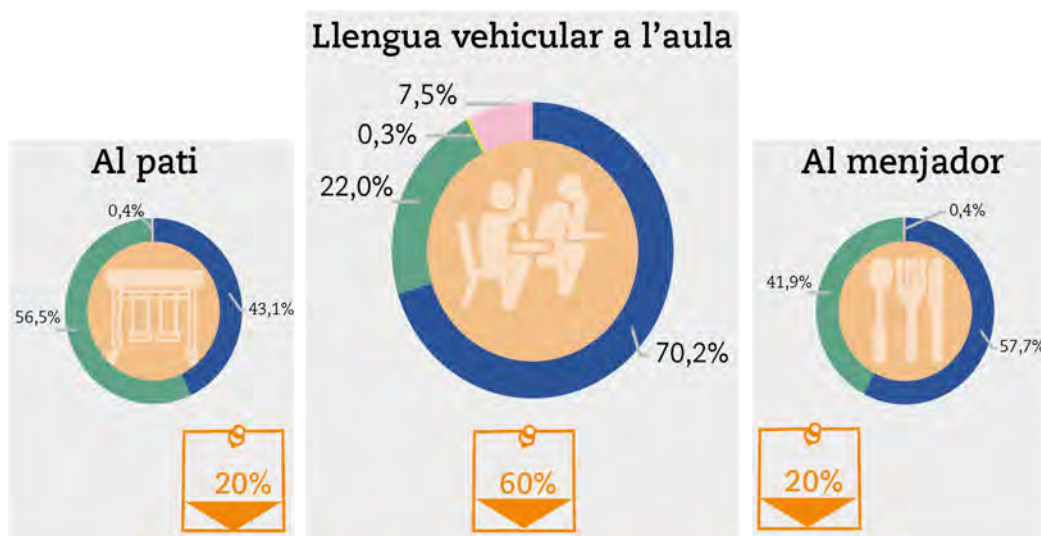
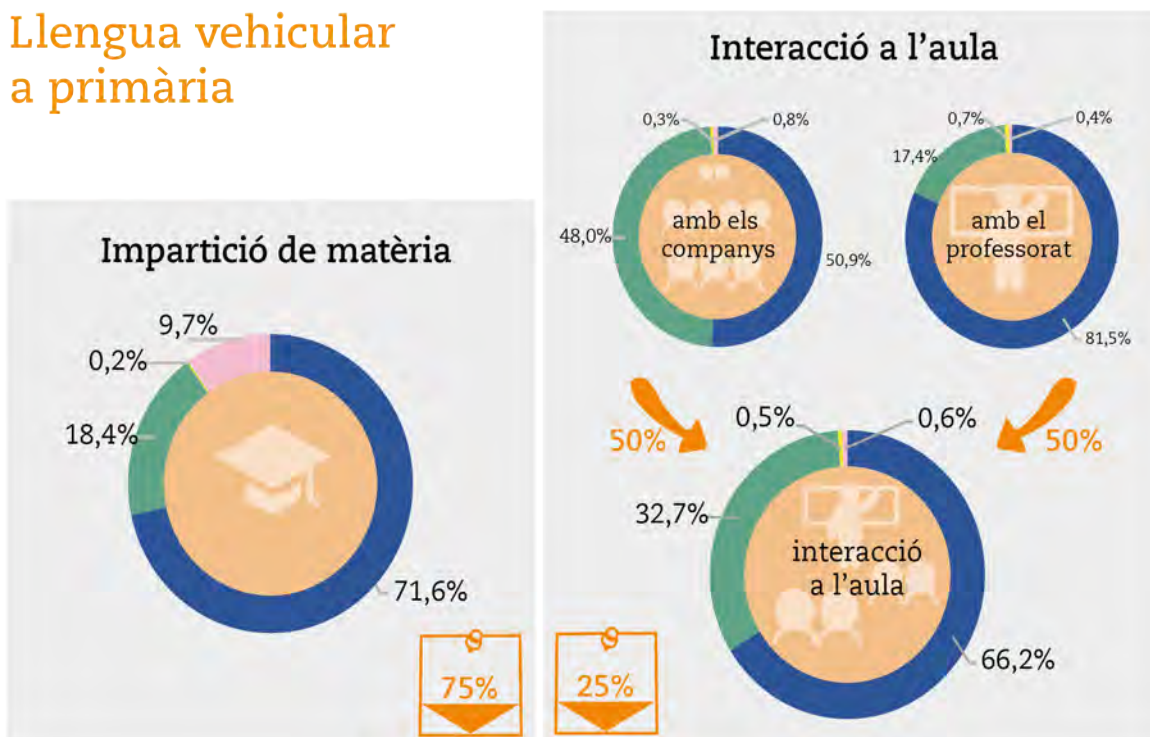
La llengua d'ús a l'aula s'ha construït a partir de la llengua de docència del professorat (amb un pes del 75%) i la llengua d'ús d'interacció a l'aula entre alumnat i professorat (amb un pes del 25%).

La llengua d'ús d'interacció a l'aula s'ha construït a partir de la llengua entre alumnat i professorat (50%) i la llengua entre companys a l'aula (50%).

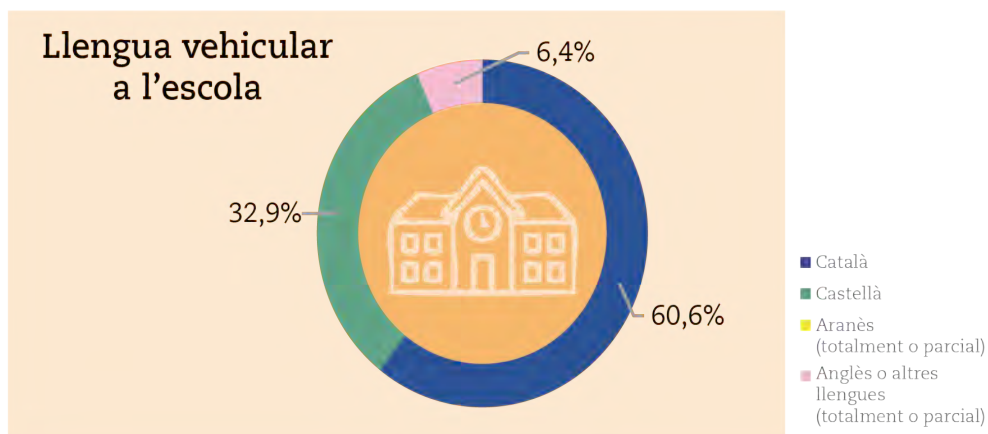
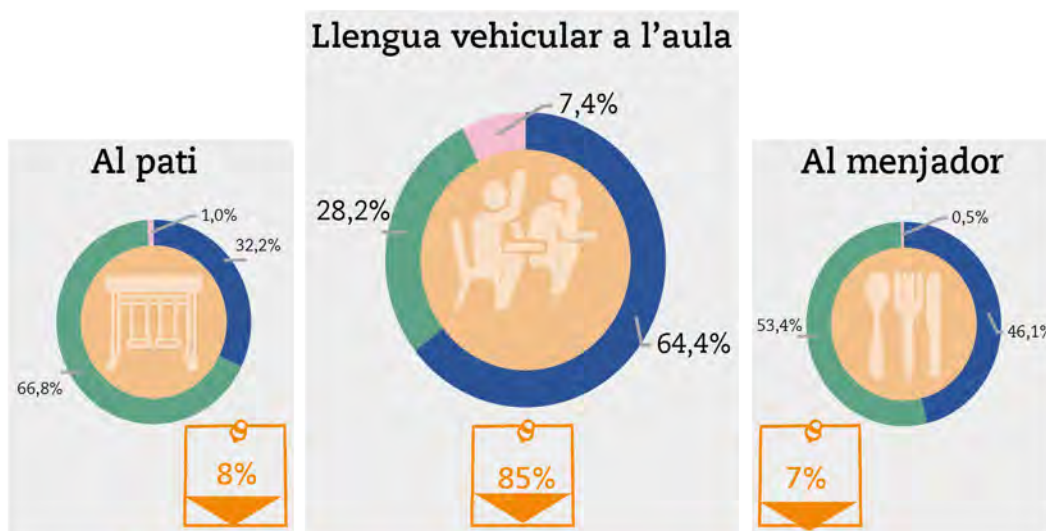
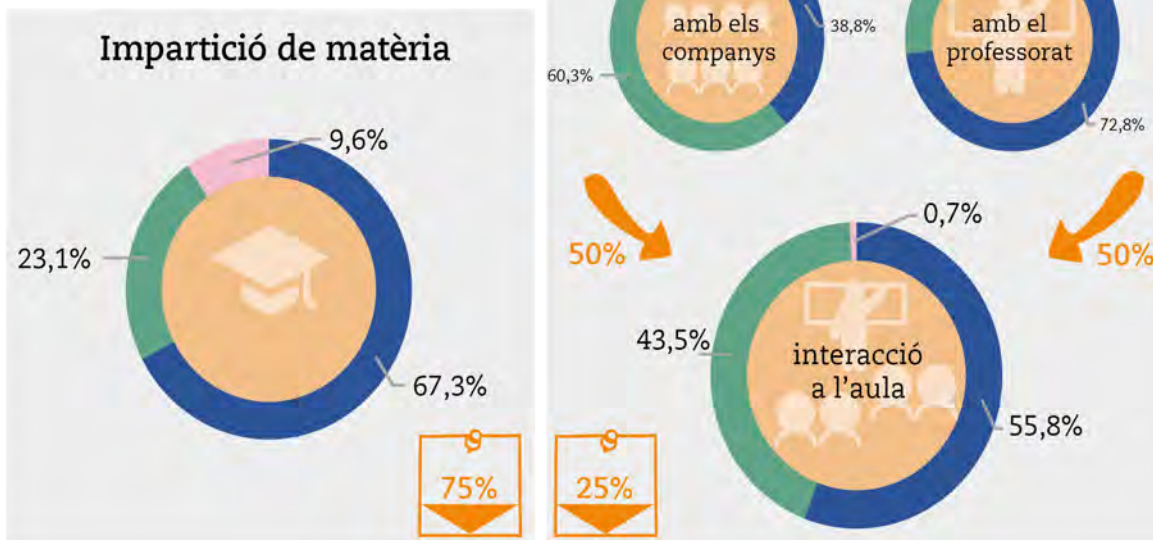
D'acord amb aquests pesos, per cada centre escolar s'ha fet un càlcul del temps en percentatge en què utilitza la llengua catalana, castellana, estrangera (i aranese a l'Aran).

El percentatge agregat del conjunt del sistema educatiu s'ha elaborat a partir de la mitjana de tots els centres, independentment de la grandària (nombre d'alumnat de cada centre).

Llengua vehicular a primària



Llengua vehicular a ESO



La llengua d'ús a l'aula

Quan prenem com a referència l'aula, la llengua d'ús té dos components: (a) la llengua de docència del professorat, i (b) la llengua d'ús d'interacció a l'aula, que al seu torn està integrada per la llengua d'interacció entre professorat i alumnat i la llengua d'interacció entre alumnat a l'aula (vegeu la metodologia).

En aquest sentit, a primària, la llengua d'ús a l'aula és en un 70,2 % del temps el català, en un 22,0 % el castellà i en un 7,5 % la llengua estrangera; i a secundària, la llengua d'ús a l'aula és en un 64,4 % del temps el català, en un 28,2 % el castellà i en un 7,4 % la llengua estrangera (vegeu la taula 4).

Si prenem com a referència la llengua emprada pel professorat a l'hora d'impartir les matèries, excloent l'àmbit d'interacció dins de l'aula entre alumnat i professorat (preguntes, etc.) o entre el mateix alumnat (treball en grup, etc.), la llengua de docència del professorat és, a primària, d'un 71,6 % del temps el català, un 18,4 % el castellà i un

9,7 % la llengua estrangera; i a secundària, en un 67,3 % del temps el català, un 23,1 % el castellà i un 9,6 % la llengua estrangera

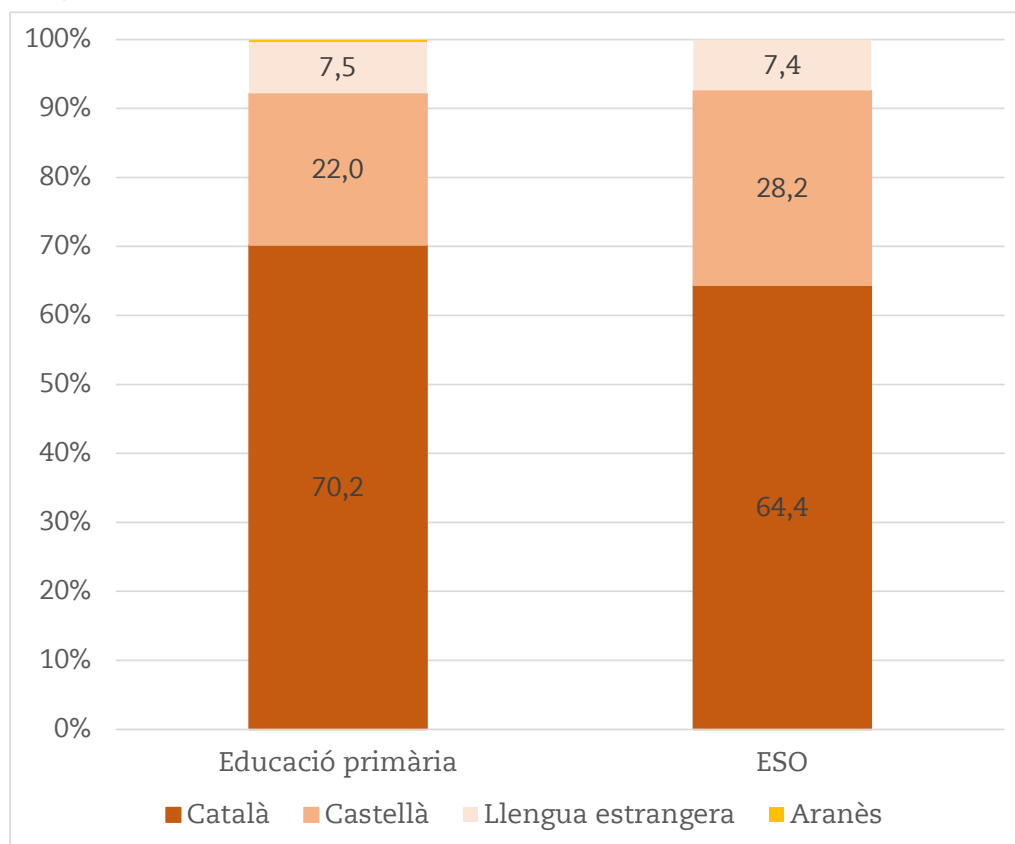
Amb caràcter general, cal destacar que a l'educació primària hi ha un pes més elevat del català i més baix del castellà com a llengües d'ús a l'aula que no pas a secundària, on augmenta la presència del castellà, tant com a llengua docent del professorat com també com a llengua d'interacció a l'aula.

De fet, pel que fa a la interacció a l'aula, cal posar de manifest la diferència notable existent entre la llengua d'interacció entre alumnat i professorat, d'una banda, i la llengua d'interacció entre l'alumnat a l'aula, de l'altra. En el cas de primària, la relació de l'alumnat amb el professorat es produeix normalment en català, en un 81,5 %, i en castellà en un 17,4 %. En canvi, en la interacció entre l'alumnat de primària a l'aula el castellà té un pes més elevat, del 48,0 %. En el cas de secundària, mentre que el 72,8 % de la interacció entre alumnat i professorat es fa en català, el 60,3% de la interacció entre companys a l'aula es fa en castellà.

Taula 4. Llengua d'ús a l'aula a 5è d'educació primària i 3r d'educació secundària obligatòria (2021)

Educació primària	Llengua d'ús a l'aula	Llengua de docència del professorat	Llengua d'ús d'interacció a l'aula	Llengua d'interacció entre alumnat i professorat a l'aula	Llengua d'interacció entre alumnat a l'aula
Català	70,2	71,6	66,2	81,5	50,9
Castellà	22,0	18,4	32,7	17,4	48,0
Aranès	0,3	0,2	0,5	0,7	0,3
Llengua estrangera	7,5	9,7	0,6	0,4	0,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Secundària	Llengua d'ús a l'aula	Llengua de docència del professorat	Llengua d'ús d'interacció a l'aula	Llengua d'interacció entre alumnat i professorat a l'aula	Llengua d'interacció entre alumnat a l'aula
Català	64,4	67,3	55,8	72,8	38,8
Castellà	28,2	23,1	43,5	26,6	60,3
Aranès	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Llengua estrangera	7,4	9,6	0,7	0,6	0,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Gràfic 16. Llengua d'ús a l'aula a 5è d'educació primària i 3r d'educació secundària obligatòria (2021)

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Llengua d'ús fora de l'aula

Més enllà de les llengües emprades dins de l'aula, l'EDIAC-2021 també ens proporciona informació sobre els usos lingüístics durant el temps de pati i durant el servei de menjador escolar.

A diferència del que succeeix a dins de l'aula, on el català és llengua d'ús normal, el castellà és, amb diferència, la llengua d'ús normal tant al pati com al servei de menjador escolar. Aquests resultats són coincidents amb la recerca en sociolingüística que conclou que el model lingüístic escolar vigent a Catalunya influeix menys del que s'esperava en l'ús del català com a llengua habitual en les relacions informals entre l'alumnat.²⁰

A primària, la llengua d'ús més habitual de relació al pati és el castellà, amb un 56,5% dels usos en aquesta llengua, tot i que el català és manté, en proporcions semblants, com a llengua d'ús al servei de menjador escolar, fonamentalment per la influència del monitoratge. En el cas de secundària, la presència del castellà és prevalent al pati i també al menjador escolar, tot i que amb més intensitat al pati que al servei de menjador escolar: el 66,8 % d'usos lingüístics al pati i el 53,4 % al servei de menjador escolar són en llengua castellana, mentre que el 32,2 % al pati i el 46,1 % al servei de menjador escolar són en llengua catalana (vegeu la taula 5).

²⁰ VILA, F. X. I GALINDO, M. (2009). El Sistema de conjunció en català en l'educació primària a Catalunya: impacte sobre els usos. *Treballs de sociolingüística catalana*, núm. 20, p. 21-69.

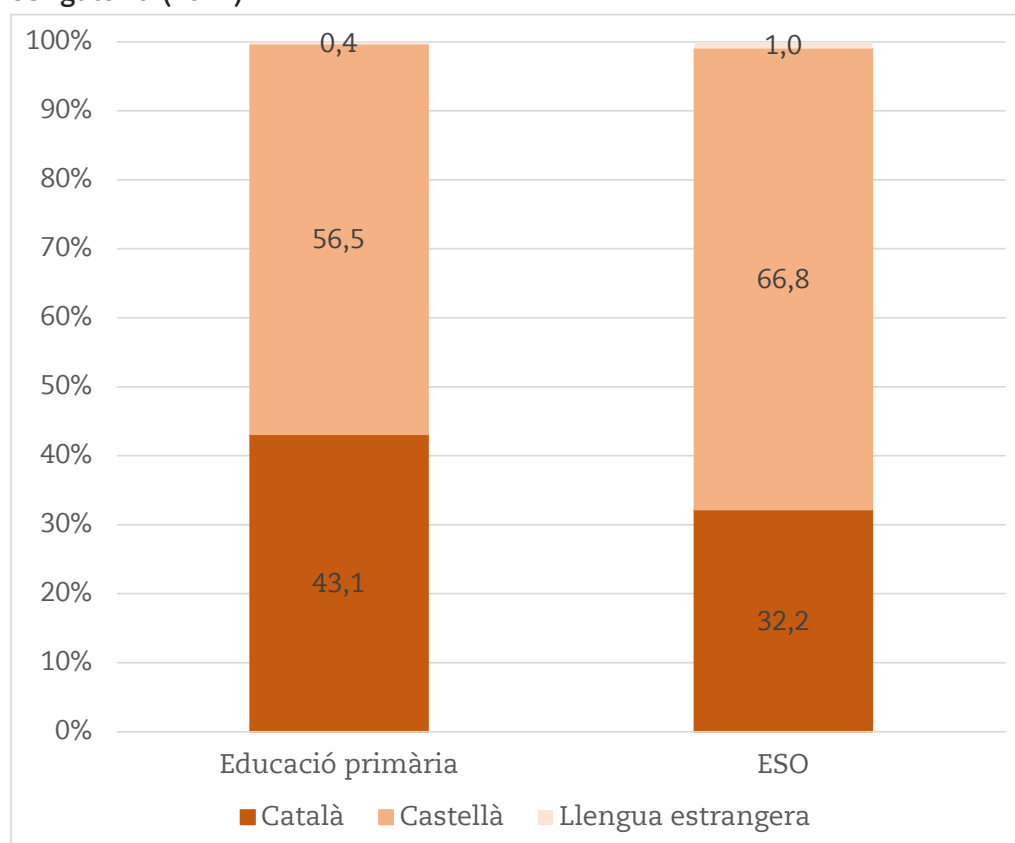
Taula 5. Llengua d'ús a l'escola fora de l'aula a 5è d'educació primària i 3r d'educació secundària obligatòria (2021)

Educació primària	Llengua d'ús al pati	Llengua d'ús al servei de menjador escolar
Català	43,1	57,7
Castellà	56,5	41,9
Aranès	0,0	0,0
Llengua estrangera	0,4	0,4
Total	100,0	100,0

Secundària	Llengua d'ús al pati	Llengua d'ús al servei de menjador escolar
Català	32,2	46,1
Castellà	66,8	53,4
Aranès	0,0	0,0
Llengua estrangera	1,0	0,5
Total	100,0	100,0

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Gràfic 17. Llengua d'ús al pati a 5è d'educació primària i 3r d'educació secundària obligatòria (2021)



Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

La llengua de comunicació vertical i la llengua de comunicació horitzontal per part de l'alumnat a l'escola

La vehicularitat de les llengües per part de l'alumnat en els diferents àmbits d'interacció a l'escola està molt condicionada pel tipus d'interlocutor. Quan s'analitzen els usos lingüístics dins dels centres, es constata una tendència de l'alumnat a utilitzar majoritàriament la llengua catalana en les comunicacions verticals amb professorat i personal educador del centre, mentre que la comunicació amb els companys es produeix majoritàriament en llengua castellana. L'ús normal del català com a llengua d'ús a l'escola i com a llengua d'ús habitual per part de professorat i personal educador fomenta que aquesta sigui una llengua normalment usada per part de l'alumnat en la seva interacció amb el personal docent i educador, de la mateixa manera que també utilitza el castellà com a llengua d'ús habitual en la relació amb els companys.

Aquest comportament diferenciat en les comunicacions verticals i horitzontals és

especialment accentuat a secundària, on l'ús de la llengua catalana decreix de manera significativa respecte a l'educació primària en les relacions entre iguals.

A primària, el pes del català en les comunicacions verticals és del 76,5 % i el del castellà, del 22,6 %, mentre que la comunicació horitzontal es produeix majoritàriament en castellà, amb un pes del 51,7% dels usos lingüístics, lleugerament per sobre del pes de la llengua catalana, que és del 47,7 % (vegeu la taula 6).

A secundària, la presència del català continua essent prevalent en la comunicació vertical, com també succeeix a primària, amb un pes del 71,0 % dels usos lingüístics que es desenvolupen en llengua catalana, i del 28,6 % en llengua castellana. En la comunicació horitzontal, la presència del català esdevé més minoritària que a primària, i el castellà és la llengua dominant en les relacions entre iguals dins l'escola: un 34,9 % dels usos lingüístics entre companys es fa en llengua catalana i un 64,1 %, en llengua castellana (vegeu la taula 7).

Taula 6. Llengua de comunicació vertical i horitzontal als centres de primària (2021)

	Català	Castellà	Aranès	Llengua estrangera
Llengua amb què l'alumnat respon preguntes del professorat	80,6	18,1	0,7	0,6
Llengua amb què l'alumnat parla amb el professorat a l'aula	81,5	17,4	0,7	0,4
Llengua amb què l'alumnat parla al professorat fora de l'aula	77,9	21,0	0,6	0,5
Llengua amb què l'alumnat escriu al professorat per e-mail	77,9	21,0	0,6	0,5
Llengua del personal monitor en parlar a l'alumnat	67,6	32,1	0,0	0,4
Llengua de l'alumnat en parlar al personal monitor	64,3	35,4	0,0	0,3

LLENGUA DE COMUNICACIÓ VERTICAL	76,5	22,6	0,3	0,4
Llengua amb els companys a l'aula	50,9	48,0	0,3	0,8
Llengua amb els companys al pati	43,1	56,5	0,0	0,4
Llengua amb què l'alumnat s'escriu e-mails	49,1	50,4	0,0	0,4
LLENGUA DE COMUNICACIÓ HORIZONTAL	47,7	51,7	0,1	0,5

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 7. Llengua de comunicació vertical i horitzontal als centres de secundària (2021)

	Català	Castellà	Aranès	Llengua estrangera
Llengua amb què l'alumnat respon preguntes del professorat	74,4	25,1	0,0	0,5
Llengua amb què l'alumnat parla amb el professorat a l'aula	72,8	26,6	0,0	0,6
Llengua amb què l'alumnat parla al professorat fora de l'aula	67,2	32,4	0,0	0,5
Llengua amb què l'alumnat escriu al professorat per e-mail	83,4	16,2	0,0	0,4
Llengua del personal monitor en parlar a l'alumnat	53,4	46,2	0,0	0,3
Llengua de l'alumnat en parlar al personal monitor	52,9	46,9	0,0	0,2
LLENGUA DE COMUNICACIÓ VERTICAL	76,5	22,6	0,3	0,4
Llengua amb els companys a l'aula	50,9	48,0	0,3	0,8
Llengua amb els companys al pati	43,1	56,5	0,0	0,4
Llengua amb què l'alumnat s'escriu e-mails	49,1	50,4	0,0	0,4
LLENGUA DE COMUNICACIÓ HORIZONTAL	47,7	51,7	0,1	0,5

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

5.2. Hi ha diferències entre matèries en l'ús de les diferents llengües a l'escola? Com afecta l'aprenentatge competencial als usos lingüístics a l'aula?

Des de fa anys, els centres escolars han anat adaptant progressivament la manera d'impartir els ensenyaments a un currículum basat en l'adquisició de competències, i no tant en l'acumulació de coneixements. La LEC, de l'any 2009, ja situa en el centre del currículum l'enfocament competencial i la necessitat que els currículums de l'educació primària i secundària obligatòria s'orientin a l'adquisició de les competències bàsiques²¹ (arts. 58 i 59). En aquesta línia, el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, i el Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, aprofundeixen en l'enfocament competencial del currículum en aquestes etapes (art. 1 Decret 187/2015; art. 5 Decret 119/2015).

Aquest enfocament competencial del currículum s'ha vist reforçat recentment amb l'aprovació de la LOMLOE (Llei orgànica de modificació de la LOE) l'any 2020.

Aquesta transició d'un ensenyament basat en l'acumulació de coneixements a un model basat en l'adquisició de competències (o en l'aplicació de coneixements) ha comportat un canvi fonamental en la manera d'actuar a terme les activitats lectives: es desenvolupen formes d'aprenentatge més obertes i flexibles, adaptades a les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat, orientades a l'aplicació pràctica dels continguts curriculars, i en què s'abandona progressivament la docència basada en la classe magistral, unidireccional de professorat a alumnat, i es reforcen metodologies orientades a la integració transversal de competències en què les

matèries com a compartiments estancs queden més desdibuixades. L'exemple més evident d'aquest plantejament és la incorporació del treball per projectes, que permet integrar en una mateixa activitat l'adquisició de competències de diferents àrees curriculars.

En aquest context, l'establiment de criteris rígids sobre la impartició d'una determinada matèria en una determinada llengua d'ús, com ordena la Sentència núm. 5201/2020, pot esdevenir artificial o complexa de portar a la pràctica, perquè el temps lectiu no necessàriament s'organitza, parcialment o total, a partir de matèries o assignatures.

Val a dir, a més, que, com més obert és l'enfocament de l'activitat lectiva, i com més rellevància té el treball aplicat i la participació activa de l'alumnat en aquesta activitat, la llengua normal de comunicació de l'alumnat augmenta la seva presència, per sobre de la llengua emprada pel professorat.

Per observar l'impacte de les noves pedagogies basades en un enfocament competencial en els usos lingüístics a l'aula és interessant analitzar, a partir de l'EDIAC-2021, en quin llenguatge s'imparteixen àrees com ara projectes, treball de síntesi, educació plàstica, educació física, educació en valors i religió o tutoria, que responen generalment a metodologies pedagògiques més aplicades i obertes a la participació de l'alumnat, en contrast amb altres matèries que no necessàriament gaudeixen d'aquestes característiques.

En el cas dels projectes, per exemple, el castellà concentra a secundària un 26,9 % dels usos com a llengua de docència del professorat, mentre que en el cas de les matemàtiques aquesta xifra passa al 16,5 %, deu punts percentuals menys (vegeu la taula 8).

²¹ S'entén per *competència bàsica* la capacitat d'una persona de resoldre problemes reals en contextos diversos integrant coneixements, habilitats pràctiques, actituds i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per assolir una acció eficaç i satisfactòria (art. 6 Decret 119/2015).

Taula 8. Llengua d'impartició de matèria en matèries no lingüístiques a 3r d'educació secundària obligatòria (2021)

Secundària	Català	Castellà	Aranès	Llengua estrangera
Matemàtiques	83,1	16,5	0,0	0,4
Ciències socials	85,7	12,9	0,0	1,4
Biologia	85,1	12,2	0,0	2,7
Física	82,4	15,5	0,0	2,1
Tecnologia	78,7	19,1	0,0	2,2
Educació plàstica	77,1	21,6	0,0	1,3
Educació física	72,5	26,2	0,0	1,4
Educació en valors i religió	80,2	18,8	0,0	0,9
Projecte	71,8	26,9	0,0	1,4
Treball de síntesi	76,9	22,4	0,0	0,7
Tutoria	78,9	20,8	0,0	0,4

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

De fet, en l'epígraf anterior s'analitza la llengua d'ús a l'aula calculada a partir d'un model en què la llengua emprada pel professorat en l'explicació de la matèria computa el 75 % del temps i la llengua emprada pel professorat i l'alumnat en la interacció dins de l'aula (preguntes, treball en grups, exposicions, etc.) computa el 25 % restant. Hi ha centres, però, que responen més a un model més tradicional de classe magistral, en què la llengua docent del professorat ocupa bona part del temps de treball a l'aula, mentre que hi ha altres centres amb projectes pedagògics més basats en el model competencial i en el treball per projectes, en què la llengua d'interacció a l'aula guanya més presència.

Així, per exemple, en el cas que tots els centres de primària adoptessin un projecte pedagògic basat en la classe magistral, en què el pes de l'explicació del professorat fos del 90 % i el pes de la interacció entre professorat i alumnat, i entre alumnat, fos del 10 %, el català com a llengua d'ús a l'aula augmentaria del 70,2 % al 71,0 %, mentre que el castellà decreixeria del 22,0 % al 19,9 %.

En canvi, en el cas que tots els centres de secundària adoptessin un projecte pedagògic orientat al treball per projectes, en què la llengua de docència del professorat tingués un pes del 50 % i la resta de temps fos assignat a la llengua d'interacció a l'aula entre professorat i alumnat, el català com a llengua d'ús de l'aula baixaria del 70,2 % al 68,9 %, mentre que el castellà augmentaria del 22,0 % al 25,6 % (vegeu la taula 9).

En aquesta mateixa línia, si els centres de secundària adoptessin un projecte pedagògic basat en la classe magistral (model 90 % de llengua docent del professorat i 10 % de llengua d'interacció entre professorat i alumnat, i entre alumnat), el català com a llengua d'ús a l'aula augmentaria del 64,4 % al 66,1 %, mentre que el castellà decreixeria del 28,2 % al 25,1 %.

En canvi, si adoptessin un projecte pedagògic orientat al treball per projectes (model 50/50), el català com a llengua d'ús de l'aula baixaria del 64,4 % al 61,5 %, mentre que el castellà augmentaria del 28,2 % al 33,3 % (vegeu la taula 9).

Taula 9. Llengua d'ús a l'aula i a l'escola a 5è d'educació primària i 3r d'educació secundària obligatòria en funció del projecte pedagògic del centre (2021)

Primària	Projecte pedagògic de referència (75/25)		Projecte pedagògic basat en el treball per projectes (50/50)		Projecte pedagògic basat en la classe magistral (90/10)	
	Llengua d'ús de l'aula	Llengua d'ús al centre educatiu	Llengua d'ús de l'aula	Llengua d'ús al centre educatiu	Llengua d'ús de l'aula	Llengua d'ús al centre educatiu
Català	70,2	62,1	68,9	61,2	71,0	62,6
Castellà	22,0	33,1	25,6	35,3	19,9	31,8
Aranès	0,3	0,2	0,4	0,2	0,3	0,2
Llengua estrangera	7,5	4,7	5,2	3,3	8,8	5,5

Secundària	Projecte pedagògic de referència (75/25)		Projecte pedagògic basat en el treball per projectes (50/50)		Projecte pedagògic basat en la classe magistral (90/10)	
	Llengua d'ús de l'aula	Llengua d'ús al centre educatiu	Llengua d'ús de l'aula	Llengua d'ús al centre educatiu	Llengua d'ús de l'aula	Llengua d'ús al centre educatiu
Català	64,4	60,6	61,5	58,1	66,1	62,1
Castellà	28,2	32,9	33,3	37,3	25,1	30,3
Aranès	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Llengua estrangera	7,4	6,4	5,2	4,6	8,7	7,6

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

D'acord amb aquests usos lingüístics, la progressiva instauració de models d'ensenyament i aprenentatge basats en l'enfocament competencial i en el treball per projectes contribueix a incrementar la presència del castellà com a llengua d'ús dins de l'aula i, consegüentment també, com a llengua d'ús en el centre.

5.3. El sistema educatiu a Catalunya garanteix la immersió lingüística? La realitat heteroglòssica a l'aula

El desplegament del model lingüístic escolar basat en el català com a llengua d'ús i d'aprenentatge a partir de la dècada de 1980, d'acord amb el que establia la Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística, va acompanyar-se dels programes d'immersió lingüística en català als centres amb una proporció elevada

d'alumnat que no tenien el català com a llengua inicial o habitual, amb l'objectiu que aquest alumnat pogués incorporar-se progressivament i desenvolupar-se sense dificultats en un model escolar en què el català és la llengua normalment emprada. Amb caràcter general, la immersió lingüística en l'àmbit escolar es fonamenta en l'exposició intensiva a una determinada llengua per garantir-ne l'aprenentatge a alumnat que no té aquesta llengua com a llengua inicial i de la qual no té un nivell suficient de competència. Els programes d'immersió poden tenir en compte la llengua normalment emprada tant en l'activitat docent del professorat com també en la relació entre l'alumnat i el professorat.

De fet, en aquesta mateixa línia, la LEC de l'any 2009 estableix que, perquè el català mantingui la funció de llengua de referència i de factor de cohesió social, el Departament d'Educació ha d'implantar estratègies

educatives d'immersió lingüística que n'assegurin l'ús intensiu com a llengua d'ús d'ensenyament i d'aprenentatge, tenint present la realitat sociolingüística, la llengua o les llengües de l'alumnat i el procés d'ensenyament del castellà (art. 15).

Amb els anys, el model lingüístic escolar basat en el català com a llengua d'ús i d'aprenentatge s'ha anat equiparant en l'imaginari col·lectiu com a sistema d'immersió lingüística en català, tot i que jurídicament no són equiparables atès que originalment els programes d'immersió es desenvolupen per accelerar l'aprenentatge d'una llengua a alumnat que no en té ple domini i no pas al conjunt de l'alumnat, i tot i que la presència del català com a llengua d'ús normalment emprada en l'ensenyament també té una finalitat relacionada amb la normalització d'aquesta llengua oficial.

Val a dir que, contra les representacions que sostenen que el català és l'única llengua emprada en les activitats d'ensenyament-aprenentatge en el sistema educatiu de Catalunya, la recerca en sociolingüística educativa mostra que la realitat lingüística de les aules a Catalunya es pot definir més aviat com a realitat *heteroglòssica*.²² Les aules són, en aquest sentit, espais en què professorat i alumnat fan servir les llengües dels seus repertoris de manera simultània i per aconseguir diferents propòsits comunicatius, com succeeix, per exemple, quan dues estudiants d'origen marroquí discuteixen entre elles en amazic sobre el contingut d'una pàgina web en castellà i en

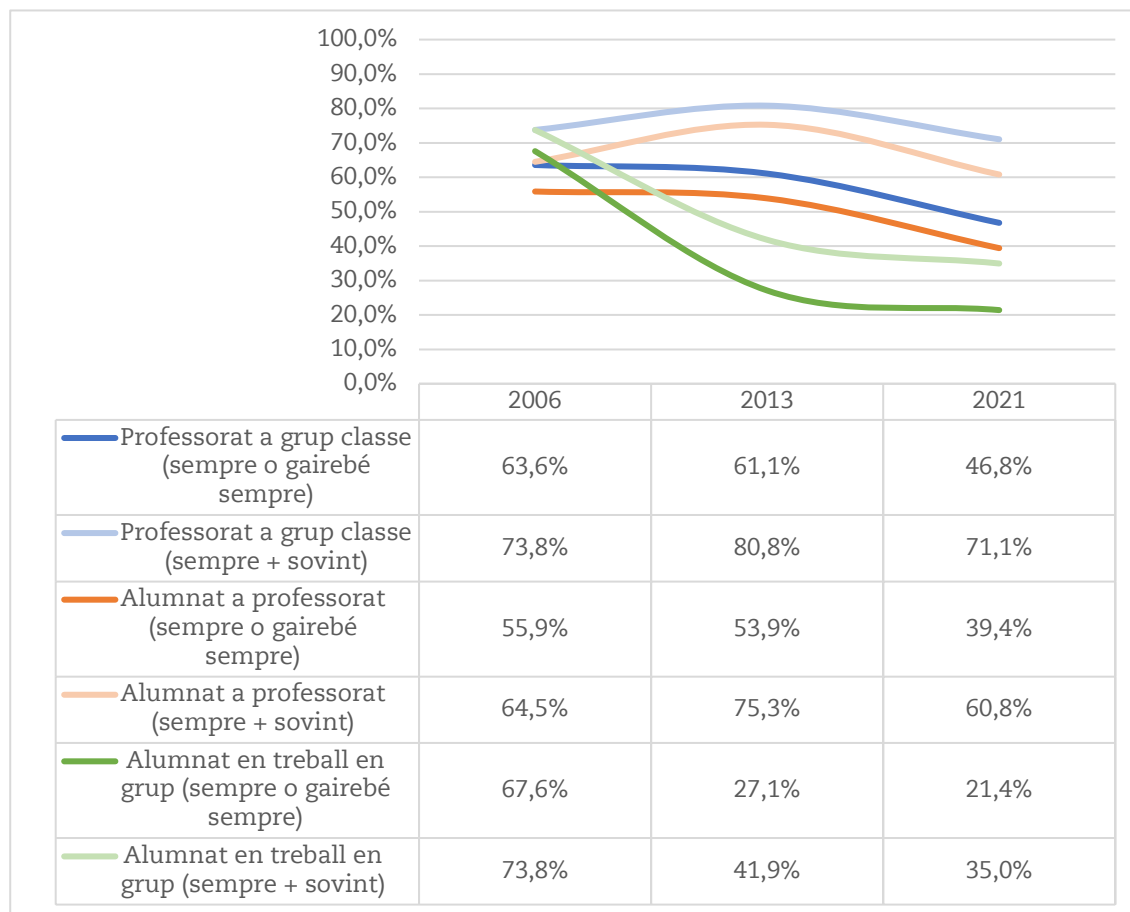
sintetitzen el contingut en forma d'un esquema redactat en català.

En epígrafs anteriors s'ha posat de manifest que la llengua de docència del professorat i la llengua d'ús d'interacció dins de l'aula presenten un comportament oposat, amb més presència del català en el primer cas i més presència del castellà en el segon. A aquesta mateixa conclusió va arribar l'Estudi sociodemogràfic i sociolingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO dut a terme pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE), quan va constatar que el percentatge d'alumnat que declara que el català és la llengua emprada "sempre o gairebé sempre" a les aules oscil·la, l'últim any de la sèrie, entre el 46,8 % quan es tracta de l'ús del professorat amb el conjunt de l'aula (71,1 % si es tenen en compte els usos mitjans, que sumen les categories de resposta "sempre o gairebé sempre" i "sovint"), en contrast amb un 21,4 % del total quan l'alumnat s'adreça als seus companys i companyes en el treball en grup dins de l'aula (35,0 % si es tenen en compte els usos mitjans).

Les dades del conjunt de la sèrie també indiquen que, des del 2006, s'ha produït una reducció significativa de l'ús del català: en el cas dels usos que impliquen el professorat, es produeix bàsicament una reducció de la intensitat d'ús del català, tot i que es detecta una certa estabilitat quan s'hi sumen els usos mitjans; i en el cas dels usos de l'alumnat amb els iguals, es produeix una reducció de l'ús del català, també quan es tenen en compte els usos mitjans (vegeu el gràfic 18).

²² FLORS-MAS, Avel·lí; VILA, F. Xavier (2019). ¿Ahogados en una confusión? *Politikon*, 4 d'abril de 2019.

Gràfic 18. Usos lingüístics declarats en català pels estudiants de 4t d'ESO de Catalunya. 2006-2021



Font: elaboració a partir de materials del CSASE.

D'acord amb aquests usos lingüístics, la progressiva instauració de models de l'EDIAC-2021 aporta informació complementària sobre el grau de presència que té la llengua catalana en la impartició de les diferents matèries, prenent com a referència dues dimensions: el monolingüisme i l'alta vehicularitat en català.

En el marc d'aquest informe, ens referim a monolingüisme en català a la situació en què el català té una cobertura del 75 % o més dels usos lingüístics del professorat com a llengua de docència a l'hora d'impartir la matèria, sense comptar la interacció entre professorat i alumnat. Això equivaldria de manera aproximada a una docència íntegrament en català durant el conjunt de l'horari lectiu al marge de les matèries lingüístiques de llengua castellana i llengua estrangera.

En aquest sentit, les dades disponibles constaten que a primària el 14,8 % dels centres són monolingües en català, i a secundària ho són el 17,4 % dels centres. Aquesta és la proporció de centres en què el professorat utilitza exclusivament el català més del 75 % del temps de l'horari lectiu. Més del 80 % dels centres, en canvi, no són monolingües a primària i a secundària.

Així mateix, si no només tenim en compte l'ús exclusiu del català durant més del 75 % de l'horari lectiu sinó que hi sumem també el temps en què l'ús del català no és exclusiu però és predominant com a llengua de docència del professorat (la suma de l'ús exclusiu i l'ús majoritari en aquesta llengua supera el 75 % o més dels usos lingüístics del professorat com a llengua de docència), s'observa que el 34,4 % dels centres de primària i el 32,1 % dels centres de secundària tenen una alta

vehicularitat del català com a llengua de docència del professorat, en contrast amb prop de dues terceres parts de centres que no responen a aquesta situació (vegeu la taula 10).

Des d'aquesta perspectiva, doncs, si bé el català acostuma a tenir més presència com

a llengua d'ús a l'escola en la majoria de centres, no es pot afirmar que aquesta presència sigui exclusiva o predominant en una majoria de centres. La immersió lingüística, tal com és concebuda en l'imaginari col·lectiu, només està present en prop d'una tercera part de centres de primària i de secundària.

Taula 10. Percentatge de centres monolingües en català i percentatge de centres d'alta vehicularitat en català en funció de les característiques del centre a l'educació primària (2021)

		Percentatge de centres monolingües en català		Percentatge de centres d'alta vehicularitat en català	
		Monolingüe català	Resta	Alta vehicularitat català	Resta
Total		14,8	85,2	34,4	65,6
Nivell de complexitat	Baixa	18,8	81,2	47,6	52,4
	Mitjana baixa	17,8	82,2	41,8	58,2
	Mitjana alta	14,3	85,7	35,2	64,8
	Alta	13,6	86,4	19,4	80,6
	Molt alta	3,7	96,3	11,6	88,4

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 11. Percentatge de centres monolingües en català i percentatge de centres d'alta de vehicularitat en català en funció de les característiques del centre a l'educació secundària obligatòria (2021)

		Percentatge de centres monolingües en català		Percentatge de centres d'alta vehicularitat en català	
		Monolingüe català	Resta	Alta vehicularitat català	Resta
Total		17,4	82,6	32,1	67,9
Nivell de complexitat	Baixa	30,4	69,6	46,2	53,8
	Mitjana baixa	24,7	75,3	45,3	54,7
	Mitjana alta	10,8	89,2	21,7	78,3
	Alta	8,9	91,1	23,2	76,8
	Molt alta	0,0	100,0	0,0	100,0

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

5.4. Les matèries s'imparteixen en una sola llengua? I les escoles imparteixen classe en una sola llengua?

Una altra manera de constatar la realitat heteroglòssica de les aules passa no només per comprovar que professorat i alumnat sovint utilitzen llengües diferents dins de l'aula sinó per analitzar també fins a quin punt un mateix professorat utilitza indistintament el català i el castellà a l'aula, és a dir, que no fa la classe íntegrament en una sola llengua.

Aquesta circumstància evidencia la complexitat que suposa l'aplicació pràctica de proporcions de matèries íntegrament impartides en una determinada llengua oficial,

perquè la realitat sociolingüística dels centres respon a models lingüístics més híbrids.

A l'educació primària, el 20,8 % dels usos lingüístics del professorat quan imparteix les diferents matèries (llengua d'ús docent del professorat) són indistintament en llengua catalana i castellana, de manera bilingüe, amb diferents intensitats d'una o altra llengua segons el cas (vegeu la taula 12). A l'educació secundària obligatòria, aquesta impartició bilingüe de les matèries es produeix en el 27,7 % dels casos (vegeu la taula 13). En centres de molt alta complexitat, la impartició bilingüe del professorat de les matèries a l'aula arriba a cobrir el 66,4 % dels usos lingüístics a secundària. A primària, en canvi, la llengua docent del professorat està menys condicionada per la complexitat dels centres.

Taula 12. Percentatge d'usos lingüístics en català, castellà i llengua estrangera en la llengua d'ús docent del professorat, en funció de les característiques del centre a l'educació primària (2021)

Primària	Només català	Català i castellà (bilingüisme)	Només castellà	Aranès	Llengua estrangera	Total	
Total	60,9	20,8	10,8	0,2	9,7	100,0	
Nivell de complexitat	Baixa	62,2	19,4	10,7	1,0	9,6	100,0
	Mitjana baixa	62,7	18,9	10,3	0,0	10,2	100,0
	Mitjana alta	61,7	19,8	11,0	0,4	9,9	100,0
	Alta	59,1	24,2	11,9	0,0	9,0	100,0
	Molt alta	54,1	26,6	10,8	0,0	8,8	100,0

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 13. Percentatge d'usos lingüístics en català, castellà i llengua estrangera en la llengua d'ús docent del professorat, en funció de les característiques del centre a l'educació secundària obligatòria (2021)

Secundària	Només català	Català i castellà (bilingüisme)	Només castellà	Aranès	Llengua estrangera	Total	
Total	51,5	27,7	11,2	0,0	9,6	100,0	
Nivell de complexitat	Baixa	61,4	18,6	9,5	0,0	10,5	100,0
	Mitjana baixa	57,9	21,6	11,0	0,0	9,5	100,0
	Mitjana alta	47,4	31,5	11,7	0,0	9,5	100,0
	Alta	43,7	34,5	12,3	0,0	9,5	100,0
	Molt alta	17,7	66,4	8,1	0,0	7,8	100,0

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics). (EDIAC-2021)

Per matèries, si s'exclouen les lingüístiques, la impartició bilingüe de les matèries per part del professorat a secundària oscil·la entre el 27,5 % dels usos lingüístics a l'assignatura de biologia i el 53,7 % dels usos lingüístics de l'assignatura de Projectes. A primària, el professorat té més tendència a impartir les matèries de manera monolingüe,

majoritàriament en llengua catalana, tot i que els usos lingüístics bilingües representen un 33,1 % de la docència de la matèria de projectes o, en la matèria de menys proporció, el 17,2 % de la docència de medi natural (vegeu les taules 14 i 15).

Taula 14. Percentatge d'usos lingüístics en català, castellà i llengua estrangera (llengua d'ús docent del professorat) en funció de les matèries no lingüístiques a l'educació primària (2021)

Primària	Total bilingüisme	Més català que castellà	Tant català com castellà	Més castellà que català	Total monolingüisme en català, castellà o llengua estrangera
Matemàtiques	18,2	10,5	7,0	0,7	81,8
Medi social	18,6	10,5	7,1	0,9	81,4
Medi natural	17,2	9,2	6,7	1,3	82,8
Educació plàstica	26,2	12,1	12,4	1,7	73,8
Educació física	23,8	10,5	10,8	2,5	76,2
Educació en valors i religió	23,0	11,2	9,8	2,0	77,0
Projecte	33,1	14,9	16,4	1,8	66,9
Tutoria	23,9	11,6	11,1	1,2	76,1

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 15. Percentatge d'usos lingüístics en català, castellà i llengua estrangera (llengua d'ús docent del professorat) en funció de les matèries no lingüístiques a l'educació secundària obligatòria (2021)

Secundària	Total bilingüisme	Més català que castellà	Tant català com castellà	Més castellà que català	Total monolingüisme en català, castellà o llengua estrangera
Matemàtiques	34,3	16,8	13,0	4,5	65,7
Ciències socials	32,2	19,6	10,6	2,1	67,8
Biologia	27,5	15,8	9,2	2,5	72,5
Física	31,6	15,7	11,2	4,7	68,4
Tecnologia	35,5	14,7	14,7	6,1	64,5
Plàstica	35,0	13,5	15,3	6,2	65,0
Educació física	40,8	14,9	19,2	6,7	59,2
Educació en valors i religió	32,5	15,7	13,3	3,5	67,5
Projecte	53,7	19,0	30,1	4,5	46,3
Treball de síntesi	46,9	18,5	24,4	4,0	53,1
Tutoria	36,0	14,0	17,2	4,8	64,0

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

De fet, els usos bilingües als centres per part del professorat i de l'alumnat són força recurrents, de vegades amb un ús més intensiu del català o del castellà, de vegades de manera equilibrada. Tant a primària com a secundària, una tercera part dels usos lingüístics es produeixen indistintament en les dues llengües, la catalana i la castellana.

En la interacció a l'aula, els usos bilingües per part d'un mateix professor o alumne arriba al 50 % (vegeu la taula 16).

Aquesta realitat plurilingüe dels centres sembla contradictòria amb l'establiment de percentatges rígids en la utilització d'una llengua o l'altra.

Taula 16. Pes del bilingüisme d'ús a l'aula i a l'escola a 5è de primària i a 3r d'educació secundària obligatòria (2021)

	Llengua d'ús a l'escola	Llengua d'ús a l'aula	Llengua de docència	Llengua d'ús d'interacció a l'aula	Llengua d'ús al pati	Llengua d'ús al menjador
Primària	32,3	25,5	20,8	47,3	43,1	41,7
Secundària	34,0	33,3	27,7	50,0	33,2	41,0

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

5.5. La presència del català com a llengua d'ús a l'ensenyament és més elevada en entorns més castellanoparlants i la presència del castellà és més elevada en entorns més catalanoparlants?

Els centres educatius han de definir els seus projectes lingüístics a partir de la realitat sociolingüística de l'entorn i d'acord amb el règim lingüístic del sistema educatiu establert (art. 14 LEC). Atès que l'objectiu dels currículums i del projecte educatiu de centre (a través del projecte lingüístic) és garantir el ple domini de les llengües oficials en finalitzar l'ensenyament obligatori (art. 10 LEC; disposició addicional trenta-vuitena LOE), la determinació del caràcter d'ús de les diferents llengües oficials a l'escola ha de vetllar per assegurar la competència lingüística de l'alumnat en aquestes llengües. Tant la LOE com la LEC preveuen que els projectes educatius de centre en general, i els projectes lingüístics en particular, es defineixin en relació amb les característiques de l'entorn i compensin les mancances que hi pugui haver en la competència lingüística (art. 121 LOE; arts. 14 i 91 LEC).

D'acord amb aquest raonament, en els centres ubicats en entorns on l'ús social del català és predominant, el projecte lingüístic de centre hauria de reforçar la competència lingüística en llengua castellana, mentre que en els centres ubicats en entorns on l'ús social del castellà és predominant, el projecte lingüístic hauria de reforçar la competència del català. A priori, la llengua d'ús i d'aprenentatge és un dels instruments per consolidar el plurilingüisme entre l'alumnat.

Tot i això, val a dir que la recerca en l'àmbit de la sociolingüística també constata que

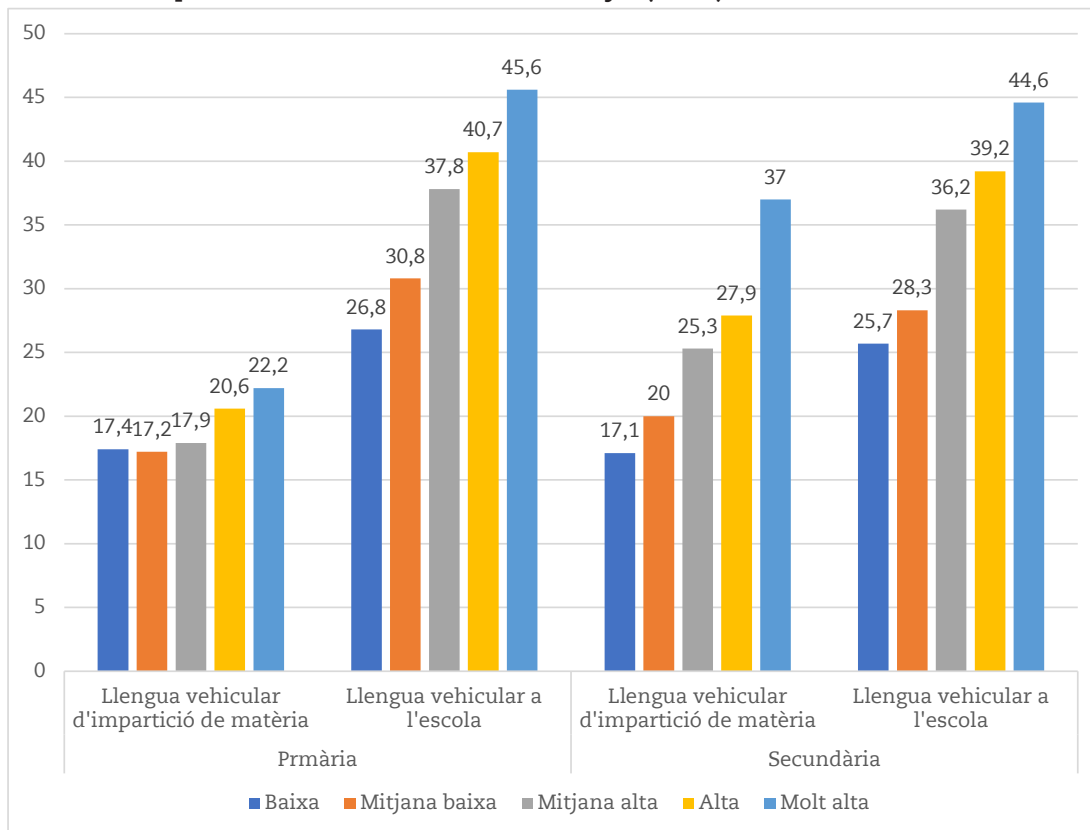
aquesta relació invertida entre llengua d'ús i entorn sociolingüístic (més llengua d'ús en català en entorns més castellanoparlants i més llengua d'ús en castellà en entorns més catalanoparlants) pot no ser necessàriament positiva per garantir el coneixement i l'ús de les diferents llengües oficials en un context de bilingüisme asimètric i de minorització (o risc de minorització) d'una d'aquestes llengües.

Sense la pretensió de resoldre aquest debat, l'EDIAC-2021 sí que ens permet constatar fins a quin punt hi ha una relació entre llengua d'ús i entorn sociolingüístic del centre.

L'anàlisi de la llengua d'ús a l'escola i dels seus diferents components en funció de la complexitat del centre i de les característiques socioculturals de l'entorn evidencien que l'ús de la llengua castellana al centre tendeix a ser més present en centres de perfil social menys afavorit i en centres ubicats en entorns urbans i amb un pes més elevat de la població nascuda fora de Catalunya i que té menys coneixement del català (no sap escriure'l).

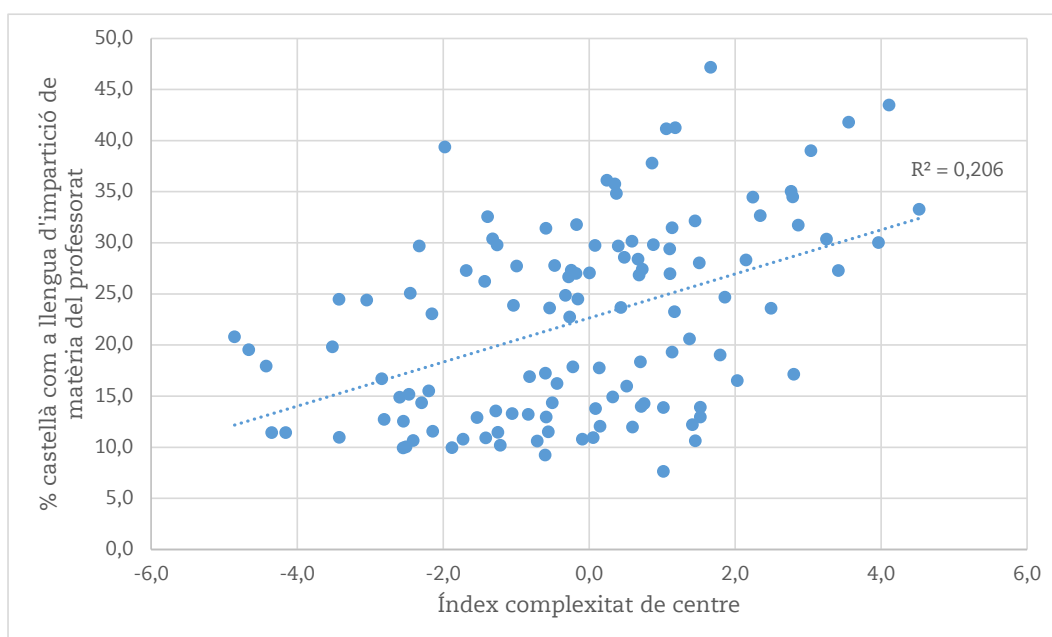
Així, tant a primària com a secundària, la proporció del castellà com a llengua d'ús a l'escola, com a llengua d'ús a l'aula i com a llengua de docència del professorat és més present als centres de molt alta complexitat que no pas als centres de baixa complexitat, amb diferències més elevades en el cas de secundària (gràfic 19). Hi ha una relació positiva entre l'índex de complexitat dels centres i el pes del castellà com a llengua d'ús (vegeu el gràfic 20). Com més elevada és la complexitat del centre, més elevada és la presència del castellà com a llengua d'impartició de matèria.

Gràfic 19. Proporció de castellà com a llengua d'impartició de matèria per complexitat del centre a primària i secundària a Catalunya (2021)



Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Gràfic 20. Relació entre llengua d'impartició de matèria (percentatge de castellà) i complexitat del centre a secundària a Catalunya (2021)



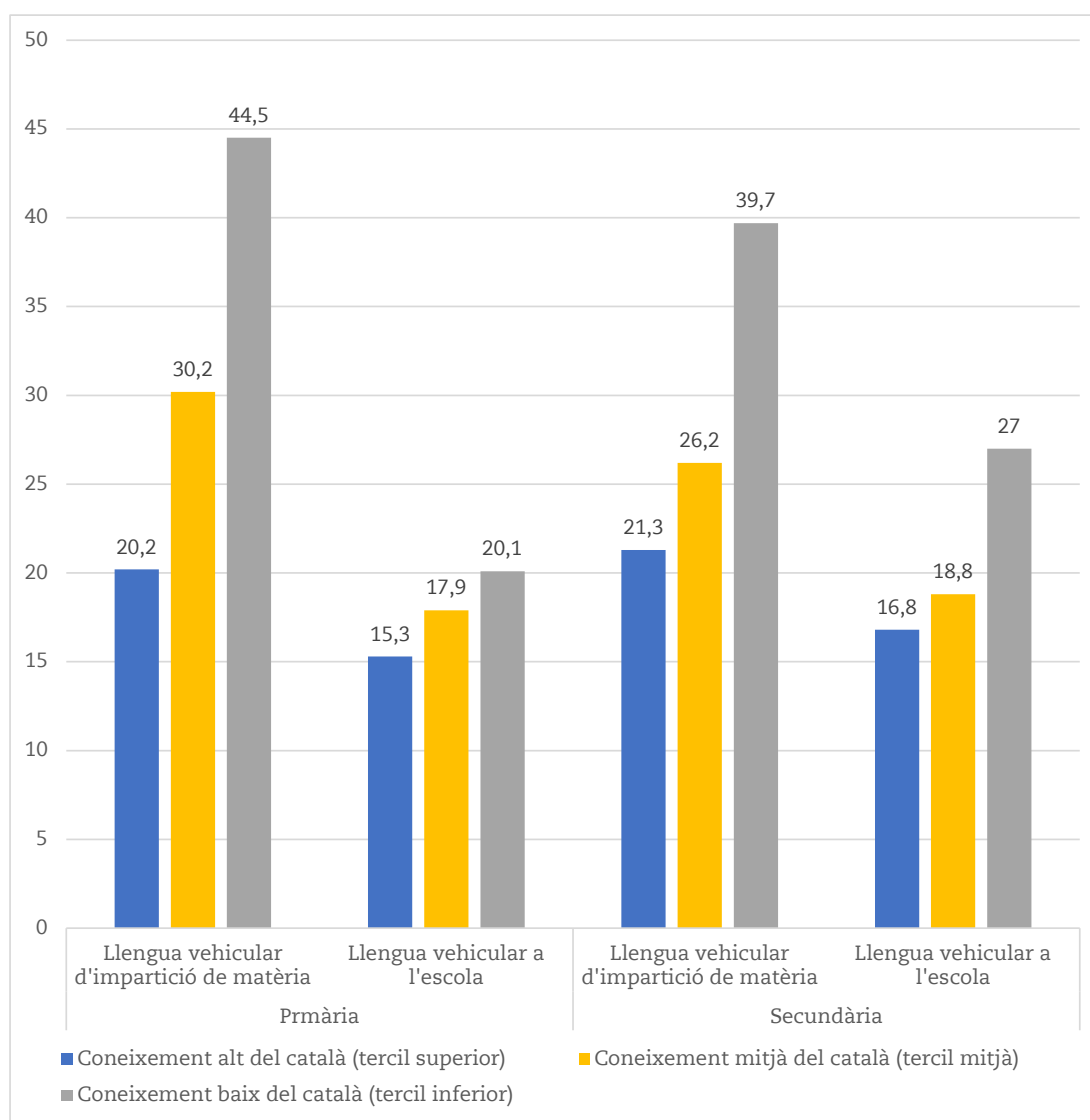
Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Així mateix, tant a primària com a secundària, la proporció del castellà com a llengua d'ús a l'escola, com a llengua d'ús a l'aula i com a llengua de docència del professorat és més present als centres ubicats en entorns on hi ha un nivell de coneixement del català més baix que no pas als centres en entorns on aquest nivell de coneixement és més elevat (vegeu el gràfic 21). Hi ha una relació positiva entre el nivell de coneixement del

català en l'entorn i el pes del castellà com a llengua d'ús (vegeu el gràfic 21).

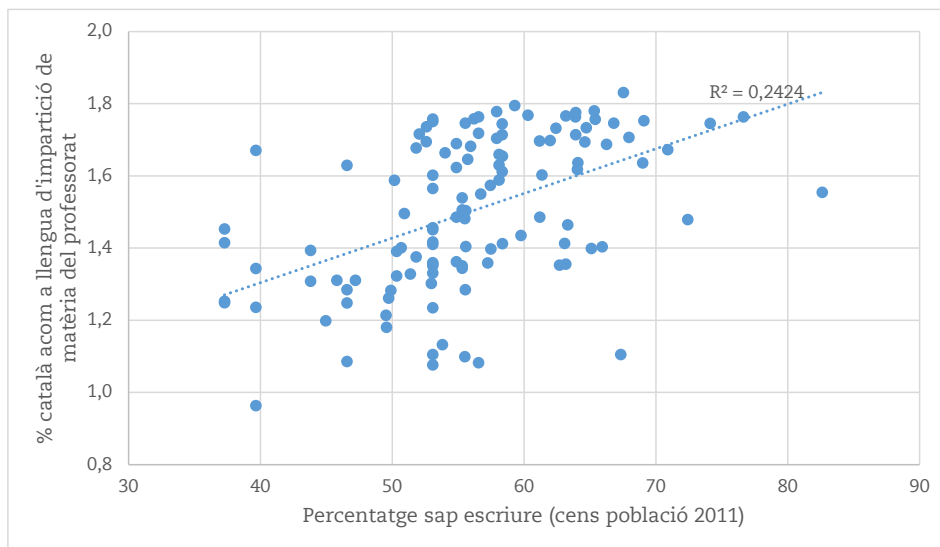
Des d'aquesta perspectiva, doncs, la llengua d'ús a l'escola, tal com s'articula en la pràctica en cada entorn determinat, no compensa l'impacte que pot tenir la realitat sociolingüística de l'entorn dels centres en l'exposició i la competència de l'alumnat en llengua catalana i llengua castellana.

Gràfic 21. Proporció de castellà com a llengua d'impartició de matèria a primària i secundària a Catalunya (2021)



Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Gràfic 22. Relació entre llengua d'impartició de matèria del professorat (percentatge de català) i nivell de coneixement de català en l'entorn del centre a secundària a Catalunya (2021)

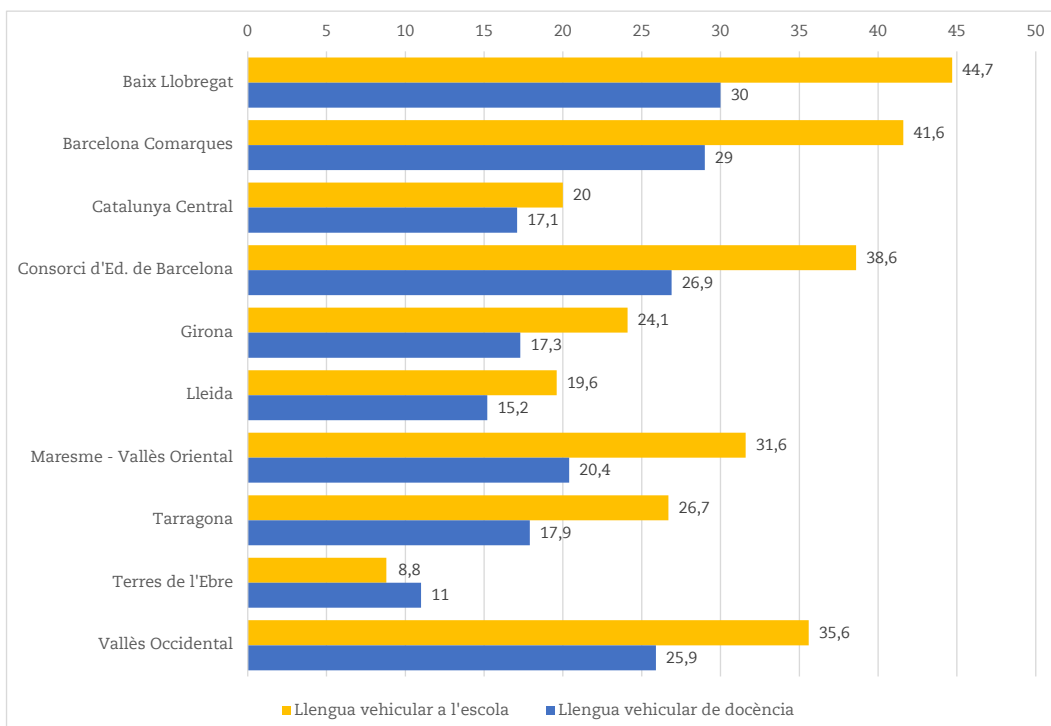


Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

A escala territorial, convé destacar les diferències existents entre serveis territorials pel que fa al pes del castellà com a llengua d'ús a l'escola i com a llengua de docència del professorat. A secundària, per exemple, els centres dels serveis territorials del Departament d'Educació al Baix Llobregat, a Barcelona Comarques, al Consorci d'Educació de

Barcelona o al Vallès Occidental, tenen una presència del castellà com a llengua d'ús a l'escola per sobre del 35 %, i com a llengua de docència per sobre del 25 %. En canvi, als centres dels serveis territorials de la Catalunya Central, Lleida o les Terres de l'Ebre, la presència del castellà com a llengua d'ús se situa per sota del 20 % (vegeu el gràfic 23).

Gràfic 23. Proporció de castellà com a llengua d'impartició de matèria del professorat i com a llengua d'ús a l'escola per serveis territorials a Catalunya (2021)



Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 17. Pes del castellà com a llengua d'ús a l'aula i a l'escola a 5è d'educació primària en funció de les característiques de l'entorn del centre (2021)

		Llengua d'ús a l'escola	Llengua d'ús a l'aula	Llengua de docència	Llengua d'ús d'interacció a l'aula	Llengua d'ús al pati	Llengua d'ús al menjador	
Total		35,3	22,0	18,4	32,7	56,5	41,9	
Vari- bles de centre	Nivell de complexitat	Baixa	26,8	19,1	17,4	24,2	41,5	30,2
		Mitjana baixa	30,8	20,0	17,2	28,5	47,8	35,2
		Mitjana alta	37,8	22,3	17,9	35,3	62,8	45,9
		Alta	40,7	24,9	20,6	37,8	65,4	50,2
		Molt alta	45,6	27,4	22,2	42,9	74,4	56,2
Vari- bles de municipi	Serveis territorials	Baix Llobregat	49,2	26,3	20,3	44,4	84,0	64,7
		Barcelona Comar- ques	44,8	26,9	22,0	41,9	72,7	55,7
		Catalunya Central	21,9	16,6	14,5	22,9	34,6	22,6
		Consorci d'Ed. de Barcelona	45,1	26,8	21,4	42,9	73,7	55,5
		Girona	23,1	17,9	16,6	21,9	35,9	21,6
		Lleida	24,6	19,7	18,7	22,7	32,9	27,9
		Maresme - Vallès Oriental	37,5	22,1	17,8	34,8	63,0	45,5
		Tarragona	37,4	21,9	17,8	34,1	60,0	45,3
		Terres de l'Ebre	15,2	14,1	14,4	12,9	17,6	13,0
		Vallès Occidental	42,0	24,2	19,5	38,5	71,2	51,7
Mida	Menys de 20.000	24,9	17,9	16,2	23,1	37,3	27,3	
	De 20.000 a 100.000	34,9	22,0	18,5	32,4	58,1	40,2	
	Més de 100.000	45,7	26,3	20,7	42,8	76,0	57,3	
Població amb estudis superiors	Tercil superior	40,6	24,6	20,1	38,2	66,4	49,1	
	Tercil mitjà	34,7	21,3	17,7	32,2	57,5	41,1	
	Tercil inferior	30,6	20,9	18,2	29,1	47,8	35,5	

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

		Llengua d'ús a l'escola	Llengua d'ús a l'aula	Llengua de docència	Llengua d'ús d'interacció a l'aula	Llengua d'ús al pati	Llengua d'ús al menjador	
Variables de municipi	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	17,4	15,9	15,2	17,9	23,1	15,3
		Tercil mitjà	29,4	19,2	16,7	26,8	46,5	34,0
		Tercil inferior	43,4	25,3	20,3	40,3	72,3	53,7
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	38,7	24,1	20,0	36,5	62,8	46,2
		Tercil mitjà	34,5	20,8	17,5	30,7	55,6	41,6
		Tercil inferior	28,3	19,0	16,4	26,9	44,0	32,7
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	20,2	16,3	15,3	19,4	29,7	19,5
		Tercil mitjà	30,2	20,6	17,9	28,9	47,4	33,7
		Tercil inferior	44,5	25,2	20,1	40,4	72,8	56,0

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 18. Pes del castellà com a llengua d'ús a l'aula i a l'escola a 3r d'educació secundària obligatòria en funció de les característiques de l'entorn del centre (2021)

		Llengua d'ús a l'escola	Llengua d'ús a l'aula	Llengua de docència	Llengua d'ús d'interacció a l'aula	Llengua d'ús al pati	Llengua d'ús al menjador	
Total		32,9	28,2	23,1	43,5	66,8	53,4	
Vari- bles de centre	Nivell de complexitat	Baixa	25,7	20,4	17,1	30,3	53,6	41,6
		Mitjana baixa	28,3	24,0	20,0	36,1	55,3	45,9
		Mitjana alta	36,2	31,2	25,3	49,1	74,9	73,9
		Alta	39,2	34,5	27,9	54,4	79,6	85,5
		Molt alta	44,6	42,2	37,0	58,0	70,9	
Vari- bles de municipi	Serveis territorials	Baix Llobregat	44,7	37,8	30,0	61,0	89,7	79,8
		Barcelona Comarques	41,6	35,8	29,0	56,2	84,1	66,6
		Catalunya Central	20,0	18,3	17,1	22,2	34,2	22,9
		Consorci d'Ed. de Barcelona	38,6	32,7	26,9	50,2	74,5	61,7
		Girona	24,1	21,4	17,3	33,6	53,6	11,3
		Lleida	19,6	17,3	15,2	23,5	37,0	32,3
		Maresme - Vallès Oriental	31,6	26,1	20,4	43,1	72,5	50,0
		Tarragona	26,7	21,9	17,9	34,0	57,9	55,9
		Terres de l'Ebre	8,8	9,8	11,0	6,0	5,3	5,2
		Vallès Occidental	35,6	31,2	25,9	47,0	68,0	42,5
Mida	Menys de 20.000	26,1	23,4	20,0	33,4	51,1	32,6	
	De 20.000 a 100.000	34,3	29,0	23,6	45,5	70,8	54,6	
	Més de 100.000	37,3	31,4	25,2	49,9	76,0	60,2	
Població amb estudis superiors	Tercil superior	34,5	29,3	24,1	45,0	68,1	56,8	
	Tercil mitjà	32,6	28,0	22,7	44,0	67,6	50,6	
	Tercil inferior	30,3	26,1	21,7	39,3	63,2	48,5	

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

		Llengua d'ús a l'escola	Llengua d'ús a l'aula	Llengua de docència	Llengua d'ús d'interacció a l'aula	Llengua d'ús al pati	Llengua d'ús al menjador	
Variables de municipi	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	24,6	22,5	19,1	32,7	47,2	13,2
		Tercil mitjà	31,4	27,0	22,3	40,9	63,5	46,6
		Tercil inferior	36,5	30,7	24,8	48,4	74,7	60,9
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior						
		Tercil mitjà	33,7	28,8	23,8	43,9	68,5	51,6
		Tercil inferior	29,8	26,6	21,7	41,2	60,0	39,2
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	21,3	19,2	16,8	26,7	39,1	28,1
		Tercil mitjà	26,2	22,8	18,8	34,7	55,7	31,1
		Tercil inferior	39,7	33,5	27,0	52,7	80,4	65,2

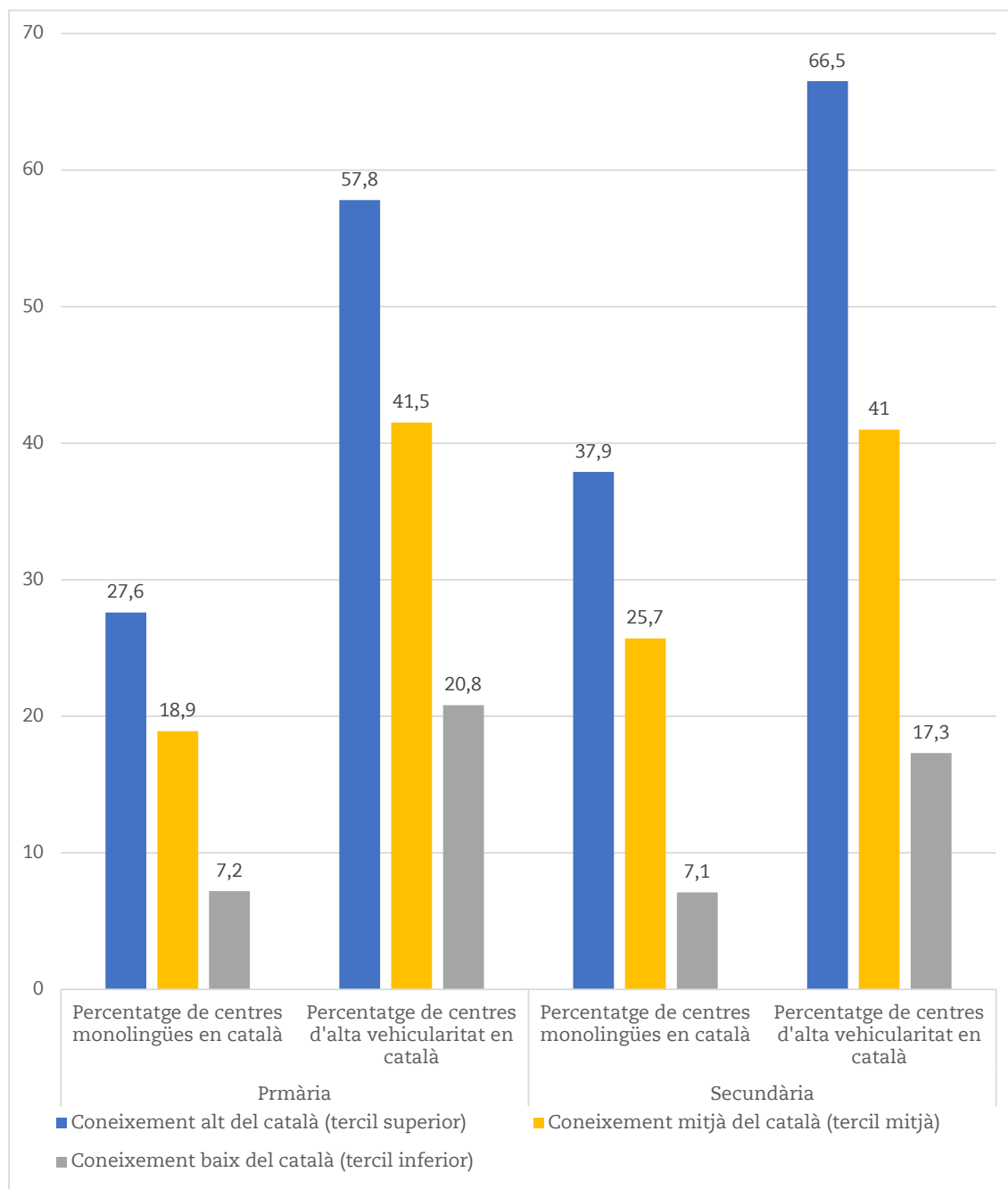
Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Aquesta mateixa realitat, però en sentit invers, s'observa quan s'analitza el percentatge de centres que anomenàvem monolingües en català, és a dir, que presenten una situació en què el català té una cobertura del 75 % o més dels usos lingüístics del professorat com a llengua de docència a l'hora d'impartir la matèria, sense comptar la interacció entre professorat i alumnat, o el percentatge de centres amb alta vehicularitat en català, en

què el català és predominant durant més del 75 % de l'horari lectiu (inclosos els centres monolingües).

En entorns amb un alt coneixement del català, hi ha una proporció més elevada de centres monolingües en català i amb alta vehicularitat que en entorns amb un baix coneixement del català, on la presència prevalent de la llengua catalana és més baixa (vegeu el gràfic 24).

Gràfic 24. Percentatge de centres monolingües en català i d'alta vehicularitat en català (llengua d'impartició de matèria) a 3r d'educació secundària obligatòria en funció del coneixement de la llengua catalana a l'entorn del centre (2021)



Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 19. Percentatge de centres monolingües en català i d'alta vehicularitat en català (llengua d'impartició de matèria) a 5è d'educació primària en funció de les característiques de l'entorn del centre (2021)

		Percentatge de centres monolingües en català	Percentatge de centres d'alta vehicularitat en català	
Total		14,8	34,4	
Variables de centre	Nivell de complexitat	Baixa	18,8	47,6
		Mitjana baixa	17,8	41,8
		Mitjana alta	14,3	35,2
		Alta	13,6	19,4
		Molt alta	3,7	11,6
Variables de municipi	Serveis territorials	Baix Llobregat	0,0	11,5
		Barcelona Comarques	9,3	14,0
		Catalunya Central	38,9	72,6
		Consorti d'Ed. de Barcelona	2,6	18,6
		Girona	21,3	43,1
		Lleida	15,1	25,9
		Maresme - Vallès Oriental	20,1	36,0
		Tarragona	11,0	48,2
		Terres de l'Ebre	20,2	57,4
		Vallès Occidental	9,8	24,6
	Mida	Menys de 20.000	20,3	51,1
		De 20.000 a 100.000	25,3	36,6
		Més de 100.000	4,5	16,1
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	10,5	28,2
Tercil mitjà		13,3	35,4	
Tercil inferior		17,3	31,9	
Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	22,6	53,4	
	Tercil mitjà	24,6	52,3	
	Tercil inferior	7,9	20,2	

			Percentatge de centres monolingües en català	Percentatge de centres d'alta vehicularitat en català
Variables de municipi	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	11,5	25,8
		Tercil mitjà	17,5	39,3
		Tercil inferior	18,6	46,8
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	27,6	57,8
		Tercil mitjà	18,9	41,5
		Tercil inferior	7,2	20,8

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 20. Percentatge de centres monolingües en català i d'alta vehicularitat en català (llengua d'impartició de matèria) a 3r d'educació secundària obligatòria en funció de les característiques de l'entorn del centre (2021)

			Percentatge de centres monolingües en català	Percentatge de centres d'alta vehicularitat en català
Total			17,4	32,1
Variables de centre	Nivell de complexitat	Baixa	30,4	46,2
		Mitjana baixa	24,7	45,3
		Mitjana alta	10,8	21,7
		Alta	8,9	23,2
		Molt alta	0,0	0,0
Variables de municipi	Serveis territorials	Baix Llobregat	0,0	0,0
		Barcelona Comarques	5,5	6,8
		Catalunya Central	46,7	56,1
		Consorti d'Ed. de Barcelona	11,8	18,4
		Girona	30,6	56,1
		Lleida	10,6	48,9
		Maresme - Vallès Oriental	16,0	42,3
		Tarragona	27,1	70,0
		Terres de l'Ebre	75,0	100,0
Vallès Occidental	9,0	18,9		

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

		Percentatge de centres monolingües en català	Percentatge de centres d'alta vehicularitat en català
Mida	Menys de 20.000	26,0	42,9
	De 20.000 a 100.000	16,5	27,9
	Més de 100.000	11,3	26,6
Població amb estudis superiors	Tercil superior	10,2	22,3
	Tercil mitjà	20,6	39,0
	Tercil inferior	30,3	37,5
Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	28,5	41,3
	Tercil mitjà	17,4	36,6
	Tercil inferior	14,1	26,1
Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	20,0	36,3
	Tercil mitjà	14,5	30,4
	Tercil inferior	16,9	23,4
Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	37,9	66,5
	Tercil mitjà	25,7	41,0
	Tercil inferior	7,1	17,3

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

5.6. S'acompleix la proporció del 25 % de les classes en llengua castellana? S'acompleix en una proporció determinada de centres?

Tal com s'ha dit precedentment, la Sentència núm. 5201/2020 del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya estableix la garantia que “als ensenyaments compresos en el sistema educatiu de Catalunya, tots els alumnes rebin de manera efectiva i immediata l'ensenyament mitjançant la utilització d'ús normal de les dues llengües oficials en els percentatges que es determinin, que no podran ser inferiors al 25 % en un i altre cas”.

En la part de fonaments de dret, la mateixa sentència afegeix que “aquesta presència mínima ha estat fixada per la jurisprudència en un ús d'ús mínim del 25 % de les hores

lectives que, a més de l'ensenyament de la llengua oficial ha d'incloure íntegrament almenys el d'una altra àrea, matèria o assignatura no lingüística curricular de caràcter **troncal o anàleg**”.

La LOMLOE ja no preveu l'existència d'assignatures o matèries troncales i no troncales (específiques i de lliure configuració), com establia la LOMCE, sinó que organitza els continguts curriculars a primària en àrees, que tindran un caràcter global i integrador (art. 18), tot desdibuixant la divisió en assignatures o matèries, i a secundària en matèries obligatòries i optatives (art. 24).

A primària, les àrees, que no necessàriament responen a matèries específiques en l'horari lectiu de l'alumnat, són coneixement del medi natural, social i cultural, educació artística, educació física, llengua castellana

i literatura, llengua catalana i literatura, llengua estrangera, matemàtiques i, addicionalment, educació en valors (art. 18). I a l'educació secundària obligatòria, les àrees obligatòries són biologia i geologia i/o física i química, educació física, geografia i història, llengua castellana i literatura, llengua catalana i literatura, llengua estrangera, matemàtiques i educació artística (art. 24).

El Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, tal com ja preveu la LOE, conté una estructura d'àrees (llengua catalana i literatura; llengua castellana i literatura; aranès; primera llengua estrangera, matemàtiques, coneixement del medi natural, coneixement del medi social i cultural, educació artística, educació física i educació en valors socials i cívics o religió) (art. 7), i el Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, de matèries comunes (ciències de la naturalesa, ciències socials, educació física, educació visual i plàstica, llengua catalana i literatura, llengua castellana i literatura, i aranès a l'Aran, llengua estrangera, matemàtiques, música, tecnologia, religió o cultura i valors ètics i tutoria) (art 11).

L'enfocament global i integrador que planteja l'educació primària introdueix dificultats a l'hora de garantir l'aplicació d'un criteri d'impartició d'una àrea o matèria íntegrament en una determinada llengua. Si la valoració del compliment es basa en les hores lectives a l'aula, i si prenem com a referència l'agregat del conjunt de centres, no es pot afirmar que la proporció del 25 % en castellà s'estigui aplicant a primària. Les dades assenyalen, però, que la proporció del 25 % en llengua d'ús castellana a l'aula a primària ja s'estaria acomplint en la pràctica als serveis territorials on s'escolaritza quasi la meitat de l'alumnat de Catalunya, el Consorci

d'Educació de Barcelona (26,8 % dels usos lingüístics en castellà a l'aula), Barcelona Comarques (26,9 %) i Baix Llobregat (26,3 %). Els centres d'aquests serveis territorials escolaritzen el 46,5 % de l'alumnat de 5è de primària del conjunt de Catalunya.

De fet, en el conjunt de Catalunya, a primària, un 37,3 % de centres cobreixen ja un 25 % del seu horari lectiu en llengua castellana. Si prenem com a referència no l'horari lectiu en conjunt sinó la llengua de docència, la presència del castellà seria superior a un 25 % en un 11,1 % de centres. Val a dir que si prenem com a referència la llengua d'ús al centre (tenint present el temps de pati i de menjador escolar), un 62,9 % de centres de primària cobreixen la jornada escolar amb més d'un 25 % de presència de castellà.

En el cas de secundària, el conjunt del sistema, de mitjana, ja estaria impartint el 25 % de l'horari lectiu en llengua castellana, com a llengua d'ús a l'aula, tot i que en alguns serveis territorials, com ara Terres de l'Ebre, Tarragona, Girona, Lleida o Catalunya Central, aquesta proporció se situaria per sota. Els serveis territorials en els quals s'està acomplint aquesta proporció escolaritza el 65,0 % de l'alumnat. Cal tenir present que, en el cas de secundària, on ja no hi ha les matèries troncales, l'aplicació del 25 % podria referir-se al conjunt de matèries obligatòries o comunes, que són pràcticament la majoria.

A secundària, un 57,7 % de centres cobreixen un 25 % del seu horari lectiu en llengua castellana, el 43,7 % si prenem com a referència la llengua de docència en què el professorat imparteix les matèries. En canvi, si prenem com a referència la presència del castellà en el conjunt de la jornada escolar (tenint present el temps d'esbarjo i de menjador escolar), en un 68,4 % de centres aquesta presència és superior al 25 %.

Taula 21. Llengua d'ús a l'aula a 5è d'educació primària i 3r d'educació secundària obligatòria (2021)

Educació primària	Llengua d'ús a l'aula	Llengua d'impartició de matèria
Català	70,2	71,6
Castellà	22,0	18,4
Aranès	0,3	0,2
Llengua estrangera	7,5	9,7
Total	100,0	100,0

Educació secundària	Llengua d'ús a l'aula	Llengua d'impartició de matèria
Català	64,4	67,3
Castellà	28,2	23,1
Llengua estrangera	7,4	9,6
Total	100,0	100,0

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

5.7. L'aplicació del 25 % de les classes en llengua castellana garanteix la normalització de la llengua catalana?

Les dades de l'EDIAC-2021 ens permet fer una simulació de com modificaria la presència de les llengües d'ús a l'escola una aplicació de la Sentència núm. 5201/2020 del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya en què les matemàtiques s'impartissin íntegrament en castellà (amb l'excepció dels centres on ja hi ha alguna matèria alternativa a les matemàtiques que s'imparteix íntegrament en castellà), juntament amb la matèria de llengua castellana.

En aquest sentit, a primària, la llengua de docència en castellà passaria del 18,4 % al 35,4 %, mentre que la llengua d'ús de l'aula passaria del 22,0 % al 34,7 %. I a l'educació secundària obligatòria, la llengua de docència en castellà passaria del 23,1 % al 34,3 %, mentre que la llengua d'ús de l'aula passaria del 28,2 % al 36,6 %. Per comprendre aquest salt, cal tenir present que, com s'ha dit en epígrafs anteriors, una part significativa dels usos lingüístics a l'aula per part del professorat són bilingües, i que aquests usos continuarien produint-se de manera natural en la resta de matèries.

Convé considerar, alhora, que aquesta simulació no té en compte que, previsiblement, l'increment de la presència de la llengua castellana com a llengua de docència del professorat contribuiria també a incrementar la presència del castellà com a llengua d'ús d'interacció a l'aula, per la capacitat de penetració que té la llengua castellana per davant de la llengua catalana en la tria dels usos interpersonals (norma de convergència o de subordinació al castellà), especialment quan no hi ha un context institucional que contribueixi a promoure l'ús de la llengua catalana.

En cas que s'apliqués la Sentència núm. 5201/2020 del TSJC amb la fórmula exposada anteriorment (impartició de la matèria de matemàtiques íntegrament en castellà), la llengua d'ús a l'aula seria, a primària, un 57,6 % en català i un 34,7 % en castellà, i a secundària, un 56,0 % en català i un 36,6 % en castellà. Per la seva banda, la llengua d'ús a l'escola seria a primària el 54,5 % en llengua catalana i el 40,7 % en llengua castellana, i a secundària, el 53,4 % en llengua catalana i el 40,1 % en llengua castellana.

Taula 22. Llengua d'impartició de matèria, de l'aula i de l'escola a 5è de primària i a 3r d'educació secundària obligatòria en funció de l'escenari actual o d'aplicació de la Sentència 5201/2020 del TSJC (2021)

	Escenari actual			Escenari aplicació Sentència núm. 5201/2020 TSJC		
	Llengua d'impartició de matèria	Llengua d'ús de l'aula	Llengua d'ús al centre educatiu	Llengua d'impartició de matèria	Llengua d'ús de l'aula	Llengua d'ús al centre educatiu
Primària						
Català	71,6	70,2	62,1	54,7	57,6	54,5
Castellà	18,4	22,0	33,1	35,4	34,7	40,7
Aranès	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,2
Llengua estrangera	9,7	7,5	4,7	9,7	7,4	4,6
Secundària						
Català	67,3	64,4	60,6	56,1	56,0	53,4
Castellà	23,1	28,2	32,9	34,3	36,6	40,1
Aranès	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Llengua estrangera	9,6	7,4	6,4	9,6	7,4	6,4

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

5.8. Hi ha continuïtat entre la llengua d'ús a l'aula i la llengua d'ús al menjador escolar?

La LEC estableix que els projectes lingüístics dels centres han d'incloure la continuïtat i la coherència educatives, pel que fa als usos lingüístics, en els serveis escolars i en les activitats organitzades per les associacions de mares i pares d'alumnes (art. 14). El Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres, també estableix que els projectes lingüístics dels centres han de poder abastar aquests usos lingüístics que es produeixen durant el temps periescolar (art. 2.1).

Tal com ja s'ha fet esment prèviament, l'EDIAC-2021, que ens ofereix informació sobre la llengua d'ús en el servei de menjador escolar, tant per part del personal

monitor com per part de l'alumnat, constata un contrast significatiu entre la llengua d'ús durant l'horari lectiu i la llengua d'ús al servei de menjador, especialment a secundària (vegeu la taula 22 i el gràfic 25).

Així, mentre la llengua d'ús a l'aula a primària és el català en un 70,2 % i a secundària en un 64,4 %, el català com a llengua d'ús al menjador baixa fins al 57,7 % a primària i fins al 46,1 % a secundària. A secundària, de fet, la llengua d'ús al menjador més present és el castellà, a diferència del que succeeix a l'aula. A la pràctica, doncs, la continuïtat en l'ús del català com a llengua d'ús entre l'aula i el servei de menjador no sembla estar plenament garantida a través dels projectes lingüístics, tal com estableix la LEC.

A primària, hi ha més correspondència entre la llengua d'ús que utilitza el professorat i la llengua d'ús que utilitza el personal monitor de menjador, tot i que amb un ús més elevat de la llengua castellana (18,4 % com a llengua de docència

del professorat per un 32,1 % com a llengua d'ús del personal monitor). A secundària, el català com a llengua de docència del professorat és un 67,3 %, mentre que, en el cas del personal monitor, aquesta proporció decreix fins al 53,4 %.

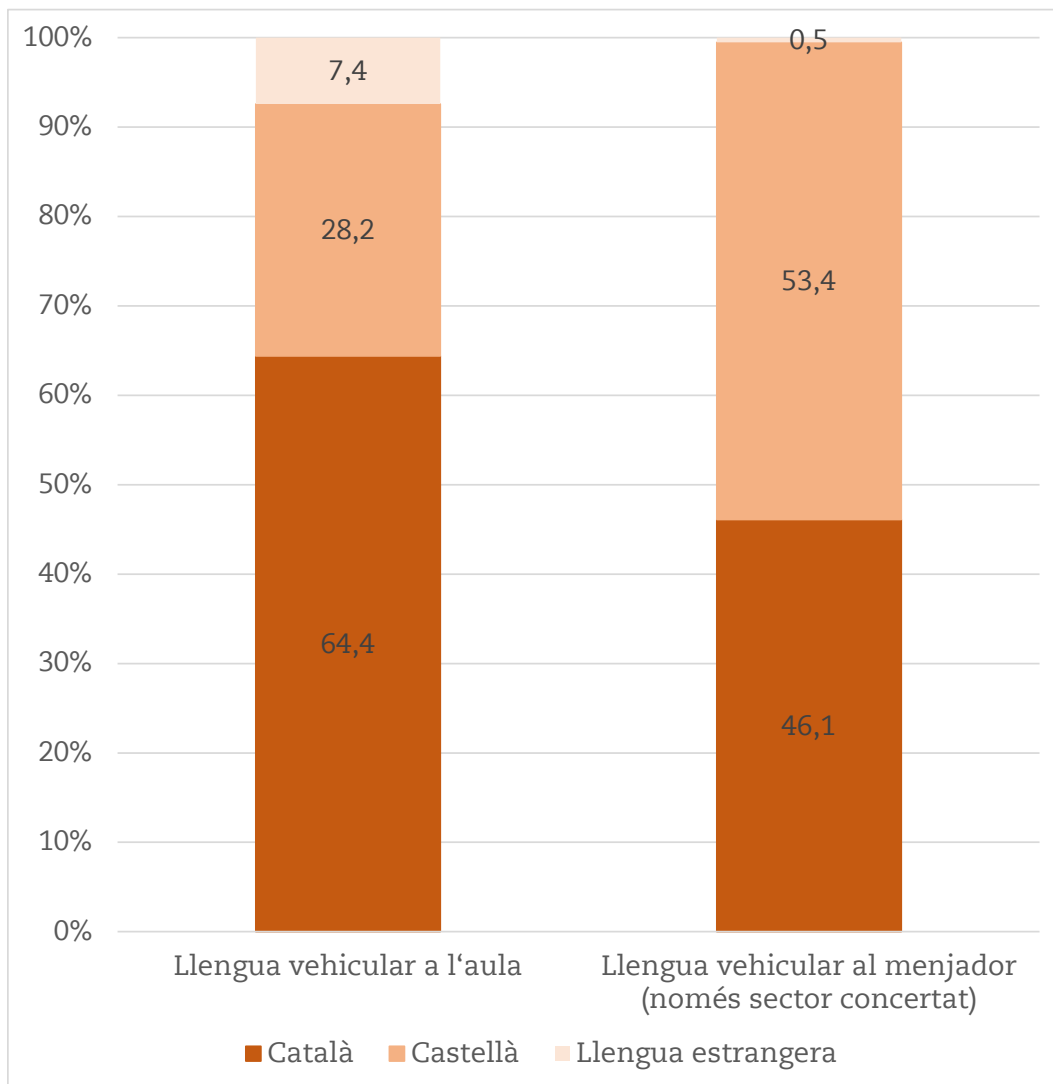
Taula 23. Llengua d'ús al menjador escolar a 5è d'educació primària i a 3r d'educació secundària obligatòria (2021)

Primària	Llengua del personal monitor en parlar a l'alumnat	Llengua de l'alumnat en parlar al personal monitor	Llengua de l'alumnat quan és al menjador	Llengua d'ús al menjador	Llengua d'ús de l'aula	Llengua de docència del professorat
Català	67,6	64,3	49,5	57,7	70,2	71,6
Castellà	32,1	35,4	50,1	41,9	22,0	18,4
Llengua estrangera	0,4	0,3	0,5	0,4	7,5	9,7
Secundària	Llengua del personal monitor en parlar a l'alumnat	Llengua de l'alumnat en parlar al personal monitor	Llengua de l'alumnat quan és al menjador	Llengua d'ús al menjador (només sector concertat)	Llengua d'ús de l'aula	Llengua de docència del professorat
Català	53,4	52,9	39,1	46,1	64,4	67,3
Castellà	46,2	46,9	60,2	53,4	28,2	23,1
Llengua estrangera	0,3	0,2	0,7	0,5	7,4	9,6

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Nota: En el cas del menjador a l'ESO, s'ha tingut en compte només el sector concertat atès que la majoria de centres públics (més del 85 %) tenen jornada compactada i no disposen de servei de menjador.

Gràfic 25. Llengua d'ús al menjador escolar i a l'aula a 3r d'educació secundària obligatòria (2021)



Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Nota: En el cas del menjador a l'ESO, s'ha tingut en compte només el sector concertat atès que la majoria de centres públics (més del 85 %) tenen jornada compactada i no disposen de servei de menjador.

6. ELS USOS LINGÜÍSTICS EN ELS DIFERENTS ÀMBITS SOCIALS

6.1. Hi ha diferències entre el perfil sociolingüístic de l'alumnat en funció de l'edat? L'alumnat desenvolupa trajectòries d'homogeneïtat o d'hibridació lingüística?

El model lingüístic de l'escola catalana va ser dissenyat mirant d'evitar dos riscos que es generen en un mateix territori en què conviuen dues llengües oficials: el risc de minorització d'una de les dues llengües, i el risc d'etnicització interna de la població (o de conformació de dues comunitats lingüístiques separades).

En relació amb la minorització, el fet que Catalunya sigui un subsistema lingüístic de cooficialitat integrat en un sistema superior, l'espanyol, d'oficialitat única del castellà per tot el territori, afavoreix que les dinàmiques diglòssiques puguin minoritzar el català. Si a això li sumem el volum de parlants de català i castellà a escala mundial i les dinàmiques demogràfiques i migratòries viscudes a Catalunya els darrers cinquanta anys, la minorització que calia preservar, a priori, a partir de polítiques públiques d'estímul a la plena capacitat i l'ús normalitzat, és la del català.

En relació amb el risc d'etnicització de la societat catalana, s'ha volgut evitar la conformació de dues comunitats culturals desconnectades, articulades internament a partir de l'ús exclusiu d'una de les dues llengües oficials. Un règim lingüístic compartit per la totalitat del sistema escolar havia d'afavorir la barreja social de catalanoparlants i castellanoparlants inicial, i també la hibridació en els usos lingüístics de les persones, capacitades per interactuar en ambdues llengües, i còmodes davant la possibilitat de fer-ho.

Una primera aproximació a les dinàmiques de minorització o d'etnicització es pot fer a partir de l'anàlisi del perfil sociolingüístic de l'alumnat. Aquesta anàlisi ens permet observar quina és la llengua inicial de l'alumnat i si, a través dels seus espais d'interrelació, entre els quals hi ha l'escola,

s'aconsegueixen promoure trajectòries d'hibridació lingüística en els usos habituals. La comparació entre llengua inicial i llengua habitual dona compte de fins a quin punt hi ha llengües majoritàries i minoritàries i fins a quin punt hi ha llengües que guanyen o perden parlants habituals en funció de la llengua inicial.

D'entrada, les dades de l'EDIAC-2021 constaten que la llengua inicial majoritària de l'alumnat és el castellà, tant per a l'alumnat de primària com de secundària, sense diferències en funció de l'edat. Prop d'una tercera part de l'alumnat de 5è de primària (32,4 %) i de 3r d'ESO (31,2 %) té exclusivament el català com a llengua inicial (que augmentaria fins al 45 % si hi comptem els que tenen el català i el castellà indistintament com a llengua inicial) i quasi la meitat de l'alumnat de 5è de primària (43,4 %) i de 3r d'ESO (45,4 %) té exclusivament el castellà com a llengua inicial (que augmentaria fins al 60 % en cas de comptar l'alumnat que té el català i el castellà com a llengua d'origen). Al voltant del 10 %, a més, té altres llengües inicials.

Si prenem com a referència la llengua d'ús habitual, la majoria d'alumnat també té el castellà com a llengua més utilitzada, però amb diferències significatives en funció de l'edat.

En el cas de primària, més d'una tercera part de l'alumnat (37,7 %) fa ús habitual exclusivament del castellà (percentatge que augmenta fins al 68,1 % si s'hi compta el que utilitza habitualment les dues llengües), mentre que en el cas del català aquest ús habitual és lleugerament inferior (28,6 % com a ús habitual exclusiu de la llengua catalana i 59,0 % com a ús habitual, sigui exclusiu o conjuntament amb la llengua castellana). En el cas de secundària, en canvi, aquesta proporció d'ús exclusiu del castellà és del 47,0 %, deu punts percentuals per sobre de primària, i l'ús del castellà com a llengua habitual (sigui en exclusiva o no), del 77,0 %, també deu punts per sobre de primària. Per contra, en el cas del català, l'ús habitual exclusiu és del 21,2 %, menys de la meitat que el de la llengua castellana,

i l'ús habitual (tenint en compte també els usos no exclusius), del 51,2 %, vint-i-sis punts percentuals per sota que el de llengua castellana, i vuit punts percentuals per sota que el de llengua catalana a primària.

En aquest sentit, convé destacar que la meitat de l'alumnat de secundària a Catalunya no utilitza habitualment la llengua catalana, mentre que aquesta proporció és inferior a la quarta part de l'alumnat en el cas de l'ús habitual de la llengua castellana (vegeu la taula 23). A secundària, doncs, es produeix un augment significatiu dels usos

habituals en llengua castellana i un descens significatiu dels usos habituals en llengua catalana respecte a primària.

Aquesta realitat sociolingüística és coincident amb la tendència evidenciada en la vehicularitat de les dues llengües al sistema educatiu en funció de l'etapa educativa. A secundària, el català com a llengua d'ús de l'aula també decreix respecte a primària, la qual cosa significa que aquesta no es compensa el decrement d'usos habituals del català per part dels adolescents, sinó que es reproduïx.

Taula 24. Llengua inicial, llengua amb els progenitors i llengua habitual de l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

		Llengua inicial	Llengua amb els progenitors	Llengua habitual
Primària	Català	32,4	28,9	28,6
	Castellà	43,4	33,3	37,7
	Català i castellà	13	31,9	30,4
	Només altres llengües	11,2	5,9	3,3
Secundària	Català	31,2	28,6	21,2
	Castellà	45,4	43,9	47,0
	Català i castellà	14,4	21,8	30,0
	Només altres llengües	9	5,7	1,8

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Aquest procés de creixement de l'ús del castellà i de minorització de l'ús del català en el pas de primària a secundària es constata amb més detall quan s'analitza el comportament de l'alumnat catalanoparlant i castellanoparlant inicial en l'ús habitual de les llengües oficials.

A primària, el comportament de l'alumnat catalanoparlant i castellanoparlant inicial és molt similar: dues terceres parts de l'alumnat que té en exclusiva la llengua catalana o la llengua castellana com a llengua inicial

manté un ús habitual exclusivament en català (65,1 %) o en castellà (66,1 %), segons el cas, mentre que només un 5 % fa un canvi de llengua i poc més d'una quarta part desenvolupa processos d'hibridació o d'incorporació d'usos lingüístics en l'altra llengua. Si bé hi ha una certa homogeneïtat lingüística en dues terceres parts de l'alumnat, a primària tant la llengua catalana com la llengua castellana tendeixen a incorporar una tercera part de nous parlants que no tenien una d'aquestes llengües com a llengua inicial (vegeu la taula 24).

A secundària, però, el comportament sociolingüístic de l'alumnat catalanoparlant o castellanoparlant inicial és força diferent. Poc més de la meitat de l'alumnat catalanoparlant inicial manté el català com a llengua habitual d'ús exclusiu (56,9 %), però aquesta proporció arriba al 80 % en el cas de l'alumnat castellanoparlant inicial (79,1 %). Més del 40 % de l'alumnat catalanoparlant inicial incorpora el castellà com a llengua d'ús habitual (42,9 %), i

només ho fa un 20 % en el cas de l'alumnat castellanoparlant inicial (20,5 %), la meitat.

Aquest comportament és un indicador del procés de minorització de la llengua catalana entre l'alumnat de secundària i també d'una major tendència a la hibridació lingüística de l'alumnat catalanoparlant inicial i a l'homogeneïtzació lingüística per part de l'alumnat castellanoparlant inicial a secundària.

Taula 25. Relació entre llengua inicial i llengua habitual de l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

		Llengua habitual				
		Català	Castellà	Català i castellà	Només altres llengües	
Primària	Llengua inicial	Català	65,1	5,4	29,2	0,3
		Castellà	5,2	66,1	27,5	1,2
		Català i castellà	19,3	22,9	57,2	0,6
		Només altres llengües	24,7	38,1	13,7	23,5
Secundària	Llengua inicial	Català	56,9	7,2	35,7	0,2
		Castellà	1,2	79,1	19,3	0,4
		Català i castellà	12,0	28,7	59,0	0,3
		Només altres llengües	12,6	52,2	18,1	17,1

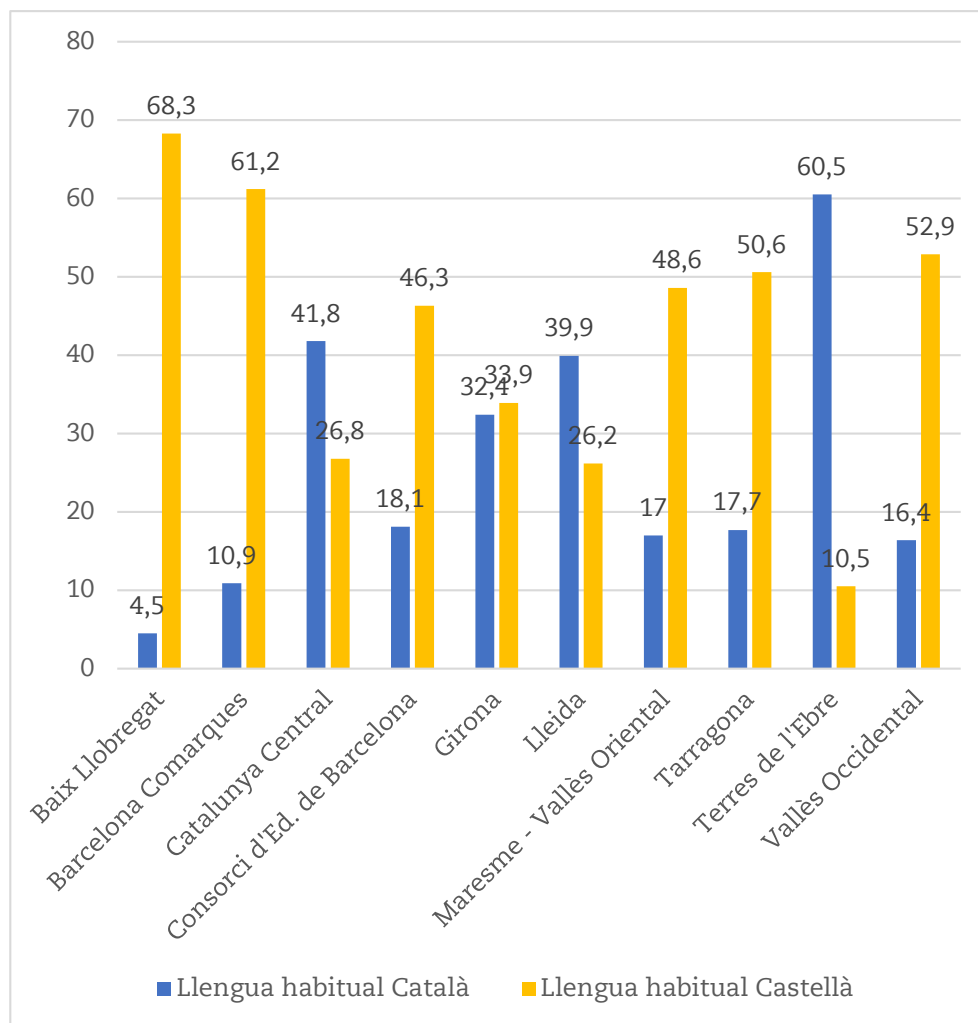
Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

En relació amb la llengua inicial i la llengua habitual, cal fer menció a les grans diferències socials i territorials existents. Pel que fa als serveis territorials, per exemple, hi ha un fort contrast en la proporció d'alumnat catalanoparlant inicial i habitual al Baix Llobregat (a primària, 16,7 % de catalanoparlants inicial, 62,5 % de castellanoparlants inicial) o, en sentit invers, a les Terres de l'Ebre (59,0 % i 13,9 %, respectivament). Hi ha quatre serveis territorials en què l'alumnat catalanoparlant inicial supera, en proporció, l'alumnat castellanoparlant: Terres de l'Ebre, Catalunya Central, Girona i Lleida, que són els menys poblats de Catalunya. De la resta de serveis, tots tenen una majoria d'alumnat castellanoparlant inicial, i dos d'ells, el Baix

Llobregat i Barcelona Comarques, una proporció d'alumnat castellanoparlant inicial més de tres vegades superior que la d'alumnat catalanoparlant.

Només els territoris en què el pes del català quant a parlants inicials és molt superior al castellà mantenen el català com a llengua habitual amb més proporció d'usos: és el cas dels serveis territorials de la Catalunya Central, Lleida, Terres de l'Ebre o Girona (en aquest cas, només a primària). A la resta, la llengua habitual majoritària d'ús exclusiu és el castellà, amb un increment del seu ús habitual respecte al seu pes com a llengua inicial, i amb forts contrastos territorials (vegeu el gràfic 26).

Gràfic 26. El català i el castellà com a llengua habitual exclusiva de l'alumnat de 3r d'ESO per serveis territorials a Catalunya (2021)

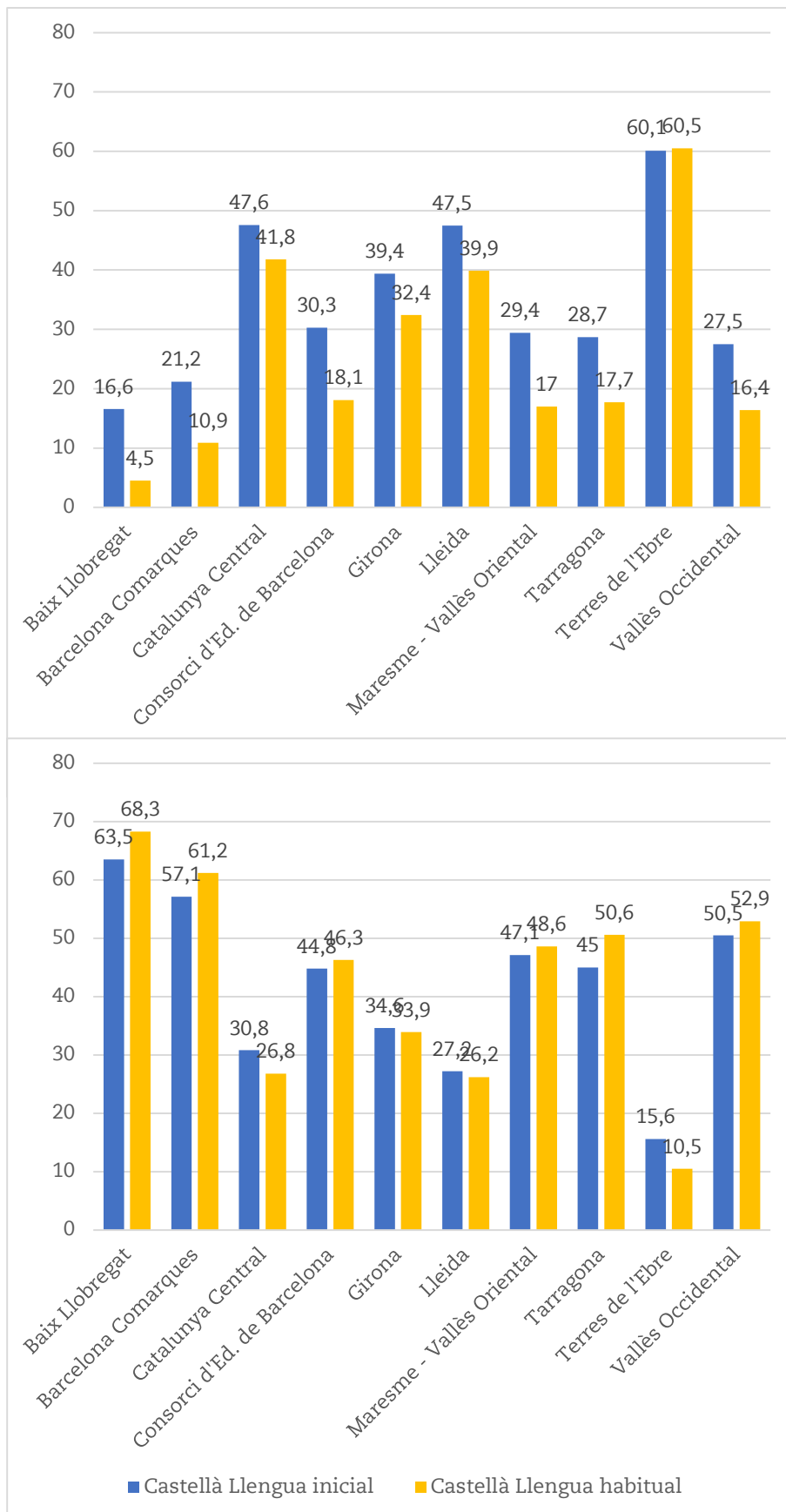


Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

La comparació del pes del català i del castellà com a llengua inicial i com a llengua habitual d'ús exclusiu a secundària constata que en tots els serveis territorials (amb l'excepció de les Terres de l'Ebre) l'ús habitual exclusiu del català és més baix que el seu pes com a llengua inicial, mentre que

en els serveis territorials més poblats (tots menys les Terres de l'Ebre, Catalunya Central, Lleida i Girona), l'ús habitual exclusiu del castellà augmenta en relació amb el seu pes com a llengua inicial (vegeu el gràfic 27).

Gràfic 27. El català i el castellà com a llengua inicial i habitual exclusiva de l'alumnat de 3r d'ESO per serveis territorials a Catalunya (2021)

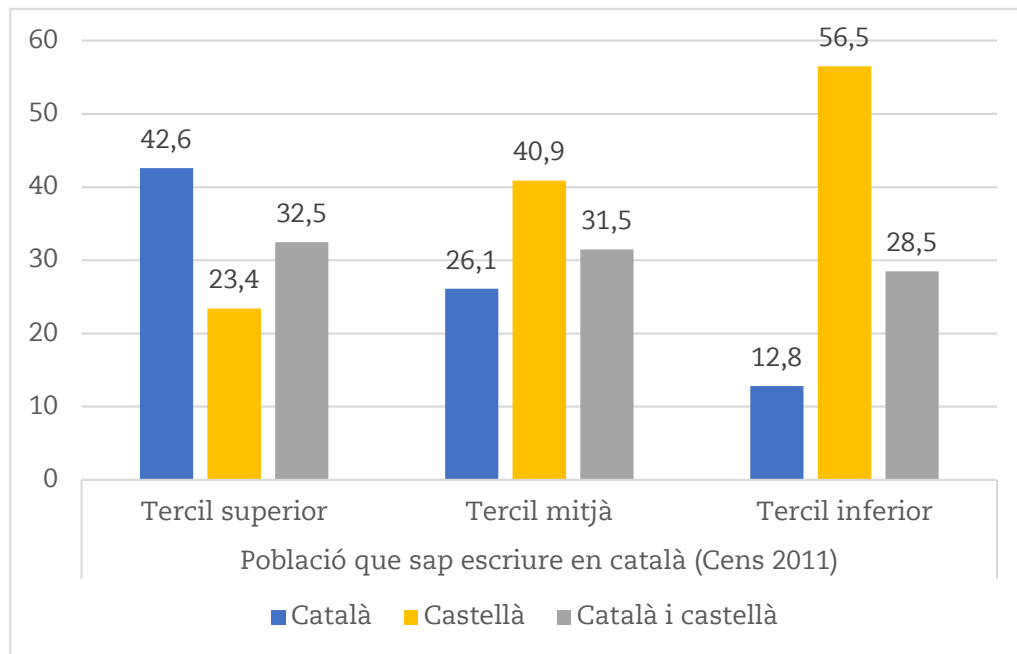


Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

A l'ESO, l'alumnat castellanoparlant habitual és força més elevat que l'alumnat catalanoparlant habitual, i en el cas dels municipis del tercil amb més coneixement de la llengua catalana, el percentatge de

castellanoparlants habituals és quasi el doble (23,4 %) que el de catalanoparlants en municipis del tercil amb menys coneixement de la llengua catalana (12,8 %) (vegeu el gràfic 28).

Gràfic 28. Llengua habitual de l'alumnat de 3r d'ESO per coneixement del català al territori (sap escriure) a Catalunya (2021)



Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

En relació amb la penetració creixent del castellà davant del català (que es reflecteix tant en comparar els percentatges de llengua inicial i llengua habitual, com en comparar els percentatges de llengua habitual a primària i a secundària), cal destacar les dinàmiques de creixent hibridació lingüística, que afecten els grups lingüístics en diferents intensitats i sentits: la muda d'usos lingüístics afecta, a l'ESO, al voltant d'un 20 % de l'alumnat castellanoparlant inicial, que incorpora parcialment el català, i al voltant del 40 % de l'alumnat catalanoparlant inicial, que incorpora usos del castellà (a més del 80 % dels parlants inicials d'altres llengües, que s'incorporen al català i/o al castellà). Això fa que, mentre el volum de castellanoparlants amb ús habitual exclusiu a l'ESO s'incrementa lleugerament, el de catalanoparlants es redueixi en un terç, i el de parlants exclusius d'altres llengües caigui del 9 % a l'1,8 %.

A escala territorial, val a dir que, amb l'excepció a les Terres de l'Ebre, a la resta

dels serveis territorials la pèrdua de pes del català és superior que la del castellà, en comparar llengua inicial i llengua habitual a l'ESO. Als serveis territorials amb una densitat de població més alta, el pes dels usos habituals exclusius en castellà supera el 50 % (Barcelona comarques, Tarragona, Vallès Occidental o Baix Llobregat) i el d'usos habituals en català té percentatges molt menors (del 4,5 % al Baix Llobregat al 17,7 % a Tarragona).

En molt bona mesura, la hibridació lingüística afecta proporcions significatives tant de catalanoparlants com de castellanoparlants d'origen a la majoria de territoris en què el català té més presència com a llengua inicial. En canvi, en els territoris i grups socials que parteixen d'un pes més destacat del castellà com a llengua inicial, la hibridació d'usos afecta sobretot els catalanoparlants d'origen, amb l'assumpció del castellà com a llengua principal.

6.2. L'alumnat catalanoparlant té el castellà com a llengua d'identificació? L'alumnat castellanoparlant té el català com a llengua d'identificació?

Una altra aproximació als processos de minorització lingüística s'observa a partir, no ja de l'ús habitual de les llengües, sinó de la identificació expressiva de les persones amb les llengües, com a element que n'afavoreix el coneixement i l'ús. Quan les persones adopten com a pròpia una llengua, sempre que hi hagi contextos que en facin possible l'ús, hi ha una predisposició més gran a utilitzar-la.

En aquest sentit, cal destacar que més del 40 % de l'alumnat té el català i el castellà

com a llengües pròpies d'identificació, amb proporcions semblants a primària (42,9 %) i a secundària (43,8 %). Aquesta proporció és més elevada que el pes de l'alumnat que té el català i el castellà, conjuntament, com a llengües inicials (13,0 % a primària i 14,4 % a secundària). Si bé a primària hi ha un equilibri entre l'alumnat que s'identifica amb el català (en exclusiva o conjuntament amb el castellà) o el castellà (en exclusiva o conjuntament amb el català), que gira al voltant de les dues terceres parts en cada llengua, en el cas de secundària, s'observa que la identificació amb la llengua catalana decreix respecte a primària (del 26,7 % com a identificació exclusiva al 22,4 %), mentre que la identificació amb la llengua castellana augmenta (del 24,1 % al 29,5 %).

Taula 26. Llengua inicial i llengua d'identificació de l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

		Llengua inicial	Llengua d'identificació
Primària	Català	32,4	26,7
	Castellà	43,4	24,1
	Català i castellà	13	42,9
	Només altres llengües	11,2	6,3
Secundària	Català	31,2	22,4
	Castellà	45,4	29,5
	Català i castellà	14,4	43,8
	Només altres llengües	9	4,4

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Si s'analitza quina identificació lingüística té l'alumnat catalanoparlant i castellanoparlant inicial, es constata que l'alumnat catalanoparlant exclusiu d'origen tendeix a identificar-se més exclusivament amb la llengua catalana (68,0 % a primària i 63,8 % a secundària) que l'alumnat castellanoparlant exclusiu d'origen exclusivament amb la llengua castellana (46,8 % a primària i 56,1 % a secundària). De fet, l'alumnat castellanoparlant exclusiu d'origen tendeix a identificar-se més amb les dues llengües oficials conjuntament (47,1 % a primària i 41,5 % a secundària) que

no pas l'alumnat catalanoparlant exclusiu d'origen (29,6% a primària i 33,8% a secundària) (vegeu la taula 26).

Tot i això, tal com ja es destacava amb l'ús habitual, novament en el cas de secundària es produeix un descens de la identificació de l'alumnat catalanoparlant exclusiu d'origen exclusivament cap a la llengua catalana (del 68,0% al 63,8%) i, en canvi, creix la identificació de l'alumnat castellanoparlant exclusiu d'origen cap a la llengua castellana (del 48,8 % al 56,1 %).

Taula 27. Llengua inicial per llengua d'identificació de l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

		Llengua d'identificació				
		Català	Castellà	Català i castellà	Només altres llengües	
Primària	Llengua inicial	Català	68,0	1,9	29,6	0,5
		Castellà	3,4	46,8	47,1	2,7
		Català i castellà	15,1	8,3	75,6	1,0
		Només altres llengües	11,0	18,5	26,9	43,6
Secundària	Llengua inicial	Català	63,8	2,0	33,8	0,4
		Castellà	1,1	56,1	41,5	1,3
		Català i castellà	9,4	8,3	81,5	0,9
		Només altres llengües	6,6	24,3	29,4	39,7

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Tanmateix, la identificació més gran de l'alumnat castellanoparlant exclusiu d'origen cap a les dues llengües oficials i, de retruc, cap a la llengua catalana, tal com s'ha exposat en l'epígraf anterior, no es tradueix posteriorment en una tendència més gran a utilitzar el català en comparació amb la tendència a utilitzar el castellà per part de l'alumnat catalanoparlant exclusiu d'origen. Aquesta situació té a veure amb la minorització lingüística de la llengua catalana en determinats àmbits socials i contextos territorials.

Quan s'analitza la llengua d'identificació per les variables individuals i territorials, s'observen les mateixes tendències ja exposades en epígrafs anteriors per a la

llengua inicial i la llengua habitual: el perfil social d'alumnat i de territori amb un ús més habitual de la llengua catalana té una identificació més alta amb el català, i el mateix succeeix amb la llengua castellana. Tot i això, convé destacar que, com ja s'ha dit, l'alumnat que s'identifica tant amb el català com amb el castellà és majoritari en la majoria de creuaments. A l'ESO, només a tres serveis territorials (Terres de l'Ebre, Lleida i Catalunya Central) i als municipis del terçil amb més població que sap escriure català, la identificació només en català és superior a la categoria híbrida, si bé els que s'identifiquen amb català i castellà se situen entre el 30 % i el 40 % de l'alumnat (vegeu les taules de l'annex 1).

6.3. Quin és el pes de les llengües en els diferents àmbits de la vida quotidiana? L'ús social de la llengua catalana és equivalent a l'ús social de la llengua castellana?

Amb caràcter general, les persones tenen el dret d'utilitzar la llengua que considerin convenient en les seves relacions socials quotidianes. Aquest dret es pot garantir en condicions d'igualtat quan les llengües gaudeixen d'una situació plenament normalitzada, és a dir, quan la població coneix aquestes llengües i pot emprar-les en la seva comunicació amb normalitat. El dret d'utilitzar una llengua depèn, entre altres factors, del coneixement d'aquesta llengua per part de les altres persones, per poder mantenir una comunicació efectiva, i també del fet que no hi hagi condicionants legals, econòmics, lingüístics, culturals o d'altre índole que en puguin limitar l'ús en determinats àmbits i funcions. El reconeixement de l'oficialitat de les llengües i la protecció que se'n deriva suposen una garantia en la promoció de la seva normalització.

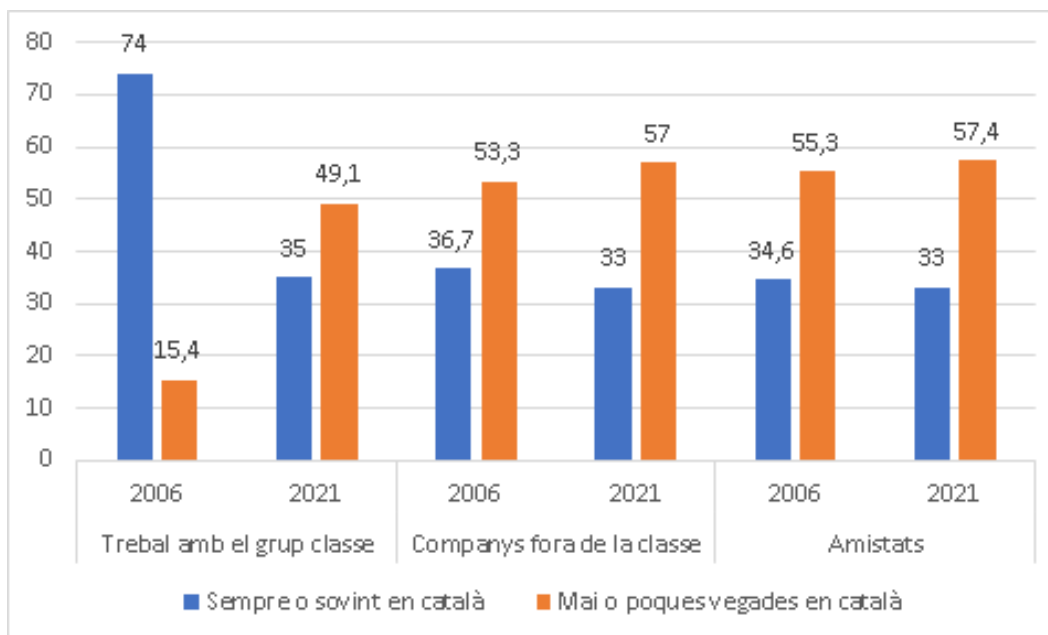
L'ús social normal de les llengües no es produeix, però, quan aquestes estan sotmeses a processos de minorització lingüística, quan en determinats àmbits i funcions el seu ús social pateix restriccions o quan hi ha altres llengües que esdevenen clarament predominants i, encara que sigui de manera espontània, s'imposen sobre aquestes, tot substituint-les o limitant-nel'ús. La manca de reconeixement del deure de conèixer les llengües oficials per part de la població, per bé que tinguin la consideració d'oficials, no contribueix a promoure'n la normalització. És per aquest motiu que la legislació pot establir una

protecció especial per a les llengües minoritàries o minoritzades o per a les llengües que no hi ha el deure de conèixer, i que els poders públics poden promoure polítiques de promoció i de discriminació positiva per a la normalització de l'ús d'aquestes llengües, encara que això suposi no promoure en la mateixa mesura altres llengües que ja gaudeixen de la situació de normalització.

En el cas de Catalunya, la legislació vigent estableix una protecció especial de les llengües catalana i aranesa per garantir-ne un ús normal, atès que són llengües amb menys parlants i menys emprades en determinats àmbits que la llengua castellana, i atès que no hi ha reconegut el deure de conèixer-les, a diferència de la llengua castellana (Sentència 31/2010, del 28 de juny, del Tribunal Constitucional), i emplaça les administracions públiques a promoure polítiques de normalització lingüística, per normalitzar-ne l'ús. La mateixa Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística, té com a objectiu "fomentar i normalitzar l'ús de la llengua catalana en tots els àmbits, i l'ús de l'aranès a la Vall d'Aran, i de garantir l'ús normal i oficial del català i del castellà" (art. 1).

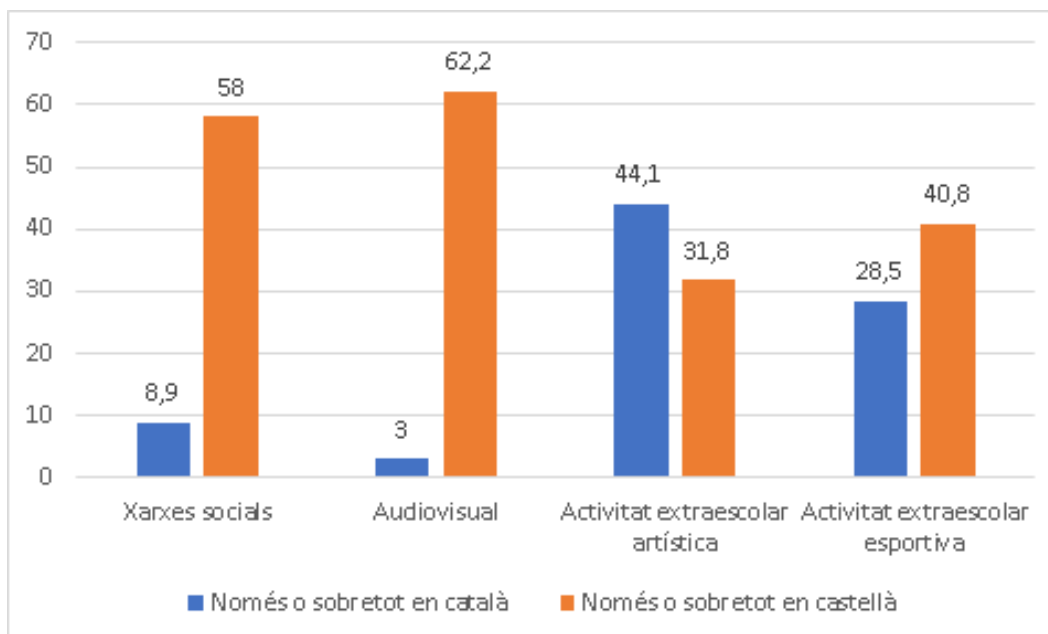
En relació amb els usos lingüístics dels infants i adolescents, l'Estudi sociodemogràfic i lingüístic (2021) elaborat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu per a l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya constata que una majoria dels adolescents no utilitza la llengua catalana en les relacions amb els seus companys de classe i amistats, i també que l'ús d'aquesta llengua ha experimentat un lleuger retrocés en les dues darreres dècades, especialment en l'àmbit escolar i en la intensitat de l'ús (vegeu el gràfic 29).

Gràfic 29. Evolució de l'ús del català de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya amb els companys i amics en diferents situacions (2006, 2021)



Font: CSASE (2021). Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya 2006-2013-2021. Informes d'avaluació 29. CSASE.

Gràfic 30. Ús del català o del castellà de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya en diferents àmbits de lleure (2021)



Font: CSASE (2021). Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya 2006-2013-2021. Informes d'avaluació 29. CSASE.

L'EDIAC-2021 ens ofereix informació sobre els usos de les diferents llengües en diferents àmbits socials de la vida quotidiana dins i fora de l'escola, amb l'objectiu de conèixer la penetració de cada una de les llengües en els principals espais tant de recepció lingüística com d'interacció. Dels espais de recepció lingüística, en què l'infant o adolescent ocupa un rol lingüístic de receptor, hem compilat informació de la llengua de lectura, de consum digital i de consum audiovisual. Dels espais d'interacció lingüística, en què l'infant o l'adolescent ocupa un rol lingüístic actiu, hem compilat informació sobre les llengües parlades amb la família, amb els grups d'amics, en interactuar a les xarxes socials, en enviar correus electrònics, i en participar en diferents activitats de lleure: esportiu, artístic, d'educació en el lleure, d'aprenentatge d'idiomes o d'altra mena.

Aquesta aproximació permet aprofundir en les disposicions lingüístiques dels infants i adolescents en espais concrets, més enllà de la declaració genèrica de quina és la seva llengua habitual. En aquest sentit, les dades d'usos lingüístics que s'hi reflecteixen són molt més sensibles a la diversitat de les interaccions lingüístiques, que reflecteixen situacions molt més plurals que les que ens ofereix la variable d'usos habituals, que, per la manera en què s'ha concebut, és més sensible a la preferència genèrica en els usos lingüístics dels infants i adolescents que no pas a la hibridació lingüística que les diferents contingències quotidianes generen. Ras i curt: els infants i adolescents que s'han declarat monolingües en la llengua habitual, en molts casos no ho són del tot en les pràctiques lingüístiques quotidianes.

Les dades de l'Enquesta del Síndic (2021) reflecteixen, d'entrada, una dinàmica ja exposada en epígrafs precedents: la major penetració del castellà a l'ESO respecte a primària. Cada espai observat té una casuística pròpia, tot i que a gairebé tots ells la mitjana d'usos en català és significativament més gran a primària que a secundària, etapa en la qual l'ús del català tendeix a decreixer (només amb l'excepció de la llengua en què l'alumnat escriu correus electrònics, un espai lingüístic testimonial i estretament associat a les comunicacions que parteixen de l'escola,

on no hi ha un descens significatiu de la mitjana d'usos del català entre primària i secundària) (vegeu la taula 28).

Tal com s'apuntava, la intensitat d'ús de cada llengua difereix entre uns espais i uns altres. A l'ESO, si s'exceptua la llengua dels correus electrònics (molt vinculada als usos escolars) i la llengua emprada a les activitats de lleure, a la resta d'espais la mitjana d'usos en castellà supera abastament els del català. De tots aquests espais, el familiar és l'espai en què, a secundària, la mitjana d'usos en castellà es distancia menys del català, amb un contrast notable (55,3 % d'usos davant del 37,4 % d'usos). A la resta d'espais, la diferència és més pronunciada, i va des del cas de la llengua de lectura, en què la mitjana d'usos en castellà gairebé dobla la del català (62,1 % davant del 33,1 %) o la llengua emprada amb els amics, amb uns percentatges propers (65,3 % davant del 33,3 %), fins a espais on el pes del castellà multiplica per quatre, cinc o sis vegades el pes del català (en la llengua per interaccionar a xarxes socials, 70,2 % davant del 25,6 %; en la llengua de consum digital, 77,1 % davant del 10,2 %; a la llengua de consum audiovisual, 70,5 % davant del 12,8 %).

En els diferents espais d'activitats de lleure hi podem veure reflectides situacions anàlogues a les que s'han observat fins ara, si bé el fet que siguin activitats que en molts casos s'enquadren en entorns més formals, més institucionalitzats, implica un pes molt més significatiu del català. A primària, a totes les activitats de lleure la mitjana d'usos en català és superior als usos en castellà, amb diferències poc accentuades en el cas de les activitats esportives (43,1 % d'usos en castellà, 52,9 % en català), o molt accentuades en el cas de les activitats artístiques (28,0 % d'usos en castellà, 70,0 % d'usos en català). Amb el pas a secundària, no només es redueix notablement la proporció d'infants que fan aquestes activitats de lleure (per exemple, en el cas del lleure educatiu, el percentatge d'infants i adolescents que no en fan passa del 52,0 % a primària al 74,3 % a secundària) sinó que també ho fa el pes dels usos en català. El cas paradigmàtic és el del lleure esportiu, en què els usos en castellà passen a superar els usos en català (54,3 % davant del 42,6 %).

A tota la resta d'espais (els que no són d'activitats de lleure), a més, el percentatge dels usos exclusivament en català és minoritari (16,4 % dels alumnes d'ESO a l'espai familiar, 10,6 % dels alumnes d'ESO en les interaccions amb els amics), molt minoritari (5,4 % dels alumnes d'ESO en les interaccions digitals, 2,9 % en la lectura) o testimonial (0,6 % dels alumnes d'ESO en el consum digital, 0,8 % en el consum televisiu). Per contra, els usuaris exclusius del castellà són grups molt més grans, que van del 20,9 % en la lectura o el 29,2 % en l'espai familiar fins al 47,5 % en els consums televisius o el 55,7 % en el consum digital. En tots els casos, el pas de primària a secundària comporta no només un creixement en la mitjana d'usos del castellà, sinó també un creixement en els usos monolingües en castellà.

Dins de cada espai lingüístic, el pas de primària a secundària no comporta un creixement de la hibridació lingüística. De fet, hi ha més percentatge d'usos híbrids, que

combinen català i castellà, a primària que a secundària. El que es reflecteix és, més aviat, un creixement global dels usos en castellà, que en alguns casos comporten fluctuar de l'ús monolingüe en català a la hibridació d'usos amb el castellà, però en d'altres comporten el pas d'usos hibridats en castellà i català o d'altres llengües a usos monolingües en castellà.

Això no comporta que en considerar conjuntament tots els usos en els diferents espais el resultat sigui que la hibridació té un pes decreixent; més aviat el que s'evidencia és que la hibridació es deu en part als usos lingüístics barrejats en els diferents espais socials, però té encara més a veure amb el fet que els infants i adolescents fan mudes lingüístiques en funció dels diferents espais i de la lògica lingüística que s'hi troben, i que és la coexistència d'espais lingüístics amb morfologies diferents la que acaba construint una realitat de profunda hibridació lingüística.

Taula 28. Llengua d'ús en diferents àmbits socials de l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

		Percentatge d'usos							Mitjana				
		Només català	Més català que castellà	Tant català com castellà	Més castellà que català	Només castellà	Aranès (totalment o parcial)	Anglès o altres llengües (totalment o parcial)	No pertinent	Català	Castellà	Aranès (totalment o parcial)	Anglès o altres llengües (totalment o parcial)
Llengua a l'àmbit familiar	Primària	16,1	13,0	20,7	20,5	18,5	0,0	11,2	0,0	41,4	47,5	0,0	11,2
	Secundària	16,4	11,2	14,7	21,2	29,2	0,1	7,2	0,0	37,4	55,3	0,1	7,2
Llengua amb els amics	Primària	12,3	12,7	23,8	22,7	27,2	0,0	1,3	0,0	39,4	59,3	0,0	1,3
	Secundària	10,6	11,1	18,2	21,0	37,7	0,0	1,4	0,0	33,3	65,3	0,0	1,4
Llengua en els correus electrònics	Primària	22,0	15,4	28,2	11,2	10,5	0,0	1,0	11,7	57,1	41,7	0,0	1,2
	Secundària	16,9	21,7	33,9	10,5	9,9	0,0	1,0	6,1	56,2	42,8	0,0	1,0
Llengua d'interacció a les xarxes digitals	Primària	6,9	6,2	16,1	14,9	27,5	0,0	2,6	25,8	31,5	65,1	0,0	3,4
	Secundària	5,4	7,9	18,4	18,5	44,0	0,0	4,1	1,7	25,6	70,2	0,0	4,1
Llengua de lectura	Primària	8,7	16,6	47,6	15,9	7,9	0,0	2,0	1,3	49,6	48,4	0,0	2,0
	Secundària	2,9	6,8	31,7	22,6	20,9	0,0	4,3	10,8	33,1	62,1	0,0	4,8

		Percentatge d'usos								Mitjana			
		Només català	Més català que castellà	Tant català com castellà	Més castellà que català	Només castellà	Aranès (totalment o parcial)	Anglès o altres llengües (totalment o parcial)	No pertinent	Català	Castellà	Aranès (totalment o parcial)	Anglès o altres llengües (totalment o parcial)
Llengua de consum digital	Primària	1,6	2,6	12,3	19,7	41,5	0,0	4,2	18,1	17,8	77,1	0,0	5,1
	Secundària	0,6	0,9	7,2	20,3	55,7	0,0	12,4	2,9	10,2	77,1	0,0	12,8
Llengua de consum audiovisual	Primària	1,9	4,3	22,9	25,9	37,5	0,0	6,5	1,0	23,3	70,1	0,0	6,5
	Secundària	0,8	1,4	11,0	20,5	47,5	0,0	16,3	2,5	12,8	70,5	0,0	16,7
Llengua en les activitats esportives	Primària	25,9	10,5	15,5	8,1	19,1	0,0	3,3	17,6	52,9	43,1	0,0	4,0
	Secundària	15,2	8,1	11,8	8,4	24,7	0,0	3,5	28,3	40,8	54,3	0,0	4,9
Llengua en les activitats artístiques	Primària	26,5	8,2	9,8	3,6	5,8	0,0	1,1	45,0	70,0	28,0	0,0	2,0
	Secundària	10,3	3,5	4,5	2,7	7,3	0,0	1,0	70,7	54,0	42,5	0,0	3,4
Llengua en les activitats de lleure educatiu	Primària	17,8	7,6	10,9	4,4	6,5	0,0	0,8	52,0	62,6	35,7	0,0	1,6
	Secundària	8,3	3,5	4,8	2,8	5,7	0,0	0,6	74,3	54,5	43,0	0,1	2,4
Llengua en les activitats d'idiomes	Primària	6,8	4,0	9,1	2,0	2,5	0,0	34,4	41,2	25,2	16,2	0,0	58,6
	Secundària	2,5	1,3	3,4	1,3	2,6	0,0	34,3	54,6	12,2	12,3	0,0	75,5
Llengua en altres activitats	Primària	20,5	8,2	16,4	5,9	9,9	0,0	3,9	35,2	56,1	37,9	0,0	6,0
	Secundària	10,2	4,2	7,8	5,0	13,1	0,0	1,8	57,9	44,0	51,8	0,0	4,2

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Per aprofundir en aquesta anàlisi, a continuació s'observa amb més deteniment el comportament lingüístic dels adolescents de 3r d'ESO en els principals àmbits lingüístics.

Com s'ha anat evidenciant, l'educació secundària sembla configurar-se com una etapa d'especial penetració d'usos lingüístics en castellà. Lògicament, allò que es veu reflectit a 3r d'ESO no és una situació definitiva: els usos lingüístics poden mudar després de l'escolarització obligatòria. Hi ha recerca sociolingüística que apunta que, en superar l'ESO, les trajectòries lingüístiques dels joves poden canviar amb la incorporació progressiva de nous espais d'interacció lingüística. D'aquests espais, n'hi ha algun, com ara la universitat (especialment, en determinats estudis de grau), el món laboral (especialment en determinats sectors) o la criança de fills, que poden comportar mudes lingüístiques favorables al català.

Malgrat aquest advertiment, la comparativa entre les dades de primària i secundària evidencia que, en termes de trajectòria biogràfica, allò que veiem a primària és una situació transitòria, i que, malgrat el pes del català a l'escola a primària, la penetració del castellà en els espais d'interacció no vinculats a l'escola creix fins a configurar la realitat sociolingüística dominant a 3r d'ESO.

Per a aquest exercici de síntesi, els dotze espais lingüístics descrits en l'epígraf anterior s'han agregat en sis àmbits lingüístics: l'àmbit familiar, l'àmbit del grup d'amics, l'àmbit de les xarxes socials, l'àmbit del consum digital i audiovisual, l'àmbit de la lectura i l'àmbit de les activitats de lleure. També s'ha reformulat les categories de la variable dependent (usos lingüístics) per poder contrastar els usos monolingües i els usos hibridats dels adolescents a cada un dels àmbits considerats.

Llengua d'ús en l'àmbit familiar

Un aspecte coincident als diferents àmbits socials és que els usos lingüístics dels adolescents estan força hibridats, i que la categoria més nombrosa acostuma a ser sempre la que utilitza indistintament el català i el castellà. En l'àmbit familiar, que hom podria suposar que és el més tendent al monolingüisme, el nivell d'hibridació és molt gran (47,1 % del total). Això pot reflectir fenòmens com la barreja intergeneracional, dins de les famílies, de persones amb llengües habituals diferents (avis i nets, per exemple), però també pot reflectir usos híbrids bilingües per part dels mateixos progenitors en la seva relació amb els fills i les filles.

La hibridació és especialment elevada, com és d'esperar, entre els parlants inicials i habituals bilingües tant de català com de castellà, però també és elevada (a prop o per sobre del 40 %) en els parlants inicials i habituals d'una sola llengua oficial, i només és minoritària en les categories referides a la procedència personal o familiar migrada, o a l'ús inicial o habitual d'alguna altra llengua. També en aquests casos el percentatge d'usos híbrids és alt (per sobre del 25 %).

Més enllà d'això, els adolescents monolingües en català són, en termes agregats, un volum força menor que el de monolingües en castellà (16,4 % davant del 29,2 %). Els monolingües en català només són proporcionalment més quan la llengua inicial o habitual és el català i en aquelles categories territorials en què hem vist, repetidament, que la presència del català és més gran.

En comparar catalanoparlants inicials i castellanoparlants inicials, destaca el fet que entre els primers el volum de monolingües (en català) i de parlants híbrids és pràcticament idèntica (48,8 % i 47,9 %); en canvi, entre els segons el volum de monolingües (en castellà) supera amb escreix el de parlants híbrids (57,0 % i 38,9 %).

Taula 29. Llengua d'ús en les interaccions en l'àmbit familiar per llengua inicial i habitual de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Interaccions en l'àmbit familiar		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà	
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1=tant català com castellà)	
		16,4	29,2	47,1	0,1	7,2	0,81	
Individuals	Llengua inicial							
		Català (31,2 %)	48,8	2,0	47,9	0,0	1,3	1,57
		Castellà (45,4 %)	0,5	57,0	38,9	0,0	3,6	0,27
		Català i castellà (14,4 %)	5,3	9,3	83,6	0,1	1,7	0,89
		Només altres llengües (9,0 %)	2,2	15,2	27,1	0,2	55,3	0,58
		Llengua habitual						
		Català (21,2 %)	55,5	0,8	39,4	0,0	4,3	1,69
		Castellà (47,0 %)	0,7	53,0	38,4	0,1	7,8	0,28
	Català i castellà (30,0 %)	14,2	13,3	67,2	0,0	5,3	0,98	
	Només altres llengües (1,8 %)	2,9	9,4	28,6	0,3	58,8	0,67	

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 30. Llengua d'ús en les interaccions en l'àmbit familiar per característiques individuals i territorials de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Interaccions en l'àmbit familiar		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà	
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1=tant català com castellà)	
		16,4	29,2	47,1	0,1	7,2	0,81	
Individuals	Sexe							
		Noia	16,9	28,0	47,6	0,1	7,4	0,83
		Noi	16,2	30,5	46,4	0,0	6,9	0,79
	No binari	12,3	29,4	49,1	0,0	9,2	0,74	

Interaccions en l'àmbit familiar		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1=tant català com castellà)
		16,4	29,2	47,1	0,1	7,2	0,81
Lloc de naixement	Catalunya	17,9	28,6	48,2	0,1	5,2	0,84
	Resta d'Espanya	4,1	40,8	40,0	0,0	15,1	0,45
	Estranger	4,2	32,0	37,2	0,0	26,6	0,49
Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	22,1	25,2	51,7	0,1	0,9	0,94
	Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	2,9	48,5	42,2	0,0	6,4	0,39
	Estranger	1,5	36,4	32,4	0,0	29,7	0,37
Nivell d'estudis dels progenitors	Mínim un progenitor universitari	23,6	22,8	49,0	0,1	4,5	0,99
	Mínim un progenitor postobligatoris	9,3	37,3	45,3	0,0	8,1	0,60
	Estudis obligatoris o sense estudis	5,3	35,4	41,4	0,0	17,9	0,53
	No ho sap	11,2	32,4	46,7	0,1	9,6	0,69
Serveis territorials	Baix Llobregat	5,8	44,6	44,7	0,0	4,9	0,48
	Barcelona Comarques	9,7	38,4	43,4	0,0	8,5	0,59
	Catalunya Central	29,7	16,7	46,7	0,0	6,9	1,15
	Consorci d'Ed. de Barcelona	14,1	30,4	49,2	0,0	6,3	0,78
	Girona	24,5	19,9	45,0	0,0	10,6	1,03
	Lleida	27,7	14,6	47,8	1,1	8,8	1,16
	Maresme - Vallès Oriental	12,8	29,5	51,4	0,0	6,3	0,76
	Tarragona	14,7	27,5	48,5	0,0	9,3	0,78
	Terres de l'Ebre	42,4	4,7	43,3	0,0	9,6	1,47
Vallès Occidental	13,6	33,7	47,7	0,0	5,0	0,71	

Interaccions en l'àmbit familiar		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà	
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1=tant català com castellà)	
		16,4	29,2	47,1	0,1	7,2	0,81	
Individuals	Mida	Menys de 20.000	22,9	21,5	48,8	0,2	6,6	1,00
		De 20.000 a 100.000	14,3	32,3	46,1	0,0	7,3	0,74
		Més de 100.000	13,4	32,3	46,7	0,0	7,6	0,73
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	16,1	28,5	49,7	0,1	5,6	0,82
		Tercil mitjà	15,6	31,5	44,8	0,0	8,1	0,76
		Tercil inferior	19,3	25,9	44,9	0,0	9,9	0,88
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	27,1	18,4	50,1	0,0	4,4	1,09
		Tercil mitjà	18,6	27,4	47,3	0,0	6,7	0,86
		Tercil inferior	12,3	33,0	46,4	0,1	8,2	0,70
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	16,5	28,4	46,1	0,1	8,9	0,82
		Tercil mitjà	15,0	30,8	47,9	0,0	6,3	0,77
		Tercil inferior	19,2	28,5	48,3	0,0	4,0	0,86
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	31,3	14,4	48,1	0,0	6,2	1,20
		Tercil mitjà	19,8	24,4	48,6	0,0	7,2	0,91
		Tercil inferior	10,6	35,7	46,1	0,1	7,5	0,65

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Llengua d'ús en l'àmbit del grup d'amics

En les interaccions amb el grup d'amics, la majoria dels adolescents, prop del 50 %, manté usos bilingües, en català i en castellà. En la resta de casos, el contrast entre el monolingüisme en català i en castellà s'accentua força respecte de l'àmbit familiar, fins al punt que el castellà com a llengua d'ús de relació amb els amics triplica amb escreix el català. Mentre el 10,6 % dels adolescents utilitza només el català en les seves relacions amb els amics, el 37,7 % ho fa només en castellà.

En aquest sentit, el contrast de les dades evidencia que la tendència a la hibridació és més elevada en aquelles realitats individuals i territorials que concentren usos en català. Prop del 60 % dels adolescents que tenen català i castellà com a llengua inicial i habitual, o que tenen el català com a llengua inicial i habitual, mantenen usos híbrids o bilingües en la interacció amb els amics. També és especialment elevat, amb percentatges que superen el 55 %, l'ús híbrid dels adolescents dels serveis territorials de

Catalunya, Lleida o Girona, o dels municipis del tercil amb més persones que saben escriure el català (58,3 %). Només a les Terres de l'Ebre, on el pes relatiu del català és significativament més elevat que a la resta de Catalunya, no segueixen aquest comportament. En canvi, els usos híbrids o monolingües en català en el cas dels adolescents castellanoparlants inicials o habituals se situen per sota del 40 %.

Quant als parlants monolingües, en el cas del català només hi ha concentracions que superen el 25 % a la Catalunya Central, als municipis amb més persones que el saben escriure o, sobretot, a les Terres de l'Ebre (46,2 %). En canvi, la concentració de parlants monolingües en castellà amb els amics només baixa del 10 % precisament a les Terres de l'Ebre, i és en alguns dels

entorns més densament poblats on es concentren proporcions properes o superiors al 50 % (poblacions amb menys proporció de persones que saben escriure en català, 47,5 %; Barcelona comarques, 51,5 %; Baix Llobregat, 64,9 %). Al Baix Llobregat, els monolingües en català no arriben a l'1 %.

Per observar la diferència de dinàmica respecte de l'àmbit familiar, resulta especialment reveladora la categoria dels adolescents que tenen com a mínim un progenitor universitari. Si a l'àmbit familiar la proporció de monolingües en català i en castellà era molt similar, en les interaccions amb els amics el monolingüisme en castellà dobla el monolingüisme en català en el cas dels adolescents amb progenitors universitaris (29,6 % davant del 14,3 %).

Taula 31. Llengua d'ús en les interaccions en l'àmbit del grup d'amics per llengua inicial i habitual de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Interaccions amb el grup d'amics		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà	
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1=tant català com castellà)	
		10,6	37,7	50,3	0,0	1,4	0,68	
Individuals	Llengua inicial							
		Català (31,2 %)	26,4	9,9	63,4	0,0	0,3	1,21
		Castellà (45,4 %)	1,7	60,1	37,4	0,0	0,8	0,31
		Català i castellà (14,4 %)	6,9	26,3	66,0	0,1	0,7	0,72
		Només altres llengües (9,0 %)	6,8	38,9	44,9	0,0	9,4	0,56
		Llengua habitual						
		Català (21,2 %)	41,0	1,7	56,7	0,0	0,6	1,53
		Castellà (47,0 %)	0,5	65,7	32,6	0,0	1,2	0,23
	Català i castellà (30,0 %)	5,4	20,0	73,7	0,0	0,9	0,78	
	Només altres llengües (1,8 %)	6,2	24,5	44,9	0,3	24,1	0,63	

Taula 32. Llengua d'ús en les interaccions en l'àmbit del grup d'amics per característiques individuals i territorials de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Interaccions amb el grup d'amics		Percentatge d'usos lingüístics					Índex (1= tant català com castellà)
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	
		10,6	37,7	50,3	0,0	1,4	0,68
Sexe	Noia	11,6	34,3	52,8	0,0	1,3	0,72
	Noi	9,9	41,0	47,8	0,0	1,3	0,64
	No binari	7,2	38,9	49,1	0,0	4,8	0,59
Lloc de naixement	Catalunya	11,4	36,7	51,1	0,0	0,8	0,70
	Resta d'Espanya	4,8	49,3	41,4	0,0	4,5	0,45
	Estranger	4,2	44,3	44,9	0,0	6,6	0,47
Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	13,3	33,1	53,3	0,0	0,3	0,77
	Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	3,7	49,7	44,5	0,0	2,1	0,44
	Estranger	4,0	49,1	42,5	0,0	4,4	0,43
Individuals	Mínim un progenitor universitari	14,3	29,6	55,3	0,0	0,8	0,82
	Mínim un progenitor postobligatoris	7,3	46,3	45,0	0,0	1,4	0,53
	Estudis obligatoris o sense estudis	6,1	47,1	43,2	0,0	3,6	0,50
	No ho sap	7,2	43,2	47,4	0,0	2,2	0,56
Serveis territorials	Baix Llobregat	0,9	64,9	33,1	0,0	1,1	0,25
	Barcelona Comarques	4,4	51,5	41,9	0,0	2,2	0,43
	Catalunya Central	25,5	16,2	57,0	0,0	1,3	1,10
	Consorci d'Ed. de Barcelona	6,3	36,5	55,7	0,0	1,5	0,64
	Girona	19,5	23,7	55,6	0,0	1,2	0,94
	Lleida	23,3	16,2	59,4	0,3	0,8	1,09
	Maresme - Vallès Oriental	4,9	36,7	57,3	0,0	1,1	0,60
	Tarragona	7,6	37,8	53,3	0,0	1,3	0,62
	Terres de l'Ebre	46,2	2,8	49,1	0,0	1,9	1,54
	Vallès Occidental	7,4	44,7	46,4	0,0	1,5	0,56

Interaccions amb el grup d'amics		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà	
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1=tant català com castellà)	
		10,6	37,7	50,3	0,0	1,4	0,68	
Individuals	Mida	Menys de 20.000	17,7	26,2	55,0	0,1	1,0	0,89
		De 20.000 a 100.000	9,2	43,7	45,7	0,0	1,4	0,59
		Més de 100.000	6,7	40,9	50,7	0,0	1,7	0,59
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	8,4	35,3	55,1	0,0	1,2	0,68
		Tercil mitjà	11,8	42,0	44,7	0,0	1,5	0,64
		Tercil inferior	14,1	34,0	50,3	0,0	1,6	0,76
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	21,3	22,2	55,6	0,0	0,9	0,99
		Tercil mitjà	12,9	35,2	50,7	0,0	1,2	0,73
		Tercil inferior	6,5	43,1	48,7	0,0	1,7	0,56
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	11,1	36,1	51,2	0,0	1,6	0,70
		Tercil mitjà	8,9	39,9	50,0	0,0	1,2	0,62
		Tercil inferior	13,2	37,8	48,0	0,0	1,0	0,71
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	26,6	14,2	58,3	0,0	0,9	1,15
		Tercil mitjà	13,5	30,9	54,4	0,0	1,2	0,78
		Tercil inferior	4,9	47,5	46,0	0,0	1,6	0,49

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Llengua d'ús en l'àmbit de les xarxes socials

El principal element diferenciador en les interaccions a les xarxes socials (mitjançant la mediació d'aplicacions com WhatsApp, Instagram, etc.) no rau en el volum d'usos híbrids, que roman en percentatges agregats superiors al 40 % (45,7 %), sinó en el gran contrast en els usos monolingües en català i castellà. La categoria dels catalanoparlants a les xarxes socials concentra vuit vegades menys població adolescent que la categoria dels castellanoparlants (5,5 % davant del 44,7 %). Mentre els adolescents catalanoparlants inicials i habituals fan un

ús híbrid en català i castellà majoritari, proper al 70 %, els adolescents castellanoparlants inicials i habituals utilitzen només el castellà en una proporció semblant, propera al 70 %. A grans trets, la població es divideix entre els monolingües en castellà i els que hibriden usos de català i castellà.

La minoria dels monolingües en català a les xarxes socials només supera els monolingües en castellà en el cas dels catalanoparlants habituals o en el cas dels adolescents de les Terres de l'Ebre, amb proporcions que se situen al voltant del 20 % del total. En general, i com ja passava amb l'àmbit dels amics, és a les categories individuals i terri-

torials més associades a volums elevats d'usos en català on trobem percentatges d'hibridació més elevats. En canvi, el monolingüisme en català és testimonial, amb percentatges de menys del 2,5 %, a totes les categories d'adolescents que no són catalanoparlants inicials o habituals.

Per la seva banda, el monolingüisme en castellà supera els dos terços dels casos a

categories com ara les dels joves que tenen el castellà com a llengua inicial o habitual. Una categoria que reflecteix clarament la penetració diferencial del castellà en els usos és la del tercil dels municipis amb un coneixement del català més elevat, on el percentatge de monolingües en català a les xarxes socials és prop de la meitat que el de monolingües en castellà (13,3 % davant del 23,3 %).

Taula 33. Llengua d'ús en les interaccions en l'àmbit de les xarxes socials per llengua inicial i habitual de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Interaccions a les xarxes socials		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà	
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1= tant català com castellà)	
		5,5	44,7	45,7	0,0	4,1	0,53	
Individuals	Llengua inicial							
		Català (31,2 %)	15,3	12,8	69,5	0,0	2,4	1,04
		Castellà (45,4 %)	0,5	69,7	26,3	0,0	3,5	0,20
		Català i castellà (14,4 %)	2,3	34,7	59,7	0,0	3,3	0,56
		Només altres llengües (9,0 %)	2,2	45,2	37,5	0,0	15,1	0,40
		Llengua habitual						
		Català (21,2 %)	22,8	4,7	69,8	0,0	2,7	1,27
		Castellà (47,0 %)	0,3	73,0	22,6	0,0	4,1	0,16
	Català i castellà (30,0 %)	1,8	29,5	65,2	0,0	3,5	0,61	
	Només altres llengües (1,8 %)	1,9	27,9	36,2	0,0	34,0	0,47	

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 34. Llengua d'ús en les interaccions en l'àmbit de les xarxes socials per característiques individuals i territorials de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Interaccions a les xarxes socials		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1=tant català com castellà)
		5,5	44,7	45,7	0,0	4,1	0,53
Sexe	Noia	5,5	42,0	47,9	0,0	4,6	0,56
	Noi	5,6	47,5	43,7	0,0	3,2	0,51
	No binari	4,7	45,9	38,1	0,0	11,3	0,45
Lloc de naixement	Catalunya	6,0	43,6	47,2	0,0	3,2	0,56
	Resta d'Espanya	0,9	59,2	32,2	0,0	7,7	0,30
	Estranger	1,7	52,5	32,5	0,0	13,3	0,33
Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	7,2	39,3	50,8	0,0	2,7	0,62
	Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	1,4	59,0	34,6	0,0	5,0	0,31
	Estranger	1,3	58,6	31,3	0,0	8,8	0,29
Individuals	Mínim un progenitor universitari	7,7	35,8	52,3	0,0	4,2	0,67
	Mínim un progenitor postobligatoris	3,4	54,8	37,9	0,0	3,9	0,40
	Estudis obligatoris o sense estudis	2,8	55,0	37,2	0,0	5,0	0,37
	No ho sap	4,0	50,2	41,6	0,0	4,2	0,45
	Baix Llobregat	0,7	65,7	29,4	0,0	4,2	0,23
Serveis territorials	Barcelona Comarques	2,6	56,3	35,6	0,0	5,5	0,36
	Catalunya Central	13,5	24,9	58,1	0,0	3,5	0,87
	Consorci d'Ed. de Barcelona	3,6	45,3	46,0	0,0	5,1	0,50
	Girona	10,1	33,1	53,4	0,0	3,4	0,73
	Lleida	11,7	24,7	60,3	0,0	3,3	0,87
	Maresme - Vallès Oriental	2,8	46,5	47,0	0,0	3,7	0,46
	Tarragona	4,1	46,7	45,5	0,0	3,7	0,48
	Terres de l'Ebre	20,2	9,8	65,6	0,0	4,4	1,16
	Vallès Occidental	3,6	50,2	42,4	0,0	3,8	0,46

		Percentatge d'usos lingüístics					Índex (1=tant català com castellà)	
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)		
Interaccions a les xarxes socials		5,5	44,7	45,7	0,0	4,1	0,53	
Individuals	Mida	Menys de 20.000	8,9	34,6	53,1	0,0	3,4	0,69
		De 20.000 a 100.000	4,8	49,3	41,9	0,0	4,0	0,47
		Més de 100.000	3,7	48,3	43,2	0,0	4,8	0,47
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	4,5	44,0	47,5	0,0	4,0	0,53
		Tercil mitjà	6,0	47,0	42,5	0,0	4,5	0,51
		Tercil inferior	7,3	41,5	47,6	0,0	3,6	0,60
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	10,4	29,6	56,5	0,0	3,5	0,78
		Tercil mitjà	6,7	42,3	47,5	0,0	3,5	0,58
		Tercil inferior	3,6	50,1	41,6	0,0	4,7	0,44
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	5,8	43,8	45,8	0,0	4,6	0,55
		Tercil mitjà	4,7	47,1	44,6	0,0	3,6	0,50
		Tercil inferior	6,7	42,5	47,1	0,0	3,7	0,57
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	13,3	23,3	60,0	0,0	3,4	0,89
		Tercil mitjà	7,0	38,9	50,7	0,0	3,4	0,62
		Tercil inferior	2,7	53,6	39,0	0,0	4,7	0,39

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Llengua d'ús en l'àmbit de la lectura

L'àmbit de la lectura, a secundària, comparteix amb l'àmbit de les interaccions a les xarxes socials el baix volum de monolingües en català. Només ho són el 3,3 % del total, un percentatge inferior al que empen altres

llengües no oficials (de forma no necessàriament exclusiva) en la lectura (4,8 %). Mentre prop del 90 % dels catalanoparlants inicials i habituals llegeixen llibres en castellà (en exclusiva o conjuntament amb el català), només ho fa en català el 60 % dels adolescents castellanoparlants inicials i habituals.

Taula 35. Llengua d'ús en les interaccions en l'àmbit de lectura per llengua inicial i habitual de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Àmbit de la lectura		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1=tant català com castellà)
		3,3	23,4	68,5	0,0	4,8	0,70
Individuals	Català (31,2 %)	7,3	10,1	78,9	0,0	3,7	0,94
	Castellà (45,4 %)	0,7	33,9	61,3	0,0	4,1	0,52
	Llengua inicial						
	Català i castellà (14,4 %)	2,2	21,2	73,0	0,0	3,6	0,68
	Només altres llengües (9,0 %)	3,5	22,3	59,9	0,0	14,3	0,68
	Català (21,2 %)	9,6	7,0	78,8	0,0	4,6	1,02
	Castellà (47,0 %)	0,8	35,3	59,3	0,0	4,6	0,51
	Llengua habitual						
Català i castellà (30,0 %)	2,3	18,1	75,7	0,0	3,9	0,73	
Només altres llengües (1,8 %)	4,5	10,7	55,0	0,0	29,8	0,79	

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 36. Llengua d'ús en les interaccions en l'àmbit de lectura per característiques individuals i territorials de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Àmbit de la lectura		Percentatge d'usos lingüístics					Índex (1=tant català com castellà)
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	
		3,3	23,4	68,5	0,0	4,8	0,70
Sexe	Noia	2,2	26,1	66,2	0,0	5,5	0,63
	Noi	4,5	20,2	71,8	0,0	3,5	0,77
	No binari	3,6	26,0	59,2	0,0	11,2	0,66
Lloc de naixement	Catalunya	3,3	22,8	69,9	0,0	4,0	0,71
	Resta d'Espanya	2,6	36,8	53,9	0,0	6,7	0,53
	Estranger	3,2	25,5	58,4	0,0	12,9	0,64
Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	3,8	20,8	71,7	0,0	3,7	0,74
	Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	1,7	31,5	62,3	0,0	4,5	0,56
	Estranger	2,0	29,5	59,8	0,0	8,7	0,59
Individuals	Mínim un progenitor universitari	3,8	20,3	70,6	0,0	5,3	0,75
	Mínim un progenitor postobligatoris	2,5	27,2	66,1	0,0	4,2	0,63
	Estudis obligatoris o sense estudis	3,4	27,5	65,3	0,0	3,8	0,65
	No ho sap	2,9	25,1	67,7	0,0	4,3	0,67
Serveis territorials	Baix Llobregat	1,4	26,4	66,8	0,0	5,4	0,61
	Barcelona Comarques	1,9	25,7	67,0	0,0	5,4	0,64
	Catalunya Central	7,2	16,7	71,7	0,0	4,4	0,85
	Consorci d'Ed. de Barcelona	2,3	25,3	66,5	0,0	5,9	0,65
	Girona	5,5	20,8	69,7	0,0	4,0	0,77
	Lleida	4,6	17,9	73,4	0,0	4,1	0,79
	Maresme - Vallès Oriental	2,7	24,4	68,5	0,0	4,4	0,68
	Tarragona	3,6	25,0	67,5	0,0	3,9	0,67
	Terres de l'Ebre	5,4	14,6	75,7	0,0	4,3	0,82
	Vallès Occidental	2,2	25,3	68,0	0,0	4,5	0,67

Àmbit de la lectura		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà	
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1= tant català com castellà)	
		3,3	23,4	68,5	0,0	4,8	0,70	
Individuals	Mida	Menys de 20.000	4,4	20,3	70,9	0,0	4,4	0,75
		De 20.000 a 100.000	3,2	23,8	68,2	0,0	4,8	0,69
		Més de 100.000	2,5	25,4	67,1	0,0	5,0	0,66
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	2,8	23,9	68,1	0,0	5,2	0,68
		Tercil mitjà	3,4	23,0	69,1	0,0	4,5	0,70
		Tercil inferior	4,5	23,0	68,2	0,0	4,3	0,72
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	4,7	18,1	72,1	0,0	5,1	0,78
		Tercil mitjà	3,6	22,2	69,9	0,0	4,3	0,72
		Tercil inferior	2,7	25,5	66,7	0,0	5,1	0,66
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	3,3	23,6	68,2	0,0	4,9	0,69
		Tercil mitjà	3,0	23,7	68,9	0,0	4,4	0,69
		Tercil inferior	3,7	22,1	69,2	0,0	5,0	0,72
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	6,3	16,9	72,1	0,0	4,7	0,82
		Tercil mitjà	3,5	20,8	71,8	0,0	3,9	0,74
		Tercil inferior	2,3	26,6	65,9	0,0	5,2	0,64

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Llengua d'ús en l'àmbit del consum audiovisual

L'àmbit del consum audiovisual està fortament marcat per la posició, molt hegemònica, del castellà. Tot i això, convé destacar que, si bé el consum monolingüe en català és pràcticament testimonial (0,3 % dels casos), la qual cosa evidencia que és un àmbit de contacte pràcticament universal amb el castellà, el volum de les persones que el consumeixen de forma híbrida supera el de les que en fan un consum exclusivament en castellà (51,5 % davant del 39,6 %).

De forma gairebé sistemàtica, la hibridació és molt present en els contextos de més presència del català (72 % entre els

adolescents que tenen el català de llengua habitual; 65 % entre els de les Terres de l'Ebre), que són també els que tenen menys pes del monolingüisme en castellà (18,0 % i 27,0 % respectivament). Per contra, en els entorns amb més densitat poblacional, que destaquen perquè hi ha més presència del castellà, el monolingüisme en castellà s'igualava amb la categoria dels que consumeixen en català i castellà (com ocorre al Baix Llobregat i a Barcelona Comarques).

Amb tot, convé destacar que mentre prop del 100 % dels adolescents catalanoparlants inicials i habituals fan un consum audiovisual en castellà o híbrid, menys del 40 % dels adolescents castellanoparlants inicials o habituals fan un consum en català (inexistent) o híbrid.

Taula 37. Llengua d'ús en les interaccions en l'àmbit audiovisual per llengua inicial i habitual de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Àmbit audiovisual		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1= tant català com castellà)
		0,3	39,6	51,5	0,0	8,6	0,27
Individuals	Català (31,2 %)	0,7	22,5	69,4	0,0	7,4	0,43
	Castellà (45,4 %)	0,1	54,1	38,3	0,0	7,5	0,15
	Llengua inicial						
	Català i castellà (14,4 %)	0,2	35,2	57,7	0,0	6,9	0,30
	Només altres llengües (9,0 %)	0,2	33,5	45,1	0,0	21,2	0,27
	Català (21,2 %)	1,1	18,0	72,0	0,0	8,9	0,49
	Castellà (47,0 %)	0,1	54,3	37,5	0,0	8,1	0,14
	Llengua habitual						
Català i castellà (30,0 %)	0,1	33,2	59,1	0,0	7,6	0,31	
Només altres llengües (1,8 %)	0,6	16,5	45,8	0,0	37,1	0,40	

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 38. Llengua d'ús en les interaccions en l'àmbit audiovisual per característiques individuals i territorials de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Àmbit audiovisual		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1=tant català com castellà)
		0,3	39,6	51,5	0,0	8,6	0,27
Sexe	Noia	0,2	34,5	54,0	0,0	11,3	0,29
	Noi	0,4	45,4	49,0	0,0	5,2	0,25
	No binari	1,0	33,1	48,2	0,0	17,7	0,29
Lloc de naixement	Catalunya	0,3	39,9	52,3	0,0	7,5	0,27
	Resta d'Espanya	0,5	43,8	42,2	0,0	13,5	0,21
	Estranger	0,5	35,1	45,3	0,0	19,1	0,27
Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	0,4	37,4	55,3	0,0	6,9	0,30
	Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	0,1	50,6	40,3	0,0	9,0	0,18
	Estranger	0,2	43,4	41,8	0,0	14,6	0,20
Individuals	Mínim un progenitor universitari	0,3	34,4	55,2	0,0	10,1	0,30
	Mínim un progenitor postobligatoris	0,2	44,8	47,8	0,0	7,2	0,23
	Estudis obligatoris o sense estudis	0,5	46,5	47,3	0,0	5,7	0,26
	No ho sap	0,4	43,8	48,3	0,0	7,5	0,25
Serveis territorials	Baix Llobregat	0,1	45,7	45,8	0,0	8,4	0,21
	Barcelona Comarques	0,2	43,3	45,9	0,0	10,6	0,23
	Catalunya Central	0,2	33,6	59,1	0,0	7,1	0,35
	Consorci d'Ed. de Barcelona	0,2	37,5	50,5	0,0	11,8	0,26
	Girona	0,4	37,8	54,5	0,0	7,3	0,31
	Lleida	0,5	32,0	59,8	0,0	7,7	0,36
	Maresme - Vallès Oriental	0,3	41,5	50,6	0,0	7,6	0,25
	Tarragona	0,4	42,1	50,4	0,0	7,1	0,26
	Terres de l'Ebre	1,3	27,0	65,1	0,0	6,6	0,40
	Vallès Occidental	0,4	41,4	50,3	0,0	7,9	0,25

Àmbit audiovisual		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà	
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1= tant català com castellà)	
		0,3	39,6	51,5	0,0	8,6	0,27	
Individuals	Mida	Menys de 20.000	0,4	36,7	55,6	0,0	7,3	0,31
		De 20.000 a 100.000	0,3	40,8	50,8	0,0	8,1	0,26
		Més de 100.000	0,3	40,8	48,9	0,0	10,0	0,25
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	0,3	39,3	50,9	0,0	9,5	0,26
		Tercil mitjà	0,4	39,8	51,5	0,0	8,3	0,27
		Tercil inferior	0,3	40,2	52,8	0,0	6,7	0,28
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	0,4	34,2	57,8	0,0	7,6	0,33
		Tercil mitjà	0,4	39,4	53,0	0,0	7,2	0,29
		Tercil inferior	0,2	41,1	48,9	0,0	9,8	0,25
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	0,3	39,0	51,1	0,0	9,6	0,27
		Tercil mitjà	0,3	40,9	51,2	0,0	7,6	0,26
		Tercil inferior	0,2	39,0	53,1	0,0	7,7	0,28
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	0,6	32,3	59,1	0,0	8,0	0,35
		Tercil mitjà	0,3	38,5	54,1	0,0	7,1	0,30
		Tercil inferior	0,2	42,2	48,0	0,0	9,6	0,24

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Llengua d'ús en l'àmbit del lleure

En l'àmbit de les activitats de lleure, el pes dels usos híbrids és també especialment elevat (51,5 %), i, alhora, també aquí el monolingüisme en castellà és més elevat que el català, si bé amb diferències menys accentuades que en la majoria dels altres àmbits (27,0 % davant del 18,9 %). En aquest cas, sí que trobem algunes realitats territorials amb un volum de casos elevat

d'usos monolingües en català (54,3 % dels casos a les Terres de l'Ebre; 37,5 % dels casos en els municipis amb més població que sap escriure en català), i també és la situació quasi majoritària dels que tenen el català com a llengua habitual (49,7 %).

Els adolescents catalanoparlants i castellanoparlants inicials i habituals mantenen un comportament força equiparable.

Taula 39. Llengua d'ús en les interaccions en l'àmbit de lleure per llengua inicial i habitual de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Interaccions en les activitats de lleure		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà	
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1=tant català com castellà)	
		18,9	27,0	51,5	0,0	2,6	0,91	
Individuals	Llengua inicial							
		Català (31,2 %)	38,5	7,1	52,7	0,0	1,7	1,42
		Castellà (45,4 %)	5,4	44,8	47,1	0,0	2,7	0,51
		Català i castellà (14,4 %)	15,8	21,3	60,4	0,0	2,5	0,94
		Només altres llengües (9,0 %)	12,8	27,2	53,8	0,1	6,1	0,82
		Llengua habitual						
		Català (21,2 %)	49,7	3,0	45,7	0,0	1,6	1,60
		Castellà (47,0 %)	3,9	47,4	45,9	0,0	2,8	0,46
	Català i castellà (30,0 %)	17,0	16,5	63,9	0,0	2,6	1,03	
	Només altres llengües (1,8 %)	12,9	20,6	55,8	0,0	10,7	0,86	

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 40. Llengua d'ús en les interaccions en l'àmbit de lleure per característiques individuals i territorials de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Interaccions en les activitats de lleure		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1= tant català com castellà)
		18,9	27,0	0,0	2,6	51,5	0,91
Sexe	Noia	21,8	21,9	52,9	0,0	3,4	1,01
	Noi	16,5	31,6	50,2	0,0	1,7	0,83
	No binari	14,2	29,2	52,4	0,0	4,2	0,82
Lloc de naixement	Catalunya	19,8	26,4	51,4	0,0	2,4	0,93
	Resta d'Espanya	11,5	37,1	49,1	0,0	2,3	0,69
	Estranger	11,0	29,2	55,3	0,0	4,5	0,77
Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	22,3	24,0	51,6	0,0	2,1	1,00
	Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	9,0	37,0	51,9	0,0	2,1	0,65
	Estranger	9,2	35,4	50,6	0,0	4,8	0,67
Individuals	Mínim un progenitor universitari	22,9	21,6	53,4	0,0	2,1	1,03
	Mínim un progenitor postobligatoris	14,4	34,0	48,6	0,0	3,0	0,76
	Estudis obligatoris o sense estudis	13,6	33,4	51,1	0,0	1,9	0,76
	No ho sap	15,0	30,8	50,6	0,0	3,6	0,81
Serveis territorials	Baix Llobregat	4,0	47,9	44,7	0,0	3,4	0,44
	Barcelona Comarques	10,4	36,2	50,4	0,0	3,0	0,69
	Catalunya Central	39,1	11,4	46,7	0,0	2,8	1,37
	Consorci d'Ed. de Barcelona	11,9	27,1	58,6	0,0	2,4	0,83
	Girona	33,1	13,4	51,1	0,0	2,4	1,27
	Lleida	40,9	10,0	47,2	0,1	1,8	1,39
	Maresme - Vallès Oriental	13,5	26,5	57,8	0,0	2,2	0,85
	Tarragona	17,1	28,0	52,7	0,0	2,2	0,87
	Terres de l'Ebre	54,3	2,4	41,0	0,0	2,3	1,66
	Vallès Occidental	12,7	34,0	50,8	0,0	2,5	0,75

Interaccions en les activitats de lleure		Percentatge d'usos lingüístics					Índex (1=tant català com castellà)	
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)		
		18,9	27,0	0,0	2,6	51,5	0,91	
Individuals	Mida	Menys de 20.000	27,6	18,3	51,8	0,0	2,3	1,13
		De 20.000 a 100.000	17,5	31,0	48,6	0,0	2,9	0,84
		Més de 100.000	13,5	30,0	54,0	0,0	2,5	0,81
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	15,8	26,4	55,4	0,0	2,4	0,89
		Tercil mitjà	20,1	29,9	47,3	0,0	2,7	0,89
		Tercil inferior	25,6	21,3	50,2	0,0	2,9	1,06
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	30,0	15,6	51,8	0,0	2,6	1,19
		Tercil mitjà	22,0	25,9	49,6	0,0	2,5	0,97
		Tercil inferior	13,9	30,6	52,8	0,0	2,7	0,81
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	19,9	24,9	52,7	0,0	2,5	0,95
		Tercil mitjà	16,5	30,1	50,8	0,0	2,6	0,85
		Tercil inferior	20,9	26,5	49,8	0,0	2,8	0,93
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	37,5	10,4	49,9	0,0	2,2	1,35
		Tercil mitjà	24,5	21,8	51,3	0,0	2,4	1,05
		Tercil inferior	10,6	34,4	52,2	0,0	2,8	0,72

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

6.4. L'ús de les llengües d'ús a l'escola compensa l'ús social de les llengües en els diferents àmbits de la vida quotidiana?

En aquest apartat s'exposa un exercici de síntesi amb la voluntat de poder reflectir la complexa realitat sociolingüística dels infants i adolescents. Aquest exercici s'ha fet, novament, a partir dels usos lingüístics de l'alumnat de 3r d'ESO, que es troba al final de l'etapa d'escolarització obligatòria.

Per a aquest exercici de síntesi, s'exposen els sis àmbits lingüístics anteriorment descrits (àmbit familiar, àmbit del grup d'amics, àmbit de les xarxes socials, àmbit del consum digital i audiovisual, àmbit de la lectura, i àmbit de les activitats de lleure) i tres àmbits d'interacció representatius de l'espai escolar: l'àmbit de l'aula, l'àmbit del menjador escolar i l'àmbit del pati.

A continuació, es presenten els resultats en un seguit d'infografies que mostren quin és el pes de les diferents llengües en els diferents àmbits (a) per al conjunt de l'alumnat de 3r d'ESO i (b) per a l'alumnat de 3r d'ESO de quatre categories de llengua inicial diferenciades: català (31,4 % de l'alumnat de 3r d'ESO), castellà (45,4 %), català i castellà (14,4 %) i només altres llengües (9,0 %). Aquestes infografies contenen les dades per a cada àmbit, la mitjana d'usos en cada llengua i l'índex que sintetitza la proporció d'usos en català respecte del castellà (en una escala que va del 0 al 2, i en què el 0 expressa que el 100 % de les interaccions són en castellà; el 2 que el 100 % de les interaccions són en català, i l'1 és un equilibri total d'interaccions en català i castellà, amb un pes del 50 % per a cada llengua), les quals estan representades mitjançant un gradient d'intensitat de color que en facilita la interpretació.

La presència de les llengües oficials en els diferents àmbits socials

La primera infografia (veure pàgina següent) reflecteix que, en termes agregats per al conjunt de l'alumnat de 3r d'ESO, l'àmbit de l'aula és l'únic en què el pes del català és significativament superior al del castellà, i ho és de forma notable (índex 1,40). De la resta d'àmbits, n'hi ha dos en què el pes del català

i del castellà són similars: el menjador escolar i l'àmbit de les activitats de lleure. A la resta d'àmbits el pes mitjà dels usos en castellà és superior al dels usos en català, de forma moderada (a l'àmbit familiar, amb un índex del 0,81), notable (àmbit de la lectura, 0,70; àmbit dels amics, 0,68; àmbit de les xarxes socials, 0,53) o molt accentuada (àmbit del consum digital i audiovisual, 0,27).

Aquesta darrera dada resulta especialment destacable perquè s'hi evidencia que hi ha un àmbit de recepció lingüística, el del consum digital i audiovisual, en què la penetració del castellà és molt gran, ja que supera en sis vegades els usos en català. En aquest sentit, i des de la perspectiva dels espais de contacte amb les llengües cooficials a Catalunya, hi ha un espai d'alta vehicularitat en català, la llengua de docència, i un espai de molt alta vehicularitat en castellà, el del consum digital i audiovisual, que té una alta significativitat entre els adolescents. Si s'observen els àmbits d'interacció en què els infants i adolescents tenen un paper comunicatiu actiu, a la majoria el català té una presència significativa en els espais institucionalitzats (aula, menjador i activitats de lleure), mentre que en els espais més informals (amics, família) o comercials (consum cultural i audiovisual), hi té més presència el castellà.

Malgrat l'advertiment amb què s'iniciava aquest apartat, sobre el caràcter no definitiu dels usos lingüístics que veiem en l'alumnat de 3r d'ESO, el cert és que el component institucional en la mediació de les seves interaccions encara és notable, i ja hem vist com això condiona favorablement la penetració de la llengua oficial minoritzada: el català. En aquest sentit, la disminució progressiva d'aquests àmbits institucionalitzats a mesura que avança l'edat (l'acabament de la trajectòria acadèmica, l'abandonament progressiu de les activitats de lleure reglades, etc.) ha d'implicar, per als individus que la viuen, la pèrdua d'oportunitats per incorporar el català, ja sigui activament o passiva.

Amb tot, aquesta mirada agregada no fa possible identificar la situació en què es troba l'alumnat de 3r d'ESO en funció del seu perfil sociolingüístic. Les quatre infografies següents diferencien la situació en funció de la llengua inicial de l'alumnat.

Usos lingüístics per àmbits

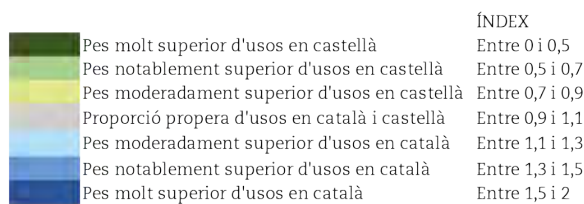


ÍNDEX	
Pes molt superior d'usos en castellà	Entre 0 i 0,5
Pes notablement superior d'usos en castellà	Entre 0,5 i 0,7
Pes moderadament superior d'usos en castellà	Entre 0,7 i 0,9
Proporció propera d'usos en català i castellà	Entre 0,9 i 1,1
Pes moderadament superior d'usos en català	Entre 1,1 i 1,3
Pes notablement superior d'usos en català	Entre 1,3 i 1,5
Pes molt superior d'usos en català	Entre 1,5 i 2

Usos lingüístics per llengua inicial



	Pes molt superior d'usos en castellà	ÍNDEX
	Pes notablement superior d'usos en castellà	Entre 0 i 0,5
	Pes moderadament superior d'usos en castellà	Entre 0,5 i 0,7
	Proporció propera d'usos en català i castellà	Entre 0,7 i 0,9
	Pes moderadament superior d'usos en català	Entre 0,9 i 1,1
	Pes notablement superior d'usos en català	Entre 1,1 i 1,3
	Pes molt superior d'usos en català	Entre 1,3 i 1,5
		Entre 1,5 i 2





ÍNDEX	
	Pes molt superior d'usos en castellà
	Pes notablement superior d'usos en castellà
	Pes moderadament superior d'usos en castellà
	Proporció propera d'usos en català i castellà
	Pes moderadament superior d'usos en català
	Pes notablement superior d'usos en català
	Pes molt superior d'usos en català

ÍNDEX	
Entre 0 i 0,5	
Entre 0,5 i 0,7	
Entre 0,7 i 0,9	
Entre 0,9 i 1,1	
Entre 1,1 i 1,3	
Entre 1,3 i 1,5	
Entre 1,5 i 2	



ÍNDEX	
Pes molt superior d'usos en castellà	Entre 0 i 0,5
Pes notablement superior d'usos en castellà	Entre 0,5 i 0,7
Pes moderadament superior d'usos en castellà	Entre 0,7 i 0,9
Proporció propera d'usos en català i castellà	Entre 0,9 i 1,1
Pes moderadament superior d'usos en català	Entre 1,1 i 1,3
Pes notablement superior d'usos en català	Entre 1,3 i 1,5
Pes molt superior d'usos en català	Entre 1,5 i 2

En comparar els escenaris lingüístics en funció de les llengües inicials, el primer que cal destacar és un element de continuïtat entre tots ells: sempre l'àmbit de l'aula és l'espai amb més proporció d'usos en català (amb uns índexs que fluctuen entre l'1,54 en els catalanoparlants inicials i l'1,31 entre els castellanoparlants inicials), i l'àmbit de consum digital i audiovisual el de més incidència d'usos en castellà (l'índex se situa, en tots els perfils de llengua d'inici, per sota del 0,5).

En el cas dels adolescents catalanoparlants inicials, que representen el 31,2 %, hi ha tres àmbits en què el pes dels usos en català i castellà són similars: el de les xarxes socials, el de la lectura i el del pati. A la resta, els usos en català superen els del castellà, amb intensitats que poden ser moderades (àmbit dels amics), notables (menjador i activitats de lleure) i intenses (com era d'esperar, a l'àmbit familiar, on malgrat això el 21 % de l'agregat d'interaccions són en castellà).

A l'altre extrem de l'espectre dels usos lingüístics hi trobem els castellanoparlants inicials, que representen el 45,4 % del total. La situació no és d'una simetria inversa respecte dels catalanoparlants inicials. En el seu cas, la presència del català és molt menor que no pas la presència del castellà entre els catalanoparlants. Més enllà del pes dels usos a l'aula (índex 1,31), a la resta d'espais el pes del castellà és molt superior al del català, amb uns índexs que només baixen del 0,52 en l'àmbit del menjador escolar (0,80). A l'àmbit familiar, només el 12 % de les interaccions agregades són en català, i entre els amics, només el 15 %. A l'àmbit del consum digital i audiovisual, aquest percentatge baixa fins al 6,4 %.

Els alumnes que tenen el català i el castellà com a llengua inicial, que representen el 14,4 %, i la dels que tenen altres llengües com a llengua inicial, que representen el 9,0 %, es troben en una situació en la qual el pes del castellà és més elevat que el del català a tots els àmbits amb l'excepció de l'aula, del menjador i de les activitats de lleure (índex del 0,82, indicador de pes moderat del castellà, en els parlants inicials d'altres llengües), encara que sense la intensitat en què es troba l'alumnat castellanoparlant inicial.

6.5. Hi ha àmbits d'ús social del castellà en escoles d'alumnat majoritàriament catalanoparlant? Hi ha àmbits d'ús social del català en escoles d'alumnat majoritàriament castellanoparlant?

En l'epígraf anterior s'ha observat que l'escola és un dels àmbits que ajuden a equilibrar l'ús social del català entre els infants i adolescents. Hom podria pensar, però, que en escoles on la majoria de l'alumnat utilitza el català de forma habitual en la seva vida quotidiana l'exposició d'aquest alumnat a la llengua castellana pugui ser residual. O, alhora, hom podria pensar que hi ha altres àmbits socials més enllà de l'escola que tenen aquest paper compensatori per a l'alumnat que utilitza el castellà de forma habitual, sense necessitat que aquest paper hagi de ser desenvolupat necessàriament per l'escola.

Amb aquest propòsit, s'han analitzat tres perfils lingüístics d'escola segons la intensitat de la vehicularitat del català al centre, i s'ha diferenciat el tercil en què és més alta (escoles que agrupen el 33,3 % d'alumnat de 3r d'ESO), mitjana (33,3 %) o baixa (33,3 %).

La principal conclusió que se n'extreu és que la llengua de l'escola té una afinitat notable amb la llengua que té una proporció més elevada d'usos als àmbits lingüístics observats. Aquesta relació podria ser evident en el cas dels tres àmbits directament vinculats a l'escola (aula, menjador i pati), però es projecta a la resta d'àmbits lingüístics que conformen la vida quotidiana de l'alumnat.

Malgrat això, i com ja veiem en el contrast entre les diferents llengües inicials dels infants i adolescents, la situació no és de simetria inversa entre les escoles amb més i menys vehicularitat en català. En les del tercil amb més proporció de català, roman l'àmbit del consum digital i audiovisual com a molt majoritàriament castellà (índex 0,36) i l'àmbit de la lectura, que també decanta moderadament els usos de forma favorable al castellà. A més, a les interaccions a les xarxes socials el català i el castellà hi tenen una presència similar.

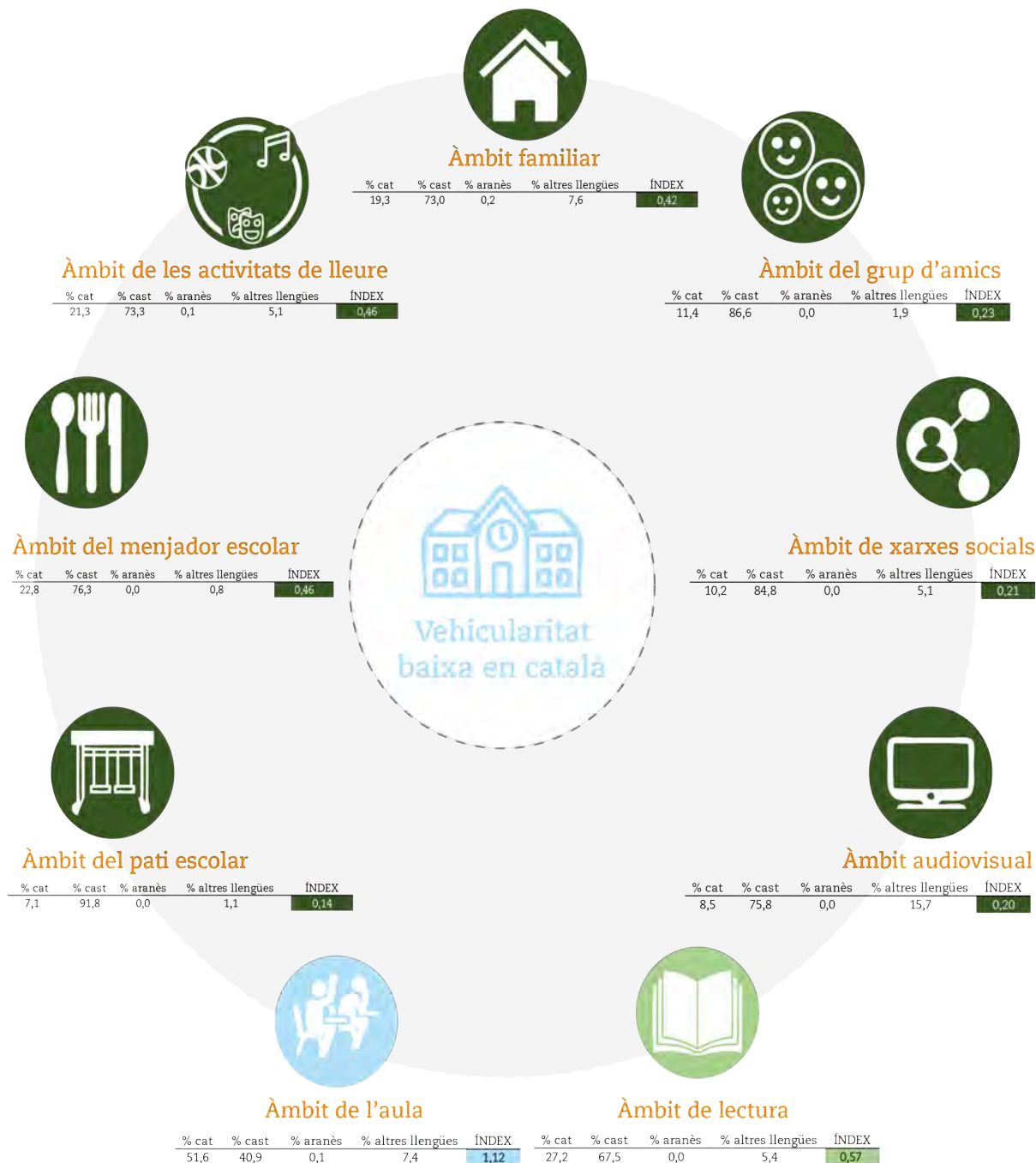
Usos lingüístics per tipus d'escola



ÍNDEX	
Pes molt superior d'usos en castellà	Entre 0 i 0,5
Pes notablement superior d'usos en castellà	Entre 0,5 i 0,7
Pes moderadament superior d'usos en castellà	Entre 0,7 i 0,9
Proporció propera d'usos en català i castellà	Entre 0,9 i 1,1
Pes moderadament superior d'usos en català	Entre 1,1 i 1,3
Pes notablement superior d'usos en català	Entre 1,3 i 1,5
Pes molt superior d'usos en català	Entre 1,5 i 2



	Pes molt superior d'usos en castellà	ÍNDEX
	Pes notablement superior d'usos en castellà	Entre 0 i 0,5
	Pes moderadament superior d'usos en castellà	Entre 0,5 i 0,7
	Proporció propera d'usos en català i castellà	Entre 0,7 i 0,9
	Pes moderadament superior d'usos en català	Entre 0,9 i 1,1
	Pes notablement superior d'usos en català	Entre 1,1 i 1,3
	Pes molt superior d'usos en català	Entre 1,3 i 1,5
		Entre 1,5 i 2



ÍNDEX	
	Pes molt superior d'usos en castellà
	Pes notablement superior d'usos en castellà
	Pes moderadament superior d'usos en castellà
	Proporció propera d'usos en català i castellà
	Pes moderadament superior d'usos en català
	Pes notablement superior d'usos en català
	Pes molt superior d'usos en català

Entre 0 i 0,5
Entre 0,5 i 0,7
Entre 0,7 i 0,9
Entre 0,9 i 1,1
Entre 1,1 i 1,3
Entre 1,3 i 1,5
Entre 1,5 i 2

En canvi, a les escoles amb menys ús del català no només el pes del català a l'aula és només moderadament superior al castellà (índex 1,12), sinó que a tota la resta d'àmbits la presència del català és minoritària, amb uns usos agregats que en cap cas no superen el 25 %.

A les escoles de vehicularitat mitjana en català, el català té una presència notablement superior al castellà a l'aula (índex 1,42), però a la resta d'àmbits el pes del castellà supera el de les interaccions en català, amb diferències que poden ser modestes (àmbit del menjador) o molt accentuades (àmbits dels amics, del pati, de les interaccions a les xarxes socials o del consum digital i audiovisual).

En síntesi, l'observació dels diferents escenaris evidencia el paper compensatori de l'escola, i especialment de la llengua de docència, per evitar la minorització de la llengua catalana. En alguns casos, que agreguen un volum important dels infants i adolescents catalans, el paper dels usos quotidians en català és molt minoritari si s'exceptua el paper de la docència. Només en els contextos minoritaris de més presència del català en els entorns personals

o escolars la incorporació d'usos en castellà no desplaça a una posició subalterna l'ús del català fora de l'escola, però fins i tot en aquests casos hi ha un àmbit, el del consum digital i audiovisual, en què la presència del castellà és molt dominant.

6.6. Canvien les interaccions i els actes de parla dels infants i adolescents en funció dels contextos i dels àmbits comunicatius?

Més enllà d'observar els àmbits d'interacció i de recepció lingüística de l'alumnat de 3r d'ESO, és especialment significatiu fer una radiografia sobre els espais en què fan un ús actiu de la llengua. Per analitzar-ho, s'han observat els actes de parla dels adolescents tant dins de l'escola com fora de l'escola. A dins l'escola, es diferencien els usos "verticals", és a dir, els usos emprats quan es dirigeixen al professorat i al personal educador del centre, i els usos "horitzontals", que són els que mantenen entre l'alumnat. A fora de l'escola, se sintetitzen en un únic indicador els usos emprats en els diferents àmbits anteriorment descrits.

Llengua d'ús en les interaccions verticals ("de baix a dalt") en l'àmbit escolar

En les interaccions verticals en l'àmbit escolar, i si només es consideren els actes de parla dels adolescents en dirigir-se al personal educador (professorat o personal monitor de menjador) en un àmbit, l'escolar, connotat per la norma que estableix el català com a llengua d'ús normalment emprada, s'observa que els usos híbrids (59,6 %) superen amb escreix els usos monolingües en català (36,3 %), i són la pràctica lingüística habitual de totes les categories, individuals i territorials, que denoten contextos de més presència del castellà.

En l'àmbit escolar, les interaccions es regeixen per la dinàmica oposada a l'observada en la major part dels àmbits precedents. En els entorns individuals i territorials de més presència del català, hi pesa més la categoria del monolingüisme català, que s'enfila fins a proporcions que superen el 50 % i, a les Terres de l'Ebre i entre els parlants habituals de català, el 70 %. En canvi, en els entorns de més presència del castellà, la hibridació és la pràctica més estesa, del 75 % entre els castellanoparlants habituals. Així doncs, ja sigui de forma testimonial, ja sigui de forma més sistemàtica, aquest àmbit d'accions de parla amb els adults es configura, per a molts adolescents catalans, com l'espai preferent d'ús actiu del català.

Taula 41. Llengua d'ús en les interaccions verticals a l'escola per llengua inicial i habitual de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Interaccions verticals a l'escola		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1=tant català com castellà)
		36,3	3,9	59,6	0,0	0,2	1,41
Individuals	Català (31,2 %)	62,4	0,4	37,1	0,0	0,1	1,77
	Castellà (45,4 %)	19,7	7,1	73,1	0,0	0,1	1,16
	Llengua inicial						
	Català i castellà (14,4 %)	37,1	1,2	61,5	0,0	0,2	1,52
	Només altres llengües (9,0 %)	27,8	4,8	66,4	0,0	1,0	1,26
	Català (21,2 %)	71,7	0,1	28,0	0,0	0,2	1,85
	Castellà (47,0 %)	16,7	7,6	75,6	0,0	0,1	1,11
	Llengua habitual						
Català i castellà (30,0 %)	42,9	0,7	56,3	0,0	0,1	1,59	
Només altres llengües (1,8 %)	19,9	7,4	67,1	0,0	5,6	1,11	

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 42. Llengua d'ús en les interaccions verticals a l'escola per característiques individuals i territorials de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Interaccions verticals a l'escola		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1= tant català com castellà)
		36,3	3,9	59,6	0,0	0,2	1,41
Sexe	Noia	39,1	3,1	57,7	0,0	0,1	1,45
	Noi	33,9	4,7	61,2	0,0	0,2	1,37
	No binari	29,8	5,5	61,9	0,0	2,8	1,31
Lloc de naixement	Catalunya	38,2	3,3	58,4	0,0	0,1	1,45
	Resta d'Espanya	21,4	9,1	68,8	0,0	0,7	1,13
	Estranger	20,6	9,5	68,2	0,0	1,7	1,08
Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	41,5	2,8	55,7	0,0	0,0	1,50
	Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	24,9	7,5	67,5	0,0	0,1	1,22
	Estranger	23,1	6,7	69,8	0,0	0,4	1,18
Individuals	Mínim un progenitor universitari	43,7	2,9	53,3	0,0	0,1	1,52
	Mínim un progenitor postobligatoris	29,6	4,7	65,6	0,0	0,1	1,32
	Estudis obligatoris o sense estudis	26,8	6,3	66,2	0,0	0,7	1,24
	No ho sap	29,5	5,0	65,0	0,0	0,5	1,31
Serveis territorials	Baix Llobregat	15,9	6,9	77,1	0,0	0,1	1,12
	Barcelona Comarques	22,9	5,9	70,9	0,0	0,3	1,21
	Catalunya Central	59,3	2,0	38,6	0,0	0,1	1,67
	Consorci d'Ed. de Barcelona	31,3	4,9	63,6	0,0	0,2	1,34
	Girona	53,9	2,1	43,8	0,0	0,2	1,64
	Lleida	54,7	1,9	43,1	0,1	0,2	1,65
	Maresme - Vallès Oriental	34,0	3,0	62,8	0,0	0,2	1,44
	Tarragona	35,3	3,6	60,9	0,0	0,2	1,40
	Terres de l'Ebre	73,3	0,1	25,9	0,0	0,7	1,84
Vallès Occidental	30,1	4,0	65,7	0,0	0,2	1,34	

Interaccions verticals a l'escola		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà	
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1=tant català com castellà)	
		36,3	3,9	59,6	0,0	0,2	1,41	
Individuals	Mida	Menys de 20.000	46,1	2,9	50,7	0,0	0,3	1,54
		De 20.000 a 100.000	34,3	4,0	61,6	0,0	0,1	1,39
		Més de 100.000	30,7	4,6	64,5	0,0	0,2	1,33
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	35,3	4,0	60,5	0,0	0,2	1,40
		Tercil mitjà	34,8	4,3	60,7	0,0	0,2	1,38
		Tercil inferior	42,7	2,9	54,2	0,0	0,2	1,49
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	50,1	2,3	47,4	0,0	0,2	1,61
		Tercil mitjà	39,4	3,6	56,8	0,0	0,2	1,45
		Tercil inferior	30,8	4,6	64,4	0,0	0,2	1,34
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	37,5	4,1	58,2	0,0	0,2	1,42
		Tercil mitjà	34,1	3,9	61,8	0,0	0,2	1,39
		Tercil inferior	37,4	3,9	58,5	0,0	0,2	1,42
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	59,8	2,0	37,9	0,0	0,3	1,69
		Tercil mitjà	42,8	3,0	54,0	0,0	0,2	1,51
		Tercil inferior	26,6	5,0	68,2	0,0	0,2	1,28

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Llengua d'ús en les interaccions horitzontals en l'àmbit escolar

En les interaccions horitzontals a l'aula, per als catalanoparlants habituals, hi ha força àmbits de contacte quotidià majoritari amb el castellà, fins i tot en la interacció activa. Amb el grup d'amics, gairebé el 60 % dels catalanoparlants habituals empren el castellà (parcialment), i en interactuar mitjançant les xarxes socials, ho fan més del 70 %. L'escola també és un àmbit d'hibridació lingüística per a aquest grup d'adolescents, que, recordem-ho, són aproximadament un de cada cinc. En les interaccions amb els companys dins de l'escola, gairebé la meitat dels catalanoparlants habituals empren el castellà (parcialment). Prop del 60 % dels catalanoparlants inicials i habituals empren el castellà o fan usos híbrids en català i castellà.

Per la seva banda, els castellanoparlants inicials i habituals empren el català o fan usos híbrids en català i castellà en un 40 %. En les seves interaccions horitzontals, el 60 % són en castellà. En aquest sentit, en les interaccions horitzontals a l'escola, el pes del monolingüisme en castellà més que dobla el del monolingüisme en català (37,7 % davant del 14,1 %).

Com era d'esperar, les pràctiques monolingües, en una llengua o l'altra tenen una forta correlació amb els entorns individuals i territorials de més presència del català o del castellà. Els entorns territorials amb més presència de castellà són també els demogràficament més poblats.

Taula 43. Llengua d'ús en les interaccions horitzontals a l'escola per llengua inicial i habitual de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Interaccions horitzontals a l'escola		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	
		14,1	37,7	48,0	0,0	0,2	0,72
Llengua inicial	Català (31,2 %)	34,3	9,7	55,9	0,0	0,1	1,30
	Castellà (45,4 %)	2,5	59,9	37,5	0,0	0,1	0,33
	Català i castellà (14,4 %)	10,2	28,4	61,3	0,0	0,1	0,78
	Només altres llengües (9,0 %)	9,5	37,6	51,6	0,0	1,3	0,63
Individuals	Català (21,2 %)	51,1	1,5	47,2	0,0	0,2	1,62
	Castellà (47,0 %)	0,7	65,0	34,3	0,0	0,0	0,25
	Català i castellà (30,0 %)	9,4	21,3	69,2	0,0	0,1	0,84
	Només altres llengües (1,8 %)	9,3	24,3	60,6	0,0	5,8	0,73

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 44. Llengua d'ús en les interaccions horitzontals a l'escola per característiques individuals i territorials de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Interaccions horitzontals a l'escola		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1=tant català com castellà)
		14,1	37,7	48,0	0,0	0,2	0,72
Sexe	Noia	15,4	36,6	47,9	0,0	0,1	0,75
	Noi	13,1	38,8	48,0	0,0	0,1	0,70
	No binari	10,7	37,9	49,1	0,0	2,3	0,66
Lloc de naixement	Catalunya	15,1	36,7	48,2	0,0	0,0	0,75
	Resta d'Espanya	5,2	48,0	46,4	0,0	0,4	0,50
	Estranger	6,5	44,6	47,2	0,0	1,7	0,52
Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	17,5	33,1	49,4	0,0	0,0	0,82
	Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	5,3	48,4	46,1	0,0	0,2	0,48
	Estranger	5,9	49,8	43,9	0,0	0,4	0,47
Individuals	Mínim un progenitor universitari	18,8	30,2	50,9	0,0	0,1	0,87
	Mínim un progenitor postobligatoris	9,8	45,8	44,3	0,0	0,1	0,57
	Estudis obligatoris o sense estudis	8,7	43,3	47,1	0,0	0,9	0,57
	No ho sap	9,9	43,8	45,8	0,0	0,5	0,61
Serveis territorials	Baix Llobregat	0,6	66,2	33,1	0,0	0,1	0,24
	Barcelona Comarques	5,5	51,9	42,3	0,0	0,3	0,46
	Catalunya Central	33,1	14,9	51,8	0,0	0,2	1,21
	Consorci d'Ed. de Barcelona	9,5	37,6	52,6	0,0	0,3	0,68
	Girona	24,2	21,5	54,2	0,0	0,1	1,02
	Lleida	30,9	13,9	54,9	0,0	0,3	1,21
	Maresme - Vallès Oriental	7,0	37,0	55,9	0,0	0,1	0,64
	Tarragona	10,3	37,5	52,1	0,0	0,1	0,65
	Terres de l'Ebre	62,5	1,7	35,5	0,0	0,3	1,69
	Vallès Occidental	10,5	46,0	43,3	0,0	0,2	0,60

Interaccions horitzontals a l'escola		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà	
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1= tant català com castellà)	
		14,1	37,7	48,0	0,0	0,2	0,72	
Individuals	Mida	Menys de 20.000	23,5	24,8	51,5	0,0	0,2	0,98
		De 20.000 a 100.000	12,0	43,7	44,2	0,0	0,1	0,63
		Més de 100.000	9,1	42,0	48,6	0,0	0,3	0,62
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	11,9	35,7	52,2	0,0	0,2	0,73
		Tercil mitjà	14,9	42,2	42,7	0,0	0,2	0,68
		Tercil inferior	18,6	32,5	48,8	0,0	0,1	0,82
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	28,5	20,1	51,3	0,0	0,1	1,09
		Tercil mitjà	17,1	35,7	47,0	0,0	0,2	0,78
		Tercil inferior	8,6	43,3	47,9	0,0	0,2	0,59
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	14,6	35,8	49,4	0,0	0,2	0,75
		Tercil mitjà	11,9	41,2	46,7	0,0	0,2	0,66
		Tercil inferior	17,8	36,2	45,9	0,0	0,1	0,78
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	35,4	13,2	51,2	0,0	0,2	1,26
		Tercil mitjà	17,7	30,4	51,8	0,0	0,1	0,85
		Tercil inferior	6,6	48,1	45,1	0,0	0,2	0,51

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Llengua d'ús en les interaccions dins de l'escola

En les interaccions en l'àmbit escolar es tenen en compte els usos lingüístics actius de l'alumnat de 3r d'ESO amb el professorat i el personal monitor i amb els companys. En fer-ne l'agregació, el percentatge dels que fan pràctiques híbrides s'enfila fins al 78,4 %, mentre que el de monolingües en català és del 15,7 % i el de monolingües en castellà, del 5,8 %. És un percentatge molt gran, que encara s'enfila més en les categories individuals i territorials representatives de situacions de més presència del castellà.

Al Baix Llobregat, per exemple, el percentatge d'usos híbrids és del 88,5 %, i entre els castellanoparlants habituals i els que tenen el català i el castellà com a llengües habituals, més del 87 %. Aquesta realitat confirma el paper que té l'escola a l'hora de promoure usos híbrids entre l'alumnat castellanoparlant inicial i habitual, que tendeix a hibridar lingüísticament menys que no pas l'alumnat catalanoparlant inicial i habitual en els àmbits no escolars.

Taula 45. Llengua d'ús en les interaccions a l'escola per llengua inicial i habitual de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Agregació de les interaccions a l'escola		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1=tant català com castellà)
		15,7	5,8	78,4	0,0	0,1	1,07
Individuals	Català (31,2 %)	37,6	0,4	62,0	0,0	0,0	1,53
	Castellà (45,4 %)	3,0	10,7	86,2	0,0	0,1	0,74
	Llengua inicial						
	Català i castellà (14,4 %)	11,2	1,7	87,0	0,0	0,1	1,15
	Només altres llengües (9,0 %)	10,4	5,8	83,0	0,0	0,8	0,95
	Català (21,2 %)	54,9	0,0	45,0	0,0	0,1	1,73
	Castellà (47,0 %)	0,9	11,4	87,7	0,0	0,0	0,68
	Llengua habitual						
Català i castellà (30,0 %)	11,5	0,9	87,5	0,0	0,1	1,21	
Només altres llengües (1,8 %)	9,3	7,5	79,0	0,0	4,2	0,93	

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 46. Llengua d'ús en les interaccions a l'escola per característiques individuals i territorials de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Agregació de les interaccions a l'escola		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1= tant català com castellà)
		15,7	5,8	78,4	0,0	0,1	1,07
Sexe	Noia	17,0	4,9	78,1	0,0	0,0	1,10
	Noi	14,5	6,5	78,9	0,0	0,1	1,04
	No binari	12,1	7,4	78,2	0,0	2,3	0,99
Lloc de naixement	Catalunya	16,8	5,0	78,2	0,0	0,0	1,10
	Resta d'Espanya	5,9	12,0	81,9	0,0	0,2	0,82
	Estranger	7,2	12,3	79,2	0,0	1,3	0,80
Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	19,4	4,1	76,5	0,0	0,0	1,16
	Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	5,8	9,6	84,5	0,0	0,1	0,85
	Estranger	6,6	9,8	83,4	0,0	0,2	0,83
Individuals	Mínim un progenitor universitari	20,8	4,0	75,2	0,0	0,0	1,19
	Mínim un progenitor postobligatoris	10,7	7,2	82,0	0,0	0,1	0,94
	Estudis obligatoris o sense estudis	9,8	8,5	81,2	0,0	0,5	0,91
	No ho sap	11,4	7,3	80,9	0,0	0,4	0,96
Serveis territorials	Baix Llobregat	1,0	10,4	88,5	0,0	0,1	0,68
	Barcelona Comarques	6,3	8,7	84,8	0,0	0,2	0,84
	Catalunya Central	37,9	2,7	59,3	0,0	0,1	1,44
	Consorci d'Ed. de Barcelona	10,8	7,3	81,7	0,0	0,2	1,01
	Girona	26,6	3,0	70,3	0,0	0,1	1,33
	Lleida	33,9	2,3	63,5	0,1	0,2	1,43
	Maresme - Vallès Oriental	8,6	4,1	87,2	0,0	0,1	1,04
	Tarragona	12,1	5,4	82,4	0,0	0,1	1,02
	Terres de l'Ebre	63,0	0,3	36,5	0,0	0,2	1,77
	Vallès Occidental	10,9	6,0	83,0	0,0	0,1	0,97

Agregació de les interaccions a l'escola		Percentatge d'usos lingüístics					Índex (1=tant català com castellà)	
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)		
		15,7	5,8	78,4	0,0	0,1	1,07	
Individuals	Mida	Menys de 20.000	25,7	3,9	70,2	0,0	0,2	1,26
		De 20.000 a 100.000	13,5	6,1	80,3	0,0	0,1	1,01
		Més de 100.000	10,2	6,9	82,7	0,0	0,2	0,98
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	13,5	5,7	80,6	0,0	0,2	1,07
		Tercil mitjà	16,4	6,4	77,1	0,0	0,1	1,03
		Tercil inferior	20,4	4,4	75,1	0,0	0,1	1,16
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	30,6	3,1	66,2	0,0	0,1	1,35
		Tercil mitjà	19,1	5,2	75,6	0,0	0,1	1,11
		Tercil inferior	9,7	6,8	83,4	0,0	0,1	0,97
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	19,5	6,0	74,4	0,0	0,1	1,10
		Tercil mitjà	13,4	5,6	80,9	0,0	0,1	1,02
		Tercil inferior	16,1	5,8	78,0	0,0	0,1	1,09
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	38,7	2,5	58,6	0,0	0,2	1,48
		Tercil mitjà	20,0	4,1	75,8	0,0	0,1	1,18
		Tercil inferior	7,3	7,5	85,1	0,0	0,1	0,90

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Llengua d'ús en les interaccions fora de l'escola

En les interaccions fora de l'escola s'agrupen tots els àmbits no escolars en què els adolescents fan un ús actiu, i no només receptiu, de la llengua. Se n'han exclòs, per tant, els àmbits del consum digital i audiovisual i de la lectura. En aquest sentit, s'observa una realitat justament oposada a les interaccions dins de l'escola.

La categoria majoritària, a molta distància, continua sent la que conjuga pràctiques lingüístiques híbrides (70,8 %), però en aquest cas els percentatges s'enfilen en les situacions individuals i territorials de més

presència del català: el 81,8 % dels catalanoparlants inicials utilitzen tant el català com el castellà fora de l'escola, mentre que aquesta proporció és només del 55,5 % en el cas dels adolescents castellanoparlants.

Quant als usos monolingües, aquesta vegada són més accentuats en castellà (23,4 %) que en català (5,4 %), i el grup de monolingües en castellà s'enfila fins a proporcions que superen el 40 % en el cas dels castellanoparlants inicials i habituals o en els contextos de més presència del castellà.

Taula 47. Llengua d'ús en les interaccions fora de l'escola per llengua inicial i habitual de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Agregació de les interaccions fora de l'escola		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1= tant català com castellà)
		5,4	23,4	70,8	0,0	0,4	0,71
Llengua inicial	Català (31,2 %)	16,1	2,1	81,8	0,0	0,0	1,30
	Castellà (45,4 %)	0,1	44,3	55,5	0,0	0,1	0,31
	Català i castellà (14,4 %)	1,6	11,4	86,8	0,0	0,2	0,77
	Només altres llengües (9,0 %)	0,8	11,4	84,6	0,0	3,2	0,58
Individuals	Català (21,2 %)	24,2	0,3	75,3	0,0	0,2	1,51
	Castellà (47,0 %)	0,0	44,3	55,6	0,0	0,1	0,26
	Català i castellà (30,0 %)	0,8	8,1	90,9	0,0	0,2	0,83
	Només altres llengües (1,8 %)	0,6	4,0	84,3	0,0	11,1	0,68

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 48. Llengua d'ús en les interaccions a l'escola per característiques individuals i territorials de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

Agregació de les interaccions fora de l'escola		Percentatge d'usos lingüístics					Proporció català-castellà
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)	Índex (1= tant català com castellà)
		5,4	23,4	70,8	0,0	0,4	0,71
Sexe	Noia	5,9	20,9	72,8	0,0	0,4	0,75
	Noi	5,0	26,2	68,5	0,0	0,3	0,67
	No binari	3,0	21,0	73,8	0,0	2,2	0,63
Lloc de naixement	Catalunya	5,9	23,1	70,9	0,0	0,1	0,73
	Resta d'Espanya	0,8	33,9	63,6	0,0	1,7	0,47
	Estranger	1,3	23,4	72,6	0,0	2,7	0,51
Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	7,3	21,1	71,6	0,0	0,0	0,81
	Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	0,5	35,5	63,5	0,0	0,5	0,44
	Estranger	0,6	26,9	71,2	0,0	1,3	0,44
Individuals	Mínim un progenitor universitari	7,7	17,0	75,1	0,0	0,2	0,86
	Mínim un progenitor postobligatoris	3,2	31,1	65,3	0,0	0,4	0,55
	Estudis obligatoris o sense estudis	2,2	29,1	67,7	0,0	1,0	0,52
	No ho sap	3,4	27,3	68,6	0,0	0,7	0,60
Serveis territorials	Baix Llobregat	0,3	40,7	58,8	0,0	0,2	0,34
	Barcelona Comarques	2,3	32,3	64,6	0,0	0,8	0,50
	Catalunya Central	14,8	9,7	75,1	0,0	0,4	1,09
	Consorci d'Ed. de Barcelona	2,4	23,5	73,5	0,0	0,6	0,67
	Girona	10,8	13,2	75,8	0,0	0,2	0,95
	Lleida	12,3	9,4	78,1	0,0	0,2	1,09
	Maresme - Vallès Oriental	2,1	22,3	75,4	0,0	0,2	0,65
	Tarragona	4,1	22,6	73,0	0,0	0,3	0,66
	Terres de l'Ebre	21,8	1,4	76,1	0,0	0,7	1,44
	Vallès Occidental	3,4	29,3	67,2	0,0	0,1	0,60

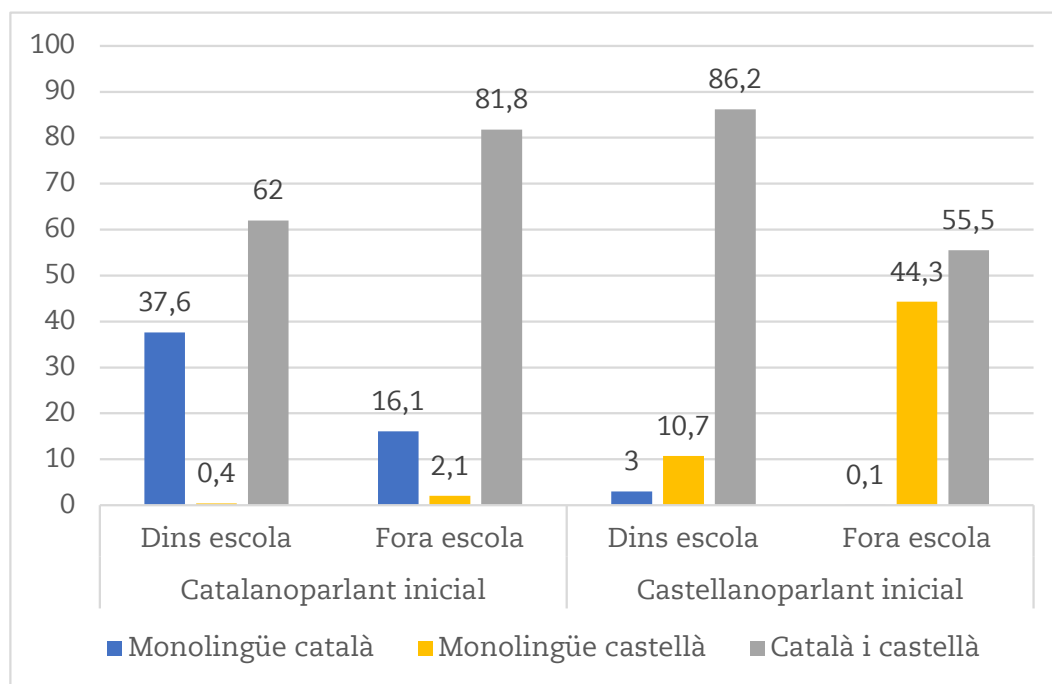
Agregació de les interaccions fora de l'escola		Percentatge d'usos lingüístics					Índex (1=tant català com castellà)	
		Monolingüe català	Monolingüe castellà	Català i castellà	Aranès (totalment o parcial)	Altres llengües (totalment o parcial)		
		5,4	23,4	70,8	0,0	0,4	0,71	
Individuals	Mida	Menys de 20.000	9,1	15,7	74,9	0,0	0,3	0,90
		De 20.000 a 100.000	5,1	26,9	67,7	0,0	0,3	0,64
		Més de 100.000	2,9	26,1	70,5	0,0	0,5	0,62
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	3,8	22,3	73,6	0,0	0,3	0,71
		Tercil mitjà	6,2	26,0	67,4	0,0	0,4	0,67
		Tercil inferior	8,0	20,5	71,1	0,0	0,4	0,79
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	11,4	12,6	75,7	0,0	0,3	0,99
		Tercil mitjà	6,7	22,2	70,9	0,0	0,2	0,76
		Tercil inferior	3,0	26,9	69,6	0,0	0,5	0,60
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	5,6	22,4	71,5	0,0	0,5	0,73
		Tercil mitjà	4,4	25,3	70,1	0,0	0,2	0,66
		Tercil inferior	7,0	22,5	70,2	0,0	0,3	0,75
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	14,7	8,2	76,8	0,0	0,3	1,13
		Tercil mitjà	7,0	18,8	74,0	0,0	0,2	0,81
		Tercil inferior	2,1	29,9	67,5	0,0	0,5	0,54

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

El comportament de catalanoparlants inicials i castellanoparlants inicials és equivalent dins i fora de l'escola, però en sentit contrari. Els adolescents castellanoparlants són majoritàriament bilingües dins de l'escola (86,2 %), de la mateixa manera que els adolescents catalanoparlants fora de l'escola (81,8 %). En canvi, els adolescents castellanoparlants són majoritàriament bilingües fora de l'escola (55,5 %) però amb un pes significatiu

dels usos monolingües en castellà (44,3 %), igual que també succeeix amb els adolescents catalanoparlants en les interaccions dins de l'escola, que també tendeixen a la hibridació (62 %) però amb un pes significatiu dels usos monolingües en català (37,6 %). L'escola, des d'aquest punt de vista, té un paper compensador de l'estructura sociolingüística existent fora del centre, i contribueix a evitar la minorització de la llengua catalana.

Gràfic 31. Llengua d'ús en les interaccions dins i fora de l'escola de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya segons llengua inicial (2021)



Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

6.7. Hi ha alumnat que no té interaccions actives en català? I en castellà?

En relació amb els usos lingüístics, cal preguntar-se, encara més específicament, sobre l'existència de nínxols poblacionals entre els infants i adolescents que només tenen contacte actiu amb una llengua oficial o amb l'altra, sense comptar amb el paper de l'escola (i més específicament, del professorat i del personal monitor).

Aquesta mirada ens permet observar el tancament lingüístic en nínxols de baix contacte actiu amb l'altra llengua de forma complementària, a partir de la definició dels grups que no tenen interaccions amb la llengua que no declaren com a habitual (primera fila de la taula 49), que no tenen interaccions com a la llengua habitual, ni en l'àmbit d'interaccions fora de l'escola (segona fila de la taula 49) i que no tenen interaccions com a llengua habitual ni en l'àmbit de les interaccions fora de l'escola, ni al pati (tercera fila de la taula 49).

Són tres mirades complementàries, cada vegada més restrictives, sobre les pràctiques lingüístiques actives (no només de recepció) fora dels contextos escolars més formals o de vinculació amb professorat o monitoratge.

Adicionalment, convé preguntar-se també què passa als territoris en funció del grau de coneixement del català per part de la població (percentatge de població que sap escriure en català segons les dades censals). En entorns on la presència del català és elevada, la manca de contacte actiu amb la llengua castellana és més fàcil de produir-se i més difícil de compensar, de la mateixa manera que en entorns on la presència del castellà és elevada el contacte amb la llengua catalana esdevé més difícil de garantir. En aquests entorns, l'escola pot tenir un paper compensatori a l'hora de promoure l'ús i el domini de les llengües oficials.

A partir de l'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (2021) del Síndic s'observa, d'entrada, que, en un sentit poc restringit, els nínxols de monolingüisme afecten una proporció molt majoritària dels

adolescents: el 49,2 % no es declaren catalanoparlants habituals (parcials o exclusius), i el 23,0 % no es declaren castellanoparlants habituals (parcials o exclusius): prop de 40.000 alumnes de 3r d'ESO manifesten no fer ús habitual del català i prop de 20.000 alumnes no fan ús habitual del castellà.

Per aproximar-nos a una realitat molt més ajustada de la manca de contacte actiu amb una d'aquestes llengües o l'altra, cal excloure els adolescents que, si bé manifesten no utilitzar de manera habitual alguna de les dues llengües oficials (encara que sigui de manera parcial), utilitzen activament aquesta llengua en alguns dels àmbits socials fora de l'escola (amics, família, lleure, xarxes socials). En total, a

Catalunya un 20,9 % dels adolescents manifesta no tenir cap contacte actiu amb el català en la seva vida quotidiana fora de l'escola, prop de 17.000 alumnes de 3r d'ESO, mentre que un 5,1 % manifesta no tenir cap contacte actiu amb el castellà, prop de 4.000.

D'aquests alumnes, si s'exclou els que manifesten que tenen contacte amb alguna de les dues llengües oficials a dins de l'escola durant el temps d'esbarjo, el grup dels que no tenen contacte actiu amb l'altra llengua se situa en el 12,9 % en el cas dels que no tenen interaccions en català, prop de 10.000 alumnes de 3r d'ESO, i en un 1,1 % en el cas dels que no tenen interaccions en castellà, prop de 1.000 alumnes de 3r d'ESO.

Taula 49. Alumnat de 3r d'ESO que no té interaccions en català o en castellà fora de l'escola a Catalunya (2021)

		Catalunya		Municipis coneixement alt del català (cens 2011)		Municipis coneixement mitjà del català (cens 2011)		Municipis coneixement baix del català (cens 2011)	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Llengua habitual declarada	Sense interaccions en català	40.209	49,2	3.013	24,9	10.206	42,4	26.687	58,6
	Sense interaccions en castellà	18.792	23,0	5.343	44,1	6.656	27,6	6.793	14,9
Llengua habitual declarada i àmbit d'interaccions fora de l'escola	Sense interaccions en català	17.088	20,9	891	7,4	4.033	16,8	12.164	26,7
	Sense interaccions en castellà	4.200	5,1	1.701	14,0	1.606	6,7	893	2,0
Llengua habitual declarada, àmbit d'interaccions fora de l'escola i interaccions al pati	Sense interaccions en català	10.507	12,9	119	1,0	1.829	7,6	8.559	18,8
	Sense interaccions en castellà	899	1,1	547	4,5	306	1,3	46	0,1

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

La majoria d'adolescents que no tenen contacte actiu amb el català viuen en entorns eminentment castellanoparlants, mentre que la majoria d'adolescents que no tenen contacte actiu amb el castellà viuen en entorns eminentment catalanoparlants. Així, en municipis amb més coneixement del català (percentatge de població que sap escriure segons el cens de població), el 4,5 % dels adolescents no tenen interaccions amb el castellà, prop de 500 alumnes de 3r d'ESO. En canvi, en municipis amb menys coneixement del català, el 18,8 % dels adolescents no tenen contacte actiu amb el català, prop de 9.000 alumnes de 3r d'ESO.

Val a dir que la proporció d'adolescents que no tenen contacte amb el català és força més elevada que no pas la proporció d'adolescents que no tenen contacte amb el castellà. Hi ha prop d'un 0,5 % d'adolescents que viuen en entorns eminentment catalanoparlants i que no tenen contacte actiu amb el castellà en la seva vida quotidiana més enllà de l'escola (comptant-hi el pati), mentre que hi ha prop d'un 10 % d'adolescents que viuen en entorns eminentment castellanoparlants que no tenen contacte actiu amb el català fora de l'escola. En aquests casos, l'escola té un paper compensatori determinant a l'hora de proporcionar a aquests adolescents oportunitats d'interacció i contacte actiu amb la llengua d'ús.

Finalment, convé posar de manifest que l'alumnat que s'autodefineix com a catalanoparlant habitual, i que té pràctiques monolingües en el context d'interacció fora de l'escola (aproximadament el 5 % del total d'adolescents que cursen 3r d'ESO), i l'alumnat que s'autodefineix com a castellanoparlant habitual i que té pràctiques monolingües en el context d'interacció fora de l'escola (aproximadament el 20 % del total dels adolescents que cursen 3r d'ESO), són dos col·lectius només relativament monolingües. En el cas del 5 % dels catalanoparlants habituals monolingües

fora de l'escola, és un grup que en aproximadament el 70 % dels casos té contacte de receptor amb el castellà a través de consums híbrids digitals i audiovisuals o de lectura. A banda d'això, prop del 30 % usen el castellà a les xarxes socials. A més, prop d'un 80 %, com ja s'ha comentat, incorporen interaccions en castellà al pati de l'escola.

En el cas del 20 % de castellanoparlants habituals monolingües fora de l'escola, el principal espai de contacte amb el català és l'escola. Prop de la meitat tenen alguna interacció en català al pati. Però, sobretot, prop del 90 % fan algun ús del català amb el professorat i el personal monitor, a banda que tots ells reben docència en català (tot i tendir a estar escolaritzats a escoles amb menor presència relativa de docència en català).

En definitiva, aquesta mirada sobre les pràctiques lingüístiques en els diferents espais ens permet incorporar el paper que té la institució escolar des d'una perspectiva més àmplia. En observar les dades des del prisma del monolingüisme, ens adonem que l'agregació de les diferents interaccions quotidianes dibuixa un camp amb forts nivells d'hibridació, en què fins i tot els que es declaren catalanoparlants habituals i castellanoparlants habituals tenen un contacte continuat amb l'altra llengua, i també fan usos actius en l'altra llengua (si bé en alguns casos poden ser testimonials). Aquest equilibri, però, depèn de la posició en l'entramat d'àmbits en què actualment es troba l'escola.

En bona mesura, la suma de les interaccions amb els amics, les interaccions horitzontals a l'escola i les interaccions a les xarxes digitals tenen la mateixa funció social que les interaccions dels infants i adolescents amb els adults a l'escola: fan que la gran majoria dels catalanoparlants habituals s'expressin en castellà o que la gran majoria dels castellanoparlants habituals s'expressin en català.

7. LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA EN LES LLENGÜES OFICIALS

7.1. En quina llengua són més competents els infants i adolescents?

Els infants i adolescents tenen el dret de conèixer les llengües oficials de Catalunya i també l'obligació d'aprendre-les en el marc del sistema educatiu. De fet, un objectiu central del sistema educatiu és garantir que en acabar l'escolaritat obligatòria l'alumnat hagi adquirit el ple domini de les llengües oficials (arts. 10 i 57 LEC; disposició addicional trenta-vuitena LOE). Tal com hem vist, aquest és un objectiu aplicable a les matèries lingüístiques però també al conjunt d'activitats integrades en els projectes educatius de centre. La vehicularitat de les llengües a l'ensenyament ha de venir condicionada, en part, per aquest objectiu.

La LEC estableix que el currículum s'orienta, entre altres finalitats, a la consecució de l'objectiu següent: "Aconseguir que els alumnes adquireixin unes bones habilitats comunicatives, una expressió i comprensió orals, una expressió escrita i una comprensió lectora correctes i el domini dels nous llenguatges" (art. 52).

Específicament, en el cas de l'educació primària, la legislació en matèria d'educació estableix que una de les seves finalitats és adquirir les competències relatives a l'expressió i la comprensió orals, l'expressió escrita i la comprensió lectora (art. 58 LEC; art. 16 LOE). El Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, estableix com a objectiu desenvolupar les competències lingüístiques bàsiques tant en llengua catalana com en llengua castellana i, si escau, en aranès, per poder-se comunicar de manera eficaç oralment i per escrit (art. 3).

En el cas de l'educació secundària obligatòria, la legislació també preveu que aquesta contribueixi a desenvolupar

l'expressió i la comprensió orals, l'expressió escrita i la comprensió lectora en les llengües oficials (art. 59 LEC; art. 23 LOE). El Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, preveu com a finalitat d'aquesta etapa l'assoliment de les competències clau que permetin a l'alumnat desenvolupar en el nivell adequat les habilitats i competències relatives a l'expressió i la comprensió orals, l'expressió escrita i la comprensió lectora (art. 2).

En aquest sentit, l'Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics) ens ofereix informació sobre el coneixement de les diferents llengües. La valoració d'aquest coneixement no respon a criteris objectius sinó a criteris subjectius, d'autopercepció dels infants i adolescents del domini que tenen d'aquestes llengües.

Segons les dades de l'Enquesta, l'alumnat de 5è de primària puntua el seu coneixement de català en una escala de 0 a 10 en un 8,34, i el seu coneixement de castellà en un 9,04, mentre que l'alumnat de 3r d'ESO valora el seu coneixement de català en un 8,55, i el de castellà, en un 9,25. L'alumnat, doncs, considera que té més competència en llengua castellana que en llengua catalana.

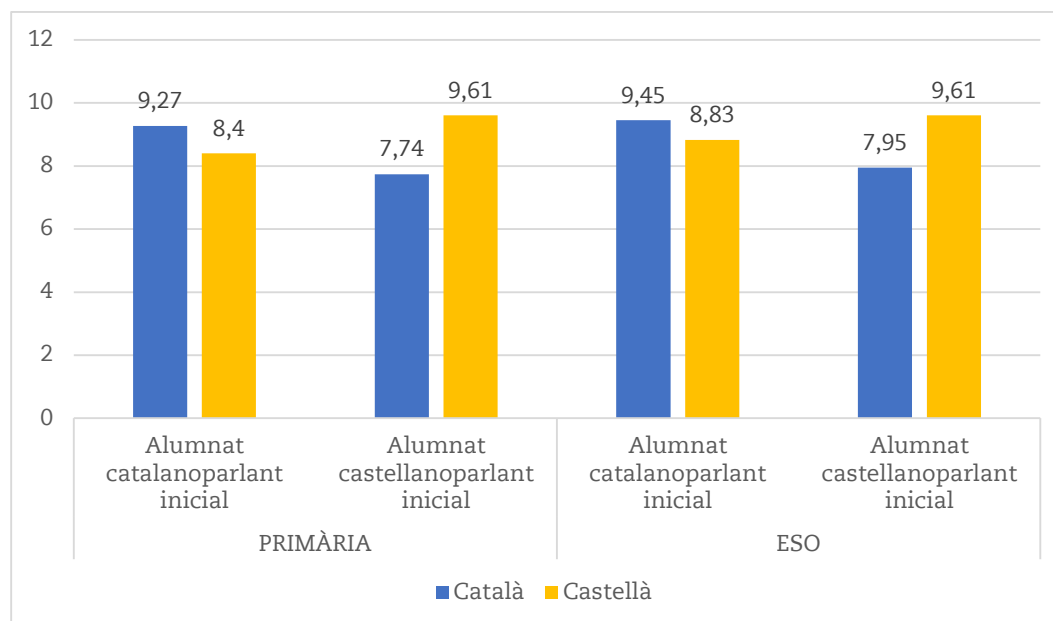
Quan s'analitza la competència lingüística en funció de la llengua inicial, s'observa que l'alumnat catalanoparlant inicial té un coneixement més gran de la llengua catalana (a secundària, 9,45) que de la llengua castellana (8,83), de la mateixa manera que succeeix, en sentit invers, entre l'alumnat castellanoparlant inicial (7,95 vs. 9,61), però també que el coneixement del castellà entre l'alumnat catalanoparlant inicial (a secundària, 8,83) és més elevat que el coneixement del català entre l'alumnat castellanoparlant inicial (7,95) (vegeu la taula 50 i el gràfic 32).

Taula 50. Nivell de competència lingüística (autopercebuda) en català i en castellà de l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO per llengua inicial i llengua habitual a Catalunya (2021)

		Competència autopercebuda mitjana (entre 0 i 10)			
		Primària		Secundària	
Competència autopercebuda		Català	Castellà	Català	Castellà
		8,34	9,04	8,55	9,25
Variables individuals de llengua	Llengua inicial				
	Català (31,2 %)	16,1	2,1	81,8	0,0
	Castellà (45,4 %)	0,1	44,3	55,5	0,0
	Català i castellà (14,4 %)	1,6	11,4	86,8	0,0
	Només altres llengües (9,0 %)	0,8	11,4	84,6	0,0
	Català (21,2 %)	24,2	0,3	75,3	0,0
	Llengua habitual				
	Castellà (47,0 %)	0,0	44,3	55,6	0,0
	Català i castellà (30,0 %)	0,8	8,1	90,9	0,0
	Només altres llengües (1,8 %)	0,6	4,0	84,3	0,0

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Gràfic 32. Nivell de competència lingüística (autopercebuda) en català i en castellà de l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO per llengua inicial a Catalunya (2021)



Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Aquests resultats van en la mateixa línia de l'evidència recollida per mitjà de la recerca en sociolingüística. Tot i que l'avaluació del CSASE no la incorpora com a variable independent, la llengua inicial pot generar desigualtats en l'accés al coneixement avançat del català i el castellà, tal com mostra l'avaluació de les competències orals en català i castellà duta a terme, també a 4t d'ESO, per investigadors del projecte RESOL de la Universitat de Barcelona.²³ Els resultats del projecte coincideixen amb les avaluacions del CSASE en la detecció d'una competència comunicativa alta i similar tant en català (8,55) com en castellà (8,92), amb una diferència estadísticament significativa en els resultats a favor del castellà. Segons la llengua inicial, els castellanoparlants i bilingües inicials obtenien puntuacions inferiors als catalanoparlants en la competència comunicativa en català. Unes diferències que no s'observaven, en canvi, en el cas del castellà, en què els catalanoparlants obtenien una puntuació calcada a la dels seus companys castellanoparlants i bilingües inicials. Com conclouen els autors mateixos, “el model escolar de conjunció en català té una considerable capacitat de proporcionar coneixement de les dues llengües oficials”, però “no aconsegueix igualar totalment el coneixement del català amb el del castellà ni tan sols amb l'alumnat nascut i

escolaritzat a Catalunya i que hi ha seguit tota l'escolarització de manera regular” (p. 102). En aquest sentit, cal dir que la mostra d'aquest estudi no incloïa alumnat d'incorporació tardana ni al·loglots, que d'acord amb la recerca disponible es pot pensar que haurien obtingut resultats més modestos en català.

En creuar les dades de l'Enquesta del Síndic (2021) per variables individuals i territorials, s'observa com les desigualtats en la competència en llengua catalana són més elevades que en la competència en llengua castellana. La competència en castellà està menys condicionada per factors de caràcter social, escolar i territorial. Si prenem com a referència les diferències en funció del lloc de naixement o del nivell d'instrucció dels progenitors, la competència del castellà es manté més equilibrada que la competència del català, més subjecta a desigualtats socials (vegeu la taula 51).

En aquesta mateixa línia, si prenem com a referència la complexitat dels centres, no hi ha diferències significatives en funció de la complexitat del centre en la competència en castellà, però sí que apareixen aquestes diferències en la competència en català. De fet, la competència en castellà és més alta als centres de molt alta complexitat que la competència en català als centres de baixa complexitat (vegeu el gràfic 33).

²³ VILA, F. Xavier; COMAJOAN, Llorenç; ILLAMOLA, Cristina; SENDRA, Montserrat (2021). Una anàlisi comparativa del domini del català i del castellà orals a la fi de l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law* 75, 85-106.

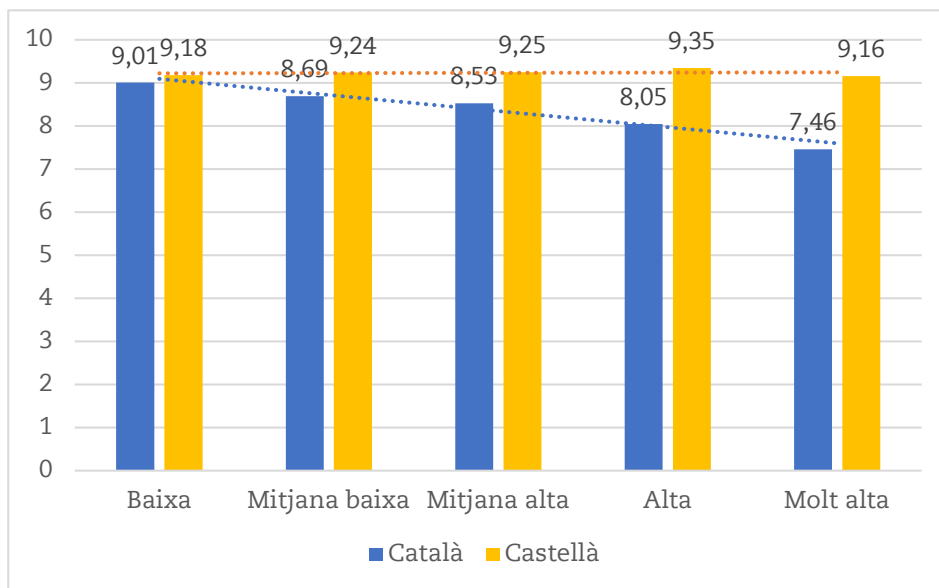
Taula 51. Nivell de competència lingüística (autopercebuda) en català i en castellà de l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO per característiques individuals i territorials a Catalunya (2021)

Competència autopercebuda		Competència autopercebuda mitjana (entre 0 i 10)					
		Primària		Secundària			
		Català	Castellà	Català	Castellà		
		8,34	9,04	8,55	9,25		
Variables individuals	Noia	8,46	9,09	8,72	9,36		
	Sexe	Noi	8,23	8,99	8,39	9,14	
		No binari	7,83	8,90	8,25	9,17	
		Llengua habitual	Catalunya	8,50	9,06	8,72	9,29
	Resta d'Espanya		7,35	9,17	7,50	9,05	
	Estranger		6,89	8,64	7,03	8,85	
	Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	8,66	8,99	8,87	9,26	
		Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	7,67	9,26	7,97	9,36	
		Estranger	7,60	9,10	7,69	9,21	
	Nivell d'estudis dels progenitors	Mínim un progenitor universitari	8,68	9,00	8,89	9,24	
		Mínim un progenitor postobligatoris	8,22	9,18	8,34	9,36	
		Estudis obligatoris o sense estudis	7,96	8,98	7,90	9,15	
		No ho sap	8,15	9,06	8,17	9,16	
	Variables de centre	Nivell de complexitat	Baixa	8,86	8,79	9,01	9,18
			Mitjana baixa	8,53	9,02	8,69	9,24
Mitjana alta			8,26	9,13	8,53	9,25	
Alta			7,90	9,19	8,05	9,35	
Molt alta			7,55	9,17	7,46	9,16	

		Competència autopercebuda mitjana (entre 0 i 10)			
		Primària		Secundària	
Competència autopercebuda		Català	Castellà	Català	Castellà
		8,34	9,04	8,55	9,25
Serveis territorials	Baix Llobregat	7,98	9,40	8,23	9,47
	Barcelona Comarques	7,90	9,24	8,14	9,25
	Catalunya Central	8,77	8,54	8,87	8,94
	Consorci d'Ed. de Barcelona	8,28	9,12	8,51	9,26
	Girona	8,66	8,74	8,88	9,15
	Lleida	8,87	8,76	8,86	9,06
	Maresme - Vallès Oriental	8,36	9,05	8,56	9,34
	Tarragona	8,16	9,16	8,54	9,30
	Terres de l'Ebre	8,91	8,65	9,24	8,95
	Vallès Occidental	8,28	9,15	8,47	9,34
Variables territorials	Mida				
	Menys de 20.000	8,66	8,82	8,77	9,15
	De 20.000 a 100.000	8,28	9,06	8,52	9,29
Població amb estudis superiors	Més de 100.000	8,15	9,17	8,41	9,29
	Tercil superior	8,42	9,04	8,60	9,27
	Tercil mitjà	8,23	9,08	8,46	9,25
Població nascuda a Catalunya	Tercil inferior	8,36	9,02	8,64	9,20
	Tercil superior	8,92	8,62	8,87	9,07
	Tercil mitjà	8,58	8,89	8,62	9,24
Població nascuda a l'estranger	Tercil inferior	8,17	9,16	8,42	9,30
	Tercil superior	8,25	9,06	8,60	9,23
	Tercil mitjà	8,39	9,06	8,54	9,29
Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil inferior	8,55	8,97	8,60	9,23
	Tercil superior	8,91	8,51	9,01	9,01
	Tercil mitjà	8,54	8,92	8,68	9,21
	Tercil inferior	8,12	9,22	8,35	9,34

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Gràfic 33. Nivell de competència lingüística (autopercebuda) en català i en castellà de l'alumnat de 3r d'ESO per nivell de complexitat del centre a Catalunya (2021)

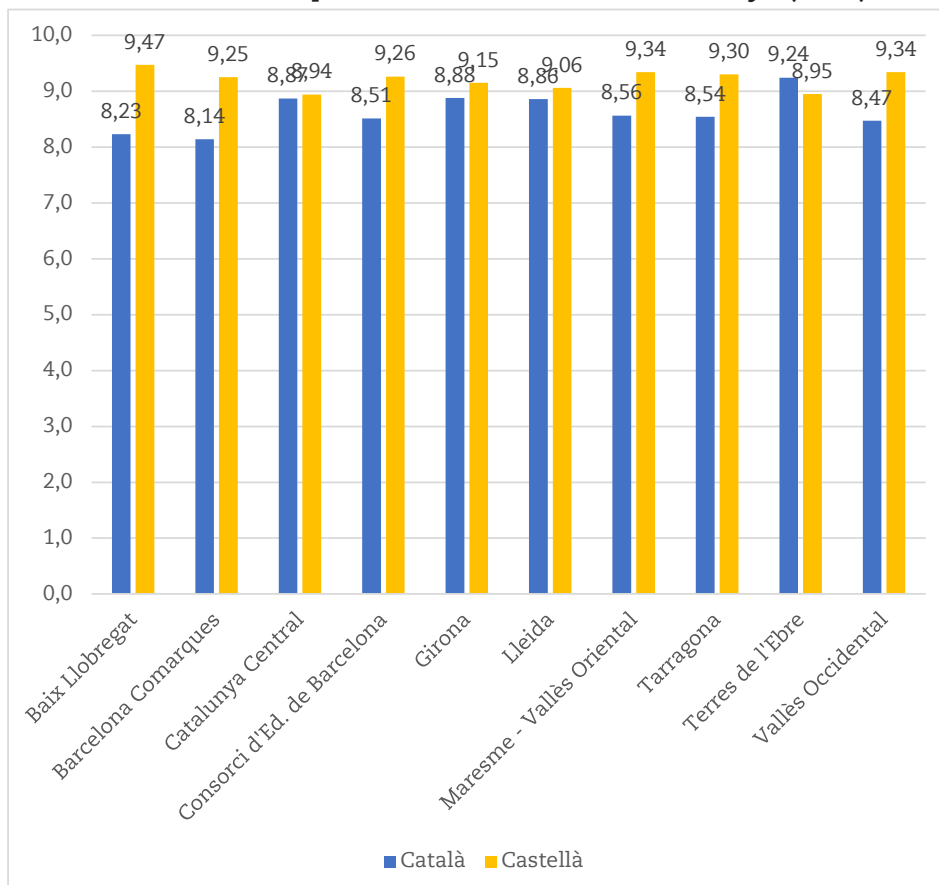


Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Per serveis territorials, només a les Terres de l'Ebre la competència lingüística en català és més elevada que la competència lingüística en castellà. En la resta de serveis

territorials, la competència lingüística en castellà supera, en algunes ocasions de manera significativa, a la competència en català (vegeu el gràfic 34).

Gràfic 34. Nivell de competència lingüística (autopercebuda) en català i en castellà de l'alumnat de 3r d'ESO per serveis territorials a Catalunya (2021)



Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

En aquest sentit, convé destacar que en el perfil de centre i en els serveis territorials on hi ha menys competència (autopercebuda) en llengua catalana hi ha menys presència del català com a llengua de docència del professorat.

Per analitzar la competència lingüística (autopercebuda), ens servim d'una variable de síntesi que combina, en set categories, els diferents nivells de competència autopercebuda en català i castellà de les persones enquestades. Per fer-la, primer hem agrupat les puntuacions amb què els enquestats s'autoavaluaven la competència en una llengua i en l'altra en tres categories: dèficit competencial (puntuacions entre 0 i 4), competència mitjana (puntuacions entre 5 i 8) i competència plena (puntuacions de 9 i 10). Posteriorment, hem sintetitzat les respostes a les dues preguntes en la següent categorització: dèficit competencial en les dues llengües (puntuacions de menys de 5 punts en les dues llengües); dèficit competencial en català (menys de 5 punts en català, més de 5 punts en castellà); dèficit competencial en castellà (menys de 5 punts en castellà, més de 5 punts en català); competència mitjana en català i castellà (puntuacions entre 5 i 8 en totes dues llengües); competència mitjana en català i alta en castellà (puntuació entre 5 i 8 en català i superior a 8 en castellà); competència mitjana en castellà i alta en català (puntuació entre 5 i 8 en castellà i superior a 8 en català); i, finalment, alta competència en català i castellà (puntuació superior a 8 en les dues llengües).

El primer que s'ha de destacar és que, a primària, el volum dels que es consideren competents alts en totes dues llengües no arriba a la meitat dels alumnes (43,5 %), mentre que a secundària supera per poc aquest llindar (52,4 %). La competència (autopercebuda) de l'alumnat és més elevada a secundària que a primària, com era d'esperar.

Una segona dada rellevant és que, d'acord amb el nivell de coneixement (autopercebut) més elevat del castellà que del català, hi ha una proporció més elevada d'alumnat que té una competència alta en castellà i una competència mitjana en català (a primària

28,9 % i a secundària 26,4 %) que no pas la proporció d'alumnat amb una competència alta en català i una competència mitjana en castellà (a primària, 13,9 %, i a secundària, 9,2 %). En total, a primària, el 42,5 % no és competent alt en català, mentre que aquest percentatge es redueix a un 27,5 % en el cas de l'alumnat que no és competent alt en castellà. I a secundària, el 38,3 % dels adolescents no és competent alt en català, i el 21,1 % no ho és en castellà.

Cal advertir, en tot cas, que la gran majoria d'alumnes que no estan a la categoria d'alts competents, tant en una llengua com en l'altra, se situen en la categoria de competència mitjana, i no pas de dèficit competencial. El percentatge de dèficit competencial en català a primària agrupa gairebé 1 de cada 20 infants a 5è de primària (4,8 %), i el 3,7 % a secundària. De tots aquests, a més, la gran majoria són només baixos competents en llengua catalana en totes dues etapes. En canvi, el percentatge de dèficit competencial en castellà és molt menor: l'1,6 % dels infants a primària i menys d'1 de cada 100 casos a secundària (0,9%), dels quals més de la meitat reconeixen dèficit competencial tant en català com en castellà.

En fixar-nos en la llengua inicial, les dades reflecteixen que l'alta competència en totes dues llengües és notablement més elevada entre els que tenen el català i el castellà com a llengua inicial (a l'ESO, 71,9 %) o bé el català (62,4 %), que entre els que tenen el castellà com a llengua inicial (42,4 %) o alguna altra llengua (37,5 %). Aquesta realitat es produeix per la major tendència de l'alumnat catalanoparlant inicial de ser competent alt en llengua castellana que no pas de l'alumnat castellanoparlant inicial de ser competent alt en llengua catalana.

A primària, el 60,7 % d'alumnat castellanoparlant inicial exclusiu no té alta competència en català, mentre que el 47,5 % d'alumnat catalanoparlant inicial exclusiu no té alta competència en castellà. I a secundària, el 57,1 % de l'alumnat castellanoparlant inicial exclusiu no té alta competència en català, mentre que el 34,5 % d'alumnat catalanoparlant inicial exclusiu no té alta competència en castellà.

Taula 52. Percentatge de l'alumnat de 5è de primària segons nivell de competència (autopercebuda) en català i castellà per llengua inicial i habitual a Catalunya (2021)

Competència autopercebuda en català i castellà. Primària		Nivell de competència (7 categories)							
		Dèficit català i castellà	Dèficit català	Dèficit castellà	Mitjana català i castellà	Mitjana català i alta castellà	Mitjana castellà i alta català	Alta català i castellà	
		0,6	4,2	1,0	7,8	28,9	13,9	43,5	
Individuals lingüístiques	Llengua inicial								
		Català (31,2 %)	0,3	1,4	1,4	8,4	4,6	36,0	47,9
		Castellà (45,4 %)	0,2	6,2	0,3	4,8	49,2	0,9	38,3
		Català i castellà (14,4 %)	0,5	2,6	0,4	8,3	20,5	8,2	59,6
		Només altres llengües (9,0 %)	3,3	6,7	2,9	17,0	30,3	7,3	32,6
		Llengua habitual							
		Català (21,2 %)	0,6	1,7	1,9	9,3	6,0	35,7	44,8
		Castellà (47,0 %)	0,4	7,4	0,4	5,9	51,2	0,7	34,0
	Català i castellà (30,0 %)	0,2	2,2	0,4	7,5	23,2	10,5	55,9	
	Només altres llengües (1,8 %)	7,6	8,8	4,9	18,6	26,1	6,4	27,6	

Taula 53. Percentatge de l'alumnat de 3r d'ESO segons nivell de competència (autopercebuda) en català i castellà per llengua inicial i habitual a Catalunya (2021)

Competència autopercebuda en català i castellà. Secundària		Nivell de competència (7 categories)							
		Dèficit català i castellà	Dèficit català	Dèficit castellà	Mitjana català i castellà	Mitjana català i alta castellà	Mitjana castellà i alta català	Alta català i castellà	
		0,5	3,2	0,4	7,8	26,4	9,2	52,4	
Individuals lingüístiques	Llengua inicial								
		Català (31,2 %)	0,1	1,0	0,5	7,3	3,2	25,6	62,4
		Castellà (45,4 %)	0,1	4,9	0,2	6,2	45,7	0,6	42,4
		Català i castellà (14,4 %)	0,1	1,5	0,1	7,5	14,9	4,0	71,9
		Només altres llengües (9,0 %)	4,6	5,6	1,7	18,2	28,3	4,1	37,5
		Llengua habitual							
		Català (21,2 %)	0,2	1,1	0,8	6,8	1,4	31,8	57,9
		Castellà (47,0 %)	0,2	5,1	0,2	7,2	46,6	0,4	40,2
	Català i castellà (30,0 %)	0,1	1,5	0,1	8,2	13,2	7,2	69,7	
	Només altres llengües (1,8 %)	18,2	8,4	4,8	28,1	14,4	4,7	21,4	

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

En el contrast entre escoles segons el seu nivell de complexitat es veu com el volum de competents alts en les dues llengües va caient conforme creix el nivell de complexitat de l'escola, i va, a l'ESO, del 61,9 % en els centres d'alta complexitat al 35,5 % en els de molt alta complexitat. Dels alumnes de més elevada complexitat, les diferències són especialment accentuades en relació amb els que només tenen dèficit en català (1,9 % als centres de baixa complexitat, 9,1 % als de molt alta complexitat). El més destacable, però, és el contrast entre les categories dels que tenen competència mitjana en català o en castellà. Mentre que en els centres de baixa complexitat els percentatges de totes dues categories són més aviat baixos i molt similars a l'ESO (no superen el 15 %), a mesura que puja la complexitat dels centres s'incrementa molt la categoria dels que no són plenament competents en català (fins arribar al 38,1 % als centres de molt alta complexitat), mentre que decreix el percentatge dels que no són competents alts només en castellà (baixa fins a l'1,9 %). Aquestes dades palesen, en bona mesura, que la composició lingüística de les escoles difereix en funció de la complexitat, ja que concentren menys parlants habituals en català (i un volum una mica superior de no parlants habituals ni en català ni en castellà)

a mesura que creix la complexitat dels centres. Tan rellevant com aquest contrast és comprovar que aquestes dades més aviat empitjoren entre primària i secundària als centres de molt alta complexitat, especialment pel que fa a l'adquisició de competències en català (en castellà la millora és molt petita), cosa que sembla reflectir la concentració d'alumnes de nova incorporació en aquest perfil de centres (vegeu la taula 54).

La competència alta en les dues llengües, a més, és força més elevada entre les noies que entre els nois (a l'ESO, el 59,1 % davant del 45,9 %) i també entre l'alumnat que té com a mínim un progenitor universitari (58,8 %). A escala territorial, els entorns amb més presència del català també tenen un percentatge més elevat d'alumnat competent alt en les dues llengües (a l'ESO, als municipis amb més població que sap escriure català, un 56,8 % d'alumnes en aquesta categoria; als serveis territorials de Lleida, un 56,6 %; a les Terres de l'Ebre, un 64,3 %). En canvi, els entorns amb més presència del castellà tenen un menor percentatge d'aquest perfil d'alumnat (50 % als municipis amb menys població que sap escriure català; 44,9 % a Barcelona Comarques; 47,9 % al Baix Llobregat).

Taula 54. Percentatge de l'alumnat de 5è de primària segons nivell de competència (autopercebuda) en català i castellà per característiques individuals i territorials a Catalunya (2021)

Competència en català i castellà. Primària		Nivell de competència (7 categories)							
		Dèficit català i castellà	Dèficit català	Dèficit castellà	Mitjana català i castellà	Mitjana català i alta castellà	Mitjana castellà i alta català	Alta català i castellà	
		0,6	4,2	1,0	7,8	28,9	13,9	43,5	
Individuals	Noia	0,6	3,6	0,9	6,7	27,0	13,4	47,9	
	Sexe	Noi	0,7	4,8	1,1	8,9	30,8	14,4	39,3
		No binari	1,5	8,1	2,5	8,8	29,0	11,1	39,1
		Catalunya	0,3	3,4	0,8	7,4	27,4	15,1	45,6
	Lloc de naixement	Resta d'Espanya	1,3	9,8	1,4	7,6	43,9	4,6	31,3
		Estranger	4,2	11,5	3,1	13,3	38,9	4,3	24,6

Competència en català i castellà. Primària		Nivell de competència (7 categories)							
		Dèficit català i castellà	Dèficit català	Dèficit castellà	Mitjana català i castellà	Mitjana català i alta castellà	Mitjana castellà i alta català	Alta català i castellà	
		0,6	4,2	1,0	7,8	28,9	13,9	43,5	
Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	0,3	3,0	0,9	7,0	23,5	18,1	47,2	
	Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	0,7	7,1	1,3	7,7	42,9	5,0	35,3	
	Estranger	1,7	7,0	1,3	10,3	39,9	4,1	35,7	
Nivell d'estudis dels progenitors	Mínim un progenitor universitari	0,4	3,0	0,7	7,0	22,6	18,2	48,2	
	Mínim un progenitor postobligatoris	0,4	4,0	0,9	7,4	34,5	10,6	42,2	
	Estudis obligatoris o sense estudis	1,2	6,1	2,0	8,5	33,5	10,2	38,5	
	No ho sap	0,8	5,0	1,0	8,4	32,0	11,8	40,9	
Individuals	Baix Llobregat	0,3	5,0	0,3	6,2	43,1	5,7	39,4	
	Barcelona Comarques	0,9	5,8	1,0	7,4	39,0	7,2	38,6	
	Catalunya Central	0,7	2,6	2,0	9,0	16,7	26,9	42,1	
	Consorci d'Ed. de Barcelona	0,6	4,5	0,8	7,5	29,6	11,8	45,2	
	Serveis territorials	Girona	0,9	3,0	1,4	9,0	19,0	20,5	46,2
		Lleida	0,6	3,5	1,5	7,5	12,7	22,5	51,8
	Maresme - Vallès Oriental	0,5	4,1	0,9	8,6	28,8	13,5	43,5	
	Tarragona	0,7	4,6	0,7	7,2	35,0	10,0	41,7	
	Terres de l'Ebre	0,6	3,5	1,2	8,8	9,8	26,7	49,5	
	Vallès Occidental	0,6	4,6	0,8	7,2	30,6	11,4	44,7	
Mida	Menys de 20.000	0,6	3,1	1,2	8,3	21,0	20,6	45,3	
	De 20.000 a 100.000	0,7	4,5	1,2	7,7	30,0	12,1	43,7	
	Més de 100.000	0,7	4,9	0,7	7,5	33,6	10,3	42,3	

Competència en català i castellà. Primària		Nivell de competència (7 categories)							
		Dèficit català i castellà	Dèficit català	Dèficit castellà	Mitjana català i castellà	Mitjana català i alta castellà	Mitjana castellà i alta català	Alta català i castellà	
		0,6	4,2	1,0	7,8	28,9	13,9	43,5	
Individuals	Població amb estudis superiors	Tercil superior	0,6	4,0	0,8	7,8	26,9	14,4	45,4
		Tercil mitjà	0,7	4,8	1,1	7,5	31,4	12,6	41,9
		Tercil inferior	0,7	3,6	1,1	8,1	29,2	14,3	43,1
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	0,4	2,3	1,3	8,8	13,8	27,8	45,7
		Tercil mitjà	0,6	3,6	1,1	8,3	22,8	18,2	45,5
		Tercil inferior	0,7	4,8	0,9	7,5	33,3	10,2	42,6
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	0,8	4,7	1,0	8,0	30,0	12,4	43,1
		Tercil mitjà	0,6	4,1	1,1	6,9	28,9	14,4	44,0
		Tercil inferior	0,3	3,1	0,8	8,4	25,5	17,8	44,1
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	0,5	2,5	1,5	9,6	12,6	29,5	43,8
		Tercil mitjà	0,8	3,7	1,2	8,3	22,9	16,9	46,2
		Tercil inferior	0,6	4,9	0,8	7,1	35,2	8,9	42,5

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Taula 55. Percentatge de l'alumnat de 3r d'ESO segons nivell de competència (autopercebuda) en català i castellà per característiques individuals i territorials a Catalunya (2021)

Competència en català i castellà. Secundària		Nivell de competència (7 categories)							
		Dèficit català i castellà	Dèficit català	Dèficit castellà	Mitjana català i castellà	Mitjana català i alta castellà	Mitjana castellà i alta català	Alta català i castellà	
		0,5	3,2	0,4	7,8	26,4	9,2	52,4	
Individuals	Sexe	Noia	0,5	2,9	0,3	5,4	23,1	8,7	59,1
		Noi	0,5	3,5	0,4	10,3	29,6	9,8	45,9
		No binari	1,7	4,0	1,0	7,8	30,0	6,6	48,8
	Lloc de naixement	Catalunya	0,2	2,3	0,2	7,3	25,0	9,9	55,1
		Resta d'Espanya	2,4	8,5	2,0	10,7	37,1	2,5	36,7
		Estranger	3,6	11,9	1,5	12,8	38,7	3,1	28,3

Competència en català i castellà. Secundària		Nivell de competència (7 categories)							
		Dèficit català i castellà	Dèficit català	Dèficit castellà	Mitjana català i castellà	Mitjana català i alta castellà	Mitjana castellà i alta català	Alta català i castellà	
		0,5	3,2	0,4	7,8	26,4	9,2	52,4	
Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	0,1	2,0	0,2	6,6	21,7	11,8	57,5	
	Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	1,1	5,8	0,7	7,9	37,6	2,6	44,4	
	Estranger	1,6	6,5	0,7	11,6	38,8	2,4	38,3	
Nivell d'estudis dels progenitors	Mínim un progenitor universitari	0,2	2,3	0,2	6,5	19,7	12,3	58,8	
	Mínim un progenitor postobligatoris	0,5	3,3	0,5	7,8	33,5	5,7	48,7	
	Estudis obligatoris o sense estudis	1,9	6,4	0,8	9,5	34,8	5,5	41,2	
	No ho sap	1,0	4,7	0,5	10,8	31,2	7,2	44,7	
Individuals	Baix Llobregat	0,3	3,5	0,2	7,3	38,2	2,6	47,9	
	Barcelona Comarques	1,2	4,6	0,5	8,5	34,4	6,0	44,9	
	Catalunya Central	0,5	3,2	0,8	7,1	16,2	19,5	52,7	
	Consorci d'Ed. de Barcelona	0,3	3,0	0,2	9,7	26,2	7,8	52,8	
	Serveis territorials	Girona	0,7	3,1	0,4	6,6	17,1	14,7	57,5
		Lleida	0,8	3,4	0,9	7,8	15,8	14,7	56,6
		Maresme - Vallès Oriental	0,3	2,9	0,2	7,7	28,2	7,1	53,6
		Tarragona	0,5	3,2	0,4	8,0	26,9	7,5	53,6
		Terres de l'Ebre	0,8	1,3	0,5	7,9	6,9	18,4	64,3
	Vallès Occidental	0,4	3,2	0,4	6,7	30,1	7,3	51,8	
Mida	Menys de 20.000	0,4	2,9	0,5	7,3	21,1	13,5	54,5	
	De 20.000 a 100.000	0,5	3,1	0,4	7,5	28,1	7,7	52,7	
	Més de 100.000	0,7	3,6	0,3	8,5	29,0	7,3	50,7	

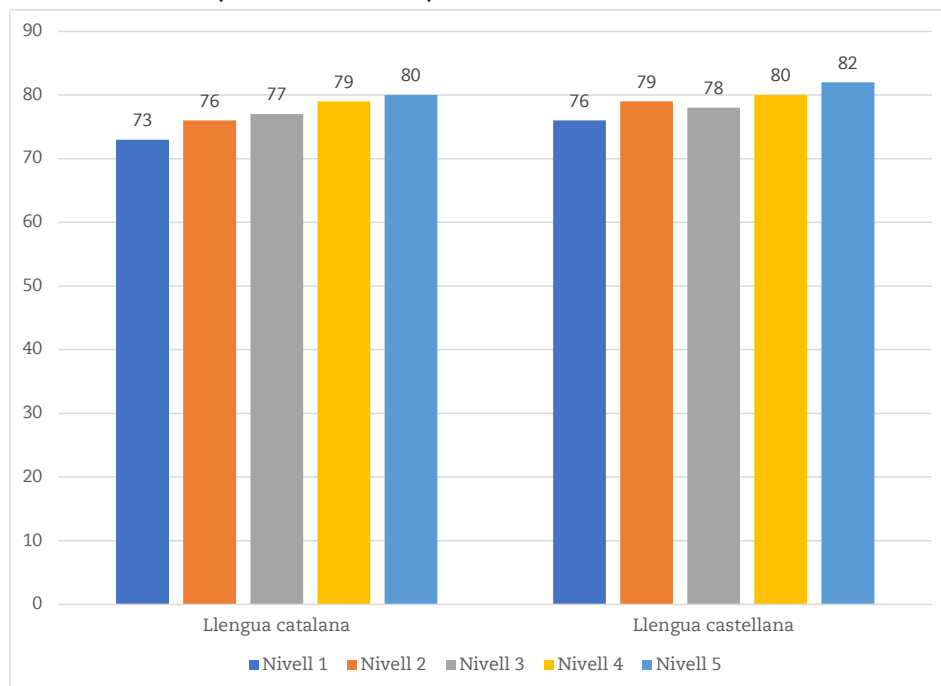
Competència en català i castellà. Secundària		Nivell de competència (7 categories)							
		Dèficit català i castellà	Dèficit català	Dèficit castellà	Mitjana català i castellà	Mitjana català i alta castellà	Mitjana castellà i alta català	Alta català i castellà	
		0,5	3,2	0,4	7,8	26,4	9,2	52,4	
Individuals	Població amb estudis superiors	Tercil superior	0,4	3,0	0,3	8,0	25,4	9,0	54,0
		Tercil mitjà	0,6	3,6	0,4	7,8	28,5	8,5	50,5
		Tercil inferior	0,7	3,0	0,5	7,2	24,5	11,3	52,8
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	0,2	2,6	0,4	7,1	18,3	16,8	54,5
		Tercil mitjà	0,4	2,9	0,4	7,2	25,8	10,3	52,9
		Tercil inferior	0,7	3,6	0,4	8,4	28,8	6,6	51,6
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	0,7	3,4	0,4	8,4	25,1	8,9	53,1
		Tercil mitjà	0,4	3,1	0,4	7,3	27,9	8,5	52,3
		Tercil inferior	0,2	2,9	0,3	6,8	27,5	11,7	50,7
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	0,3	2,6	0,7	6,5	14,1	19,0	56,8
		Tercil mitjà	0,6	2,9	0,4	7,2	23,0	10,9	54,9
		Tercil inferior	0,6	3,6	0,3	8,4	31,5	5,6	50,0

Font: Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Pel que fa al coneixement de les llengües, però, convé posar de manifest que el sistema educatiu disposa d'instruments, com ara les proves de competències que anualment realitza el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE) a l'alumnat de 6è de primària i de 4t d'ESO, que permeten analitzar de manera objectiva el nivell de coneixement d'aquest alumnat i quins factors hi incideixen. En termes agregats, com veurem més endavant, el sistema educatiu garanteix un nivell de competència lingüística semblant en llengua catalana i llengua castellana, però aquests resultats estan

fortament condicionats per les característiques socioeconòmiques i socioculturals de l'alumnat. L'alumnat socialment desfavorit tendeix a obtenir resultats més baixos en les proves de competències, també per a les competències lingüístiques, que l'alumnat socialment afavorit.

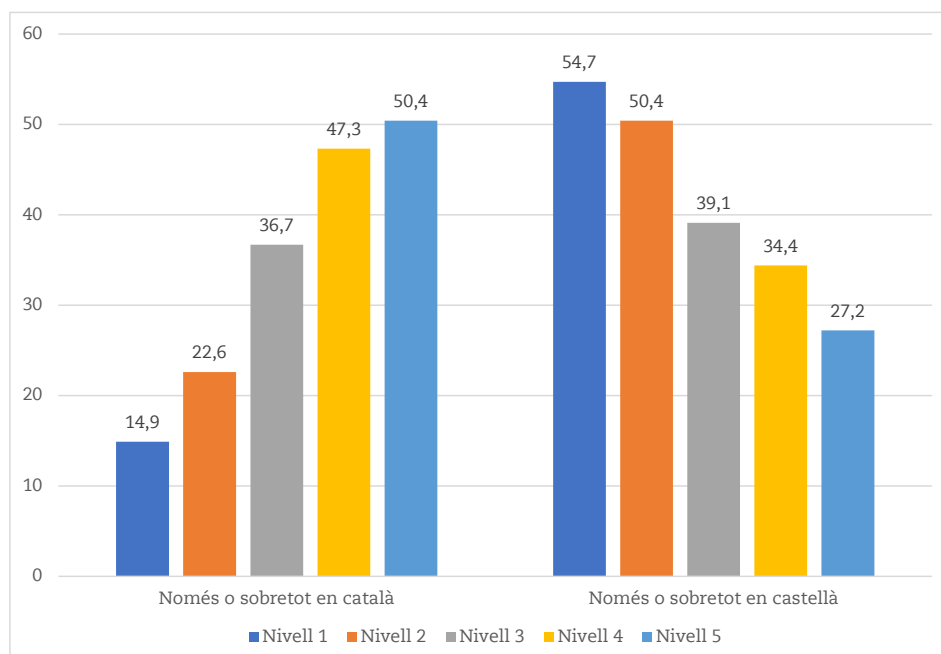
En el cas de les proves de competències a 4t d'ESO, per exemple, l'alumnat amb índex socioeconòmic més alt obté 7 punts en llengua catalana i 6 punts en llengua castellana per sobre de l'alumnat amb índex socioeconòmic més baix (vegeu el gràfic 35).

Gràfic 35. Resultats en les proves de competències de 4t d'ESO a Catalunya segons l'índex socioeconòmic (curs 2020/2021).

Font: CSASE (2021). Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya 2006-2013-2021. Informes d'avaluació 29. CSASE.

Convé posar de manifest, alhora, que hi ha diferències significatives entre el perfil socioeconòmic dels infants i adolescents segons la llengua familiar. L'Estudi sociodemogràfic i lingüístic (2021) elaborat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu per a l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya constata, per exemple, que un 54,7 % de l'alumnat de nivell socioeconòmic baix té

el castellà com a llengua inicial, mentre que aquest percentatge decreix fins al 14,9 % per a l'alumnat que té el català com a llengua inicial, i que, en canvi, de manera invertida, un 50,4 % d'alumnat de nivell socioeconòmic elevat té el català com a llengua inicial i només el 27,2 % d'alumnat d'aquest nivell socioeconòmic té el castellà com a llengua inicial (vegeu el gràfic 36).

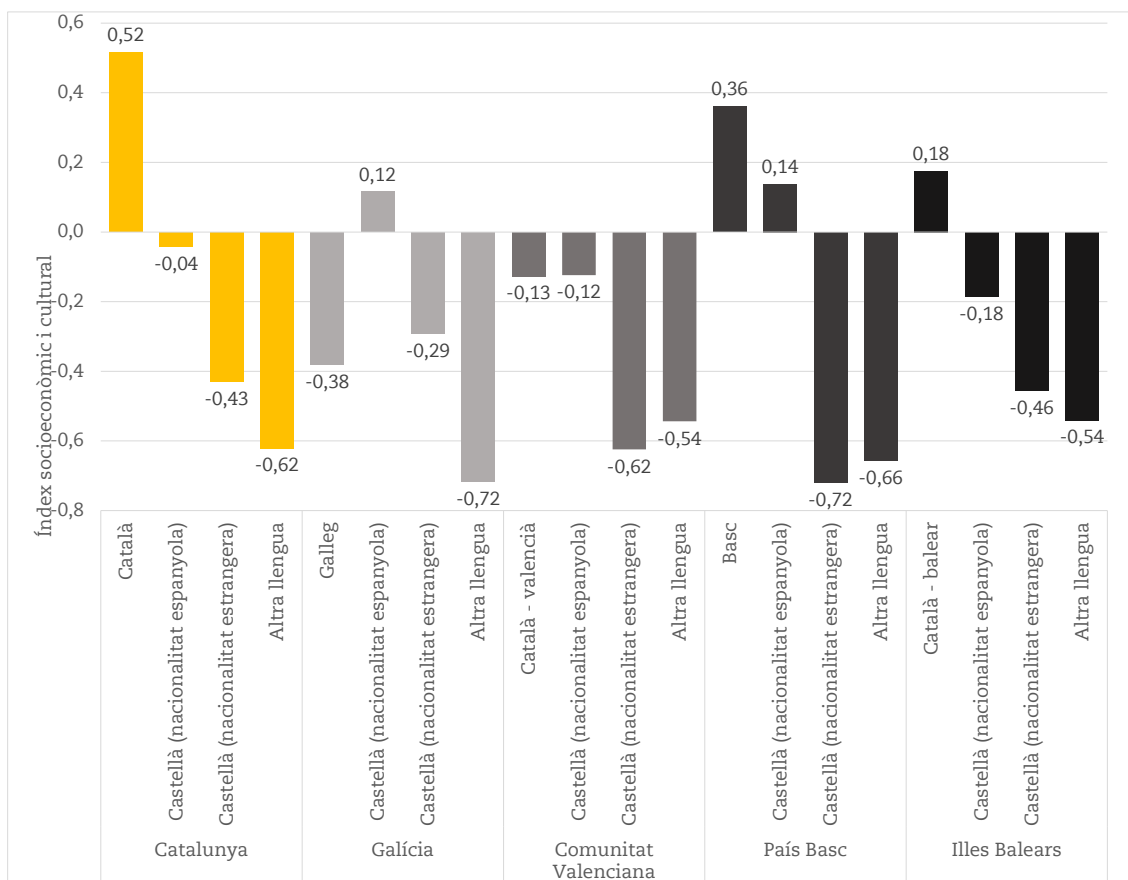
Gràfic 36. Llengua inicial de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya segons l'índex socioeconòmic (curs 2020/2021).

Font: CSASE (2021). Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya 2006-2013-2021. Informes d'avaluació 29. CSASE.

Les dades que ens proporcionen les proves PISA ofereixen una radiografia semblant. L'alumnat de quinze anys que té com a llengua parlada a casa el català obté un índex socioeconòmic i cultural més elevat que l'alumnat que té com a llengua parlada a casa el castellà, sigui aquest de nacionalitat espanyola o estrangera (vegeu el gràfic 37). Convé destacar que a Catalunya les diferències

de perfil socioeconòmic són més grans entre els parlants de les diferents llengües oficials que en el cas d'altres comunitats autònomes que també tenen dues llengües oficials. En el cas de la Comunitat Valenciana, per exemple, no hi ha diferències socioeconòmiques significatives entre l'alumnat de nacionalitat espanyola en funció de la llengua oficial parlada a casa.

Gràfic 37. Índex socioeconòmic i cultural segons la llengua parlada a casa, per comunitat autònoma (PISA 2018)

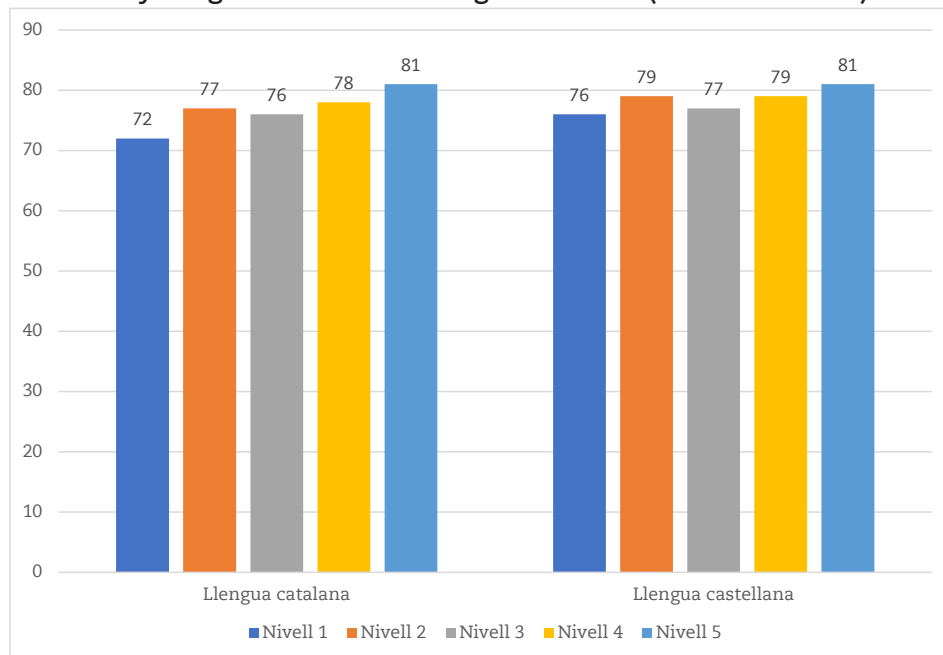


Font: elaboració a partir de les dades OCDE PISA (2018).

Per efecte d'aquesta associació entre perfil socioeconòmic i resultats en les proves de competències en llengua catalana i llengua castellana, i entre perfil socioeconòmic i llengua familiar, s'observa també una relació entre llengua familiar i resultats en el coneixement de les llengües catalana i castellana. L'Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya (2021), del Consell Superior d'Avaluació del Sistema

Educatiu, elabora un índex de llengua familiar en funció del nivell d'ús del català a casa (el nivell 1 correspon a un ús nul i el nivell 5 a un ús habitual) i constata que l'alumnat que no fa gens d'ús del català a casa obté 9 punts percentuals menys en llengua catalana i 6 punts menys en llengua castellana que l'alumnat que utilitza sempre aquesta llengua per comunicar-se amb la seva família (vegeu el gràfic 38).

Gràfic 38. Resultats en les proves de competències lingüístiques de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya segons l'índex de llengua familiar (curs 2020/2021)

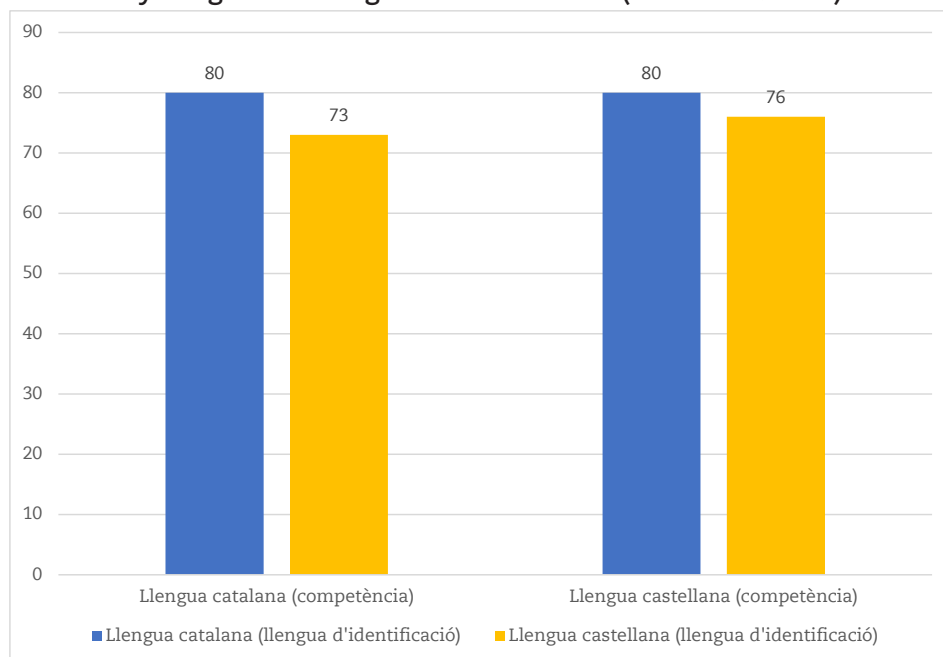


Font: CSASE (2021). Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya 2006-2013-2021. Informes d'avaluació 29. CSASE.

En aquesta mateixa línia, aquest estudi també constata que l'alumnat que té com a llengua d'identificació el català obté resultats més elevats en les proves de llengua catalana i de llengua castellana que l'alumnat que té com a llengua d'identificació el castellà, amb diferències més elevades en

les proves de llengua catalana que de llengua castellana (vegeu el gràfic 39). L'alumnat que té com a llengua d'identificació el català obté resultats més elevats en llengua castellana (80) que l'alumnat que té com a llengua d'identificació el castellà en llengua catalana (73).

Gràfic 39. Resultats en les proves de competències lingüístiques de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya segons la llengua d'identificació (curs 2020/2021)



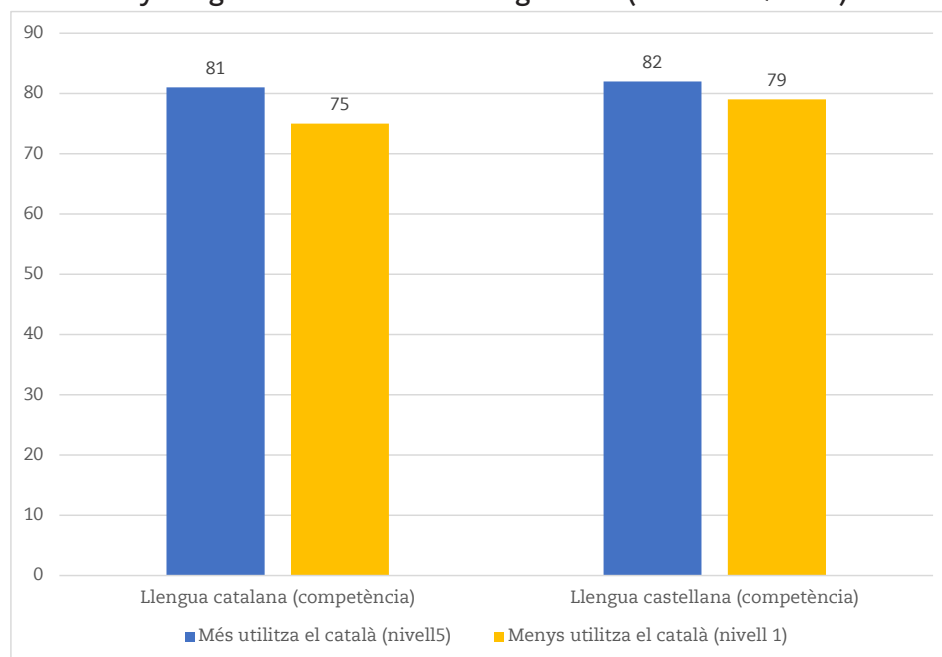
Font: CSASE (2021). Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya 2006-2013-2021. Informes d'avaluació 29. CSASE.

Finalment, l'Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya (2021), del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, també evidencia que els resultats en les proves de competències estan molt vinculats als usos lingüístics. Aquest estudi elabora un índex d'usos lingüístics en funció del nivell d'ús del català en la relació entre companys, i constata que l'alumnat que utilitza habitualment el català obté resultats semblants en llengua catalana (81) i llengua castellana (82) en les proves de competències, i que aquests resultats són superiors a l'alumnat que no tendeix a utilitzar-lo (75 i 79, respectivament). En canvi, aquest alumnat que no utilitza el català obté resultats més elevats en les proves de competències en llengua castellana (79) que en llengua catalana (75).

Aquesta realitat resulta coherent amb el fet que el català estigui establert en la legislació a Catalunya com a llengua d'ús i d'aprenentatge normalment emprada al sistema educatiu. L'alumnat que té el català com a llengua familiar i d'ús habitual mostra nivells de competència més alts en les dues llengües oficials que l'alumnat que té el

castellà com a llengua familiar i d'ús habitual, bàsicament per factors de caràcter socioeconòmic. Alhora, a diferència de l'alumnat que té el català com a llengua familiar i d'ús habitual, que obté resultats semblants, l'alumnat que té el castellà com a llengua familiar i d'ús habitual té un nivell de competència en llengua catalana més baix. La presència del català com a llengua d'ús normal a l'escola probablement contribueix a la millora de la competència lingüística en aquesta llengua. A Catalunya, d'acord amb l'estructura social i sociolingüística existent, un sistema escolar basat en la separació de l'alumnat per raó de llengua i/o en què no es garantis la presència del català com a llengua escolar d'ús normal contribuiria probablement a accentuar les diferències/desigualtats entre l'alumnat en funció de la competència lingüística en llengua catalana. El nivell de competència lingüística en llengua catalana seria més baix, especialment entre l'alumnat que té el castellà com a llengua familiar i d'ús habitual. Caldria valorar, en tot cas, que la vehicularitat de la llengua catalana no tingues efectes negatius en els resultats acadèmics de l'alumnat castellanoparlant en l'adquisició de les diferents competències bàsiques.

Gràfic 40. Resultats en les proves de competències lingüístiques de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya segons l'índex d'usos lingüístics (curs 2020/2021)



Font: CSASE (2021). Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya 2006-2013-2021. Informes d'avaluació 29. CSASE.

7.2. La proporció de català com a llengua de docència del professorat afecta l'adquisició de competències bàsiques?

Els infants i adolescents tenen el dret de Un dels aspectes més controvertits del model lingüístic escolar té a veure amb el possible impacte de la llengua d'ús sobre l'adquisició de competències bàsiques. L'anàlisi de les dades que ens proporcionen tant les proves de competències bàsiques per a l'alumnat de 6è de primària i 4t d'ESO del CSASE com les proves PISA per a l'alumnat de quinze anys, que s'exposen en el bloc 3, conclouen que no hi ha un impacte negatiu del model en funció de la llengua parlada a casa per l'alumnat, un cop es neutralitza la incidència de les variables de perfil socioeconòmic de l'alumnat en els resultats.

L'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics) ens proporciona una anàlisi complementària, gràcies a la disponibilitat d'una mostra àmplia de centres dels quals es disposa de dades sobre l'ús de les llengües en l'ensenyament (proporció de llengua de docència del professorat a 3r d'ESO) i sobre la composició sociolingüística de l'alumnat (llengua inicial i habitual de l'alumnat a 3r d'ESO), que al seu torn es poden relacionar amb els resultats en les proves de competències bàsiques del CSASE de cada centre (resultats en llengua catalana, llengua castellana, matemàtiques i ciències a 4t d'ESO).

D'entrada, l'anàlisi ens permet veure com el pes de català i castellà com a llengua de docència del professorat pot afectar l'adquisició de competències en aquestes dues llengües, però també, de forma més general, l'aprenentatge d'altres àrees. L'anàlisi proposada s'ha elaborat a partir de la base de dades total de centres, que permet disposar de prou casos de centres d'ESO (520) per fer una anàlisi estadística fiable.

Els centres s'han agrupat en tres categories, i per fer-ho s'ha utilitzat l'índex que posa en relació la proporció de català i castellà a les aules. Les categories són: més d'1,5 (centres amb més proporció de català a la docència); entre 1,25 i 1,50 (centres amb una proporció mitjana) i menys d'1,25 (centres amb més proporció de castellà, encara que en molts casos el pes del català en la docència superi el del castellà).

A primer cop d'ull, els resultats d'aquest creuament mostren que, de manera sistemàtica, els centres amb més pes del català com a llengua de docència del professorat obtenen millors resultats que els que en tenen menys. Els resultats són similars a totes les competències bàsiques excepte a llengua castellana, en què són menys accentuades. Els centres amb menys docència en català obtenen 8 punts menys en matemàtiques i 6 punts menys en llengua catalana i ciències que els centres amb més docència en català, mentre que en llengua castellana la diferència és de 3 punts (vegeu la taula 56).

Taula 56. Resultat mitjà de centre en la prova de competències bàsiques a secundària a Catalunya (2021)

		Competències bàsiques			
		Llengua catalana	Llengua castellana	Matemàtiques	Ciències
Llengua de docència. Índex català/castellà	Vehicularitat baixa en català (menys d'1,25)	72,2	76,3	61,4	60,1
	Vehicularitat mitjana en català (d'1,25 a 1,5)	74,6	77,0	63,8	61,8
	Vehicularitat alta en català (més d'1,5)	78,5	79,1	69,2	66,1
	Total	76,5	78,1	66,5	64,0

Font: Les proves de competències bàsiques del CSASE (2021) i Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Aquests resultats descriptius, però, són una aproximació poc curosa al pes efectiu de la docència en l'aprenentatge de les competències en els diferents àmbits. Tal com hem vist en epígrafs anteriors, la vinculació directa entre llengua de docència i resultats en les competències bàsiques està condicionada per factors socioeconòmics que cal ponderar. De fet, la proporció de català com a llengua de docència del professorat depèn en bona mesura del pes del català en els entorns escolars i municipals i això, a la vegada, no és independent de variables com ara el nivell d'estudis de la població o l'origen migrat, entre d'altres. En aquest sentit, a priori, atès que l'alumnat catalanoparlant tendeix a tenir, de mitjana, un índex socioeconòmic i cultural més elevat (vegeu l'epígraf 7.1 a partir de les dades de les proves PISA), és d'esperar que els centres que incorporen més català a la docència tendixin a obtenir millors resultats per la composició social del seu alumnat, no pel fet que una major proporció de la docència en català sigui determinant.

Per neutralitzar aquest efecte s'han emprat regressions lineals en una anàlisi que incorpora el nivell de complexitat dels centres. En els models, les variables dependents són el resultat dels centres en les diferents proves de competències bàsiques. Les dues variables independents són, d'una banda, la que centra la nostra atenció, l'índex

de la relació entre català i castellà a la docència; i de l'altra, el nivell de complexitat adscrit a cada centre escolar. Aquesta darrera variable permet controlar l'efecte de la composició social dels centres sobre els resultats, i fa molt més fiable la relació entre llengua de docència del professorat i resultats en les proves de competències bàsiques.

Els quatre models de regressió corroboren el fet que, efectivament, en el vincle entre llengua de docència i resultats acadèmics, té molt més pes la diferència en la composició social dels centres que la llengua de docència. En els diferents models, on la suma de la composició social i la llengua de docència expliquen entre el 38 % i el 54 % de la diferència en els resultats obtinguts entre centres, el pes explicatiu de la complexitat és entre 2,5 vegades (resultats de llengua catalana i de matemàtiques) i 10 vegades (resultats de llengua castellana) superior que el pes explicatiu de la llengua de docència. Tot i així, en aquest model la llengua de docència del professorat encara té un pes explicatiu sobre els resultats positius quan s'incrementa el català com a llengua d'ús. A la prova de llengua catalana, cada dècima d'increment de l'índex que relaciona docència en català i castellà implica una millora de 0,6 punts (en una escala de 100) en els resultats; a matemàtiques, de 0,8 punts; i a llengua castellana, de 0,1 punts.

Taula 57. Diferències entre centres en la prova de competències bàsiques segons la llengua de docència a secundària a Catalunya (2021)

Prova de competències bàsiques				
Matèria	Llengua catalana	Llengua castellana	Matemàtiques	Ciències
Constant	66.00*** (0.89)	75.81*** (0.83)	53.44*** (1.22)	55.05*** (1.28)
Variables de centre				
Llengua de docència. Índex català/castellà	6.44*** (0.59)	1,12** (6.30)	7.95*** (0.81)	5.32*** (0.85)
Índex de complexitat	-1.72*** (0.06)	-1.32*** (0.55)	-2.39*** (0.09)	-2.12*** (0.09)
Observacions	520	520	520	520
R ²	0.54	0.38	0.54	0.43

Font: Elaboració pròpia a partir de l'Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Nivells de significativitat: * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

En els coeficients de la variable "Llengua de docència", els valors positius assenyalen diferències favorables als centres amb més percentatge de català en la docència

Val a dir que aquests resultats, que semblen validar la incidència del pes del català com a llengua d'ús en l'adquisició de competències en llengua catalana i altres àrees, encara poden estar influïts per condicionants socioeconòmics que no es poden neutralitzar a partir de les variables disponibles. Amb tot, sembla constatar-se de forma clara que el major pes de l'ús en català no perjudica l'adquisició de les diferents competències bàsiques, tampoc de la llengua castellana.

Més enllà d'això, però, ens interessa aprofundir en l'efecte de la llengua docent sobre els diferents perfils d'alumnes, no només l'efecte mitjà sobre el conjunt dels alumnes. Per fer aquesta aproximació no podem valer-nos de la base de dades individual, perquè no disposem dels resultats per competències bàsiques de cada alumne. En canvi, sí que podem

segmentar la mostra per observar què passa, de forma agregada, en diferents perfils de centres. Partint d'això, s'ha analitzat què passa en els centres amb diferents nivells de complexitat. Per poder tenir prou casos per fer una anàlisi fiable, s'han agrupat els nivells de complexitat en tres categories: a) centres de complexitat mitja-baixa i baixa; b) centres de complexitat mitjana-alta, i c) centres de molt alta i d'alta complexitat.

Entre els centres de menor complexitat, el pes de la llengua de docència del professorat sembla no influir gens sobre els resultats en cap de les matèries. De fet, és a la categoria intermèdia de llengua de docència del professorat (índex entre 1,25 i 1,5) que els resultats són una mica més baixos, reflectint, possiblement, un major pes en la composició de la categoria dels centres de complexitat mitjana-baixa (vegeu la taula 58).

Taula 58. Resultat mitjà de centre en la prova de competències bàsiques. Centres de complexitat mitjana-baixa i baixa a secundària a Catalunya (2021)

		Competències bàsiques			
		Llengua catalana	Llengua castellana	Matemàtiques	Ciències
Llengua de docència. Índex català/castellà	Vehicularitat baixa en català (menys d'1,25)	79,4	81,5	71,2	69,0
	Vehicularitat mitjana en català (d'1,25 a 1,5)	77,9	79,8	69,1	65,4
	Vehicularitat alta en català (més d'1,5)	80,2	80,2	71,6	68,5
Total		79,7	80,2	71,1	67,9

Font: Les proves de competències bàsiques del CSASE (2021) i Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Entre els centres de complexitat mitjana-alta, el fet que hi hagi més pes de la docència en català es relaciona de forma clara amb millors resultats en les diferents proves de competències (a llengua catalana

i matemàtiques, més de 3,5 punts de diferència entre les categories lingüístiques més allunyades), amb l'excepció de llengua castellana, que també ho fa, però més moderadament (vegeu la taula 59).

Taula 59. Resultat mitjà de centre en la prova de competències bàsiques. Centres de complexitat mitjana-alta a secundària a Catalunya (2021)

		Competències bàsiques			
		Llengua catalana	Llengua castellana	Matemàtiques	Ciències
Llengua de docència. Índex català/castellà	Vehicularitat baixa en català (menys d'1,25)	72,9	77,0	62,7	60,8
	Vehicularitat mitjana en català (d'1,25 a 1,5)	74,4	77,1	63,6	62,1
	Vehicularitat alta en català (més d'1,5)	76,8	78,2	66,4	63,5
	Total	75,4	77,6	64,9	62,6

Font: Les proves de competències bàsiques del CSASE (2021) i Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

Finalment, en els centres d'alta i molt alta complexitat és on la major presència de català com a llengua de docència del professorat es vincula de forma més accentuada amb millors resultats en les proves de competències bàsiques, especialment en llengua

catalana, matemàtiques i ciències. Aquests resultats evidencien que l'elevat ús del català com a llengua de docència del professorat no sembla tenir una incidència negativa en l'impacte sobre l'adquisició de competències (vegeu la taula 60).

Taula 60. Resultat mitjà de centre en la prova de competències bàsiques. Centres d'alta i molt alta complexitat a secundària a Catalunya (2021)

		Competències bàsiques			
		Llengua catalana	Llengua castellana	Matemàtiques	Ciències
Llengua de docència. Índex català/castellà	Vehicularitat baixa en català (menys d'1,25)	65,9	71,5	52,3	52,4
	Vehicularitat mitjana en català (d'1,25 a 1,5)	70,5	73,1	57,2	56,9
	Vehicularitat alta en català (més d'1,5)	72,6	74,1	61,8	58,2
	Total	69,8	72,9	57,1	56,0

Font: Les proves de competències bàsiques del CSASE (2021) i Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

7.3. La proporció de català com a llengua de docència del professorat afecta l'adquisició de competències bàsiques als centres amb alumnat majoritàriament castellanoparlant habitual?

Tenint present que el català té més per, en termes generals, com a llengua de docència del professorat, també s'ha analitzat quin impacte té el major o menor pes d'aquesta llengua en els centres amb menor proporció de parlants habituals en català. Es tracta del tercil de centres amb menys d'un 8 % d'alumnat catalanoparlant habitual exclusiu i amb un 85 % o més d'alumnat que declara tenir el castellà com a llengua habitual.

En aquests centres, el resultat obtingut a la prova de competències en llengua castellana és prop de 4 punts superior a la de llengua catalana (76,7 davant de 72,9). Fins i tot als centres amb més proporció de català com a llengua de docència del professorat (índex per sobre de l'1,5) el resultat és superior en llengua castellana que en llengua catalana.

Alhora, es constata que el fet que català sigui llengua d'ús en els centres amb una composició sociolingüística del seu alumnat eminentment castellanoparlant no sembla afectar negativament els seus resultats en les proves de competències quan el seu pes és més gran (ans al contrari).

Taula 61. Resultat mitjà de centre en la prova de competències bàsiques. Centres amb menys catalanoparlants habituals a secundària a Catalunya (2021)

		Competències bàsiques			
		Llengua catalana	Llengua castellana	Matemàtiques	Ciències
Llengua de docència. Índex català/castellà	Vehicularitat baixa en català (menys d'1,25)	72,6	76,3	60,8	59,6
	Vehicularitat mitjana en català (d'1,25 a 1,5)	73,0	77,1	63,6	62,8
	Vehicularitat alta en català (més d'1,5)	73,6	76,9	64,1	61,1
	Total	72,9	76,7	62,6	61,3

Font: Les proves de competències bàsiques del CSASE (2021) i Enquesta sobre drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics).

8. LA SITUACIÓ DE LA LLENGUA ARANESA

L'Estat d'autonomia de Catalunya de 2006 estableix que l'aranès és llengua pròpia i oficial a l'Aran, tal com també ho són el català i el castellà (art. 6.5). Addicionalment, també preveu que a l'Aran totes les persones tenen el dret de conèixer i utilitzar l'aranès i de ser ateses oralment i per escrit en aranès en llurs relacions amb les administracions públiques (art. 36.1). Els drets i deures lingüístics amb relació a l'aranès estan actualment regulats per la Llei 35/2010, de l'1 d'octubre, de l'occità, aranès a l'Aran, i parcialment també per la Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística.

En relació amb els drets lingüístics, l'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents a Catalunya (edició 2021) aporta informació sobre el coneixement i els usos

de la llengua aranesa per part de l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO escolaritzat a centres de la Vall d'Aran. La mostra objecte d'anàlisi està integrada per més del 50 % de centres i alumnat de la comarca. A primària, a la Vall d'Aran, el curs 2021/2022 hi ha 7 centres amb 70 alumnes a 5è de primària, dels quals han participat a l'enquesta 4 centres (que representa el 57,1 % del total) amb 18 alumnes. D'aquests, 16 han contestat el qüestionari. Els centres de primària participants a la Vall d'Aran són escoles rurals de dimensions reduïdes, la qual cosa provoca que la mostra de primària representi només el 22,9 % del total d'alumnat de la comarca a aquest nivell educatiu. A secundària, a la comarca hi ha un centre amb 79 alumnes de 3r d'ESO, el 75,9 % dels quals han participat en l'enquesta (vegeu la taula 62).

Taula 62. Participants a l'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics) a la Vall d'Aran (2021)

Nivell	Mostra de centres	Univers de centres	%	Mostra d'alumnat	Univers d'alumnat	%
5è de primària	4	7	57,1	16	70	22,9
3r d'ESO	1	1	100,0	60	79	75,9

Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

8.1. La llengua aranesa és d'ús a l'ensenyament?

En el cas dels infants i adolescents, els drets lingüístics en relació amb l'aranès fan referència, amb caràcter general, al dret a conèixer-lo i a utilitzar-lo, fonamentalment davant de les administracions públiques, i també al dret a no ser discriminat lingüísticament. Per al dret al coneixement de la llengua aranesa, el sistema educatiu té un paper fonamental.

La Llei 35/2010 estableix que l'aranès, com a llengua pròpia de l'Aran, és la llengua d'ús i d'aprenentatge habitual als centres educatius de l'Aran (arts. 13.1 i 14). Així també ho preveu la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC), quan estableix un

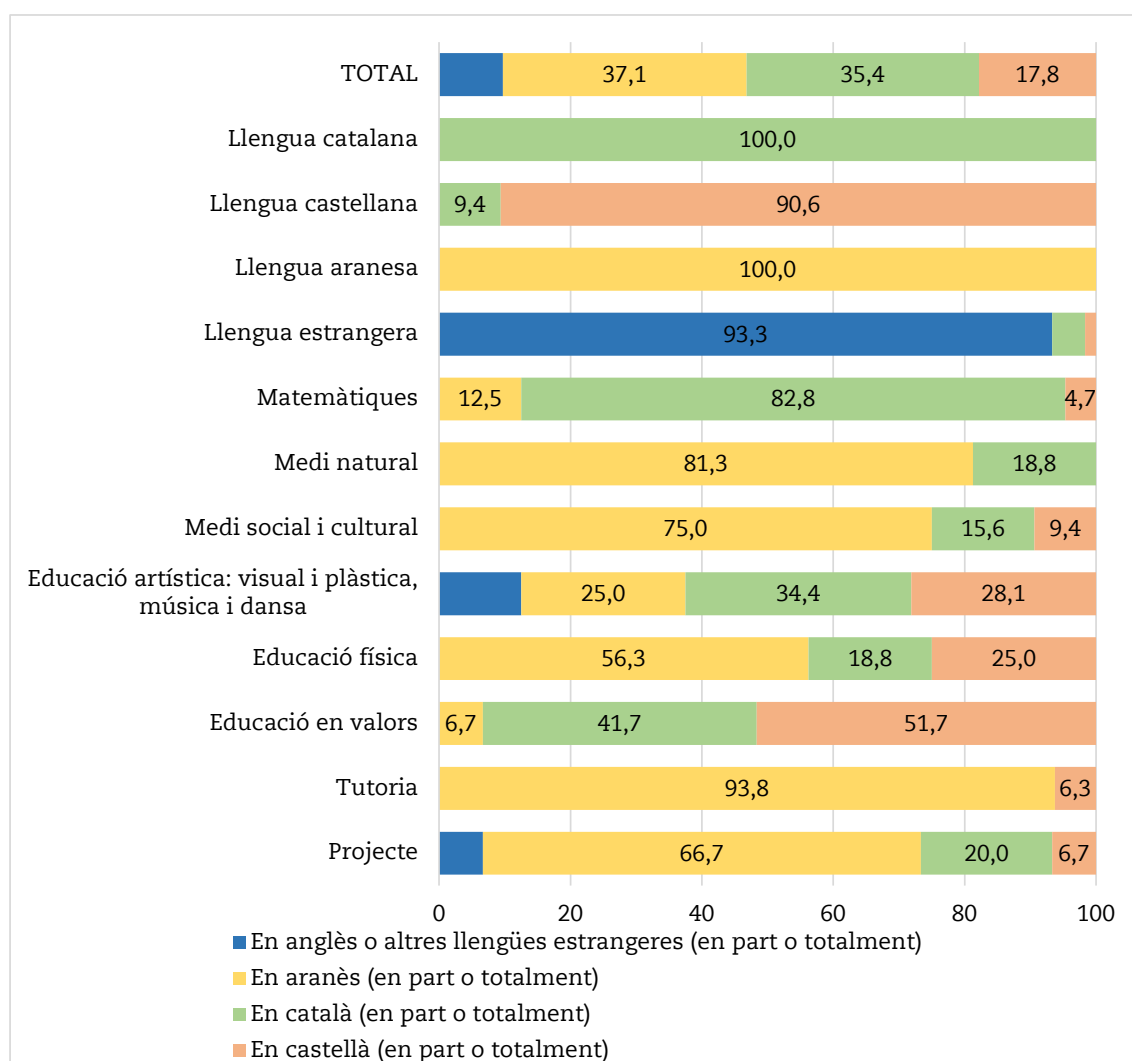
tractament per a l'aranès equivalent al català en l'àmbit de l'ensenyament (arts. 17.2 i 17.3). La Llei 35/2010 també preveu que el coneixement de l'aranès formi part de l'ordenació curricular i dels plans d'estudi de l'educació primària i secundària (arts. 13.2 i 14.3), i que l'alumnat té el dret i el deure de conèixer amb suficiència oral i escrita la llengua aranesa en finalitzar l'educació obligatòria, sigui quina sigui la seva llengua habitual en incorporar-se a l'ensenyament (art. 14.3), si cal amb els suports especials i addicionals que escaiguin (art. 14.6).

Les dades disponibles evidencien que l'aranès és una llengua d'ús als centres de la Vall d'Aran, també en les matèries no lingüístiques, especialment a primària. A aquesta etapa educativa, l'aranès esdevé la

llengua de docència amb un ús més freqüent (el 37,1 %), per sobre del català (35,4 %) i del castellà (17,8 %). En el cas de secundària, la llengua de docència predominant és el català (55,6 %), seguit del castellà (20,6 %) i de l'aranès (14,9 %). Tant a primària com a secundària, la llengua aranesa hi és present com a llengua de docència en matèries com

medi natural i social a primària, o tecnologia i educació visual i plàstica a secundària. A primària, en les activitats com ara tutoria i projectes, la presència de l'aranès és més prevalent que en les classes de matèries en què l'aranès no és llengua de docència predominant.

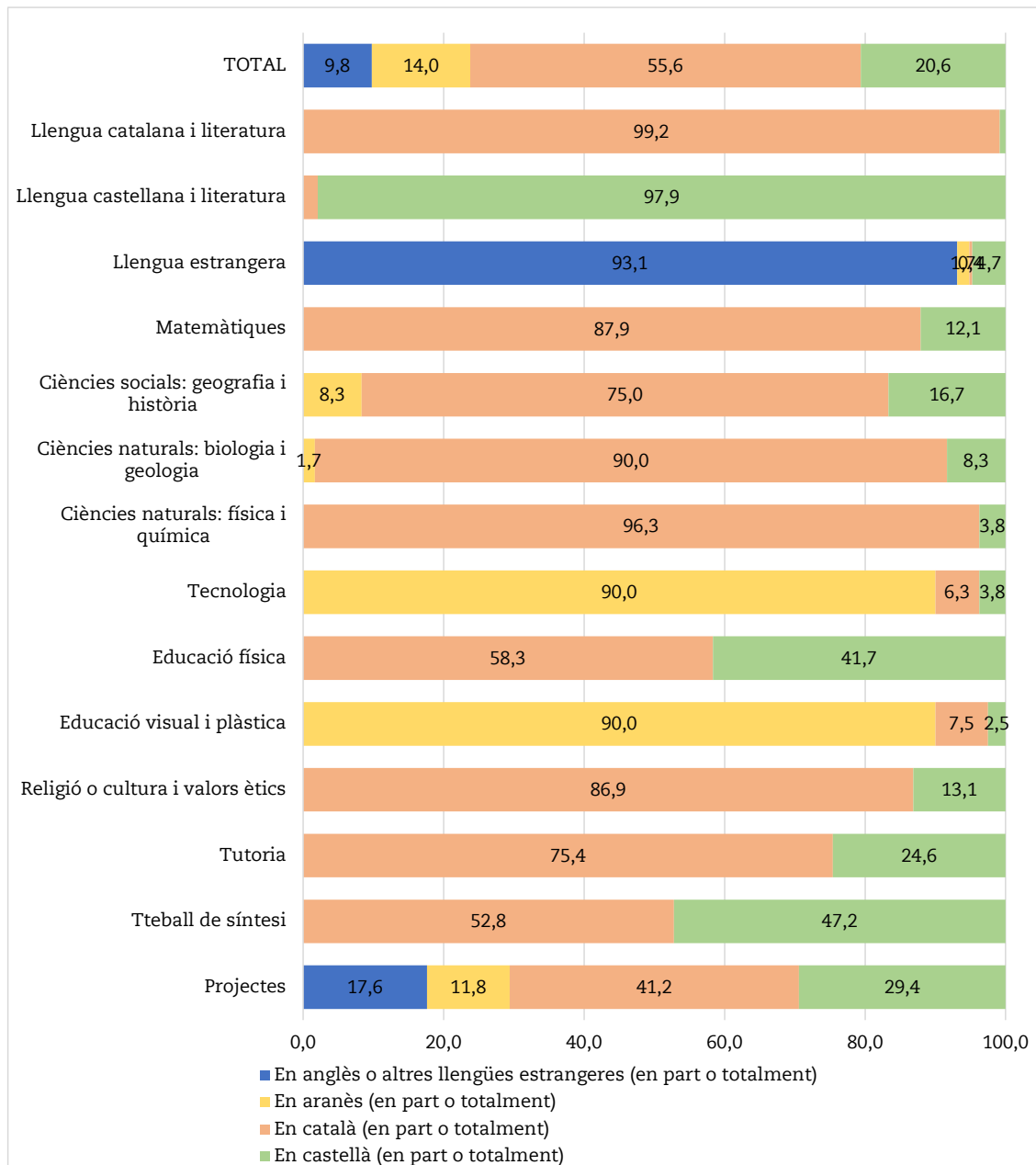
Gràfic 41. Llengua de docència del professorat a 5è d'educació primària a la Vall d'Aran (2021/2022)



Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

Nota: A primària, la mostra consta de 4 dels 7 centres de la comarca.

Gràfic 42. Llengua de docència del professorat a 3r d'educació secundària obligatòria a la Vall d'Aran (2021/2022)



Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

Nota: A secundària, la mostra està configurada per l'únic centre existent a la comarca que imparteix ensenyaments d'ESO.

L'aranès és llengua d'ús a l'ensenyament, tal com estableix la legislació vigent, fins al punt que a primària n'és la llengua predominant, per sobre del català i el castellà. A secundària, en canvi, el català és la llengua d'ús prevalent.

8.2. Quina competència lingüística (autopercebuda) hi ha de la llengua aranesa entre els infants i adolescents de la Vall d'Aran?

La darrera Enquesta d'usos lingüístics de la població de Catalunya, corresponent a l'any 2018, conclou que la majoria de la població adulta de la Vall d'Aran manifesta tenir habilitats lingüístiques en aranès, amb l'excepció de saber-lo escriure, en què la proporció que ho sap fer se situa per sota del 50 %. En concret, l'any 2018 el 83,3 % de la població adulta entenia l'aranès, el 73,5 % el sabia llegir, el 60,0 % el sabia parlar i el 45,8 % el sabia escriure. Aquesta enquesta també constata que la competència lingüística augmenta al llarg del temps i és més elevada entre la població jove, de 15 a 29 anys, que en la població adulta.

D'acord amb la informació que ens proporciona l'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents a Catalunya, la competència lingüística entre els infants i adolescents en llengua aranesa és més elevat que entre la població adulta, gràcies fonamentalment al paper que té l'escola com a font de coneixement. Mentre el 40 % de la població adulta manifesta que no el

sap parlar, en el cas dels infants i adolescents aquest percentatge decreix fins al 5 %.

En una escala de 0 a 10, només un 5,3 % de l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO que ha contestat l'Enquesta considera que el seu nivell de competència lingüística oral en occità se situa entre el 0 i el 2 (vegeu la taula 63).

De mitjana, en una escala de 0 a 10, l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO situa el seu nivell de competència lingüística oral en aranès en un 7,4, lleugerament per sota de la llengua catalana (7,9) i sensiblement per sota de la llengua castellana (9,4). El castellà és la llengua en què els infants i adolescents de la Vall d'Aran són significativament més competents. Així, mentre el 85,5 % manifesta tenir un nivell alt de competència oral en llengua castellana (en una escala de 0 a 10, entre el 9 i 10), aquest percentatge només és del 38,2 % dels infants i adolescents pel que fa a la llengua catalana, i del 35,5 % en llengua aranesa. Per contra, mentre el 2,6 % dels infants i adolescents manifesten tenir un dèficit de competència (entre 0 i 5) en llengua castellana, aquesta proporció creix fins a l'11,8 % en llengua aranesa.

Taula 63. Nivell de competència lingüística oral (sap parlar la llengua) de l'alumnat de 5è de primària i 3r d'ESO a la Vall d'Aran (2021)

Secundària	Llengua aranesa	Llengua catalana	Llengua castellana
Competència alta	31,7	40,0	86,7
Competència mitjana	55,0	56,7	11,7
Dèficit de competència	13,3	3,3	1,7
Total	100,0	100,0	100,0
Mitjana	7,3	8,0	9,5
Primària i Secundària	Llengua aranesa	Llengua catalana	Llengua castellana
Competència alta	35,5	38,2	85,5
Competència mitjana	52,6	57,9	11,8
Dèficit de competència	11,8	3,9	2,6
Total	100,0	100,0	100,0
Mitjana	7,4	7,9	9,4

Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

Els infants i els adolescents de la Vall d'Aran són més competents lingüísticament en castellà que en llengua catalana i que en llengua aranesa. Només prop d'una tercera part dels infants i adolescents consideren que tenen una competència alta en llengua aranesa i en llengua catalana, mentre que en el cas de la llengua castellana aquesta proporció augmenta més del doble. Tot i això, la població infantil i adolescent presenta un dèficit de competència en llengua aranesa (5 %) inferior que la població adulta, gràcies al paper de l'escola.

8.3. Fins a quin punt la llengua aranesa és llengua inicial, d'identificació i habitual entre els infants i adolescents de l'Aran?

La darrera Enquesta d'usos lingüístics de la població de Catalunya, corresponent a l'any 2018, conclou que entre la població adulta de la Vall d'Aran l'occità aranès és llengua inicial del 21,4 % de la població, més que no pas el català (16,3 %), i que el castellà és la llengua inicial més prevalent (37,7 %). Alhora, aquesta enquesta també evidencia que hi ha més població adulta que té l'aranès com a llengua d'identificació (24,7 %) que no pas la que la té com a llengua inicial (21,4 %), i que la llengua més habitual és el castellà (44,9 %), per sobre dels que la tenen com a llengua inicial (37,7 %) o d'identificació (37,8 %). En canvi, l'aranès (19,7 %) i el català (15,3 %) són les llengües més habituals per una proporció molt inferior de la població.

En aquest sentit, l'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents a Catalunya (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics) constata una estructura sociolingüística semblant entre la població infantil i adolescent.

D'entrada, convé posar de manifest que el castellà és la llengua àmpliament predominant entre l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO, tant en termes de llengua inicial,

amb un 66,7 % dels infants i adolescents que tenen el castellà entre les seves llengües inicials, com també d'identificació (81,7 %) i d'ús habitual (91,7 %). Pràcticament la totalitat d'infants i adolescents situa el castellà entre les llengües que utilitza habitualment.

Aquesta predominança se situa molt per sobre del pes que tenen la llengua aranesa i catalana en els diferents components analitzats entre la població infantil i adolescent. Així, mentre dues terceres parts de l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO (66,7 %) tenen el castellà entre les seves llengües inicials, en el cas de l'aranès (25,0 %) i del català (26,7 %) ho és només per a una quarta part. I, de manera més pronunciada encara, mentre la gran majoria d'infants i adolescents tenen el castellà com a llengua d'ús habitual (91,7 %), en el cas de l'aranès (23,3 %) i del català (16,7 %) ho és per a menys d'una quarta part. De fet, l'aranès i el català tenen menys parlants habituals a la Vall d'Aran que no pas persones que tenen aquestes llengües com a llengües d'ús habitual.

Tot i això, val a dir que l'aranès és considerat llengua pròpia d'identificació per una proporció més elevada d'infants i adolescents (40,0 %) que en el cas de la llengua inicial (25,0 %), com també succeeix en el cas del castellà (66,7 % vs. 81,7 %). En canvi, en el cas de la llengua catalana, aquesta circumstància no succeeix.

Taula 64. Components d'identificació de les llengües oficials de l'alumnat de 5è de primària i 3r d'ESO a la Vall d'Aran (2021)

	Llengua inicial	Llengua familiar	Llengua d'identificació	Llengua habitual
Aranès	6,7	1,7	8,3	3,3
Aranès, català i altres (excloses altres llengües oficials)	5,0	10,0	1,7	1,7
Aranès, castellà i altres (excloses altres llengües oficials)	6,7	10,0	11,7	13,3
Aranès, català, castellà i altres (excloses altres llengües oficials)	5,0	1,7	18,3	5,0
Aranès i altres	1,7	3,3	0,0	0,0
Català i altres (excloses altres llengües oficials)	10,0	5,0	1,7	0,0
Castellà i altres (excloses altres llengües oficials)	48,3	60,0	46,7	63,3
Català i castellà i altres (exclòs aranès)	6,7	5,0	5,0	10,0
Altres	10,0	3,3	6,7	3,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Llengua aranesa	25,0	26,7	40,0	23,3
Llengua catalana	26,7	21,7	26,7	16,7
Llengua castellana	66,7	76,7	81,7	91,7

Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

Hi ha menys parlants habituals d'aranès i català que no pas infants i adolescents que manifesten tenir aquestes llengües com a llengües inicials. La llengua predominant entre l'alumnat de 5è de primària i 3r d'ESO a la Vall d'Aran és el castellà, molt per sobre de l'aranès i del català, i amb un ús habitual molt superior a la seva prevalença com a llengua inicial i d'identificació. Pràcticament la totalitat d'infants i adolescents situa el castellà entre les llengües que utilitza habitualment, mentre que en el cas del català i l'aranès aquest ús habitual succeeix en menys d'una quarta part dels casos, per sota dels parlants que tenen aquestes llengües com a llengües inicials. Aquest comportament de l'aranès i el català respon a un patró de minorització lingüística.

9. L'APRENTATGE DE LES LLENGÜES ESTRANGERES

9.1. El sistema educatiu promou suficientment l'ensenyament de les llengües estrangeres?

El sistema educatiu a Catalunya evoluciona cap a un model plurilingüe en què s'incorpora l'aprenentatge, com a mínim, d'una llengua estrangera a l'educació bàsica. La LOMLOE preveu l'aprenentatge d'una llengua estrangera com a objectiu i matèria a l'educació primària i la possibilitat d'afegir una segona llengua estrangera (arts. 17 i 18), i el mateix per a l'educació secundària obligatòria (arts. 23 i 24). La LEC també estableix la possibilitat que, d'acord amb el projecte lingüístic del centre, es puguin impartir continguts curriculars i altres activitats educatives en alguna de les llengües estrangeres, amb l'autorització del Departament d'Educació (art. 12).

L'estadística oficial sobre la incorporació de les llengües estrangeres en el currículum evidencia que la totalitat d'alumnat de l'educació bàsica estudia una llengua estrangera, i que aquesta s'està incorporant progressivament a l'educació infantil de segon cicle. A Catalunya, el curs 2019/2020 hi havia un 57,2 % d'alumnat del segon cicle d'educació infantil que ja estudiava

una llengua estrangera. Val a dir, però, que, des d'una perspectiva comparada, Catalunya és la comunitat autònoma amb un pes més baix d'alumnat que estudia una llengua estrangera al segon cicle d'educació infantil, molt per sota de la mitjana estatal (57,2 % vs. 84,1 %), especialment en el sector públic (40,7 % vs. 81,0 %). De fet, hi ha importants diferències entre sectors de titularitat: en el sector públic, només el 40,7 % de l'alumnat d'educació infantil de segon cicle estudia una llengua estrangera, mentre que en el sector privat aquest percentatge augmenta fins al 91,2 % (vegeu la taula 59).

Si revisem la incorporació d'una segona llengua estrangera al currículum, Catalunya torna a situar-se entre les comunitats autònomes amb un pes més baix, el 6,8 % a l'educació primària i el 26,2 % a l'educació secundària obligatòria, clarament per sota de la mitjana estatal (20,3 % i 43,3 %, respectivament), novament amb importants diferències entre sectors de titularitat. Mentre al sector públic l'1,9 % d'alumnat a l'educació primària i el 16,4 % d'alumnat a l'ESO estudien una segona llengua estrangera, en el sector privat aquests percentatges augmenten fins al 17,0 % i el 43,5 % respectivament.

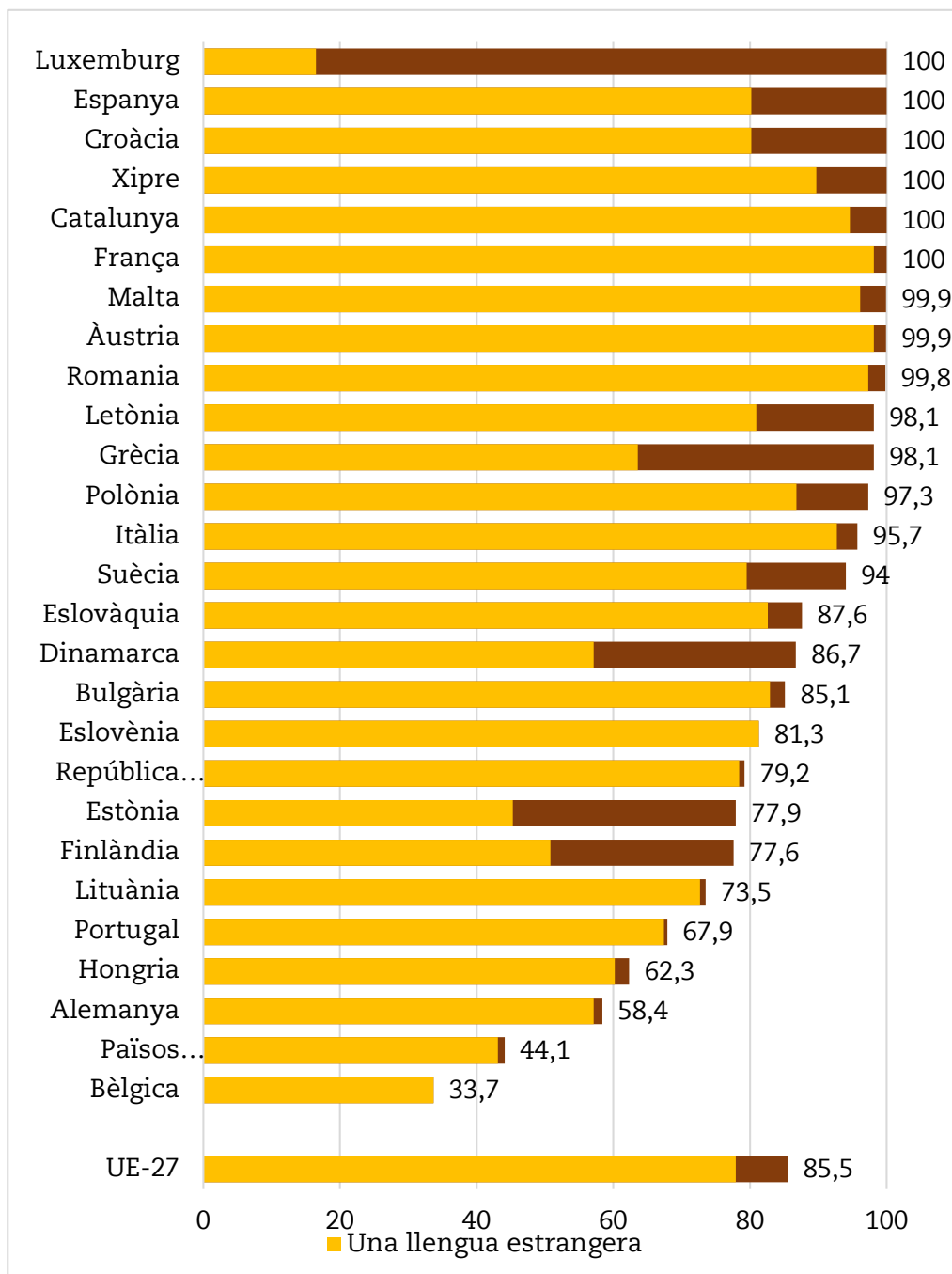
Taula 65. Percentatge d'alumnat que cursa llengües estrangeres per comunitats autònomes (2019/2020)

	Primera llengua					Segona llengua					
	Educació infantil de segon cicle			Educació primària	Secundària	Educació primària			Secundària		
	Total	Sector públic	Sector privat	Total	Total	Total	Sector públic	Sector privat	Total	Sector públic	Sector privat
Espanya	84,1	81,0	90,6	100,0	100,0	20,3	20,2	20,5	43,3	39,5	50,6
Andalusia	75,5	74,0	80,5	100,0	100,0	67,6	67,9	66,5	57,1	52,4	72,0
Aragó	85,2	81,1	94,8	100,0	100,0	27,5	25,9	31,0	61,6	60,5	63,1
Astúries	73,7	70,6	80,7	100,0	100,0	1,8	0,0	6,0	53,3	48,3	63,6
Illes Balears	92,5	95,5	87,5	100,0	100,0	1,5	0,2	3,9	30,1	29,3	31,3
Canàries	98,0	99,3	94,6	100,0	100,0	36,8	36,3	38,0	77,9	76,1	83,3
Cantàbria	98,5	99,3	96,5	100,0	100,0	21,0	17,2	29,0	48,5	49,4	46,6
Castella i Lleó	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	12,9	10,8	17,0	46,6	45,9	47,7
Castella-la Manxa	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	8,0	6,0	16,5	38,7	35,0	53,5
Catalunya	57,2	40,7	91,2	100,0	100,0	6,8	1,9	17,0	26,2	16,4	43,5
Comunitat Valenciana	93,4	94,6	90,8	100,0	100,0	0,7	0,0	2,1	23,9	21,1	29,2
Extremadura	99,9	100,0	99,5	100,0	100,0	16,8	14,1	26,7	60,4	58,4	66,7
Galícia	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	69,9	67,1	76,4
Madrid	92,5	95,9	88,4	100,0	100,0	5,7	1,1	11,2	41,6	34,3	49,7
Múrcia	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	32,5	32,4	32,7	43,0	40,6	48,1
Navarra	95,8	97,7	92,3	100,0	100,0	14,1	5,6	30,3	44,3	38,6	53,1
País Basc	78,7	68,0	90,3	100,0	100,0	0,8	0,0	1,7	20,4	10,1	29,2
La Rioja	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	0,6	0,0	1,8	38,3	36,7	40,9

Font: Ministeri d'Educació.

L'anàlisi comparada a escala europea situa Catalunya entre els països europeus en què a l'educació primària la totalitat d'alumnat estudia com a mínim una llengua estrangera (vegeu el gràfic 43).

Gràfic 43. Percentatge d'alumnat d'educació primària que cursa llengües estrangeres per països europeus (2018/2019)



Font: Eurostat, Ministeri d'Educació.

Val a dir que en els darrers anys ha augmentat de manera significativa la proporció d'alumnat que estudia una segona llengua estrangera a Catalunya:

quasi s'ha doblat la proporció d'alumnat que accedeix a aquests aprenentatges des del curs 2014/2015 (vegeu la taula 66).

Taula 66. Evolució del percentatge d'alumnat que cursa una segona llengua estrangera segons titularitat (2014/2015, 2019/2020)

	2014/2015			2019/2020		
	Total	Públic	Privat	Total	Públic	Privat
Educació primària						
Espanya	6,4	5	9,4	20,3	20,2	20,5
Catalunya	3,5	0,7	9,2	6,8	1,9	17,0
Secundària						
Espanya	43,3	40	49,7	43,3	39,5	50,6
Catalunya	14,9	4,9	31,1	26,2	16,4	43,5

Font: Ministeri d'Educació.

9.2. Hi ha llengües estrangeres d'ús a l'ensenyament?

Per a la consolidació dels aprenentatges en llengua estrangera, aquesta també pot ser emprada com a llengua d'ús i d'aprenentatge a altres matèries no lingüístiques. De fet, l'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents a Catalunya (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics) ens proporciona informació sobre fins a quin punt la llengua estrangera és d'ús a l'ensenyament i fins a

quin punt es desenvolupen matèries no lingüístiques en llengua estrangera.

Tal com s'ha vist anteriorment, la proporció de llengua estrangera com a llengua de docència cobreix el 9,7 % de l'horari lectiu a l'educació primària, i el 9,6 % de l'horari lectiu a l'educació secundària obligatòria. Si prenem com a referència les matèries no lingüístiques, la presència de la llengua estrangera com a llengua d'ús és molt residual, inferior al 3 % en la majoria de matèries.

Taula 67. Percentatge de presència de la llengua estrangera com a llengua de docència del professorat en matèries no lingüístiques a l'educació secundària obligatòria (2021)

	%
Matemàtiques	0,4
Ciències socials	1,4
Biologia	2,7
Física	2,1
Tecnologia	2,2
Plàstica	1,3
Educació física	1,4
Religió	0,9
Projecte	1,4
Treball de síntesi	0,7
Tutoria	0,4

Font: Ministeri d'Educació.

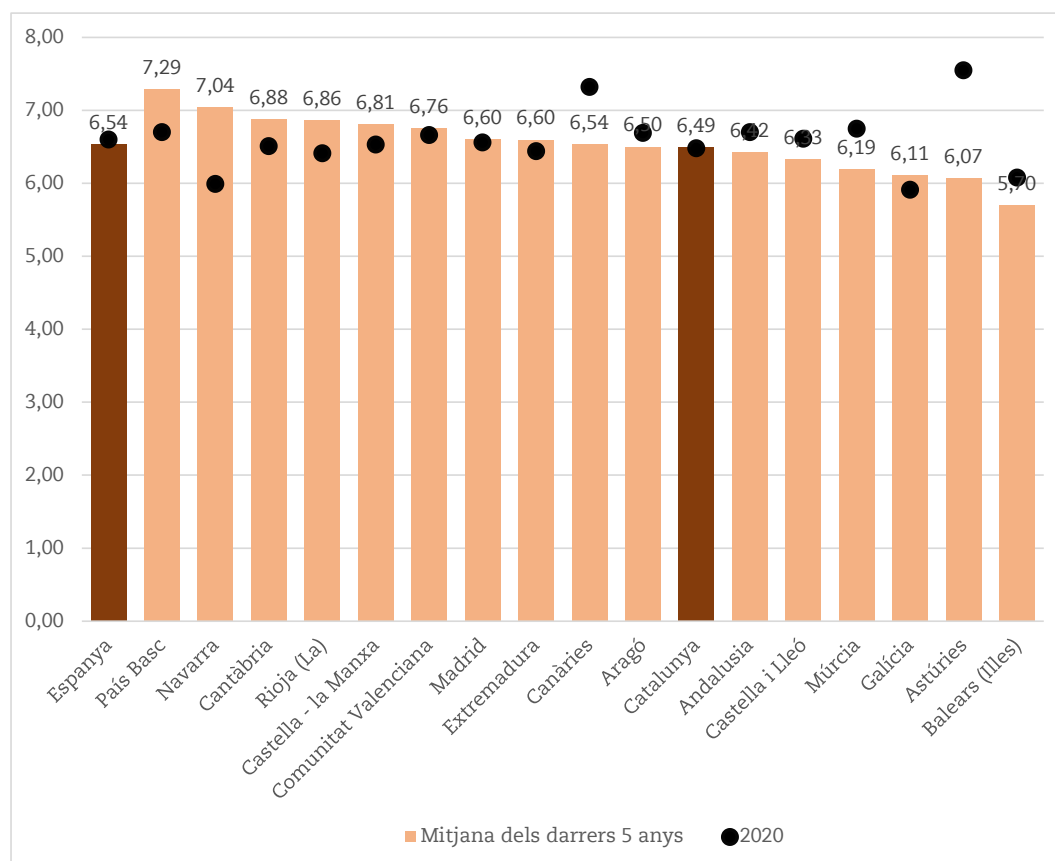
9.3. Hi ha un bon coneixement de les llengües estrangeres a Catalunya?

L'estadística oficial que ens ajuda a conèixer l'evolució del coneixement de les llengües evidència, d'una banda, que Catalunya té un coneixement de les llengües estrangeres equivalent a la mitjana del conjunt de l'Estat, malgrat tenir, com s'ha vist en epígrafs anteriors, una proporció més baixa d'alumnat de segon cicle d'educació infantil que estudia una llengua estrangera i també d'alumnat que a l'educació bàsica estudia una segona llengua estrangera; i, d'altra banda, que aquest coneixement ha millorat progressivament i de manera significativa al llarg dels darrers anys.

Una possible mesura de la situació comparada de Catalunya a escala estatal

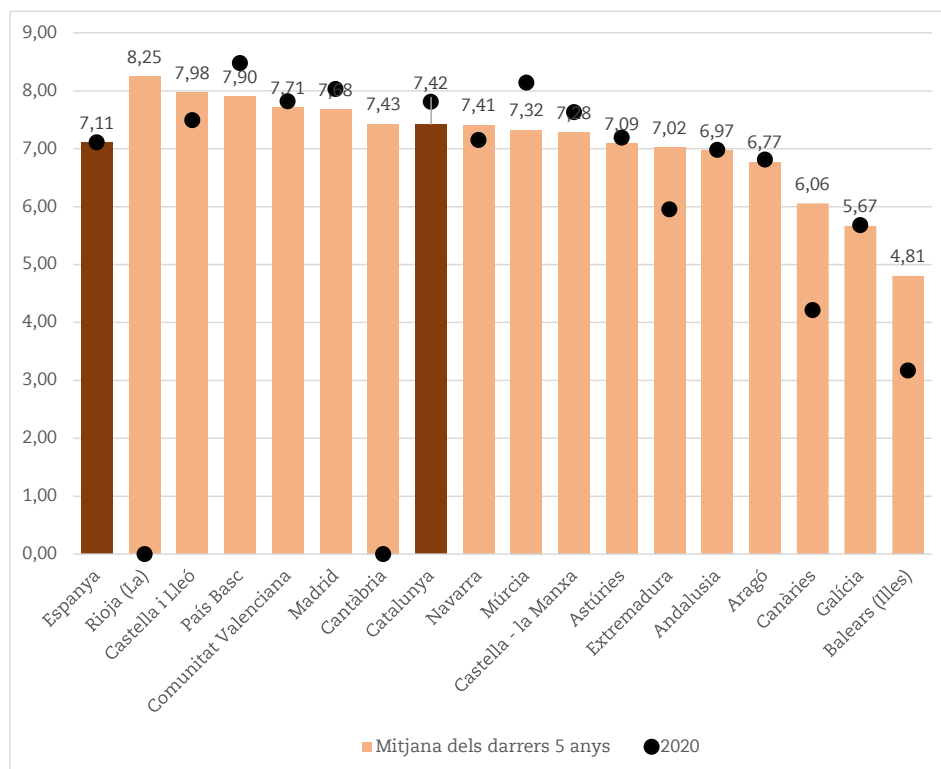
del nivell de coneixement de les llengües estrangeres són les proves d'accés a la universitat (PAU), que ens ofereixen una avaluació objectiva per comunitats autònomes sobre el nivell de coneixement en llengua anglesa i llengua francesa de l'alumnat que es troba en situació d'accedir a la universitat i que ha fet aquestes proves. Per a aquestes dues llengües, tant si es pren com a referència els resultats del 2020 com la mitjana de resultats dels darrers cinc anys, s'observa que la nota obtinguda per l'alumnat a Catalunya és similar a la mitjana estatal en el cas de les proves en llengua anglesa, i lleugerament millor en el cas de les proves en llengua francesa (vegeu els gràfics 44 i 45).

Gràfic 44. Notes a les proves d'accés a la universitat en llengua anglesa (2020)



Font: Ministeri d'Educació. Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU)

Gràfic 45. Notes a les proves d'accés a la universitat en llengua francesa (2020)



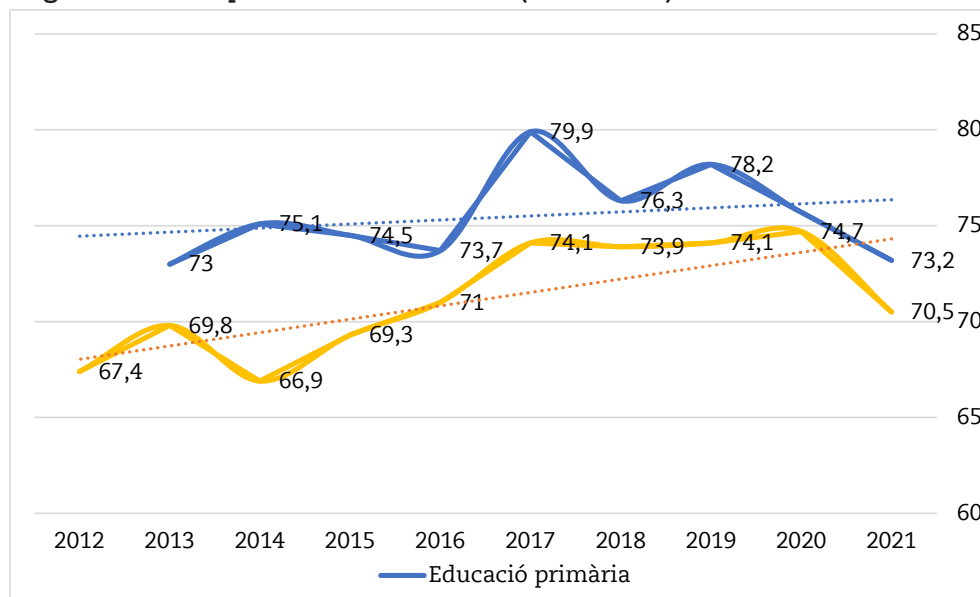
Font: Ministeri d'Educació. Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU)

Nota: Les Illes Balears, Cantàbria i La Rioja no tenen resultats per als darrers cinc anys. En el cas de La Rioja i Cantàbria, no es disposa de la dada de 2020.

Les proves de competències bàsiques en llengua anglesa de l'alumnat de 6è de primària i de 4t d'ESO que desenvolupa el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu a Catalunya constaten la tendència positiva en els resultats obtinguts en

aquestes proves en llengua anglesa en la darrera dècada, tot i que les proves efectuades l'any 2021 van trencar aquesta tendència amb uns resultats clarament negatius, per efecte probablement del context de pandèmia (vegeu el gràfic 46).

Gràfic 46. Evolució dels resultats de les proves de competències bàsiques en llengua anglesa a 6è de primària i a 4t d'ESO (2012-2021)



Font: CSASE (2021). L'avaluació de sisè de primària 2021. Quaderns d'avaluació 50. CSASE, i CSASE (2021). L'avaluació de quart d'ESO 2021. Quaderns d'avaluació 49. CSASE.

Nota: L'any 2020 no es van fer les proves de primària a causa de la pandèmia de Covid-19.

L'Enquesta d'usos lingüístics a la població (2008, 2013 i 2018) també permet analitzar l'evolució al llarg de la darrera dècada del coneixement de la llengua anglesa entre la població en general, i la població jove en particular. Si prenem com a referència la població jove de 15 a 19 anys, s'observa que s'ha incrementat notablement la proporció de joves amb un coneixement en totes les habilitats en llengua anglesa, del 50,8 % l'any 2008 al 74,8 % l'any 2018 (vegeu la taula 68).

Per posar aquestes dades en context, val a dir que, segons la mateixa enquesta, hi ha una proporció més gran de població jove que té coneixement en totes les habilitats de llengua anglesa que no pas de població adulta que té coneixement en totes les habilitats de llengua catalana (60 %), i hi ha tanta població jove que entén la llengua anglesa (87,2 %) com població jove que té coneixement en totes les habilitats en llengua catalana (88,6 %) (vegeu la taula 68).

Taula 68. Evolució del coneixement de l'anglès dels joves de 15 a 19 anys a Catalunya (2008-2018)

	Entendre'l	Parlar-lo	Llegir-lo	Escriure'l	Coneixement en totes les habilitats
2018	87,2	78,3	83,7	79,5	74,8
2013	77,9	67,3	75,7	71,5	66,1
2008	66,4	55,2	60,6	56,8	50,8

Font: elaboració a partir de dades de l'Enquesta d'usos lingüístics a la població (2008, 2013 i 2018).

En aquest sentit, l'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents a Catalunya (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics) aporta informació sobre la competència lingüística (autopercebuda) de l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO. Pel que fa a l'alumnat de 3r d'ESO, quasi a la finalització de l'educació bàsica, la competència autopercebuda en llengua anglesa se situa en un 5,85 sobre 10, sensiblement per sota de la competència en llengua castellana (9,25) i catalana (8,55), i sensiblement per sobre d'altres llengües estrangeres com el francès (1,89).

Pel que fa al nivell de competència lingüística en llengües estrangeres, l'evidència empírica constata l'existència d'importants desigualtats socials, en la línia del que succeeix en l'adquisició de les competències bàsiques, tal com ja es constata en les proves PISA o les proves de competències del CSASE.

L'anàlisi de l'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents a Catalunya (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics) constata que hi ha un 32,5 % de l'alumnat de 5è de primària i un 24,2 % de l'alumnat de 3r d'ESO que manifesta tenir un dèficit de competència en llengua anglesa (que puntua la seva competència per sota de 5) (vegeu les taules 69 i 70), i que aquest dèficit és més elevat entre l'alumnat socialment menys afavorit. Així, per exemple, l'alumnat nascut a l'estranger (48,7 % a primària i 41,6 % a secundària) o a la resta de l'Estat (42,5 % i 36,4 %) té un dèficit de competència més elevat que no pas l'alumnat nascut a Catalunya (30,8 % a primària i 22,2 % a secundària); i l'alumnat amb progenitors amb estudis bàsics té un dèficit més gran (43,5 % a primària i 47,9 % a secundària) que no pas l'alumnat amb progenitors amb estudis universitaris (25,2 % a primària i 14,2 % a secundària) (vegeu el gràfic 47).

Taula 69. Competència lingüística (autopercebuda) en llengua anglesa per característiques individuals i territorials de l'alumnat de 5è de primària a Catalunya (2021)

		Nivell de competència (3 categories)				
		Baixa	Mitjana	Alta		
Total		32,5	58,6	8,9		
Variables individuals	Sexe	Noia	29,7	60,3	10,0	
		Noi	35,2	56,9	7,8	
		No binari	35,0	53,4	11,6	
	Lloc de naixement	Catalunya	30,8	60,6	8,6	
		Resta d'Espanya	42,5	48,1	9,4	
		Estranger	48,7	38,3	13,0	
	Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	28,9	62,4	8,6	
		Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	37,7	53,8	8,6	
		Estranger	39,6	49,6	10,9	
	Nivell d'estudis dels progenitors	Mínim un progenitor universitari	25,2	63,7	11,1	
		Mínim un progenitor postobligatoris	36,0	57,8	6,1	
		Estudis obligatoris o sense estudis	43,5	49,6	6,8	
		No ho sap	35,4	56,3	8,2	
	Variables territorials	Serveis territorials	Baix Llobregat	32,4	59,1	8,5
			Barcelona Comarques	34,9	56,1	9,0
			Catalunya Central	33,4	56,5	10,2
			Consorci d'Ed. de Barcelona	30,0	59,3	10,7
			Girona	34,1	57,6	8,3
			Lleida	29,4	61,5	9,2
Maresme - Vallès Oriental			33,5	59,0	7,5	
Tarragona			32,6	59,6	7,7	
Terres de l'Ebre			29,7	59,9	10,4	
Vallès Occidental	32,2	58,8	9,0			

		Nivell de competència (3 categories)			
		Baixa	Mitjana	Alta	
Total		32,5	58,6	8,9	
Variables territorials	Mida	Menys de 20.000	32,9	59,5	7,6
		De 20.000 a 100.000	33,2	56,9	9,8
		Més de 100.000	31,9	58,7	9,4
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	30,4	59,9	9,7
		Tercil mitjà	33,6	57,5	8,9
		Tercil inferior	34,3	58,0	7,6
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	33,6	59,7	6,7
		Tercil mitjà	32,5	58,9	8,6
		Tercil inferior	32,3	58,3	9,4
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	32,3	58,0	9,7
		Tercil mitjà	32,1	59,4	8,6
		Tercil inferior	33,7	59,3	7,0
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	32,3	59,3	8,4
		Tercil mitjà	32,5	58,6	8,9
		Tercil inferior	32,5	58,4	9,1

Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

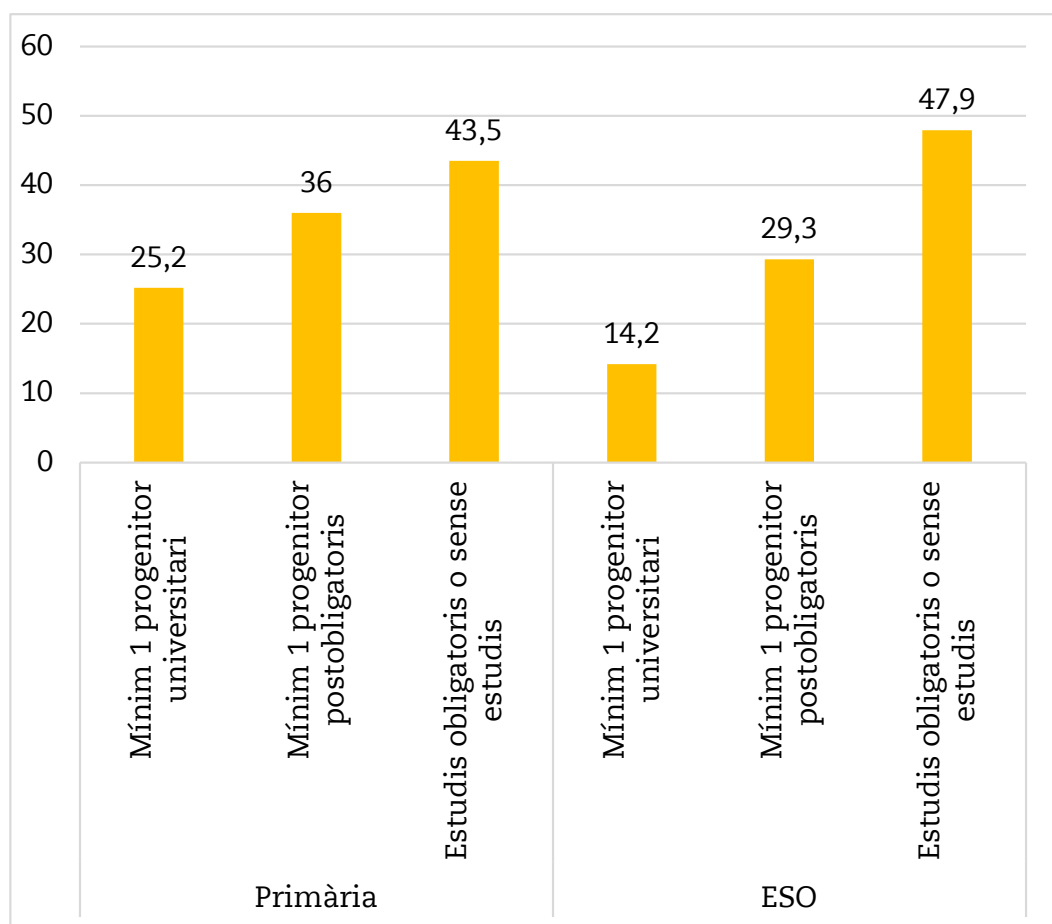
Taula 70. Competència lingüística (autopercebuda) en llengua anglesa per característiques individuals i territorials de l'alumnat de 3r d'ESO a Catalunya (2021)

		Nivell de competència (3 categories)				
		Baixa	Mitjana	Alta		
Total		24,2	66,5	9,3		
Variables individuals	Sexe	Noia	22,5	66,6	10,9	
		Noi	25,7	67,0	7,3	
		No binari	24,9	59,5	15,7	
	Lloc de naixement	Catalunya	22,2	68,9	8,9	
		Resta d'Espanya	36,4	52,9	10,7	
		Estranger	41,6	44,4	13,9	
	Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	20,0	71,2	8,8	
		Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	30,1	59,6	10,3	
		Estranger	35,4	53,8	10,8	
	Nivell d'estudis dels progenitors	Mínim un progenitor universitari	14,2	73,6	12,2	
		Mínim un progenitor postobligatoris	29,3	63,8	6,9	
		Estudis obligatoris o sense estudis	47,9	47,9	4,3	
		No ho sap	35,4	57,6	6,9	
	Variables territorials	Serveis territorials	Baix Llobregat	23,3	66,5	10,2
			Barcelona Comarques	30,4	60,7	9,0
			Catalunya Central	23,9	66,2	9,8
			Consorci d'Ed. de Barcelona	19,6	69,5	10,9
			Girona	26,7	65,2	8,1
			Lleida	22,8	67,2	10,0
Maresme - Vallès Oriental			23,2	68,1	8,7	
Tarragona			24,7	65,8	9,5	
Terres de l'Ebre			24,4	65,1	10,5	
Vallès Occidental	23,9	68,4	7,7			

		Nivell de competència (3 categories)			
		Baixa	Mitjana	Alta	
Total		24,2	66,5	9,3	
Variables territorials	Mida	Menys de 20.000	25,4	66,1	8,6
		De 20.000 a 100.000	23,9	66,4	9,7
		Més de 100.000	23,5	66,9	9,6
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	21,1	69,1	9,8
		Tercil mitjà	26,1	64,7	9,2
		Tercil inferior	28,2	63,4	8,4
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	23,3	68,8	7,9
		Tercil mitjà	24,1	66,3	9,6
		Tercil inferior	24,4	66,1	9,5
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	24,4	65,9	9,7
		Tercil mitjà	23,6	67,2	9,2
		Tercil inferior	24,6	67,0	8,4
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	20,9	70,0	9,1
		Tercil mitjà	25,6	65,5	8,9
		Tercil inferior	24,3	66,1	9,6

Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

Gràfic 47. Percentatge d'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO amb dèficit de competència lingüística (autopercebuda) en llengua anglesa per nivell d'instrucció dels progenitors a Catalunya (2021)



Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

9.4. Hi ha desigualtats socials en l'aprenentatge de les llengües estrangeres fora de l'escola?

En els darrers anys, el Síndic ha destacat a bastament que les activitats de lleure educatiu ofereixen als infants i adolescents importants oportunitats de desenvolupament personal i social, i que l'accés a aquest àmbit configura un dret protegit per la Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant. Alhora, el Síndic també ha destacat que aquest és un dels àmbits educatius en què tenen més incidència les desigualtats econòmiques d'accés i que, malgrat aquest fet, són escasses les polítiques efectives d'accessibilitat desplegades per les diferents administracions públiques.

L'oferta de lleure educatiu ofereix oportunitats per a l'aprenentatge de llengües estrangeres. L'accés a aquestes oportunitats, però, està fortament condicionat per les desigualtats socials. Aquestes desigualtats socials contribueixen a reproduir o a incrementar les desigualtats educatives que afecten l'aprenentatge de les llengües estrangeres en el marc de l'escola: els infants socialment desfavorits tendeixen a obtenir pitjors resultats acadèmics a l'escola que l'alumnat socialment afavorit, i al seu torn tenen més dificultats d'accés a l'oferta extraescolar relacionada amb l'aprenentatge d'idiomes, que podria servir per ampliar o reforçar l'adquisició de competències lingüístiques en llengua estrangera.

En aquest sentit, l'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents a Catalunya (edició 2021 sobre drets i usos lingüístics) aporta informació sobre l'accés a les activitats extraescolars d'aprenentatge d'idiomes fora de l'escola per a l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO. Pel que fa a 3r d'ESO, una tercera part de l'alumnat (35,3 %) estudia anglès fora de l'escola.

Hi ha importants desigualtats socials en l'estudi de la llengua anglesa fora de l'escola. Tal com succeïa en la competència

autopercebuda, l'alumnat socialment menys desfavorit, que al seu torn és l'alumnat amb més competència lingüística en aquesta llengua, tendeix a estudiar més anglès fora de l'escola que no pas l'alumnat més desfavorit. L'alumnat amb progenitors amb estudis universitaris, per exemple, tendeix a estudiar anglès fora de l'escola tres vegades més (44,5 %) que l'alumnat amb progenitors amb estudis bàsics o sense estudis (16,4 %) (vegeu la taula 71 i el gràfic 48).

Taula 71. Percentatge de l'alumnat de 3r d'ESO que estudia llengües fora de l'escola per característiques individuals, de centre i territorials a Catalunya (2021)

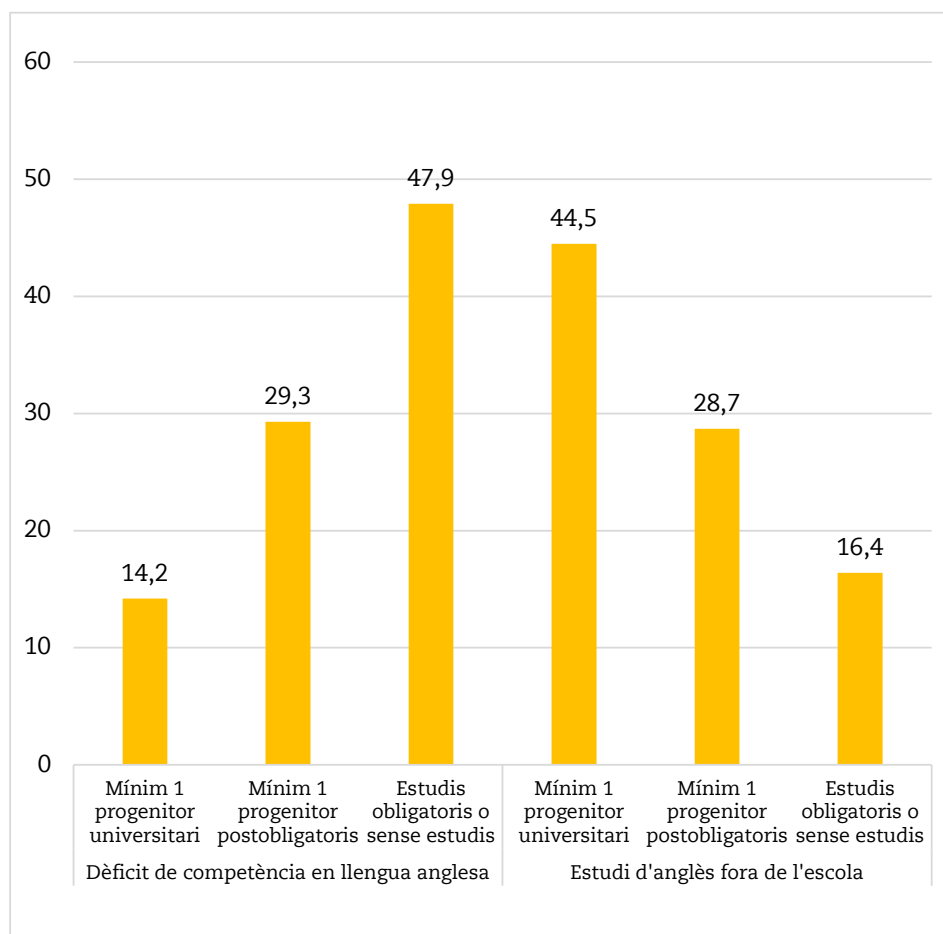
		Anglès	Francès	Anglès i Francès	Altres (llengües oficials o estrangeres)	No fa idiomes	
Total		35,3	0,9	1,1	8,8	54,1	
Variables individuals	Sexe	Noia	38,0	1,0	1,2	8,4	51,4
		Noi	32,7	0,7	1,0	8,8	56,8
		No binari	30,5	1,6	1,6	12,5	53,8
	Lloc de naixement	Catalunya	37,1	0,7	1,0	7,8	53,4
		Resta d'Espanya	22,6	1,2	1,4	15,2	59,6
		Estranger	19,1	2,2	1,5	17,4	59,7
	Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	40,9	0,7	1,1	5,7	51,6
		Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	30,0	1,0	1,3	10,2	57,4
		Estranger	18,5	1,4	0,9	18,5	60,7
	Nivell d'estudis dels progenitors	Mínim un progenitor universitari	44,5	1,0	1,4	6,2	46,9
		Mínim un progenitor postobligatoris	28,7	0,8	0,8	10,1	59,6
		Estudis obligatoris o sense estudis	16,4	0,7	1,0	18,3	63,5
No ho sap		26,3	0,8	0,7	10,3	61,9	

			Anglès	Francès	Anglès i Francès	Altres (llengües oficials o estrangeres)	No fa idiomes	
Total			35,3	0,9	1,1	8,8	54,1	
Variables centre	Titularitat	Públic	33,3	0,8	1,0	10,0	54,9	
		Privat	39,1	0,9	1,4	6,3	52,3	
	Nivell de complexitat	Baixa	44,0	0,8	1,3	5,5	48,3	
		Mitjana baixa	39,3	0,8	1,1	6,5	52,3	
		Mitjana alta	34,2	0,8	1,1	9,1	54,8	
		Alta	24,7	1,1	0,9	13,1	60,1	
		Molt alta	15,3	0,8	0,5	20,7	62,6	
Variables territorials	Serveis territorials	Baix Llobregat	38,7	0,6	0,7	8,3	51,5	
		Barcelona Comarques	32,4	0,9	0,7	8,4	55,1	
		Catalunya Central	42,3	0,5	1,6	9,2	47,9	
		Consorci d'Ed. de Barcelona	34,9	0,9	1,1	8,5	55,3	
		Girona	32,5	1,2	1,4	10,9	55,7	
		Lleida	37,3	1,4	1,5	7,9	51,4	
		Maresme - Vallès Oriental	36,0	0,9	1,2	7,7	53,1	
		Tarragona	30,7	0,6	1,0	9,2	58,7	
		Terres de l'Ebre	36,0	1,1	1,5	8,4	52,1	
	Mida	Vallès Occidental	33,8	0,6	0,8	8,7	56,3	
		Menys de 20.000	36,1	0,8	1,2	9,0	53,6	
		De 20.000 a 100.000	37,2	0,8	1,2	9,3	52,0	
		Més de 100.000	33,0	0,9	0,9	8,4	56,2	
		Població amb estudis superiors	Tercil superior	36,0	0,9	1,0	8,3	54,8
			Tercil mitjà	35,6	0,7	1,0	8,8	52,7
Tercil inferior	32,3		1,2	1,5	9,0	55,3		
Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	41,0	0,6	1,0	7,4	50,3		
	Tercil mitjà	36,4	0,8	1,2	10,0	53,5		
	Tercil inferior	33,1	0,9	1,0	9,7	55,3		

			Anglès	Francès	Anglès i Francès	Altres (llengües oficials o estrangeres)	No fa idiomes
Total			35,3	0,9	1,1	8,8	54,1
Variables territorials	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	40,9	0,6	0,9	7,1	50,2
		Tercil mitjà	35,0	0,7	1,0	8,1	54,6
		Tercil inferior	33,7	1,0	1,2	9,6	54,8
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	39,6	0,6	0,9	7,3	52,0
		Tercil mitjà	35,5	1,1	1,4	8,7	53,0
		Tercil inferior	34,0	0,8	1,0	9,2	55,2

Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

Gràfic 48. Percentatge de l'alumnat de 3r d'ESO amb dèficit de competència lingüística en llengua anglesa i que estudia anglès fora de l'escola per nivell d'instrucció dels progenitors (2021)

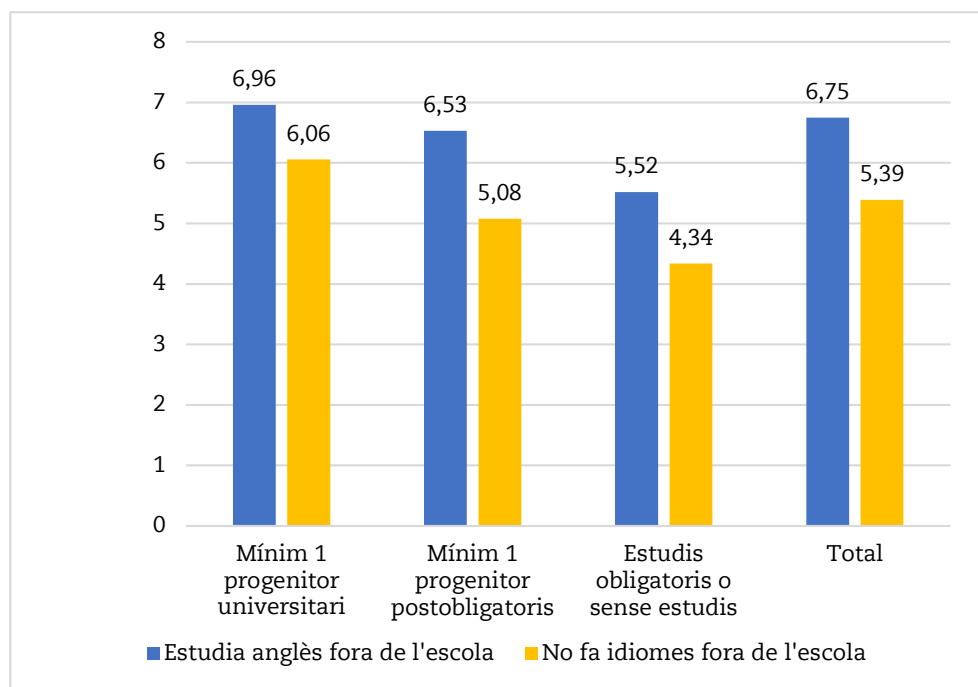


Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

De fet, quan s'analitza la competència lingüística en llengua anglesa, es constata que aquest nivell de competència presenta més d'un punt de diferència (6,75 vs. 5,39) sobre una escala de 0 a 10 en funció de si l'alumnat estudia anglès fora de l'escola o si no estudia idiomes. La diferència en la competència

(autopercebuda) en llengua anglesa entre l'alumnat que estudia anglès fora del centre i té progenitors amb estudis universitaris i l'alumnat que no estudia idiomes fora del centre i té progenitors amb estudis baixos és de més de 2,5 punts (6,96 vs. 4,34), una competència d'un 37,6 % més baixa.

Gràfic 49. Competència en llengua anglesa (autopercebuda, de 0 a 10) de l'alumnat de 3r d'ESO en funció de si estudia o no anglès fora de l'escola i del nivell d'instrucció dels progenitors (2021)



Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

9.5. Hi ha relació entre els resultats en les proves de competències en llengua anglesa i l'estudi de les llengües estrangeres fora del centre?

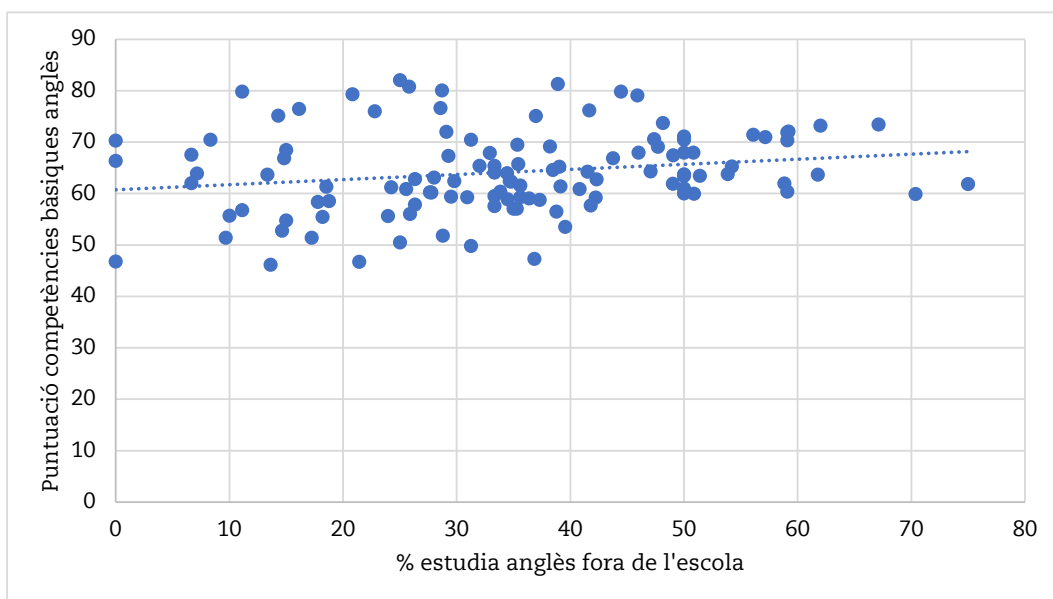
El cercle de reproducció de les desigualtats educatives relacionades amb l'aprenentatge de les llengües, dins i fora de l'escola, es constata quan s'analitza l'associació existent entre els resultats en les proves de competències bàsiques en llengua anglesa i l'estudi per part de l'alumnat de les llengües estrangeres fora del centre.

En el marc d'aquest informe, no és possible creuar les dades individuals per alumne obtingudes per l'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents a Catalunya (edició

2021 sobre drets i usos lingüístics) i els resultats individuals de les proves de competències, entre altres motius, perquè la mateixa enquesta té caràcter anònim. Sí que és possible, però, creuar la informació agregada per centre.

D'entrada, convé posar de manifest que hi ha una associació estadísticament significativa, tot i que feble, entre la puntuació agregada dels centres obtinguda en les proves de competències en llengua anglesa i el percentatge d'alumnat de 3r d'ESO del centre que estudia anglès fora de l'escola (vegeu el gràfic 50). Per cada 10 punts percentuals que augmenta la proporció d'alumnat que estudia fora de l'escola, ho fa 1 punt la puntuació en la prova de competències bàsiques (vegeu el gràfic 51).

Gràfic 50. Relació entre puntuació a les proves de competències bàsiques en llengua anglesa a 4t d'ESO i percentatge d'alumnat de 3r d'ESO que estudia anglès fora de l'escola (2021)

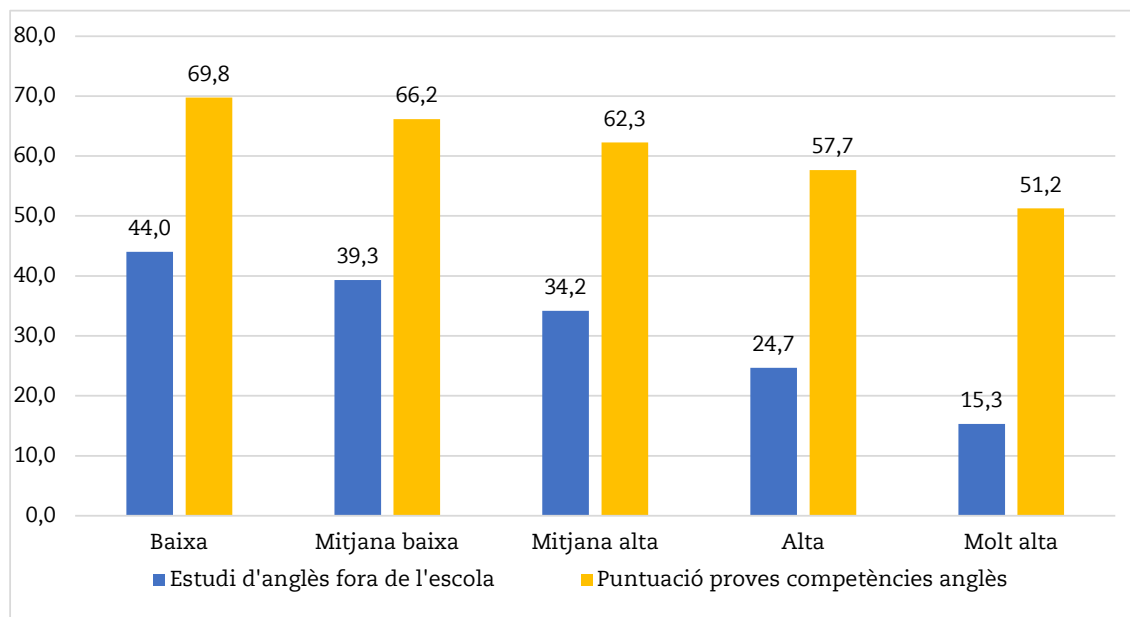


Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

Quan es compara la proporció d'alumnat que estudia anglès fora del centre en funció de la seva complexitat i la puntuació mitjana obtinguda per cada centre per part del seu alumnat a les proves de competències en llengua anglesa, es conclou que els centres

amb elevada complexitat, que obtenen pitjors resultats en les proves de competències bàsiques, escolaritzen un alumnat que tendeix a estudiar menys anglès fora del centre per efecte de les desigualtats socials exposades anteriorment (vegeu el gràfic 51).

Gràfic 51. Puntuació a les proves de competències bàsiques en llengua anglesa a 4t d'ESO i percentatge d'alumnat de 3r d'ESO que estudia anglès fora de l'escola per centre en funció del nivell de complexitat (2021)



Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

BLOC 3. LA RELACIÓ ENTRE MODEL LINGÜÍSTIC ESCOLAR, RESULTATS EDUCATIUS I COHESIÓ SOCIAL A TRAVÉS DE LES PROVES PISA

10. ELS EFECTES DEL MODEL LINGÜÍSTIC ESCOLAR SOBRE EL RENDIMENT ACADÈMIC

10.1. El model lingüístic escolar a Catalunya perjudica els resultats acadèmics de l'alumnat castellanoparlant?

Un dels aspectes que intervé en el debat polític sobre el model lingüístic escolar és si el règim vigent, amb predominança del català com a llengua d'ús al sistema educatiu, perjudica l'alumnat que no té el català com a llengua inicial i, més específicament, l'alumnat castellanoparlant, que també té com a llengua inicial una llengua oficial a Catalunya.

Per analitzar aquest aspecte, l'estudi PISA de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) ens ofereix dades empíriques sobre la relació entre la llengua parlada habitualment a casa i els resultats en les proves de competència matemàtica, científica i de comprensió lectora per a l'alumnat de quinze anys en les sis edicions en què s'ha dut a terme l'estudi (2003, 2006, 2009, 2012, 2015 i 2018).

En aquest sentit, els resultats obtinguts amb els models de regressió lineal –confirmats pels resultats obtinguts amb models multinivell, duts a terme com a prova de robustesa–, amb dades de les diferents onades de l'estudi PISA, permeten rebutjar la hipòtesi segons la qual els alumnes que a Catalunya utilitzen el castellà com a llengua habitual a casa assoleixen un rendiment inferior en les competències que els seus companys que utilitzen el català, a paritat de característiques personals, socioculturals i econòmiques. Les diferències existents en competència matemàtica, científica i de comprensió lectora dels estudiants de 15 anys desapareixen (deixen de ser estadísticament significatives) un cop s'ha “neutralitzat” l'efecte de les característiques

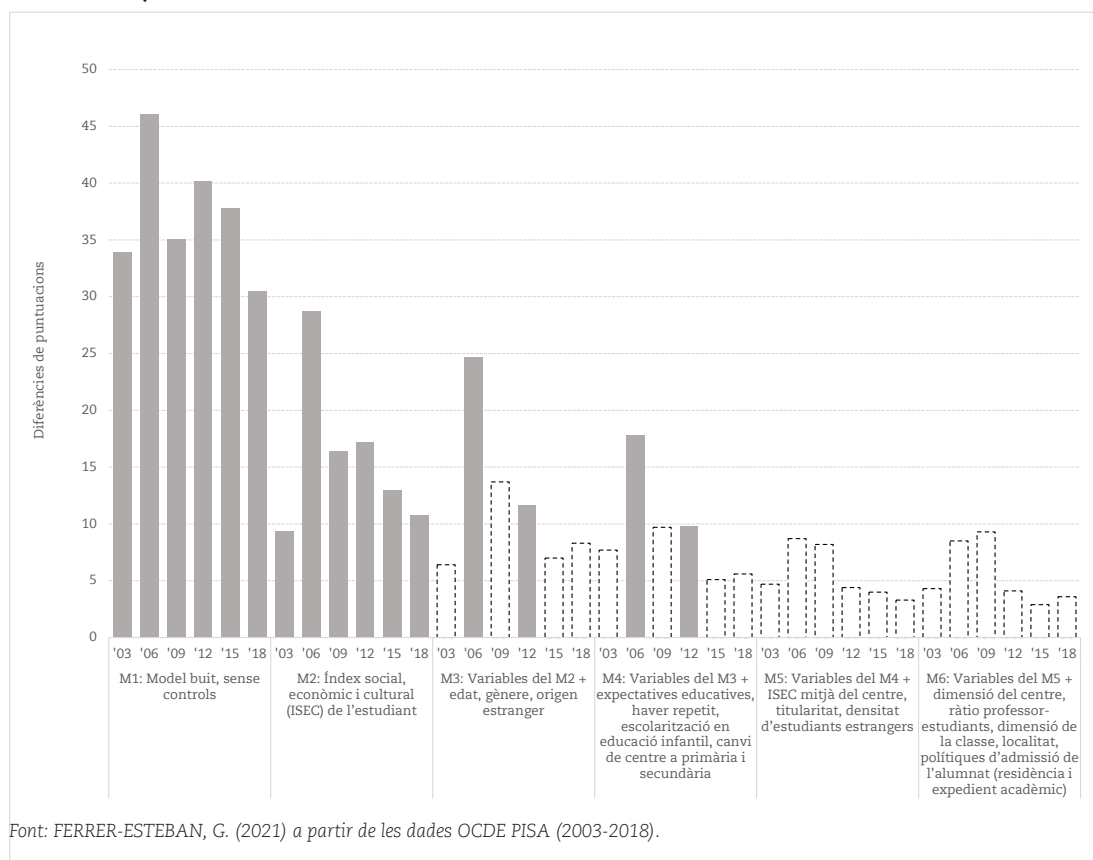
personals, socioculturals, econòmiques i del context escolar en els resultats. No hi ha diferències estadísticament significatives en les tres proves de competències al llarg de les sis edicions realitzades de l'estudi PISA (vegeu els gràfics 52, 53 i 54).

Per a l'anàlisi, s'han creat sis models per a cada onada i competència avaluada (en total, 102 models) a partir de la introducció de variables de control per veure si la relació entre la llengua parlada a casa (català/castellà) i els resultats acadèmics s'explica per les característiques personals, socioculturals, econòmiques i de context escolar de l'alumnat, o bé es deu a l'escolarització predominantment en llengua catalana (taules 2, 3 i 4 i gràfics 52, 53 i 54).

En els models sense controls (M1), s'observen diferències significatives en les puntuacions de les tres competències entre estudiants castellanoparlants i catalanoparlants en totes les edicions de l'estudi PISA. No obstant això, un cop s'introdueixen totes les variables en els models (del model 2 al 6), les diferències deixen de ser estadísticament significatives.

En els models complets (M6), amb tots els controls inclosos, es mostren les diferències de puntuacions després de “neutralitzar” la influència de factors individuals i de context escolar que intervenen en la relació entre llengua parlada i resultats. Són diferències que, per tant, es podrien atribuir al fet d'estar escolaritzats en català (assumint, però, que queda un ampli marge de variabilitat no explicada). En aquest sentit, els coeficients dels models complets mostren com no hi ha cap relació estadísticament significativa entre alumnat castellanoparlant i catalanoparlant. Això succeeix en les disset proves de competència avaluades per l'estudi PISA, des de l'any 2003 fins a l'any 2018.

Gràfic 52. Diferències de puntuacions en matemàtiques segons la llengua parlada a casa (PISA 2003-2018)



Taula 72. Diferències de puntuacions en matemàtiques segons la llengua parlada a casa (PISA 2003-2018)

Matemàtiques				
Onades	Models	Diferència de puntuacions	Error estàndard	Significativitat
2003	M1 – Model sense controls	33.9*	6.6	0.000
	M2	9.4*	5.6	0.094
	M3	6.4	5.9	0.277
	M4	7.7	5.9	0.195
	M5	4.7	6.6	0.479
	M6 – Model complet	4.3	6.6	0.518
2006	M1 – Model sense controls	46.1*	7.7	0.000
	M2	28.7*	6.7	0.000
	M3	24.7*	7.2	0.001
	M4	17.8*	6.3	0.005
	M5	8.7	6.1	0.154
	M6 – Model complet	8.5	5.8	0.141

Matemàtiques				
Onades	Models	Diferència de puntuacions	Error estàndard	Significativitat
2009	M1 – Model sense controls	35.1*	7.7	0.000
	M2	16.4*	8.6	0.055
	M3	13.7	8.5	0.106
	M4	9.7	8.4	0.246
	M5	8.2	8.4	0.329
	M6 – Model complet	9.3	8.3	0.261
2012	M1 – Model sense controls	40.2*	6.2	0.000
	M2	17.2*	5.4	0.002
	M3	11.7*	5.4	0.029
	M4	9.8*	4.7	0.037
	M5	4.4	4.8	0.364
	M6 – Model complet	4.1	4.5	0.359
2015	M1 – Model sense controls	37.8*	6.1	0.000
	M2	13.0*	5.4	0.016
	M3	7.0	5.8	0.231
	M4	5.1	5.8	0.376
	M5	4.0	5.9	0.497
	M6 – Model complet	2.9	6.2	0.635
2018	M1 – Model sense controls	30.5*	7.5	0.000
	M2	10.8*	5.5	0.048
	M3	8.3	5.6	0.139
	M4	5.6	5.6	0.316
	M5	3.3	5.2	0.529
	M6 – Model complet	3.6	5.0	0.470

Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2003-2018).

Nivell de significativitat: * $p < 0.10$ (coeficients no significatius en vermell: no hi ha diferències significatives entre catalanoparlants i castellanoparlants).

Valors positius en els coeficients assenyalen diferències favorables als estudiants catalanoparlants.

Nota: Cada línia correspon a un model de regressió OLS amb efectes fixos en què els 5 o 10 valors plausibles (segons l'onada) dels resultats de les competències avaluades –matemàtiques, ciències i comprensió lectora– són una funció de la llengua parlada a casa i d'una bateria de variables individuals i de centre educatiu. En aquests models s'han afegit de forma progressiva diferents grups de variables de control per veure si les diferències de puntuació entre castellanoparlants i catalanoparlants variaven. Controls afegits:

M1: Model buit, sense controls

M2: Índex social, econòmic i cultural (ISEC) de l'estudiant

M3: Variables de l'M2 + edat, gènere, origen estranger

M4: Variables de l'M3 + expectatives educatives, haver repetit, escolarització en educació infantil, canvi de centre a primària i secundària

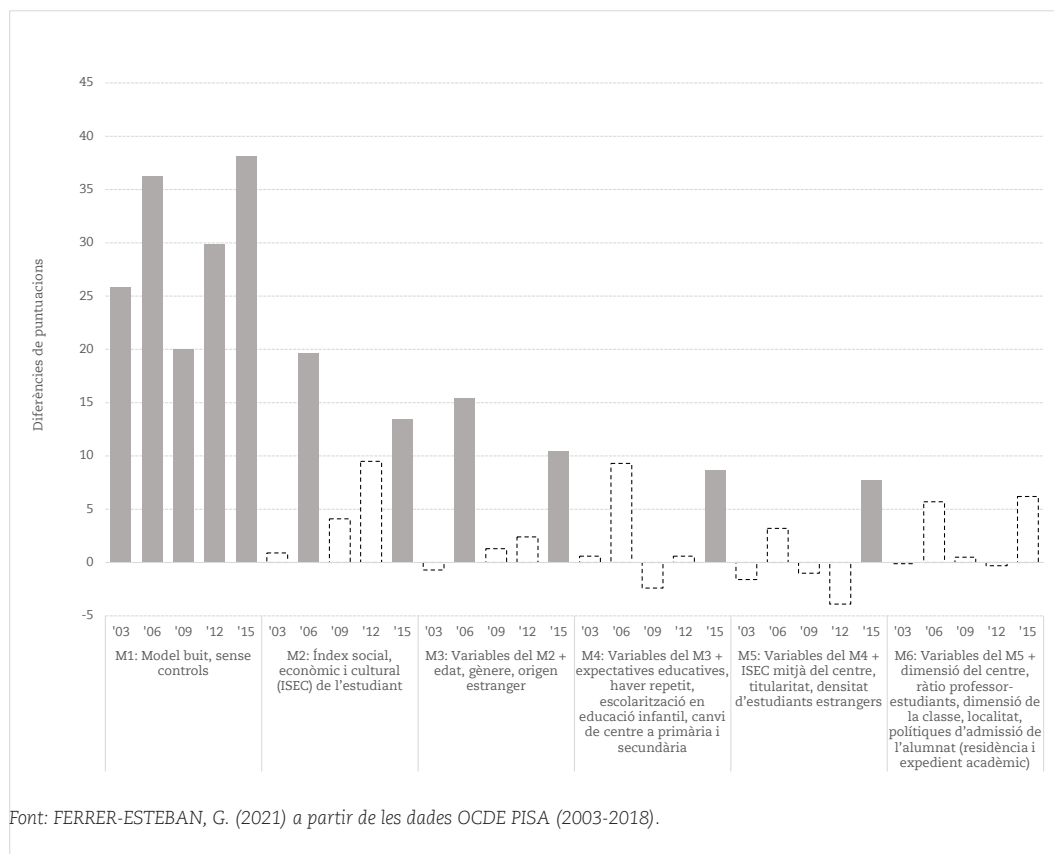
M5: Variables de l'M4 + ISEC mitjà del centre, titularitat, densitat d'estudiants estrangers

M6: Variables de l'M5 + dimensió del centre, ràtio professor-estudiants, dimensió de la classe, localitat, polítiques d'admissió de l'alumnat (residència i expedient acadèmic)

Notes metodològiques:

- Depenent de l'onada, algunes variables de control no s'han pogut utilitzar perquè no estaven disponibles.
- Seguint les recomanacions de l'OCDE, no s'ha utilitzat la mitjana d'aquests valors plausibles per fer les regressions. Fer-ho implica el risc de subestimar l'error estàndard, sobreestimar la correlació entre el rendiment de l'estudiant i algunes variables de context i subestimar la variància intraescola (OCDE, 2009).
- S'han dut a terme les anàlisis amb les 80 rèpliques mostrals previstes en el disseny que utilitza el PISA (Avvisati & Keslair, 2014), amb l'objectiu de reduir la variància mostral. Aquesta variància estimada amb les mostres replicades sempre és més petita que amb altres estratègies estadístiques, com les regressions multinivell. No utilitzar aquestes rèpliques mostrals pot implicar l'estimació esbiaixada dels errors típics dels coeficients (OCDE, 2009).
- Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen & Cohen, 1983; OCDE, 2007).

Gràfic 53. Diferències de puntuacions en comprensió lectora segons la llengua parlada a casa (PISA 2003-2018)



Taula 73. Diferències de puntuacions en ciències segons la llengua parlada a casa (PISA 2003-2018)

Ciències				
Onades	Models	Diferència de puntuacions	Error estàndard	Significativitat
2003	M1 – Model sense controls	28.3*	5.8	0.000
	M2	7.0	4.5	0.120
	M3	4.7	4.6	0.306
	M4	6.0	4.7	0.205
	M5	4.4	5.1	0.391
	M6 – Model ple	3.9	5.3	0.471
2006	M1 – Model sense controls	39.9*	7.5	0.000
	M2	21.4*	6.5	0.001
	M3	17.2*	7.1	0.016
	M4	11.1*	6.3	0.078
	M5	4.5	6.0	0.456
	M6 – Model ple	6.3	5.9	0.285
2009	M1 – Model sense controls	23.1*	5.9	0.000
	M2	6.0	6.6	0.362
	M3	3.8	6.1	0.535
	M4	0.3	5.9	0.955
	M5	2.7	6.2	0.662
	M6 – Model ple	2.3	6.5	0.724
2012	M1 – Model sense controls	33.6*	5.8	0.000
	M2	13.8*	4.9	0.005
	M3	8.1	5.0	0.107
	M4	6.5	4.2	0.123
	M5	4.6	4.3	0.291
	M6 – Model ple	6.7	4.7	0.156
2015	M1 – Model sense controls	41.8*	4.8	0.000
	M2	16.1*	3.6	0.000
	M3	11.0*	3.7	0.003
	M4	9.2*	3.8	0.015
	M5	7.9*	3.9	0.043
	M6 – Model ple	6.4	4.2	0.126

2018	M1 – Model sense controls	32.2*	7.9	0.000
	M2	14.1*	6.5	0.029
	M3	11.9*	6.2	0.055
	M4	9.6	6.4	0.131
	M5	7.5	6.1	0.214
	M6 – Model ple	7.5	5.6	0.182

Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2003-2018).

Nivell de significativitat: * $p < 0.10$ (coeficients no significatius en vermell: no hi ha diferències significatives entre catalanoparlants i castellanoparlants).

Valors positius en els coeficients assenyalen diferències favorables als estudiants catalanoparlants.

Nota: Cada línia correspon a un model de regressió OLS amb efectes fixos en què els 5 o 10 valors plausibles (segons l'onada) dels resultats de les competències avaluades –matemàtiques, ciències i comprensió lectora– són una funció de la llengua parlada a casa i d'una bateria de variables individuals i de centre educatiu. En aquests models s'han afegit de forma progressiva diferents grups de variables de control per veure si les diferències de puntuació entre castellanoparlants i catalanoparlants variaven. Controls afegits:

Nota: Cada línia correspon a un model de regressió OLS amb efectes fixos en què els 5 o 10 valors plausibles (segons l'onada) dels resultats de les competències avaluades –matemàtiques, ciències i comprensió lectora– són una funció de la llengua parlada a casa i d'una bateria de variables individuals i de centre educatiu. En aquests models s'han afegit de forma progressiva diferents grups de variables de control per veure si les diferències de puntuació entre castellanoparlants i catalanoparlants variaven. Controls afegits:

M1: Model buit, sense controls

M2: Índex social, econòmic i cultural (ISEC) de l'estudiant

M3: Variables de l'M2 + edat, gènere, origen estranger

M4: Variables de l'M3 + expectatives educatives, haver repetit, escolarització en educació infantil, canvi de centre a primària i secundària

M5: Variables de l'M4 + ISEC mitjà del centre, titularitat, densitat d'estudiants estrangers

M6: Variables de l'M5 + dimensió del centre, ràtio professor-estudiants, dimensió de la classe, localitat, polítiques d'admissió de l'alumnat (residència i expedient acadèmic)

Notes metodològiques:

- Depenent de l'onada, algunes variables de control no s'han pogut utilitzar perquè no estaven disponibles.
- Seguint les recomanacions de l'OCDE, no s'ha utilitzat la mitjana d'aquests valors plausibles per fer les regressions. Fer-ho implica el risc de subestimar l'error estàndard, sobreestimar la correlació entre el rendiment de l'estudiant i algunes variables de context i subestimar la variància intraescola (OCDE, 2009).
- S'han dut a terme les anàlisis amb les 80 rèpliques mostrals previstes en el disseny que utilitza el PISA (Avvisati & Keslair, 2014), amb l'objectiu de reduir la variància mostral. Aquesta variància estimada amb les mostres replicades sempre és més petita que amb altres estratègies estadístiques, com les regressions multinivell. No utilitzar aquestes rèpliques mostrals pot implicar l'estimació esbiaixada dels errors típics dels coeficients (OCDE, 2009).
- Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen & Cohen, 1983; OCDE, 2007).

En els darrers anys, s'han publicat alguns treballs que analitzen la relació entre resultats acadèmics i llengua parlada a casa a partir de l'estudi PISA, i en què es conclou, a partir de l'aplicació de models estadístics, que l'alumnat castellanoparlant obté resultats significativament pitjors que l'alumnat catalanoparlant a paritat de factors individuals i socials (Calero, J., i Choi, Á., 2019²⁴), però que aquesta relació no és consistent en el temps perquè només es produeix en dues de les disset proves de competències avaluades, les corresponents a ciències i comprensió lectora de l'any 2015 (Ferrer-Esteban, G. i Albaigés, B., 2021).²⁵ Amb l'aplicació d'aquests mateixos models estadístics, no hi ha diferències en els resultats a favor del l'alumnat catalanoparlant, a paritat de factors individuals i socials, en la resta de proves, tampoc a les corresponents a les darreres de l'any 2018.

A diferència d'aquests models estadístics, els models presentats en aquest informe incorporen una nova variable que afecta les diferències identificades entre alumnat

castellanoparlant i catalanoparlant en els resultats i que captura una variabilitat que els factors inclosos en els models anteriorment referits no han pogut capturar. En concret, quan s'incorpora la variable relativa a les expectatives educatives dels estudiants, el coeficient de la variable "llengua parlada a casa: castellà" perd la seva significativitat en les proves de competència científica i comprensió lectora de l'any 2015. Pel que fa a la prova de competència matemàtica de 2015, no hi ha cap canvi i es manté no significatiu (vegeu la taula 74).

Més enllà dels resultats mitjans obtinguts per al conjunt de la població analitzada, la manca de diferències significatives entre alumnat castellanoparlant i catalanoparlant també s'observa quan es comparen els resultats entre col·lectius per submostres segons sexe (noia o noi), la titularitat del centre (públic o privat concertat), la localitat (viure a Barcelona o fora) i l'índex socioeconòmic i cultural dels estudiants (alt o baix) (vegeu annex 1).

Taula 74. Diferències de puntuacions segons la llengua parlada a casa (PISA 2003-2018)

	Models base [*]					Models complets				
	PISA 2015		PISA 2018			PISA 2015		PISA 2018		
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Matèria	Mates	Ciències	Lectura	Mates	Ciències	Mates	Ciències	Lectura	Mates	Ciències
Constant	456.74***	433.11***	416.75***	247.68**	400.82***	369.52***	324.47***	316.20**	193.83*	331.15***
	(117.89)	(128.78)	(139.94)	(121.14)	(104.53)	(104.68)	(104.32)	(126.73)	(117.41)	(103.14)
Variables individuals										
Noies	-25.39***	-19.87***	6.27	-11.68*	-3.75	-29.24***	-23.91***	2.13	-17.53***	-9.62
	(4.24)	(4.48)	(4.62)	(5.91)	(6.13)	(4.37)	(4.51)	(4.62)	(5.96)	(5.87)
Edat (anys)	6.68	9.47	8.49	14.66*	4.95	8.29	11.42*	10.15	15.46**	6.05
	(7.39)	(8.16)	(8.94)	(7.57)	(6.49)	(6.52)	(6.70)	(8.10)	(7.41)	(6.29)
ISEC	11.14***	11.12***	9.87***	13.90***	13.19***	5.53***	4.52*	3.52	8.34***	7.57**
	(2.44)	(2.02)	(2.31)	(2.93)	(3.07)	(2.64)	(2.39)	(2.57)	(3.03)	(3.14)

²⁴ CALERO, J., & CHOI, Á. (2019). "Efectos de la inmersión lingüística sobre el alumnado castellanoparlante en Cataluña". *Fundación Europea Sociedad y Educación*. <https://www.sociedadyeeducacion.org/site/wp-content/uploads/SE-Inmersion-Cataluna.pdf>

²⁵ FERRER-ESTEBAN, G. I ALBAIGÉS, B. (2021). "Els condicionants de sistema de l'èxit educatiu: gestió dels sistemes educatius i igualtat d'oportunitats". A: COLL, C. I ALBAIGÉS, B. (dir.). *Anuari 2020: L'estat de l'educació a Catalunya Polítiques* 88. Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/anuari-2020>.

	Models base [*]					Models complets				
	PISA 2015			PISA 2018		PISA 2015			PISA 2018	
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Matèria	Mates	Ciències	Lectura	Mates	Ciències	Mates	Ciències	Lectura	Mates	Ciències
Immig. 2 ^a gen.	-9.74 (10.25)	-9.56 (11.28)	-1.04 (13.07)	-11.36 (8.71)	-1.65 (11.24)	-16.00 (10.21)	-16.25 (10.03)	-7.45 (12.22)	-10.06 (8.71)	-0.47 (11.24)
Immig. 1 ^a gen.	-16.39 (11.64)	-8.79 (12.01)	-0.35 (12.99)	6.80 (15.69)	6.46 (12.36)	-17.02 (10.49)	-10.31 (10.28)	-2.26 (11.43)	-0.31 (15.13)	-0.83 (11.97)
Castellà a la llar	-5.37 (6.25)	-9.70** (4.41)	-9.42** (4.28)	-0.74 (5.72)	-4.10 (6.08)	-2.21 (6.23)	-6.02 (4.39)	-5.83 (4.46)	-0.70 (5.28)	-3.98 (5.64)
Una altra llengua	-16.24 (14.71)	-23.12** (10.68)	-17.99 (14.51)	7.41 (11.17)	-5.98 (9.27)	-14.38 (14.94)	-20.99* (11.34)	-15.95 (14.58)	1.04 (12.00)	-11.86 (10.27)
Escol. ed. infantil	4.06* (2.24)	4.24** (2.05)	4.14** (2.06)	2.95 (2.54)	1.10 (2.65)	2.78 (2.07)	2.59 (1.78)	2.64 (1.91)	2.46 (2.69)	0.48 (2.74)
Repetició 1a	-70.03*** (8.97)	-78.56*** (9.19)	-80.13*** (9.96)	-74.09*** (14.28)	-59.38*** (14.16)	-51.81*** (8.40)	-55.89*** (8.67)	-59.76*** (9.79)	-62.83*** (14.48)	-46.07*** (14.10)
Repetició 2a	-42.23*** (7.18)	-40.24*** (6.24)	-41.30*** (6.87)	-60.54*** (13.76)	-63.63*** (13.65)	-22.74*** (7.27)	-16.84** (6.83)	-19.74** (7.85)	-46.12*** (13.03)	-47.25*** (12.10)
Canvi escola 1a	-5.22 (4.19)	-7.44 (4.99)	-6.78 (5.33)	-9.48* (5.74)	-7.41 (4.87)	-5.52 (3.93)	-7.97* (4.36)	-7.16 (4.81)	-8.93 (5.68)	-6.57 (4.57)
Canvi escola 2a	-16.76** (6.54)	-18.09*** (5.33)	-20.10*** (5.41)	-13.34* (7.83)	-14.83** (7.54)	-13.06** (6.25)	-13.57*** (4.79)	-15.90*** (4.99)	-10.92 (7.85)	-12.23* (7.28)
Variables centre										
Localitat (mitjana)	-16.85** (6.69)	-25.85*** (6.30)	-21.61*** (5.96)	1.92 (8.66)	6.91 (11.03)	-16.22** (6.98)	-24.92*** (6.58)	-20.75*** (6.16)	0.06 (8.29)	5.05 (10.66)
Localitat (petita)	-6.15 (10.86)	-12.14 (12.10)	-11.51 (9.53)	-1.29 (9.70)	-0.62 (11.58)	-1.14 (9.34)	-5.83 (10.02)	-5.64 (7.71)	1.56 (9.46)	2.02 (11.04)
Dimensió del centre	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	-0.01 (0.01)	0.01 (0.01)	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.01 (0.01)	0.00 (0.01)
Ràtio alumnes-prof.	-1.13 (1.05)	-1.34 (1.12)	-0.81 (1.19)	1.95 (1.26)	2.09 (1.35)	-0.80 (0.87)	-0.93 (0.84)	-0.40 (0.93)	1.88 (1.25)	1.99 (1.33)
Dimensió classe	0.27 (0.45)	0.10 (0.56)	0.16 (0.48)	-0.01 (0.35)	0.01 (0.40)	0.42 (0.41)	0.27 (0.50)	0.32 (0.45)	-0.08 (0.34)	-0.05 (0.40)

	Models base [*]					Models complets				
	PISA 2015			PISA 2018		PISA 2015			PISA 2018	
	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]
Matèria	Mates	Ciències	Lectura	Mates	Ciències	Mates	Ciències	Lectura	Mates	Ciències
Titularitat: concertat	-16.77*	-23.40***	-13.63	-16.19**	-16.25*	-16.94*	-23.52***	-13.76*	-18.18**	-17.82*
	(9.00)	(8.09)	(9.32)	(7.93)	(9.47)	(9.47)	(7.61)	(8.10)	(7.83)	(9.44)
ISEC del centre	24.30***	29.39***	22.55**	30.86***	27.69**	16.64**	20.61***	14.21	29.39***	25.38**
	(8.51)	(9.91)	(10.16)	(11.49)	(13.37)	(7.57)	(7.99)	(8.70)	(10.88)	(12.53)
>30 % estrangers	-10.90	-16.12*	-14.24**	34.36***	28.54*	-7.76	-11.66	-10.09	39.92***	34.66*
	(8.09)	(8.84)	(8.41)	(11.87)	(17.29)	(7.27)	(7.43)	(7.36)	(12.18)	(18.11)
30-60 % catalanop.	4.28	7.36	5.23	7.91	13.68	0.40	2.88	0.92	5.62	11.36
	(7.28)	(7.92)	(7.96)	(9.79)	(10.10)	(6.92)	(7.16)	(7.80)	(9.46)	(9.67)
<30 % catalanop.	5.01	6.40	2.06	-4.33	-5.84	3.15	4.28	0.07	-5.75	-7.40
	(10.19)	(10.98)	(10.61)	(11.39)	(11.44)	(8.39)	(8.44)	(8.74)	(10.82)	(10.79)
Expect: ISCED 3B/C						-1.06	1.36	4.88	10.77	11.35
						(11.79)	(11.90)	(12.11)	(19.96)	(16.43)
Expect: ISCED 3A						26.56***	37.34***	39.91***	29.92	41.76***
						(10.10)	(9.91)	(11.94)	(19.23)	(14.81)
Expect: ISCED 5B						23.85***	40.34***	35.71***	14.21	27.50*
						(8.40)	(7.21)	(8.69)	(19.69)	(15.33)
Expect: ISCED 5A/6						69.58***	85.96***	81.96***	63.92***	74.89***
						(8.76)	(7.79)	(8.26)	(17.38)	(13.11)
Observacions	1347	1347	1347	1501	1501	1347	1347	1347	1501	1501
R ²	0.35	0.35	0.34	0.27	0.24	0.43	0.46	0.44	0.33	0.29

Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2015-2018).

Nivells de significativitat: * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

En els coeficients de la variable “castellà a la llar”, els valors positius assenyalen diferències favorables als estudiants catalanoparlants

[*] Els models base són una rèplica dels models proposats per Calero i Choi (2009)

Nota: Cada columna correspon a un model de regressió OLS amb efectes fixos en què els 10 valors plausibles dels resultats de les competències avaluades –matemàtiques, ciències i comprensió lectora– són una funció de la llengua parlada a casa i d'una bateria de variables individuals i de centre educatiu. Totes les variables de control utilitzades es mostren a la taula.

Notes metodològiques:

- Seguint les recomanacions de l'OCDE, si bé els càlculs s'han fet amb tots els valors plausibles disponibles (Avvisati & Kessler, 2014), no se n'ha utilitzat la mitjana per fer les regressions. Fer-ho implica el risc de subestimar l'error estàndard, sobreestimar la correlació entre el rendiment de l'estudiant i algunes variables de context i subestimar la variància intraescola (OCDE, 2009).

- S'han dut a terme les anàlisis amb les 80 rèpliques mostrals previstes en el disseny que utilitza el PISA (Avvisati & Kessler, 2014), amb l'objectiu de reduir la variància mostral. Aquesta variància estimada amb les mostres replicades sempre és més petita que amb altres estratègies estadístiques, com les regressions multinivell. No utilitzar aquestes rèpliques mostrals pot implicar l'estimació esbiaixada dels errors típics dels coeficients (OCDE, 2009). S'han replicat els mateixos models utilitzant regressions multinivell (disponibles a petició).

- Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen & Cohen, 1983; OCDE, 2007)

- Els resultats en comprensió lectora de l'onada 2018 no estan disponibles per problemes en la subministració de les proves.

Taula 75. Resum de les diferències de puntuacions segons la llengua parlada a casa (models complets)

Matèria	Onada	Diferència de puntuacions	Error estàndard	Significativitat
Matemàtiques	2003	4.3	6.6	0.518
	2006	8.5	5.8	0.141
	2009	9.3	8.3	0.261
	2012	4.1	4.5	0.359
	2015	2.9	6.2	0.635
	2018	3.6	5.0	0.470
Ciències	2003	3.9	5.3	0.471
	2006	6.3	5.9	0.285
	2009	2.3	6.5	0.724
	2012	6.7	4.7	0.156
	2015	6.4	4.2	0.126
	2018	7.5	5.6	0.182
Comprensió lectora	2003	-0.1	4.8	0.983
	2006	5.7	5.9	0.330
	2009	0.5	5.5	0.926
	2012	-0.3	5.8	0.961
	2015	6.2	4.4	0.158

Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2003-2018).

Nivells de significativitat: $^{\wedge} p < 0.10$, $* p < 0.05$, $** p < 0.01$, $*** p < 0.001$.

Valors positius en els coeficients assenyalen diferències favorables als estudiants catalanoparlants.

Nota: Cada línia correspon a un model de regressió OLS amb efectes fixos en què els 5 o 10 valors plausibles (segons l'onada) dels resultats de les competències avaluades –matemàtiques, ciències i comprensió lectora– són una funció de la llengua parlada a casa i d'una bateria de variables individuals i de centre educatiu. Controls afegits: índex social, econòmic i cultural (ISEC) de l'estudiant, edat, gènere, origen estranger, expectatives educatives, haver repetit, escolarització en educació infantil, canvi de centre a primària i secundària, ISEC mitjà del centre, titularitat, densitat d'estudiants estrangers, dimensió del centre, ràtio professor-estudiants, dimensió de la classe, localitat, polítiques d'admissió de l'alumnat (residència i expedient acadèmic)

Notes metodològiques:

- Depenent de l'onada, algunes variables de control no s'han pogut utilitzar perquè no estaven disponibles.
- Seguint les recomanacions de l'OCDE, no s'ha utilitzat la mitjana d'aquests valors plausibles per fer les regressions. Fer-ho implica el risc de subestimar l'error estàndard, sobreestimar la correlació entre el rendiment de l'estudiant i algunes variables de context i subestimar la variància intraescola (OCDE, 2009).
- S'han dut a terme les anàlisis amb les 80 rèpliques mostrals previstes en el disseny que utilitza el PISA (Avvisati & Keslair, 2014), amb l'objectiu de reduir la variància mostral. Aquesta variància estimada amb les mostres replicades sempre és més petita que amb altres estratègies estadístiques, com les regressions multinivell. No utilitzar aquestes rèpliques mostrals pot implicar l'estimació esbiaixada dels errors típics dels coeficients (OCDE, 2009).
- Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen & Cohen, 1983; OCDE, 2007).

10.2. Un model d'ensenyament bilingüe o de lliure elecció garanteix millor l'equitat en els resultats?

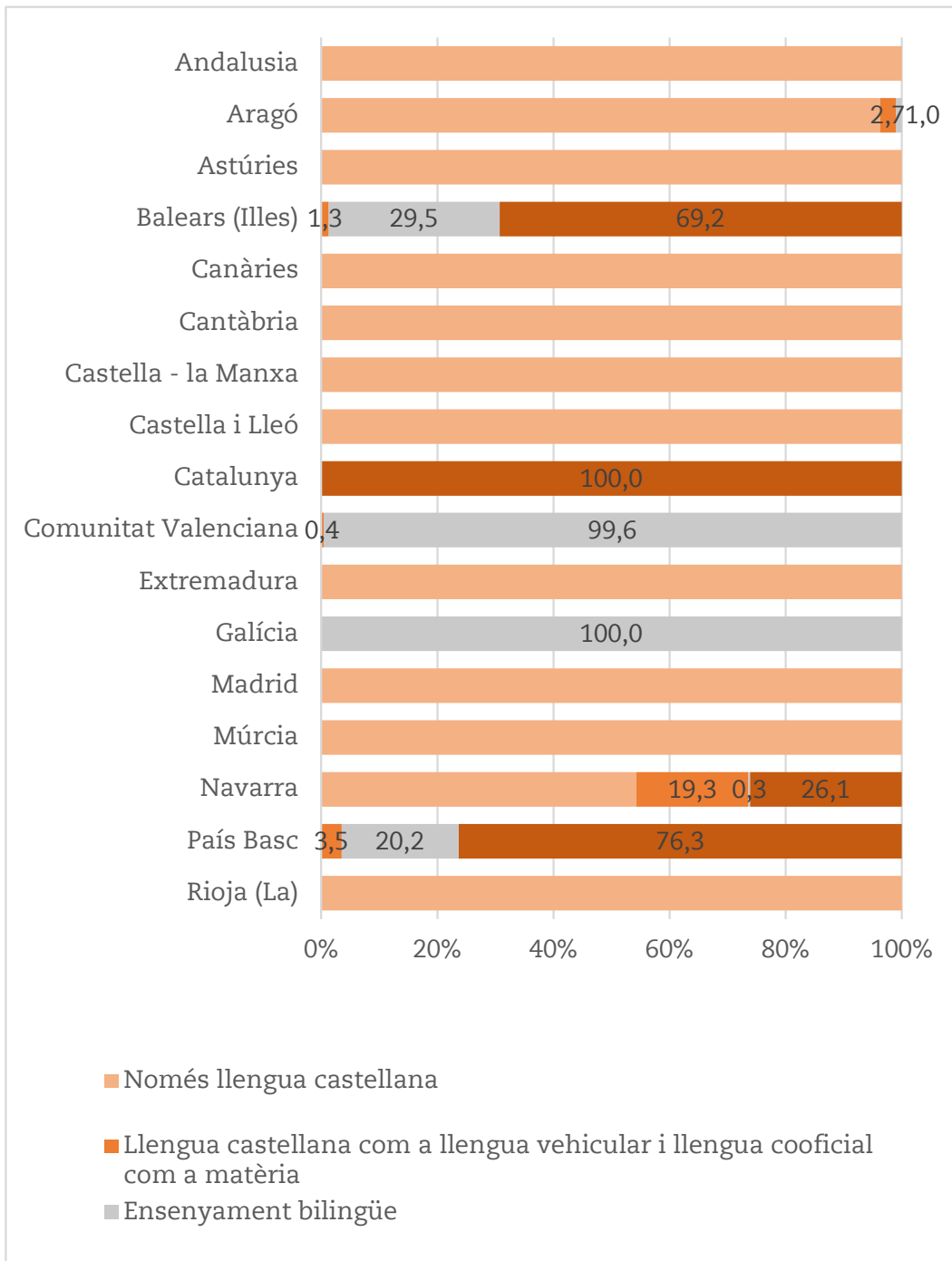
En les anàlisis centrades en el sistema educatiu català, caracteritzat per un model lingüístic amb predominança del català com a llengua d'ús, s'ha posat de manifest que la llengua no és una variable determinant per explicar les desigualtats educatives entre l'alumnat. És un model lingüístic que garanteix l'equitat, independentment de la llengua parlada per l'alumnat.

L'estudi PISA ens ofereix informació d'altres comunitats autònomes amb més d'una llengua oficial i que tenen o bé un model lingüístic escolar bilingüe o bé un model en què coexisteixen diferents opcions, amb

més o menys predominança de la llengua castellana o la llengua cooficial com a llengua d'ús al sistema educatiu.

Val a dir que al País Basc, per exemple, hi ha un sistema d'elecció de model: castellà com a llengua d'ús (model A), basc com a llengua d'ús (model D) i igual proporció entre ambdues llengües (model B). A la Comunitat Valenciana o a Galícia, en canvi, s'ha passat d'un model d'elecció a un model amb una distribució més o menys equilibrada de les dues llengües oficials de la comunitat autònoma. I en el cas de les Illes Balears, hi ha una part significativa de l'alumnat que s'escolaritza en centres amb un model d'ensenyament bilingüe (vegeu el gràfic 54 per a l'educació primària i el gràfic 55 per a l'educació secundària, segons dades del Ministeri d'Educació).

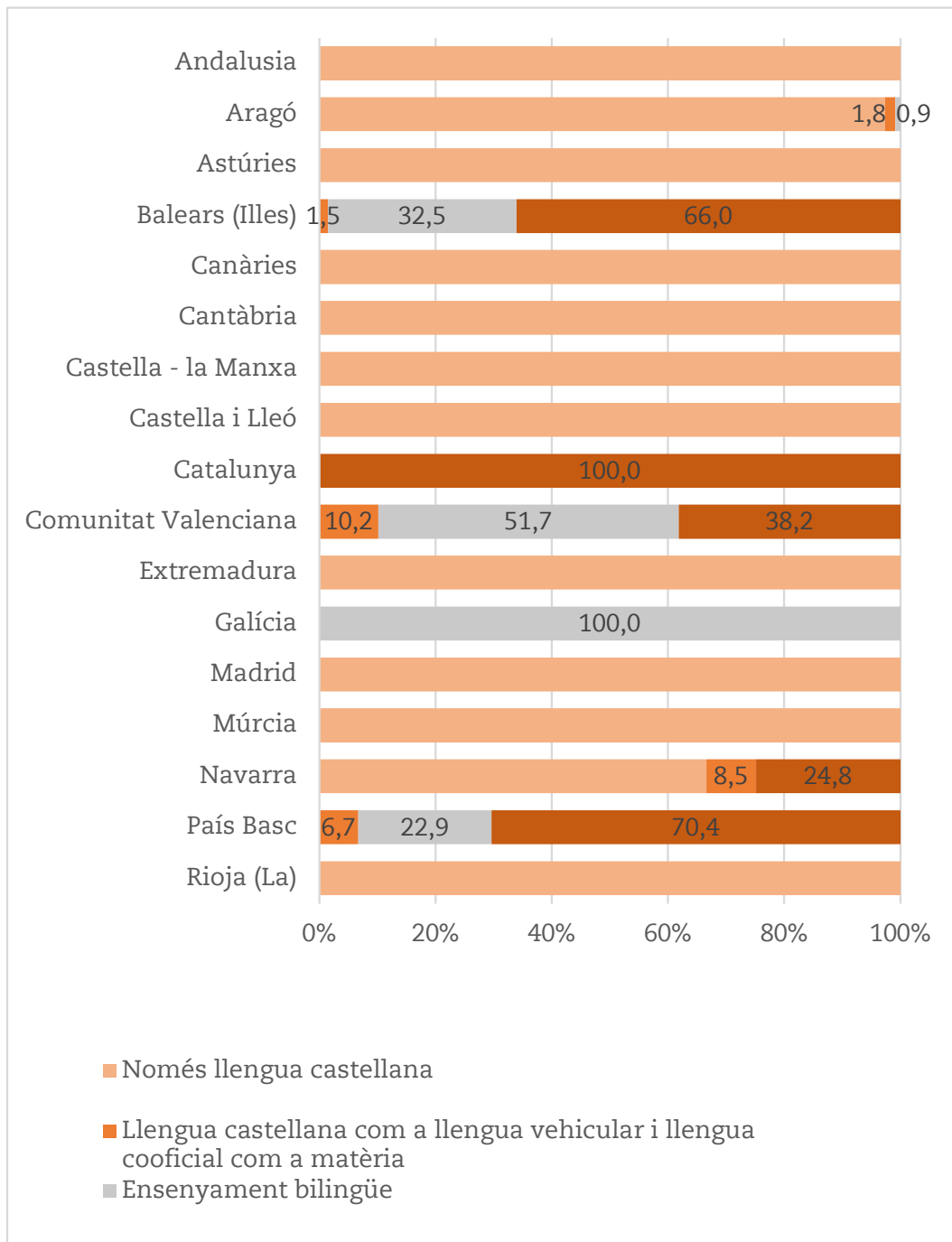
Gràfic 54. Distribució de l'alumnat per model lingüístic a l'educació primària (2019/2020)



Font: Ministeri d'Educació.

Nota: En el cas de Catalunya i Galícia, les dades del Ministeri no es fonamenten en dades estadístiques sinó en la normativa en matèria lingüística.

Gràfic 55. Distribució de l'alumnat per model lingüístic a l'educació secundària obligatòria (2019/2020)



Font: Ministeri d'Educació.

Nota: En el cas de Catalunya i Galícia, les dades del Ministeri no es fonamenten en dades estadístiques sinó en la normativa en matèria lingüística.

En aquest context heterogeni de models lingüístics escolars, convé preguntar-se si en altres comunitats autònomes es constaten desigualtats educatives associades a la llengua parlada a casa.

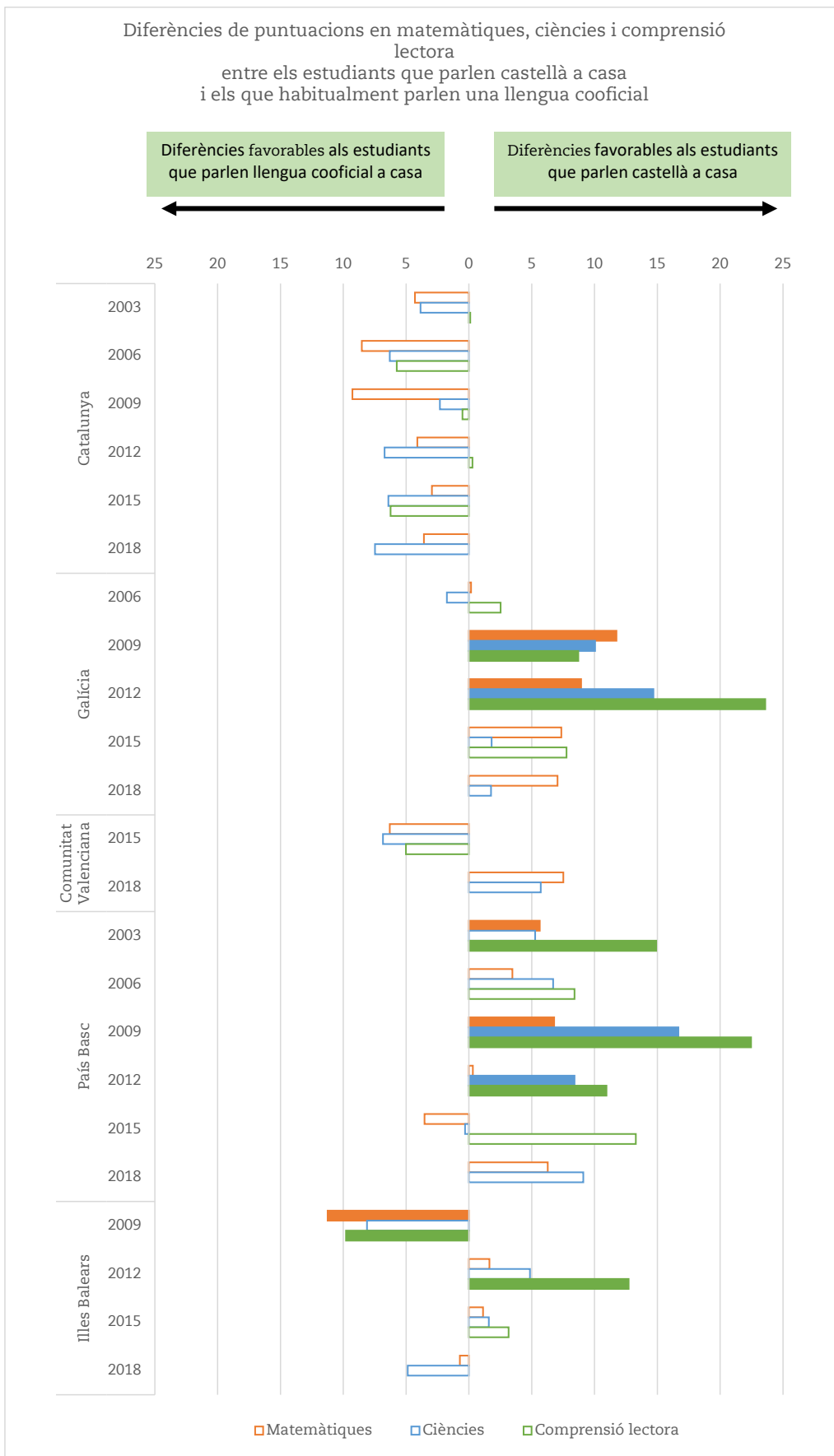
Des d'un punt de vista comparat, Catalunya és l'única comunitat amb dues o més llengües oficials que, havent participat en un mínim de quatre onades de l'estudi PISA, no mostra diferències significatives entre l'alumnat castellanoparlant i el que parla una altra llengua oficial (vegeu el gràfic 56). L'alumnat de la Comunitat Valenciana tampoc no mostra diferències significatives per raó de llengua, tot i que en aquest cas

només es disposa de dues onades de l'estudi i caldrà valorar si aquesta és una tendència sostinguda en el temps.

En el cas de Galícia i el País Basc, en un 40 % de les proves PISA que s'han fet, l'alumnat que parla habitualment a casa la llengua cooficial obté uns resultats inferiors que l'alumnat castellanoparlant. Aquestes diferències no s'observen, però, en les dues últimes edicions del PISA.

I finalment, en el cas de les Illes Balears, no s'observa una tendència clara, si bé en les dues últimes onades tampoc no es constaten diferències significatives.

Gràfic 56. Diferències de puntuacions entre l'alumnat que parla castellà a casa i l'alumnat que parla una llengua cooficial (PISA 2003-2018)



Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2003-2018).

Barres colorades: diferències de puntuacions significatives (al 90 %). Barres buides: diferències no significatives.

Nota: Cada línia correspon a un model de regressió OLS amb efectes fixos en què els 5 o 10 valors plausibles (segons l'onada) dels resultats de les competències avaluades –matemàtiques, ciències i comprensió lectora– són una funció de la llengua parlada a casa i d'una bateria de variables individuals i de centre educatiu. Controls afegits: índex social, econòmic i cultural (ISEC) de l'estudiant, edat, gènere, origen estranger, expectatives educatives, haver repetit, escolarització en educació infantil, canvi de centre a primària i secundària, ISEC mitjà del centre, titularitat, densitat d'estudiants estrangers, dimensió del centre, ràtio professor-estudiants, dimensió de la classe, localitat, polítiques d'admissió de l'alumnat (residència i expedient acadèmic).

Notes metodològiques:

- Depenent de l'onada, algunes variables de control no s'han pogut utilitzar perquè no estaven disponibles.
- Seguint les recomanacions de l'OCDE, no s'ha utilitzat la mitjana d'aquests valors plausibles per fer les regressions. Fer-ho implica el risc de subestimar l'error estàndard, sobreestimar la correlació entre el rendiment de l'estudiant i algunes variables de context i subestimar la variància intraescola (OCDE, 2009).
- S'han dut a terme les anàlisis amb les 80 rèpliques mostrals previstes en el disseny que utilitza el PISA (Avvisati & Keslair, 2014), amb l'objectiu de reduir la variància mostral. Aquesta variància estimada amb les mostres replicades sempre és més petita que amb altres estratègies estadístiques, com les regressions multinivell. No utilitzar aquestes rèpliques mostrals pot implicar l'estimació esbiaixada dels errors típics dels coeficients (OCDE, 2009).
- Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen & Cohen, 1983; OCDE, 2007).

Nota: No s'ha analitzat el cas de Navarra perquè el basc no és llengua oficial al conjunt de la comunitat autònoma i el percentatge d'alumnat amb el basc com a llengua habitual parlada a casa és molt baix (Llei orgànica 13/1982, de 10 d'agost, de reintegració i millorament del Règim Foral de Navarra).

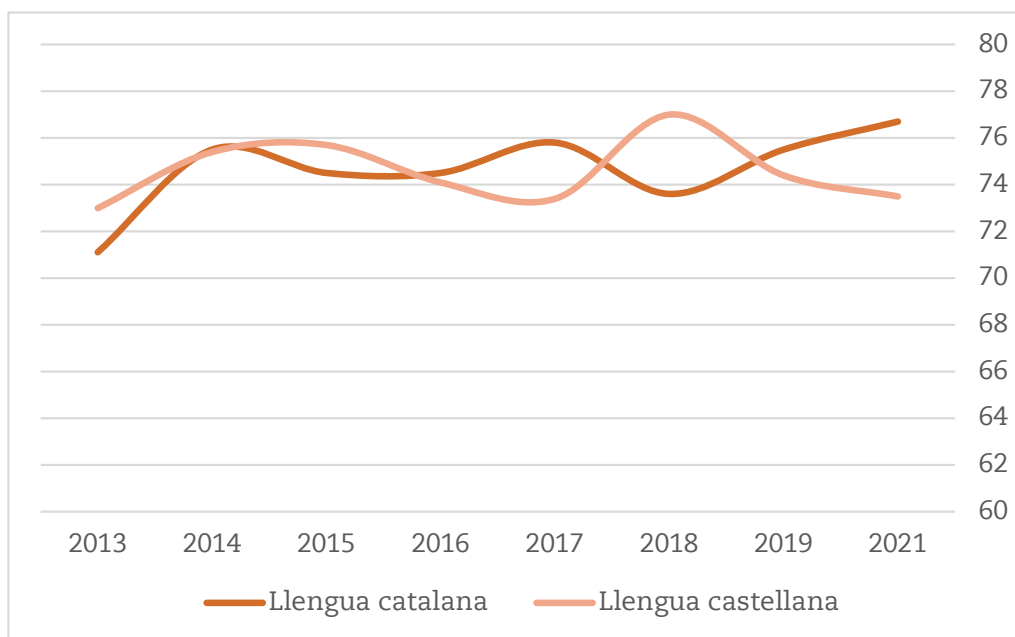
10.3. El model lingüístic escolar a Catalunya perjudica l'aprenentatge de la llengua castellana?

Un altre dels aspectes que intervé en el debat polític sobre el model lingüístic escolar és si el fet que en el model vigent la llengua castellana tingui menys predominança com a llengua d'ús provoca que l'alumnat sigui menys competent en l'ús d'aquesta llengua.

Les dades de les proves de competències bàsiques que duu a terme el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE)

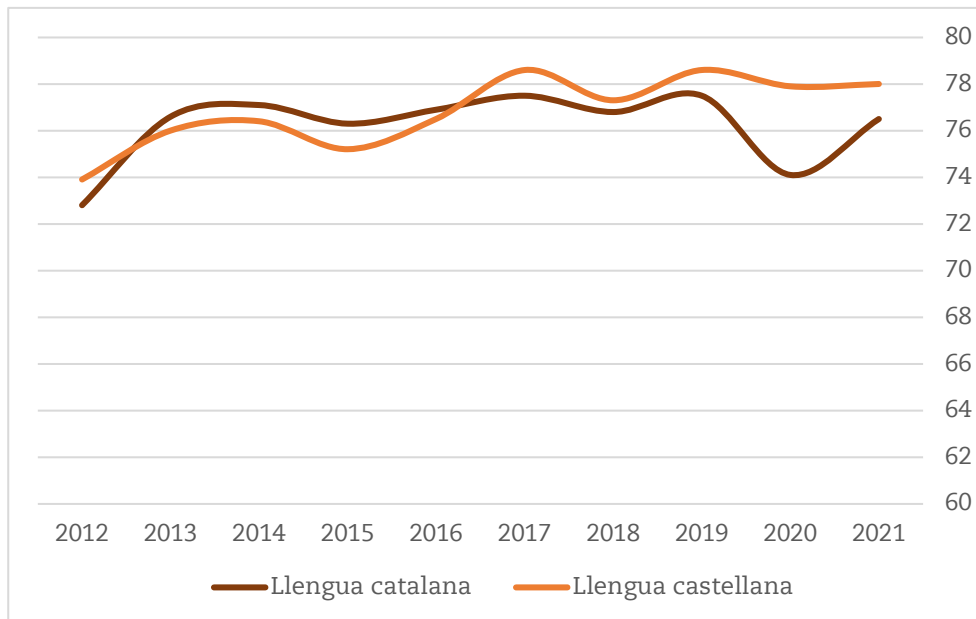
anualment a l'alumnat de 6è de primària i de 4t d'ESO constata que el coneixement d'ambdues llengües és equiparable a l'acabament d'aquestes etapes educatives (vegeu els gràfics 57 i 58). En les proves de l'any 2021, per exemple, la puntuació mitjana a primària és lleugerament millor en llengua catalana i la puntuació mitjana a secundària és lleugerament millor en llengua castellana, tot i que aquestes diferències fluctuen i es capgiren en funció de la promoció i de l'edició de les proves.

Gràfic 57. Evolució dels resultats de les proves de competències bàsiques en llengua catalana i llengua castellana a 6è de primària (2012-2021)



Font: CSASE (2021). L'avaluació de sisè de primària 2021. Quaderns d'avaluació 50. CSASE.

Gràfic 58. Evolució dels resultats de les proves de competències bàsiques en llengua catalana i llengua castellana a 4t d'ESO (2012-2021)



Font: CSASE (2021). *L'avaluació de quart d'ESO 2021. Quaderns d'avaluació 49*. CSASE.

Val a dir que aquestes mitjanes oculten que l'accés al coneixement avançat del català i el castellà es veu afectat per diferents factors d'inequitat, que per norma general afecten més el coneixement del català que el coneixement del castellà. Entre els factors considerats pel CSASE en l'anàlisi dels resultats de l'avaluació de 4t d'ESO s'hi troben, per exemple, la complexitat del centre, amb un diferencial entre centres de complexitat baixa i de complexitat alta de 10,3 punts en el cas del català i de 7,9 punts en el del castellà, o la repetició de curs, amb una diferència de 12,5 punts en el cas del català i de 10,5 en el del castellà.

En tot cas, aquestes proves han demostrat any rere any que, malgrat que la llengua d'ús de l'ensenyament a Catalunya sigui el català, l'alumnat té el mateix nivell de

competència en llengua castellana que en llengua catalana. Les proves d'avaluació de primària del 2003, que permetien una comparació amb els resultats del conjunt de l'Estat (amb una mostra a Catalunya de 2.105 alumnes, i a Espanya de 9.814), també van concloure que l'alumnat té un nivell de competència en llengua castellana semblant que l'alumnat del conjunt d'Espanya (CSASE, 2006).

La distribució dels alumnes catalans als diferents nivells en llengua catalana i en llengua castellana és gairebé idèntica, i molt similar també a la de l'alumnat total al conjunt de l'Estat: el 69 % dels alumnes tenien un nivell mitjà a les dues llengües a Catalunya, i aquest percentatge se situava en el 68 % al conjunt d'Espanya.

Taula 76. Resultats en llengua en les proves d'avaluació de primària, Catalunya i Espanya (2003)

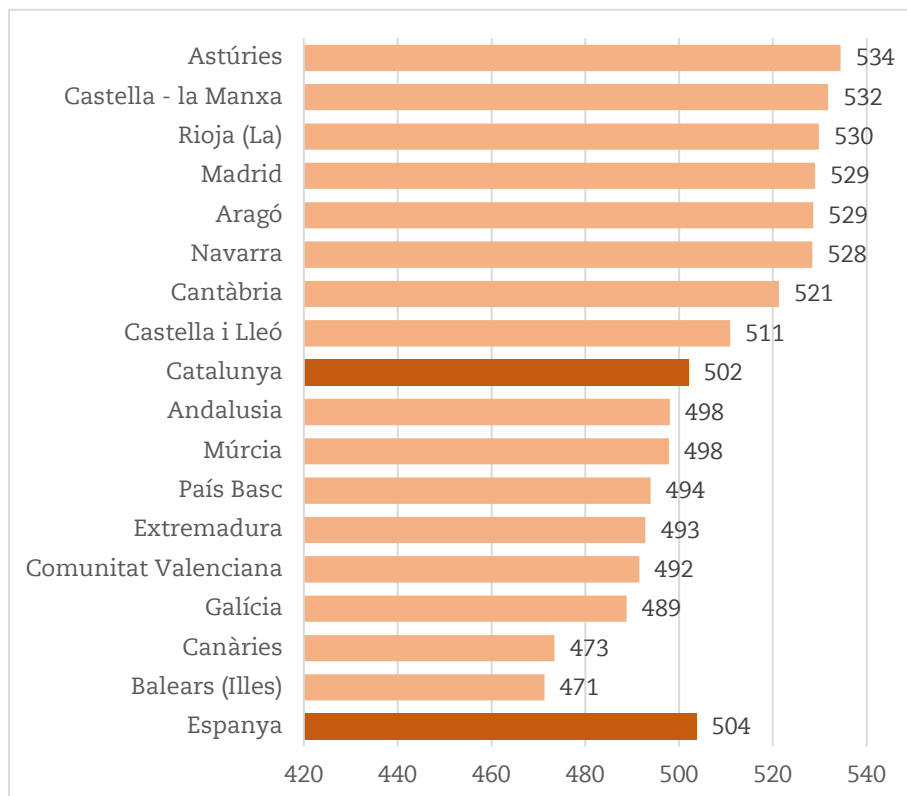
	Catalunya		Espanya
	Llengua catalana	Llengua castellana	Llengua castellana
Nivell de competència	%	%	%
Nivell baix	17	16	16
Nivell mitjà	69	69	68
Nivell alt	14	15	16
Encerts per àrea	%	%	%
Comprensió oral	71	57	59
Comprensió escrita	73	63	63
Expressió escrita	69	71	71
Global	72	65	65

Font: CSASE (2006). *El coneixement de llengües a Catalunya*. CSASE; INECSE (2005). *Evaluación de la educación primaria 2003*. Ministeri d'Educació.

Les darreres proves disponibles d'avaluació general de diagnòstic amb resultats comparables entre comunitats autònomes, a primària per a l'any 2009 (mostra d'alumnat: a Catalunya, n= 1.570; a Espanya n=28.708) i a secundària per a l'any 2010 (Catalunya, n= 1.583; Espanya n=29.154), confirmen aquests mateixos resultats. D'acord amb aquestes proves, el rendiment de l'alumnat en la competència en

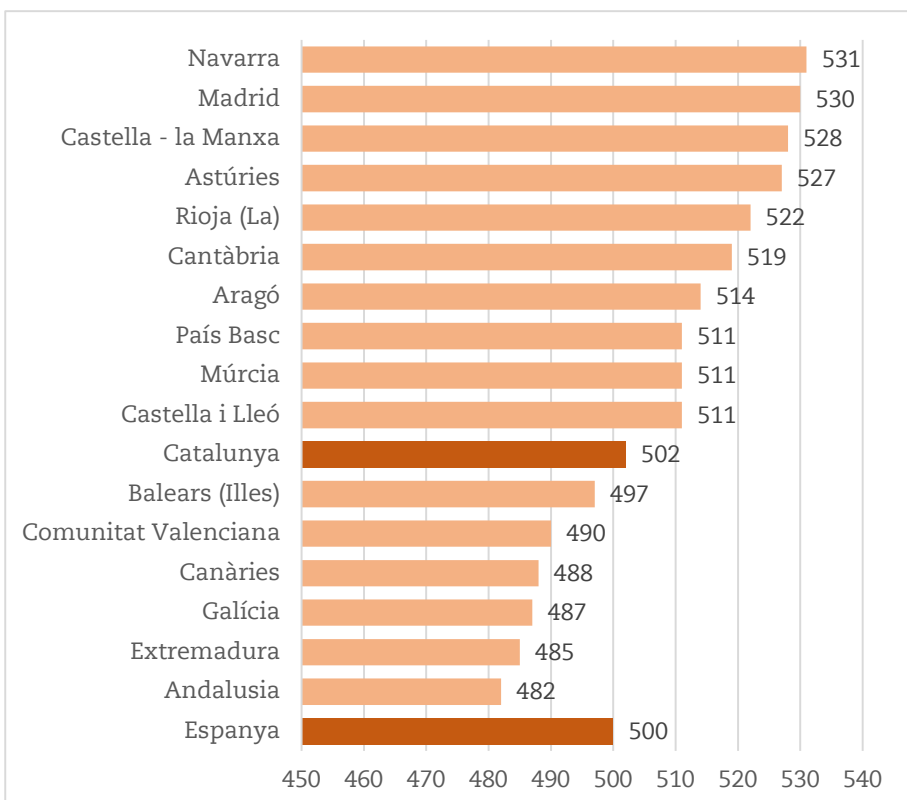
comunicació lingüística a Catalunya se situava en la mitjana espanyola, amb una puntuació global gairebé idèntica (a primària, 502 a Catalunya i 504 a Espanya; i a secundària, 502 a Catalunya i 500 a Espanya), i amb una distribució d'alumnat pels diferents nivells de competència també molt semblant (INEE, 2010; INEE, 2011) (vegeu els gràfics 59 i 60).

Gràfic 59. Rendiment de l'alumnat de 4t de primària a la competència en comunicació lingüística (2009)



Font: Institut Nacional d'Avaluació Educativa, Ministeri d'Educació. Evaluación general de diagnóstico 2009, educación primaria (cuarto curso), informe de resultados.

Gràfic 60. Rendiment de l'alumnat de 2n d'ESO a la competència en comunicació lingüística (2010)

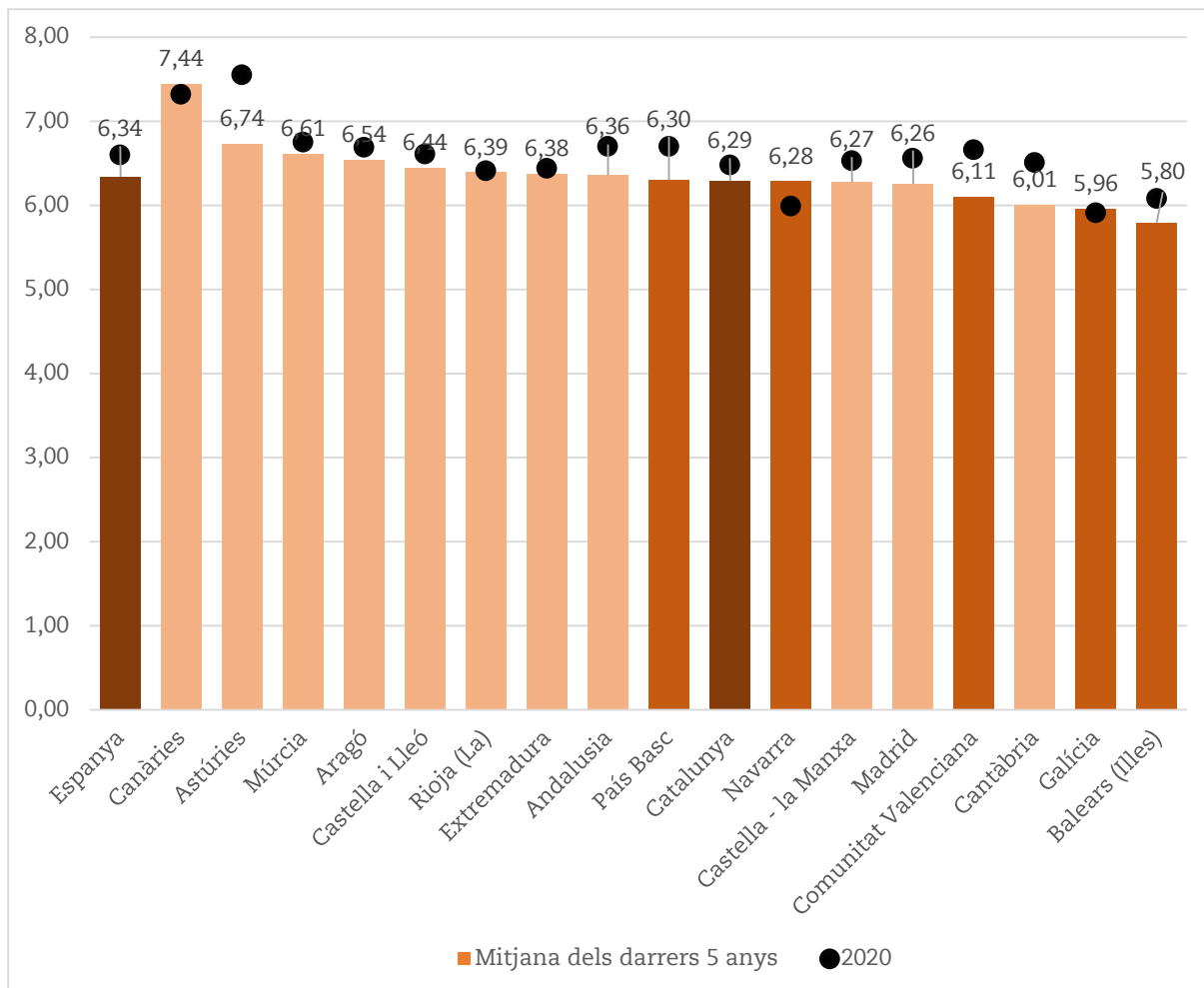


Font: Institut Nacional d'Avaluació Educativa, Ministeri d'Educació. Evaluación general de diagnóstico 2009, educación primaria (cuarto curso), informe de resultados.

Finalment, en aquesta mateixa línia, l'anàlisi dels resultats en llengua castellana i literatura de les proves d'accés a la universitat (PAU) també posa de manifest que l'alumnat a Catalunya obté resultats força equiparables als del conjunt de l'Estat. La mitjana dels darrers cinc anys (2016-

2020) situa Catalunya al capdavant de les comunitats autònomes amb altres llengües oficials, juntament amb el País Basc i Navarra, amb una puntuació més elevada a les PAU en llengua castellana, només lleugerament per sota de la mitjana espanyola (vegeu el gràfic 61).

Gràfic 61. Notes a les proves d'accés a la universitat en llengua castellana i literatura (2020)



Font: Ministeri d'Educació. Estadística de les proves d'accés a la universitat (EPAU)

11. EL MODEL LINGÜÍSTIC ESCOLAR A CATALUNYA I LA SEGREGACIÓ ESCOLAR

11.1. Hi ha segregació escolar de l'alumnat per raó de llengua?

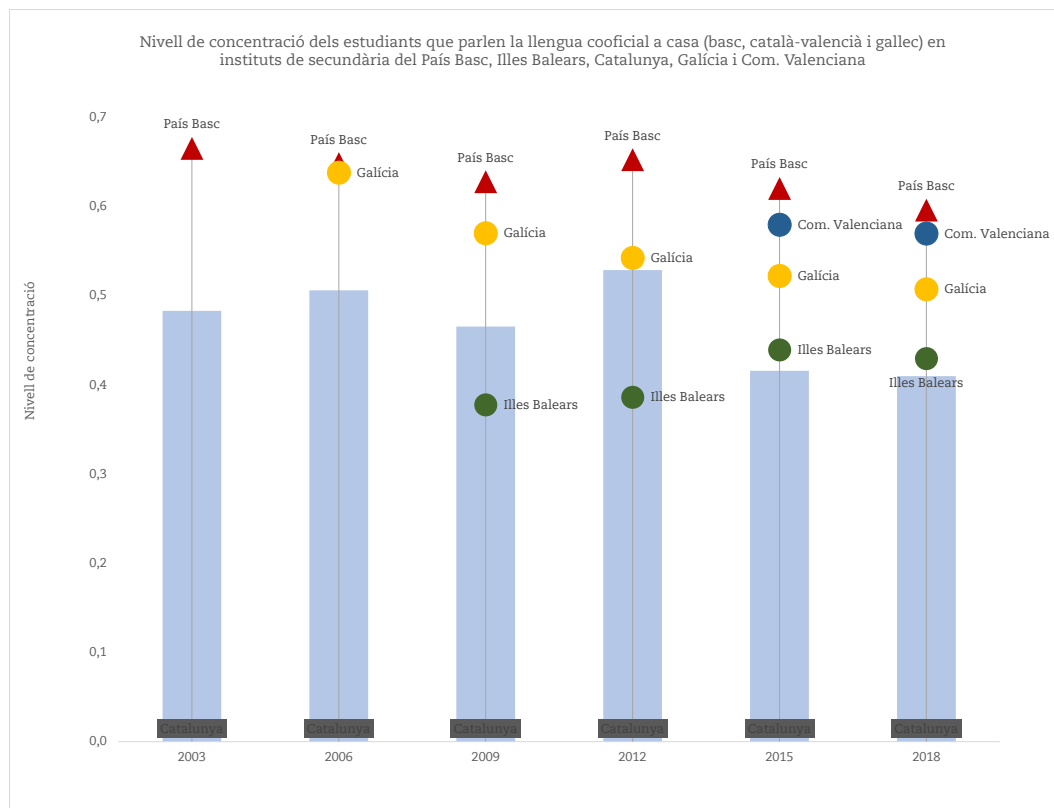
El fet que no hi hagi elecció de model per part de les famílies i que, a priori, hi hagi un únic model lingüístic per al conjunt de centres del Servei d'Educació de Catalunya hauria de fer pensar que la llengua habitualment parlada a casa no és un dels factors que pot influir en la separació i concentració de l'alumnat per raons lingüístiques.

A priori, la hipòtesi és que en les comunitats que tenen línies o models lingüístics diferenciats, la segregació per raó de llengua hauria de ser més elevada.

L'anàlisi de les dades de l'estudi PISA confirma que la segregació lingüística de l'alumnat catalanoparlant a Catalunya i a les Illes Balears és significativament menor de la dels bascoparlants en els centres de secundària del País Basc o la dels catalanoparlants en els centres de la Comunitat Valenciana (vegeu el gràfic 62 i la taula 77).

L'any 2018, al País Basc, a la Comunitat Valenciana i a Galícia, 5 de cada 10 estudiants que parlaven la llengua cooficial a casa haurien hagut de canviar de centre perquè hi hagués una distribució equilibrada de la matrícula en funció de la llengua (vegeu el gràfic 62). En canvi, a Catalunya i a les Illes Balears, aquesta proporció se situava al voltant del 40 %.

Gràfic 62. Nivell de concentració dels estudiants que parlen la llengua cooficial a casa (basc, català-valencià i gallec) en centres de secundària del País Basc, les Illes Balears, Catalunya, Galícia i la Comunitat Valenciana (PISA 2003-2018)



Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2003-2018).

Nota: No s'ha analitzat el cas de Navarra perquè el basc no és llengua oficial al conjunt de la comunitat autònoma i el percentatge d'alumnat amb el basc com a llengua habitual parlada a casa és molt baix (Llei orgànica 13/1982, de 10 d'agost, de reintegració i millorament del Règim Foral de Navarra).

Taula 77. Segregació escolar de l'alumnat que parla la llengua cooficial a casa (PISA 2003-2018)

Any	País Basc	Catalunya	Galícia	Illes Balears	Comunitat Valenciana
2003	67 %	48 %			
2006	65 %	51 %	64 %		
2009	63 %	47 %	57 %	38 %	
2012	65 %	53 %	54 %	39 %	
2015	62 %	42 %	52 %	44 %	58 %
2018	60 %	41 %	51 %	43 %	57 %

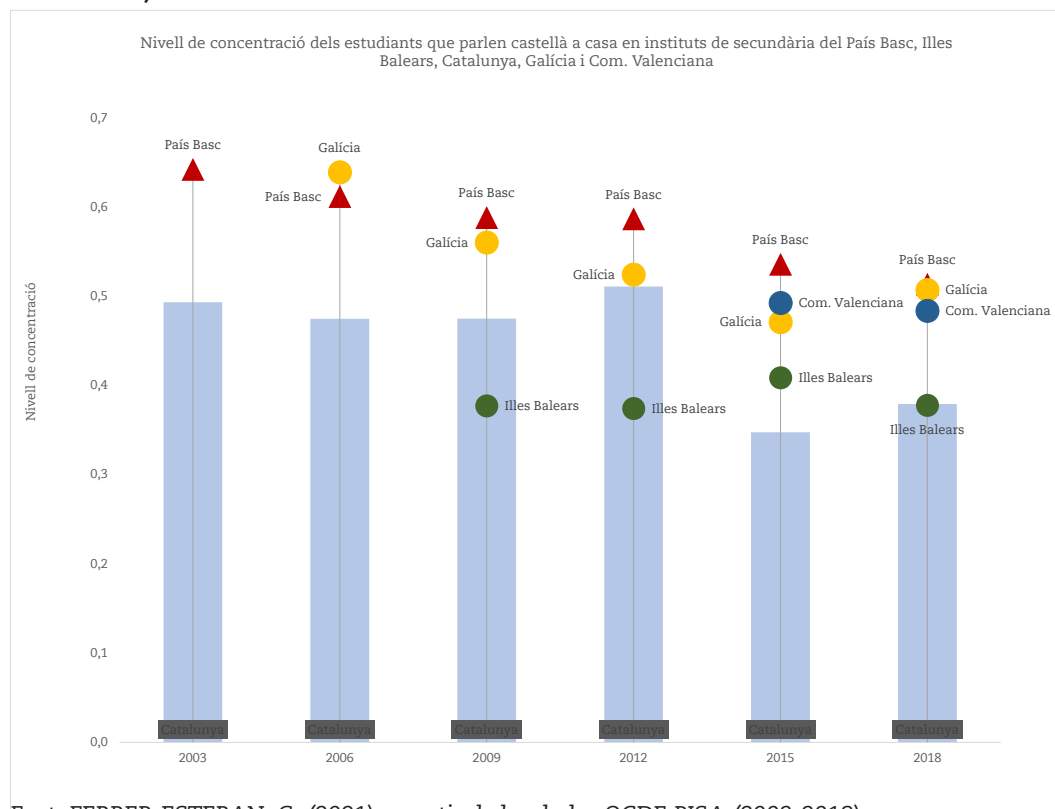
Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2003-2018).

Nota: No s'ha analitzat el cas de Navarra perquè el basc no és llengua oficial al conjunt de la comunitat autònoma i el percentatge d'alumnat amb el basc com a llengua habitual parlada a casa és molt baix (Llei orgànica 13/1982, de 10 d'agost, de reintegració i millorament del Règim Foral de Navarra).

D'altra banda, el nivell de segregació de l'alumnat castellanoparlant en uns mateixos centres a Catalunya és, juntament amb les Illes Balears, el més baix de totes les comunitats amb llengua cooficial (vegeu el gràfic 63).

L'any 2018, l'alumnat que hagués hagut de canviar de centre perquè es produís una distribució equitativa per raó de llengua se situava per sota del 40 % en ambdues comunitats, mentre que en la resta se situava en el 50 %.

Gràfic 63. Nivell de concentració dels estudiants que parlen castellà a casa en centres de secundària del País Basc, les Illes Balears, Catalunya, Galícia i la Comunitat Valenciana (PISA 2003-2018)



Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2003-2018).

Nota: No s'ha analitzat el cas de Navarra perquè el basc no és llengua oficial al conjunt de la comunitat autònoma i el percentatge d'alumnat amb el basc com a llengua habitual parlada a casa és molt baix (Llei orgànica 13/1982, de 10 d'agost, de reintegració i millorament del Règim Foral de Navarra).

Taula 79. Segregació escolar de l'alumnat que parla castellà a casa (PISA 2003-2018)

Any	País Basc	Catalunya	Galícia	Illes Balears	Comunitat Valenciana
2003	64 %	49 %			
2006	61 %	48 %	64 %		
2009	59 %	48 %	56 %	38 %	
2012	59 %	51 %	52 %	37 %	
2015	54 %	35 %	47 %	41 %	49 %
2018	51 %	38 %	51 %	38 %	48 %

Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2003-2018).

Nota: No s'ha analitzat el cas de Navarra perquè el basc no és llengua oficial al conjunt de la comunitat autònoma i el percentatge d'alumnat amb el basc com a llengua habitual parlada a casa és molt baix (Llei orgànica 13/1982, de 10 d'agost, de reintegració i millorament del Règim Foral de Navarra).

Aquestes dades semblen indicar que el model lingüístic escolar és més efectiu a l'hora d'evitar la segregació escolar per raó de llengua. Tot i això, més enllà de l'anàlisi comparada favorable, cal destacar que els nivells de segregació lingüística al sistema educatiu a Catalunya són elevats.

En aquesta línia, Benito i Gonzàlez (2009),²⁶ amb una anàlisi dels processos de segregació escolar i dels desequilibris en la composició social dels centres escolars a deu municipis catalans, conclouen que la segregació social dels centres escolars porta associada també una segregació lingüística (amb una clara associació entre nivell d'instrucció i llengua), i alerten sobre els nivells importants de segregació lingüística del sistema educatiu català, similars als nivells de segregació social de les escoles, i superiors als nivells de segregació residencial. Aquests autors adverteixen de la distribució lingüística desequilibrada de l'alumnat, que tendeix a generar determinats contextos escolars amb presència minoritària o nul·la d'alumnat catalanoparlant, es troba en centres de

municipis amb un ús social del castellà dominant o també de municipis amb una realitat bilingüe o amb el català com a llengua habitual.

Així, podem trobar escoles amb una elevada concentració d'alumnat catalanoparlant en contextos municipals no catalanoparlants (amb famílies amb un nivell d'instrucció clarament superior a la mitjana, que tendeix a concentrar-se als mateixos centres), i escoles amb una elevada concentració d'alumnat no catalanoparlant en contextos municipals catalanoparlants (amb famílies amb un nivell d'instrucció inferior a la mitjana). L'alumnat amb famílies catalanoparlants de nivell d'instrucció elevat i l'alumnat amb famílies castellanoparlants amb nivell d'instrucció baix són els que tendeixen a presentar una segregació escolar més gran.

La segregació escolar, que suposa indirectament també diferències en la composició social en funció de la llengua d'ús habitual de l'alumnat, representa una dificultat per a la normalització del català.

²⁶ BENITO, R. I GONZÀLEZ, I. (2009). "Processos de segregació escolar a Catalunya". *Polítiques* 59. Fundació Jaume Bofill.

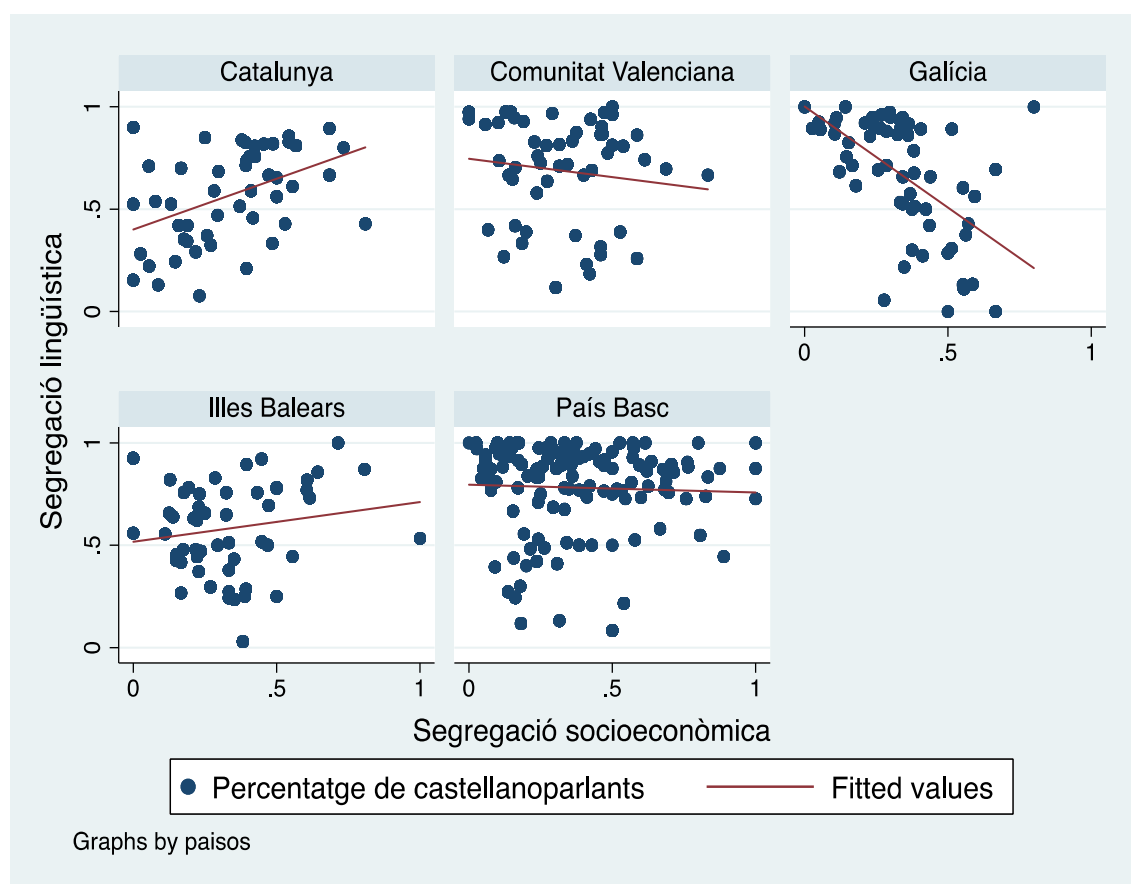
11.2. La segregació lingüística genera efectes sobre el rendiment de l'alumnat?

Com s'ha vist anteriorment, Catalunya té un sistema educatiu amb baixos nivells de segregació lingüística des d'un punt de vista comparat. Això no significa, però, que la segregació lingüística no pugui ser un problema per a la igualtat d'oportunitats educatives de l'alumnat.

La segregació escolar, tal com el Síndic de Greuges (2016) ha posat de manifest en els informes monogràfics presentats sobre aquest fenomen, genera efectes negatius sobre els resultats agregats del sistema educatiu. Cal preguntar-se, en aquest sentit, si els resultats acadèmics de l'alumnat es veuen perjudicats per la segregació lingüística, per bé que aquesta pugui ser comparativament baixa respecte a altres comunitats autònomes.

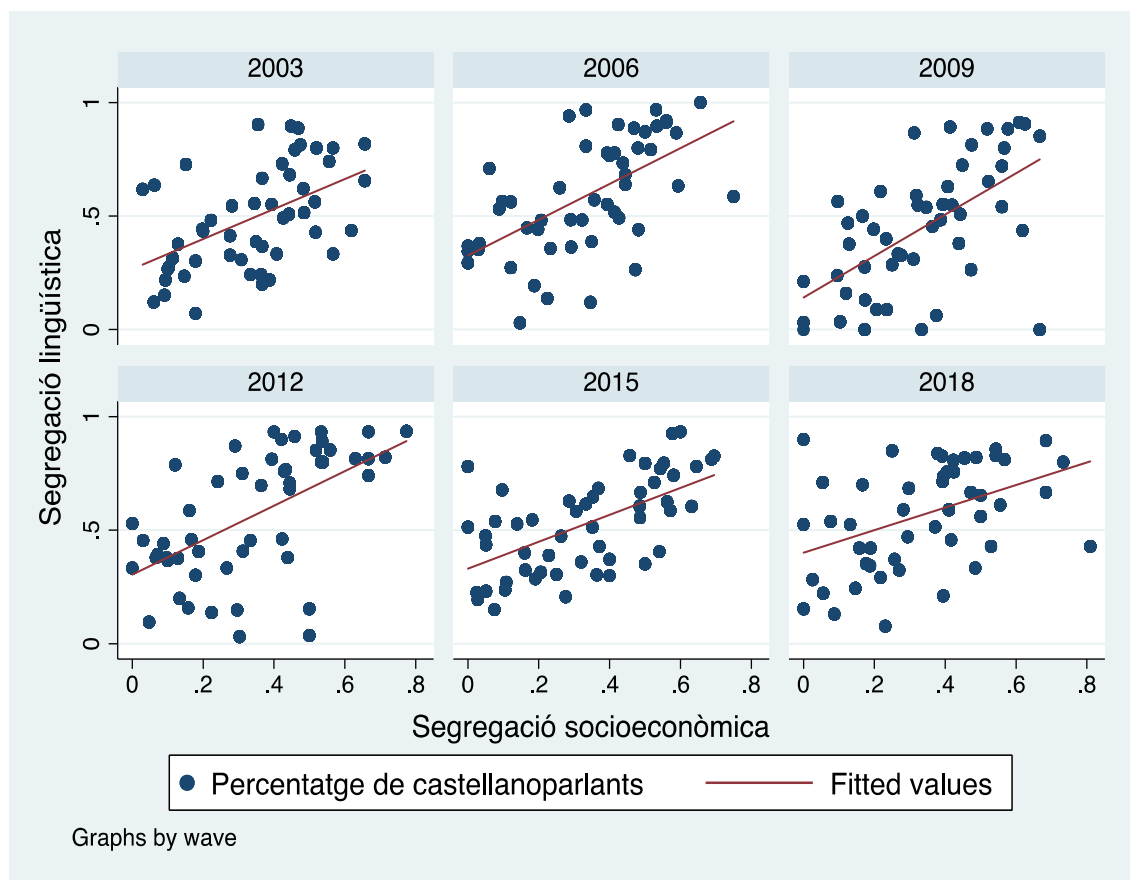
La realitat social de les comunitats autònomes quant a l'origen social de l'alumnat segons la llengua parlada a casa és diferent. En el cas del sistema educatiu català, tenir la llengua catalana com a llengua parlada a casa està associat amb un índex socioeconòmic més elevat, com s'evidencia en el mateix estudi PISA. Això, òbviament, deriva en una associació positiva entre els nivells de concentració de l'alumnat castellanoparlant en uns mateixos centres i els nivells de segregació social. Aquest fenomen només s'observa en el cas de Catalunya, on el percentatge de variància compartida entre ambdós índexs és de prop del 20 % (vegeu el gràfic 64) i es manté constant al llarg dels anys (vegeu el gràfic 65). El cas invers és el de Galícia, on parlar gallec està associat amb un índex socioeconòmic més baix. En aquest cas, per tant, la concentració de l'alumnat castellanoparlant està associada amb un nivell menor de segregació social dels centres (35 %).

Gràfic 64. Segregació social i lingüística, per comunitat autònoma (PISA 2018)



Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2018).

Gràfic 65. Segregació social i lingüística a Catalunya, per onada (PISA 2018)



Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2018).

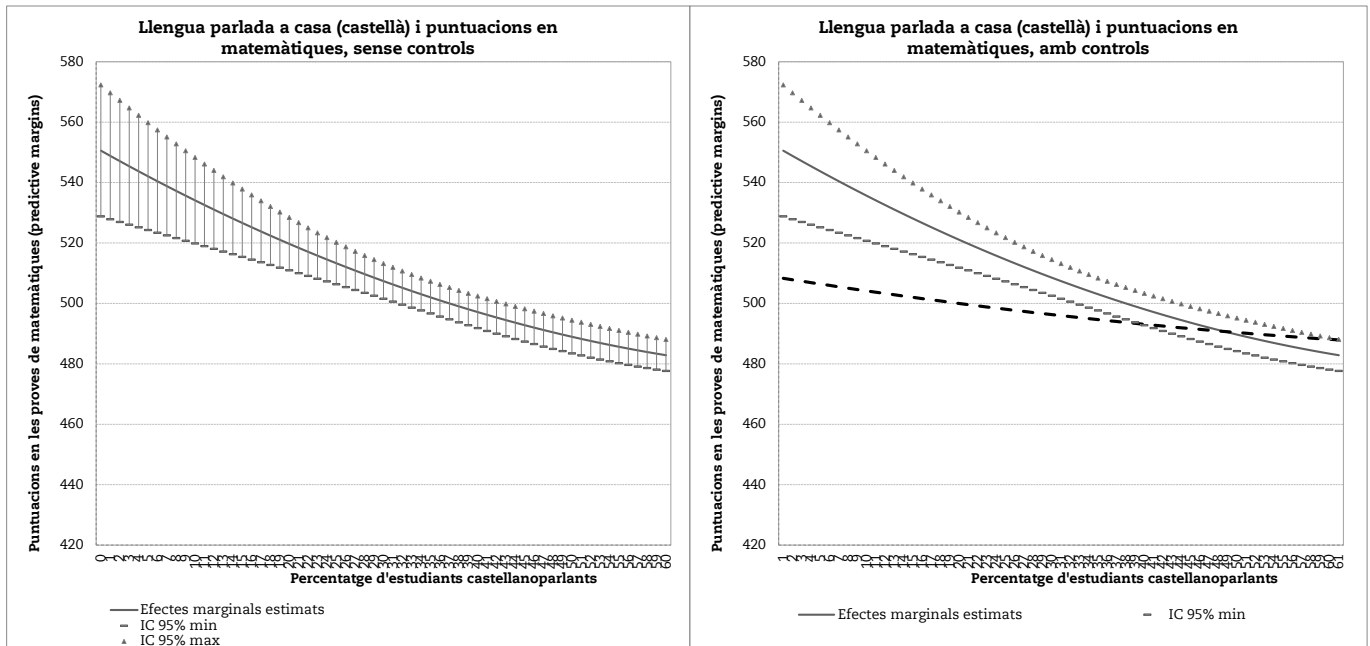
Davant d'aquesta realitat, cal preguntar-se si la segregació lingüística afecta negativament l'aprenentatge de l'alumnat. Per explorar-ho, en primer lloc, s'han dut a terme regressions en què les puntuacions són una funció del percentatge d'alumnat castellanoparlant als centres i del percentatge d'alumnat castellanoparlant al quadrat (relació quadràtica). En segon lloc, s'introdueixen controls observats com a clau per explicar la relació entre llengua i resultats.

Els resultats d'aquestes anàlisis constaten com l'augment del percentatge d'alumnat castellanoparlant en els centres a Catalunya està clarament associat amb una disminució,

estadísticament significativa, de les puntuacions en matemàtiques, comprensió lectora i ciències a les proves PISA de l'any 2018 (vegeu els gràfics de l'esquerra dels gràfics 66, 67 i 68).

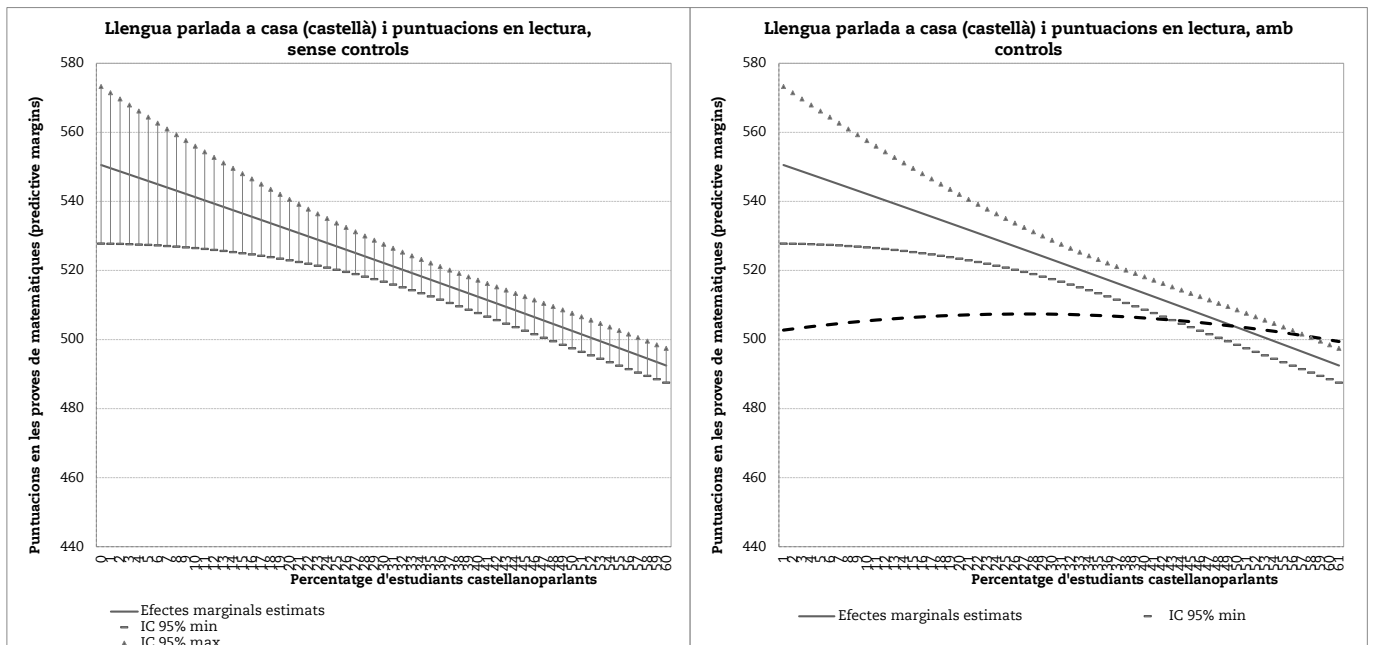
Ara bé, un cop més, aquesta relació esdevé espúria quan es "neutralitza" la influència de factors clau com l'índex socioeconòmic i cultural individual, la composició social del centre, la titularitat i l'origen estranger de l'alumnat, la relació negativa entre la concentració de l'alumnat castellanoparlant en els centres i els resultats en les proves de competència (vegeu els gràfics de la dreta dels gràfics 66, 67 i 68).

Gràfic 66. Segregació lingüística de l'alumnat castellanoparlant i puntuacions en matemàtiques (efectes marginals) (PISA 2018)



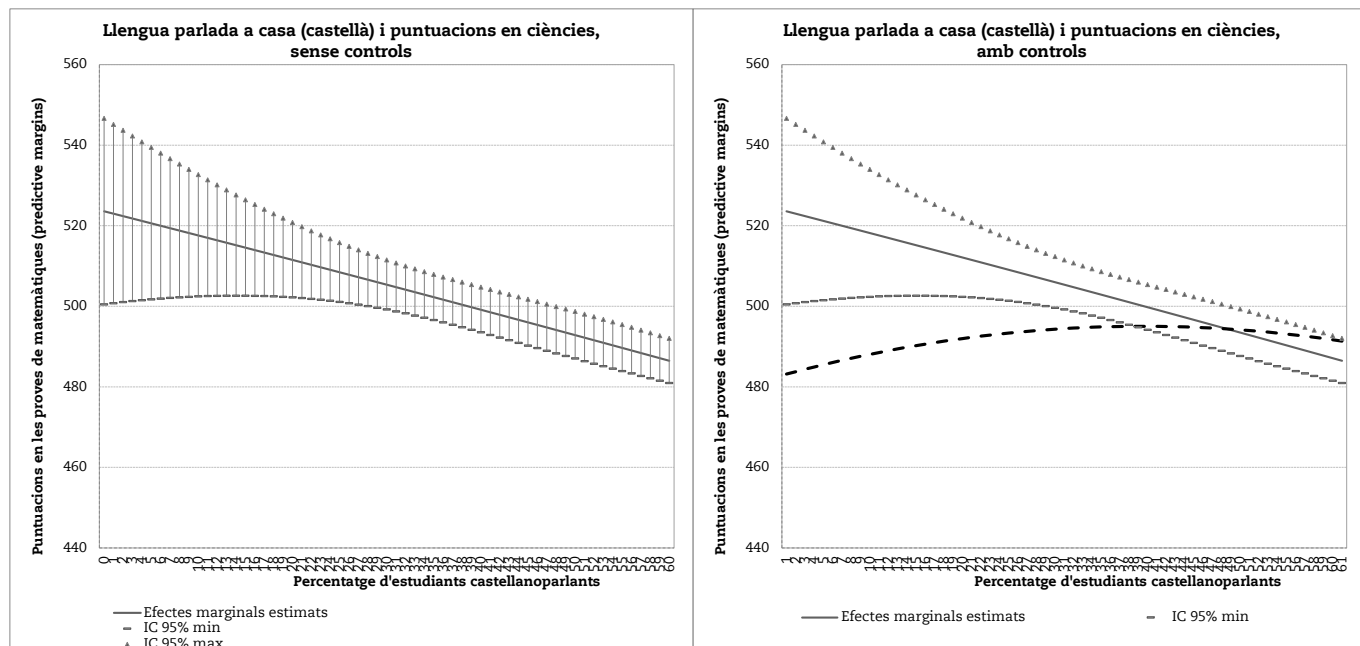
Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2018).

Gràfic 67. Segregació lingüística de l'alumnat castellanoparlant i puntuacions en lectura (efectes marginals) (PISA 2018)



Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2018).

Gràfic 68. Segregació lingüística de l'alumnat castellanoparlant i puntuacions en ciències (efectes marginals) (PISA 2018)



Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2018).

11.3. El model lingüístic escolar a Catalunya perjudica els resultats acadèmics de l'alumnat estranger que no parla habitualment a casa cap de les llengües oficials?

L'existència de diferències en els resultats acadèmics entre l'alumnat estranger i l'alumnat nadiu és un dèficit d'inclusió del sistema educatiu a Catalunya. En aquest sentit, cal preguntar-se fins a quin punt el model lingüístic escolar intervé en la generació de les desigualtats educatives i quins models lingüístics escolars aconseguen reduir en major o menor mesura les diferències per raó d'origen.

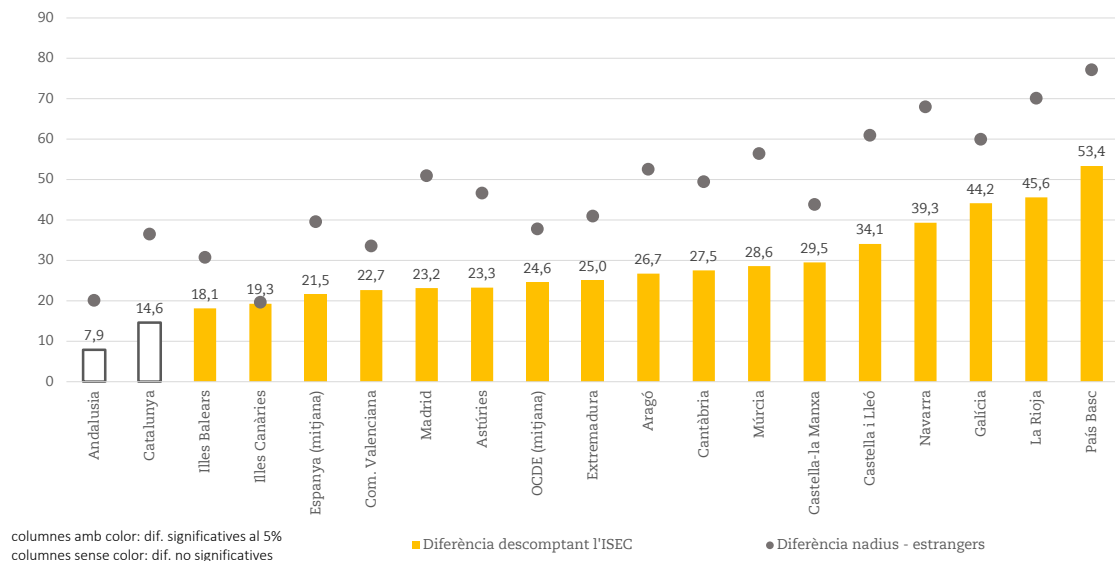
D'entrada, l'anàlisi de les dades PISA corresponents a l'any 2018 posa de manifest que Andalusia, Catalunya i les Illes Balears són les comunitats amb menys diferències entre alumnat nadiu i estranger, amb caràcter general, a les proves en competència matemàtica, mentre que el País Basc, La Rioja i Galícia mostren les diferències més

elevades (vegeu el gràfic 69). A paritat d'estatus socioeconòmic, les diferències entre alumnat nadiu i alumnat estranger a Catalunya i a Andalusia no són significatives, entre que al País Basc són gairebé quatre vegades més grans.

Si s'aprofundeix en les diferències entre alumnat nadiu i alumnat nascut fora d'Espanya, s'observa que en totes les comunitats autònomes, excepte a Andalusia, els estudiants d'origen estranger obtenen resultats significativament inferiors que els seus companys nadius (vegeu el gràfic 70). No obstant això, val a dir que Catalunya és la tercera comunitat amb unes diferències més reduïdes (el 50 % de les observades a Galícia, el País Basc i La Rioja, per exemple).

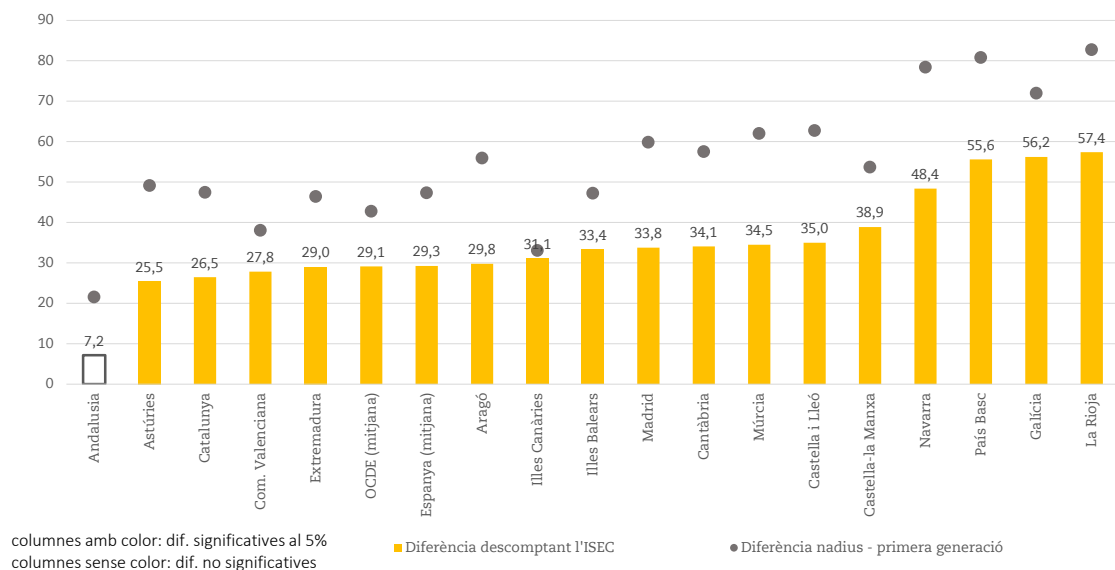
Finalment, pel que fa a l'alumnat amb progenitors nascuts fora d'Espanya, a Catalunya no s'observen diferències significatives respecte a l'alumnat nadiu (vegeu el gràfic 71). En aquest cas, les diferències més importants es constaten al País Basc i a La Rioja.

Gràfic 69. Diferències en matemàtiques entre estudiants nadius i d'origen estranger, per comunitat autònoma (PISA 2018)

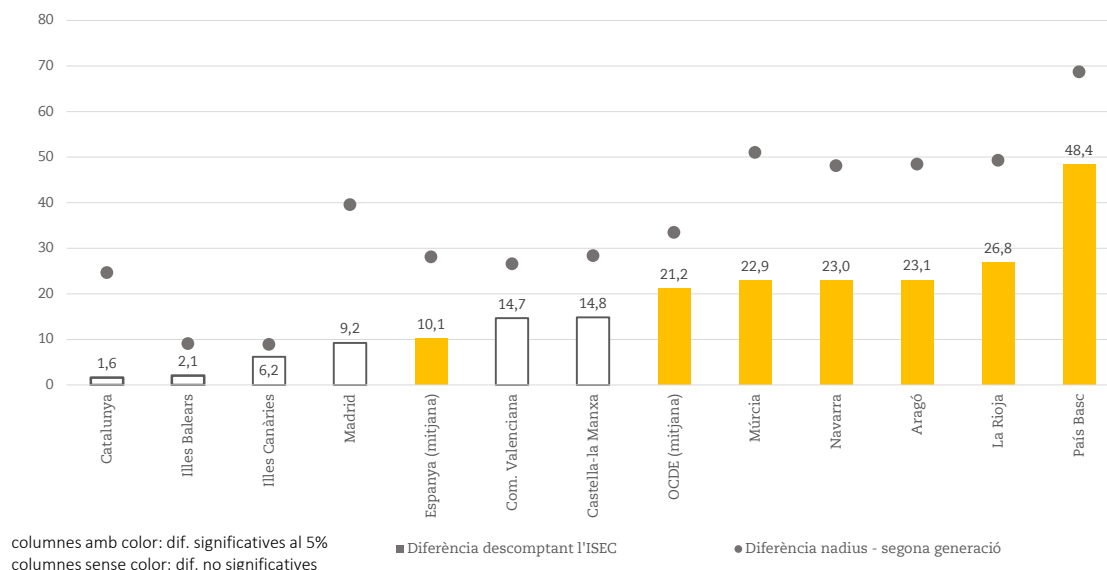


Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2018).

Gràfic 70. Diferències en matemàtiques entre estudiants nadius i d'origen estranger nascuts fora d'Espanya, per comunitat autònoma (PISA 2018)



Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2018).

Gràfic 71. Diferències en matemàtiques entre estudiants nadius i d'origen estranger amb progenitors nascuts fora d'Espanya, per comunitat autònoma (PISA 2018)

Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2018).

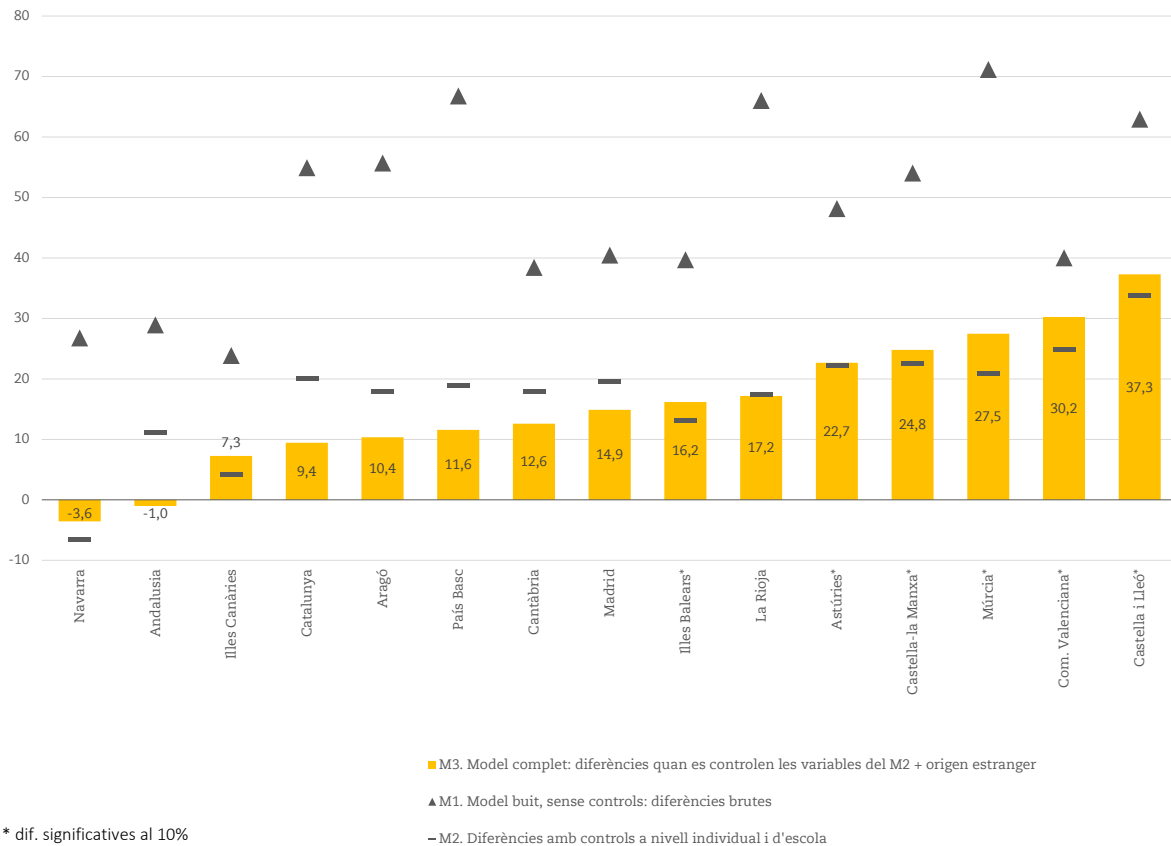
Més enllà de l'origen estranger, convé analitzar fins a quin punt el fet de tenir com a llengua habitual a casa una llengua no oficial a Catalunya perjudica els resultats acadèmics d'aquest alumnat.

Aquesta anàlisi, que conté les dades comparades de les diferents comunitats autònomes, amb cooficialitat lingüística o sense, s'ha dut a terme a través de models de regressió en què es parteix d'un model sense controls i s'afegeixen covariables fins que s'obté un model complet, d'acord amb tres fases d'anàlisi diferenciades: en primer lloc, un model buit, sense controls, que ens mostra les diferències brutes entre l'alumnat que habitualment parla una llengua oficial i la resta; en segon lloc, un model amb controls de tipus individual i escolar, sense la inclusió de la variable d'origen estranger, i finalment, un model amb tots els controls de tipus individual i de centre escolar.

Com ja s'ha vist amb l'alumnat castellanoparlant i amb l'alumnat d'origen estranger, a Catalunya, el fet de parlar una llengua diferent al català o al castellà no està associat amb diferències significatives en les puntuacions en les proves de competències (gràfic 72). Després de "neutralitzar" bona part de la influència de factors individuals, escolars i socials que intervenen en la relació entre llengua parlada i resultats acadèmics, les diferències obtingudes són estadísticament no significatives.

Hi ha sis comunitats on, en canvi, l'alumnat que parla una altra llengua diferent a les llengües oficials obté pitjors resultats en les proves: és el cas de Castella i Lleó, la Comunitat Valenciana, Múrcia, Castella-la Manxa, Astúries i les Illes Balears.

Gràfic 72. Diferències de puntuacions en comprensió lectora de l'alumnat que a casa parla una llengua diferent a la llengua oficial (PISA 2015)



* dif. significatives al 10%
 Font: Elaboració pròpia amb dades PISA 2015

Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2018).

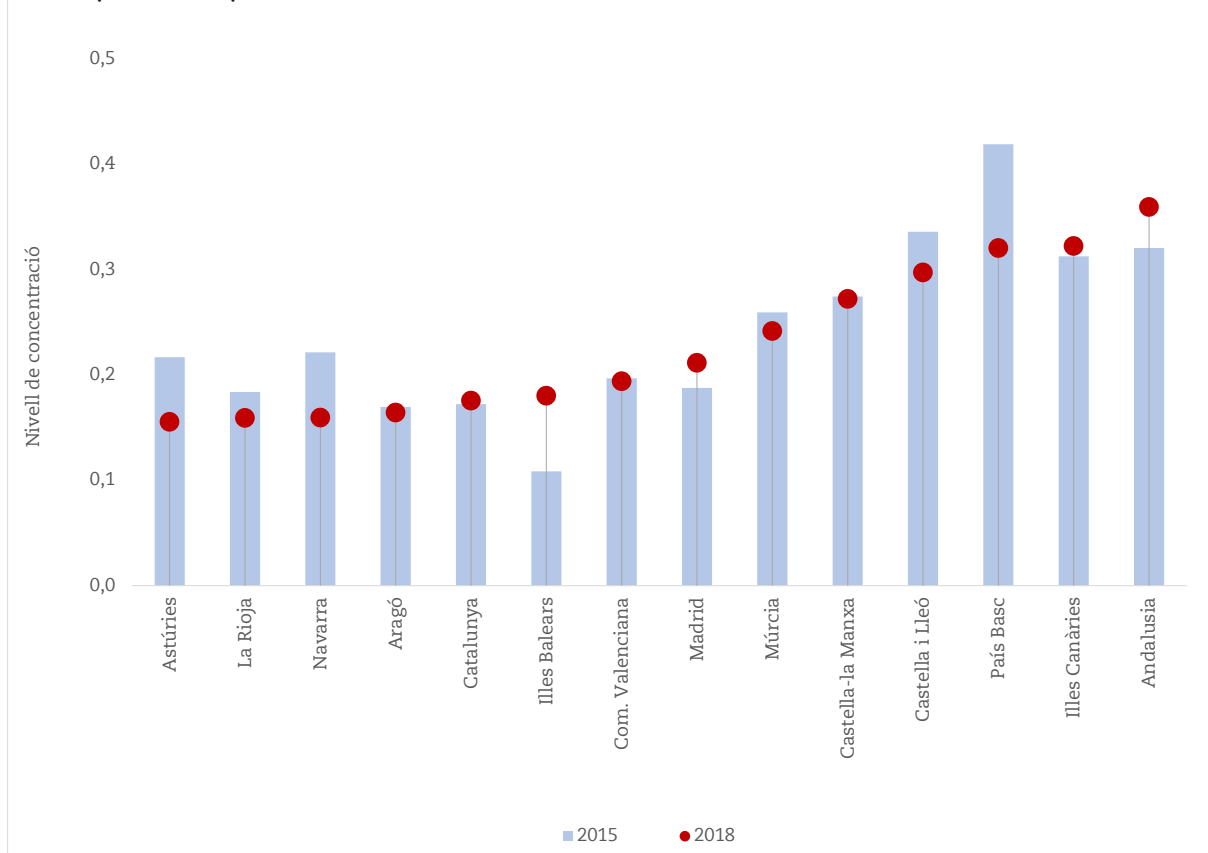
11.4. L'alumnat amb una llengua diferent a les llengües oficials pateix segregació per raó de llengua?

Així mateix, a partir de les dades de l'estudi PISA s'analitza si l'alumnat que parla una llengua diferent a les llengües oficials de la comunitat autònoma està distribuït de forma més o menys equilibrada entre els centres. La posició comparada de Catalunya ens aporta un indicador addicional sobre la inclusivitat del sistema.

Catalunya se situa com la cinquena comunitat amb nivells de segregació més baixos, amb valors molt semblants als d'Astúries, La Rioja, Navarra i Aragó (vegeu el gràfic 73). Aquest resultat no varia substancialment la classificació resultant de les dades del 2015, en què el sistema educatiu català se situava com el tercer sistema amb menys segregació per raó de llengua.

En l'altre extrem se situen Andalusia, les Canàries, el País Basc, Castella i Lleó i Castella-la Manxa, amb els valors més alts de segregació lingüística.

Gràfic 73. Nivell de segregació escolar de l'alumnat que parla una llengua diferent a la llengua oficial (PISA 2018)



Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2018).

BLOC 4. ALTRES ÀMBITS ESTRATÈGICS PER A LA NORMALITZACIÓ DE LA LLENGUA CATALANA EN MATÈRIA D'EDUCACIÓ

12. LA LLENGUA DE SIGNES CATALANA EN L'ÀMBIT EDUCATIU

Marc jurídic

Les persones sordes signants són persones la llengua natural i d'ús de les quals és la llengua de signes. Igual que la resta de persones, les persones sordes signants tenen la necessitat d'accedir a la comunicació i informació de l'entorn sense barreres de cap tipus, tal com estableix la Llei 17/2010, de 3 de juny, de la llengua de signes catalana.

En aquest sentit, la Llei reconeix la llengua de signes catalana com a llengua de les persones sordes i sordcegues signants de Catalunya, i estipula la modalitat educativa bilingüe com el projecte educatiu en què coexisteixen la llengua de signes catalana, com a matèria d'estudi i llengua d'ús en la comunicació i l'accés al currículum escolar, i les llengües orals i escrites oficials, que també són objecte d'aprenentatge.

Els drets lingüístics de les persones sordes signants estan reconeguts en el marc de la protecció internacional dels drets humans, concretament en la Resolució 48/96, de 20 de desembre de 1993, de l'Organització de les Nacions Unides, que refereix la conveniència d'emprar la llengua de signes en els àmbits educatiu, familiar i comunitari dels infants sords i la necessitat de prestar serveis d'interpretació de llengües de signes, com a eina per millorar la integració social d'aquests infants.

Al seu torn, la Convenció de drets de les persones amb discapacitat, en l'article 2, reconeix tant el llenguatge oral com les llengües de signes i fa referència als diferents formats que permeten l'accés a la comunicació d'acord amb la diversitat de les persones sordes, fent referència al llenguatge escrit, els sistemes auditius, el llenguatge senzill o la tecnologia de la informació i les comunicacions de fàcil accés. En l'article 30.4 preveu el reconeixement i el suport a la

identitat cultural i lingüística específica de les persones sordes, incloses la llengua de signes i la cultura sorda.

Pel que fa a l'Estat espanyol, mitjançant la Llei 27/2007, de 23 d'octubre, per la qual es reconeixen les llengües de signes espanyoles i es regulen els mitjans de suport a la comunicació oral de les persones sordes, amb discapacitat auditiva i sordcegues, es va reconèixer oficialment la llengua de signes espanyola. Aquesta llei destaca el valor lingüístic i cultural de la llengua de signes i regula els mitjans de suport a la comunicació oral de les persones sordes, amb discapacitat auditiva i sordcegues.

Quant als drets de les persones sordes, el Reial decret legislatiu 1/2013, de 29 de novembre, pel qual s'aprova el Text refós de la Llei general de drets de les persones amb discapacitat, estableix en l'article 23 les condicions bàsiques d'accessibilitat i no discriminació necessàries per garantir la igualtat d'oportunitats al col·lectiu de persones amb discapacitat, dins de les quals s'han d'incloure, entre d'altres, els suports complementaris (ajuts econòmics, productes i tecnologies de suport, serveis o tractaments especialitzats, altres serveis personals, altres formes de suport personal o animal, etc.) i en particular ajuts i serveis auxiliars per a la comunicació, com ara sistemes de suport a la comunicació oral i llengua de signes, sistemes de comunicació tàctil i altres dispositius que permetin la comunicació.

A la normativa catalana, l'article 50.6 de l'Estatut d'autonomia de Catalunya estableix com a principi rector de les polítiques públiques la garantia de l'ús de la llengua de signes catalana, i la Llei 17/2010, de 3 de juny, reconeix la llengua de signes catalana com a sistema lingüístic i en regula l'ensenyament; regula l'aprenentatge, la docència i la interpretació d'aquesta llengua;

garanteix el principi d'igualtat de tracte i d'oportunitats entre dones i homes en l'aplicació de la normativa reguladora de la llengua de signes catalana, i estableix la necessitat de difondre l'existència i el coneixement de la llengua de signes catalana dins l'àmbit lingüístic català.

Amb la lectura de la Llei es pot constatar que el seu eix principal és l'àmbit educatiu. En aquest àmbit, en l'article 5 es determina que els serveis públics educatius han de garantir la informació a les mares, els pares o els tutors d'infants sords i sordcecs sobre les modalitats educatives disponibles per a llur escolarització, perquè puguin escollir lliurement entre la modalitat educativa oral, en què la llengua oral és la llengua d'ús, o la modalitat educativa bilingüe, en què la llengua de signes catalana és la llengua d'ús, juntament amb l'aprenentatge de les llengües oficials a Catalunya.

Es garanteix així l'aprenentatge de la llengua de signes catalana en la modalitat educativa bilingüe, en què és llengua d'ús d'ensenyament juntament amb el català, com a llengua pròpia i d'ús del sistema educatiu, i les altres llengües orals i escrites oficials a Catalunya.

També s'estableix, entre d'altres, que el departament competent en matèria de política lingüística ha de difondre l'existència de la llengua de signes catalana i fomentar el respecte pels valors de la diversitat lingüística, i que l'Administració educativa ha de facilitar l'aprenentatge de la llengua de signes catalana a les persones sordes i sordcegues adultes i, en general, a qui la vulgui aprendre.

Finalment, en la disposició addicional segona s'estableix específicament que el departament competent en matèria d'educació ha d'establir, per reglament, les condicions d'accés a la modalitat educativa bilingüe dels infants sords i sordcecs les mares, els pares o els tutors dels quals hi hagin optat, d'acord amb el que disposa l'article 5.

Pel que fa als altres espais de les polítiques públiques, que han de tenir en compte en tot cas una política lingüística amb relació a la llengua de signes catalana, en l'article 9 de la Llei s'estableix que el Govern, a proposta del

departament competent en matèria de política lingüística, ha d'establir per reglament l'òrgan competent per a la direcció, la planificació i la coordinació interdepartamental de la política lingüística amb relació a la difusió i el foment de la llengua de signes catalana.

També la Llei catalana 13/2014, de 30 d'octubre, d'accessibilitat, reconeix específicament els drets de les persones amb discapacitat auditiva que es comuniquen en llengua de signes, i estableix així que la llengua de signes catalana és la llengua de les persones sordes o sordcegues signants a Catalunya (article 31). Pel que fa a les condicions d'accessibilitat en la comunicació en l'àmbit de l'ensenyament, l'article 32 especifica que el departament competent en matèria d'ensenyament ha de garantir a l'alumnat amb discapacitat sensorial, sia auditiva, sia visual, sia auditiva i visual alhora, i també a l'alumnat amb dificultats de lectura o de comprensió greus, un procés educatiu en les condicions adequades que tingui en compte la diversitat funcional i permeti ajustar l'accés a la comunicació i el currículum a les necessitats de cada cas.

Amb relació a l'alumnat amb discapacitat, el departament ha de garantir a les famílies o als tutors dels infants amb discapacitat auditiva la informació sobre les modalitats educatives per a llur escolarització, perquè puguin escollir lliurement entre la modalitat educativa oral o la bilingüe en els centres que es determinin, i ha de garantir l'aprenentatge i l'ús de la modalitat escollida.

La necessitat i el dret a tenir una llengua

La sordesa afecta 33.825 persones a Catalunya, segons les dades de l'Idescat de l'any 2020. El 8 % de la població té problemes auditius de diferent tipus i grau, i gairebé tres quartes parts d'aquest col·lectiu té més de seixanta-cinc anys. Cinc de cada mil infants neix amb algun tipus de sordesa.

Igual que ha passat amb el concepte de discapacitat, la conceptualització de la sordesa es pot entendre des de dues perspectives: d'una banda, des d'un punt de vista mèdic, considerant la sordesa física, que se centra en l'etiologia, el grau i el tipus

de pèrdua, la seva localització, etc.; i de l'altra, des d'un punt de vista sociolingüístic i cultural, que té més a veure amb la llengua i la identitat cultural de la persona. Aquest segon enfocament posa en relleu que hi ha una sèrie de conseqüències lingüístiques, culturals i identitàries de la sordesa, i té en compte els diferents processos de socialització que es produeixen en les persones sordes.²⁷

La sordesa, en aquest sentit, ha passat de ser considerada com un problema individual que afecta algunes persones a conseqüència d'una deficiència, a ser considerada també des d'una perspectiva de construcció social com el resultat de la interacció entre les persones i l'entorn físic, social, cultural i ideològic en el qual conviuen. Aquesta perspectiva permet entendre la sordesa des del punt de vista dels drets fonamentals de les persones sordes que viuen, com tota la resta de persones, en entorns dissenyats des d'una cultura oral, en la qual l'accés a la comunicació i a la informació es transmet mitjançant les llengües orals (en format verbal o escrit).

Les dificultats de la comunicació derivades de les barreres que suposa una societat basada en la comunicació oral es converteixen, doncs, en la principal barrera per al desenvolupament de tota la resta de drets per a les persones sordes. El dret a tenir un llenguatge i poder comunicar-se té una importància especial per a l'exercici de tota la resta de drets.

Des d'aquesta perspectiva, les persones sordes es troben en una situació de doble desavantatge per a l'exercici dels seus drets. D'una banda, pel fet mateix de la sordesa i el que suposa a l'efecte de la seva relació amb l'entorn (dret a tenir una llengua, a la comunicació i a la informació, entre d'altres); i de l'altra, pel fet que la seva discapacitat passa desapercibuda en la societat. Les dificultats relacionals de les persones sordes amb l'entorn (de comunicació, d'accés a la informació, etc.) no són visibles als ulls de la

societat oïdora que no viu ni coneix les seves circumstàncies.

Ara bé, no totes les persones sordes són iguals, ni tenen les mateixes necessitats, sinó que depenen del grau de pèrdua d'audició, del moment de la vida en què es perd (o si no s'arriba a tenir mai) i de les eines lingüístiques que la persona pugui desenvolupar. No totes les persones sordes es comuniquen en llengua oral, ni totes utilitzen la llengua de signes. Hi ha persones per a les quals les pròtesis i ajudes tècniques a l'audició poden ser suficients per a la participació integrada en l'entorn, però en altres casos aquests ajuts mecànics i tecnològics no són suficients per a l'accés a la informació i la comunicació.

Tot i que les persones sordes que es comuniquen en llengua oral són la majoria, el grau de competència lingüística és molt diferent entre les persones que han perdut audició després d'haver assentat el llenguatge i la parla i les persones que han nascut sordes, que tenen més dificultats per arribar a ser plenament competents en el llenguatge oral en un grau satisfactori.

Hi ha estudis que assenyalen que un infant que neix sord, és a dir, que no hi sent prou per aprendre una llengua parlada, fins i tot amb l'ajuda d'auxiliars auditius, o que perd l'audició en edats primerenques, no podrà fer la seva vida de manera normal i satisfactòria en una societat oralista només a partir d'una llengua parlada.²⁸

Per això cal dotar aquests infants d'un llenguatge, que els permeti, des del primer moment, comunicar-se amb el seu entorn. Al marge de l'elecció de la família en l'aposta per millorar la seva capacitat auditiva mitjançant ajudes mecàniques, amb la intenció que progressivament pugui sentir i aprendre el llenguatge oral, l'infant necessita comunicar-se i té dret a comunicar-se. Això ho pot fer mitjançant la llengua de signes des d'edats molt primerenques. Si posteriorment desenvolupa també la parla, serà bilingüe.

²⁷ JAUREGI, A., BERNARÁS, E. I JAUREGUIZAR, J. (2020). "Derechos humanos desde la diversidad lingüística e identitaria de las personas sordas". *Deusto Journal of Human Rights*, n. 5: 187-213. <http://dx.doi.org/10.18543/djhr.1748>

²⁸ HUMPHRIES, T.; KUSHALNAGAR, P.; MATHUR, G.; JO NAPOLI, D.; PADDEN, C.; RATHMANN, C. Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. 2014. Traducció al castellà: Josep Quer (ICREA, Universitat Pompeu Fabra, Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge) i Jordina Sánchez Amat (Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Universitat Autònoma de Barcelona).

La llengua de signes en l'escolarització dels infants amb sordesa

Totes les persones sordes, qualsevol que sigui el seu tipus o grau de sordesa i la seva situació individual, i independentment que siguin o no usuàries de les llengües de signes, tenen dret a tenir una llengua pròpia, una llengua materna, que els permeti comunicar-se i accedir a la informació de l'entorn sense barreres de cap tipus.

La llengua de signes és una entitat en sí mateixa. És la llengua de les persones sordes i sordcegues signants de Catalunya. És la llengua pròpia de la comunitat sorda de Catalunya, utilitzada també per un important nombre de persones oients que comparteixen la cultura d'aquesta comunitat. En aquest sentit, la Recomanació 1598 de l'Assemblea Parlamentària del Consell d'Europa, sobre la protecció de les llengües de signes als estats membres, reconeix el valor de les llengües de signes com a expressió de la riquesa cultural europea, i afirma que són un element del patrimoni tant lingüístic com cultural d'Europa. Igualment, reconeix les llengües de signes com a mitjà de comunicació natural i complet, de manera que es deixa de parlar de *llenguatge* per parlar de *llengua de signes*.

Per la seva banda, l'Organització de les Nacions Unides, en la Resolució 48/96, de 20 de desembre de 1993, es refereix a la conveniència d'emprar la llengua de signes en els àmbits educatiu, familiar i comunitari dels infants sords i a la necessitat de prestar serveis d'interpretació de llengües de signes.

En aquest sentit, quan la normativa reconeix el dret de l'alumnat sord a triar entre una educació bilingüe (signada i oral) o monolingüe, reconeix l'entitat de cadascuna de les llengües. La llengua de signes catalana no és una manera de representar la llengua catalana, com pot ser el llenguatge escrit, o l'escriptura braille, sinó que és una llengua en si mateixa.

En l'àmbit educatiu, el dret de l'alumnat sord a tenir una llengua que li permeti comunicar-se i accedir a la informació de l'entorn sense barreres de cap tipus es tradueix en el dret a rebre els suports i ajuts necessaris per poder exercir el dret a l'educació en les mateixes condicions que la resta d'alumnat.

Els alumnes amb discapacitat auditiva alta es troben en una situació de greuge comparatiu en relació amb els seus companys que hi senten: no estan en igualtat de condicions per rebre les informacions orals, i sovint també escrites, que es donen a l'aula.

Aquesta situació de desavantatge està relacionada amb el grau de pèrdua auditiva i el moment d'aparició de la sordesa, però també amb tot el seu procés relacional. La seva manca d'audició i la dificultat que això els suposa per parlar influeix en el conjunt de les seves característiques personals, familiars, etc. pel que fa al seu procés d'aprenentatge.

L'alumnat sord requereix més esforç que els seus companys oïdors per expressar-se, per aprendre lèxic nou i per utilitzar la gramàtica en general.

Per atendre correctament aquest alumnat a l'aula, cal tenir present que entre els alumnes amb sordesa hi ha diferències quant a les seves capacitats per captar la informació oral i escrita, i que cal preveure, també, que en principi, es necessari que el professorat tracti d'una manera adequada la informació oral que proporciona, tant pel que fa al contingut com a la forma d'expressar-la, que es requereix una ubicació determinada a l'aula, tant de l'alumne com del mestre, i que són necessaris recursos gràfics i amplificadors de la informació.

Per atendre les necessitats educatives especials de l'alumnat sord, el sistema educatiu incorpora diferents modalitats comunicatives amb estratègies que van des de models monolingües orals exclusius fins a bilingües i biculturals. Aquests últims impliquen llengua de signes més llengua oral, i cultura sorda més cultura del territori.

A Catalunya, la Llei de signes catalana estableix que els serveis públics educatius han de garantir la possibilitat de triar entre les modalitats educatives oral (en què la llengua oral és la llengua d'ús) o bilingüe (en què la llengua de signes catalana és la llengua d'ús, juntament amb l'aprenentatge de les llengües oficials a Catalunya):

- Modalitats audioorals:

- Audiooral exclusiva. Es treballa en exclusiva el desenvolupament de la llengua oral parlada i escrita (català i castellà).

- Audiooral - paraula complementada. Es tracta d'una modalitat audiooral amb suport a la lectura labial.

- Modalitat bilingüe. Consisteix en l'ús conjunt (però no simultani) de la llengua de signes i de la llengua oral. Es pretén la màxima competència lingüística en ambdues llengües. La llengua de signes s'utilitza com a llengua de comunicació i com a eina per a l'aprenentatge de la llengua oral. Mitjançant la llengua de signes es pot explicar com funciona la llengua oral parlada i escrita.

Principals mancances

L'aprovació pel Parlament de Catalunya de la Llei 17/2010, de 3 de juny, i de la normativa sobre accessibilitat en la comunicació de les persones sordes i sordcegues que regula les condicions d'ús de la llengua de signes catalana com a mitjà de comunicació i els mitjans de suport a la comunicació oral, i que garanteix l'accés als serveis públics en condicions d'igualtat, suposa un gran avenç en la garantia del dret de les persones sordes signants a usar la llengua de signes catalana especialment en l'àmbit de l'administració educativa.

Ara bé, el Síndic continua rebent queixes de famílies i associacions de persones sordes de Catalunya per la manca de compliment dels mandats de la Llei 17/2010, de la llengua de signes catalana, a l'escola.

Les queixes deriven de la manca de centres educatius amb modalitat d'escolarització bilingüe (oral i signada) en els diferents territoris, la qual cosa obliga les famílies a desplaçar-se, moltes vegades molts quilòmetres, per poder accedir a un centre que ofereixi aquesta modalitat d'educació, o a escolaritzar els seus fills en entorns educatius no bilingües en què només poden desenvolupar la seva vida escolar (lectiva i social) en llengua oral i amb suports puntuals a l'aula (en alguns casos). També s'han rebut queixes per la manca de professionals signants en els centres d'infantil i primària, i per la manca d'intèrprets de llengua de signes en les etapes següents.

Les famílies també manifesten que troben dificultats per la manca de recursos per a l'exercici del dret a fer servir la llengua de

signes, tant en les comunicacions diàries en l'entorn més proper com en els centres educatius. Reclamen el desplegament de la Llei de llengua de signes catalana i posen de manifest les dificultats que tenen per la manca de recursos per a la inclusió efectiva dels infants sords en el sistema educatiu.

Adicionalment, i tenint en compte el que s'ha explicat, en el sentit que la llengua de signes és una llengua com a tal, no un llenguatge, ni una manera d'expressar la llengua oral (com pot ser l'escriptura), la impossibilitat d'escolaritzar els infants en entorns bilingües els priva del dret a la seva llengua natural, triada per la seva família, i els limita considerablement en les seves relacions amb els iguals, amb els professorat i en el seu procés d'aprenentatge.

Les famílies que s'han adreçat al Síndic posen de manifest la importància de proveir els infants sords d'un llenguatge que els serveix per vehicular les seves relacions socials i els seus aprenentatges, per a la qual cosa reclamen la llengua de signes catalana, al marge que paral·lelament o amb posterioritat facin servir suports tècnics ortoprotètics per millorar l'audició i l'oralitat.

En aquest sentit, exposen que el Protocol del Departament de Salut per a l'atenció de nadons sords no inclou cap mena d'informació sobre la llengua de signes catalana per a les famílies i que els recursos especialitzats que es posen a la seva disposició (CREDA) tampoc hi treballen, i limiten la seva intervenció a la rehabilitació logopèdica.

També denuncien que en l'àmbit sanitari, els equips professionals responsables dels suports tècnics per a l'audició (audiòfons i implants coclears) prohibeixen a les famílies comunicar-se en llengua de signes amb els seus fills sota l'argument que si la fan servir mai no aprendran a escoltar ni a parlar, malgrat els aparells o implants. Segons exposen, hi ha evidència que els infants que no aprenen la llengua de signes catalana no adquireixen cap eina de comunicació, la qual cosa els aïlla socialment, i la conseqüència és que arriben a l'edat de sis, set o vuit anys sense cap eina de comunicació, i això els comporta dificultats cognitives i de vegades conductuals.

Finalment, a hores d'ara no ha estat aprovat el reglament sobre les condicions d'accés a la

modalitat educativa bilingüe dels infants sords i sordcecs les mares, els pares o els tutors dels quals hagin optat, segons el manament de la disposició addicional segona de la Llei, per aquesta modalitat educativa, ni hi ha una regulació sobre les matèries docents i la certificació corresponent per garantir que el personal docent que ha de desenvolupar la seva tasca amb persones sordes i sordcegues usuàries de la llengua de signes catalana tingui la formació i l'acreditació corresponents.

13. EL RÈGIM LINGÜÍSTIC EN L'ENSENYAMENT UNIVERSITARI

El règim lingüístic de les universitats queda definit per l'EAC i per la Llei 1/1998, de política lingüística, i la Llei 1/2003, d'universitats. D'acord amb la Llei 1/2003, “el català és la llengua pròpia de les universitats de Catalunya i, per tant, és la llengua d'ús normal de llurs activitats” (art. 6.1). En relació amb aquesta disposició, l'EAC estableix també que “el català s'ha d'utilitzar normalment com a llengua d'ús i d'aprenentatge en l'ensenyament universitari i en el no universitari” (art. 35.1), tot i que aquesta disposició es modula en l'àmbit universitari pel principi segons el qual “el professorat i l'alumnat dels centres universitaris tenen dret a expressar-se, oralment i per escrit, en la llengua oficial que elegeixin” (art. 35.5).

El marc actual de competència entre universitats per atraure alumnat internacional als seus programes i la tendència creixent de captació de personal docent i investigador de fora dels territoris de llengua catalana afegeixen noves tensions a la gestió dels usos lingüístics en la docència universitària i poden dificultar l'ús del català en aquest camp. Per prevenir possibles conflictes i blindar els drets lingüístics de docents i estudiants en aquest marc, les universitats han posat sobre la taula els principis de transparència lingüística, pel qual la llengua en què s'impartirà l'assignatura en els diferents grups s'ha de donar a conèixer abans de la matrícula, i de seguretat lingüística, pel qual la llengua d'impartició de matèria anunciada en el pla docent de l'assignatura no es pot modificar una vegada iniciat el curs.

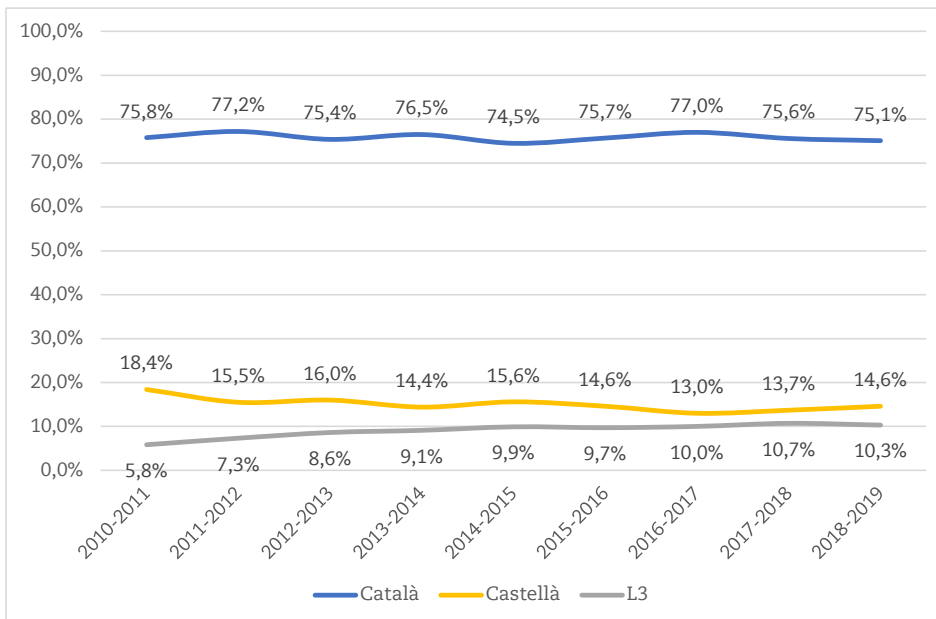
Amb tot, hi ha casos d'incompliments en l'ús del català com a llengua d'impartició de matèria que, tot i la seva escassa rellevància

quantitativa sobre el total d'assignatures de grau i màster impartides a les universitats catalanes, resulten en queixes que assoleixen una certa visibilitat a les xarxes socials i els mitjans de comunicació, i van motivar una actuació d'ofici del Síndic de Greuges al començament del curs 2020/2021. En el marc d'aquesta actuació d'ofici, les universitats públiques i la Secretaria d'Universitats i Recerca han exposat que les incidències detectades són poc nombroses i que disposen de protocols d'actuació per actuar en els casos en què es produeixen canvis de llengua d'impartició de matèria. De manera més recent, el Departament de Recerca i Universitats i les universitats catalanes s'han compromès a fer un seguiment semestral del compliment de la llengua d'impartició de matèria en graus i màsters.

Més enllà dels incompliments i les queixes assenyalades, els usos lingüístics a les aules de les universitats públiques de Catalunya es poden caracteritzar pel predomini del català en la docència de grau i per una situació menys segura als màsters, en què el català cedeix espai davant de l'anglès i el castellà. Les dades disponibles sobre aquesta realitat les recullen les universitats mateixes a partir de la informació declarada pel professorat en els plans docents de les assignatures, i les difon la Secretaria de Política Lingüística per mitjà del seu informe anual. Tot i les seves limitacions, ens permeten fer una aproximació general a aquesta realitat.

Prenent aquestes dades com a punt de partida, l'evolució d'aquest indicador per als estudis de grau de les universitats públiques catalanes des del curs 2010/2011 al 2018/2019 mostra com, tot al llarg de la sèrie històrica, el català se situa com la llengua de referència dels graus de les universitats públiques catalanes, ja que s'hi imparteixen tres de cada quatre assignatures (vegeu el gràfic 74). L'evolució global de les dades indica que en el mateix període s'ha incrementat moderadament l'ús de terceres llengües — bàsicament l'anglès— i que aquest increment no va en detriment de l'ús del català, sinó que repercutiria més aviat en una reducció de l'ús docent del castellà. Cal dir, però, que aquestes dades generals amaguen tendències diferenciades per universitats: de fet, en el període que s'ha tingut en compte, es produeixen retrocessos de diferent mesura en l'ús del català a gairebé totes les universitats.

Gràfic 74. Evolució de la llengua d'impartició de matèria als graus de les universitats públiques catalanes, cursos 2010/2011 a 2018/2019

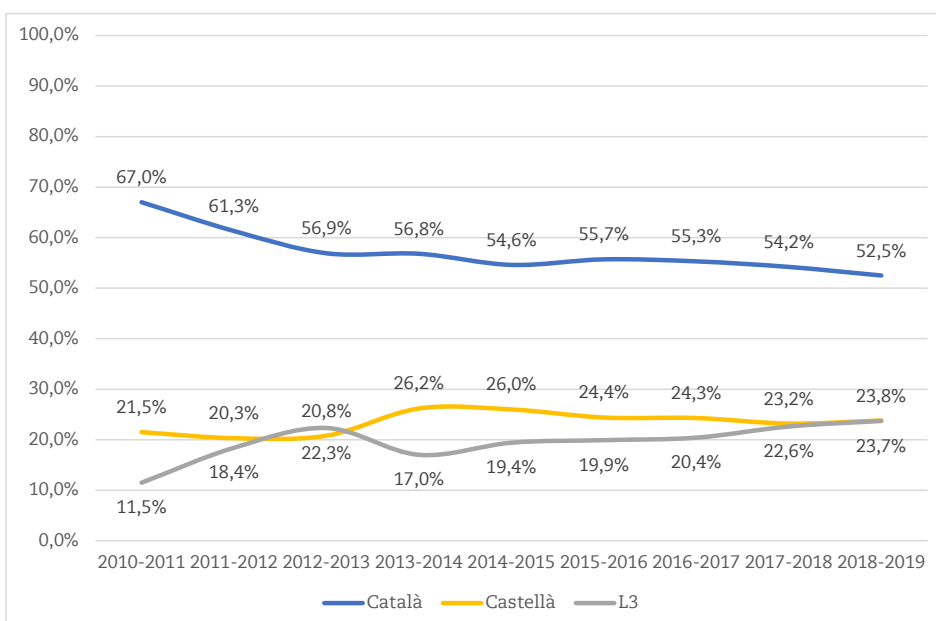


Font: elaboració a partir de l'Informe de política lingüística.

D'altra banda, el català és menys present en el cas dels màsters de les universitats públiques catalanes, més especialitzats que els graus i més permeables a l'ús de llengües franques acadèmiques com l'anglès o de llengües de comunicació més àmplia com el castellà per facilitar la captació d'estudiants en un àmbit geogràfic més ampli. Així, l'anàlisi de les dades

disponibles mostra com l'increment, més marcat que en el cas dels graus, de l'ús de terceres llengües en el període que s'ha tingut en compte es correspon amb una clara disminució de l'ús del català, que se situa en el 52,5 % del total al final de la sèrie, i amb un increment limitat de l'ús del castellà, que s'equipara amb l'ús de l'anglès (vegeu el gràfic 75).

Gràfic 75. Evolució de la llengua d'impartició de matèria als màsters de les universitats públiques catalanes, cursos 2010/2011 a 2018/2019



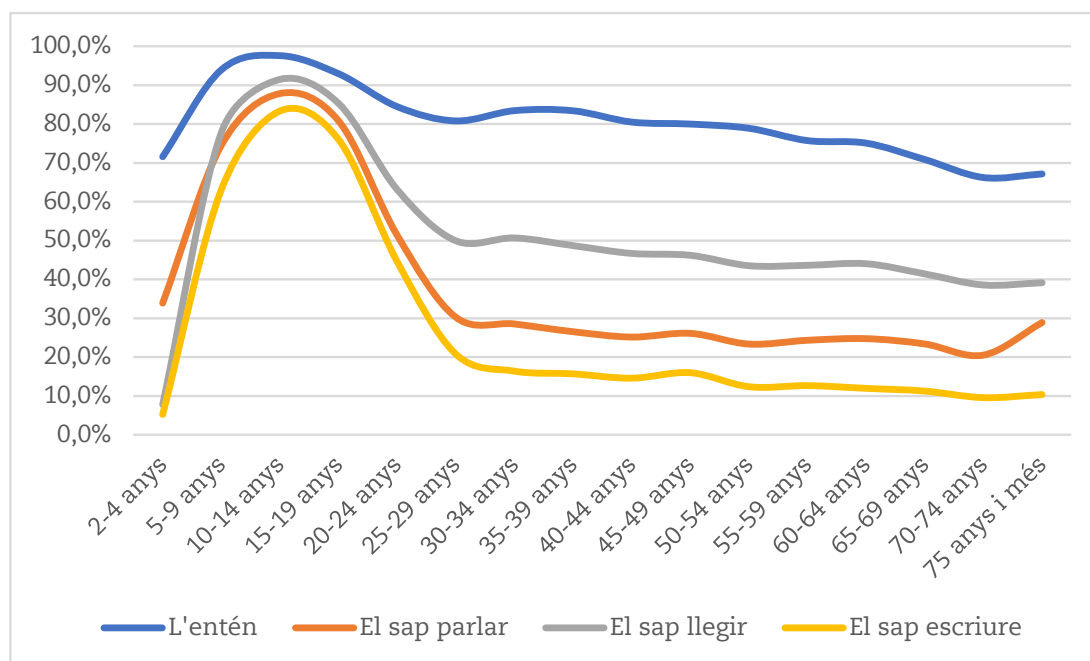
Font: elaboració a partir de l'Informe de política lingüística.

14. L'ACOLLIDA LINGÜÍSTICA DE LA POBLACIÓ D'ORIGEN MIGRAT

Totes les dades disponibles incideixen en la constatació que el model català d'integració lingüística, molt dependent de la generalització del coneixement del català a partir del sistema educatiu, té una capacitat escassa d'incorporar al coneixement del català la població nouvinguda més enllà de l'edat escolar.²⁹ En el primer bloc d'aquest informe ja s'ha fet esment del baix coneixement de llengua catalana que té la

població estrangera adulta a partir de les dades censals, però també de la incidència el sistema educatiu en el coneixement de la llengua catalana entre la població infantil i adolescent (vegeu el gràfic 76). Així, entre la població nascuda a l'estranger en edat escolar el coneixement del català se situa prop del 90 % per a la capacitat de parlar i per sobre del 80 % per a la capacitat d'escriure. En canvi, entre les persones nascudes a l'estranger de més de vint-i-cinc anys la capacitat de parlar se situa entre el 20 % i el 30 % del total, i la capacitat d'escriure, entre el 10 % i el 20 % del total.

Gràfic 76. Coneixement del català de la població nascuda a l'estranger segons edat. Catalunya, 2011



Font: elaboració a partir del Cens de població 2011.

Atès que la Constitució espanyola atorga a l'Estat competències exclusives en matèria d'immigració, nacionalitat i estrangeria (art. 149.1.2), el Parlament i la Generalitat de Catalunya disposen d'un marge limitat per dissenyar i implementar polítiques lingüístiques d'acollida i integració lingüística de la població immigrada. El marc normatiu propi en aquests assumptes es basa, d'una banda, en la Llei 12/2009, d'educació, que estableix que la Generalitat té l'obligació de garantir una oferta suficient d'ensenyament

del català per a la població en edat no escolar (art. 10.4), i sobretot en la Llei 10/2010, d'acollida de les persones immigrades i les retornades a Catalunya, que en l'article 9 identifica el català com a "llengua comuna per a la gestió de les polítiques d'acollida i d'integració" i com a "llengua d'ús de la formació i la informació" que es proporcionen en aquest marc, a més de com un "instrument bàsic per a la plena integració al país". La Llei d'acollida estableix també que els poders públics tenen el deure de proporcionar la

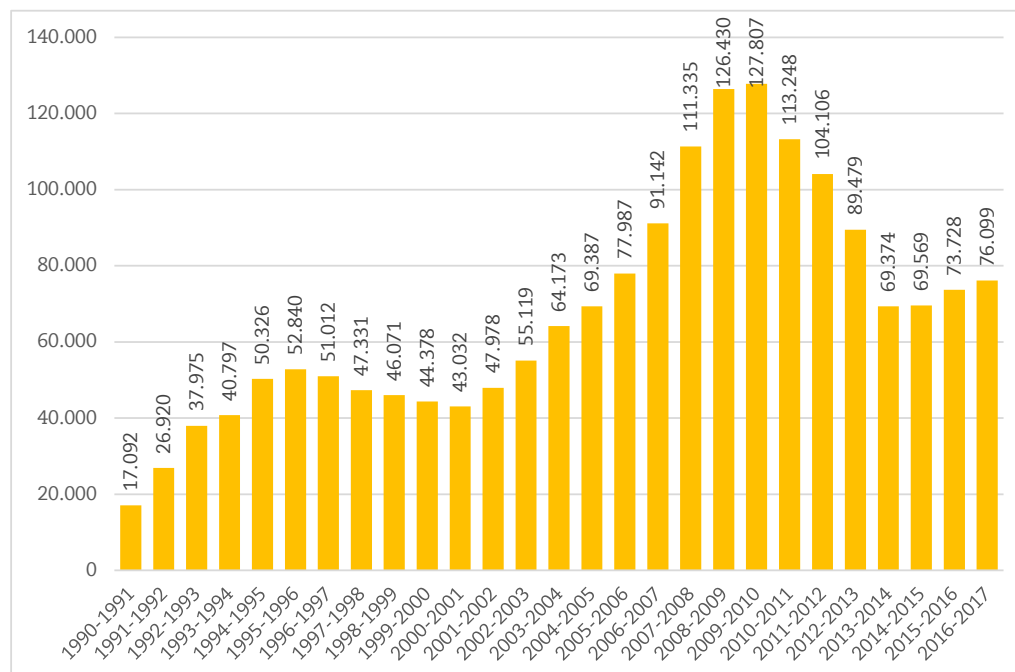
²⁹ FLORS-MAS, A. (2021). Immigration and Languages in Catalonia: From Policies to Results. *Journal of Iberian and Latin American Research* 27(2), 368-385.

formació i els mitjans perquè les persones immigrades i retornades a Catalunya puguin assolir una competència mínima en català,³⁰ “sempre que sigui possible mitjançant el Consorci per a la Normalització Lingüística”, tot i que a banda d'aquest actor central en l'ensenyament del català també hi intervenen altres agents, com les escoles oficials d'idiomes, les escoles d'adults o entitats privades sense ànims de lucre.

D'altra banda, les comunitats autònomes, en el marc dels informes sobre integració social que elaboren dins del procediment de renovació de permisos de residència i de treball, regulats pel Reial decret 557/2011, poden incloure com a mèrit un document acreditatiu de la formació en llengües oficials, cosa que representa un incentiu per a la participació en activitats de formació en llengua catalana.³¹ En general, els nivells valorats en aquests procediments són els inicials del MECRL, A1 i A2, que corresponen a 45 i a 90 hores de formació, respectivament, i que proporcionen habilitats receptives bàsiques i una capacitat productiva molt

limitada. Aquests nivells són equivalents als cursos inicial i bàsic del Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL), que són gratuïts i les inscripcions als quals representen entre un 60 % i un 70 % de les inscripcions totals en els cursos del CPNL,³² que voregen els 2 milions entre el curs 1990/1991 i el curs 2016/2017 (gràfic 77). La poca continuïtat en els cursos del CPNL un cop s'han superat els nivells que permeten acreditar 45 o 90 hores de formació dificulta, però, el pas d'un coneixement inicial a un coneixement intermedi o avançat de la llengua, necessaris per poder-ne esdevenir usuari autònom. A més, les tendències de segregació social i residencial i les desigualtats socioeconòmiques dificulten l'accés de les persones immigrades adultes a xarxes de socialització catalanoparlants, un pas necessari en el salt del coneixement a l'ús autònom i a l'adopció del català. A aquestes dificultats s'hi afegeix la tendència ben arrelada en bona part dels catalanoparlants d'adreçar-se en castellà a les persones que perceben com a novingudes, potser sense ser-ho.

Gràfic 77. Inscripcions als cursos de català del CPNL entre el curs 1990/1991 i el curs 2016/2017



Font: elaboració a partir de les memòries del CPNL.

³⁰ En el redactat de la Llei aprovat pel Parlament, assolir aquest coneixement mínim del català era un requisit per accedir a formació en castellà, que es proporcionaria sempre que la persona interessada ho demanés. Aquest precepte va ser declarat nul per l'STC 87/2017. VIÑAS, Jordina (2017). *La decisió del Tribunal Constitucional sobre la Llei catalana d'acollida*. RLD Blog, 19 d'octubre de 2017.

³¹ En canvi, en els procediments d'accés a la nacionalitat espanyola regulats pel Reial decret 1004/2015 només es té en compte el coneixement del castellà.

³² Vegeu <https://www.cpnl.cat/transparencia/memories/>

La manca de coherència i de continuïtat entre les actuacions del CPNL i les pautes de comportament lingüístic del conjunt de la població i de la resta d'agents de les polítiques d'acollida representa un repte que aquestes polítiques han d'abordar si volen contribuir a la plena integració lingüística de les persones nouvingudes, és a dir, a facilitar-los un domini funcional del català i el castellà que els garanteixi un ple reconeixement simbòlic com a membres de la comunitat, igualtat d'oportunitats en el mercat de treball i una veu pròpia en la vida social i política de la comunitat.

Sembla oportú, per tant, intensificar les polítiques lingüístiques destinades a persones migrants per estendre el coneixement de les llengües oficials, amb un enfocament intercultural i de promoció de la cohesió social i la igualtat d'oportunitats; i també la sensibilització de la població catalanoparlant i del conjunt dels agents de les polítiques d'acollida per prevenir la interposició del català i consolidar el català com una llengua pública, oberta i accessible amb independència de l'origen.

BLOC 5. CONCLUSIONS I RECOMANACIONS

15. PRINCIPALS CONCLUSIONS

El règim lingüístic de Catalunya està regulat per la Constitució espanyola de 1978 (CE), per l'Estatut d'autonomia de Catalunya de 2006 (EAC) i per altra normativa de rang inferior, amb un paper destacat de la Llei 1/1998, de política lingüística, que substitueix l'anterior Llei 7/1983, de normalització lingüística. Aquest ordenament jurídic estableix, en síntesi, que la població té dret a conèixer les llengües oficials, a usar-les en la seva vida quotidiana, amb especial protecció davant l'Administració, i a no ser discriminada per raons lingüístiques.

A diferència d'altres drets, val a dir que els drets lingüístics de les persones tenen un contingut eminentment relacional, en tant que fer-ne ús requereix habitualment la interacció de, com a mínim, dos subjectes, i els seus drets estan plenament interconnectats: el dret d'una persona a utilitzar una determinada llengua està condicionat pel dret de la resta de conèixer-la. Quan una persona no coneix una determinada llengua, restringeix indirectament la possibilitat de la resta d'interlocutors d'exercir el seu dret a utilitzar-la.

La defensa dels drets lingüístics de la població a Catalunya implica fonamentalment garantir un bon coneixement de les llengües oficials i promoure'n l'ús, a més de fomentar el coneixement i l'ús d'altres llengües. Aquestes són les bases necessàries per aconseguir una societat plurilingüe, que no segregui la població en comunitats lingüístiques diferenciades, i que aprofiti la diversitat lingüística com a font de cohesió social i de riquesa cultural en un context sociolingüístic i cultural cada cop més complex, interconnectat i globalitzat.

Per a l'assoliment d'aquest repte, el sistema educatiu hi té un paper fonamental, bé perquè és font d'aprenentatge de les competències lingüístiques necessàries per a les persones al llarg de la vida, bé perquè és un àmbit social determinant per a un segment significatiu de la població, el dels

infants i adolescents, per garantir l'ús social normalitzat de les diferents llengües.

Durant la dècada de 1980, a Catalunya es va anar implementant progressivament un model lingüístic escolar fonamentat en la garantia de coneixement de les diferents llengües oficials en finalitzar l'educació bàsica obligatòria, sense separar l'alumnat en centres per raó de llengua.

Aquest model, establert jurídicament primer per la Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística, posteriorment per la Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística, i ja més recentment també per la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, va obtenir l'aval del Tribunal Constitucional (STC 337/1994, la qual va declarar la conformitat constitucional del model lingüístic educatiu dins la Llei de normalització lingüística de 1983), i ha comptat amb informes favorables per part d'institucions com ara el Consell d'Europa. Aquest model partia de la idea àmpliament compartida que, per garantir l'accés al coneixement del català per part del conjunt de la població de Catalunya, amb independència del seu origen, i normalitzar-ne l'ús en tots els àmbits socials (condicions que no es donaven plenament en el cas de la llengua catalana i sí, en canvi, en el cas de la llengua castellana), calia instaurar un sistema de conjunció lingüística que tingués el català com a llengua vehicular normalment emprada, que garantís el coneixement de les llengües oficials i que, al seu torn, evités el risc d'etnicització interna de la població i promogués la cohesió social.

Fa dues dècades, però, arran especialment del debat estatutari, de l'aprovació posterior de l'Estatut d'autonomia de Catalunya de 2006 i finalment de la Sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut (STC 31/2010), el model lingüístic escolar s'ha situat en el centre del debat polític i s'han dictat sentències del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya i del Tribunal Suprem que insten a modificar-lo, sense que, a la pràctica, s'haguessin produït prèviament

canvis substancials en la seva implementació.

Les darreres sentències judicials relacionades amb el model lingüístic escolar a Catalunya reconeixen que el català ha de ser llengua vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament, i estableixen que també ho ha de ser el castellà, com a llengua també oficial a Catalunya, en la línia del que plantejada la Sentència del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut d'autonomia de Catalunya (STC 31/2010). Els tribunals de justícia, però, han traduït la vehicularitat de la llengua castellana al sistema educatiu en una proporció mínima del 25 %.

15.1. Les llengües d'ús a l'ensenyament al sistema educatiu a Catalunya

Amb l'objectiu d'aportar evidència empírica al debat sobre el model lingüístic escolar, el Síndic de Greuges ha focalitzat l'Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents a Catalunya de l'edició de l'any 2021 (EDIAC-2021) a analitzar els drets i usos lingüístics dels infants i adolescents, amb una especial atenció a l'àmbit escolar.

Aquesta enquesta, adreçada als centres educatius que imparteixen ensenyaments de primària i/o secundària obligatòria, i més específicament a l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO, ha comptat amb la participació de 974 centres de primària, el 43,4 % del total, i 547 centres de secundària, el 51,0 % del total, i amb la resposta de 52.522 alumnes (26.419 de primària i 26.103 de secundària).

D'acord amb l'ordenament jurídic vigent, la llengua vehicular a l'escola pot ser concebuda de diferents maneres.

Des d'una perspectiva holística, la llengua vehicular a l'escola es correspon amb la llengua d'expressió i comunicació normalment emprada pels membres de la comunitat escolar, tant dins com fora de l'aula. En aquesta línia, la Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística, estableix que la llengua de l'ensenyament no només fa referència a la llengua emprada en les activitats educatives dins de l'aula, sinó també fora de l'aula, i no només en les activitats lectives sinó també en les activitats

administratives dels centres, tant les internes com les externes (art. 20). Per la seva banda, la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC), estableix el deure dels centres de definir els projectes lingüístics en el marc dels projectes educatius de centre (art. 91), que han d'incloure els aspectes relatius a l'ensenyament i a l'ús de les llengües en el centre, no només a l'aula (art. 14). La mateixa Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), modificada per la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, també estableix que els centres han d'elaborar i executar un projecte educatiu de centre (art. 120), i que el projecte educatiu del centre ha de recollir, entre d'altres, les mesures necessàries per compensar les mancances que hi pugui haver en la competència en comunicació lingüística en les llengües oficials (art. 121).

I des d'una perspectiva més restrictiva, la llengua vehicular es limita a la llengua emprada en l'activitat estrictament lectiva dins de l'aula, la qual inclou la llengua emprada pel professorat a l'hora d'impartir matèria i la llengua emprada en la interacció que mantenen professorat i alumnat dins de l'aula o també en la interacció que es produeix entre l'alumnat a l'hora de treballar en grup les activitats lectives. Mentre en un context de classes magistrals predomina la llengua d'impartició de matèria del professorat com a llengua vehicular i d'aprenentatge, en un context de classes de treball per projectes la llengua vehicular i d'aprenentatge està més determinada per la llengua d'interacció escolar entre professorat i alumnat o entre els mateixos alumnes. La mateixa LEC, quan fa menció a la llengua vehicular i d'aprenentatge, fa esment a la llengua normalment emprada en les activitats educatives, tant les orals com les escrites, el material didàctic i els llibres de text, i també les activitats d'avaluació de les àrees, les matèries i els mòduls del currículum (art. 11.2).

D'acord amb aquestes perspectives, la llengua vehicular a l'escola està integrada per tres components principals: (a) la llengua vehicular a l'aula, que inclou la llengua d'impartició de matèria del professorat i la llengua d'interacció a l'aula entre professorat i alumnat o entre alumnes; (b) la llengua vehicular al pati, i (c) la llengua vehicular al servei de menjador escolar. La normativa

vigent d'ordenació curricular i de l'horari escolar permet fer una estimació aproximada sobre quant temps tendeix a passar l'alumnat a l'aula (i en quines àrees o matèries), al pati o al servei de menjador escolar, i conseqüentment també és possible determinar els usos lingüístics que conformen la llengua vehicular a l'escola.

A Catalunya, la legislació estableix que la llengua normalment emprada com a llengua vehicular i d'aprenentatge és el català (art. 11.1 LEC), així com també el dret de l'alumnat a rebre els ensenyaments en català i en castellà (LOMLOE, disposició addicional trenta-vuitena). Malgrat que la legislació reserva la denominació de llengua vehicular per al català (LEC), en el marc d'aquest informe, s'utilitza el concepte de "llengua vehicular" des d'una perspectiva sociolingüística, com a sinònim de llengua d'ús en l'ensenyament i en el centre per part dels membres de la comunitat escolar, sigui aquesta el català, el castellà, l'aranès o altres llengües, i no des d'una perspectiva jurídica que tingui en compte el tractament diferenciat que reben aquestes llengües en el nostre ordenament.

El català i, en menor proporció, el castellà són llengües d'ús al sistema educatiu

D'acord amb les dades de l'EDIAC-2021, a l'educació primària (5è de primària) el català és llengua vehicular a l'escola un 62,1 % de la jornada escolar, el castellà, un 33,1 % de la jornada escolar, i l'anglès (o altres llengües estrangeres), un 4,7 %. I a l'educació secundària obligatòria (3r d'ESO), el català és la llengua vehicular en un 60,6 % de la jornada escolar, el castellà, un 32,9 %, i l'anglès, un 6,4 %. A més, a l'Aran, també hi ha la llengua aranesa com a llengua vehicular a l'escola. En definitiva, a l'escola, tant el català com el castellà són llengües vehiculars, sense que aquesta presència sigui residual en cap de les dues llengües, i amb una presència de la llengua catalana que no arriba a doblar la presència de la llengua castellana.

Si prenem com a referència la llengua vehicular a l'aula, tenint present la impartició de l'àrea o matèria i la interacció entre professorat i alumnat dins de l'aula, a

primària, el català és vehicular en un 70,2 % de l'horari lectiu; el castellà, en un 22,0 %, i una llengua estrangera, en un 7,5 %, mentre que a secundària, el català és llengua vehicular a l'aula en un 64,4 % de l'horari lectiu; el castellà, en un 28,2 % i una llengua estrangera, en un 7,4 %.

Específicament, si prenem com a referència la llengua emprada pel professorat en la impartició de les àrees o matèries, excloent l'àmbit d'interacció dins de l'aula entre alumnat i professorat (preguntes, etc.) o entre el mateix alumnat (treball en grup, etc.), la llengua d'impartició de matèria del professorat és, a primària, d'un 71,6 % del temps en català, un 18,4 % en castellà i un 9,7 % en llengua estrangera; i a secundària, d'un 67,3 % del temps en català, un 23,1 % en castellà i un 9,6 % en llengua estrangera (i a l'Aran, l'aranès en un 14,9 %).

Més enllà de l'aula, i a diferència del que succeeix en aquest espai, la llengua vehicular al pati és majoritàriament el castellà, especialment a secundària (56,5 % dels usos lingüístics en castellà a primària i 66,8 % a secundària), i també ho és al servei de menjador a secundària (53,4 % en castellà), encara que amb menys intensitat que al pati, per efecte de la llengua emprada pel personal monitor amb l'alumnat. A primària, en canvi, la llengua vehicular al servei de menjador escolar és majoritàriament el català (57,7 % dels usos), amb menys intensitat que a l'aula.

A diferència de primària, a l'educació secundària obligatòria en el sector públic no hi ha servei de menjador escolar a la majoria d'instituts. Aquest fet, tot i les diferències existents entre primària i secundària en la presència del català i castellà com a llengua vehicular a l'aula, equipara l'estructura de vehicularitat de les llengües al conjunt de la jornada escolar a aquestes etapes educatives.

El model lingüístic escolar a Catalunya s'ajusta a la Constitució i a l'Estatut

El règim lingüístic del sistema educatiu de Catalunya està regulat específicament per l'Estatut d'autonomia de Catalunya de 2006 (EAC), la Llei 1/1998, de política lingüística, i la Llei 12/2009, d'educació (LEC). Tal com ja

s'ha esmentat, aquest règim lingüístic prohibeix la separació dels alumnes en centres per raó de llur llengua habitual (art. 11.3 LEC); exigeix que en finalitzar l'ensenyament obligatori els estudiants han de poder tenir el ple domini de les llengües catalana i castellana, d'acord amb el Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües (art. 10.1 LEC), i estableix que el català és la llengua normalment emprada com a llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiu (art. 11.1 LEC).

Les dades de l'EDIAC-2021 anteriorment exposades posen de manifest que la llengua majoritàriament emprada a l'escola és el català, i que hi ha usos de la llengua castellana en una proporció significativa i com a llengua vehicular.

El Tribunal Constitucional ha establert, per mitjà de la Sentència sobre l'Estatut d'autonomia de Catalunya (STC 31/2010), que l'existència de diverses llengües oficials justifica un règim de conjunció lingüística en l'ensenyament, la qual cosa significa que totes han de tenir un ús vehicular a l'ensenyament, i que la manca de referència expressa a l'ús vehicular de la llengua castellana a les lleis que regulen aquest règim lingüístic al sistema educatiu no suposa negar que se'n faci ús en els mateixos termes que el català.

Des d'aquesta perspectiva, tot i que les lleis en matèria d'educació no ho especifiquin, val a dir que, en termes agregats, d'acord amb les dades de l'EDIAC-2021 del Síndic de 2021, tant el català com el castellà són a la pràctica llengües vehiculars al sistema educatiu, més enllà de la llengua emprada en la impartició de les àrees o matèries lingüístiques, malgrat que el català ho és en una proporció més gran.

Aquesta realitat, l'ús vehicular asimètric amb un pes superior del català, es correspon amb el que el mateix Tribunal Constitucional ha admès.

De fet, l'ús vehicular no ha de ser necessàriament simètric, i el mateix Tribunal Constitucional ha admès un ús superior del català en atenció a les necessitats de

normalització del català amb la intenció de pal·liar dèficits històrics.

D'altra banda, la jurisprudència constitucional consolidada no qüestiona els dos pilars bàsics de la doctrina formulada per l'STC 337/1994, que va declarar conformitat constitucional del model lingüístic educatiu dins la Llei de normalització lingüística de 1983: el primer, la inexistència en la Constitució d'un valor o dret fonamental que empari el dret a rebre l'ensenyament en una llengua oficial determinada, a partir de la tria de l'alumne o els seus progenitors; i el segon, la competència de la comunitat autònoma –en el marc de la legislació bàsica estatal– per determinar el model lingüístic des de la perspectiva de la llengua vehicular, sens perjudici de les competències estatals per garantir el respecte dels drets lingüístics en l'àmbit de l'ensenyament.

15.2. La importància de garantir un model lingüístic escolar basat en el català com a llengua vehicular normalment emprada per als drets lingüístics de l'alumnat

El bilingüisme social asimètric i la minorització de la llengua catalana consoliden la importància de reforçar la vehicularitat del català a l'escola

A la dècada de 1980, una de les condicions que fonamentava l'ús del català com a llengua vehicular normalment emprada al sistema educatiu i en altres àmbits de l'Administració pública era el dèficit de coneixement i de normalització de la llengua catalana entre la població, en comparació al de la llengua castellana, que impedia la conformació d'una societat plenament bilingüe.

Al llarg de les quatre darreres dècades, aquestes condicions han experimentat alguns canvis, gràcies en bona part a la tasca desenvolupada pel sistema educatiu durant aquests anys, tot i que no s'han revertit completament i encara hi ha una realitat sociolingüística asimètrica.

D'entrada, convé destacar que l'estructura sociolingüística de la població continua tenint un pes més important del castellà

que del català, i que el català continua essent minoritari com a llengua inicial i d'ús habitual de la població. D'acord amb les darreres dades disponibles de l'Enquesta d'usos lingüístics a la població, mentre el 55,5 % de la població té el castellà com a llengua inicial, només el 34,3 % té el català; i mentre el 56,0 % de la població té el castellà com a llengua habitual, en el cas del català aquesta proporció decreix fins al 43,5 %.

Pel que fa al coneixement de les llengües oficials, d'acord amb les dades censals, el coneixement de la llengua castellana està pràcticament universalitzat a Catalunya, amb un 97,5 % de la població que té coneixement en totes les habilitats lingüístiques possibles, però, en canvi, en el cas de la llengua catalana, més d'una tercera part de la població no té coneixement en totes les habilitats lingüístiques possibles (el 35,3 %).

El desconeixement de la llengua catalana per part d'una part significativa de la població limita els usos lingüístics d'aquesta llengua per part de la població que no disposa de les habilitats lingüístiques per utilitzar-la però també per part de la resta de població, que no pot utilitzar-la si no vol assumir el risc de no mantenir una comunicació efectiva.

Aquests desequilibris, però, no s'observen a partir de les dades censals entre la població infantil i juvenil. Entre els infants i joves, les desigualtats en el coneixement de la llengua catalana i castellana són molt més reduïdes que entre la població adulta, especialment gràcies al sistema educatiu, que té un paper fonamental per garantir la bilingüïtzació de la població a Catalunya.

D'acord amb les dades censals, per exemple, mentre el 55,7 % de la població total sap escriure el català, aquest percentatge augmenta fins el 91,2 % de la població de deu a catorze anys; o mentre el 27,6 % de la població estrangera disposa d'aquesta habilitat, sap escriure el català el 83,3 % de la població estrangera de deu a catorze anys.

Aquest és un panorama de bilingüïtzació asimètrica.

Els principals avenços s'han produït en la millora del coneixement de la llengua catalana entre la població, gràcies principalment al paper que ha tingut el sistema educatiu. Des de la dècada de 1980, i en el marc d'un context demogràfic amb importants fluxos immigratoris de població procedent de l'estranger que majoritàriament no coneixia la llengua, s'ha incrementat en gairebé 5 punts percentuals la proporció de població que entén el català, gairebé 10 punts la que el sap parlar, gairebé 20 punts la que el sap llegir i gairebé 25 punts la que el sap escriure.

Malgrat la millora del coneixement del català, l'ús social d'aquesta llengua està en retrocés.

D'acord amb l'Enquesta d'usos lingüístics de la població a Catalunya, hi ha una reducció entre els anys 2003 i 2018 pel que fa a les persones que afirmen fer un ús exclusiu del català en diferents àmbits socials, alhora que augmenta el nombre de persones que fan un ús exclusiu del castellà en aquests mateixos àmbits.

Aquesta tendència a la minorització lingüística en l'ús social del català es deu fonamentalment a la incidència de factors sociodemogràfics, econòmics, tecnològics i jurídics. La forta incidència del fet migratori d'origen estranger en les darreres dues dècades, amb un increment d'1,3 milions de persones des de l'any 2000 fins a l'actualitat, sovint amb un desconeixement inicial de les dues llengües oficials, especialment de la llengua catalana; les baixes taxes de natalitat, situades actualment en els nivells més baixos de les darreres tres dècades, i la defunció de segments de població gran la llengua inicial prevalent dels quals era el català, han afavorit que la proporció de població que té el català com a llengua inicial hagi decrescut en aquest període. Segons dades de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població a Catalunya, en el període 2003-2018, aquesta proporció s'ha reduït del 40,5 % al 31,5 %, igual que ha succeït amb el percentatge de població que té el català com a llengua d'identificació, del 48,8 % al 36,3 %, o com a llengua habitual, del 50,1 % al 36,1 %.

Si bé no s'ha reduït en valors absoluts la població catalanoparlant en aquest període, que gira al voltant dels 2 milions de persones, sí que ho ha fet el nombre de persones que fan una identificació exclusiva en català (-171.300) i un ús habitual exclusiu en català (-279.800), alhora que s'incrementa en més de 200.000 el nombre de castellanoparlants inicials.

El pes de l'ocupació en el sector serveis i de baix valor afegit, sovint amb elevada temporalitat i precarietat i unes condicions que no afavoreixen el coneixement i l'ús del català, o la revolució tecnològica amb la incorporació de les noves tecnologies, les xarxes socials, etc., on el català és llengua residual, o l'impacte del marc d'oficialitat asimètrica de les llengües castellana i catalana a Catalunya (art. 3 CE), en què el català no gaudeix del mateix nivell de protecció que el castellà pel que fa al deure de conèixer-lo, o també factors institucionals, com ara l'escassetat o la ineficàcia de polítiques lingüístiques orientades a garantir el dret d'opció lingüística de la ciutadania en les seves relacions comercials, de serveis o amb l'Administració pública, són altres factors que també incideixen en el procés de minorització de la llengua catalana.

Aquests són factors que reforcen la importància de garantir un model lingüístic escolar en el qual el català sigui la llengua vehicular normalment emprada.

En el pas a l'adolescència baixa l'ús de la llengua catalana i els adolescents castellanoparlants inicials tendeixen menys a la hibridació lingüística que els adolescents catalanoparlants inicials (que són més bilingües)

Aquesta realitat sociolingüística exposada en l'epígraf anterior també es produeix entre els infants i adolescents. Prop del 60 % dels infants i adolescents tenen el castellà com a llengua inicial, encara que no sigui en exclusiva, i aquesta proporció decreix fins al 45 % en el cas del català. Quan s'analitzen els usos habituals, les diferències en la prevalença de les dues llengües oficials s'incrementen, especialment a secundària. El 77,0 % dels adolescents fan un ús habitual de la llengua castellana, molt per sobre del seu pes com a llengua inicial, mentre que en

el cas del català aquesta proporció és del 51,2 %, 26 punts percentuals per sota que el de la llengua castellana. Així doncs, la meitat de l'alumnat de secundària a Catalunya no utilitza habitualment la llengua catalana, mentre que aquesta proporció és inferior a la quarta part de l'alumnat en el cas de l'ús habitual de la llengua castellana.

A secundària, el comportament sociolingüístic de l'alumnat catalanoparlant i castellanoparlant inicial és força diferent. Poc més de la meitat de l'alumnat catalanoparlant inicial manté el català com a llengua habitual d'ús exclusiu (56,9 %), però aquesta proporció arriba al 80 % en el cas de l'alumnat castellanoparlant inicial (79,1 %). Més del 40 % de l'alumnat catalanoparlant inicial incorpora el castellà com a llengua d'ús habitual (42,9 %), i només ho fa un 20 % de l'alumnat castellanoparlant inicial (20,5 %). En tots els serveis territorials (amb l'excepció de les Terres de l'Ebre) l'ús habitual exclusiu del català és més baix que el seu pes com a llengua inicial, mentre que en els serveis territorials més poblats (tots menys les Terres de l'Ebre, Catalunya Central, Lleida i Girona) l'ús habitual exclusiu del castellà augmenta en relació amb el seu pes com a llengua inicial.

Aquest comportament es produeix perquè els adolescents castellanoparlants inicials mostren una tendència a la hibridació lingüística més baixa i a utilitzar exclusivament la llengua castellana en la seva vida quotidiana en comparació amb els adolescents catalanoparlants inicials. Mentre el volum d'adolescents castellanoparlants habituals que utilitzen exclusivament el castellà s'incrementa lleugerament, el de catalanoparlants es redueix en un terç.

Aquesta tendència a la hibridació més gran dels adolescents catalanoparlants inicials també s'observa quan s'analitzen els usos de les llengües oficials en els diferents àmbits d'interacció social que formen part de la seva vida quotidiana. Prop del 50 % d'adolescents tendeix a usos bilingües en l'àmbit familiar (47,1 %), dels amics (50,3 %), de les xarxes socials (45,7 %), del consum audiovisual (del 51,5 %) i del lleure (51,5 %), mentre que en el cas de la lectura (68,5 %) i de l'escola (78,4 %) aquests usos híbrids són més freqüents.

Tot i això, aquesta anàlisi també constata que els adolescents monolingües en castellà representen un volum més gran que els monolingües en català.

En l'àmbit familiar, per exemple, el monolingüisme en castellà representa el 29,2 % del total i en català, el 16,4 %; en l'àmbit d'amics, el 37,7 % en castellà i el 10,6 % en català; en l'àmbit de les xarxes socials, el 44,7 % en castellà i el 5,5 % en català; en l'àmbit de la lectura, el 23,4 % en castellà i el 3,3 % en català; en l'àmbit del consum audiovisual, el 39,6 % en castellà i el 0,3 % en català; en l'àmbit del lleure, el 27,0 % en castellà i el 18,9 % en català.

Així mateix, aquesta anàlisi també constata que el monolingüisme està més present entre castellanoparlants que no pas entre els adolescents catalanoparlants. En l'àmbit familiar, entre els castellanoparlants inicials, el monolingüisme afecta el 57,0 % dels adolescents, mentre que entre els catalanoparlants, el 48,8 %; en l'àmbit d'amics, el 60,1 % entre els castellanoparlants i el 26,4 % entre els catalanoparlants; en l'àmbit de les xarxes socials, el 69,7 % entre els castellanoparlants i el 15,3 % entre els catalanoparlants; en l'àmbit de la lectura, el 33,9 % entre els castellanoparlants i el 7,3 % entre els catalanoparlants; en l'àmbit del consum audiovisual, el 54,1 % entre els castellanoparlants i el 0,7 % entre els catalanoparlants; en l'àmbit del lleure, el 44,8 % entre els castellanoparlants i el 38,5 % entre els catalanoparlants.

De fet, l'únic àmbit on es produeix més hibridació lingüística entre els adolescents castellanoparlants inicials que entre els adolescents catalanoparlants inicials és l'escola. Mentre que en les interaccions fora de l'escola el monolingüisme en català afecta el 16,1 % de l'alumnat catalanoparlant inicial i el monolingüisme en castellà afecta el 44,3 % de l'alumnat castellanoparlant inicial, en les interaccions dins de l'escola el monolingüisme en català afecta el 37,6 % de l'alumnat catalanoparlant inicial i el monolingüisme en castellà, el 10,7 % de l'alumnat castellanoparlant inicial.

L'ús normal del català com a llengua vehicular a l'aula permet que, com a mínim en un dels seus àmbits d'interacció social, els adolescents castellanoparlants inicials

facin ús de la llengua catalana, circumstància que es produeix menys fora de l'aula i fora del centre.

L'escola contribueix a compensar la subordinació del català al castellà en la resta d'àmbits d'interacció social

Si s'analitza l'ús de les llengües per àmbits socials entre els adolescents, es constata que, amb l'excepció de l'àmbit del lleure, que combina oferta amb un ús majoritari del català (activitats artístiques) i oferta amb un ús majoritari del castellà (activitats esportives), a la resta d'espais on desenvolupen la seva vida quotidiana la mitjana d'usos en castellà supera a bastament els del català.

En l'àmbit familiar, la mitjana d'usos en castellà és d'un 55,3 %, per un 37,4 % en català; en l'àmbit de la relació amb els amics, la mitjana d'usos és del 65,3 % en castellà i del 33,3 % en català, pràcticament la meitat; en l'àmbit de la lectura, la mitjana d'usos és d'un 62,1 % en castellà i d'un 33,1 % en català, també pràcticament la meitat; en l'àmbit de les xarxes socials, un 70,2 % en castellà i un 25,6 % en català, tres vegades menys; en l'àmbit del consum digital, un 77,1 % en castellà i un 10,2 % en català, set vegades menys; i en l'àmbit del consum audiovisual, un 70,5 % en castellà i un 12,8 % en català, sis vegades menys.

Amb l'excepció de l'àmbit del lleure, cal afegir que la proporció dels usos exclusivament en català és minoritari (16,4 % dels alumnes d'ESO a l'espai familiar, 10,6 % en les interaccions amb els amics, 5,4 % a les interaccions digitals, 2,9 % en la lectura, 0,6 % en el consum digital, 0,8 % en el consum televisiu), mentre que els usos exclusius del castellà són més elevats (29,2 % en l'espai familiar, 20,9 % en la lectura, 47,5 % en els consums televisius o el 55,7 % en el consum digital).

Aquest ús preponderant de la llengua castellana fora de l'escola no es produeix dins de l'aula, on el català és la llengua d'ús normal i està més present que el castellà. Ja s'ha exposat anteriorment que, amb l'excepció del pati i del servei de menjador escolar, on l'ús del castellà a secundària és més elevat, a l'aula l'ús de la llengua catalana

és més alt (64,4 %) que el de la llengua castellana (28,2 %). Tot i això, val a dir que dins de l'aula la interacció entre companys també es produeix majoritàriament en llengua castellana (60,3 % en castellà).

Des d'aquesta perspectiva, doncs, la llengua de docència del professorat i la llengua d'interacció del professorat amb l'alumnat contribueixen a compensar el caràcter dominant del castellà a la resta d'usos lingüístics al centre i fora d'aquest.

L'ús del català com a llengua vehicular normalment emprada al centre permet, a més, que l'escola sigui un àmbit on la llengua catalana no se subordini a la llengua castellana en la tria lingüística en la relació entre professorat i alumnat. En aquest sentit, és important destacar que el fet que el professorat parli català com a llengua d'ús normal per impartir la matèria i per adreçar-se a l'alumnat afavoreix que l'alumnat també tendeixi a adreçar-se-li en aquesta mateixa llengua, sense posar en pràctica la norma de subordinació del català al castellà present en altres àmbits fora de l'aula o fins i tot dins d'aquesta.

De fet, quan s'analitzen els usos lingüístics dins dels centres, s'evidencia la tendència de l'alumnat a utilitzar majoritàriament la llengua catalana en les comunicacions verticals amb professorat i personal educador del centre, mentre que la comunicació amb els companys es produeix majoritàriament en llengua castellana. A primària, el pes del català en les comunicacions verticals és del 76,5 % i el del castellà, del 22,6 %, mentre que la comunicació horitzontal es produeix majoritàriament en castellà, amb un pes del 51,7 % dels usos lingüístics, lleugerament per sobre del 47,7 % en català. A secundària, la presència del català continua sent prevalent en la comunicació vertical, amb un pes del 71,0 % dels usos lingüístics que es desenvolupen en llengua catalana i del 28,6 % en llengua castellana, mentre que en la comunicació horitzontal la presència del català esdevé més minoritària, un 34,9 % dels usos lingüístics entre companys en llengua catalana i un 64,1 %, en llengua castellana. Això significa que l'ús normal del català com a llengua vehicular a l'escola depèn fonamentalment de l'ús habitual que en faci el professorat i el personal educador.

L'anàlisi d'aquesta realitat en funció de la llengua inicial de l'alumnat reforça la importància de mantenir el català com a llengua vehicular d'ús normal a l'escola. En el cas dels adolescents castellanoparlants inicials, que representen el 45,4 % del total, la presència del català en els diferents àmbits de la seva vida quotidiana és molt menor que no pas la presència del castellà en el cas de l'alumnat catalanoparlant inicial, i només a l'aula hi ha una presència majoritària del català. En la resta d'àmbits (família, amics, lleure, consum audiovisual, lectura, etc.) hi ha una presència del castellà clarament majoritària.

Aquesta realitat també es produeix, encara que d'una manera més matisada, en el cas dels adolescents que tenen el català i el castellà com a llengua inicial, que representen el 14,4 %, o que tenen altres llengües com a llengua inicial, que representen el 9,0 %.

En el cas dels adolescents catalanoparlants inicials, que representen el 31,2 %, en canvi, hi ha àmbits on el castellà continua essent dominant, el del consum audiovisual, i d'altres on la presència del català i del castellà està força equilibrada, els de les xarxes socials, la lectura i el pati.

Quan s'analitza si l'alumnat escolaritzat en escoles amb alta vehicularitat del català (tercil superior) té àmbits d'interacció social en castellà, es constata que aquest alumnat té àmbits on l'ús que fa del castellà és clarament prevalent (el consum digital i audiovisual i, en menor, mesura la lectura) o també on hi ha equilibri amb l'ús del català (xarxes socials). En canvi, en escoles amb més baixa vehicularitat del català (tercil inferior), la presència del català en la resta d'àmbits no arriba al 25 %, i el castellà té una clara posició predominant.

En relació amb els usos lingüístics, cal preguntar-se, encara més específicament, sobre l'existència de nínxols poblacionals entre els adolescents que només tenen contacte actiu amb una llengua oficial o l'altra, sense comptar amb el paper de l'escola (i més específicament, del professorat i del personal monitor).

A partir de l'EDIAC-2021 del Síndic, s'observa que a Catalunya un 20,9 % dels adolescents

manifesten no tenir cap contacte actiu amb el català en la seva vida quotidiana fora de l'escola, la qual cosa representa prop de 17.000 alumnes de 3r d'ESO, mentre que un 5,1 % manifesta no tenir cap contacte actiu amb el castellà, prop de 4.000.

En aquests casos, l'escola té un paper compensatori determinant a l'hora de proporcionar a aquests adolescents oportunitats d'interacció i contacte actiu amb la llengua vehicular.

Pel que fa al 5 % dels catalanoparlants habituals monolingües fora de l'escola, és un grup que en aproximadament el 70 % dels casos té contacte "passiu" amb el castellà a través de consums híbrids digitals i audiovisuals o de lectura. A banda d'això, prop del 30 % usen el castellà a les xarxes socials. A més, prop d'un 80 % incorporen interaccions en castellà al pati de l'escola.

Pel que fa al 20 % de castellanoparlants habituals monolingües fora de l'escola, el principal espai de contacte amb el català és l'escola. Prop de la meitat tenen alguna interacció en català al pati. Però, sobretot, prop del 90 % tenen algun ús del català amb el professorat i el personal monitor, a banda que tots ells reben docència en català (tot i tendir a estar escolaritzats en centres amb menor presència relativa de docència en català).

La majoria dels adolescents que no tenen contacte actiu amb el català viuen en entorns eminentment castellanoparlants, mentre que la majoria d'adolescents que no tenen contacte actiu amb el castellà viuen en entorns eminentment catalanoparlants. Així, en municipis amb més coneixement del català (percentatge de població que sap escriure segons el cens de població), el 4,5 % dels adolescents no tenen interaccions amb el castellà, prop de 500 alumnes de 3r d'ESO. En canvi, en municipis amb menys coneixement del català, el 18,8 % dels adolescents no tenen contacte actiu amb el català, prop de 9.000 alumnes de 3r d'ESO.

El model lingüístic escolar a Catalunya ajuda a reduir desigualtats educatives en l'aprenentatge de les llengües oficials perquè el nivell de competència en castellà de l'alumnat catalanoparlant és més elevat que el nivell de competència en català de l'alumnat parlant d'altres llengües

El sistema educatiu presenta importants desigualtats educatives relacionades amb l'origen socioeconòmic i sociocultural de l'alumnat. L'alumnat socialment afavorit té un nivell d'adquisició de competències bàsiques (també de competència lingüística) més elevat que l'alumnat socialment desfavorit. Les mateixes proves PISA o les proves de competències que anualment duu a terme el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE) a l'alumnat de 6è de primària i de 4t d'ESO així ho constaten. En el cas de les proves de competències a 4t d'ESO, per exemple, l'alumnat amb índex socioeconòmic més alt obté 7 punts més en llengua catalana i 6 punts més en llengua castellana que l'alumnat amb índex socioeconòmic més baix.

Aquesta realitat porta associada, alhora, una determinada estructura sociolingüística. Si prenem com a referència les proves PISA, s'observa que l'índex socioeconòmic i cultural varia en funció de la llengua parlada a casa, i que l'alumnat que parla a casa el català té un índex més elevat que l'alumnat que té com a llengua parlada a casa el castellà, (tant si es té en compte l'alumnat de nacionalitat estrangera com si només es té en compte l'alumnat de nacionalitat espanyola). Així mateix, si prenem com a referència l'estudi sociodemogràfic i lingüístic (2021) elaborat pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu a partir de les proves de competències per a l'alumnat de 4t d'ESO a Catalunya, un 54,7 % de l'alumnat de nivell socioeconòmic baix té el castellà com a llengua inicial, mentre que aquest percentatge decreix fins al 14,9 % per a l'alumnat que té el català com a llengua inicial.

³³ Per exemple, a SERRA, J.M. (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori, es confirma que el coneixement de la llengua castellana entre els dos grups d'alumnat estudiats, socioculturalment similars, un escolaritzat en immersió en català i l'altre sense immersió, no difereix substancialment. Però sí que difereix el coneixement de la llengua catalana, que és molt superior entre els alumnes escolaritzats en el model d'immersió en català.

Per efecte fonamentalment de l'impacte de factors socioeconòmics i socioculturals en els resultats educatius, l'anàlisi de les mateixes proves de competències evidencia que:

- Per un costat, l'alumnat catalanoparlant inicial obté millors resultats que l'alumnat que no utilitza el català com a llengua familiar, tant en la prova de llengua catalana com de llengua castellana: l'alumnat que no fa gens d'ús del català a casa obté 9 punts percentuals menys en llengua catalana i 6 punts menys en llengua castellana que l'alumnat que utilitza sempre aquesta llengua per comunicar-se amb la seva família.

- Per l'altre costat, l'alumnat catalanoparlant habitual obté resultats semblants en llengua catalana i llengua castellana (81 i 82, respectivament), per sobre de l'alumnat que menys utilitza el català habitualment, que obté millors resultats en llengua castellana que en llengua catalana (79 i 75, respectivament).

Des d'aquest punt de vista, la vehicularitat de la llengua catalana no sembla perjudicar la competència lingüística de l'alumnat catalanoparlant en llengua castellana, però podria ajudar a reduir les desigualtats educatives vinculades amb l'origen socioeconòmic de l'alumnat, perquè probablement ajuda a reduir la bretxa que encara hi ha, malgrat la vehicularitat del català a l'escola, pel que fa a la competència en llengua catalana de l'alumnat parlant d'altres llengües.

Convé recordar que, com veurem més endavant, quan es controla per factors socioeconòmics, desapareixen les desigualtats de resultats en funció de la llengua parlada a casa.

Dit això, l'EDIAC-2021 aporta dades sobre la competència lingüística autopercebuda per part de l'alumnat en les diferents llengües oficials. L'anàlisi d'aquestes dades reforça les tendències anteriorment exposades per a

l'anàlisi dels resultats de les proves de competències bàsiques avaluades a través de proves objectives.

D'entrada, cal posar de manifest que l'alumnat de 5è de primària i de 3r d'ESO manifesta tenir un nivell de competència en llengua castellana més elevat (9,04 a primària i 9,25 a secundària en una escala de 0 a 10) que en llengua catalana (8,34 i 8,55).

En creuar la competència autopercebuda en funció de la llengua inicial, s'observa que l'alumnat catalanoparlant inicial té un nivell de competència més elevat en la llengua catalana (a secundària, 9,45) que en la llengua castellana (8,83), i que l'alumnat castellanoparlant inicial té un nivell de competència més elevat en llengua castellana (9,61) que en llengua catalana (7,95). No obstant això, la competència lingüística autopercebuda del castellà entre l'alumnat catalanoparlant inicial (a secundària, 8,83) és sensiblement més elevat que la competència del català entre l'alumnat castellanoparlant inicial (7,95).

A secundària, el 57,1 % de l'alumnat castellanoparlant inicial exclusiu no té alta competència en català (autopercebuda), mentre que el 34,5 % d'alumnat catalanoparlant inicial exclusiu no té alta competència en castellà (autopercebuda).

De fet, les dades de l'EDIAC-2021 del Síndic posen de manifest que les desigualtats educatives són més elevades en la competència en llengua catalana que en llengua castellana. La competència lingüística en català està més condicionada per factors de caràcter social, escolar i territorial, mentre que la competència lingüística en castellà tendeix a una situació més equilibrada. És il·lustratiu, per exemple, que no hi hagi diferències significatives entre centres en funció del seu nivell de complexitat pel que fa a la competència en llengua castellana, però que sí n'hi hagi pel que fa a la competència en llengua catalana.

³⁴ Per exemple, a CANAL, I. i VIAL, S. (2005). *Llengua i escola a l'ensenyament primari*. Comunicació al Tercer Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants, es compara durant els cursos 1998/1999 i 1999/2000 el nivell de coneixement del català i del castellà de l'alumnat de quart de primària en una mostra de 132 escoles de Catalunya, algunes amb ensenyament en català amb proporcions superiors al 30 % d'alumnat amb la llengua familiar catalana, i d'altres amb immersió lingüística amb menys del 30 % de l'alumnat de parla catalana com a llengua familiar.

³⁵ VILA, I., SIQUÉS, C. i OLLER, J. (2009). Usos lingüístics de l'alumnat d'origen estranger a l'educació primària de Catalunya. *Zeitschrift für Katalanistik*, 2009, núm. 22, p. 95-124.

El model lingüístic escolar contribueix a incrementar la competència lingüística en català de l'alumnat castellanoparlant i a reduir les desigualtats existents en aquesta competència lingüística en funció de la llengua inicial, mentre que no sembla perjudicar la competència en llengua castellana, que és significativament millor entre el conjunt de l'alumnat.

El model lingüístic escolar no genera desigualtats relacionades amb la llengua parlada a casa en els aprenentatges i garanteix la igualtat d'oportunitats en l'aprenentatge de les llengües oficials

L'àmbit de la recerca en educació s'ha preocupat d'analitzar fins a quin punt el model lingüístic escolar a Catalunya perjudica els resultats acadèmics de l'alumnat castellanoparlant i fins a quin punt aquest model genera guanyadors i perdedors. Les evidències presentades en aquest informe són robustes i assenyalen inequívocament que, amb les dades disponibles gràcies a les sis onades en què Catalunya ha tingut una mostra representativa a l'estudi PISA, el model lingüístic escolar no perjudica els estudiants castellanoparlants.

Les anàlisis dutes a terme confirmen que la llengua parlada a casa no determina les diferències observades entre alumnat catalanoparlant i castellanoparlant. Ens trobem davant d'una relació espúria entre llengua i resultats acadèmics: les diferències observades en les anàlisis sense controls s'expliquen per factors individuals i contextuals que medien en la relació.

Les variables principals que actuen com a mediadores de l'associació espúria entre la llengua parlada a casa i els resultats de competències són:

- Índex social, econòmic i cultural dels estudiants
- Origen estranger
- Experiències escolars com la repetició o el canvi de centre
- Expectatives educatives

- Composició social del centre educatiu (ISEC mitjà)

La hipòtesi segons la qual l'alumnat que a Catalunya utilitza el castellà com a llengua habitual a casa assoleix un rendiment inferior en les competències avaluades en l'estudi PISA que els seus companys que utilitzen el català, a paritat de característiques personals, socioculturals i econòmiques, ha de ser rebutjada. La manca de significativitat s'observa en totes les competències avaluades i en totes les onades de l'estudi PISA.

De fet, des de la perspectiva de l'equitat, Catalunya és l'única comunitat autònoma amb llengua cooficial que, havent participat en un mínim de quatre onades de l'estudi PISA, no mostra diferències significatives entre l'alumnat castellanoparlant i l'alumnat que parla la llengua cooficial.

Un model lingüístic escolar bilingüe o un model en què coexisteixen diferents opcions, amb més o menys predominança de la llengua castellana o la llengua cooficial com a llengua vehicular al sistema educatiu, segons l'opció de les famílies, no garanteix necessàriament millor l'equitat, tot i que pot ser igualment equitatiu.

Hom podria preguntar-se, també, si el model lingüístic escolar a Catalunya perjudica l'aprenentatge de la llengua castellana. En aquest sentit, l'evidència empírica també sembla robusta en assenyalar que aquesta afectació negativa no existeix necessàriament, perquè les proves de competències bàsiques constaten que l'alumnat a Catalunya és igualment competent en llengua catalana que llengua castellana a 6è de primària i a 4t d'ESO, i que les diferents proves de competència lingüística realitzades amb resultats comparables evidencien que l'alumnat a Catalunya obté resultats equiparables en llengua castellana als del conjunt de l'Estat, per sobre d'una part significativa de les comunitats que tenen altres llengües oficials.

Les darreres proves d'avaluació general de diagnòstic amb resultats comparables entre comunitats autònomes de l'any 2010 així ho acrediten. La darrera referència és els resultats en llengua castellana i literatura de les proves d'accés a la universitat (PAU), en

les quals l'alumnat a Catalunya obté resultats força equiparables als del conjunt de l'Estat. La mitjana dels darrers cinc anys (2016-2020) situa Catalunya al capdavant de les comunitats autònomes amb altres llengües oficials, juntament amb el País Basc i Navarra, amb una puntuació més elevada a les PAU en llengua castellana, només lleugerament per sota de la mitjana espanyola.

El model lingüístic escolar a Catalunya genera un sistema amb baixa segregació lingüística des d'una perspectiva comparada amb altres comunitats autònomes

Un dels objectius principals del model lingüístic escolar a Catalunya és evitar la segregació de l'alumnat en funció de la llengua parlada a casa.

L'anàlisi de les dades que ens proporcionen les proves PISA al llarg de les diferents edicions realitzades evidencia que, en termes de segregació lingüística, el sistema educatiu català i balear són els que garanteixen una escolarització més equilibrada de l'alumnat segons la llengua parlada a casa i els que tenen, per tant, una realitat escolar més heterogènia i menys segregada per raó de llengua. En el cas de Catalunya i de les Illes Balears, per garantir una escolarització equilibrada caldria canviar 4 de cada 10 estudiants que parlen la llengua catalana, mentre que en el cas de comunitats com el País Basc, la Comunitat Valenciana i Galícia, aquesta proporció és de 5 de cada 10 estudiants que parlen la llengua cooficial.

Aquesta aportació cabdal per a la cohesió social es podria reforçar, encara més, amb l'impuls de polítiques actives contra la segregació escolar a partir del Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació Catalunya, tot i que la realitat, ara com ara, és que la segregació escolar continua sent elevada.

En aquesta línia, cal destacar que la segregació lingüística existent a Catalunya s'explica fonamentalment per la segregació socioeconòmica de l'alumnat entre centres. El desenvolupament sociodemogràfic de

Catalunya ha derivat en una realitat sociolingüística en què la llengua parlada està parcialment associada al nivell socioeconòmic de la població. Aquesta realitat fa que Catalunya sigui l'única comunitat autònoma on la concentració de l'alumnat segons la llengua parlada a casa estigui associada amb la segregació social dels centres.

En canvi, el sistema educatiu amb unes escoles més diferenciades per raó de llengua és el basc. En coherència amb el model lingüístic del sistema educatiu del País Basc, l'alumnat tendeix a concentrar-se més respecte a d'altres comunitats on el model lingüístic és el mateix per a tot l'alumnat, com succeeix en el cas català.

El sistema d'elecció de model lingüístic, com el basc, no només condueix a una major segregació entre l'alumnat bascoparlant i l'alumnat castellanoparlant, sinó que també genera nivells més alts de segregació de l'alumnat que a casa no parla cap de les llengües oficials.

Catalunya és una de les comunitats autònomes que aconsegueix en major mesura incloure i barrejar l'alumnat que parla una llengua diferent al català i al castellà amb la resta d'estudiants.

Pel que fa a l'impacte de la segregació lingüística sobre el rendiment acadèmic, cal posar de manifest que, després de "neutralitzar" la influència de factors clau de tipus individual i de centre, s'observa que a Catalunya la segregació lingüística no té un efecte negatiu en els resultats educatius. L'associació negativa observada en el model sense controls respon fonamentalment als efectes nocius de la segregació social en les puntuacions.

Finalment, l'anàlisi de les dades de les proves PISA també evidencia que el model lingüístic escolar a Catalunya no perjudica els resultats acadèmics de l'alumnat estranger que no parla habitualment a casa cap de les llengües oficials.

De fet, Catalunya és una de les comunitats que més atenua les desigualtats educatives per raó d'origen. Concretament, no s'observen diferències estadísticament significatives entre l'alumnat nadiu i

estranger, a paritat d'estatus socioeconòmic. El model lingüístic escolar no suposa una dificultat per a l'alumnat estranger (primera i segona generació junts) que no s'expliqui per altres factors de tipus social (condicions d'educabilitat, etc.):

■ Alumnat d'origen estranger nascut fora d'Espanya: En el cas de l'alumnat nascut fora d'Espanya, s'observen diferències significatives en totes les comunitats autònomes, excepte a Andalusia. Des d'una perspectiva comparada, Catalunya és la tercera comunitat més inclusiva en termes d'igualtat de resultats.

■ Alumnat d'origen estranger amb progenitors nascuts fora d'Espanya: Quant a les diferències educatives entre alumnat nadiu i "de segona generació", Catalunya és la comunitat autònoma amb menys desigualtats. Després de descomptar l'efecte de l'índex socioeconòmic, la diferència de resultats entre aquest alumnat i l'alumnat nadiu és inexistent.

Bona part de les diferències observades per raó de llengua s'expliquen per l'origen estranger de l'alumnat, però també per altres variables rellevants com l'índex socioeconòmic i cultural (individual i mitjà de centre), la repetició o la titularitat del centre.

Catalunya es troba entre les comunitats que més aconseguen compensar les diferències per raó de llengua, també en el cas de que l'alumnat no parli habitualment cap de les llengües oficials. El model lingüístic escolar a Catalunya no perjudica els resultats acadèmics de l'alumnat estranger que parla una llengua diferent de les llengües oficials.

El model lingüístic escolar a Catalunya genera altres impactes positius més enllà de l'escola

Més enllà dels impactes positius sobre els resultats educatius, la recerca en sociolingüística també s'ha ocupat de destacar la contribució del model lingüístic escolar en la reducció de les desigualtats en l'accés al bilingüisme a la població, amb independència del seu origen lingüístic. S'ha pogut constatar, per exemple, com la introducció del català a l'educació ha tingut

un efecte positiu a llarg termini sobre els salaris de la població, que ha beneficiat principalment els individus de llengua inicial no catalana i/o amb dos progenitors nascuts fora de Catalunya i amb bagatge educatiu baix en termes de nivell educatiu assolit pels progenitors.³⁶

En aquest sentit, el model lingüístic escolar ha estat clau en el procés de certa desvinculació entre tria lingüística i origen etnolingüístic,³⁷ i en l'actualitat variables més enllà de la llengua inicial semblen tenir més poder explicatiu a l'hora d'explicar les tries lingüístiques dels joves catalans.³⁸

A més, la generalització del coneixement del català sembla un prerrequisit per a la creació d'un espai públic compartit i sense relacions de dominació entre els parlants, que serien inevitables en un context de bilingüització unidireccional en què la població catalanoparlant s'hagués d'adaptar sistemàticament a les preferències de les persones castellanoparlants monolingües.

15.3. Les principals disfuncions del model lingüístic escolar a Catalunya

La relació directa entre l'ús de les llengües oficials a l'escola i la realitat sociolingüística a escala territorial

Tal com s'ha dit anteriorment, tant la LEC com la LOMLOE estableixen que els projectes lingüístics dels centres han d'adaptar-se a la realitat sociolingüística de l'entorn, de manera que als indrets on la presència d'alguna de les llengües oficials és més baixa l'escola ha de reforçar la competència lingüística de l'alumnat en aquestes llengües, per garantir l'objectiu del ple domini en acabar l'escolaritat obligatòria.

Al seu torn, la presència del català com a llengua vehicular d'ús normal a l'escola promou normalitzar l'ús social d'aquesta llengua en contextos on aquesta pateix un risc de minorització.

A la pràctica, però, l'escola no sembla compensar aquests efectes perquè en els territoris amb un ús social més elevat de la llengua catalana fora de l'escola, el català tendeix a tenir un pes més elevat com a

llengua vehicular a l'aula i a l'escola, mentre que en els territoris amb un ús social més elevat de la llengua castellana fora de l'escola el català tendeix a tenir un pes més baix com a llengua vehicular.

A secundària, on les desigualtats territorials són més elevades, els centres dels serveis territorials d'Educació al Baix Llobregat, a Barcelona Comarques o al Vallès Occidental, on l'ús social del castellà a l'entorn és clarament dominant, la presència del castellà com a llengua vehicular a l'escola se situa per sobre del 35 %, i com a llengua d'impartició de matèria del professorat per sobre del 25 %, mentre que als centres dels serveis territorials de la Catalunya Central, Lleida o les Terres de l'Ebre, on l'ús del castellà està menys estès, aquesta proporció se situa per sota del 20 %.

Convé posar de manifest que els territoris amb una proporció més elevada de vehicularitat de la llengua castellana a l'escola són alhora territoris amb un pes dels usos habituals exclusius en castellà que superen el 50 % i amb un pes dels usos habituals en català sensiblement per sota del 20 % (per sota del 4,5 % en el cas del Baix Llobregat). En sentit invers, aquesta circumstància només es produeix a les Terres de l'Ebre, on l'ús habitual exclusiu del català se situa per sobre del 50 % i l'ús habitual del castellà se situa per sota del 20 %.

La relació directa entre l'ús de les llengües oficials a l'escola i la realitat sociolingüística en funció de l'edat

Aquest desajust també apareix quan s'analitza la relació entre ús vehicular de les llengües oficials a l'escola per etapes educatives i la realitat sociolingüística de l'alumnat en funció de l'edat.

L'anàlisi de les dades de l'EDIAC-2021 evidencia, per un costat, que la llengua d'ús habitual per a la majoria d'alumnat és el castellà. Hi ha, però, diferències significatives en funció de l'edat.

El 37,7 % de l'alumnat de 5è de primària fa un ús habitual exclusiu del castellà en la seva vida quotidiana (68,1 % en cas que s'hi compti l'alumnat que utilitza habitualment les dues

llengües), mentre que ho fa el 28,6 % de l'alumnat en el cas de la llengua catalana (59,0 % si es té en compte l'ús habitual, sigui exclusiu o no). En canvi, aquestes proporcions varien de manera significativa per a l'alumnat de 3r d'ESO, amb un creixement de l'ús habitual de la llengua castellana, que passa a ser del 47,0 % en el cas de l'ús exclusiu (77,0 % si es té en compte també l'ús no exclusiu), i un decrement de l'ús habitual de la llengua catalana, que passa a ser del 21,2 % (51,2 % si se suma l'alumnat que en fa ús habitual però no exclusiu). La meitat de l'alumnat de secundària no utilitza de manera habitual la llengua catalana, mentre que en el cas de la llengua castellana aquesta proporció és d'una quarta part.

Si fem aquesta anàlisi en funció de la llengua inicial de l'alumnat, hom s'adona que a secundària més del 40 % de l'alumnat catalanoparlant inicial incorpora el castellà com a llengua d'ús habitual (42,9 %), i només ho fa un 20 % en el cas de l'alumnat castellanoparlant inicial (20,5 %), la meitat. En aquestes edats, la tendència a la hibridació lingüística de l'alumnat es produeix més cap a l'ús habitual de la llengua castellana que cap a l'ús habitual de la llengua catalana.

En la línia d'aquesta tendència, de minorització de l'ús social de la llengua catalana a mesura que augmenta l'edat, la presència del català com a llengua vehicular també tendeix a decreixer amb el pas de primària a secundària. Tal com s'ha vist anteriorment, les dades de l'EDIAC-2021 evidencien que l'escola no compensa aquest procés de minorització dels usos sinó que s'hi adapta i el reproduïx: a primària, la llengua vehicular a l'aula és el castellà amb un pes del 22,0 % del temps lectiu, mentre que a secundària aquesta proporció augmenta fins al 28,2 %.

La relació entre l'ús de les llengües oficials a l'escola i el nivell de complexitat dels centres escolars

En epígrafs anteriors, s'ha constatat que l'alumnat castellanoparlant tendeix a presentar una situació socialment més desfavorida que l'alumnat catalanoparlant, com a conseqüència de la relació entre estructura socioeconòmica i sociolingüística

a Catalunya. També s'ha constatat que la competència lingüística en llengua catalana de l'alumnat castellanoparlant habitual (si prenem com a referència els resultats en les proves de competències) és més baixa que la de l'alumnat catalanoparlant habitual, situació que no es produeix a la inversa quan s'analitza el resultat de la competència en llengua castellana.

Des d'aquesta perspectiva, doncs, la vehicularitat del català a l'escola no introdueix desigualtats educatives en la competència en llengua castellana però ajuda a reduir probablement aquestes desigualtats en la competència en llengua catalana.

Aquest paper compensador de les desigualtats educatives queda limitat, però, pel fet que la llengua catalana és més vehicular en centres de més baixa complexitat educativa, amb un perfil d'alumnat socialment més afavorit, que no pas als centres amb elevada complexitat, amb un perfil d'alumnat socialment desfavorit.

Així, l'anàlisi de les dades de l'EDIAC-2021 evidencia diferències significatives de la presència de les llengües vehiculars en funció de la complexitat del centre, especialment a secundària: en centres de baixa complexitat, la proporció del castellà com a llengua d'impartició de matèria emprada pel professorat a secundària és del 17,1 %, mentre que en centres d'alta complexitat aquesta proporció és del 37,0 %, més del doble. Convé recordar que l'increment de l'ús del català en els centres d'alta complexitat podria millorar les competències en català de l'alumnat d'aquests centres, reduint les desigualtats educatives existents en el coneixement de la llengua catalana sense que aquest fet comporti un impacte negatiu en la seva competència en llengua castellana.

La reproducció de les desigualtats en l'aprenentatge de les llengües estrangeres dins i fora de l'escola i altres dèficits relacionats amb el desplegament d'un model plurilingüe

Catalunya és una de les comunitats autònomes amb un pes més baix d'alumnat que estudia una llengua estrangera al segon cicle d'educació infantil, molt per sota de la

mitjana estatal (57,2 % vs. 84,1 % el curs 2019/2020), especialment en el sector públic (40,7 % vs. 81,0 %), i també és una de les comunitats autònomes amb un pes més baix d'alumnat que estudia una segona llengua estrangera al currículum (6,8 % a l'educació primària i 26,2 % a l'educació secundària obligatòria), clarament per sota de la mitjana estatal (20,3 % i 43,3 %, respectivament), especialment també en el sector públic. Hi ha importants desigualtats entre sectors de titularitat en l'aprenentatge d'una segona llengua estrangera: en el sector públic, el 16,4 % d'alumnat a l'ESO estudia una segona llengua estrangera, mentre que en el sector privat aquest percentatge és del 43,5 %.

L'EDIAC-2021 assenyala que l'ús de les llengües estrangeres com a llengua d'impartició de matèria de les matèries no lingüístiques és molt residual. En menys d'un 3 % dels casos, la llengua emprada en aquestes matèries no lingüístiques és una llengua estrangera.

Malgrat aquesta situació, no sembla que des d'una perspectiva comparada Catalunya presenti un nivell de coneixement de les llengües estrangeres més baix que a altres comunitats autònomes. Si prenem com a referència les proves d'accés a la universitat (PAU), que ens ofereixen una avaluació objectiva per comunitats autònomes sobre el nivell de coneixement en llengua anglesa i llengua francesa de l'alumnat que es troba en situació d'accedir a la universitat i que ha fet aquestes proves, la nota obtinguda per l'alumnat a Catalunya és similar a la mitjana estatal en el cas de les proves en llengua anglesa, i lleugerament millor en el cas de les proves en llengua francesa.

Així mateix, els resultats de les proves de competències bàsiques en llengua anglesa de l'alumnat de 6è de primària i a 4t d'ESO mantenen una tendència positiva en la darrera dècada, amb l'excepció de les darreres proves efectuades l'any 2021, que interrompen aquesta tendència positiva amb un retrocés significatiu, per incidència del context de pandèmia.

Tot i això, el nivell de competència lingüística en llengües estrangeres està molt condicionat per les desigualtats socials. L'anàlisi de l'EDIAC-2021 així ho

evidència quan constata que la prevalença del dèficit de competència autopercebuda en llengua anglesa a 5è de primària, que afecta un 32,5 % de l'alumnat, i a 3r d'ESO, que afecta un 24,2 % de l'alumnat, és més elevat en el cas del l'alumnat d'origen migrat o que té progenitors amb un nivell d'estudis baix: a 3r d'ESO, el dèficit de competència és tres vegades més elevat per a l'alumnat amb progenitors amb estudis bàsics (47,9 %) que per a l'alumnat amb progenitors amb estudis universitaris (14,2 %).

En part, aquestes desigualtats es reproduïen fora de l'escola per les desigualtats d'accés a activitats extraescolars d'idiomes. A 3r d'ESO, una tercera part de l'alumnat (35,3 %) estudia anglès fora de l'escola, però ho tendeix a fer més l'alumnat socialment més afavorit. Així, per exemple, si el dèficit en la competència lingüística en llengua anglesa de l'alumnat amb progenitors amb estudis universitaris és tres vegades inferior al de l'alumnat amb progenitors amb estudis bàsics, la seva participació a activitats extraescolars d'anglès és tres vegades superior (44,5 % vs. 16,4 %).

De fet, hi ha una associació estadísticament significativa entre la puntuació agregada dels centres obtinguda en les proves de competències en llengua anglesa i el percentatge d'alumnat de 3r d'ESO del centre que estudia anglès fora de l'escola.

15.4. Les disfuncions del mecanisme establert pels tribunals per garantir l'ús de les llengües oficials: la manca de criteris sociolingüístics i pedagògics

La manera com els tribunals de justícia han concretat la garantia de vehicularitat de les llengües oficials, la fixació d'una quota del 25 % per al conjunt de centres amb la impartició d'una matèria no lingüística en la llengua oficial no normalment emprada com a llengua vehicular, planteja dubtes raonables d'adequació als criteris sociolingüístics i pedagògics que haurien de guiar la presa de decisions polítiques en aquesta matèria.

La realitat heteroglòssica de les aules és contradictòria amb la imposició d'una proporció rígida de monolingüisme

La premissa que les àrees o matèries s'imparteixen íntegrament en una llengua no s'ajusta a la realitat sociolingüística del que succeeix a les aules. El professorat no utilitza necessàriament una única llengua a l'hora d'impartir les matèries.

L'anàlisi de l'EDIAC-2021 determina que el mateix professorat imparteix les àrees (llengua d'impartició de matèria) de manera bilingüe en un 20,8 % de l'horari lectiu a primària i en un 27,7 % a secundària, de vegades amb una presència més elevada del català i de vegades amb una presència més elevada del castellà. Aquesta proporció augmenta fins al 66,4 % en centres d'alta complexitat a secundària.

Si fem referència a la llengua d'interacció a l'aula entre professorat i alumnat, els usos bilingües són el 50 % del total.

Aquesta proporció és més elevada en matèries en què la interacció a l'aula entre professorat i alumnat és més important. A l'assignatura de projectes, aquests usos lingüístics bilingües són del 33,1 % a primària i del 53,7 % a secundària.

Aquesta realitat plurilingüe dels centres no fa possible una implementació pedagògicament reeixida de percentatges rígids en la utilització d'una llengua o l'altra.

Les aules catalanes són, en aquest sentit, espais en què docents i estudiants fan servir les llengües dels seus repertoris, segons el context, de manera simultània i per aconseguir diferents propòsits comunicatius, situació que no s'ajusta a l'establiment d'una proporció fixa de presència de les llengües oficials amb una matèria íntegrament monolingüe. La pràctica docent no es desenvolupa íntegrament en una determinada llengua.

Aquesta realitat heteroglòssica es constata quan s'analiza en quina proporció els centres escolars imparteixen totes les àrees o matèries no lingüístiques íntegrament en català com a llengua d'impartició de matèria del professorat.

L'EDIAC-2021 del Síndic ens aporta informació sobre la proporció de centres en què l'ús exclusiu del català com a llengua d'impartició de matèria del professorat cobreix com a

mínim el 75 % de l'horari lectiu (docència íntegrament en català durant el conjunt de l'horari lectiu al marge de les àrees o matèries lingüístiques de llengua castellana i llengua estrangera). L'anàlisi de les dades constata que a primària el 14,8 % dels centres fan un ús exclusiu del català durant més del 75 % de l'horari lectiu, i a secundària, el 17,4 % dels centres. Més del 80 % dels centres, doncs, no utilitzen exclusivament el català més del 75 % del temps de l'horari lectiu.

Si a l'ús exclusiu del català durant més del 75 % de l'horari hi sumem també el temps en què l'ús del català no és exclusiu però és predominant com a llengua d'impartició de matèria del professorat, el 34,4 % dels centres a primària i el 32,1 % a secundària presenten una alta vehicularitat del català com a llengua d'impartició de matèria del professorat. Això significa que, per bé que és la llengua amb més presència, prop de dues terceres parts de centres no tenen el català com a llengua predominant durant més del 75 % de l'horari lectiu, i només una tercera part de centres presenta un projecte lingüístic que a la pràctica s'assimila a una immersió lingüística en totes les àrees o matèries no lingüístiques.

L'evolució del currículum cap a un enfocament competencial incrementa l'ús del castellà i l'abordatge integrador del currículum dificulta l'aplicació d'una proporció mínima delimitada per matèries

En els darrers anys, la classe magistral caracteritzada per una pràctica docent de caràcter unidireccional i vehiculada per la llengua emprada pel professorat està deixant pas a activitats lectives més flexibles i en què la interacció entre professorat i alumnat a l'aula és més oberta (treballs en grup, racons, projectes, etc.). La reforma del currículum prevista en la LEC i en la LOMLOE, que promou un enfocament competencial i que ja està recollit des de fa anys en els decrets d'ordenació de l'educació primària (Decret 119/2015) i secundària obligatòria (Decret 187/2015), comporta l'establiment de formes d'aprenentatge més obertes i flexibles, orientades més a l'aplicació pràctica dels continguts curriculars per part de l'alumnat, i menys a la transmissió unidireccional i acumulació de coneixements per part del professorat.

En aquest context, es fa més difícil establir quotes prefixades que es puguin acomplir de manera estricta, perquè la llengua vehicular de l'ensenyament depèn més dels usos socials que es produeixen en aquesta interacció dins de l'aula. Aquest fet també promou que la dinàmica de l'aula esdevingui més heteroglòssica.

Per observar l'impacte de les noves pedagogies basades en un enfocament competencial en els usos lingüístics a l'aula és interessant constatar, a partir de l'EDIAC-2021), que àrees com ara projectes, treball de síntesi, educació plàstica, educació física, educació en valors i religió o tutoria, que responen generalment a metodologies pedagògiques més aplicades i obertes a la participació de l'alumnat, en contrast amb altres matèries que no necessàriament gaudeixen d'aquestes característiques, s'imparteixen més en llengua castellana que no pas altres matèries amb una tradició d'orientació més academicista. En el cas de projectes, per exemple, el castellà concentra a secundària un 26,9 % dels usos com a llengua d'impartició de matèria del professorat, mentre que en el cas de les matemàtiques aquest percentatge és del 16,5 %, deu punts percentuals menys.

De fet, si se simulés que la llengua vehicular a l'aula fos el resultat de la suma, a parts iguals, del pes de la llengua d'impartició de matèria del professorat i de la llengua d'interacció a l'aula (és a dir, que la llengua d'interacció a l'aula fos tan important com la llengua d'impartició de matèria emprada pel professorat), i això succeís al conjunt de centres, el pes del castellà com a llengua vehicular a l'aula passaria del 22,0 % al 25,6 % a primària, i del 28,2 % al 33,3 % a secundària.

Val a dir que la tendència cada cop més present és que els centres vagin incorporant cada cop més l'enfocament competencial a l'activitat lectiva, de manera que la presència de les llengües habitualment parlades per l'alumnat dins de l'aula, majoritàriament el castellà, i el professorat, vehicula cada cop més l'adquisició dels aprenentatges.

Adicionalment, cal posar de manifest que l'aplicació d'una proporció rígida per a una determinada matèria prevista en la jurisprudència del TSJC entra en contradicció amb el caràcter global i integrador dels

continguts curriculars a l'educació primària (art. 18 LOMLOE), que desdibuixa la divisió del currículum en matèries i estableix les àrees, que no necessàriament responen a matèries específiques en l'horari lectiu de l'alumnat.

Val a dir que la LOMLOE ja no preveu l'existència d'assignatures o matèries troncal i no troncal (específiques i de lliure configuració), com establia la LOMCE, sinó que organitza els continguts curriculars a primària en àrees (art. 18), sense jerarquitzar-les per importància, i a secundària en matèries obligatòries i optatives (art. 24). A primària, les àrees són coneixement del medi natural, social i cultural, educació artística, educació física, llengua castellana i literatura, llengua catalana i literatura, llengua estrangera, matemàtiques i, addicionalment, educació en valors (art. 18); mentre que a l'educació secundària obligatòria les àrees obligatòries són biologia i geologia i/o física i química, educació física, geografia i història, llengua castellana i literatura, llengua catalana i literatura, llengua estrangera, matemàtiques i educació artística (art. 24).

L'enfocament global i integrador que planteja l'educació primària introdueix dificultats a l'hora de garantir l'aplicació d'un criteri d'impartició d'una àrea o matèria íntegrament en una determinada llengua. La previsió és que cada cop més centres tinguin horaris no organitzats en funció de les matèries. Val a dir que alguns dels centres que no han contestat l'enquesta del Síndic han motivat aquesta circumstància pel fet de tenir una organització de l'horari lectiu no basada en matèries.

L'ús del castellà a les aules augmenta i és predominant dins de l'escola en les relacions horitzontals entre l'alumnat

Les dades reflecteixen un procés de reforçament de l'ús del castellà a les aules que està relacionat amb les transformacions demolingüístiques i amb la importació a les aules dels usos lingüístics prevalents en altres espais, en absència d'una intervenció consistent del professorat per consolidar-hi l'ús del català amb finalitats d'aprenentatge.

L'estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de quart d'ESO, que elabora el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya cada set anys, i del qual actualment ja s'han fet tres edicions (2006, 2013 i 2021), és explícit en aquest sentit: pel que fa a l'ús social del català als centres educatius, es constata que menys de la meitat del professorat (46,8 %) s'adreça sempre i gairebé sempre en català a l'alumnat; que poc més d'una tercera part de l'alumnat (39 %) s'adreça sempre o gairebé sempre en català al professorat, i que una cinquena part (21,4 %) dels alumnes es comuniquen sempre o gairebé sempre en català entre ells en les activitats en grup, i que aquestes proporcions s'han reduït de manera significativa els darrers quinze anys.

En aquest marc, cal fer notar que establir un percentatge arbitrari d'ús vehicular de les llengües per al conjunt del sistema educatiu en la línia establerta pel TSJC no té una justificació pedagògica o didàctica i va, a més, en contra de la necessària flexibilitat que han de tenir els projectes lingüístics de centre per adaptar la pràctica educativa als diferents contextos sociolingüístics, tal com preveu la legislació vigent, amb la finalitat de garantir els objectius de plena capacitació en català i castellà de l'alumnat al final de l'etapa obligatòria.

Tant la LOE com la LEC preveuen que els projectes educatius de centre en general, i els projectes lingüístics en particular, es defineixin en relació amb les característiques de l'entorn i compensin les mancances que hi pugui haver en la competència lingüística (art. 121 LOE; arts. 14 i 91 LEC). L'aplicació d'un 25 % lineal mínim per al conjunt de centres del sistema educatiu, però, no respon a la previsió del legislador d'adaptar aquests projectes lingüístics a la realitat sociolingüística de l'entorn.

Si bé és cert que la sentència núm. 5201/2020 del TSJC deixa la resta d'hores lectives perquè el Departament d'Educació i els centres puguin determinar en quina llengua vehicular s'han d'impartir, caldria preguntar-se si aquest marge restant permet compensar l'impacte que l'ús social de les llengües oficials en l'entorn té en els aprenentatges d'aquestes llengües, i si és compatible aquest objectiu amb la incorporació d'una llengua

estrangera o, en determinats centres, d'una segona llengua estrangera.

Hi ha recerca en sociolingüística que constata que, si bé la llengua vehicular no té relació amb el rendiment escolar de l'alumnat castellanoparlant, ni amb el coneixement del castellà per part de l'alumnat de parla catalana, el coneixement del català entre l'alumnat que no té aquesta llengua com a llengua familiar sí que depèn del model lingüístic escolar vigent. Més específicament, l'alumnat castellanoparlant (i d'altres llengües) acaba l'escolarització obligatòria amb dèficits en els coneixements de català, especialment en la competència de comunicació oral, si no estudia principalment en llengua catalana.³³

Altres treballs de recerca, però, destaquen que, si bé els alumnes escolaritzats en immersió lingüística obtenen nivells de coneixement del català superiors als alumnes d'entorns similars sense immersió lingüística a l'escola, les dificultats del model lingüístic escolar per generar competència lingüística en català entre l'alumnat d'entorns socials on el castellà és la llengua d'ús habitual clarament dominant són elevades.³⁴

Aquests treballs de recerca evidencien la importància de l'entorn sociolingüístic de l'alumnat i dels centres a l'hora de promoure l'ús social de les diferents llengües. En centres i en entorns socials en què la llengua catalana o la llengua castellana són clarament dominants, s'imposen de manera "natural" usos en una llengua o en l'altra. En aquest cas, la diferència principal entre la llengua castellana i la catalana té a veure amb la capacitat de la primera de penetrar en els usos interpersonals per efecte de la "norma de convergència o de subordinació al castellà", que regeix la tria dels usos lingüístics interpersonals a Catalunya, que afavoreix que, quan es relacionen una persona catalanoparlant i una de castellanoparlant es produeixi un canvi de llengua al castellà de manera més prevalent que no pas al català, sempre que l'ús de la llengua a l'entorn no sigui clarament hegemònica.³⁵

Aquesta relació de subordinació lingüística del català al castellà, que es produeix en entorns on la llengua catalana no és clarament hegemònica en l'ús social, és el que aconsella també no establir una relació estrictament

directa entre realitat sociolingüística de l'entorn i llengua vehicular al centre.

En aquesta línia, cal destacar que l'ús social d'una llengua en les relacions horitzontals a l'entorn escolar (en les relacions informals entre companys, entre les famílies, etc.) reforça de manera determinant la competència en aquesta llengua. La recerca constata que l'entorn sociolingüístic és el factor més determinant per al coneixement del català.

L'EDIAC-2021 constata que dins de l'escola hi ha una diferència significativa en els usos de les llengües oficials en les comunicacions verticals (professorat-alumnat o personal monitor - alumnat) i horitzontals (alumnat-alumnat).

L'alumnat tendeix a utilitzar majoritàriament la llengua catalana en les comunicacions verticals amb professorat i personal educador del centre, mentre que la comunicació amb els companys es produeix majoritàriament en llengua castellana, especialment a secundària.

A primària, la comunicació horitzontal es produeix majoritàriament en castellà, amb un pes del 51,7 % dels usos lingüístics, lleugerament per sobre del pes de la llengua catalana, que és del 47,7 %; i a secundària, el 64,1 % de les comunicacions horitzontals es produeix en castellà, mentre que la presència del català en les relacions entre iguals dins de l'escola és d'un 34,9 %.

Així doncs, la fixació d'una quota lineal determinada per a tots els centres només té en compte la llengua d'impartició de matèria del professorat, i no valora de manera holística la complexitat intrínseca dels usos lingüístics que vehiculen les diferents relacions que es donen dins de la institució escolar.

Restringir la concepció de vehicularitat a la llengua parlada pel professorat quan explica la matèria exclou una part significativa dels usos lingüístics dins de l'aula i dins de l'escola

En el cas de Catalunya, tal com reconeix la mateixa jurisprudència, la determinació de la llengua vehicular a l'ensenyament no pot deslligar-se de la realitat sociolingüística de

l'entorn i del nivell de normalització de l'ús social de les diferents llengües oficials. De la mateixa manera que les decisions sobre la llengua vehicular a l'escola en el marc dels projectes lingüístics de centre han d'estar condicionades a la realitat de l'entorn, la llengua d'impartició de matèria emprada pel professorat ha d'estar condicionada també a la realitat sociolingüística existent als diferents àmbits d'interacció dins l'escola (aula, pati i menjador escolar).

Aplicar les proporcions mínimes de vehicularitat de les llengües, només, a la llengua d'impartició de matèria del professorat, i no tenir en compte altres usos lingüístics, fins i tot dins de la mateixa aula, no està en consonància amb l'evidència pedagògica que constata que l'aprenentatge competencial més significatiu és aquell que es produeix a través de l'acció i de les relacions socials espontànies, i no de l'escolta "passiva" de la llengua emprada pel professorat a l'hora d'impartir una determinada matèria.

La llengua vehicular a l'escola no només està conformada per l'oralitat del professorat. Els llibres de text, els materials audiovisuals que s'utilitzen a l'aula, els usos lingüístics en el temps d'esbarjo o de menjador escolar o la comunicació entre companys a l'aula, per citar alguns exemples, també formen part de la llengua vehicular a l'escola. La definició dels projectes lingüístics dels centres, en el marc dels seus projectes educatius, parteix d'aquesta aproximació holística, i la fixació d'una "proporció raonable" de vehicularitat del català i el castellà hauria d'incorporar aquestes dimensions en el càlcul, sense que això comporti instar l'alumnat a parlar en una determinada llengua en contextos escolars no formals o informals. En altres paraules, la "proporció raonable" ha de referir-se als usos lingüístics del professorat i del personal educador del centre, i també a la llengua dels materials didàctics que s'utilitzin (generalment, més en català pel que fa als llibres de text i més en castellà

pel que fa als materials digitals i audiovisuals), però hauria de tenir en compte altres usos lingüístics que es produeixen al centre i que vehiculen les relacions socials a l'escola i els aprenentatges de l'alumnat.

L'exigència prevista en la jurisprudència del TSJC comportaria més del 25 % del castellà a les aules

Tal com s'ha exposat, la sentència núm. 5201/2020 del TSJC estableix que la vehicularitat del castellà del 25 % implica la impartició d'una matèria no lingüística íntegrament en aquesta llengua, a més de la matèria de llengua castellana.

Mitjançant l'EDIAC-2021 és possible saber quina és la presència de les llengües vehiculars en la situació actual i quina presència tindrien si s'impartís una segona matèria íntegrament en castellà. Per fer-ho, hem projectat quina seria la situació si els centres fessin matemàtiques íntegrament en castellà, o bé una altra assignatura (en cas que ja hi hagués alguna altra matèria no lingüística en castellà). Aquest exercici de simulació conclou que aquesta situació suposaria incrementar la llengua d'impartició de matèria del professorat en castellà del 18,4 % al 35,4 % a primària, i del 23,1 % al 34,3 % a secundària, molt per sobre del 25 %, perquè hi ha una important presència d'usos bilingües entre la llengua d'impartició de matèria del professorat (classes que s'imparteixen de manera bilingüe per part d'un mateix professorat), mentre que el català se situaria lleugerament per sobre del 50 %.

Si prenem com a referència la llengua vehicular a l'escola, aquesta seria del 54,5 % en llengua catalana i del 40,7 % en llengua castellana a primària, i del 53,4 % en llengua catalana i del 40,1 % en llengua castellana a secundària. El factor compensador que representa l'àmbit escolar en la normalització del català i en la generació

³⁶ CAPPELLARI, Lorenzo; DI PAOLO, Antonio (2018). Bilingual schooling and earnings: Evidence from a language-in-education reform. *Economics of Education Review* 64, 90-101.

³⁷ PUJOLAR, Joan; GONZÁLEZ, Isaac (2013). Linguistic 'mudes' and the de-ethnicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(2), 138-152.

³⁸ SOROLLA, Natxo; FLORS-MAS, Avel·lí (2020). L'ús del català entre els millennials de Catalunya: el pes diluït de l'origen lingüístic. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law* 73, 50-68.

d'oportunitats per a la promoció del seu ús, en contrast amb la realitat sociolingüística de fora de l'escola, quedaria força diluït.

L'ús de les llengües oficials a l'ensenyament es pot garantir sense necessitat d'aplicar una proporció mínima, que no té cabuda en la legislació vigent ni es fonamenta en la realitat sociolingüística dels centres

La jurisprudència ha traduït el caràcter vehicular de la llengua castellana a l'ensenyament (en un model lingüístic escolar on el català és la llengua normalment emprada) en la fixació d'una presència mínima d'un 25 % de les hores lectives. Aquest 25 % mínim inclou l'ensenyament de la llengua castellana, com a matèria curricular, i una altra matèria curricular no lingüística de caràcter troncal o anàleg impartida íntegrament en llengua castellana. Per sota d'aquesta proporció, les sentències del TSJC determinen que l'ús de la llengua castellana a l'ensenyament és residual. La darrera sentència del TSJC (núm. 5201/2020), ratificada recentment pel Tribunal Suprem, estableix que aquesta proporció mínima s'ha de garantir per al conjunt de centres del sistema educatiu.

Aquesta jurisprudència ha estat discutida per tres motius fonamentalment. En primer lloc, la fixació d'una quota mínima del 25 % no es fonamenta en criteris pedagògics i sociolingüístics. En segon lloc, perquè suplanta la competència del Departament d'Educació de definir el model lingüístic escolar a l'empara d'una suposada inactivitat per part de l'Administració educativa de donar compliment satisfactori a les sentències que proclamen el castellà com a llengua vehicular de l'ensenyament. I en tercer lloc, perquè tradueix la necessària vehicularitat del castellà recollida en l'STC 31/2010 en la fixació d'una proporció determinada mínima igual per al conjunt dels centres, i que afecti una matèria troncal o anàloga no lingüística addicional impartida íntegrament en llengua castellana.

Cal tenir present que aquesta garantia podia establir-se a partir d'altres paràmetres que responguessin millor a criteris pedagògics i sociolingüístics per assegurar l'objectiu

primordial establert en la legislació vigent, que és el del ple domini de les llengües oficials a la finalització de l'educació bàsica. Garantir la vehicularitat de les llengües oficials, com es desprèn de la sentència STC 31/2010 del Tribunal Constitucional, no ha d'implicar necessàriament fixar una quota prefixada o determinar de manera lineal en quins horaris i matèries s'ha d'utilitzar una llengua o l'altra. La vehicularitat de les llengües oficials es pot garantir a través d'altres mecanismes.

La legislació preveu que el tractament de les llengües en el sistema educatiu s'ha de determinar per mitjà dels projectes lingüístics que tots els centres educatius sostinguts amb fons públics han d'elaborar amb autonomia. La proporció de l'ús de les llengües oficials l'hauria de fixar en cada cas el centre educatiu atenent a criteris sociolingüístics (realitat sociolingüística de l'entorn) i criteris pedagògics (garantia de ple domini de les llengües oficials), d'acord amb les singularitats del projecte educatiu i del model lingüístic i les del mateix alumnat del centre. La generalització de quotes, que ja havia fixat amb anterioritat el TSJC per a casos concrets i particulars, no hauria de ser considerada un mínim de referència vàlid per a tots els centres. El Departament d'Educació, en tot cas, hauria de donar criteris sociolingüístics i pedagògics als centres per garantir la vehicularitat de les llengües oficials, que ja hi és a la pràctica, però no determinar una quota per al conjunt dels centres.

Des d'un punt de vista jurídic, convé destacar la manca de referència legal actual a una "proporció raonable" per al conjunt del sistema educatiu. Aquesta jurisprudència es va fonamentar inicialment en una previsió de la Llei orgànica de millora de la qualitat educativa 8/2013 (LOMCE, disposició addicional trenta-vuitena) que obligava les administracions educatives –en aquest cas la Generalitat– a determinar una "proporció raonable" de la llengua castellana i de la cooficial quan el sistema es basa en el model de conjunció lingüística.

Val a dir que la LOMCE va ser modificada per la Llei orgànica d'educació 3/2020, de 29 de desembre (LOMLOE), de manera que en les lleis actualment ja no hi ha obligació de les administracions educatives de determinar

una proporció raonable fixa de l'ús del castellà com a llengua vehicular ja que ambdues tenen la condició de vehiculars d'acord amb la Constitució, l'Estatut i les lleis.

La sentència núm. 5201/2020 del TSJC, que preveu l'aplicació de la proporció mínima del 25 % del castellà al conjunt de centres del Servei d'Educació de Catalunya, parteix de la interposició d'un recurs de data 24 d'abril de 2015 del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports, contra la inactivitat de la Generalitat de Catalunya pel que fa a l'aplicació de la mateixa disposició addicional trenta-vuitena de la LOMCE, que fixava l'ús del castellà en proporció raonable per a la impartició ordinària a les aules, i que actualment ja no és vigent.

De fet, a Espanya hi ha diferents comunitats autònomes amb altres llengües oficials a banda del castellà, algunes de les quals, com ara el País Basc i les Illes Balears, tenen una proporció de centres en què la llengua vehicular normalment emprada és la llengua cooficial, com succeeix a Catalunya. En aquestes comunitats autònomes el 25 % de castellà com a llengua vehicular no és present en el conjunt de centres.

Segons dades del Ministeri d'Educació, al País Basc un 76,3 % de l'alumnat de primària i un 70,4 % de l'alumnat a secundària està escolaritzat en centres on el basc és la llengua vehicular normalment emprada, i a les Illes Balears, un 69,2 % de l'alumnat de primària i un 66,0 % de l'alumnat a secundària està escolaritzat en centres on el català és la llengua vehicular normalment emprada. Les famílies disposen d'oferta alternativa amb un model lingüístic escolar en què el castellà és llengua vehicular (3,5 % a primària i 6,7 % a secundària al País Basc, i 1,3 % a primària i 1,5 % a secundària a les Illes Balears) o en què hi ha un ensenyament bilingüe (20,2 % a primària i 22,9 % a secundària al País Basc, i 29,5 % a primària i 32,5 % a secundària a les Illes Balears).

Malgrat que el 25 % mínim de llengua castellana no està present al conjunt del sistema educatiu, i malgrat que en les comunitats autònomes on conviuen diferents models lingüístics aquests no estan sempre a l'abast del conjunt de famílies per raons de proximitat als centres, el model

lingüístic escolar d'aquestes comunitats autònomes no ha estat qüestionat pels tribunals de justícia de manera sistèmica, com sí que ha succeït en el cas de Catalunya. És a dir, els tribunals de justícia consideren que per sota del 25 % la presència de la llengua castellana és residual quan en altres comunitats autònomes aquesta presència també se situaria per sota d'aquesta proporció, com a mínim a una part significativa de la seva oferta, sense que el seu model lingüístic hagi estat discutit de manera sistèmica pels tribunals.

Si bé en comunitats com el País Basc no hi ha un model de conjunció lingüística i les famílies poden optar per diferents models en què les llengües oficials tenen una presència diferenciada com a llengües vehiculars, en fer extensiu el requeriment del 25 % al conjunt de centres, el TSJC considera que el dret a rebre l'ensenyament en les diferents llengües oficials no exigeix que hi hagi alumnat o famílies que el vulguin exercir o que el reclamin. Altrament, el TSJC hagués pogut establir altres mecanismes que no tinguessin aquest caràcter sistemàtic i que fossin igualment compatibles amb un model de conjunció lingüística en què les famílies no tinguin reconegut el dret a la tria lingüística en l'ensenyament però es garanteixi el dret de l'alumnat i les famílies a rebre l'ensenyament en les dues llengües oficials.

A criteri d'aquesta institució, per les consideracions exposades anteriorment, l'establiment d'una quota del 25 % amb caràcter generalitzat en el conjunt del sistema educatiu interfereix el marc legal vigent, va més enllà del que estableix el Tribunal Constitucional i obvia que, d'acord amb les dades disponibles fins ara, el castellà és en realitat llengua vehicular al nostre sistema educatiu, tal com estableix el mateix marc constitucional.

D'acord amb les dades de l'EDIAC-2021, el castellà com a llengua vehicular a l'aula cobreix el 22,0 % dels usos lingüístics a primària i el 28,2 % dels usos lingüístics a secundària. Un 37,3 % de centres de primària i un 57,7 % de centres de secundària cobreixen ja un 25 % del seu horari lectiu en llengua castellana.

Val a dir que si prenem com a referència la llengua vehicular al centre (tenint present el temps d'aula, pati i menjador escolar), un 62,9 % de centres de primària i un 68,4 % de centres de secundària estarien garantint una presència del 25 % en castellà durant la jornada escolar.

Com s'ha vist, hi ha diferències territorials significatives. A primària, per exemple, on

en la mitjana del conjunt de centres no hi ha una presència del castellà per sobre del 25 % de l'horari lectiu com a llengua vehicular a l'aula, sí que se supera aquesta proporció als serveis territorials on s'escolaritza quasi la meitat de l'alumnat de Catalunya, el Consorci d'Educació de Barcelona (26,8 % dels usos lingüístics en castellà a l'aula), Barcelona Comarques (26,9 %) i Baix Llobregat (26,3 %).

16. PRINCIPALS RECOMANACIONS

16.1. La regulació de l'ús de les llengües oficials a l'ensenyament

Modificar la legislació per consolidar una concepció holística de la llengua d'ús a l'ensenyament

La legislació vigent admet diferents concepcions del que s'entén per llengua vehicular a l'ensenyament, que poden anar des d'una concepció limitada a la llengua d'impartició de matèria emprada pel professorat a l'hora d'impartir la matèria curricular fins a una concepció més àmplia, incardinada en els projectes lingüístics de centre, que incorpori diferents àmbits d'interacció a l'escola.

En aquest sentit, cal modificar la legislació per consolidar el desenvolupament d'una concepció holística de la llengua vehicular a l'ensenyament, més en consonància amb l'enfocament competencial del currículum i que integri aspectes com ara la interacció de professorat i alumnat dins de l'aula i també els usos lingüístics fora de l'aula.

Aquesta concepció holística de la llengua vehicular a l'escola ha d'estar condicionada al pes que tenen les llengües oficials en la realitat sociolingüística de l'alumnat del centre.

Desenvolupar eines per millorar el coneixement dels usos lingüístics als centres escolars per a l'adequació dels projectes lingüístics dels centres a la realitat sociolingüística de l'alumnat

El Departament d'Educació ha de disposar d'eines per conèixer els usos lingüístics de l'alumnat a l'aula, al centre i a l'entorn del centre i poder orientar els centres en la presa de decisions sobre la configuració dels seus projectes lingüístics. No és possible definir projectes lingüístics de centre que garanteixin un tractament adequat de les llengües vehiculars de l'ensenyament sense disposar de coneixement suficient sobre els usos lingüístics de l'alumnat dins i fora de l'escola.

Aquesta avaluació dels usos lingüístics es pot dur a terme de manera periòdica a partir de la recollida de dades tant de l'alumnat com del professorat a partir d'instruments que permetin objectivar la realitat sociolingüística dels centres.

Aquestes dades s'han de poder creuar, posteriorment, amb les dades que ens proporcionen les proves de competències bàsiques en les matèries lingüístiques.

Establir criteris pedagògics i sociolingüístics per als centres per determinar la presència de les llengües a l'ensenyament en funció del context i dels usos lingüístics de l'alumnat a l'aula, al centre i a l'entorn

El Departament d'Educació ha de proporcionar als centres criteris per establir la presència de les llengües vehiculars al centre, en funció de la realitat sociolingüística de l'alumnat i de criteris pedagògics, amb l'objectiu de garantir el ple domini de les llengües oficials i, com a mínim, d'una llengua estrangera al final de l'etapa d'escolarització obligatòria.

Aquests criteris han de servir per consolidar la presència del català com a llengua vehicular normalment emprada, especialment en els centres de secundària, en els centres amb elevada complexitat i en els centres ubicats en territoris on l'ús social del català és menys habitual, que són els centres on el català té menys penetració en els usos lingüístics tant per part del professorat com del mateix alumnat.

Concretament, cal reforçar especialment l'oralitat del català i de l'aranès a l'Aran, com a base per a l'ús actiu d'aquestes llengües oficials. Així mateix, cal reforçar la competència lingüística en castellà en centres ubicats en entorns amb un ús habitual dominant de la llengua catalana.

Finalment, també cal reforçar l'aprenentatge de les llengües estrangeres al sistema educatiu, amb la incorporació de l'anglès com a llengua vehicular a l'ensenyament més enllà de la matèria lingüística.

16.2. La definició dels projectes lingüístics dels centres

Definir projectes lingüístics de centre d'acord amb la realitat sociolingüística i amb la realitat pedagògica del centre i garantir-ne l'aplicació efectiva al llarg de la jornada escolar

Els projectes lingüístics de centre han d'establir les estratègies per garantir que en finalitzar l'educació bàsica l'alumnat tingui un ple domini de les llengües oficials i un bon domini de, com a mínim, una llengua estrangera.

Aquestes estratègies han de tenir en compte els aprenentatges que es deriven de les àrees o matèries lingüístiques però també dels usos de les llengües dins i fora de l'aula per part de l'alumnat i entre alumnat i personal del centre al llarg de tota la jornada escolar. La competència lingüística no només s'adquireix durant les hores lectives destinades específicament a l'aprenentatge de les llengües, i el projecte lingüístic pot preveure estratègies per treballar aquesta competència lingüística en diferents àmbits i temps escolars.

Els projectes lingüístics de centre, al seu torn, han de tenir en compte la incorporació de noves metodologies d'ensenyament i aprenentatge que comporten una elevada participació de l'alumnat i en què la llengua emprada pel professorat esdevé més residual.

En aquest sentit, cal valorar de quina manera es pot promoure l'ús de les llengües oficials socialment menys emprades i en què l'alumnat és menys competent en les activitats d'aula que es desenvolupen amb metodologies que parteixen d'una més gran participació de l'alumnat.

Els projectes lingüístics de centre s'han d'acomplir, amb la implicació de les direccions, del claustre de professorat i del personal d'atenció educativa i d'administració i serveis del centre.

Garantir la formació i l'acompanyament de les direccions i del professorat per al compliment dels projectes lingüístics dels centres

Les direccions, el professorat i la resta de personal dels centres han de participar en la formulació dels projectes lingüístics dels centres (arts. 94 i 95 LEC), motiu pel qual han de tenir la formació necessària per a fer-ho i per garantir l'assoliment dels objectius de ple domini de les llengües que s'espera de l'etapa d'educació bàsica.

Les direccions han de tenir la formació necessària per garantir l'acompanyament i el seguiment del professorat i de la resta de personal d'atenció educativa i d'administració i serveis per a l'aplicació efectiva i pràctica del projecte lingüístic de centre.

El professorat i el personal d'atenció educativa del centre han de tenir la formació necessària per garantir la vehicularitat de les llengües que corresponguin en cada àmbit escolar, d'acord amb el projecte lingüístic de centre, sense que l'ús social dominant d'una determinada llengua en l'entorn escolar s'imposi sobre l'ús vehicular que correspongui a cada centre.

En aquest context, també convé garantir la informació a les famílies sobre el projecte lingüístic dels centres i formar el conjunt de la comunitat educativa sobre els criteris tècnics pedagògics que han motivat l'elaboració d'aquest projecte lingüístic.

La formació del professorat en l'aplicació d'un model lingüístic escolar de caràcter plurilingüe no ha de ser únicament en servei o en el lloc de treball sinó que ha de partir de l'adquisició de les competències necessàries ja en la formació inicial, a partir de l'adaptació dels plans d'estudi a la universitat, i també en la formació permanent del professorat.

Garantir la competència lingüística entre el professorat

La llengua vehicular normalment emprada a l'ensenyament, el català, ha de ser coneguda correctament per part del professorat per

garantir que pot ser usada també de manera correcta. Aquest mateix coneixement també s'ha de garantir en relació amb la resta de llengües vehiculars de l'ensenyament, la llengua castellana i, si escau, una (o més d'una) llengua estrangera.

En aquest sentit, la LEC estableix que en el sistema d'ingrés a la funció pública docent s'ha d'acreditar el coneixement suficient i adequat del català, tant en l'expressió oral com en l'escrita, d'acord amb les competències corresponents al nivell C2 del Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües, i s'ha d'acreditar un nivell de competències corresponent al nivell B2 del Marc pel que fa al domini de llengües estrangeres, sens perjudici del nivell exigít per accedir a l'especialitat de llengües estrangeres (art. 119.5).

Cal reforçar els requeriments de competència en les llengües d'ús en l'ensenyament per part de les persones que volen accedir a la professió docent, tant per a l'accés als graus de magisteri, a través de les proves d'aptitud personal (PAP), com també per a l'accés a la carrera docent.

Redefinir i reforçar els equips d'assessorament i orientació en llengua, interculturalitat i cohesió social (elic)

Els ELIC són equips d'assessorament i orientació en llengua, interculturalitat i cohesió social, integrats per professionals docents dels cossos de mestres i professors d'ensenyament secundari, que donen suport al professorat en el treball de la competència lingüística de tot l'alumnat en general, i en l'atenció a l'alumnat procedent de processos migratoris i a l'alumnat amb risc d'exclusió social, en l'àmbit dels centres educatius i els plans educatius d'entorn.

Els destinataris són els centres educatius, els equips directius, el professorat, l'alumnat i les seves famílies i altres agents de la comunitat educativa, amb la finalitat

de promoure la cohesió social mitjançant l'ús de la llengua catalana com a eix vertebrador i l'educació intercultural basada en la igualtat, la solidaritat i el respecte a la diversitat de cultures.

Els ELIC han de tenir un paper fonamental en el desplegament de les mesures de promoció de l'ús social del català (i l'aranès a l'Aran) entre l'alumnat als centres escolars.

16.3. La necessitat d'acció afirmativa a favor del català i de l'aranès

Desenvolupar mesures de promoció de l'ús social del català i de l'aranès més enllà de l'escola

L'evolució demogràfica de Catalunya i els canvis socials, culturals i tecnològics derivats de la globalització situen les llengües catalana i aranesa en una posició de fragilitat en el present, en contrast amb una situació més sòlida per a la llengua castellana.

L'estat de la qüestió que s'ha presentat en aquest informe corrobora la necessitat de polítiques actives de promoció lingüística i d'acció afirmativa a favor de la llengües catalana i aranesa en la majoria d'àmbits socials si es vol donar resposta als objectius esmentats, si se'n vol estendre el coneixement i anar ampliant el rang de situacions en què es dona compliment al dret d'opció lingüística de la ciutadania, que està més garantit per a les persones que opten per expressar-se en llengua castellana.

Per als infants i adolescents, és important consolidar l'acció afirmativa més enllà de l'escola a favor del català i de l'aranès especialment en l'àmbit del consum digital i audiovisual i en l'àmbit del lleure.

En aquest context, l'assoliment i el reforçament de grans acords polítics i socials interns és clau per relegitimar les

polítiques d'acció afirmativa a favor del català i l'aranès i, ateses les limitacions a l'acció institucional i des dels poders públics, es fa imprescindible la implicació de la societat civil. L'impuls recent del Pacte nacional per la llengua, que neix amb un notable suport al Parlament de Catalunya, sembla una passa sòlida en aquesta direcció.

És important remarcar que les polítiques de promoció implementades fins ara, i que caldria renovar, actualitzar i enrobustir a partir del Pacte, no generen perjudicis per als parlants, sempre que es produeixin en un marc de garantia dels drets lingüístics. De fet, en una situació de bilingüisme asimètric i en què el castellà predomina en la majoria d'àmbits socials menys en l'àmbit escolar, la presència d'espais i àmbits socials de predomini del català (o l'aranès a l'Aran) no va en contra del plurilingüisme, sinó que és, precisament, la condició de possibilitat del bilingüisme i el plurilingüisme individuals: és només en la mesura que el català i l'aranès a l'Aran són també llengües necessàries que se'n generalitza el coneixement i l'ús al conjunt de la població. Sense prendre com a punt de partida aquesta premissa, l'exigència de bilingüisme a les institucions apareix com un intent de preservar el privilegi monolingüe per a una part de la societat, més que no com a fruit d'un interès genuí per generalitzar aquesta condició al conjunt de la població.

Les polítiques d'acció afirmativa a favor del català i l'aranès a l'Aran són, en aquest sentit i com ja s'ha indicat amb relació al model lingüístic escolar, polítiques que amplien les possibilitats d'acció dels individus per desenvolupar una posició sociolingüística pròpia en un marc de diversitat i pluralitat lingüística i cultural i sense relacions de dominació entre els parlants.

D'altra banda, cal deixar clar que, en el marc de les democràcies liberals, el dilema no és mai si cal o no fer polítiques

lingüístiques, perquè, de fet, els estats i els poders públics sempre fan política lingüística, encara que sigui per omissió. Les qüestions que cal plantejar són, per contra, en quina mesura es tracta de polítiques legitimades des d'un punt de vista social i democràtic, i en quina mesura estan guiades per criteris de justícia social.

Cal reconstruir un model plurilingüe i intercultural propi de convivència i cohesió social, que reconegui les llengües d'herència de tota la població, que tingui en compte l'oficialitat del català i el castellà (i l'aranès a l'Aran) i que situï el català com una llengua oberta, accessible a tota la població, i com un referent ineludible i positiu d'identificació electiva, mai exclouent i sempre compatible amb altres adscripcions.

Estudiar la situació de les llengües oficials en altres àmbits més enllà de l'escola fonamentals per a la garantia dels drets lingüístics

Aquest informe situa l'escola en el centre de l'anàlisi perquè esdevé un àmbit determinant per al coneixement i l'ús social de les llengües entre els infants i adolescents. Tot i això, capgirar el procés de minorització de la llengua catalana (i aranesa a l'Aran) no passa únicament per desplegar mesures en l'àmbit escolar. Des d'aquest punt de vista, cal desenvolupar polítiques d'acció afirmativa que promoguin l'ús social de la llengua catalana (i aranesa a l'Aran) en el mercat de treball, en les activitats d'oci, en el món digital i audiovisual o en altres.

La institució del Síndic de Greuges continuarà desenvolupant actuacions que permetin millorar el coneixement sobre l'ús social de les diferents llengües oficials en els diferents àmbits d'interacció social de la població a Catalunya, i també defensar els drets lingüístics del conjunt de la població.

ANNEX 1. LENGUA INICIAL, LENGUA D'IDENTIFICACIÓ I LENGUA HABITUAL DE L'ALUMNAT DE 5È DE PRIMÀRIA I DE 3R D'ESO PER CARACTERÍSTIQUES INDIVIDUALS I TERRITORIALS A CATALUNYA

Taula 1. Llengua inicial de l'alumnat de 5è de primària per característiques individuals i territorials a Catalunya (2021)

		Català	Castellà	Català i castellà	Només altres llengües		
Total		32,4	43,4	13,0	11,2		
Variables individuals	Sexe	Noia	32,5	42,9	13,7	10,9	
		Noi	32,5	43,8	12,2	11,5	
		No binari	24,5	44,6	16,1	14,8	
	Lloc de naixement	Catalunya	35,7	42,3	13,7	8,3	
		Resta d'Espanya	7,2	58,2	9,7	24,9	
		Estranger	6,0	46,3	5,2	42,4	
	Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	44,4	37,9	15,7	2,1	
		Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	7,6	61,1	8,9	22,4	
		Estranger	3,6	51,7	5,0	39,8	
	Nivell d'estudis dels progenitors	Mínim un progenitor universitari	43,0	35,3	14,5	7,1	
		Mínim un progenitor postobligatoris	23,0	52,8	11,8	12,4	
		Estudis obligatoris o sense estudis	20,5	48,0	10,0	21,4	
		No ho sap	28,3	47,0	12,6	12,1	
	Variables territorials	Serveis territorials	Baix Llobregat	16,7	62,5	13,8	7,0
			Barcelona Comarques	17,9	57,5	12,6	12,0
			Catalunya Central	48,8	26,4	10,8	14,0
Consorti d'Ed. de Barcelona			32,2	44,6	15,2	8,0	
Girona			41,7	29,7	10,7	18,0	
Lleida			48,2	22,1	11,7	18,1	
Maresme - Vallès Oriental			33,7	43,0	14,4	8,9	

		Català	Castellà	Català i castellà	Només altres llengües	
Total		32,4	43,4	13,0	11,2	
Variables territorials	Serveis territorials	Tarragona	25,9	48,1	11,6	14,4
		Terres de l'Ebre	59,0	13,9	10,4	16,8
		Vallès Occidental	30,0	48,8	13,4	7,7
	Mida	Menys de 20.000	44,3	32,4	13,0	10,2
		De 20.000 a 100.000	27,1	45,5	12,6	14,9
		Més de 100.000	26,9	49,6	13,1	10,3
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	36,0	41,7	14,5	7,9
		Tercil mitjà	29,3	46,8	12,3	11,7
		Tercil inferior	29,7	42,1	11,5	16,8
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	57,0	24,0	13,4	5,6
		Tercil mitjà	40,4	35,9	14,1	9,6
		Tercil inferior	25,8	49,0	12,5	12,7
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	29,6	43,6	12,4	14,4
		Tercil mitjà	33,3	45,0	12,9	8,8
		Tercil inferior	39,8	40,5	14,7	5,0
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	56,3	21,9	12,1	9,7
		Tercil mitjà	38,5	35,8	13,9	11,7
		Tercil inferior	24,2	51,6	12,8	11,4

Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

Taula 2. Llengua inicial de l'alumnat de 3r d'ESO per característiques individuals i territorials a Catalunya (2021)

		Català	Castellà	Català i castellà	Només altres llengües		
Total		31,2	45,4	14,4	9,0		
Variables individuals	Sexe	Noia	31,0	44,6	16,0	8,4	
		Noi	31,8	46,1	12,5	9,6	
		No binari	25,9	47,2	16,7	10,2	
	Lloc de naixement	Catalunya	34,0	44,3	15,5	6,2	
		Resta d'Espanya	8,3	64,8	6,7	20,1	
		Estranger	8,5	50,5	4,1	37,0	
	Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	41,7	39,3	18,1	0,9	
		Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	8,1	75,9	8,2	7,8	
		Estranger	2,9	56,1	3,2	37,8	
	Nivell d'estudis dels progenitors	Mínim un progenitor universitari	42,3	36,1	16,1	5,5	
		Mínim un progenitor postobligatoris	19,7	56,8	13,4	10,1	
		Estudis obligatoris o sense estudis	13,6	55,3	7,6	23,5	
		No ho sap	32,7	44,4	14,6	8,3	
	Variables territorials	Serveis territorials	Baix Llobregat	16,6	63,5	13,6	6,3
			Barcelona Comarques	21,2	57,1	11,9	9,9
Catalunya Central			47,6	30,8	12,6	9,0	
Consorci d'Ed. de Barcelona			30,3	44,8	17,9	7,1	
Girona			39,4	34,6	12,6	13,5	
Lleida			47,5	27,2	12,6	12,7	
Maresme - Vallès Oriental			29,4	47,1	16,2	7,2	

		Català	Castellà	Català i castellà	Només altres llengües	
Total		31,2	45,4	14,4	9,0	
Variables territorials	Serveis territorials	Tarragona	28,7	45,0	13,8	12,5
		Terres de l'Ebre	60,1	15,6	10,8	13,5
		Vallès Occidental	27,5	50,5	15,8	6,3
	Mida	Menys de 20.000	40,5	36,6	14,6	8,3
		De 20.000 a 100.000	28,3	48,3	13,8	9,6
		Més de 100.000	27,0	49,4	14,6	9,0
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	32,9	44,0	16,3	6,8
		Tercil mitjà	28,3	48,7	13,0	10,0
		Tercil inferior	33,4	41,8	12,0	12,8
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	46,8	33,0	15,4	4,8
		Tercil mitjà	33,9	43,0	14,5	8,7
		Tercil inferior	25,6	50,1	14,1	10,2
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	30,8	44,2	13,9	11,1
		Tercil mitjà	29,9	47,5	14,5	8,0
		Tercil inferior	35,7	44,7	15,6	4,1
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	50,1	28,3	14,4	7,2
		Tercil mitjà	36,9	39,4	14,2	9,5
		Tercil inferior	23,2	53,1	14,4	9,2

Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

Taula 3. Llengua d'identificació de l'alumnat de 5è de primària per característiques individuals i territorials a Catalunya (2021)

		Català	Castellà	Català i castellà	Només altres llengües		
Total		26,7	24,1	42,9	6,3		
Variables individuals	Sexe	Noia	26,9	22,9	43,9	6,3	
		Noi	26,6	25,2	41,8	6,4	
		No binari	18,6	27,0	45,8	8,6	
	Lloc de naixement	Catalunya	28,9	22,1	44,5	4,6	
		Resta d'Espanya	9,5	41,8	33,7	15,0	
		Estranger	9,9	37,3	27,8	25,0	
	Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	35,2	18,4	45,4	0,9	
		Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	8,5	36,3	41,3	14,0	
		Estranger	7,0	36,3	34,1	22,6	
	Nivell d'estudis dels progenitors	Mínim un progenitor universitari	35,2	18,5	42,4	3,9	
		Mínim un progenitor postobligatoris	19,5	29,7	43,9	6,8	
		Estudis obligatoris o sense estudis	19,3	28,4	39,7	12,7	
		No ho sap	22,7	26,5	43,9	6,9	
	Variables territorials	Serveis territorials	Baix Llobregat	11,4	35,9	49,2	3,5
			Barcelona Comarques	14,5	34,0	44,5	7,0
Catalunya Central			44,1	13,4	34,5	8,0	
Consorci d'Ed. de Barcelona			24,3	25,9	45,6	4,2	
Girona			38,0	15,2	36,1	10,7	
Lleida			44,4	15,0	28,8	11,8	
Maresme - Vallès Oriental			26,4	22,5	46,3	4,8	

		Català	Castellà	Català i castellà	Només altres llengües	
Total		26,7	24,1	42,9	6,3	
Variables territorials	Serveis territorials	Tarragona	19,9	27,0	44,6	8,4
		Terres de l'Ebre	55,4	6,6	30,0	8,0
		Vallès Occidental	23,2	25,6	46,9	4,3
	Mida	Menys de 20.000	38,4	16,5	39,5	5,6
		De 20.000 a 100.000	22,5	25,2	43,3	9,0
		Més de 100.000	20,8	28,5	44,9	5,7
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	28,7	23,6	43,6	4,1
		Tercil mitjà	24,2	25,9	42,9	7,0
		Tercil inferior	25,6	22,4	42,4	9,6
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	48,9	10,6	38,2	2,3
		Tercil mitjà	34,0	18,4	42,3	5,2
		Tercil inferior	20,7	28,1	43,9	7,4
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	24,7	25,2	41,5	8,6
		Tercil mitjà	27,2	23,9	44,4	4,5
		Tercil inferior	32,2	20,7	44,9	2,2
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	50,6	10,4	33,9	5,1
		Tercil mitjà	31,7	18,6	43,0	6,8
		Tercil inferior	18,8	29,5	45,2	6,5

Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

Taula 4. Llengua d'identificació de l'alumnat de 3r d'ESO per característiques individuals i territorials a Catalunya (2021)

		Català	Castellà	Català i castellà	Només altres llengües		
Total		22,4	29,5	43,8	4,4		
Variables individuals	Sexe	Noia	22,8	28,5	44,2	4,4	
		Noi	22,4	30,3	43,0	4,3	
		No binari	15,6	31,9	47,2	5,4	
	Lloc de naixement	Catalunya	24,2	27,4	45,7	2,6	
		Resta d'Espanya	6,2	50,8	30,9	12,2	
		Estranger	7,4	45,0	26,2	21,5	
	Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	29,4	22,8	47,3	0,5	
		Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	5,2	49,1	41,4	4,3	
		Estranger	3,9	45,4	32,6	18,1	
	Nivell d'estudis dels progenitors	Mínim un progenitor universitari	31,0	22,3	44,0	2,6	
		Mínim un progenitor postobligatoris	13,6	36,9	44,6	4,9	
		Estudis obligatoris o sense estudis	10,7	38,3	39,5	11,6	
		No ho sap	23,8	28,3	43,9	4,0	
	Variables territorials	Serveis territorials	Baix Llobregat	7,4	42,9	46,8	2,9
			Barcelona Comarques	12,7	39,2	42,6	5,6
Catalunya Central			41,0	17,2	37,9	3,8	
Consorci d'Ed. de Barcelona			19,0	29,5	48,1	3,3	
Girona			33,8	21,5	37,5	7,2	
Lleida			38,7	16,8	36,9	7,7	
Maresme - Vallès Oriental			19,0	29,2	48,9	2,9	

		Català	Castellà	Català i castellà	Només altres llengües	
Total		22,4	29,5	43,8	4,4	
Variables territorials	Serveis territorials	Tarragona	20,6	31,1	42,5	5,8
		Terres de l'Ebre	54,7	7,1	32,2	6,0
		Vallès Occidental	17,4	32,7	46,8	3,1
	Mida	Menys de 20.000	31,5	22,0	42,5	4,0
		De 20.000 a 100.000	19,7	32,0	43,9	4,5
		Més de 100.000	17,9	32,8	44,6	4,7
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	21,5	28,1	47,1	3,3
		Tercil mitjà	21,4	31,8	41,9	4,9
		Tercil inferior	27,1	27,9	38,6	6,4
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	37,2	19,0	41,7	2,1
		Tercil mitjà	24,8	27,5	43,8	3,9
		Tercil inferior	17,1	33,3	44,2	5,3
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	22,7	28,9	42,9	5,6
		Tercil mitjà	20,4	30,9	44,8	3,9
		Tercil inferior	25,8	28,2	44,4	1,6
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	42,4	16,0	38,3	3,3
		Tercil mitjà	26,8	24,5	44,2	4,4
		Tercil inferior	14,6	35,7	45,0	4,7

Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

Taula 5. Llengua habitual de l'alumnat de 5è de primària per característiques individuals i territorials a Catalunya (2021)

		Català	Castellà	Català i castellà	Només altres llengües		
Total		28,6	37,7	30,4	3,3		
Variables individuals	Sexe	Noia	29,3	36,0	31,6	3,1	
		Noi	28,1	39,3	29,1	3,5	
		No binari	22,7	40,9	29,6	6,8	
	Lloc de naixement	Catalunya	30,1	35,9	31,7	2,2	
		Resta d'Espanya	15,5	54,7	22,3	7,5	
		Estranger	17,8	48,4	18,0	15,8	
	Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	34,8	30,3	34,2	0,7	
		Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	13,8	53,9	25,0	7,4	
		Estranger	15,9	53,9	19,4	10,8	
	Nivell d'estudis dels progenitors	Mínim un progenitor universitari	36,7	29,5	31,9	1,9	
		Mínim un progenitor postobligatoris	21,4	43,7	31,3	3,6	
		Estudis obligatoris o sense estudis	22,6	44,3	26,0	7,1	
		No ho sap	24,7	41,9	29,8	3,6	
	Variables territorials	Serveis territorials	Baix Llobregat	11,1	55,9	31,1	1,9
			Barcelona Comarques	15,5	54,1	26,1	4,3
			Catalunya Central	48,7	19,1	28,0	4,3
Consorci d'Ed. de Barcelona			25,3	38,5	33,2	2,9	
Girona			41,1	24,9	29,0	5,0	
Lleida			52,6	18,6	24,2	4,6	
Maresme - Vallès Oriental			27,0	37,2	33,4	2,4	

		Català	Castellà	Català i castellà	Només altres llengües	
Total		28,6	37,7	30,4	3,3	
Variables territorials	Serveis territorials	Tarragona	22,1	45,0	28,2	4,7
		Terres de l'Ebre	65,8	7,3	22,9	3,9
		Vallès Occidental	23,6	40,7	33,6	2,1
	Mida	Menys de 20.000	41,0	26,0	30,4	2,7
		De 20.000 a 100.000	25,3	39,7	30,5	4,5
		Més de 100.000	22,0	44,4	30,3	3,3
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	29,7	35,5	32,2	2,6
		Tercil mitjà	26,0	41,2	29,3	3,5
		Tercil inferior	29,3	36,8	29,3	4,7
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	52,1	16,4	30,3	1,2
		Tercil mitjà	36,7	29,5	30,9	2,9
		Tercil inferior	22,2	43,8	30,2	3,8
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	27,2	39,1	29,3	4,4
		Tercil mitjà	28,7	38,2	30,9	2,3
		Tercil inferior	32,9	32,7	32,9	1,5
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	54,5	14,7	27,7	3,1
		Tercil mitjà	34,4	30,3	32,0	3,3
		Tercil inferior	20,0	46,1	30,5	3,4

Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

Taula 6. Llengua habitual de l'alumnat de 3r d'ESO per característiques individuals i territorials a Catalunya (2021)

		Català	Castellà	Català i castellà	Només altres llengües	
Total		21,2	47,0	30,0	1,8	
Variables individuals	Sexe	Noia	21,7	45,0	31,9	1,4
		Noi	21,0	48,8	28,2	2,0
		No binari	16,0	51,0	27,1	6,0
	Lloc de naixement	Catalunya	22,7	45,1	31,3	0,9
		Resta d'Espanya	7,4	68,3	18,6	5,8
		Estranger	9,1	60,5	19,7	10,7
	Lloc de naixement dels pares	Mínim un progenitor a Catalunya	26,8	39,1	33,7	0,4
		Mínim un progenitor a la resta d'Espanya	5,5	67,3	24,4	2,8
		Estranger	7,3	67,5	19,0	6,2
	Nivell d'estudis dels progenitors	Mínim un progenitor universitari	28,8	36,8	33,3	1,1
		Mínim un progenitor postobligatoris	13,5	57,2	27,5	1,8
		Estudis obligatoris o sense estudis	11,3	62,6	21,0	5,0
		No ho sap	22,5	45,4	30,5	1,6
	Variables territorials	Serveis territorials	Baix Llobregat	4,5	68,3	25,7
Barcelona Comarques			10,9	61,2	25,2	2,8
Catalunya Central			41,8	26,8	30,1	1,4
Consorci d'Ed. de Barcelona			18,1	46,3	33,8	1,8
Girona			32,4	33,9	31,6	2,1
Lleida			39,9	26,2	31,2	2,8
Maresme - Vallès Oriental			17,0	48,6	33,3	1,2

		Català	Castellà	Català i castellà	Només altres llengües	
Total		21,2	47,0	30,0	1,8	
Variables territorials	Serveis territorials	Tarragona	17,7	50,6	29,8	1,8
		Terres de l'Ebre	60,5	10,5	27,3	1,7
		Vallès Occidental	16,4	52,9	29,1	1,6
	Mida	Menys de 20.000	30,9	35,6	32,0	1,4
		De 20.000 a 100.000	18,2	51,3	28,6	1,9
		Més de 100.000	16,6	51,7	29,7	2,0
	Població amb estudis superiors	Tercil superior	20,2	45,1	33,0	1,6
		Tercil mitjà	20,4	50,3	27,4	1,9
		Tercil inferior	25,7	44,6	27,6	2,1
	Població nascuda a Catalunya	Tercil superior	36,2	30,6	32,2	1,0
		Tercil mitjà	24,2	44,5	29,9	1,5
		Tercil inferior	15,5	52,7	29,6	2,3
	Població nascuda a l'estranger	Tercil superior	21,9	45,7	30,2	2,2
		Tercil mitjà	18,7	50,0	29,8	1,6
		Tercil inferior	24,4	44,7	29,9	1,0
	Població que sap escriure en català (Cens 2011)	Tercil superior	42,6	23,4	32,5	1,5
		Tercil mitjà	26,1	40,9	31,5	1,5
		Tercil inferior	12,8	56,5	28,5	2,1

Font: Enquesta sobre els drets dels infants i adolescents (edició 2021 sobre els drets i usos lingüístics).

ANNEX 2: HETEROGENEÏTAT DELS EFECTES A PISA: DIFERÈNCIES DE PUNTUACIONS SEGONS SUBPOBLACIONS

ANÀLISI I RESULTATS PER SUBMOSTRA: SEXE

En primer lloc, s'analitzen les diferències entre alumnat castellanoparlant i catalanoparlant segons el sexe (taula 1).

■ En els models base, en què s'inclouen tots els controls de tipus individual i de centre, s'anul·len gairebé totes les diferències. L'excepció és el cas de la competència en comprensió lectora i de la competència científica de l'any 2015, en què els nois castellanoparlants obtenen unes puntuacions inferiors, i també en la competència científica de l'any 2018 per a les noies. En la resta de proves de 2015 i 2018, no hi ha diferències significatives en cap dels models estadístics emprats.

■ Quan, en els models complets, s'afegeixen les variables d'expectatives educatives, gaudiment de l'aprenentatge, recursos ICT (2015), i expectatives educatives, estratègies metacognitives i classes de reforç (2018), les diferències per sexe s'anul·len. Des d'aquest punt de vista, tenir el castellà com a llengua parlada a casa no perjudica ni nois ni noies.

Taula 1. Diferències de puntuacions segons la llengua parlada a casa, per sexe (PISA 2015 i 2018)

Llengua parlada a casa: castellà					
Models base [*]					
Dades	Matèria	Nois	Noies	Nois	Noies
PISA 2015	Matemàtiques	-7.04	-0.05	-0.95	-3.46
		(8.27)	(6.72)	(7.93)	(6.48)
	Lectura	-18.12***	2.94	-9.77	-0.29
		(6.48)	(6.28)	(5.95)	(5.70)
	Ciències	-14.60**	-1.34	-6.20	-5.59
		(6.72)	(5.12)	(6.55)	(4.45)
PISA 2018	Matemàtiques	10.09	-11.11	4.30	-5.61
		(8.27)	(8.33)	(6.61)	(7.75)
	Ciències	7.77	-16.54**	0.69	-10.44
		(9.31)	(7.65)	(7.53)	(7.08)

Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2015-2018).

Nivells de significativitat: * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Valors positius en els coeficients assenyalen diferències favorables als estudiants catalanoparlants

[*] Els models base són una rèplica dels models proposats per Calero i Choi (2009)

Nota: Cada línia x columna correspon a un model de regressió OLS amb efectes fixos en què els 10 valors plausibles dels resultats de les competències avaluades –matemàtiques, ciències i comprensió lectora– són una funció de la llengua parlada a casa i d'una bateria de variables individuals i de centre educatiu. Controls afegits en els models base: índex social, econòmic i cultural (ISEC) de l'estudiant, edat, gènere, origen estranger, repetició (primària i secundària), escolarització en educació infantil, canvi de centre (primària i secundària), localitat del centre, ISEC mitjà del centre, titularitat, densitat d'estudiants estrangers, densitat d'estudiants catalanoparlants, dimensió del centre, ràtio professor-estudiants, dimensió de la classe. Models complets (PISA 2015): expectatives educatives, gaudiment de l'aprenentatge, recursos ICT. Models complets (PISA 2018): expectatives educatives, estratègies metacognitives, classes de reforç.

Notes metodològiques:

- Dependent de l'onada, algunes variables de control no s'han pogut utilitzar perquè no estaven disponibles.
- Seguint les recomanacions de l'OCDE, no s'ha utilitzat la mitjana d'aquests valors plausibles per fer les regressions. Fer-ho implica el risc de subestimar l'error estàndard, sobreestimar la correlació entre el rendiment de l'estudiant i algunes variables de context i subestimar la variància intraescola (OECD, 2009).
- S'han dut a terme les anàlisis amb les 80 rèpliques mostrals previstes en el disseny que utilitza el PISA (Avvisati & Keslair, 2014), amb l'objectiu de reduir la variància mostral. Aquesta variància estimada amb les mostres replicades sempre és més petita que amb altres estratègies estadístiques, com les regressions multinivell. No utilitzar aquestes rèpliques mostrals pot implicar l'estimació esbiaixada dels errors típics dels coeficients (OECD, 2009).
- Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen & Cohen, 1983; OECD, 2007).

ANÀLISI I RESULTATS PER SUBMOSTRA: TITULARITAT

En segon lloc, s'analitzen les diferències entre alumnat castellanoparlant i catalanoparlant segons la titularitat del centre on estudien (taula 2).

- En els models base, en què s'inclouen tots els controls de tipus individual i de centre, s'anul·len gairebé totes les diferències. L'excepció és el cas de la competència en comprensió lectora i de la competència científica de l'any 2015, en què l'alumnat castellanoparlant de centres públics obté unes puntuacions inferiors a l'alumnat catalanoparlant.
- Quan, en els models complets, afegim la variable d'expectatives educatives, les diferències s'anul·len. Des d'aquest punt de vista, tenir el castellà com a llengua parlada a casa no perjudica l'alumnat dels centres públics.

Taula 2. Diferències de puntuacions segons la llengua parlada a casa, per titularitat (PISA 2015 i 2018)

Llengua parlada a casa: castellà					
Models base [*]					
Dades	Matèria	Públic	Privat concertat	Públic	Privat concertat
PISA 2015	Matemàtiques	-5.72	-4.47	-1.54	-4.60
		(7.14)	(7.81)	(7.02)	(8.50)
	Lectura	-10.62**	-8.48	-5.69	-8.50
		(4.90)	(8.09)	(4.93)	(8.70)
Ciències	-9.95*	-10.53	-5.20	-11.08	
	(5.09)	(8.88)	(5.05)	(9.47)	
PISA 2018	Matemàtiques	-2.13	3.90	-1.01	0.90
		(7.13)	(11.03)	(6.50)	(10.55)
	Ciències	-9.91	6.93	-8.62	3.39
		(7.57)	(8.91)	(7.01)	(8.73)

Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2015-2018).

Nivells de significativitat: * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Valors positius en els coeficients assenyalen diferències favorables als estudiants catalanoparlants

[*] Els models base són una rèplica dels models proposats per Calero i Choi (2009)

Nota: Cada línia x columna correspon a un model de regressió OLS amb efectes fixos en què els 10 valors plausibles dels resultats de les competències avaluades –matemàtiques, ciències i comprensió lectora– són una funció de la llengua parlada a casa i d'una bateria de variables individuals i de centre educatiu. Controls afegits en els models base: índex social, econòmic i cultural (ISEC) de l'estudiant, edat, gènere, origen estranger, repetició (primària i secundària), escolarització en educació infantil, canvi de centre (primària i secundària), localitat del centre, ISEC mitjà del centre, titularitat, densitat d'estudiants estrangers, densitat d'estudiants catalanoparlants, dimensió del centre, ràtio professor-estudiants, dimensió de la classe. Models complets (PISA 2015): expectatives educatives, gaudiment de l'aprenentatge, recursos ICT. Models complets (PISA 2018): expectatives educatives, estratègies metacognitives, classes de reforç.

Notes metodològiques:

- Dependent de l'onada, algunes variables de control no s'han pogut utilitzar perquè no estaven disponibles.
- Seguint les recomanacions de l'OCDE, no s'ha utilitzat la mitjana d'aquests valors plausibles per fer les regressions. Fer-ho implica el risc de subestimar l'error estàndard, sobreestimar la correlació entre el rendiment de l'estudiant i algunes variables de context i subestimar la variància intraescola (OECD, 2009).
- S'han dut a terme les anàlisis amb les 80 rèpliques mostrals previstes en el disseny que utilitza el PISA (Avvisati & Keslair, 2014), amb l'objectiu de reduir la variància mostral. Aquesta variància estimada amb les mostres replicades sempre és més petita que amb altres estratègies estadístiques, com les regressions multinivell. No utilitzar aquestes rèpliques mostrals pot implicar l'estimació esbiaixada dels errors típics dels coeficients (OECD, 2009).
- Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen & Cohen, 1983; OECD, 2007).

ANÀLISI I RESULTATS PER SUBMOSTRA: LOCALITAT

En tercer lloc, s'analitzen les diferències entre alumnat castellanoparlant i catalanoparlant segons la localitat –a Barcelona o fora– on es troba el centre (taula 3).

- En els models base, en què s'inclouen tots els controls de tipus individual i de centre, s'anul·len gairebé totes les diferències. L'excepció és, un cop més, el cas de la competència en comprensió lectora i de la competència científica de l'any 2015, en què l'alumnat de fora de Barcelona obté unes puntuacions inferiors a l'alumnat catalanoparlant. En la resta de proves de 2015 i 2018, no hi ha diferències significatives en cap dels models estadístics emprats.
- Quan, en els models complets, s'afegeix la variable d'expectatives educatives, les diferències detectades el 2015 s'anul·len. Des d'aquest punt de vista, tenir el castellà com a llengua parlada a casa no perjudica l'alumnat de centres de fora de Barcelona.

Taula 3. Diferències de puntuacions segons la llengua parlada a casa, per localitat (PISA 2015 i 2018)

Llengua parlada a casa: castellà					
Models base [*]					
Dades	Matèria	Fora de Barcelona	Barcelona	Fora de Barcelona	Barcelona
PISA 2015	Matemàtiques	-5.67	-2.39	-0.31	-4.08
		(7.42)	(8.64)	(7.21)	(8.79)
	Lectura	-10.85**	-1.73	-4.75	-3.32
		(5.22)	(9.59)	(5.23)	(9.65)
Ciències	-10.09*	-4.98	-3.83	-6.09	
	(5.57)	(8.34)	(4.90)	(8.41)	
PISA 2018	Matemàtiques	3.62	-6.00	3.65	-4.89
		(6.25)	(12.17)	(5.83)	(11.86)
	Ciències	0.68	-10.27	0.62	-9.55
		(6.75)	(9.22)	(6.32)	(9.37)

Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2015-2018).

Nivells de significativitat: * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Valors positius en els coeficients assenyalen diferències favorables als estudiants catalanoparlants

[*] Els models base són una rèplica dels models proposats per Calero i Choi (2009)

Nota: Cada línia x columna correspon a un model de regressió OLS amb efectes fixos en què els 10 valors plausibles dels resultats de les competències avaluades –matemàtiques, ciències i comprensió lectora– són una funció de la llengua parlada a casa i d'una bateria de variables individuals i de centre educatiu. Controls afegits en els models base: índex social, econòmic i cultural (ISEC) de l'estudiant, edat, gènere, origen estranger, repetició (primària i secundària), escolarització en educació infantil, canvi de centre (primària i secundària), localitat del centre, ISEC mitjà del centre, titularitat, densitat d'estudiants estrangers, densitat d'estudiants catalanoparlants, dimensió del centre, ràtio professor-estudiants, dimensió de la classe. Models complets (PISA 2015): expectatives educatives, gaudiment de l'aprenentatge, recursos ICT. Models complets (PISA 2018): expectatives educatives, estratègies metacognitives, classes de reforç.

Notes metodològiques:

- Depenent de l'onada, algunes variables de control no s'han pogut utilitzar perquè no estaven disponibles.
- Seguint les recomanacions de l'OCDE, no s'ha utilitzat la mitjana d'aquests valors plausibles per fer les regressions. Fer-ho implica el risc de subestimar l'error estàndard, sobreestimar la correlació entre el rendiment de l'estudiant i algunes variables de context i subestimar la variància intraescola (OECD, 2009).
- S'han dut a terme les anàlisis amb les 80 rèpliques mostrals previstes en el disseny que utilitza el PISA (Avvisati & Keslair, 2014), amb l'objectiu de reduir la variància mostral. Aquesta variància estimada amb les mostres replicades sempre és més petita que amb altres estratègies estadístiques, com les regressions multinivell. No utilitzar aquestes rèpliques mostrals pot implicar l'estimació esbiaixada dels errors típics dels coeficients (OECD, 2009).
- Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen & Cohen, 1983; OECD, 2007).

ANÀLISI I RESULTATS PER SUBMOSTRA: ESTATUS SOCIOECONÒMIC

En darrer terme, s'analitzen les diferències entre alumnat castellanoparlant i catalanoparlant segons el grup socioeconòmic (baix/alt) al qual pertany l'alumnat (taula 4).

■ En els models base, en què s'inclouen tots els controls de tipus individual i de centre, s'anul·len gairebé totes les diferències. L'excepció és el cas de la competència en comprensió lectora, competència científica i competència matemàtica de l'any 2015, en què l'alumnat castellanoparlant del grup socialment avantatjat obté unes puntuacions inferiors a l'alumnat catalanoparlant d'aquest mateix grup social.

■ Un cop més, quan s'afegeix la variable d'expectatives educatives en els models complets, les diferències s'anul·len. L'única excepció són les puntuacions en ciències, en què l'alumnat castellanoparlant amb un índex socioeconòmic alt obté unes puntuacions inferiors a les de l'alumnat catalanoparlant del mateix grup social (en aquest cas, el coeficient està al límit de la significativitat, 10 %). Des d'aquest punt de vista, tenir el castellà com a llengua parlada a casa no perjudica l'alumnat amb un índex socioeconòmic elevat.

Taula 4. Diferències de puntuacions segons la llengua parlada a casa, per grup socioeconòmic (PISA 2015 i 2018)

Llengua parlada a casa: castellà					
Models base [*]					
Dades	Matèria	ISEC baix (<33p)	ISEC alt (>33p)	ISEC baix (<33p)	ISEC alt (>33p)
PISA 2015	Matemàtiques	7.89	-19.41**	7.96	-13.50
		(8.41)	(9.58)	(8.70)	(9.41)
	Lectura	7.13	-18.21**	7.29	-12.70
		(10.55)	(8.73)	(10.58)	(8.58)
	Ciències	2.41	-23.19**	2.43	-16.23*
		(8.07)	(9.19)	(8.19)	(8.86)
PISA 2018	Matemàtiques	2.82	-1.13	2.44	-0.86
		(11.52)	(9.66)	(10.71)	(9.30)
	Ciències	-4.58	-6.74	-5.16	-6.11
		(11.79)	(9.16)	(11.07)	(8.62)

Font: FERRER-ESTEBAN, G. (2021) a partir de les dades OCDE PISA (2015-2018).

Nivells de significativitat: * p < 0.10, ** p < 0.05, *** p < 0.01

Valors positius en els coeficients assenyalen diferències favorables als estudiants catalanoparlants

[*] Els models base són una rèplica dels models proposats per Calero i Choi (2009)

Nota: Cada línia x columna correspon a un model de regressió OLS amb efectes fixos en què els 10 valors plausibles dels resultats de les competències avaluades –matemàtiques, ciències i comprensió lectora– són una funció de la llengua parlada a casa i d'una bateria de variables individuals i de centre educatiu. Controls afegits en els models base: índex social, econòmic i cultural (ISEC) de l'estudiant, edat, gènere, origen estranger, repetició (primària i secundària), escolarització en educació infantil, canvi de centre (primària i secundària), localitat del centre, ISEC mitjà del centre, titularitat, densitat d'estudiants estrangers, densitat d'estudiants catalanoparlants, dimensió del centre, ràtio professor-estudiants, dimensió de la classe. Models complets (PISA 2015): expectatives educatives, gaudiment de l'aprenentatge, recursos ICT. Models complets (PISA 2018): expectatives educatives, estratègies metacognitives, classes de reforç.

Notes metodològiques:

- Depenent de l'onada, algunes variables de control no s'han pogut utilitzar perquè no estaven disponibles.
- Seguint les recomanacions de l'OCDE, no s'ha utilitzat la mitjana d'aquests valors plausibles per fer les regressions. Fer-ho implica el risc de subestimar l'error estàndard, sobreestimar la correlació entre el rendiment de l'estudiant i algunes variables de context i subestimar la variància intraescola (OECD, 2009).
- S'han dut a terme les anàlisis amb les 80 rèpliques mostrals previstes en el disseny que utilitza el PISA (Avvisati & Keslair, 2014), amb l'objectiu de reduir la variància mostral. Aquesta variància estimada amb les mostres replicades sempre és més petita que amb altres estratègies estadístiques, com les regressions multinivell. No utilitzar aquestes rèpliques mostrals pot implicar l'estimació esbiaixada dels errors típics dels coeficients (OECD, 2009).
- Les variables amb valors perduts han estat imputades utilitzant *missing dummy variables* (Cohen & Cohen, 1983; OECD, 2007).

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

