

## UNA ANÀLISI COMPARATIVA DEL DOMINI DEL CATALÀ I DEL CASTELLÀ ORALS A LA FI DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA A CATALUNYA<sup>1</sup>

F. Xavier Vila, Llorenç Comajoan-Colomé, Cristina Illamola i Montserrat Sendra\*

### Resum

Aquest article analitza l'expressió oral en català i en castellà d'una mostra de 81 alumnes de 4t d'ESO de Manlleu i Mataró de primera llengua catalana, castellana o bilingües. Les dades es van obtenir mitjançant dues proves interactives orals (en català i castellà), d'estructura i finalitats simètriques en totes dues llengües. Els resultats de les proves van ser enregistrades i analitzades amb una rúbrica que permet l'anàlisi de la competència comunicativa, definida com la combinació de la competència lingüística i la competència retòrica. Els participants van obtenir puntuacions altes tant en català com en castellà i els resultats van mostrar que la competència en castellà va ser més alta que en català. L'anàlisi de les dades segons la llengua inicial va mostrar que la competència en castellà era significativament superior a la del català en el grup de llengua inicial castellana i bilingüe. Els resultats segons municipi van mostrar que la competència en català de l'alumnat era semblant a Mataró i Manlleu, mentre que la competència del castellà era més alta a Mataró que a Manlleu.

**Paraules clau:** expressió oral, competència lingüística, competència retòrica, educació secundària obligatòria, català, castellà.

### A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE COMMAND OF ORAL CATALAN AND SPANISH AT THE END OF COMPULSORY SECONDARY EDUCATION IN CATALONIA

#### Abstract

*This article analyses the oral expression in Catalan and Spanish of a sample of 81 students of the 4th year of compulsory secondary education (ESO) from Manlleu and Mataró who speak Catalan or Spanish as their first language or are bilingual. The data was obtained by means of two interactive oral tests (in Catalan and Spanish), of symmetrical structure and purpose in both languages. The test results were recorded and analysed under a rubric that allowed analysis of communicative competence, defined as the combination of linguistic competence and rhetorical competence. The participants obtained high scores in both Catalan and Spanish but the results showed that proficiency in Spanish was higher than in Catalan. Analysis of the data according to the initial language showed that proficiency in Spanish was significantly higher than that of Catalan in the group of initial Spanish language and bilingual. The results according to municipality showed that the students' proficiency in Catalan was similar in Mataró and Manlleu, while Spanish proficiency was higher in Mataró than in Manlleu.*

**Keywords:** oral expression; linguistic competence; rhetorical competence; compulsory secondary education; Catalan; Spanish.

<sup>1</sup> Aquest article ha estat finançat pel projecte *La configuración de las competencias lingüísticas y su evolución en comunidades plurilingües: análisis sociolingüístico a partir de una muestra escolar de Cataluña* (CONFEPUR, FFI2016-75416-P) del Ministeri d'Economia i Competitivitat, i ha tingut el suport del Grup d'Estudi de la Variació (2017SGR942) de l'AGAUR. Els autors agraeixen l'assessorament i els comentaris de Laura Puigdomènech (Direcció General de Política Lingüística) en el disseny i implementació de la rúbrica d'anàlisi de dades per a aquest estudi.

\* F. Xavier Vila, Universitat de Barcelona, membre del Centre de Recerca en Sociolingüística i Comunicació, CUSC-UB, [fxvila@ub.edu](mailto:fxvila@ub.edu)

\* Llorenç Comajoan-Colomé, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, membre del CUSC-UB, [llorenccomajoan@uvic.cat](mailto:llorenccomajoan@uvic.cat)

\* Cristina Illamola, Universitat de Barcelona, membre del CUSC-UB, [cillamola@ub.edu](mailto:cillamola@ub.edu)

\* Montserrat Sendra, Universitat de Barcelona, membre del CUSC-UB, [montse.sendra@ub.edu](mailto:montse.sendra@ub.edu)

Article rebut el 03.01.2021. Avaluació cega: 07.03.2021 i 25.03.2021. Acceptació de la versió final: 13.04.2021

**Citació recomanada:** Vila, F. X. i al. (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 of Law*, 75, 85-106. <https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3592>.

## Sumari

- 1 Introducció
- 2 La competència lingüística en català i castellà de l'alumnat de secundària a Catalunya
  - 2.1 Els objectius de competència lingüística del model lingüístic escolar de Catalunya
  - 2.2 L'estudi de la competència lingüística a Catalunya
  - 2.3 Objectius de l'estudi
- 3 Metodologia
  - 3.1 Origen de les dades: el projecte RESOL
  - 3.2 Participants
    - 3.2.1 Perfil sociolingüístic de les localitats
    - 3.2.2 Selecció dels informants
  - 3.3 Recollida de dades
    - 3.3.1 La prova
    - 3.3.2 L'eina d'anàlisi: les rúbriques
  - 3.4 Metodologia d'anàlisi
    - 3.4.1 El procés d'anàlisi de la competència
    - 3.4.2 Tècniques d'anàlisi de les dades
- 4 Resultats
  - 4.1 La competència en català i castellà de tota la mostra
  - 4.2 Les competències segons la primera llengua dels informants (L1)
  - 4.3 Les competències segons el municipi
  - 4.4 Les competències segons municipi i primera llengua (L1) dels informants
- 5 Discussió dels resultats
- 6 Conclusions
- 7 Posicionament
- 8 Bibliografia

## 1 Introducció

A la Catalunya contemporània, la discussió sobre els nivells de competència en llengua catalana i llengua castellana que assoleixen els alumnes del sistema educatiu català és un tema recurrent en els debats educatius, polítics i mediàtics. D'una banda, en una societat on els temes idiomàtics tenen una considerable incidència en la vida social i política, els resultats obtinguts pels alumnes s'utilitzen sovint d'indicador de la vitalitat de les llengües i de l'evolució sociolingüística. D'una altra, els nivells de llengua també són emprats com a mesura de la qualitat del sistema educatiu en general. Tant els actors polítics com els mitjans de comunicació tradicionals i més recents són conscients de l'interès públic pels temes de llengua i educació, i del fet que funcionen com a reclam per atreure votants, lectors i espectadors. En conseqüència, les discussions sobre llengua i educació són habituals als fòrums públics.

L'atenció sobre els nivells de llengua assolits per l'alumnat és especialment justificada en una societat com la catalana, que ha fixat uns objectius ambiciosos per al seu sistema educatiu: aconseguir que tota la població acabi dominant àmpliament les llengües oficials —català i castellà, així com occità aranès a la Vall d'Aran— i que obtingui un coneixement raonable d'almenys una llengua estrangera. Cal recordar que, en l'àmbit d'Europa, els models lingüístics escolars que pretenen la bilingüïtzació d'alt nivell de tota la població escolar en dues o més llengües oficials són escassos.<sup>2</sup> Aquest article recull l'interès que acabem d'esmentar i l'estudia a partir dels resultats d'un projecte de recerca en què es va investigar la competència en català i castellà d'una mostra d'alumnat al final de l'etapa d'educació obligatòria a Mataró i Manlleu.

## 2 La competència lingüística en català i castellà de l'alumnat de secundària a Catalunya

### 2.1 Els objectius de competència lingüística del model lingüístic escolar de Catalunya

Si hi ha hagut algun punt d'acord en la política lingüística catalana contemporània de les darreres quatre dècades, aquest ha estat que el model lingüístic escolar hauria de garantir un alt nivell de coneixement de les llengües catalana i castellana (i, de forma creixent, de l'anglès) a la totalitat de la població escolar (Argelaguet, 1999; Garvía i Santana, 2018; Vila, 2018). Aquest acord és explícit tant als textos estatutaris com en el conjunt de la legislació i textos aprovats per les institucions catalanes, tal com palesen els articles mostrats a la taula 1, provinents de tres dels principals documents reguladors del model lingüístic escolar català.

Document	Referències a la competència lingüística de l'alumnat
Llei de política lingüística (1998)	Article 21:  3. L'ensenyament del català i del castellà ha de tenir garantida una presència adequada en els plans d'estudi, de manera que tots els infants, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, <b>han de poder utilitzar normalment i correctament</b> les dues llengües oficials al final de l'educació obligatòria.  6. Hom no pot expedir el títol de graduat en educació secundària a cap alumne que <b>no acrediti que té els coneixements orals i escrits de català i de castellà propis d'aquesta etapa</b> .
Llei d'educació de Catalunya (2009)	Article 10. <i>Dret i deure de conèixer les llengües oficials</i>  1. Els currículums han de garantir <b>el ple domini</b> de les llengües oficials catalana i castellana en finalitzar l'ensenyament obligatori, d'acord amb el Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de les llengües.

<sup>2</sup> A banda de les comunitats autònomes de l'Estat espanyol amb més d'una llengua oficial, són pocs els indrets del continent amb models lingüístics escolars amb ambicions tan elevades, com Luxemburg, la Vall d'Aosta o el Tirol del Sud.

Document	Referències a la competència lingüística de l'alumnat
El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya (Departament d'Educació, 2018)	<p>p. 8. A partir d'aquest marc normatiu, el Govern de Catalunya dissenya la política lingüística educativa amb l'objectiu de dotar els alumnes <b>d'una competència comunicativa sòlida —basada en el domini</b> de la llengua vehicular, el català i/o l'occità, com a garantia d'equitat i de qualitat educativa, i en el desenvolupament del plurilingüisme de l'alumnat— que els permeti desenvolupar-se i actuar en la societat on viuen i en l'entorn global, i disposar de les habilitats lingüístiques i cognitives que requereixen les noves necessitats del mercat laboral.</p> <p>p. 13. Objectius: Proporcionar a l'alumnat una competència plurilingüe i intercultural que garanteixi, en acabar l'educació obligatòria, <b>un bon domini de les llengües</b> oficials, català, castellà i occità a l'Aran, i de la llengua de signes catalana, si s'escau, i un grau de competència suficient en una o dues llengües addicionals, i la capacitat de conviure en una societat multilingüe i multicultural.</p>

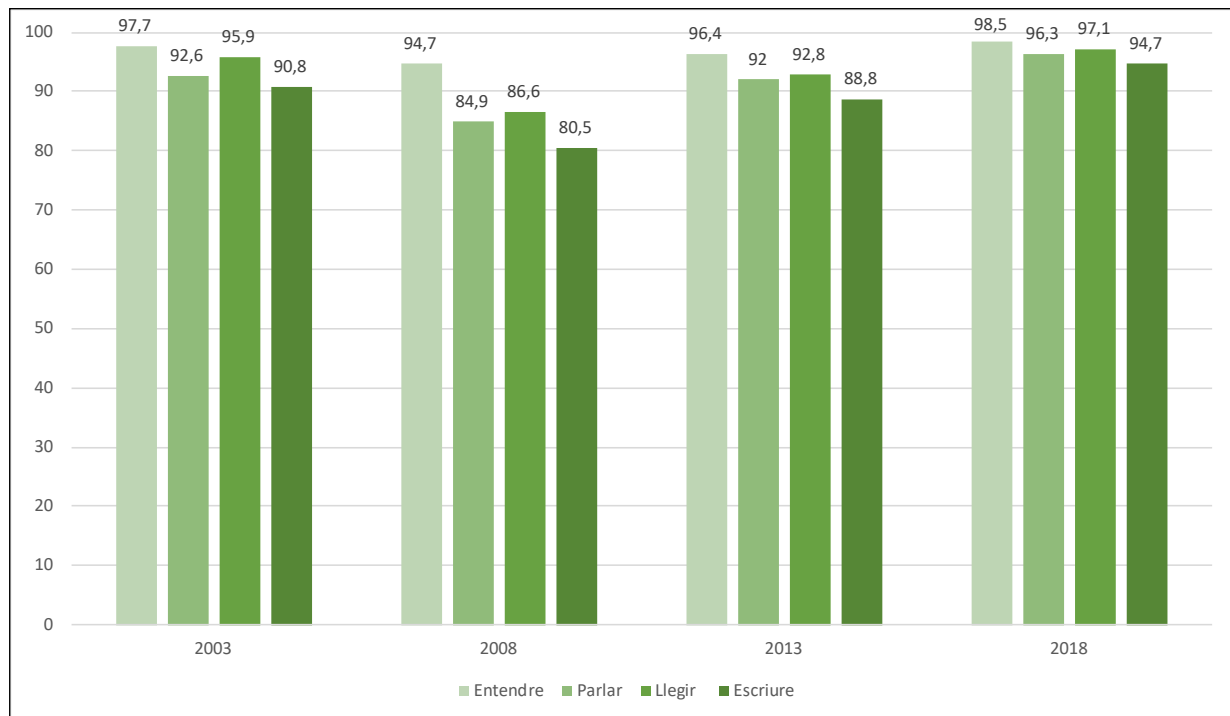
Taula 1. Normativa i legislació entorn de la competència comunicativa en les llengües del sistema educatiu català.

És partint de la voluntat que el sistema educatiu vigent a Catalunya garanteixi que els alumnes adquireixen el català i el castellà, i del convenciment que és possible assolir-ho, que la Direcció General de Política Lingüística reconeix el nivell C1 de català als alumnes que hagin cursat almenys tres cursos de primària i tota l'educació secundària a Catalunya i hagin aprovat l'assignatura de Llengua Catalana a tots els cursos (DOGC 5511, del 23/11/2009).<sup>3</sup> Tanmateix, una cosa són les disposicions legals i administratives i una altra la realitat dels coneixements sobre el terreny. Fins a quin punt s'ha mesurat la competència en català i castellà de l'alumnat de Catalunya?

## 2.2 L'estudi de la competència lingüística a Catalunya

Els estudis demolingüístics mostren que a Catalunya, de manera sostinguda des de fa quatre dècades, les franges de població en què més persones dominen la llengua catalana —sense cap retrocés en el coneixement de la llengua castellana— són les més joves, és a dir, les que han passat pel sistema educatiu desenvolupat progressivament després del franquisme (Direcció General de Política Lingüística i Xarxa CRUSCAT-IEC, 2020). En concret, l'Enquesta d'usos lingüístics de la població (EULP) 2018 mostra que en la franja de 15 a 29 anys és on es troba el nivell més alt de coneixement de català i castellà: aquesta és l'única franja en què més del 80 % de la població declara que entén, parla, llegeix i escriu el català (gràfic 1), un efecte causat principalment per la implantació del sistema educatiu de conjunció en català (Arnau i Vila, 2013).

<sup>3</sup> Val a dir que, darrerament, les autoritats educatives han apuntat que l'objectiu d'assoliment de català i de castellà en acabar 4t d'ESO hauria de ser un nivell B2 del *Marc europeu comú de referència per a les llengües*, i que al final de 2n de batxillerat s'hauria d'haver assolit un nivell C1 de català i de castellà (Departament d'Educació, 2018). A l'hora d'escriure aquest article, la contradicció entre la normativa vigent i el nou model presentat pel Departament està pendent de resoldre.



Gràfic 1. Competència lingüística en català de la població de 15-29 anys segons les enquestes d'ús lingüístic a la població de 2003, 2008, 2013 i 2018. Font: elaboració nostra a partir de les Enquestes d'usos lingüístics de la població.

Més enllà dels estudis demolingüístics, basats en coneixements declarats, en els darrers anys la competència lingüística de l'alumnat del sistema educatiu català també ha estat estudiada en diferents moments mitjançant metodologies observacionals. D'una banda, el Departament d'Educació del Govern català ha fet i continua fent proves avaluatives per mesurar l'impacte de les seves polítiques en la competència de l'alumnat, especialment mitjançant les proves de competències bàsiques. D'una altra banda, d'ençà de la reintroducció del català a l'escola s'han anat succeint un seguit d'estudis sobre aspectes diversos de la competència lingüística de l'alumnat (vegeu-ne resums a Arnau, 2004; Arnau i Vila, 2013; Strubell et al., 2011; Vila et al., 2006). A la taula 2 es mostren els resultats d'alguns estudis previs al 2000 en què s'investiga la competència de l'alumnat en català i castellà. En general, els resultats d'aquests estudis mostren que en l'etapa d'introducció i desplegament del sistema educatiu de conjunció (que inclou la immersió), a partir de la Llei de normalització lingüística del 1983, la competència en castellà de l'alumnat era més alta i molt més homogènia que la competència en català, i que aquesta darrera va anar creixent a mesura que el model de conjunció en català va anar implantant-se.

Anys de recollida de dades	Font	Participants	Competència en català (oral)	Competència en castellà (oral)
1989-1991 (N = 1.500 enquestes)	Comes et al., 1995	6è, 7è i 8è d'educació general bàsica (EGB), edats: 11-13 anys	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soc capaç de tenir una conversa totalment en català (58,49 % dels participants).</li> <li>Soc capaç d'entendre el català i contestar algunes qüestions, però sense que sigui una conversa (23,80 %).</li> <li>Entenc el català però contesto en castellà (15,49 %).</li> <li>No soc capaç d'entendre ni de contestar en català (1,95 %).</li> </ul>	---

Anys de recollida de dades	Font	Participants	Competència en català (oral)	Competència en castellà (oral)
1990 (N = 1.100 proves escrites, 183 proves orals)	Vila, 1995	8è d'EGB, edat: 13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 71,18 punts (competència lingüística general).</li> <li>• 72,25 punts (expressió oral).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 81,15 punts (competència lingüística general).</li> <li>• 85,16 punts (expressió oral).</li> </ul>
1998-2000 (N = 2.572 proves)	Canal i Vial, 2004	4t d'educació primària	<p>Comparació entre la competència en català i castellà, prova oral:</p> <p>Escoles d'immersió:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Més competència en català: 1,9 % dels participants.</li> <li>• Competència similar en català i en castellà: 7,4 %.</li> <li>• Més competència en castellà: 90,7 %.</li> </ul> <p>Escoles de no immersió:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Més competència en català: 58,8 % de l'alumnat.</li> <li>• Competència similar en català i en castellà: 10,3 %.</li> <li>• Més competència en castellà: 30,9 %.</li> </ul>	

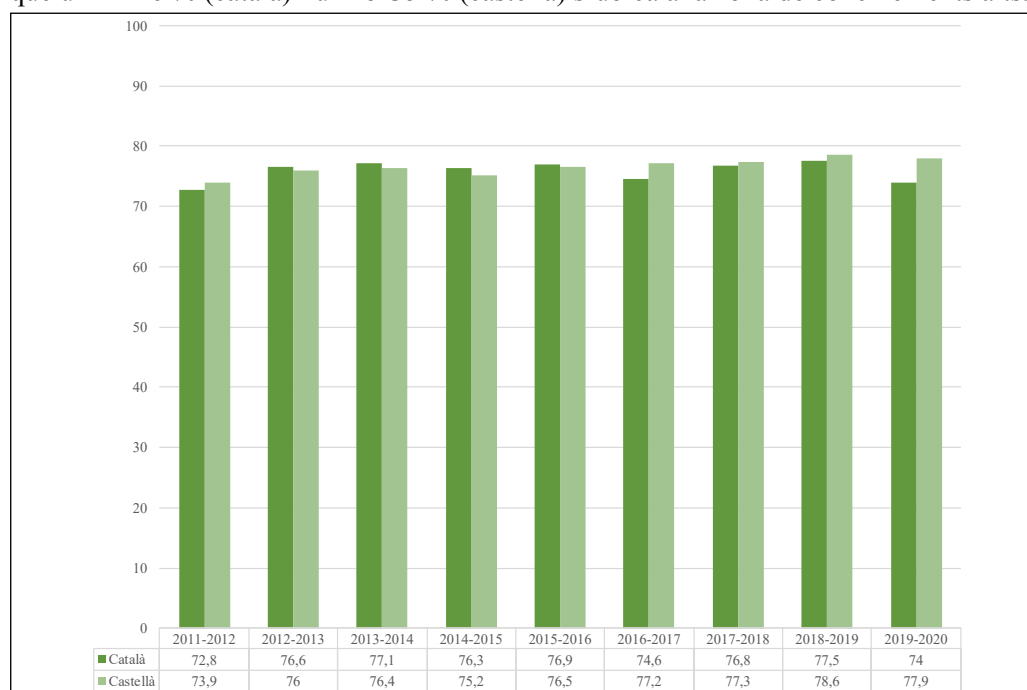
Taula 2. Resultats sobre la competència en català i castellà de l'alumnat de Catalunya (estudis anteriors a l'any 2000).

Un dels problemes a l'hora d'analitzar els estudis disponibles és que la comparació dels resultats de les diferents proves fetes al llarg dels anys es fa difícil per diverses raons. D'entrada, la mateixa concepció de què significa *ensenyar*, *aprendre* i *saber* una llengua ha experimentat canvis substancials al llarg de les darreres dècades. Les primeres avaluacions del coneixement de català dels escolars fetes als 80 es basaven en una noció de llengua encara força tradicional, com a molt lligada al constructe *competència lingüística* chomskià. Era una idea de llengua molt centrada en aspectes més estrictament lingüístics (morfologia, sintaxi, lèxic i pronunciació) i que posava especial atenció en la condemna de la interferència (Alsina, 1983). En aquest plantejament, l'avaluació dels coneixements de català o castellà sovint s'associava amb la genuïtat de la llengua, per exemple, evitant els *barbarismes*.

Però a partir dels anys 80 i 90 l'avaluació dels coneixements de català i castellà va anar empeltant-se de les innovacions internacionals i va evolucionar cap a unes perspectives més complexes de què significa dominar un idioma (Vila, 2011). Així, als inicis del segle XXI, amb la publicació del *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (Consell d'Europa, 2003), l'ensenyament i l'avaluació de les llengües a Catalunya van adoptar com a central la noció de *competència comunicativa*, la qual subsumia la competència lingüística i la integrava al costat d'altres competències com ara la retòrica, la sociolingüística i l'estratègica (Bachman i Palmer, 2010). Igualment, es va avançar cap a l'aprenentatge integrat de les llengües, enteses com la base de la competència plurilingüe de l'alumnat (Pereña, 2016; Departament d'Ensenyament, 2018). Totes aquestes innovacions van fer créixer la importància dels aspectes comunicatius i discursius en l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. La recent actualització del *Marc europeu comú de referència de les llengües* (Consell d'Europa, 2020), sense anar més lluny, ha introduït la noció de *mediació lingüística* en el món de l'ensenyament i l'avaluació de les llengües. D'altres autors han proposat nocions com *transllenguatge* (*translanguaging*) (García, 2009; Vallejo i Dooly, 2019) i *multiliteracies* (García i Kleifgen, 2019) per emfasitzar que la competència comunicativa en parlants multilingües és dinàmica i heterogènia, i advoquen per no separar les llengües i les respectives competències dels parlants, uns plantejaments que, tanmateix, són lluny de gaudir del consens acadèmic (vegeu Cenoz i Gorter (2017); Erdocia (2020); Tedick i Lyster (2020); Salaberry (2020)).

Com a conseqüència dels canvis de marc teòric, la metodologia de recerca emprada al llarg dels anys per avaluar els coneixements de català i de castellà de l'alumnat ha variat considerablement. Aquest aspecte queda palès quan es repassa l'avaluació de les habilitats d'expressió oral en català al llarg dels anys (Vila, 2011). En concret, a partir de l'anàlisi de les proves del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), les del Servei d'Immersió i Ús de la Llengua (SIUL), les del Consell Superior del Sistema Educatiu (CSASE), el certificat de suficiència (nivell C) de la Generalitat de Catalunya i els certificats de l'Escola Oficial d'Idiomes (EOI), s'arriba a la conclusió que hi havia hagut millores notables en l'avaluació de les habilitats orals per tres raons. Primer, la concepció de la competència oral havia canviat i havia passat a ser més concreta però alhora més complexa, fet que va provocar que les proves i els criteris de correcció evolucionessin seguint els avenços teòrics i metodològics que hi havia hagut en l'ensenyament de llengües. En segon lloc, es va observar la tendència a augmentar l'avaluació de les competències en llengua oral i a donar més pes a aquest àmbit dins de les proves d'habilitats lingüístiques generals. Finalment, les proves van guanyar en contextualització i adaptació als nous examinands i, a més, es va iniciar la tendència a avaluar també les habilitats interactives, complementàriament a les habilitats productives individuals.

Al costat de les transformacions metodològiques, a partir de l'inici del segle XXI, s'observen dos canvis importants pel que fa a l'estudi de la competència lingüística de l'alumnat de Catalunya. D'una banda, arran de l'impacte de la nova onada migratòria de finals del segle XX, hi ha un interès creixent per estudiar l'alumnat d'origen immigrant i la seva competència lingüística. Així, abunden els estudis que se centren en la competència lingüística d'aquest alumnat i les variables que intervenen en l'assoliment de la competència, com ara el temps d'arribada al sistema educatiu o la primera llengua de l'alumnat (Vila et al., 2011, Vila et al., 2007, Siqués et al., 2012). D'altra banda, des de finals de la primera dècada dels anys 2000, el nucli d'estudis de les competències en edat escolar s'ha centrat en la llengua escrita i es fa per mitjà de l'Administració educativa. En aquest sentit, la sèrie de resultats de les proves de competències bàsiques de 4t d'ESO del Departament d'Educació permet comparar l'evolució de la competència observada en català i castellà pel que fa a la comprensió lectora i l'expressió escrita (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2019a). Els resultats d'aquestes proves —que, com el seu nom indica, se centren a valorar l'assoliment de les competències *bàsiques* i, per tant, no permeten discriminar els resultats de les franges superiors d'adquisició de la llengua— mostren uns nivells similars de llengua catalana i llengua castellana, amb unes mitjanes que se situen al voltant dels 74-78 punts a l'any 2019 (gràfic 2). Una visió dels resultats al llarg dels anys permet copsar que la majoria d'alumnes (40-45 % per al català, 40-48 % per al castellà) es troba al nivell mitjà-alt d'aquestes competències, mentre que un 21-26 % (català) i un 25-35 % (castellà) s'ubica a la zona de coneixements alts.



Gràfic 2. Mitjanes en llengua catalana i castellana de les proves de competències bàsiques de 4t d'ESO (Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2019a).

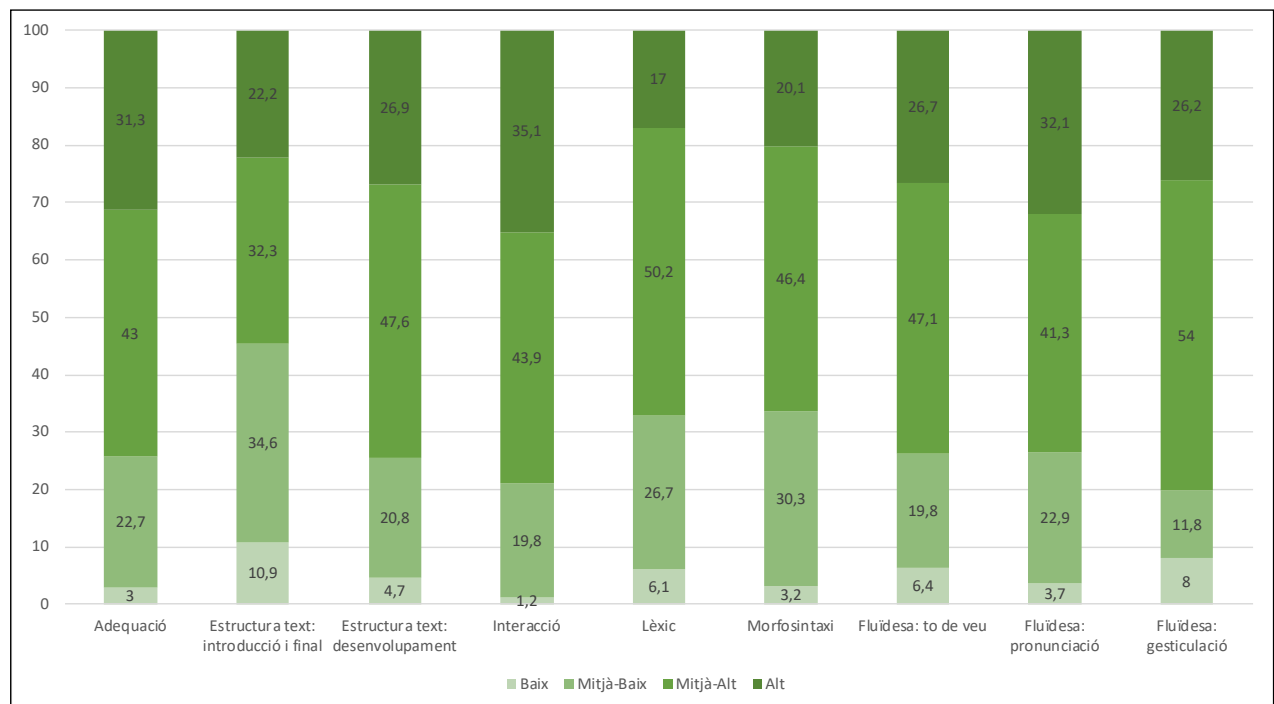


El curs 2018-2019, l'Administració catalana va encetar una experiència pilot d'avaluació de l'expressió oral en català, castellà i anglès (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2019b). La prova es va aplicar a una mostra de 51 centres i 1.500 alumnes, i va avaluar dues dimensions de l'expressió oral en cada llengua: a) la competència pragmàtica i sociolingüística, integrada per l'adequació, l'estructura i la interacció, i b) la competència lingüística, composta pel lèxic, les estructures morfosintàctiques i la fluïdesa (inclosa la pronúncia). Els resultats van mostrar que les puntuacions obtingudes en les proves d'expressió oral en llengua catalana i llengua castellana eren semblants, al voltant dels 73 punts (taula 3).

	Català	Castellà
Mitjana competència pragmàtica i sociolingüística	73,2	73,5
Mitjana competència lingüística	72,7	73,9
Mitjana total	72,9	73,7

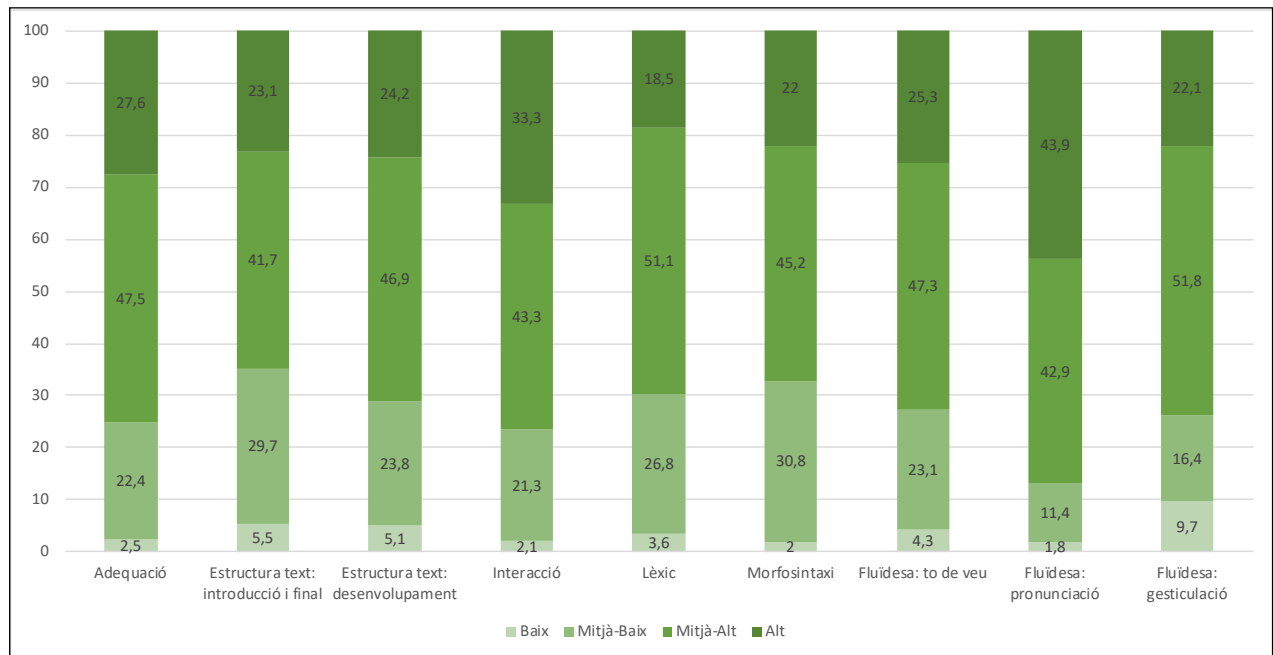
Taula 3. Puntuacions mitjanes de la prova pilot d'avaluació de la llengua oral (2019).

La classificació dels alumnes en franges de domini alt, mitjà-alt, mitjà-baix i baix oferia una imatge prou similar a la de les competències bàsiques escrites, amb el gruix de la mostra en posició de domini mitjà-alt, una minoria d'entre una cinquena part i un terç a la franja superior, i entre un 30 % i un 40 %, segons la dimensió analitzada, a les franges mitjana-baixa o baixa (gràfics 3 i 4).



Gràfic 3. Percentatges de distribució de l'alumnat en tots els ítems de la rúbrica per nivells. Llengua catalana (oral). (Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2019b: 53).





Gràfic 4. Percentatges de distribució de l'alumnat en tots els ítems de la rúbrica per nivells. Llengua castellana (oral). (Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2019b: 55).

L'estudi evidencia igualment la relació entre el domini de català i de castellà i un seguit de variables de tipus social i sociolingüístic. Entre les més rellevants, destaca, en primer lloc, la connexió entre coneixement de llengua i origen personal i familiar, perquè els alumnes d'origen forà (nascuts a la resta d'Espanya i l'estranger) tendeixen a tenir resultats més baixos en català i, en menor mesura, en castellà (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2019b: 107). D'altra banda, s'identifica una clara relació entre competències i ús de la llengua catalana: “[...] sembla que es pot intuir un patró ascendent de proporcionalitat directa entre la freqüència d'ús del català i els resultats obtinguts en l'avaluació de l'expressió oral en les tres llengües”, un patró que és clarament significatiu ( $p < 0,01$ ) (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2019b: 104). En altres paraules, els usuaris habituals del català obtindrien millors resultats en català i també en castellà, per davant dels no usuaris o usuaris poc freqüents de català. Aquest patró, en canvi, no es detectaria per al castellà: pel que fa a aquesta llengua, la freqüència d'ús no seria rellevant, mentre que, pel que fa al coneixement de català, els resultats superiors serien dels qui usen poc o mai el castellà (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2019b: 105).

En resum, els estudis previs sobre coneixement de llengües catalana i castellana en edat d'escolarització obligatòria a Catalunya s'han centrat més aviat en la competència escrita i de comprensió lectora i poc en l'oral i, durant les dues darreres dècades, hi ha hagut un decantament per l'estudi dels resultats de l'alumnat d'origen immigrant i la seva adaptació al sistema escolar. Els estudis disponibles han mostrat que, quan acaba l'educació obligatòria, l'alumnat té un coneixement de català i castellà mitjà-alt en les quatre habilitats bàsiques, amb un grau de dispersió significatiu entre aquells que atenyen un domini excel·lent de català i/o castellà i els que es queden en nivells inferiors. El grau de coneixement i ús està lligat a variables sociolingüístiques, com ara l'origen (els que pitjor dominen el català solen ser nascuts fora dels territoris de parla catalana), l'edat d'arribada dels alumnes a Catalunya (els que van arribar més grans tendeixen a saber menys català i castellà que els que segueixen tot el sistema educatiu) i l'ús habitual de la llengua catalana (Bretxa et al., 2017).

### 2.3 Objectius de l'estudi

Tenint en compte els antecedents, l'objectiu general d'aquest estudi és investigar mitjançant una prova observacional la competència comunicativa oral en català i en castellà assolida per una mostra de l'alumnat de final de l'etapa d'ESO (4t curs), provinent de dues poblacions d'entorns sociolingüístics diferents: una localitat de la Regió Metropolitana de Barcelona, amb més presència social del castellà (Mataró), i una de la Catalunya central, amb més presència social del català (Manlleu). Més concretament, es van plantejar les tres preguntes de recerca següents:

1. Quin nivell d'assoliment en llengua catalana oral aconseguix l'alumnat de quart d'ESO? Hi ha diferències entre la competència lingüística i la retòrica?
2. Quin nivell d'assoliment en llengua castellana oral aconseguix l'alumnat de quart d'ESO? Hi ha diferències entre la competència lingüística i la retòrica?
3. Com incideixen la llengua primera de l'alumnat i l'entorn sociolingüístic en el nivell d'assoliment en llengua catalana i castellana?

### 3 Metodologia

#### 3.1 Origen de les dades: el projecte RESOL

Les dades d'aquest estudi provenen de la línia de recerca RESOL, un seguit de projectes finançats, primer, pel Ministeri d'Educació i Ciència i, posteriorment, pel Ministeri de Ciència i Innovació.<sup>4</sup> Aquests projectes tenien com a objectiu l'estudi dels canvis en les competències, els usos i les ideologies lingüístiques de l'alumnat en el pas de l'educació primària a la secundària (inicialment, entre 6è de primària i 1r d'ESO) i, posteriorment, al llarg de la secundària obligatòria i postobligatòria (4t d'ESO, 2n de batxillerat/cicles formatius). La recollida de dades es va produir durant el curs 2010-2011 (Mataró) i 2011-2012 (Manlleu) i va donar lloc a diversos treballs (Bretxa i Vila, 2012; Comajoan et al., 2013; Bretxa, 2014; Illamola, 2015; Flors-Mas, 2017; Sorolla, 2016).

#### 3.2 Participants

##### 3.2.1 Perfil sociolingüístic de les localitats

La població de Manlleu, situada a la comarca d'Osona, va ser seleccionada com a mostra d'una localitat d'un entorn no metropolità. Segons l'Enquesta demogràfica de 2007 (IDESCAT), en aquell moment la població de Manlleu estava composta per un 57,85 % de població que tenia el català com a primera llengua; un 6,76 %, el català i el castellà; un 24,35 %, el castellà, i un 11,05 %, altres llengües. Pel que fa al coneixement de català, un 92,1 % era capaç d'entendre'l; un 78,1 %, de parlar-lo; un 75 %, de llegir-lo, i un 56,2 %, d'escriure'l.

La població de Mataró, capital del Maresme, va ser seleccionada com a mostra d'una ciutat mitjana en un entorn metropolità. Segons l'Enquesta demogràfica de 2007 (IDESCAT), un 56,9 % de la població tenia el castellà com a primera llengua; un 28,9 %, el català, i un 12,2 %, altres llengües. Pel que fa al coneixement de català, un 88,8 % de la població era capaç d'entendre'l; un 70,7 %, de parlar-lo; un 69,8 %, de llegir-lo, i un 55,1 %, d'escriure'l.

##### 3.2.2 Selecció dels informants

La mostra va quedar configurada per alumnes de llengua inicial catalana, castellana i bilingües català/castellà. No incloïa, per tant, ni els alumnes amb altres llengües inicials ni els alumnes d'incorporació tardana, perquè, ateses les seves característiques sociolingüístiques i pedagògiques (densitat de L1 al centre, assistència o no a aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, etc.), aquests col·lectius necessiten un estudi específic. Les dades d'aquest tipus d'alumnes incloses en aquest projecte seran objecte d'anàlisi en una altra publicació.

La mostra d'aquest estudi està formada per 38 alumnes de 4t d'ESO de tres instituts de Manlleu i per 43 alumnes de deu instituts de Mataró, seleccionats de manera aleatòria segons la seva primera llengua en el marc del projecte RESOL (total: 81 alumnes). Els alumnes integrants de la mostra havien estat seleccionats quatre anys enrere, quan cursaven 6è de primària, per formar part d'un estudi longitudinal. La mostra de 4t

---

<sup>4</sup> Concretament, *Resocialització i llengües: els efectes lingüístics del pas de l'educació primària a la secundària en contextos plurilingües* (RESOL, HUM2006-05860/FILO), *Resocialització i llengües a l'educació secundària: els efectes sociolingüístics del pas per l'educació secundària obligatòria en contextos plurilingües* (RESOLSEC, FFI2009-09968) i *La configuració de les competències lingüístiques i la seva evolució en comunitats plurilingües: anàlisi sociolingüístic a partir d'una mostra escolar de Catalunya* (CONFELUR, FFI2016-75416-P). Per a més informació, vegeu l'apartat "Sociolingüística educativa" del [web](#) del Centre de Recerca en Sociolingüística i Comunicació.

d'ESO que s'analitza en aquest article només inclou l'alumnat que va prosseguir regularment tot l'itinerari formatiu entre 6è i 4t a les localitats estudiades, és a dir, que no va traslladar-se fora de Manlleu o Mataró i que (llevat de dos casos de Mataró) no va repetir cap curs. La distribució de l'alumnat per localitat i per primera llengua és la que indica la taula 4.

Mostra	Català		Bilingües		Castellà		Total
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
Manlleu	18	47,4	9	23,7	11	28,9	38
Mataró	16	37,2	8	18,6	19	44,2	43
<b>Total</b>	34	42,0	17	21,0	30	37,0	81
<b>4t ESO Catalunya sense categoria "altres llengües"</b>							
<b>2006</b>		41,2		14,6		44,2	
<b>2013</b>		38,5		16,5		45,0	

Taula 4. Composició de la mostra d'aquest estudi segons llengua inicial (L1) i comparació amb els resultats de 4t d'ESO dels anys 2006 i 2013 del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2008, 2014). Els percentatges d'aquests anys han estat recalculats a partir de les dades totals dels estudis respectius.

Una comparació amb les fonts sobre llengua inicial de l'alumnat de Catalunya disponibles per als anys més propers a la confecció de la mostra (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2008: 29; 2014: 45) indica que, un cop descomptats els parlants d'altres llengües, en aquest estudi els catalanoparlants inicials i, sobretot, els bilingües inicials hi estaven sobrerrepresentats, mentre que els castellanoparlants inicials hi quedaven infrarepresentats. Val a dir que la composició de la mostra de Mataró és molt similar a la de la població escolar de Catalunya del 2013 segons les dades del CSASE. En tot cas, cal tenir en compte tots aquests biaixos a l'hora de valorar els resultats obtinguts.

### 3.3 Recollida de dades

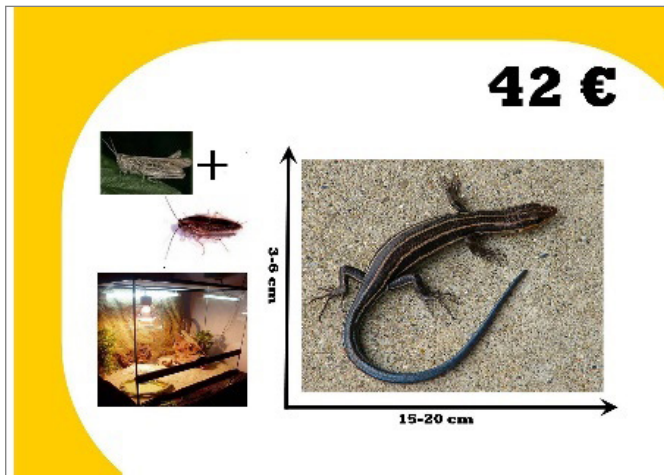
#### 3.3.1 La prova

Per investigar la competència oral dels informants, l'equip del projecte RESOL va dissenyar una prova interactiva que consistia en la representació de la compravenda d'un animal. En aquesta prova, l'alumne rebia cinc làmines amb informació sobre diversos animals, com ara les mides, el preu, l'alimentació i els complementos (veg. imatge 1) i havia de fer veure que era un/a venedor/a d'una botiga d'animals que atenia una clienta, rol representat per l'entrevistadora, la qual en teoria buscava un animal per regalar-lo a un familiar. Per tal d'aconseguir la venda, l'informant-venedor havia d'anar descrivint els animals que tenia a la botiga i responent a les preguntes de la clienta per aconsellar-li quin animal seria més adequat a les característiques del seu familiar, tot sense ensenyar les làmines en cap moment a la presumpta compradora. El guió de la interacció que s'establí era aproximadament el de la taula 5.

Compradora (entrevistadora)	Venedor/a (alumne/a)
1. Dona instruccions de la tasca i reparteix targetes amb informació.	2. Rep les instruccions (targetes).
3. Planteja la situació (comprar un regal d'aniversari per al germà/cosí).	4. Descriu els animals de la botiga (mida, hàbitat, alimentació i preu).
5. Demana els avantatges i inconvenients de comprar/cuidar un animal o l'altre.	6. Descriu/argumenta els avantatges i inconvenients de cuidar un animal o l'altre.
7. Decisió final: demana suggeriments per cuidar l'animal triat.	8. Fa suggeriments per cuidar l'animal triat.
9. Tanca la conversa: pagament i comiat.	10. Comiat.

Taula 5. Estructura de la tasca interactiva.

L'equip de recerca va dissenyar dos paquets de làmines, un per al català i l'altre per al castellà, per tal que l'activitat fos alhora diferent, però tan paral·lela com fos possible en totes dues llengües. El vocabulari que suggerien les làmines va ser seleccionat específicament per potenciar el desplegament de la riquesa lèxica dels informants. Concretament, els animals eren similars, però amb denominacions que no fossin cognats en les dues llengües, per tal de poder afinar millor la classificació dels nivells superiors de competència. Així, les làmines per al català mostraven una *granota* (castellà: *rana*), una òliba (castellà: *lechuza*) i una *sargantana* (castellà: *lagartija*), mentre que en castellà hi havia un *búho* (català: *mussol*), una *ardilla* (català: *esquirol*), etc. A més, les fitxes també incloïen imatges que podien suscitar més vocabulari, com ara l'aliment per a l'animal concret tals com *escarabat / panerola / cucamolla* (castellà: *cucaracha*), *llagosta* o *saltamartí* (castellà: *saltamontes*), *agllans* (castellà: *bellotas*); estris (*terrari, aquari*, etc.) i altres elements.



Imatge 1. Exemple de làmina que l'alumne havia de descriure.

Cadascuna de les proves durava aproximadament entre 10 i 15 minuts i totes van ser enregistrades en vídeo. Per realitzar-les, un dels responsables de l'estudi treia els alumnes seleccionats d'un en un de l'aula, els acompanyava a una aula preparada per a la prova on hi havia l'entrevistadora i, en acabat de la prova, els retornava a l'aula. Primer es duia a terme la prova en la llengua inicial declarada per l'alumne i, en segon lloc, en la seva segona llengua. Als bilingües familiars se'ls va atribuir la primera prova de manera aleatòria. En total, el temps global de les proves es pot veure a la taula 6.

Població	Català	Castellà	Temps total
Manlleu	08:09:10	07:33:38	15:42:48
Mataró	10:13:09	09:04:44	19:17:53
Total	18:22:19	16:38:22	35:00:41

Taula 6. Temps total dels enregistraments a cada població i temps total d'enregistraments d'aquest estudi.

### 3.3.2 L'eina d'anàlisi: les rúbriques

Per analitzar la competència comunicativa en català i en castellà es va dissenyar una rúbrica elaborada a partir del nou model del nivell C2 de la Direcció General de Política Lingüística (Puigdomènech, 2014 i 2015), que alhora es basava en el *Marc europeu comú de referència de les llengües* (Consell d'Europa, 2003). Tenint en compte l'edat dels participants de l'estudi, també es van consultar les adaptacions dels descriptors del Marc europeu fetes per a joves aprenents (Consell d'Europa, 2016). El procés d'elaboració de les rúbriques va incloure una formació explícita en l'avaluació del nivell C2, la discussió dels criteris, indicadors i descriptors de la rúbrica i la creació de la rúbrica en català. Tot seguit es va traduir i l'adaptar a la rúbrica al castellà, així com al pilotatge de les primeres versions de la rúbrica (amb 10 informants de català i 10 de castellà, i 3 jutges).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Els jutges d'aquesta recerca van ser els autors Llorenç Comajoan-Colomé, Cristina Illamola i F. Xavier Vila.

El resultat del procés va ser una rúbrica per a la competència comunicativa, dividida en dos blocs d'anàlisi, el primer destinat a la competència lingüística (50 %) i el segon a la competència retòrica (50 %). La competència lingüística s'analitzava a partir de tres components: el morfosintàctic, el foneticofonològic i el lèxic, i en tots tres casos es valorava tant la riquesa com la precisió i la correcció. Tenint en compte la natura de la prova, els nivells superiors de la rúbrica permetien les característiques pròpies de l'oral no formal, les diferències dialectals i sociolectals. En aquests nivells es toleraven alguns errors esporàdics, mentre que la pobresa, la incorrecció o els errors sistemàtics eren motiu de penalització. Per la seva banda, la competència retòrica es calculava també a partir de tres components: l'assoliment de la tasca, la interacció i la fluïdesa. El component d'assoliment de la tasca es valorava en funció de si l'informant representava la tasca de manera sostinguda: si adoptava el rol de venedor, entenia el rol del comprador, descrivia amb solvència els animals, argumentava i donava consells, mantenia el registre de manera sostinguda, i inventava informació de manera efectiva. El component d'interacció consistia en la gestió de la interacció comunicativa de manera adequada i sostinguda, i es valorava a partir de l'expansió de les intervencions de l'interlocutor i de les pròpies, la resposta eficaç de les preguntes i l'inici de torns de paraula de manera voluntària. Finalment, el component de fluïdesa analitzava l'elaboració d'un discurs fluid, natural i espontani, només amb les pauses adequades segons la interacció durant la tasca i l'estil del parlant. Cadascun dels blocs d'anàlisi (morfosintaxi, fonètica i fonologia, lèxic, assoliment de la tasca, interacció i fluïdesa) es dividia en quatre nivells (A, B, C i D), cadascun dels quals estava subdividit al seu torn en tres franges, de manera que cada informant obtenia una puntuació entre 0 i 12 per a cadascun dels blocs, els quals permetien obtenir una puntuació entre 0 i 36 de competència lingüística i de competència retòrica, i un ventall de 0 a 72 de competència global.

### 3.4 Metodologia d'anàlisi

#### 3.4.1 El procés d'anàlisi de la competència

Els tres jutges van dur a terme l'anàlisi independent de la competència en català i castellà dels participants, amb l'assessorament d'una especialista en el disseny d'exàmens de llengua i avaluació de la llengua oral de la Direcció General de Política Lingüística. Per garantir l'eliminació de qualsevol biaix en les anàlisis, es va optar per convertir els vídeos a format àudio, de manera que van esdevenir valoracions cegues. La mecànica seguida va constar de quatre passos: 1) escoltar els enregistraments i marcar les puntuacions de manera individual a partir de la rúbrica de la competència lingüística i la competència retòrica, 2) posar en comú els resultats i les puntuacions obtinguts, 3) discutir els casos amb puntuacions més allunyades i 4) revisar els resultats, especialment dels casos en què la puntuació diferia de més de 5 punts entre els tres jutges. A partir d'aquí, es feia la mitjana dels resultats dels tres jutges i s'obtenia la puntuació de competència lingüística i competència retòrica per a cada informant. La competència comunicativa global era la suma de la lingüística i la retòrica. Primer es van analitzar les proves de català —de manera aleatòria i en ordre diferent per part de cada jutge— i tot seguit es va fer el mateix amb les proves de castellà.

Per tal de comprovar la fiabilitat de les anàlisis efectuades, es va calcular el grau de consistència de les puntuacions dels tres jutges. Els resultats del coeficient de correlació intraclasse, a partir del model d'efectes aleatoris de dos factors (*two-way random-effects*), mostren un grau de consistència per sobre del 0,75 en les dues proves i llengües, llindar a partir del qual es parla d'una bona consistència (Liljequist et al., 2019) (taula 7).

Competència	Prova de català	Prova de castellà
Competència lingüística	ICC (2, 3) = 0,92	ICC (2, 3) = 0,93
Competència retòrica	ICC (2, 3) = 0,95	ICC (2, 3) = 0,95

Taula 7. Resultats del coeficient de correlació intraclasse (ICC) de les puntuacions dels jutges de les proves.

#### 3.4.2 Tècniques d'anàlisi de les dades

Un cop puntuada la competència en català i en castellà de tots els informants, es van analitzar les dades de manera conjunta. D'entrada, les puntuacions dels tres tipus de competència van ser estandarditzades a una escala de 0-10. Tot seguit, les dades es van resumir a través de les mitjanes tant de competència comunicativa com dels seus components, la competència lingüística i la competència retòrica, juntament amb les desviacions



típiques. Posteriorment, per determinar si hi havia diferències remarcables en l'àmbit estadístic entre llengües i proves es va aplicar un model d'ANOVA intrasubjecte. Per últim, es va ampliar aquest model amb una ANOVA mixta que incorpora, primerament, la variable *llengua inicial* i, posteriorment, la variable *municipi*. Aquestes dues variables van permetre comprovar en quina mesura les diferències competencials observades variaven segons la llengua inicial i la zona en què residien els alumnes. En tots els models d'ANOVA es van analitzar els efectes que resultaven significatius amb posteriors comparacions simples. Es va acceptar el valor  $p < 0,05$  com a nivell mínim de significació en tots els contrastos estadístics.

## 4 Resultats

### 4.1 La competència en català i castellà de tota la mostra

En termes generals, el conjunt dels resultats de la totalitat de la mostra van ser alts, atès que les mitjanes de les competències analitzades van situar-se en una forquilla entre 8,49 i 9,02 (taula 8).<sup>6</sup> Es tracta, a més, de mitjanes força robustes, ja que la desviació estàndard de les puntuacions és reduïda. Pel que fa a màxims i mínims, pràcticament tots els individus es van situar per sobre del 5 en totes les competències —amb l'excepció de la competència retòrica en català, en què es detecta algun cas per sota d'aquest llindar— i, per contra, es detecten resultats de 10 sobre 10 en diverses competències.

Tipus de competència	Mitjana	Desviació estàndard	Mínim	Màxim
Competència comunicativa en català	8,55	1,14	5,28	9,91
Competència comunicativa en castellà	8,92	0,93	5,69	10,0
Competència lingüística en català	8,49	1,03	5,83	9,81
Competència lingüística en castellà	9,02	0,78	6,11	10,0
Competència retòrica en català	8,61	1,46	4,35	10,0
Competència retòrica en castellà	8,81	1,23	5,28	10,0

Taula 8. Estadístics descriptius de les competències analitzades (n = 81).

Tots els resultats (competència comunicativa, competència lingüística i competència retòrica) van mostrar valors lleugerament més alts en llengua castellana (8,92) que en llengua catalana (8,55). La diferència favorable a la competència comunicativa en castellà va ser petita (0,37), però és estadísticament significativa ( $F=9,83$ ,  $p < 0,05$ ). La diferència entre els resultats de la competència lingüística en català (8,49) i en castellà (9,02) també va ser petita (0,53), a favor del castellà, i estadísticament significativa. Tot i que la competència retòrica en català (8,61) va resultar lleument més baixa que en castellà (8,81), la diferència entre les dues llengües no va resultar estadísticament significativa. És també digne d'esment que mentre que en castellà van detectar-se resultats de 10 sobre 10 en competència comunicativa (i, per tant, també en lingüística i retòrica), en català només se'n van detectar en competència retòrica, però no en lingüística.

### 4.2 Les competències segons la primera llengua dels informants (L1)

Les dades de competència comunicativa segons l'L1 dels informants mostren clares diferències significatives entre el grup de llengua inicial ( $F=8,37$ ,  $p < 0,05$ ) (taula 9). Els resultats obtinguts també indiquen que les diferències entre grups d'L1 varien si s'analitza la competència lingüística i retòrica per separat ( $F=3,74$ ,  $p < 0,05$ ).

<sup>6</sup> Per tal d'oferir una visió de conjunt i una de més específica, els resultats de l'estudi presenten les dades per separat de la competència comunicativa, la competència lingüística i la retòrica, tot i que cal tenir en compte que la competència comunicativa és la mitjana de les altres dues (lingüística i retòrica).

Tipus de competència	L1 català	L1 cat.+cast.	L1 castellà
Competència comunicativa en català	9,09	8,32	8,08
Competència comunicativa en castellà	8,94	8,93	8,89
Competència lingüística en català	9,06	8,22	8,01
Competència lingüística en castellà	8,90	9,14	9,10
Competència retòrica en català	9,11	8,43	8,15
Competència retòrica en castellà	8,99	8,71	8,67

Taula 9. Mitjanes competencials segons grup d'L1 (n = 81).

La comparació entre els tres grups de llengua inicial pel que fa la competència en les dues llengües analitzades permet identificar un seguit de diferències en dos sentits: el nivell assolit en cada llengua i la distància entre els resultats obtinguts per al català respecte del castellà.

a) Diferències de *nivell* (resultat més o menys alt) de català i de castellà assolit per cada grup. En aquest terreny, els catalanoparlants van obtenir un nivell de català significativament superior al dels bilingües i dels castellanoparlants, els quals no van presentar diferències significatives entre ells. En canvi, les diferències de nivell de castellà no van ser significatives. Així, pel que fa a la competència comunicativa en català, els catalanoparlants inicials van presentar una mitjana superior a la dels bilingües (0,76) i a la dels castellanoparlants inicials (1,01), que va resultar ser significativa en tots dos casos ( $p < 0,05$ ). En canvi, la diferència de competència comunicativa de català entre bilingües i castellanoparlants, favorable de 0,24 punts per als primers, no va ser significativa ( $p = 0,45$ ). Més específicament:

- Pel que fa a la competència lingüística en llengua catalana, el grup d'L1 català va obtenir una mitjana superior a la dels bilingües (0,84) i a la dels castellanoparlants inicials (1,05) en tots dos casos significatives ( $p < 0,05$ ). Pel que fa a la diferència entre bilingües i castellanoparlants, la diferència (0,21) va resultar no significativa ( $p = 0,46$ ).
- Pel que fa a la competència retòrica en català, la diferència entre els catalanoparlants inicials i els bilingües (0,68) no va ser significativa ( $p = 0,10$ ), però sí que ho va ser la diferència de 0,96 punts entre els catalanoparlants i els castellanoparlants ( $p < 0,05$ ). La diferència entre els bilingües i els castellanoparlants, de 0,28, no va resultar significativa ( $p = 0,51$ ).

En canvi, pel que fa a la competència en castellà, les diferències entre catalanoparlants, bilingües i castellanoparlants inicials no van ser significatives: ni el 0,01 de distància entre els catalanoparlants i els bilingües ( $p = 0,97$ ); ni el 0,06 de distància entre els catalanoparlants i els castellanoparlants ( $p = 0,81$ ); ni el 0,24 entre els bilingües i els castellanoparlants ( $p = 0,88$ ). Més específicament:

- Les diferències en la competència lingüística en castellà entre els tres grups de llengua inicial no van resultar significatives: ni el 0,24 dels catalanoparlants sobre els bilingües ( $p = 0,29$ ); ni el 0,20 dels catalanoparlants sobre els castellanoparlants ( $p = 0,31$ ); ni el 0,04 dels bilingües sobre els castellanoparlants ( $p = 0,85$ ).
- Les diferències en competència retòrica entre els tres grups no van resultar significatives: ni el 0,28 dels catalanoparlants sobre els bilingües ( $p = 0,46$ ); ni el 0,32 dels catalanoparlants sobre els castellanoparlants ( $p = 0,31$ ); ni el 0,04 dels bilingües sobre els castellanoparlants ( $p = 0,91$ ).

b) Diferències en la *distància* entre els resultats de català i de castellà de cada grup. Els resultats van mostrar que els valors de competència en les dues llengües en el grup L1 català eren molt propers, fins al punt que no hi havia diferències significatives entre el català i el castellà en cap de les competències analitzades. En canvi, en el grup L1 castellà eren força més distants, atès que hi havia diferències significatives en tots els casos entre el català i el castellà. El grup L1 bilingüe es va situar al mig, amb algunes diferències significatives i altres que no ho eren, tot i que s'assemblava més al grup L1 castellà. Els resultats per grups van ser els següents:



L1 català: el grup de català llengua inicial va presentar una diferència de 0,14 punts, no significativa entre la seva competència comunicativa en català i en castellà ( $p=0,39$ ). Més específicament:

- Una diferència no significativa (0,16) entre la seva competència lingüística en català i castellà ( $p=0,43$ ).
- Una diferència no significativa (0,12) entre la seva competència retòrica en català i castellà ( $p=0,12$ ).

L1 bilingüe: el grup dels bilingües inicials català-castellà va presentar una diferència de 0,61 punts favorable al castellà i significativa en la seva competència comunicativa ( $p<0,05$ ). Concretament:

- Una diferència de 0,92 punts, significativa en favor del castellà en competència lingüística ( $p<0,05$ ).
- Una diferència no significativa de 0,28 punts, també favorable al castellà, pel que fa a la competència retòrica entre les dues llengües ( $p=0,25$ ).

L1 castellà: el grup del castellà llengua inicial va presentar una diferència de 0,81 punts favorable al castellà i significativa en competència comunicativa ( $p<0,05$ ). Específicament:

- Una diferència de 1,09 punts favorable al castellà i significativa en competència lingüística ( $p<0,05$ ).
- Una diferència de 0,52 punts favorable al castellà i significativa en competència retòrica ( $p<0,05$ ).

Val la pena assenyalar que les diferències entre la competència en català i en castellà del grup de llengua inicial castellana són les més destacades de tot l'estudi. Tal com pot comprovar-se a la taula 9, aquestes diferències no es deuen pas al nivell de castellà, que és molt similar en tots tres grups lingüístics, sinó al fet que el grup castellanoparlant va obtenir puntuacions considerablement més baixes en català.

#### 4.3 Les competències segons el municipi

Els resultats de la competència comunicativa destriant per municipi van mostrar que hi havia més diferències entre municipis en la competència en castellà que no pas en català (taula 10). Concretament, la diferència per a la competència comunicativa en català (0,14) entre els dos municipis no va ser significativa ( $p=0,59$ ), però la diferència per al castellà va ser superior a Mataró que a Manlleu (0,41) i de manera significativa ( $p<0,05$ ).

Tipus de competència	Manlleu	Mataró
Competència comunicativa en català	8,63	8,49
Competència comunicativa en castellà	8,70	9,11
Competència lingüística en català	8,76	8,26
Competència lingüística en castellà	8,81	9,21
Competència retòrica en català	8,49	8,72
Competència retòrica en castellà	8,59	9,01

Taula 10. Mitjanes competencials segons municipi (n = 81).

Un cop baixem al detall, es detecten diferències significatives i no significatives segons el tipus de competència analitzada ( $F=10,82$ ,  $p<0,05$ ). En concret:

- La competència lingüística en català és més alta a Manlleu (0,50) i la diferència és significativa ( $p<0,05$ ).
- La competència lingüística en castellà és més alta a Mataró (0,40) i és significativa ( $p<0,05$ ).
- La competència retòrica en català és més alta a Mataró (0,23) però la diferència no és significativa ( $p=0,49$ ).

- La competència retòrica en castellà és més alta a Mataró (0,42) però la diferència no és significativa ( $p=0,12$ ).

Si ens fixem en la competència en català i castellà dins dels municipis en concret, en termes generals, tant a Manlleu com a Mataró, el nivell de castellà és més alt que no pas el nivell de català. Ara bé, aquesta diferència té una significació i tendència diferent a cada localitat: a Manlleu no hi ha diferències entre la competència en català i castellà mentre que sí que n'hi ha a Mataró (superior per al castellà). En concret:

- a) A Manlleu, la diferència entre la competència comunicativa en català i en castellà (0,07) no és estadísticament significativa ( $p=0,66$ ). Més específicament:
  - La diferència entre la competència lingüística en català i en castellà (0,05) no és estadísticament significativa ( $p=0,81$ ).
  - La diferència entre la competència retòrica en català i en castellà (0,07) no és estadísticament significativa ( $p=0,56$ ).
- b) A Mataró, la competència comunicativa en castellà és superior (0,62) a la mateixa competència en català, i la diferència és significativa ( $p<0,05$ ). En termes més concrets:
  - La diferència en la competència lingüística és superior en castellà (0,95) i és significativa ( $p<0,05$ ).
  - La diferència en la competència retòrica és favorable al castellà (0,29) però no és estadísticament significativa ( $p=0,07$ ).

En síntesi, doncs, a totes dues localitats es van obtenir uns nivells comparativament alts en què el coneixement del castellà sempre era una mica superior al del català, tot i que la diferència entre les dues llengües només va ser significativa a Mataró. De fet, en termes de distància, els resultats entre llengües eren més propers a Manlleu que no pas a Mataró, on el castellà era lleugerament superior i el català quedava per sota.

#### 4.4 Les competències segons municipi i primera llengua (L1) dels informants

Les diferències entre els resultats segons la primera llengua dels informants i el municipi no van resultar estadísticament significatives ni en la competència comunicativa ( $F=2,16$ ,  $p=0,12$ ), ni en la lingüística ni en la retòrica ( $F=0,2$ ,  $p=0,82$ ), tant per al coneixement de català com per al de castellà. Dit en altres paraules, potser a causa de la mida reduïda de la mostra, quan baixem al nivell de grup de llengua inicial d'un municipi determinat (com ara els catalanoparlants de Manlleu, els castellanoparlants de Manlleu, els bilingües de Mataró, etc.), les diferències internes dins de cada grup són prou notables, si més no en relació amb la dimensió de la mostra, la qual cosa no permet parlar de diferències significatives entre els grups.

### 5 Discussió dels resultats

Els resultats de l'estudi permeten donar resposta a les tres preguntes de recerca que es van plantejar per a l'estudi de la competència en català i castellà de l'alumnat de 4t d'ESO.

Pel que fa al català, els resultats van mostrar una competència comunicativa alta (8,55). Aquest resultat va detectar-se tant pel que fa a la competència lingüística com pel que fa a la retòrica, tot i que la primera va resultar inferior a la segona (8,49 i 8,61, respectivament).

Pel que fa al castellà, els resultats van mostrar que la competència comunicativa de l'alumnat de 4t ESO també era alta (8,92). Pel que fa a la caracterització de la competència lingüística i retòrica, per al cas del castellà s'observa, al contrari del català, que la lingüística (9,02) va ser més alta que la retòrica (8,81), la qual cosa indica que els alumnes, en general, tenien un domini molt alt del sistema lingüístic del castellà i que el control retòric en aquesta llengua també era alt.

La comparació de la competència de l'alumnat de 4t d'ESO en les dues llengües dibuixa un panorama clar: els alumnes analitzats van mostrar més competència en castellà que en català, malgrat que en tots dos casos fos una competència alta. Val la pena d'assenyalar que la competència en què hi ha més diferència és la competència lingüística, és a dir, la relacionada amb el domini de la fonètica, el lèxic, la morfologia i la sintaxi. És precisament en aquesta dimensió, és a dir, en les dificultats de pronunciar determinats fonemes, en algunes llacunes de lèxic o en la manca d'un vocabulari ric i precís, en les dificultats de manejar determinades estructures morfològiques o construccions sintàctiques, on es detecta que el domini general de la llengua és inferior en català que en castellà. En canvi, el fet que les diferències en competència retòrica entre les dues llengües siguin menors resulta comprensible, atès que, un cop assolit cert nivell de competència lingüística, les habilitats retòriques són fàcilment transferibles entre llengües.

La tercera pregunta de recerca de l'estudi analitza el paper de dues variables sociolingüístiques sobre les competències orals dels alumnes de 4t d'ESO. Pel que fa a la primera, els resultats van confirmar la influència de la llengua inicial sobre els coneixements de català i de castellà. En termes generals, els alumnes que tenien el català com a L1 van mostrar una competència comunicativa elevada i molt propera en totes dues llengües. En canvi, podem caracteritzar la competència comunicativa dels alumnes amb castellà com a L1 com a elevada en totes dues llengües, però significativament distant entre elles. És a dir, els alumnes que tenen el castellà com a L1 tenen una competència força elevada en castellà i alta en català, però s'observen diferències significatives entre les dues llengües tant en competència comunicativa, com lingüística i retòrica, sempre amb valors més alts per al castellà. Dit d'una altra manera, si els alumnes de primera llengua catalana van igualar els nivells de castellà dels seus companys bilingües i castellanoparlants, per contra, els alumnes de llengua primera castellana i els bilingües no van assolir els nivells de català dels seus companys catalanoparlants.

Pel que fa a la incidència de la zona geogràfica i l'entorn sociolingüístic (Manlleu o Mataró), també es va observar que hi havia diferències importants. Aquí ens centrem en dos resultats concrets. Primer, on hi va haver més diferències entre les dues localitats va ser en la competència lingüística, tant en català com en castellà (més alta en català a Manlleu, més alta en castellà a Mataró). Segon, els alumnes de Manlleu van obtenir una competència oral en català i castellà més properes que no pas els de Mataró: en el cas de Manlleu no hi va haver diferències significatives entre les dues llengües en competència comunicativa, lingüística ni retòrica; en el cas de Mataró hi va haver diferències significatives entre el català i el castellà excepte en la competència retòrica. Val a dir, però, que els resultats no permeten concloure que la causa d'aquesta diferència sigui l'entorn sociolingüístic i no el nombre reduït i la diferència en les proporcions dels grups de llengua inicials a cada localitat.

Vistos en conjunt, els resultats d'aquest estudi menen a dues constatacions centrals: d'una banda, que el model escolar de conjunció en català té una considerable capacitat de proporcionar coneixement de les dues llengües oficials, si més no a l'alumnat que hi realitza tot l'ensenyament obligatori; d'una altra banda, que aquest model 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. L'anàlisi de resultats segons les localitats també resulta il·lustrativa de les potencialitats del sistema. Recordem que Manlleu és un municipi on el català és la llengua ambiental predominant i que està ubicada en una comarca, Osona, sovint identificada com el cor de la Catalunya interior i menys castellanitzada durant el segle XX. En canvi, Mataró és una ciutat gran de la Regió Metropolitana de Barcelona on el castellà és majoritari com a llengua ambiental, sobretot als barris configurats durant les immigracions espanyoles dels anys 1950-75, però on el català té una presència considerable. En aquests dos contextos sociolingüístics concrets, les diferències entre les dues localitats pel que fa al coneixement de les dues llengües van ser més aviat moderades i no sempre significatives, la qual cosa suggereix que, si més no des del punt de vista del coneixement lingüístic, el model lingüístic escolar és capaç de sobreposar-se en bona mesura a les diferències imposades per l'entorn sociolingüístic. Ara bé, aquesta funció d'igualació dels coneixements de català i castellà va resultar més reeixida a Manlleu, on no hi va haver diferències significatives entre les dues llengües, que no pas a Mataró, on el coneixement del català va quedar significativament per sota del coneixement del castellà, sobretot pel que fa a la competència lingüística. El fet que la diferència quedi en certa mesura *oculta* per una competència retòrica comparativament elevada no hauria d'amagar que, en termes de fonètica, morfologia, sintaxi i lèxic en català, l'alumnat de Mataró obté puntuacions més baixes que l'alumnat de Manlleu. Aquesta dada resulta especialment rellevant si tenim en

compte que era la mostra de Mataró, més que la de Manlleu, la que s'assemblava a la mitjana de la població escolar de Catalunya en el moment de realitzar-se les proves.

## 6 Conclusions

En aquest article s'ha analitzat l'expressió oral en català i en castellà d'una mostra d'alumnes de Manlleu i de Mataró durant el darrer any de l'ensenyament obligatori a partir de l'anàlisi de la competència comunicativa i els seus dos components, la competència lingüística i la competència retòrica. Els resultats obtinguts mostren que el model educatiu vigent a Catalunya, és a dir, l'escola amb el català com a llengua vehicular prioritària, permet fornir de nivells elevats d'expressió oral tant en català com en castellà. Les dades també indiquen que, encara que no hi hagi una gran distància, els nivells de castellà assolits en aquest model són significativament superiors als nivells de català, i que els primers són més homogenis que no pas els segons. La contrastació entre dues localitats de diferent configuració sociolingüística —Manlleu, amb una presència social del català substancialment superior a la de la mitjana dels escolars del país, i Mataró, amb una presència del català similar a la mitjana— suggereix que l'entorn sociolingüístic juga un paper en el procés d'adquisició de llengües, que caldria analitzar en profunditat en estudis futurs. Igualment, les dades mostren que el col·lectiu que assoleix uns resultats més equiparables en les dues llengües és el dels catalanoparlants inicials, mentre que els resultats dels bilingües i, sobretot, dels castellanoparlants inicials, queden més lluny de la paritat entre llengües i més decantats cap al castellà.

Aquests resultats semblen corroborar que, en el context de la Catalunya contemporània, en el qual el castellà és present massivament arreu del territori, ja sigui en forma de contacte humà, pels mitjans de comunicació o per les xarxes socials, el fet que el català sigui la llengua vehicular central del sistema educatiu no perjudica l'accés al coneixement generalitzat del castellà i, ben al contrari, juga un paper de contrapès sociolingüístic indispensable per tal de garantir que tota la població escolar tingui accés al català. El fet que sigui l'alumnat castellanoparlant inicial el que obtingui uns resultats més desiguals i més baixos per al català, i que sigui l'alumnat de llengua inicial catalana el que assoleixi nivells més similars (i alts) de les dues llengües és la millor confirmació d'aquest paper de l'escola.

Les dades d'aquest estudi ofereixen una visió dels resultats lingüístics del model educatiu de conjunció a Catalunya, però seria imprudent considerar aquests resultats com a representatius de tots els centres i de tot l'alumnat de Catalunya, perquè els resultats provenen de només dues localitats i perquè la mostra no inclou alumnes d'incorporació tardana ni al·loglots. Atesos els precedents d'altres recerques i atesos els resultats obtinguts aquí, tot fa pensar que la inclusió d'aquests col·lectius hauria resultat en uns resultats menys positius, sobretot pel que fa al domini de la llengua catalana. Aquesta limitació de representativitat caldrà corregir-la en futures recerques. En tot cas, en una Catalunya en què la política lingüística educativa es troba contínuament en el centre de nombrosos debats polítics, socials i fins i tot legals, fora convenient que tant les autoritats educatives com la comunitat científica incrementessin de manera decidida la recerca sistemàtica sobre els resultats del model lingüístic escolar. És només a partir d'un coneixement científic contrastat que resultarà possible d'anar introduint al model lingüístic escolar totes les millores que necessita per tal que assoleixi els resultats que li són exigits per la societat.

## 7 Posicionament

Les dades presentades no van estar condicionades pel finançament rebut per part del Ministeri d'Economia i Competitivitat ni de l'AGAUR.

## 8 Bibliografia

- Alsina i Keith, Àlex (1983). *Quatre anys de català a l'escola: estudi sobre el coneixement del català i del castellà dels alumnes de quart curs d'E.G.B. a Catalunya (1981-1982)*. Departament d'Ensenyament. Secretaria General Tècnica.
- Argelaguet i Argemí, Jordi (1999). *Partits, llengua i escola: anàlisi de la política lingüística de la Generalitat de Catalunya en l'ensenyament obligatori: 1980-1995*. Mediterrània.
- Arnau, Joaquim (2004). [Sobre les competències en català i castellà dels escolars a Catalunya: una resposta a la polèmica sobre el decret d'hores de castellà](#). *Llengua, Societat i Comunicació*, 1, 1-7.
- Arnau, Joaquim, i Vila, F. Xavier (2018). Language-in-education policies in the Catalan language area. Dins Joaquim Arnau (ed.), *Reviving Catalan at school. Challenges and instructional approaches* (p. 1-28). Multilingual Matters.
- Bachman, Lyle, i Palmer, Adrian. (2010). *Language assessment in practice*. University Press.
- Bretxa i Riera, Vanessa (2014). *El salt a secundària. Els canvis en les tries lingüístiques i culturals dels preadolescents mataronins en la transició educativa* (tesi doctoral, Universitat de Barcelona).
- Bretxa, Vanessa, i Vila, F. Xavier (2012). [Els canvis sociolingüístics en el pas de primària a secundària: el projecte RESOL a la ciutat de Mataró](#). *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 22.
- Bretxa, Vanessa, Comajoan, Llorenç i Vila, F. Xavier (2017). *Les veus del professorat. L'ensenyament i la gestió de les llengües a secundària*. Horsori.
- Canal, Imma, i Vial, Santi (2004). Llengua i escola a l'ensenyament primari. Dins Assumpta Fargas, i Teresa Puntí (coord.), *Actes del 3r Simposi sobre ensenyament del català a no catalanoparlants*. [CD-ROM]. Eumo.
- Cenoz, Jasone, i Gorter, Durk (2017). [Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity?](#), *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38, 901-912.
- Comas, Gabriel, Jiménez, Bonifacio, i Alcaraz, Vicenç (1995). *La llengua catalana i els alumnes castellanoparlants de 10 a 15 anys*. Columna.
- Comajoan, Llorenç, Vila, F. Xavier, Bretxa, Vanessa, Sorolla, Natxo, Tenorio, Xavier, i Melià, Joan (2013). "Els usos lingüístics en família i amb amics de l'alumnat autòcton i al·lòcton de sisè de primària a Catalunya, Mallorca i la Franja". Dins de Vila, F. Xavier i Salvat, Eulàlia. *Noves immigracions i llengües*. Barcelona: MRR. Disponible a: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/112057>
- Consell d'Europa (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Departament d'Ensenyament.
- Consell d'Europa (2016). [Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners \(vol. 1 i 2\)](#).
- Consell d'Europa (2020). [Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assesment. Companion volume](#). Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2008). [Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya](#). Informes d'Avaluació 11. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014). *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. 2013*. Recuperat de <https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/262?show=full>



- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2019a). *Avaluacions censals de les competències bàsiques. Curs 2018-2019*. Generalitat de Catalunya. Recuperat de <https://govern.cat/govern/docs/2019/07/11/13/20/8c03e068-4e20-4fcd-89a3-e89d86379234.pdf>
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2019b). *L'avaluació de l'expressió oral a quart d'ESO. 2018-2019*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: L'aprenentatge i l'ús de les llengües en el context educatiu multilingüe i multicultural*. Departament d'Ensenyament.
- Direcció General de Política Lingüística, i Xarxa CRUSCAT-IEC (ed.) (2020). *Els usos lingüístics als territoris de llengua catalana*. Generalitat Catalunya, Departament de Cultura.
- Erdocia, Iker (2020). The politics of plurilingualism: Immersion, translanguaging, and school autonomy in Catalonia. *Linguistics and Education*, 60. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100865>.
- Flors-Mas, Avel·lí (2017). *Usos lingüístics i identitats socials entre adolescents catalans i valencians* (tesi doctoral, Universitat de Barcelona).
- García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia, i Kleifgen, Jo Anne (2020). *Translanguaging and literacies*. *Reading Research Quarterly*, 44(4).
- Garvía, Roberto, i Santana, Andrés (2018). *El consenso de la immersió lingüística: realitat o mito*. *Politikon*, 6 febrer 2018.
- Illamola i Gómez, Cristina. (2015). *Contacto de lenguas y la expresión de la posterioridad temporal en el español de Cataluña* (tesi doctoral, Universitat de Barcelona).
- Liljequist, David, Elfving, Britt, i Skavberg Roaldsen, Kirsti (2019). Intraclass correlation – A discussion and demonstration of basic features. *PLoS ONE*, 14(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219854>
- Navarro, José Luis, Huguet, Àngel, Sansó, Clara, i Chireac, Silvia-Maria (2012). *Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar*. *Anales de Psicología*, 28, 457-464.
- Pereña, Mònica (ed.) (2016). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe: metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius i per a la pràctica docent*. Horsori.
- Puigdomènech, Laura (2014). *L'anàlisi de corpus com a mètode de recerca qualitativa per al desenvolupament d'exàmens: l'exemple de la prova de nivell C2*. *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística*, 55, 17-27.
- Puigdomènech, Laura (2015). *L'avaluació de la competència lingüística comunicativa: principis bàsics i propietats dels exàmens*. *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística*, 56, 4-14.
- Salaberry, Rafael. (2020). The 'transformative' potential of translanguaging and other heteroglossic educational practices. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1, 266–289. <https://doi.org/10.1558/jmtp.16459>
- Siqués, Carina, Perera, Santiago, i Vila, Ignasi (2012). *Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico*. *Anales de Psicología*, 28, 444-456.
- Sorolla, Natxo (2016). *Tria de llengües i rols sociolingüístics a la Franja des de la perspectiva de l'anàlisi de xarxes socials* (tesi doctoral, Universitat de Barcelona).
- Strubell, Miquel, Andreu Barrachina, Llorenç, i Sintes, Elena (2011). *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica*. Universitat Oberta de Catalunya.

- Tedick, Diane, i Lyster, Roy (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Routledge.
- Vallejo, Claudia, i Dooly, Melinda (2020). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23, 1-16. <https://doi.org.10.1080/13670050.2019.1600469>
- Vila, F. Xavier (7 de març de 2018). [Sobre el consenso en torno al modelo lingüístico escolar en Cataluña: reflexiones a partir de una encuesta](#). [Apunt de blog]. *Politikon*.
- Vila, F. Xavier (ed.) (2011). *L'avaluació de les habilitats d'expressió oral en català: tendències i evolució*. Institut d'Estudis Catalans.
- Vila, Ignasi (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Horsori.
- Vila, Ignasi, Canal, Imma, Mayans, Pere, Perera, Santiago, Serra, Josep M., i Siqués, Carina (2011). [Las aulas de acogida en Cataluña](#): sus efectos sobre el conocimiento del catalán y la adaptación escolar. Dins Francisco Javier García Castaño i Silvia Carrasco (ed.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (p. 695-754). [Ministerio de Educación Cultura y Deporte](#), Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Vila, Ignasi, Siqués, Carina i Roig, Teresa (2006). *Llengua, escola i immigració: Un debat obert*. Graó.