

LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA I COMUNICATIVA DELS FUTURS MESTRES: RESULTATS DE LA PRIMERA PROVA DIAGNÒSTICA DE CATALÀ A L'ALUMNAT DE NOU ACCÉS DE CINQ FACULTATS D'EDUCACIÓ DE CATALUNYA

Esteve Valls, Sònia Prats, Jordi de Bofarull, Montserrat Fullola, Eva Julien, Rebeca García-Rueda, Laura Riera*

Resum

Aquest treball analitza els resultats d'administrar, per primera vegada, una prova diagnòstica comuna de català a un miler d'alumnes de primer curs dels graus en Educació Infantil, Educació Primària i doble grau en Educació Infantil i Educació Primària de cinc facultats d'Educació de Catalunya. Els resultats mostren que més de la meitat dels estudiants, malgrat haver superat la Prova d'Aptitud Personal que regula l'accés a aquests estudis, se situen en un nivell global del MECR inferior al C1 que tenen acreditat des de quart d'ESO, i que això es deu sobretot als déficits en el domini dels aspectes ortogràfics i gramaticals de la llengua. Arran d'aquesta constatació, es fan diferents propostes d'actuació en els àmbits de la política lingüística educativa, en general, i de la selecció i la formació del futur professorat, en particular, entre les quals destaca la necessitat de replantejar-se l'acreditació automàtica del nivell C1 de català al final de l'educació secundària obligatòria.

Paraules clau: competència lingüística i comunicativa; educació infantil; educació primària; prova diagnòstica de català; formació inicial de mestres; sociolingüística educativa; política lingüística educativa; formació del professorat.

THE LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS: RESULTS OF THE FIRST DIAGNOSTIC TEST OF CATALAN ADMINISTERED TO NEW-ACCESS STUDENTS ACROSS FIVE EDUCATION FACULTIES IN CATALONIA

Abstract

This paper analyses the results of administering a common Catalan diagnostic test, for the first time, to 1,000 first-year students enrolled in Early-Childhood Education, Primary Education, and the double degree in Early-Childhood Education and Primary Education across five faculties of Education in Catalonia. The results show that, despite having passed the Personal Aptitude Test that regulates access to these studies, more than half of the students have an overall CEFR level lower than the C1 accreditation that they received on completing the fourth grade of ESO (compulsory secondary education), and that this is mainly due to deficits in their command of the orthographic and grammatical aspects of the language. As a result of this finding, various actions are proposed in the areas of educational language policy, in general, and in the selection and training of future teachers, in particular, among which is the need to rethink the automatic accreditation of a C1 level of Catalan at the conclusion of ESO.

Keywords: linguistic and communicative competence; early-childhood education; primary education; Catalan diagnostic test; initial teacher training; educational sociolinguistics; linguistic education policy; teacher training.

* Esteve Valls, Institute for Multilingualism de la Universitat Internacional de Catalunya. evalls@uic.cat.  0000-0002-6769-388X.

Sònia Prats, Servei de Llengües de la Universitat Autònoma de Barcelona. Sonia.Prats@uab.cat.

Jordi de Bofarull, Servei Lingüístic de la Universitat Rovira i Virgili. jordi.bofarull@urv.cat.

Montserrat Fullola, Serveis Lingüístics de la Universitat de Barcelona. mfullolap@ub.edu.

Eva Julien, Servei de Llengües de la Universitat Abat Oliba CEU. ejulienj@uao.es.

Rebeca García-Rueda, Servei de Llengües de la Universitat Autònoma de Barcelona. Rebeca.Garcia@uab.cat.

Laura Riera, Servei de Llengües de la Universitat Autònoma de Barcelona. Laura.Riera@uab.cat.

Recepció de l'article: 03.11.2023. Avaluacions cegues: 30.11.2023 i 06.12.2023. Acceptació de la versió final: 24.01.2024

Citació recomanada: Valls, Esteve, Prats, Sònia, De Bofarull, Jordi, Fullola, Montserrat, Julien, Eva, García-Rueda, Rebeca, i Riera, Laura. (2024). La competència lingüística i comunicativa dels futurs mestres: resultats de la primera prova diagnòstica de català a l'alumnat de nou accés de cinc facultats d'Educació de Catalunya. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, 81, 189-212. <https://doi.org/10.58992/rld.i81.2024.4147>

Sumari

1 Introducció

2 La formació lingüística inicial dels futurs mestres

2.1 L'avaluació de la competència lingüística i comunicativa al final de l'educació secundària obligatòria

2.2 L'avaluació de la competència lingüística i comunicativa inicial a les facultats d'Educació de Catalunya

2.3 Preguntes de recerca

3 Metodologia

3.1 Descripció de la prova

3.2 Administració i avaluació de la prova

3.3 Participants

4 Resultats

5 Discussió i propostes d'actuació

6 Conclusions

7 Referències

1 Introducció¹

D'ençà de la recuperació de l'autonomia política de Catalunya i de la promulgació de la primera llei de normalització lingüística l'any 1983, l'educació, conjuntament amb l'Administració i els mitjans de comunicació, ha estat un dels grans pilars de la política lingüística catalana. Encara avui, malgrat l'emergència d'altres àmbits –com el socioeconòmic o el digital– que han esdevingut centrals en la política lingüística institucional, l'escola continua sent en l'imaginari col·lectiu una de les grans dipositàries, si no la principal, de les esperances en la normalització social de la llengua, perquè es continua percebut com l'únic garant de la bilingüïtzació efectiva en català i castellà de la població escolaritzada al final de l'educació secundària obligatòria.

En els últims anys, però, algunes veus han qüestionat, en el debat públic i mediàtic sobre el sistema educatiu de Catalunya, que els alumnes de les facultats d'Educació, en acabar els estudis, estiguin realment capacitats per materialitzar les previsions d'aquest model, cosa que atribueixen principalment a dues causes: un dèficit formatiu d'entrada que els quatre anys de formació universitària no aconsegueixen contrarestar i una major lassitud a l'hora de mantenir el català com a principal llengua vehicular de l'educació, tal com estableix el *model de conjunció*.²

En l'àmbit de la formació, sembla que els dèficits detectats entre els alumnes de nou accés als graus en Educació Infantil i Educació Primària afecten tant les habilitats orals com les escrites (Brion et al., 2017), i molt especialment el domini de la llengua normativa (Casas-Deseures i Comajoan, 2015), tot i els esforços de l'Administració per millorar la selecció i la formació del futur professorat amb la creació del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF) l'any 2013, l'enduriment de les condicions d'accés a aquests graus l'any 2014 i la instauració d'una prova específica –la Prova d'Aptitud Personal (PAP)– per accedir-hi a partir del curs 2017-2018 (Oliver-Trobat, 2023). Pel que fa a les actituds, fa anys que es detecta una menor consciència lingüística entre les noves fornades de docents, tant a primària –v. CSASE (2023b, p. 29)– com, especialment, a secundària –v. Bretxa et al. (2017), Sendra (2021), Valls (2021) o CSASE (2023a, p. 17)–, la qual cosa s'ha traduït en un increment sostingut de la convergència amb l'alumnat castellanoparlant, com es desprèn de la comparativa realitzada pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu dels usos lingüístics docents entre els anys 2006 i 2021 a quart d'ESO (CSASE, 2021, p. 58).

Amb l'objectiu d'aportar noves dades que contribueixin a la millora del procés de selecció i a la formació inicial dels futurs mestres, i tenint en compte que cap de les dues proves d'accés als graus en Educació Infantil i Primària –les PAU, en tant que proves generals, i les PAP, en tant que proves sectorials– no avaluen *exclusivament* la competència lingüística i comunicativa dels candidats, aquest estudi presenta els resultats d'administrar, per primera vegada, una prova diagnòstica comuna de català a un miler d'alumnes de nou accés als graus en Educació Infantil, Educació Primària i doble grau en Educació Infantil i Educació Primària de cinc facultats d'Educació de Catalunya.³ Concretament, es presenten per separat els resultats de les tres parts de la prova –expressió escrita, expressió oral i coneixements gramaticals i lèxics– i, gràcies al fet que totes les fases del projecte s'han dut a terme conjuntament amb experts en acreditació lingüística dels serveis lingüístics de les universitats participants, es proporciona una classificació de l'alumnat en els diferents nivells del Marc europeu comú de referència per a les llengües (Consell d'Europa, 2003), amb l'objectiu de comprovar si la competència real de l'alumnat de primer de grau s'ajusta –o no– a les previsions de la legislació i del model lingüístic del sistema educatiu. Aquests resultats són a la base de les propostes d'actuació en els àmbits de

1 Aquest treball s'emmarca en el projecte *PI-8. Millora del coneixement de català entre els estudiants d'Educació*, que ha estat possible gràcies al finançament de l'AGAUR a la convocatòria d'ajuts Interlingua de l'any 2022.

2 Aquest model, també anomenat *de no segregació lingüística* o *de bilingüisme total*, aspira a no dividir la societat en diferents comunitats lingüístiques, raó per la qual l'alumnat s'agrupa en una sola línia en què el català actua com a llengua *de referència* o *vertebradora* del sistema (Riera i Sendra, 2022, p. 26-27).

3 Convé recordar que les PAU no només avaluen les habilitats lingüístiques bàsiques dels estudiants, sinó que també inclouen preguntes basades en les competències específiques d'educació literària del Decret 171/2022, pensades per avaluar el "coneixement de les lectures literàries" prescriptives a segon de batxillerat –v. el web [Llengua Catalana](#) del Canal Universitats. Per la seva banda, les PAP avaluen les diferents habilitats lingüístiques dels estudiants *conjuntament* amb la seva capacitat de raonar críticament en una prova que, de fet, s'anomena de "competència comunicativa i raonament crític" (Consell Interuniversitari de Catalunya, 2018, p. 17). Els objectius, l'estructura i els resultats de les PAP s'exposen amb més detall a la secció 2.2.

la política lingüística educativa, en general, i de la selecció i la formació del futur professorat, en particular, que s'inclouen al final de l'article.

Aquest treball presenta, doncs, la primera onada de resultats d'una prova diagnòstica que s'administrarà anualment i que permetrà complementar amb informació procedent de l'àmbit universitari les sèries anuals d'indicadors que, mitjançant les proves de competències bàsiques i les proves de competència oral, s'obtenen de les diferents etapes de l'educació obligatòria, tot entomant la petició segons la qual:

[...] 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. (Vila et al., 2021, p. 103).

2 La formació lingüística inicial dels futurs mestres

2.1 L'avaluació de la competència lingüística i comunicativa al final de l'educació secundària obligatòria

Com és sabut, actualment l'alumnat que ha cursat almenys tres cursos de primària i tota la secundària a Catalunya i que ha aprovat l'assignatura de Llengua Catalana a tots els cursos pot sol·licitar a la Secretaria de Política Lingüística el reconeixement del nivell C1 de català (DOGC, núm. 5511, 23.11.2009). Aquest tractament diferenciat de l'acreditació de la competència en llengua catalana –convé recordar que no hi ha cap reconeixement anàleg de la competència en llengua castellana o en una tercera llengua, per exemple– s'explica per la voluntat de l'Administració d'universalitzar la formació i l'acreditació d'una llengua, la pròpia del país, que en el moment en què es va gestar el model de conjunció era desconeguda per una part important de l'alumnat escolaritzat a Catalunya.⁴ Amb aquest reconeixement, l'Administració demostra la seva confiança en el compliment del principal objectiu del model lingüístic del sistema educatiu, que en el seu redactat més recent no és altre que “proporcionar a l'alumnat una competència plurilingüe i intercultural que garanteixi, en acabar l'educació obligatòria, un bon domini de les llengües oficials, català, castellà i occità a l'Aran” (Departament d'Ensenyament, 2018, p. 13), tal com estipula tota la legislació vigent en matèria de política lingüística al sistema educatiu no universitari.

Ara bé, el fet que en aquest mateix document (Departament d'Ensenyament, 2018, p. 14) s'estableixi per primer cop que l'objectiu d'assoliment de català i de castellà hauria de ser un nivell B2 del MECR en finalitzar l'educació secundària obligatòria i un nivell C1 del MECR en acabar el batxillerat –una contradicció entre la normativa i el model ja assenyalada per Vila et al. (2021, p. 88) i avui encara no resolta– es podria interpretar com el reconeixement, per part de l'Administració, que el nivell de llengua catalana assolit per l'alumnat al final de quart d'ESO no és homologable al nivell C1 del MECR que tanmateix aquest alumnat continua podent acreditar. Quin és, doncs, el nivell de català de l'alumnat al final de l'educació obligatòria? I, tenint en compte que el principal objectiu del sistema educatiu de Catalunya és la bilingüïtzació efectiva en català i castellà de la pràctica totalitat de la població escolaritzada, els nivells d'aquestes dues llengües al final d'aquesta etapa són equiparables?

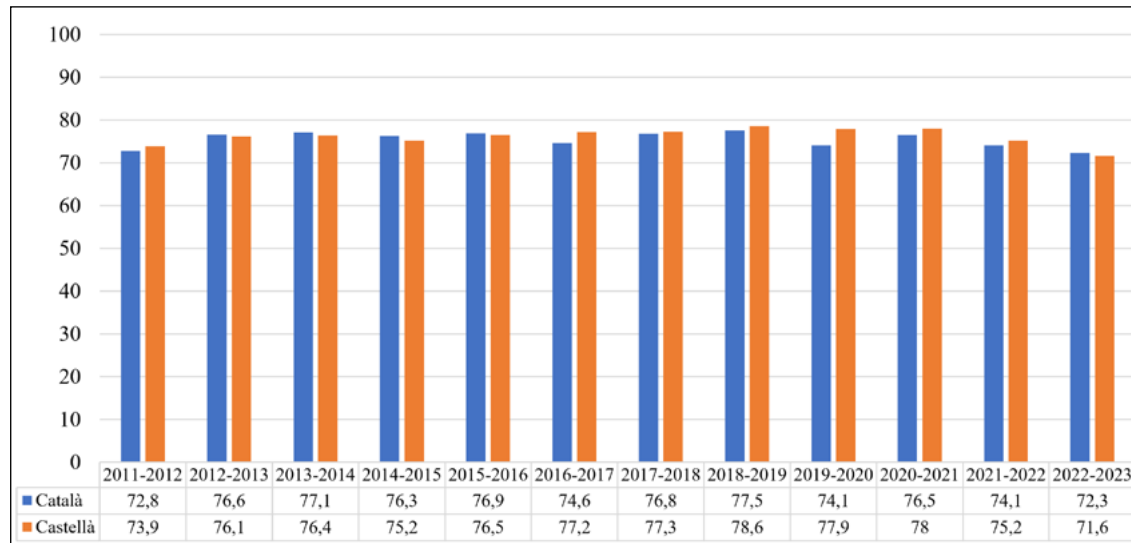
Per donar resposta a aquestes preguntes, des del febrer de 2012 el Departament d'Educació administra unes proves censals que, entre altres competències bàsiques, avaluen la competència en català i castellà de l'alumnat de quart d'ESO. Aquestes proves, elaborades pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, situen els alumnes en una escala de 100 punts en funció dels resultats obtinguts en dos exercicis –un de comprensió lectora i un altre d'expressió escrita– i certifiquen, tal com recull el gràfic 1, que l'alumnat, en acabar l'educació obligatòria, té un coneixement similar de les dues llengües oficials. Amb un matis: des del curs 2016-2017, i durant sis cursos consecutius, els resultats obtinguts en castellà han estat sistemàticament superiors –entre 0,5 i 3,8 punts– als resultats obtinguts en català. Els resultats del curs 2022-2023, en canvi, han tornat a situar la

⁴ Concretament, segons les dades de Riera i Sendra (2022, p. 64), l'alumnat que no sabia parlar català durant el curs 1981-1982 ascendia al 40,48 % a l'EGB, al 21,81 % al BUP i al 34,05 % a l'FP, i es concentrava sobretot en centres públics i metropolitans.

competència en llengua catalana per damunt de la competència en llengua castellana, per bé que els resultats de totes dues proves se situen en els valors més baixos de tota la sèrie històrica.

Gràfic 1

Puntuació mitjana global obtinguda per l'alumnat de 4t d'ESO en les proves de competències bàsiques

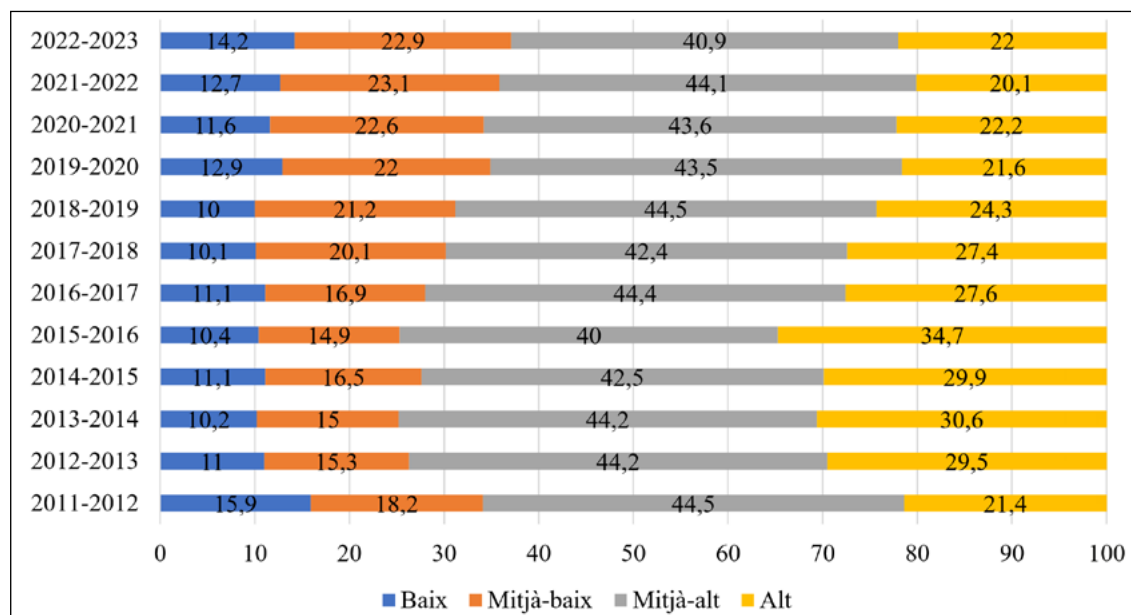


Font. Elaboració pròpia a partir de les dades del CSASE (2012-2023).

Si es desagreguen per nivells d'assoliment les competències bàsiques en aquestes dues llengües –v. els gràfics 2 i 3– s'observa, a més, que la majoria d'alumnes acaben l'educació obligatòria amb un domini alt o mitjà-alt tant de català com de castellà, per bé que, en línia amb els resultats globals exposats al gràfic 1, el percentatge d'estudiants que se situen a la franja alta d'assoliment competencial ha estat lleugerament superior en castellà que no pas en català en cinc dels darrers set cursos –tots llevat dels cursos 2017-2018 i 2022-2023.

Gràfic 2

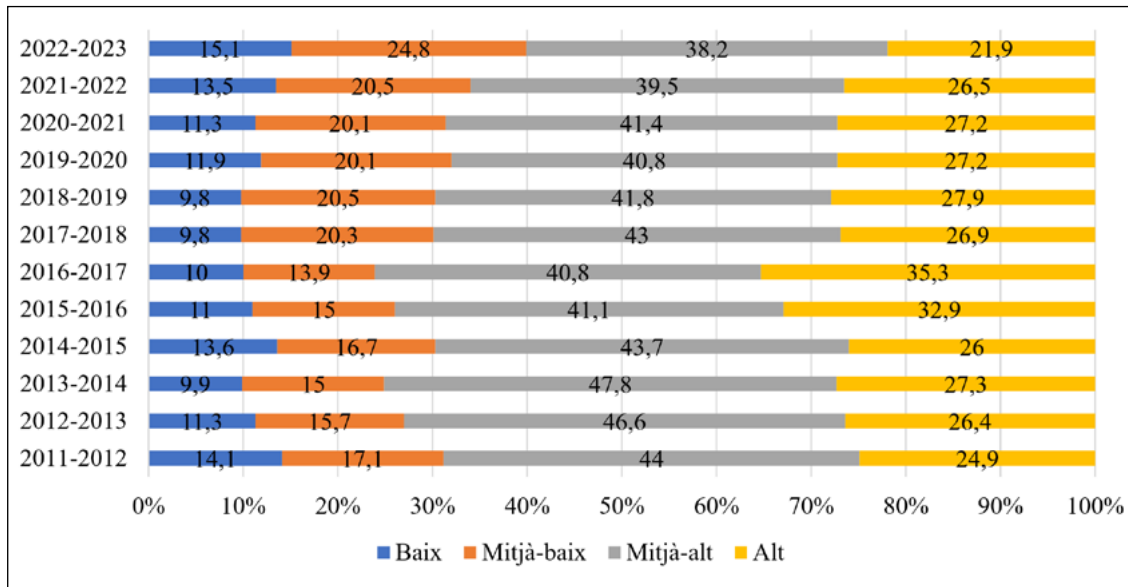
Distribució de l'alumnat de 4t d'ESO per nivells d'assoliment de les competències bàsiques en llengua catalana



Font. Elaboració pròpia a partir de les dades del CSASE (2012-2023).

Gràfic 3

Distribució de l'alumnat de 4t d'ESO per nivells d'assoliment de les competències bàsiques en llengua castellana

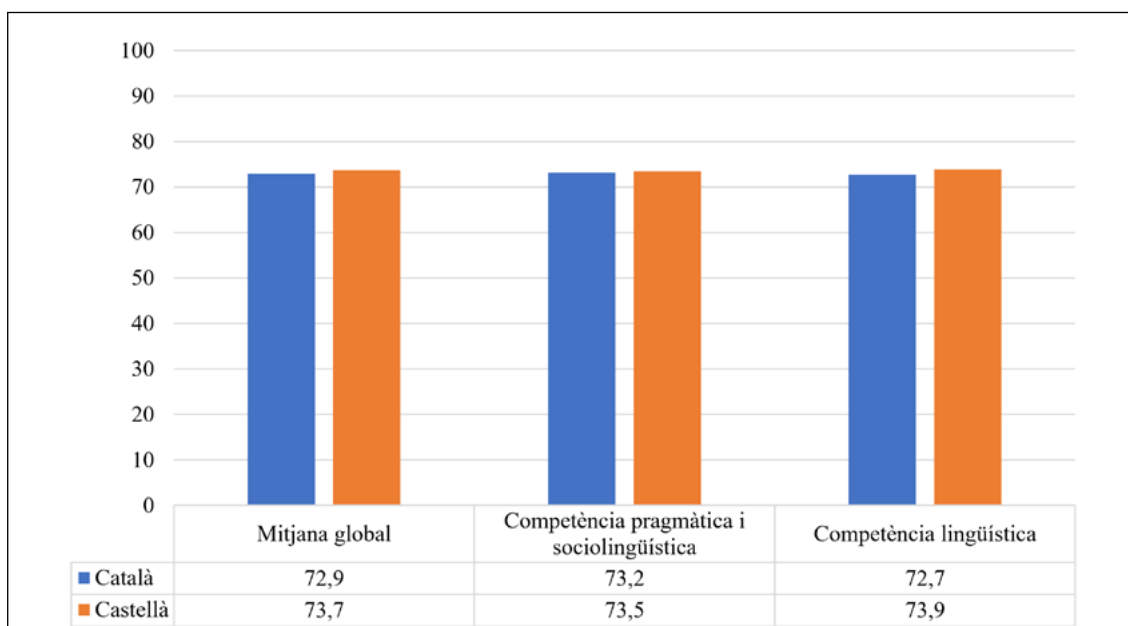


Font. Elaboració pròpia a partir de les dades del CSASE (2012-2023).

D'altra banda, i amb l'objectiu de pal·liar la marcada orientació de les proves de competències bàsiques cap a l'avaluació de la comprensió lectora i de l'expressió escrita, el Departament d'Educació va pilotar, durant el curs 2018-2019, una nova prova de competència oral. Els resultats d'aquest pilotatge s'alineen amb els resultats de les proves de competències bàsiques, perquè certifiquen novament que l'alumnat de quart d'ESO té un domini mitjà-alt de les llengües catalana i castellana, tot i que, com assenyalen Riera i Sendra (2022, p. 152), de nou "les puntuacions en llengua castellana són superiors a les puntuacions en llengua catalana en tots els aspectes avaluats" –v. el gràfic 4.

Gràfic 4

Puntuacions mitjanes obtingudes per l'alumnat de 4t d'ESO en les proves pilot d'expressió oral del curs 2018-2019



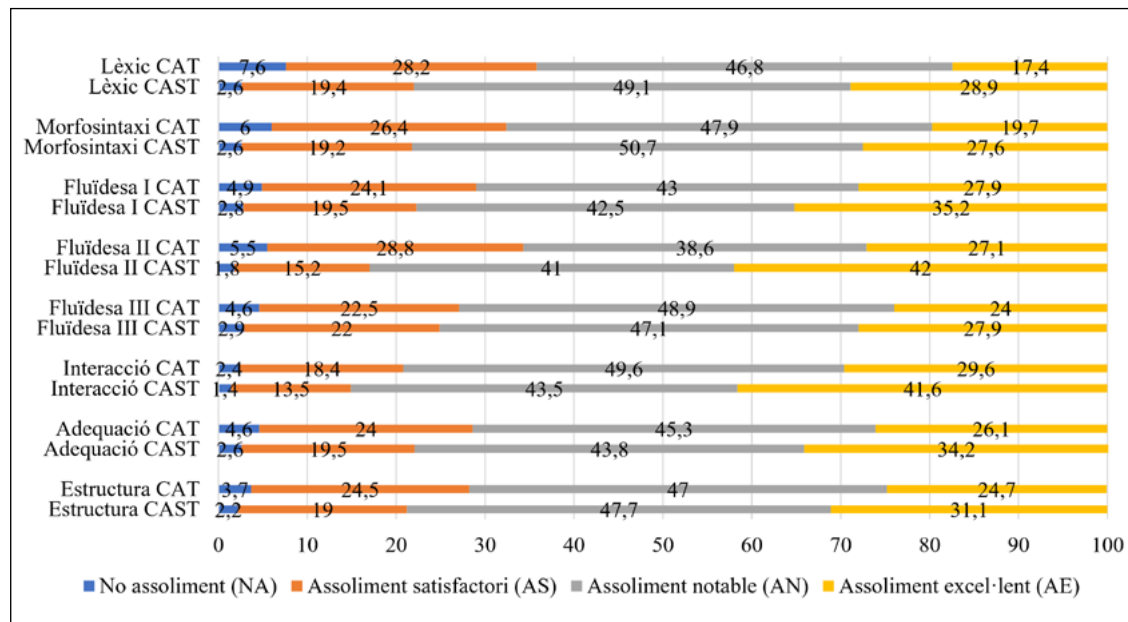
Font. Elaboració pròpia a partir de les dades del CSASE (2020, p. 52-54).

Aquesta lleugera superioritat en el domini de la llengua castellana sembla eixamplar-se en els resultats de les proves d'expressió oral que es van administrar –amb caràcter censal en el cas de la llengua catalana i

mostral en el cas de la llengua castellana– durant el mes de març de l’any 2022. Com es pot observar al gràfic 5, la competència oral en castellà supera la competència oral en català en tots els aspectes analitzats, però molt especialment en el lèxic, la morfosintaxi i la fonètica, és a dir, en aspectes més lingüístics que no pas discursius –v. l’epígraf Fluïdesa II.⁵

Gràfic 5

Distribució de l’alumnat de 4t d’ESO per nivells d’assoliment dels diferents aspectes de la competència oral en català i castellà



Font. Elaboració pròpia a partir de les dades del CSASE (2023c).

Així doncs, malgrat que els resultats de totes les proves d’avaluació competencial indiquen que el principal objectiu del model lingüístic del sistema educatiu –la bilingüïtzació efectiva en català i castellà de la població escolaritzada al final de l’educació obligatòria– s’assoleix amb uns resultats globals acceptables, diversos indicis assenyalen que la competència en llengua castellana supera la competència en llengua catalana, especialment en els àmbits de l’oralitat i, com veurem tot seguit, de l’ortografia. En efecte, a les proves de competències bàsiques de quart d’ESO del curs 2022-2023, per posar-ne només un exemple, la mitjana de faltes d’ortografia per alumne ha estat de 7,1 en català per 4,7 en castellà, i hi ha hagut menys alumnes que han comès entre 0 i 3 faltes en català (un 31,3 %) que no pas en castellà (un 46,2 %). Alhora, el nombre d’alumnes que han comès més de 12 faltes en català (un 16,1 %) triplica el nombre d’alumnes que han comès més de 12 faltes en castellà (un 4,9 %).

Al marge de les proves impulsades per l’Administració, diversos estudis de caire més qualitatiu també es qüestionen si aquests assoliments globals acceptables s’ajusten prou a les previsions del model i la legislació, especialment pel que fa al coneixement similar de les dues llengües oficials. Bretxa et al. (2017, p. 91), per exemple, afirmen, a partir del buidatge d’una quarantena d’entrevistes a docents de diferents instituts de Catalunya, que “la majoria de mancances serioses de domini de la llengua apuntades pels docents feien referència al català. Aquests dèficits se situen tot sovint en el nivell de la producció [...], fruit de l’escàs ús que molts fan de la llengua més enllà de l’aula de català”. Tenint en compte que el percentatge d’estudiants que presenten un nivell d’assoliment baix o mitjà-baix en les proves de competències bàsiques és similar en totes dues llengües –per bé que una mica menor en castellà–, cal demanar-se si aquesta percepció neix d’una major sensibilitat lingüística cap al català entre els informants de la mostra estudiada o bé respon al fet que entre els alumnes que han obtingut una puntuació baixa en les proves de llengua catalana el domini del català és comparativament inferior al domini que tenen del castellà els alumnes que han obtingut una puntuació baixa en les proves de llengua castellana.

⁵ Concretament, a Fluïdesa I s’analitzen el to de veu, el ritme i la vocalització; a Fluïdesa II, “la qualitat dels fonemes”, i a Fluïdesa III, la comunicació no verbal de l’alumnat (CSASE, 2023c, p. 15).

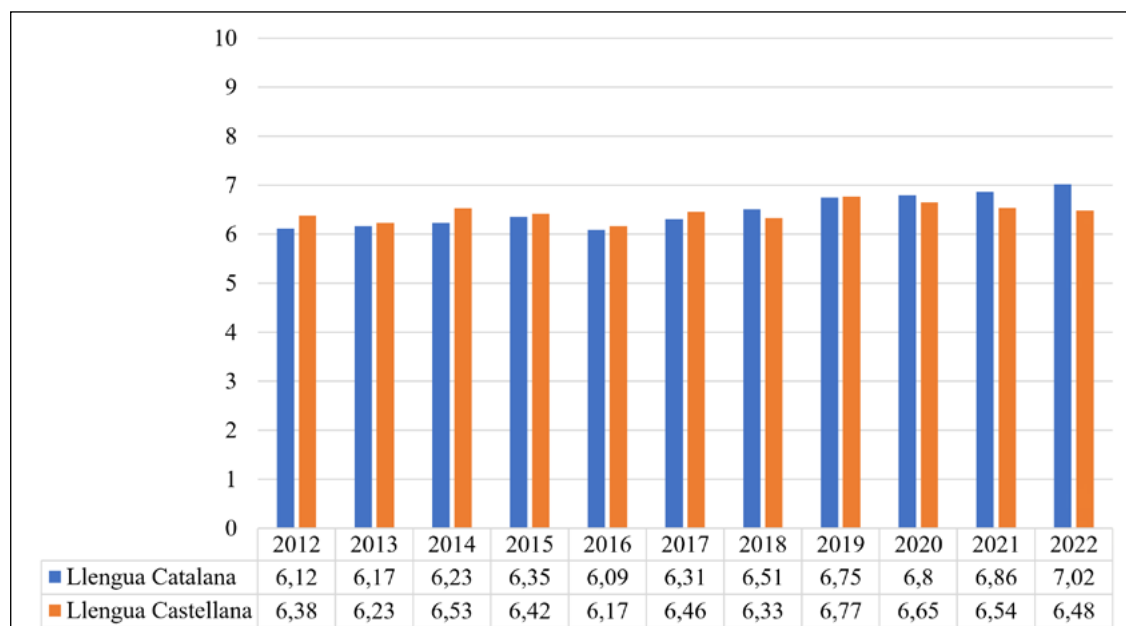
En la mateixa línia de Bretxa et al. (2017), però a partir de l'anàlisi de l'expressió oral en català i castellà d'una mostra de 81 alumnes de quart d'ESO de Manlleu i Mataró, Vila et al. (2021) també arriben a la conclusió que la competència comunicativa oral dels alumnes avaluats és significativament més elevada en castellà que no pas en català, especialment en el grup de llengua inicial castellana i en el grup de bilingües familiars, i també més homogènia, perquè el grup de catalanoparlants inicials presenta una competència similar en català i en castellà, “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” (Vila et al., 2021, p. 103).

2.2 L'avaluació de la competència lingüística i comunicativa inicial a les facultats d'Educació de Catalunya

Tot i que les proves de competències bàsiques, les proves de competència oral i els estudis de caire més qualitatiu que s'han presentat fins ara coincideixen a detectar un major domini del castellà que no pas del català al final de l'educació secundària obligatòria, els resultats de les proves d'accés a la universitat es desvien d'aquesta tendència. Tal com es desprèn del gràfic 6, aquestes proves palesen –en línia amb els indicadors anteriors– que l'alumnat que vol accedir a l'educació superior ha assolit uns coneixements similars de català i castellà, però, a diferència de les proves específicament competencials, reflecteixen que, en quatre dels últims cinc anys, els resultats de la prova de Llengua Catalana han estat superiors als resultats de la prova de Llengua Castellana –fet que capgira la tendència registrada fins al 2018.

Gràfic 6

Evolució de les notes de les matèries de Llengua Catalana i Llengua Castellana a les PAU



Font. Elaboració pròpia a partir de les dades del Consell Interuniversitari de Catalunya (2014-2022).

Malgrat l'evolució dels resultats globals de les PAU, la percepció entre els responsables de les facultats d'Educació que una part de l'alumnat de nou accés presentava uns dèficits importants de formació, també en l'àmbit lingüístic, va comportar la creació, l'any 2013, del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF).⁶ Entre les accions previstes per millorar els criteris i els mecanismes de selecció dels estudis universitaris que preparen per a la docència, aquest programa va assumir justament com a troncal la necessitat de “superar la idea que les notes de les proves actuals d'accés a la universitat, de caràcter genèric, són suficients per apreciar la idoneïtat de l'aspirant a docent”, amb l'objectiu de garantir, sobretot, “que els estudiants que volen ser docents no presentin, en el moment d'accés als graus, cap limitació formativa bàsica

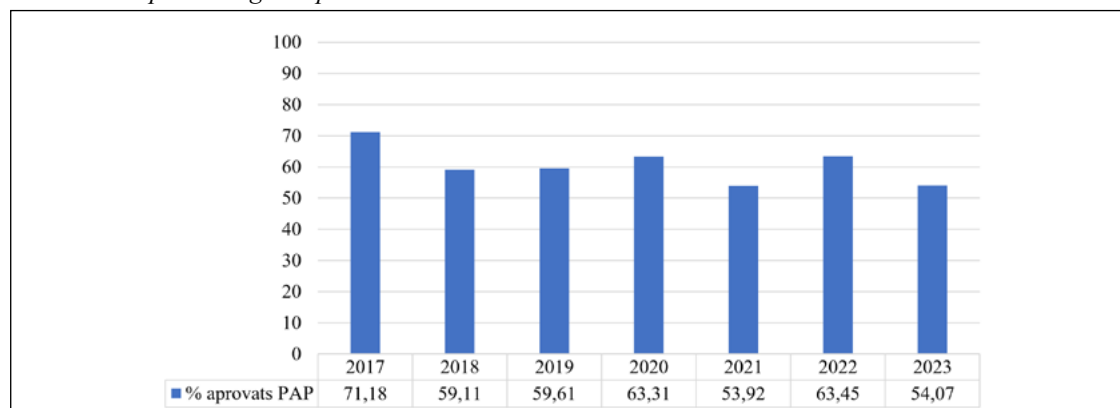
⁶ El Programa MIF va néixer en virtut d'un acord del Consell Interuniversitari de Catalunya i es regeix pel conveni signat el 6 de novembre de 2013 entre la Secretaria d'Universitats i Recerca i nou universitats catalanes: a més de la UOC, totes les que en aquell moment oferien estudis de Mestre –UB, UAB, UdL, UdG, URV, URL, UVic-UCC i UIC– a excepció de la UAO CEU, que es va incorporar a l'acord el 19 de desembre de 2014.

que n'impedeixi l'aprofitament" (Ametller i Codina, 2017, p. 26). En conseqüència, el 30 de gener de 2014 es va acordar establir una Prova d'Aptitud Personal obligatòria i comuna per accedir als graus en Educació Infantil i Educació Primària. De manera provisional, i durant els anys 2014, 2015 i 2016, aquesta prova es va considerar superada mitjançant l'obtenció d'una mitjana igual o superior a un 5 dels exercicis de català i de castellà de la fase general de les PAU, sempre que les notes particulars d'aquests exercicis haguessin estat iguals o superiors a un 4. Dels estudiants que es van presentar a les convocatòries de juny i setembre de 2014, només un 45,16 % –de 682– i un 58,08 % –de 365– van superar aquest requisit, respectivament. Aquesta tendència va anar augmentant fins a situar-se en un 65 % d'aprovat l'any 2016 (Consell Interuniversitari de Catalunya, 2018, p. 16).

Finalment, l'any 2017 aquest requisit va deixar pas a una nova PAP, integrada per un examen escrit amb dos exercicis mitjançant els quals s'avaluen la competència logicomatemàtica (CLOM) i la competència comunicativa i de raonament crític (CCIRC) dels estudiants. Aquesta PAP s'ha administrat a totes les facultats d'Educació de Catalunya fins al curs 2023-2024, en què la Universitat Ramon Llull i la Universitat Internacional de Catalunya han deixat de requerir la superació d'aquesta prova per accedir als seus graus. Com s'observa en el gràfic 7, el percentatge de candidats que han superat les PAP en els darrers set anys s'ha situat a l'entorn del 60 %.

Gràfic 7

Evolució del percentatge d'aprovat a les PAP



Font. Elaboració pròpia a partir de les notes de premsa del Departament de Recerca i Universitats.

Ara bé, tot i l'enduriment de les condicions d'accés a les facultats d'Educació que han suposat les PAP, el fet que l'avaluació de la competència lingüística es dugui a terme de manera conjunta amb la capacitat de raonar críticament i que no inclogui, per exemple, cap avaluació de l'expressió oral, ha dut fins a cinc facultats d'Educació a organitzar de manera autònoma sengles proves diagnòstiques per determinar el nivell de llengua catalana de l'alumnat de primer de grau.⁷ En concret, en els darrers anys han conviscut simultàniament fins a tres proves diagnòstiques diferents: la de la Universitat Autònoma de Barcelona –que la Universitat Internacional de Catalunya i la Universitat Abat Oliba CEU van començar a administrar, també, a partir del curs 2020-2021–, la de la Universitat de Barcelona i la de la Universitat Rovira i Virgili.

Aquesta convivència de proves constata que en els darrers anys s'ha generalitzat una necessitat sistèmica de conèixer el nivell inicial de llengua catalana de l'alumnat de nou accés a les facultats d'Educació, però la variabilitat en els formats i els barems d'avaluació ha impedit que se'n puguin comparar els resultats i se'n pugui extreure una visió de conjunt. Per això l'any 2022 un grup de set universitats es van posar a treballar en l'elaboració d'una única prova diagnòstica de català que estigués disponible per al conjunt del sistema. El

⁷ Cal tenir en compte que la prova de competència comunicativa i de raonament crític de les PAP inclou l'avaluació d'aspectes com ara "la capacitat d'aplicar el pensament científicotècnic i els coneixements de l'àmbit social per interpretar la informació rebuda i per predir i prendre decisions amb iniciativa i autonomia" o "la capacitat de diferenciar i valorar el coneixement científic per contrast amb d'altres formes de coneixement" (Consell Interuniversitari de Catalunya, 2018, p. 17), de manera que es fa difícil objectivar de manera isolada quina és la competència lingüística i comunicativa dels candidats a futurs mestres. Al web [PAP en Educació Infantil i en Educació Primària](#) del Canal Universitats es detallen les característiques d'aquesta prova i es presenten alguns models d'exàmens de convocatòries anteriors.

Pla d'enfortiment de la llengua catalana en el sistema universitari i de recerca de Catalunya (Departament de Recerca i Universitats, 2022, p. 32) recull aquesta iniciativa com una de les accions estratègiques per millorar la capacitat lingüística del professorat no universitari.

L'objectiu d'aquest estudi no és altre, doncs, que presentar els principals resultats d'administrar la nova prova diagnòstica de català unificada a cinc facultats d'Educació de Catalunya durant el primer semestre del curs 2022-2023: la Universitat Abat Oliba CEU, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de Barcelona, la Universitat Internacional de Catalunya i la Universitat Rovira i Virgili. A més d'aquestes cinc universitats, la Universitat de Girona i la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya també han participat en les darreres fases del disseny de la prova i, juntament amb la Universitat de Lleida, s'han compromès a administrar-la durant el curs 2023-2024, de manera que la segona onada de resultats hauria de permetre analitzar la competència lingüística i comunicativa inicial de l'alumnat de vuit de les deu facultats d'Educació de Catalunya.⁸

2.3 Preguntes de recerca

Fins ara hem vist que tant les proves de competències bàsiques impulsades l'any 2012 com la prova de competència oral pilotada el curs 2018-2019 i administrada el curs 2021-2022 indiquen que la major part de l'alumnat escolaritzat a Catalunya arriba al final de l'educació obligatòria amb una competència similar en català i castellà, per bé que els resultats de les proves de llengua castellana són lleugerament però sistemàticament superiors als resultats de les proves de llengua catalana –un biaix que també ressalten, com s'ha vist, altres estudis de caire més qualitatiu. Tenint en compte que les puntuacions obtingudes se situen majoritàriament en les franges de domini alt o mitjà-alt, sembla just afirmar que el principal objectiu del model lingüístic del sistema educatiu –la bilingüització efectiva en català i castellà de la població escolaritzada al final de l'educació secundària– s'assoleix amb uns resultats globals acceptables. Alhora, però, aquests mateixos resultats posen de manifest que prop d'un 30 % de l'alumnat se situa en les franges mitjana-baixa o baixa pel que fa al grau d'assoliment de les competències bàsiques en aquestes dues llengües.

Arribats a aquest punt, doncs, i tenint en compte que la convalidació automàtica del nivell C1 de català és vigent des de l'any 2009 –*abans* de la posada en marxa de tots aquests mecanismes de recollida d'indicators–, sembla pertinent demanar-se quina és la base empírica damunt la qual se sosté la continuïtat d'una mesura que el mateix govern sembla posar en dubte en la darrera actualització del model lingüístic del sistema educatiu. En altres paraules: ¿hi ha cap estudi que s'hagi ocupat d'establir unes correspondències aproximades entre els resultats d'aquestes proves –si és que les considerem representatives de la competència lingüística assolida per l'alumnat a quart d'ESO– i els nivells del MECR i que justifiqui amb dades objectives la continuïtat de l'acreditació automàtica del nivell C1 de català? Als autors d'aquest treball no ens consta.

De fet, la principal hipòtesi d'aquest estudi és que un percentatge important dels alumnes de nou accés als graus d'Educació Infantil i Educació Primària, malgrat haver cursat majoritàriament dos anys més de llengua catalana –perquè han accedit a aquests estudis provinents sobretot del batxillerat, v. la secció 3.3– i haver superat tant les PAU com les PAP, no tenen un nivell de llengua catalana homologable al C1 del MECR. Per tot plegat, aquest treball pretén donar resposta principalment a aquestes tres preguntes de recerca:

1. A quin nivell aproximat del MECR equival la competència lingüística i comunicativa en català de l'alumnat de nou accés als graus d'Educació Infantil, Educació Primària i doble grau en Educació Infantil i Educació Primària de cinc facultats d'Educació de Catalunya?
2. Aquest nivell justifica o més aviat qüestiona la convalidació del nivell C1 de català que els alumnes que han cursat almenys tres cursos de primària i tota la secundària a Catalunya i que han aprovat l'assignatura de Llengua Catalana a tots els cursos poden sol·licitar a la Secretaria de Política Lingüística?
3. I, finalment, quins són els aspectes de la llengua en què els alumnes presenten més dificultats i que, per tant, caldria reforçar durant l'etapa universitària per pal·liar els dèficits formatius d'entrada?

⁸ Per dur a terme aquest projecte, aquestes vuit universitats s'han beneficiat d'un nou ajut de l'AGAUR a la convocatòria d'ajuts Interllengua de l'any 2023, que complementa l'ajut rebut per cinc universitats l'any 2022 i du per títol *PI-7. Millora del coneixement de català entre els estudiants d'Educació*.

D'altra banda, el fet que la mostra estudiada inclogui alumnes d'universitats amb característiques tan diferents ens ha dut a plantejar-nos algunes qüestions addicionals. En primer lloc: ¿la superació d'una determinada nota de tall que regeix l'accés als graus de les universitats públiques –UAB, UB i URV– afavoreix que la competència lingüística i comunicativa inicial de l'alumnat d'aquestes universitats sigui més elevada que la de l'alumnat de les universitats privades –UAO CEU i UIC–, que no apliquen aquesta restricció d'accés? La hipòtesi més plausible és que aquest filtre d'entrada hauria de tenir un efecte positiu en el nivell inicial dels alumnes.⁹ I, en segon lloc: ¿les universitats receptores, a causa de la seva ubicació geogràfica, d'una major proporció d'alumnat provinent de l'àrea metropolitana de Barcelona –l'àmbit territorial on menys persones tenen el català com a llengua habitual, v. Departament de Cultura i Institut d'Estadística de Catalunya (2019, p. 21)– obtenen uns resultats més baixos en aquesta prova que no pas les universitats receptores d'un alumnat més heterogeni pel que fa a la seva procedència geogràfica? Aquesta sembla, també, la hipòtesi més plausible. Cal tenir en compte, tanmateix, que aquesta darrera distinció entre universitats no es basa en cap dada objectivable, sinó que s'ha establert a partir del coneixement que els autors d'aquest treball tenim de les diferents universitats de l'estudi per obtenir una primera aproximació impressionista –i, per tant, de validesa limitada– de l'impacte de determinades variables sociodemogràfiques, com ara el lloc de naixement, en la competència lingüística i comunicativa inicial de l'alumnat objecte d'estudi.¹⁰ Tenint en compte aquesta prevenció, intentarem donar resposta a una quarta pregunta de recerca:

4. Hi ha diferències significatives entre universitats públiques i privades pel que fa al domini de la llengua catalana? I entre universitats de dins i de fora de l'àrea metropolitana de Barcelona?

3 Metodologia

3.1 Descripció de la prova

La nova prova diagnòstica unitària –que es va pilotar en una mostra reduïda d'alumnes durant el mes de maig de l'any 2022– consta de tres àrees independents: una primera àrea d'expressió escrita (A1-EE), una segona àrea d'expressió oral (A2-EO) i una tercera àrea consistent en un exercici de resposta múltiple dissenyat per avaluar els coneixements gramaticals i lèxics dels estudiants (A3-CGiL). A l'àrea 1 els alumnes han d'escriure, en un termini màxim de 50 minuts, un correu electrònic, una entrada de blog o una notícia d'entre 260 i 280 paraules a partir de la lectura d'una determinada situació comunicativa. Aquests textos contenen sempre una subtasca expositiva o valorativa i una subtasca argumentativa, i s'avaluen mitjançant una rúbrica multinivell que permet col·locar els estudiants entre un nivell inferior al B2 i un nivell C2 del MECR. A l'àrea 2, els alumnes disposen d'un minut per ubicar-se en una determinada situació comunicativa i tot seguit se'ls demana, a partir d'una pregunta, que desenvolupin una argumentació monologada d'uns tres minuts de durada i que responguin a un parell o tres de preguntes dels examinadors en una conversa guiada d'uns dos minuts de durada. Novament, l'actuació dels estudiants s'avalua mitjançant una rúbrica multinivell que permet col·locar-los entre un nivell inferior al B2 i un nivell C2 del MECR. Finalment, a l'àrea 3 els alumnes han de completar un exercici de resposta múltiple que conté seixanta ítems amb una resposta vàlida i dos distractors addicionals. A l'[annex 1](#) es poden consultar un model de l'àrea 1, un model de l'àrea 2 i tres exemples d'ítems –de tipus lèxic, ortogràfic i morfosintàctic– de l'àrea 3. La puntuació obtinguda a les diferents àrees s'ha ponderat perquè permeti acabar assignant als alumnes un d'aquests nivells globals del MECR: <B2, B2, B2+, C1, C1+ i C2. Tant els resultats de les diferents àrees com els resultats globals dels alumnes s'han recollit en un Excel que és a la base dels resultats que es desglossen a l'apartat 4.

9 Durant el curs 2022-2023 les notes de tall –sobre 14– per accedir en primera assignació als graus en Educació Infantil van ser un 9,620 a la UAB; un 9,160 a la UB, i un 5 al campus de Tortosa, un 7,272 al campus del Vendrell i un 7,376 al campus de Tarragona de la URV. Pel que fa als graus en Educació Primària, les notes de tall van ser un 10,172 a la UAB; un 9,208 a la UB, i un 6,390 i un 8,631 als campus de Tortosa i Tarragona de la URV, respectivament. Finalment, les notes de tall del doble grau en Educació Infantil i Educació Primària –uns estudis creats justament en el marc del programa MIF– van ser un 11,300 a la UB; un 11,418 a la UAB, i un 8,686 i un 10,730 als campus de Tortosa i Tarragona de la URV, respectivament. Aquestes dades s'han extret del [cercador d'estudis universitaris](#) del Canal Universitats.

10 Aquest coneixement ens ha dut a considerar que tres de les cinc universitats –la UAO CEU, la UB i la UIC– reben un major percentatge d'alumnat metropolità, mentre que les altres dues –la UAB i la URV– solen acollir en aquests graus un alumnat més heterogeni pel que fa a la seva provenença geogràfica.

3.2 Administració i avaluació de la prova

L'administració i l'avaluació de la prova s'han dut a terme de manera interna –cada universitat ha avaluat els seus propis alumnes– entre els mesos d'octubre i novembre de 2022, i se n'han ocupat experts en llengua catalana amb diferents trajectòries professionals en funció de les necessitats organitzatives de les universitats participants. A la UAB, la UAO CEU i la URV han administrat i avaluat la prova tècnica dels serveis lingüístics especialitzats en formació i acreditació lingüística, mentre que a la UB i la UIC se n'han ocupat els docents de les assignatures de llengua catalana de les facultats d'Educació –amb una particularitat: en aquesta darrera universitat, l'avaluació de l'àrea 2 s'ha dut a terme sempre per parelles integrades per una tècnica dels serveis lingüístics i una docent de la Facultat d'Educació. Les proves s'han administrat en tots els casos presencialment –amb ordinador, mitjançant la plataforma Simtest, en el cas de l'àrea 3– excepte l'àrea 2, que a la UIC s'ha administrat en línia de manera síncrona per tal de poder enregistrar aquesta part de la prova i disposar de materials per a ulteriors sessions d'estandardització dels examinadors –v. la secció 5. Tant el full d'instruccions per als examinadors com el document de consentiment d'enregistrament es poden consultar a l'[annex 2](#).

Pel que fa als criteris d'avaluació, les rúbriques de les àrees 1 i 2 contenen els principals descriptors de les tres competències comunicatives de la llengua previstes al volum complementari del MECR (Consell d'Europa, 2020, p. 144): la competència lingüística, que inclou paràmetres com la correcció gramatical, el control ortogràfic i fonològic o el repertori lèxic, entre d'altres; la competència sociolingüística, que bàsicament fa referència a l'adequació sociolingüística i al repertori cultural dels parlants, i la competència pragmàtica, que inclou aspectes com ara la fluïdesa, la precisió, la coherència, la cohesió o el desenvolupament temàtic, entre d'altres. Concretament, la rúbrica de l'àrea 1, corresponent a l'expressió escrita, integra les competències sociolingüística i pragmàtica en l'apartat "Discurs", mentre que la competència lingüística s'avalua en els apartats "Lèxic" i "Gramàtica i ortografia". Aquests apartats suposen, respectivament, un 40 %, un 15 % i un 45 % de la nota obtinguda en el global de l'àrea. Pel que fa a l'àrea 2, corresponent a l'expressió oral, les competències sociolingüística i pragmàtica s'integren novament en l'apartat "Discurs", mentre que la competència lingüística s'avalua, en aquest cas, en els apartats "Gramàtica i lèxic" i "Fonètica". Aquests tres camps contribueixen, respectivament, en un 40 %, un 35 % i un 25 % a la nota global d'aquesta àrea. El pes que s'ha atorgat als aspectes lingüístics en el conjunt de la prova explica la preferència per la utilització del sintagma "competència lingüística i comunicativa", i no pas només "competència comunicativa", al llarg del treball. Aquestes dues rúbriques es poden consultar a l'[annex 3](#).

3.3 Participants

La nova prova diagnòstica comuna s'ha administrat a un total de 1.002 alumnes de primer curs dels graus en Educació Infantil, Educació Primària i doble titulació en Educació Infantil i Primària de cinc universitats. De menor a major participació, han pres part en la prova 42 alumnes de la UAO CEU, 45 de la UIC, 244 de la URV, 304 de la UB i 367 de la UAB. D'aquests 1.002 alumnes, 992 han completat l'àrea 1 (A1-EE), 867 han dut a terme l'àrea 2 (A2-EO) i 997 han realitzat l'àrea 3 (A3-CGiL). Malgrat que es tractava d'una prova voluntària, 857 estudiants han completat les tres àrees de la prova.

Pel que fa a les vies d'accés a la universitat, tot i que no disposem d'informació específica sobre els alumnes d'aquest estudi, les dades públiques mostren que d'ençà de la instauració de les PAP dos terços dels alumnes de nou accés a les facultats d'Educació de Catalunya han cursat el batxillerat i provenen de les PAU, mentre que una mica menys del 30 % procedeixen de cicles formatius i només un 5 % hi accedeixen per altres vies (Ametller i Codina, 2017, p. 21-22). Hem de suposar, doncs, que prop de dos terços dels alumnes de la mostra deuen haver cursat l'assignatura de Llengua Catalana al batxillerat i es deuen haver examinat d'aquesta matèria a les PAU, mentre que el terç restant podria no haver tingut cap contacte amb l'ensenyament reglat del català en els últims anys, atès que els plans d'estudis dels cicles formatius no inclouen cap assignatura de llengua catalana des de l'entrada en vigor de la LOGSE l'any 1990. Aquest fet deu explicar, si més no parcialment, per què a les PAP de l'any 2022 només un 44,66 % dels alumnes provinents de cicles formatius van superar aquesta prova –davant d'un 66,51 % dels alumnes provinents del batxillerat, segons dades del [Departament de Recerca i Universitats](#)– i per què, en definitiva, la proporció d'alumnes provinents de cicles formatius als graus de Mestre s'ha reduït del 40 % al 30 % en l'última dècada.

4 Resultats

Per respondre a les dues primeres preguntes de recerca, s'ha elaborat la taula 1. Aquesta taula mostra el nivell que els 857 alumnes que han completat íntegrament la prova han obtingut en cadascuna de les tres àrees –a les files– en funció del nivell global que han obtingut en el conjunt de la prova –a les columnes. A la meitat esquerra de la taula es presenten dades absolutes, mentre que a la meitat dreta es presenten dades relatives. D'aquests 857 alumnes –v. els percentatges en negreta–, un 11,9 % han obtingut un nivell global equivalent a un C1+, un 31,2 % han obtingut un C1, un 55,4 % han obtingut un B2+ i un 1,5 % han obtingut un B2 del MECR. Més de la meitat dels estudiants, doncs, han obtingut unes puntuacions globals inferiors a les del nivell C1 del MECR, que de fet només acreditarien, si aquestes proves diagnòstiques fossin exàmens oficials, un 43,1 % dels alumnes de la mostra –la suma dels que han obtingut un C1 i un C1+.

La taula 1 també recull, en les diagonals de color verd, la quantitat d'alumnes –en nombres absoluts a la meitat esquerra de la taula i en nombres relatius a la meitat dreta– que han obtingut en cada part de la prova la mateixa qualificació que en el conjunt de la prova. El color vermell, en canvi, indica que hi ha una diferència positiva o negativa de tot un nivell del MECR entre els resultats obtinguts en una àrea determinada i els resultats obtinguts en el global de la prova, la qual cosa permet inferir quines àrees els han resultat més assequibles i quines, per contra, els han semblat més difícils. Com es desprèn d'aquesta taula, l'àrea en què els estudiants han obtingut una puntuació més baixa ha estat l'àrea 3, és a dir, l'àrea en què s'avaluen els seus coneixements gramaticals i lèxics, seguida de prop per l'àrea 1, corresponent a l'expressió escrita. A tall d'exemple, un 47,06 % dels alumnes que han obtingut un C1+ al conjunt de la prova s'han situat en un nivell C1 a l'àrea 3, mentre que fins a un 24,51 % s'han situat en un nivell B2+, és a dir, un nivell sencer per sota del nivell global obtingut en el conjunt de la prova. De fet, la majoria de les desviacions dels resultats de l'àrea 1 i l'àrea 3 respecte dels resultats globals són a la baixa –i en percentatges molt considerables–, mentre que la tendència a l'àrea 2, corresponent a l'expressió oral, és la inversa: els resultats d'aquesta àrea han estat, en molts casos, superiors als resultats globals de la prova. Novament a tall d'exemple, fins a un 34,32 % i un 13,68 % dels estudiants que s'han situat en un nivell global de B2+ han obtingut, respectivament, una puntuació equivalent a un C1 i a un C1+ a l'A2-EO.

Finalment, és interessant constatar que els pocs alumnes –tretze, només, v. el sumatori de la primera columna– que han obtingut una puntuació global equivalent a un B2 del MECR presenten dificultats especialment importants en el nivell de la producció –cosa que enllaça amb el que recollien Bretxa et al. (2017, p. 91). Així ho indica el fet que un 84,62 % i un 46,15 % d'aquests alumnes hagin obtingut una puntuació inferior al nivell B2 en les àrees 1 i 2, respectivament –és a dir, en aquelles àrees en què s'avalua específicament la seva capacitat de produir discursos escrits i orals en llengua catalana.

Taula 1

Nivell obtingut a cada àrea (files) en funció del nivell global obtingut al conjunt de la prova (columnes)

		B2	B2+	C1	C1+				
A1	Inferior a	11	60			84,62%	12,63%		
	B2	1	112	5		7,69%	23,58%	1,87%	
	B2+	1	226	105	10	7,69%	47,58%	39,33%	9,80%
	C1		71	139	37		14,95%	52,06%	36,27%
	C1+		6	18	50		1,26%	6,74%	49,02%
	C2				5				4,90%
<hr/>									
A2	Inferior a	6	11			46,15%	2,32%		
	B2	7	74		1	53,85%	15,58%		0,98%
	B2+		162	6	2	0,00%	34,11%	2,25%	1,96%
	C1		163	114	11		34,32%	42,70%	10,78%
	C1+		65	135	57		13,68%	50,56%	55,88%
	C2			12	31			4,49%	30,39%
<hr/>									
A3	Inferior a	1	13			7,69%	2,74%		
	B2	8	185	13		61,54%	38,95%	4,87%	
	B2+	4	243	155	25	30,77%	51,16%	58,05%	24,51%
	C1		33	92	48		6,95%	34,46%	47,06%
	C1+		1	7	28		0,21%	2,62%	27,45%
	C2				1				0,98%
		13	475	267	102	1,5%	55,4%	31,2%	11,9%

Font. Elaboració pròpia.

A la taula 2 es presenten cinc descriptors estadístics –la mitjana, la mediana, la desviació estàndard i els percentils 25 i 75– per aprofundir en la distribució dels resultats i en l’anàlisi del grau de dificultat de les diferents parts de la prova. Aquests descriptors es presenten en una escala de 100 punts, corresponents als barems de correcció de les àrees 1 i 2 i a la normalització sobre 100 dels 60 ítems de l’àrea 3. La mitjana explica la tendència central de les puntuacions, és a dir, el grau de dificultat de cada àrea. La mediana proporciona la mateixa informació però menys condicionada pels extrems, i l’absència de diferències entre aquests dos valors indica que es tracta d’una distribució simètrica. La desviació estàndard és una mesura de dispersió que s’utilitza per interpretar si aquestes puntuacions tenen una distribució normal. Finalment, els percentils 25 i 75 mostren els valors entre els quals es troben el 50 % de les puntuacions. Tot i que la mediana i els percentils basats en ordenacions són índexs especialment recomanats per a distribucions asimètriques –i la distribució dels resultats d’aquesta prova és prou simètrica–, s’ha optat per incloure també aquests índexs per la facilitat amb què es poden interpretar.

Com es pot observar, tant la mitjana com la mediana indiquen que les àrees 3 i 1 han estat aquelles en què els estudiants han obtingut unes puntuacions més baixes, a l’entorn dels 60 punts, mentre que a l’àrea 2 aquestes puntuacions augmenten fins als 70 punts. Si en el que es para atenció és en les puntuacions mitjanes dels alumnes situats en el primer i el quart percentils, s’observa novament que a les àrees 3 i 1 la majoria d’alumnes s’han situat entre els 51 i els 70 punts –amb una puntuació inferior a l’àrea 3 que a l’àrea 1–, mentre que a l’àrea 2 les puntuacions obtingudes han estat més altes, entre els 62,5 i els 77,5 punts de mitjana.

Taula 2

Principals descriptors estadístics de les tres àrees de la prova

	A1-EE	A2-EO	A3-CGiL
Mitjana	60,50	69,37	59,00
Mediana	64,00	70,00	60,00
Desviació estàndard	15,42	13,93	10,00
Percentils	25	53,50	62,50
	75	70,00	77,50

Font. Elaboració pròpia.

A més d'analitzar els resultats globals tant del conjunt de la prova com de les diferents parts que la conformen, un dels objectius d'aquest treball –formalitzat a la tercera pregunta de recerca– és determinar quins són els aspectes concrets de la llengua que els alumnes dominen amb més solvència i quins són, en canvi, aquells en què presenten més dificultats. Per fer-ho possible s'han elaborat les taules 3 i 4, que mostren, respectivament, el grau d'acord entre el nivell global obtingut pels alumnes en el conjunt de la prova i el nivell aconseguit en els diferents àmbits avaluats a les rúbriques de les àrees 1 i 2. En concret, aquestes taules permeten visualitzar, en sengles requadres de color verd, el nombre d'alumnes que s'han situat només mig nivell per sobre o per sota en cadascun dels àmbits o conceptes analitzats respecte del nivell global obtingut en el conjunt de la prova.

Pel que fa als tres àmbits avaluats als barems de l'àrea 1 –discurs (DISC), lèxic (LEX) i gramàtica i ortografia (GRMLOR)–, aquest darrer és on els estudiants han tingut més dificultats. De fet, la distribució de resultats en el conjunt de l'àrea 1 és l'esperada, perquè entre un 82 % i un 100 % dels valors es troben a l'entorn immediat del nivell global obtingut pels estudiants –és a dir, se situen dins dels requadres verds. Ara bé, mentre que en els àmbits del discurs i del lèxic força alumnes s'han situat en nivells superiors al nivell global de la prova, en l'àmbit concret de la gramàtica i l'ortografia gairebé un 20 % dels alumnes s'han situat en nivells inferiors als de l'entorn immediat del nivell global obtingut. Alguns exemples: en l'àmbit del discurs, dels 475 alumnes que han obtingut un B2+ global, 43 s'han situat en un C1+ i 8 han assolit, fins i tot, un nivell de C2, la qual cosa indica un domini especialment alt dels aspectes discursius avaluats respecte del conjunt d'aspectes avaluats en el global de la prova. El mateix succeeix en l'àmbit del lèxic: d'aquests mateixos 475 alumnes, 46 han obtingut puntuacions equivalents a un nivell C1+, mentre que 21 s'han ubicat en un nivell C2. Aquesta situació es capgira, en canvi, quan el que s'analitzen són els components ortogràfics i gramaticals de la llengua, atès que fins a 73 d'aquests mateixos 475 alumnes han assolit una puntuació inferior al nivell B2 en aquest aspecte de la prova –la més baixa possible.

Taula 3

Acord entre el nivell global obtingut a la prova i l'aconseguit en els diferents conceptes (discurs, lèxic, i gramàtica i ortografia) de l'àrea 1

A1_DISC	<B2	B2	B2+	C1	C1+	C2	Total general
B2	8	4				1	13
B2+	14	134	152	124	43	8	475
C1		18	53	130	57	9	267
C1+		1	10	34	36	21	102
No Presentat	1	14	31	59	24	6	135
Total general	23	171	246	347	160	45	992

A1_LEX	<B2	B2	B2+	C1	C1+	C2	Total general
B2	8	3			1	1	13
B2+	1	78	165	164	46	21	475
C1		7	48	175	27	10	267
C1+		1	8	54	29	10	102
No Presentat	1	7	31	82	12	2	135
Total general	10	96	252	475	115	44	992

A1_GRMLOR	<B2	B2	B2+	C1	C1+	C2	Total general
B2	12	1					13
B2+	73	153	171	67	11		475
C1	2	22	86	132	23	2	267
C1+		3	9	44	30	16	102
No Presentat	3	19	40	58	13	2	135
Total general	90	198	306	301	77	20	992

Font. Elaboració pròpia.

Pel que fa als tres àmbits avaluats als barems de l'àrea 2 –discurs (DISC), gramàtica i lèxic (GRMLEX) i fonètica (FON)–, els àmbits del discurs i de la fonètica han permès als alumnes d'obtenir puntuacions superiors a les obtingudes en el conjunt de la prova, mentre que els resultats de l'avaluació de la gramàtica i el lèxic han estat força alineats amb els resultats globals. Concretament, i tal com recull la taula 4, en l'àmbit del discurs entre un 83 % i un 100 % dels valors es troben en els nivells esperats, és a dir, a l'entorn immediat del nivell global obtingut pels alumnes en el conjunt de la prova. De fet, si no hi ha més correspondència entre la puntuació d'aquest àmbit i la puntuació global és perquè un 15 % dels estudiants que han obtingut un nivell global de B2+ han aconseguit una puntuació d'un nivell o fins i tot un nivell i mig superiors en l'àmbit del discurs –60 alumnes s'han situat en un nivell C1+ i 15 més en un nivell C2. Aquesta diferència és encara més acusada en l'àmbit de la fonètica, atès que fins a un 42 % dels alumnes que han obtingut un nivell global de C1 han aconseguit en aquest àmbit una puntuació corresponent a un nivell C2. Aquests resultats especialment positius també es detecten entre l'alumnat que ha obtingut un nivell global de B2+, ja que fins a un 22 % han aconseguit, en l'àmbit de la fonètica, nivells equivalents a un C1+ o fins i tot a un C2. En canvi, com ja s'ha comentat, la distribució dels valors en l'àmbit de la gramàtica i el lèxic ha estat l'esperada entre el 91 % i el 97 % dels casos.

Taula 4

Acord entre el nivell global obtingut a la prova i l'aconseguit en els diferents conceptes (discurs, gramàtica i lèxic, i fonètica) de l'àrea 2

A2_DISC	<B2	B2	B2+	C1	C1+	C2	Total general
B2	1	11	1				13
B2+	5	92	85	218	60	15	475
C1		2	19	122	88	36	267
C1+		1	1	21	42	37	102
No Presentat	1	2	1	3	1		10
Total general	7	108	107	364	191	88	867

A2_GRMLEX	<B2	B2	B2+	C1	C1+	C2	Total general
B2	3	9		1			13
B2+	2	106	160	166	39	2	475
C1			26	150	82	9	267
C1+			3	35	36	28	102
No Presentat		4	2	2			10
Total general	5	119	191	354	157	39	867

A2_FON	<B2	B2	B2+	C1	C1+	C2	Total general
B2	4	6	1		2		13
B2+	8	120	101	141	60	45	475
C1		9	19	80	47	112	267
C1+		3	2	17	19	61	102
No Presentat		3	2	1		2	10
Total general	12	141	125	239	128	220	867

Font. Elaboració pròpia.

A manca d'un qüestionari sociolingüístic que permeti aprofundir més en les característiques de la mostra estudiada, i sense perdre de vista les reserves expressades durant la formulació de la quarta pregunta de recerca –v. la secció 2.3–, aquest estudi també es proposa de fer una primera aproximació a les diferències entre universitats en funció de dues variables: el fet que els estudiants cursin els seus estudis en universitats públiques o privades, i el fet que aquestes universitats estiguin situades dins o fora de l'àrea metropolitana de Barcelona i siguin, per tant, receptores d'una proporció més o menys elevada d'alumnes nascuts en aquesta àrea. La distribució d'examinands en funció d'aquestes dues variables és la següent: universitats públiques (UAB, UB, URV): 915 examinands; universitats privades (UAO CEU, UIC): 87 examinands; universitats

de l'àrea metropolitana de Barcelona (UAO CEU, UB, UIC): 391 examinands; universitats de fora de l'àrea metropolitana de Barcelona (UAB, URV): 611 examinands.

La taula 5 mostra els resultats de la prova diagnòstica en funció de la primera variable binària (universitats públiques vs. universitats privades), mentre que la taula 6 presenta la distribució d'aquests mateixos resultats en funció de la segona variable binària (universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona vs. universitats de fora de l'àrea metropolitana de Barcelona). L'anàlisi d'aquestes dues taules indica que els estudiants de les universitats públiques han obtingut puntuacions més altes que els estudiants de les universitats privades tant en els resultats globals com en cadascuna de les tres àrees de la prova ($p < 0,0005$), i que els estudiants de les universitats de fora de l'àrea metropolitana de Barcelona han obtingut puntuacions més altes que els estudiants de les universitats de l'àrea metropolitana de Barcelona també en aquests dos casos: tant en els resultats globals com en cadascuna de les tres àrees de la prova ($p < 0,0005$).

Taula 5

Descriptors de les parts de la prova per tipus d'universitat (públiques vs. privades)

	Públiques			Privades		
	A1-EE	A2-EO	A3-CGiL	A1-EE	A2-EO	A3-CGiL
Mitjana	60,97	70,53	59,00	55,57	57,64	55,00
Mediana	65,50	70,00	60,00	56,50	58,00	56,00
Desviació estàndard	15,27	12,92	10,00	16,16	17,96	9,00
Percentils	25	53,50	64,00	53,00	48,00	45,00
	75	70,00	78,50	66,00	65,50	66,50

Font. Elaboració pròpia.

Taula 6

Descriptors de les parts de la prova per tipus d'universitat (àrea metropolitana de Barcelona vs. fora de l'àrea metropolitana de Barcelona)

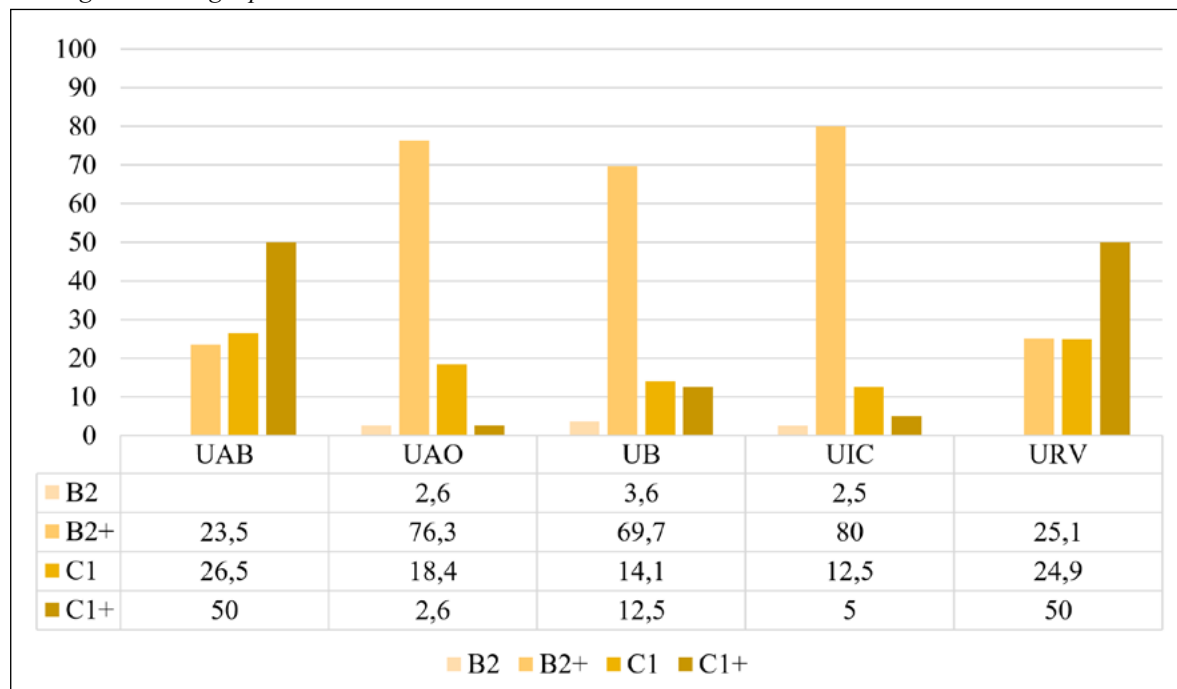
	Dins de l'àrea metropolitana			Fora de l'àrea metropolitana		
	A1-EE	A2-EO	A3-CGiL	A1-EE	A2-EO	A3-CGiL
Mitjana	53,78	62,81	57,00	64,81	73,86	60,00
Mediana	56,50	64,00	58,00	66,00	74,00	60,00
Desviació estàndard	19,50	16,05	9,00	10,51	10,07	11,00
Percentils	25	43,00	52,00	51,00	60,00	67,50
	75	65,50	73,00	63,00	70,00	81,00

Font. Elaboració pròpia.

Un cop d'ull als resultats de cadascuna de les universitats, però, revela que el principal factor explicatiu d'aquestes diferències no és tant el seu caràcter públic o privat, sinó el fet que una universitat se situï a l'àrea metropolitana de Barcelona i, per tant, sigui receptora d'un alumnat provinent de zones amb una menor presència ambiental de la llengua catalana. La variable públic vs. privat sembla complementar, en menor mesura, el pes d'aquesta primera variable, atès que, del grup d'universitats metropolitanes, aquella en què els alumnes han obtingut uns més bons resultats ha estat justament l'única universitat pública, és a dir, la UB –v. el gràfic 8.

Gràfic 8

Nivell global obtingut per l'alumnat de cada universitat



Font. Elaboració pròpia.

Finalment, es presenten alguns indicadors estadístics –els mínims imprescindibles per donar compte de la validesa i la fiabilitat de la prova.

En primer lloc, s'analitza quina part de la competència en català dels examinands es pot explicar per la relació que mantenen entre si les tres àrees de la prova. Si tota la competència lingüística i comunicativa dels alumnes es pogués explicar amb una prova diagnòstica, el valor resultant d'aquesta anàlisi seria del 100 % –la qual cosa és, lògicament, impossible, perquè en tota prova intervenen múltiples factors que no es poden controlar. Per això un valor explicatiu superior al 50 % es considera acceptable. Per mitjà d'una anàlisi de components principals s'ha comprovat que aquesta prova diagnòstica explica un 55 % de la variància total del test, és a dir, de la seva capacitat per avaluar el nivell de català dels alumnes.

En segon lloc, s'estudia –mitjançant una anàlisi de correlacions– fins a quin punt cadascuna de les tres àrees de la prova contribueix de manera substancial al conjunt de la prova, de manera que cap no és prescindible. Aquestes correlacions expliquen, en una escala que va d'1 a -1, el grau d'acord entre dues variables: si el valor és 1, el grau d'acord entre les dues variables és total; si és 0, s'evidencia que no hi ha relació entre les variables, i si el valor és negatiu es posa de manifest que la relació entre les dues variables és inversa –és a dir, que com més puntuació s'obté en una variable, menys se n'obté en l'altra. Tal com es desprèn de la taula 7, les correlacions de Pearson i de Spearman –els índexs més adequats per a variables basades en ordenacions– entre les diferents àrees de la prova presenten valors desitjables. S'esperava que les correlacions entre aquestes parts fossin moderades –entre 0,30 i 0,40–, perquè si fossin gaire elevades significaria que potser es podria prescindir d'alguna de les tres àrees, atès que se n'obtidrien resultats molt similars. Un cop feta l'anàlisi, s'observa que les correlacions entre les tres àrees oscil·len entre un 0,29 i un 0,37, valors que indiquen una relació moderada entre aquestes parts. Pel que fa a la correlació de cada àrea amb el total, sí que s'esperava que fos més elevada, perquè cada part hi ha de contribuir de manera rellevant; una correlació baixa entre una determinada àrea i el total significaria que estan poc relacionades i que l'àrea no aporta res de substancial al total. Com s'observa a la taula 7, les correlacions entre les tres àrees de la prova i el total presenten valors d'entre el 0,66 i el 0,79, és a dir, valors molt adequats. Totes les correlacions són significatives a $<0,01$.

Taula 7

Correlació de les parts entre si i respecte al total de la prova

Pearson	A1	A2	A3	Spearman	A1	A2	A3
A1	1			A1	1		
A2	0,321	1		A2	0,298	1	
A3	0,292	0,359	1	A3	0,326	0,370	1
Total	0,790	0,780	0,664	Total	0,755	0,765	0,690

Font. Elaboració pròpia.

En tercer i últim lloc, s'analitza si els examinands de les diferents universitats s'han valorat de la mateixa manera, és a dir, es determina el grau d'impacte dels diferents avaluadors mitjançant el càlcul de l'alfa de Cronbach. Tot i que la fiabilitat de la prova es presenta en global, també s'ha volgut valorar la fiabilitat de cadascuna de les àrees perquè, com s'ha demostrat en les anàlisis anteriors, cada àrea té importància per si mateixa. Els valors d'alfa –global: 0,595; A1: 0,700; A2: 0,765; A3: 0,716– indiquen que la fiabilitat de la prova és moderada; alhora, l'anàlisi del valor d'alfa si s'elimina qualsevol de les tres parts de la prova indica que totes són importants i que l'eliminació de qualsevol d'aquestes parts faria disminuir la fiabilitat global de la prova.

A l'informe tècnic de resultats de l'[annex 4](#) es poden consultar tots els detalls de l'anàlisi estadística, inclosos els resultats desglossats per universitat i agrupats en funció de les variables sociodemogràfiques tingudes en compte.

5 Discussió i propostes d'actuació

Malgrat que els resultats permeten donar resposta a les quatre preguntes de recerca que es plantejaven a l'inici de la investigació, hi ha dues consideracions prèvies imprescindibles per abordar la interpretació dels resultats i la discussió que se'n deriva. La primera és que la col·locació dels estudiants en els diferents nivells del MECR s'ha fet mitjançant una prova *ad hoc* que, en tant que diagnòstica, havia de ser necessàriament més sintètica que un examen oficial d'acreditació lingüística, de manera que les especificacions del MECR per a les quatre destreses bàsiques s'han condensat en tres exercicis: un de producció oral –que inclou la comprensió escrita de la situació comunicativa i la comprensió oral de les preguntes durant la fase d'interacció–, un de producció escrita –que inclou la comprensió escrita de la situació comunicativa– i un de coneixements gramaticals i lèxics. Aquesta adaptació, tanmateix, no és pas excepcional. Un cop d'ull al darrer capítol de Vilagrasa i Llop (2023) evidencia que els diferents exàmens de certificació de llengua catalana tenen estructures no sempre coincidents: hi ha proves, per exemple, que no inclouen cap apartat sobre ús de la llengua i, en canvi, sí que integren exercicis de mediació.

D'altra banda, tot i que s'ha demostrat que en termes estadístics la validesa de la prova és elevada i que té una fiabilitat moderada –és a dir, que la incidència dels avaluadors ha estat baixa–, hi ha alguns resultats que semblen més atribuïbles a petites diferències de criteri entre els avaluadors que no pas a veritables diferències entre els candidats. Per exemple, sembla que els avaluadors de l'A2-EO de la UIC podrien haver seguit uns criteris lleugerament més restrictius que no pas els avaluadors de la resta d'universitats, atès que els resultats d'aquesta universitat només se situen per sota de la mitjana en aquesta àrea, no pas en les àrees 1 i 3. Per minimitzar encara més un hipotètic efecte dels avaluadors, doncs, durant el curs 2023-2024 s'ha dissenyat i impartit una sessió d'unificació de criteris en què han pres part els examinadors de totes les universitats i que ha substituït les sessions d'estandardització que durant el curs 2022-2023 es van dur a terme de manera interna a les diferents universitats participants en el projecte.

Fetes aquestes consideracions, i reprenent les dues primeres preguntes de recerca, els resultats palesen que només un 43,1 % dels 857 alumnes que han completat la prova diagnòstica han obtingut uns resultats globals equivalents a un nivell C1 o superior del MECR, mentre que el 56,9 % restant s'ha situat en un nivell inferior, normalment un B2+. Aquests resultats doten d'una base empírica sòlida els estudis que han alertat dels dèficits formatius de l'alumnat de les facultats d'Educació a partir de mostres més reduïdes –Brunat et al. (2006) i Brunat (2009) estudien una mostra d'alumnes de primer i tercer de la UAB; Casas-Deseures i Comajoan (2015) analitzen alumnes de primer curs de la UVic-UCC, i Brión et al. (2017) i E. Valls (2021) se centren

en l'alumnat de nou accés de la UB– i eleven a la categoria de problema sistèmic la distància registrada entre la competència en català dels candidats a futurs mestres i l'acreditació del nivell C1 que aquests estudiants deuen haver pogut convalidar, molt majoritàriament, al final de l'educació obligatòria. Tenint en compte que dues terceres parts dels alumnes de la mostra són universitaris que han accedit als estudis superiors després d'haver cursat dos anys més de llengua catalana al batxillerat, sembla plausible pensar que si aquesta prova diagnòstica s'hagués administrat al conjunt de l'alumnat de quart d'ESO de Catalunya els resultats haurien estat sensiblement més baixos i, per tant, distarien encara més de les previsions del model lingüístic del sistema educatiu i la legislació vigents.

Arran d'aquesta constatació, sembla urgent replantejar-se la conveniència de convalidar el nivell C1 de català al final de l'educació secundària, perquè ara com ara no disposem de cap indicador, provinent de cap etapa educativa, que demostrï que l'alumnat de quart d'ESO hagi assolit efectivament una competència lingüística i comunicativa en català homologable a aquest nivell del MECR. D'altra banda, ara mateix tampoc no sembla que hi hagi prou elements d'anàlisi per rebaixar l'acreditació a un B2 al final de l'ESO i mantenir el C1 al final del batxillerat, com preveu la darrera actualització del model lingüístic. Tot i que aquesta mesura acostaria el nivell acreditat al nivell real dels alumnes, caldria dur a terme una anàlisi en profunditat i que prenguéssim com a referència els nivells del MECR abans d'optar per convalidar qualsevol acreditació al final d'aquestes etapes educatives.

Pel que fa a la tercera pregunta de recerca, els resultats d'aquest estudi demostren que els estudiants han obtingut puntuacions especialment baixes en el conjunt de l'àrea 3 –centrada específicament en els coneixements gramaticals i lèxics–, en els àmbits de la gramàtica i l'ortografia (GRMLOR) de l'àrea 1 i, en menor mesura, en els aspectes gramaticals i lèxics (GRMLEX) de l'àrea 2. Aquests resultats són altament coincidents amb els de Brión et al. (2017), que en una prova amb tres àrees molt similar a la prova diagnòstica d'aquest treball també detecten que la principal mancança dels alumnes analitzats es produeix en el domini dels aspectes gramaticals –concretament, de l'expressió escrita. No podem sinó subscriure, doncs, l'afirmació de Casas-Deseures i Comajoan (2015) quan, en el seu estudi centrat en la detecció, la correcció i la justificació d'errors de normativa dels futurs mestres, consideren que “els participants tenen un coneixement força fràgil de la normativa” (Casas-Deseures i Comajoan, 2015, p. 194).

A més, tot i que els alumnes han obtingut resultats especialment destacables en el conjunt de l'àrea 2, sobretot en l'àmbit de la fonètica, s'ha detectat un nombre reduït d'estudiants amb mancances molt importants tant pel que fa a la producció escrita com a la producció oral, tal com havien detectat anteriorment Bretxa et al. (2017, p. 91) i Brión et al. (2017), segons els quals, per aconseguir que la selecció d'aspirants a mestres fos “més acurada”, caldria que les PAP preveïessin també “la llengua parlada” (Brión et al., 2017, p. 47-48). En aquest sentit, un possible model a seguir podrien ser les PAP que la Universitat de les Illes Balears va posar en marxa l'any 2021, en què, a més d'una fase cognitiva consistent a realitzar diversos exercicis per escrit, els candidats s'han de sotmetre a una “fase de selecció mixta –cognitiva i no cognitiva– que es desenvolupa de forma oral mitjançant una entrevista i una videopresentació” (Oliver-Trobat, 2023, p. 2).

Atesos els resultats, doncs, sembla clau que en les etapes preuniversitàries s'impulsi el treball orientat a la millora no només de l'expressió oral en els registres informal i col·loquial –tal com proposen, entre d'altres, Riera i Sendra (2022, p. 166)–, sinó també de l'ortografia i la gramàtica, perquè les puntuacions més baixes obtingudes pels estudiants han estat precisament en aquests dos aspectes de la llengua. El fet que els alumnes hagin obtingut, a més, puntuacions inferiors en l'expressió escrita que no pas en l'expressió oral també planteja la necessitat de reconsiderar el pes que té la producció escrita en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua en les diferents etapes preuniversitàries i, ateses les mancances detectades en l'alumnat de primer de grau, fins i tot al llarg dels quatre anys de formació superior.

Finalment, i en relació amb la darrera pregunta de recerca, els resultats mostren que hi ha diferències significatives entre universitats en funció de les seves característiques sociodemogràfiques, perquè els centres públics i els centres de fora de l'àrea metropolitana de Barcelona han obtingut més bons resultats que no pas els centres privats i els centres de l'àrea metropolitana de Barcelona. Com ja s'ha comentat, tanmateix, el fet que tots els centres privats analitzats siguin a l'àrea metropolitana de Barcelona limita el valor heurístic d'aquestes dues variables.

Tot i aquesta darrera puntualització, és un fet que les universitats privades, en tant que universitats metropolitanes, són receptores d'un alumnat que presenta una competència d'entrada especialment baixa en català. Aquesta constatació podria ser un bon punt de partida per mirar de recuperar el consens a l'entorn de l'administració de les PAP, una prova que, malgrat no ser perfecta, s'ha revelat útil per filtrar durant el procés de selecció aquells alumnes que probablement es trobaran amb més dificultats per esdevenir docents competents al llarg de la seva formació universitària. D'altra banda, el fet que els resultats d'aquesta prova diagnòstica s'hagin obtingut d'alumnes que en tots els casos havien superat les PAP aconsella revisar com s'avalua la competència lingüística i comunicativa en aquesta prova d'accés. Sembla evident que, a manca d'una prova que avaluï la competència oral dels estudiants, com a mínim hi ha un cert marge de millora en l'avaluació de la producció escrita dels candidats a futurs mestres, perquè els resultats obtinguts per alguns dels estudiants s'allunyen dels estàndards de qualitat lingüística que haurien de caracteritzar els models lingüístics de les futures generacions escolaritzades a Catalunya.

En definitiva, els resultats d'aquest estudi aconsellen que les diferents facultats d'Educació es plantegin la necessitat d'impulsar plans de xoc adreçats a la millora de la formació inicial dels futurs mestres durant els quatre anys de durada dels graus universitaris. Aquests plans de xoc poden ser una bona ocasió per establir sinergies amb els serveis lingüístics de les diferents universitats¹¹ i haurien de qüestionar-se si realment la competència lingüística i comunicativa s'avalua com una competència transversal a les diferents assignatures del pla d'estudis. A la UB, per exemple, tot i que aquesta és una de les sis competències que la universitat va seleccionar com a estratègiques per incorporar en tots els seus títols de grau adaptats a l'Espai Europeu d'Educació Superior –v. Sayós et al. (2013, p. 66-79)–, el tractament transversal d'aquesta competència continua sent “un tema pendent” (Bordons i Sayós, 2018, p. 5). Una mostra que l'avaluació d'aquesta competència es podria estar fent de manera sectorialitzada, més que no pas transversal, la dona E. Valls (2021) en comprovar que, malgrat que durant el curs 2019-2020 la taxa de rendiment acadèmic de l'única assignatura específica de llengua catalana del grau d'Educació Primària de la UB era del 69,93 %, la taxa mitjana d'aprovat de totes les altres assignatures –amb poques diferències entre elles– ascendia gairebé al 97 %.

Finalment, cal dir que aquest treball té com a mínim dues vies de millora a curt termini: en primer lloc, caldria assolir l'objectiu d'administrar la prova diagnòstica a les deu facultats d'Educació de Catalunya, per tal d'obtenir una fotografia completa del grau de competència en llengua catalana dels futurs mestres en accedir als estudis universitaris; i, en segon lloc, caldria complementar amb un breu qüestionari sociolingüístic la informació que actualment s'obté dels estudiants, per tal de poder fer una anàlisi dels resultats amb més poder explicatiu dels factors que condicionen els diferents nivells de competència obtinguts pels alumnes.

6 Conclusions

L'objectiu d'aquest estudi és presentar els resultats d'administrar, per primera vegada, una prova diagnòstica comuna de català a un miler d'alumnes de nou accés als graus d'Educació Infantil i Educació Primària de cinc facultats d'Educació de Catalunya, comprovar –a partir de la seva classificació en els diferents nivells del MECR– si la competència real d'aquest alumnat s'ajusta a les previsions del model lingüístic del sistema educatiu i a la legislació vigents i, en cas que no s'hi ajusti, proposar un seguit de mesures en els àmbits de la política lingüística educativa, en general, i de la selecció i la formació del futur professorat, en particular.

Els resultats han palesat que només un 43,1 % dels 857 alumnes que han completat la prova diagnòstica han obtingut uns resultats globals equivalents a un nivell C1 o superior del MECR, mentre que el 56,9 % restant s'ha situat en un nivell inferior, majoritàriament un B2+. Els àmbits en què els estudiants han obtingut puntuacions més baixes han estat, en les tres parts de la prova, els relacionats amb l'ortografia, la gramàtica i, en menor mesura, el lèxic, i s'han detectat diferències significatives entre universitats, ja que els centres públics i els centres de fora de l'àrea metropolitana de Barcelona han obtingut més bons resultats que no pas els centres privats i els centres de l'àrea metropolitana de Barcelona.

11 Un bon exemple d'aquests plans sectorials pot ser el *Pla d'enfortiment del català a la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia*, que la Universitat Rovira i Virgili s'ha compromès a aplicar progressivament a partir del curs 2023-2024 –v. Universitat Rovira i Virgili (2023).

Aquests resultats, sumats a l'anàlisi de les proves competencials que s'administren al final de l'educació obligatòria, han permès constatar que ara com ara no disposem de cap indicador, provinent de cap etapa educativa, que demostrï que l'alumnat de quart d'ESO hagi assolit una competència lingüística i comunicativa en català homologable a un nivell C1 del MECR; de fet, els resultats d'aquest estudi mostren que aquest nivell no està assolit de manera general ni tan sols entre l'alumnat de primer curs de les cinc facultats d'Educació estudiades.

Arran d'aquestes constatacions, s'han proposat un seguit d'actuacions orientades a augmentar la competència en llengua catalana dels futurs mestres i, de retruc, el prestigi de la professió docent. Concretament, es proposa: 1) replantejar-se la conveniència de convalidar el nivell C1 al final de l'educació obligatòria, perquè en l'actualitat el nivell real dels alumnes és, segons tots els indicis, sensiblement més baix que el nivell que poden convalidar si compleixen les condicions, molt favorables, establertes al DOGC, núm. 5511, del 23.11.2009; 2) prioritzar en les etapes preuniversitàries –i, mentre no millori el nivell d'entrada, també al llarg dels quatre anys de formació superior– no només el treball orientat a la millora de l'expressió oral, tal com s'ha reclamat reiteradament en els darrers anys, sinó també el treball orientat a millorar el domini de l'ortografia i la gramàtica de la llengua, especialment en la producció escrita; 3) recuperar el consens a l'entorn de l'administració de les PAP i revisar si la competència lingüística i comunicativa s'avalua de manera prou acurada en el format actual de les proves, perquè la millor manera de garantir una formació òptima dels docents al final de la seva formació universitària és millorant el procés de selecció dels candidats a mestre, i 4) impulsar, per part de les diferents facultats d'Educació, accions de sistema que ajudin a corregir els dèficits competencials detectats en aquest treball, i emprendre mesures que garanteixin que la competència lingüística i comunicativa s'avalua com una competència realment transversal a les diferents assignatures dels respectius plans d'estudis. Potser d'aquesta manera ajudarem els centres educatius a recuperar part de l'eficàcia que han anat perdent com a agents clau en el procés de normalització social de la llengua catalana. Aquest, i no cap altre, és l'objectiu que guia la recerca que acabem de presentar.

7 Referències

- Ametller, Jaume, i Codina, Francesc (coord.). (2017). *Millora de la formació inicial per a la docència. Reflexions i propostes*. Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres. [Col·lecció Documents MIF, 4]
- Bordons, Glòria, i Sayós, Rosa. (21-23 de juny de 2018). *Un proyecto lingüístico para la facultad de educación de la Universidad de Barcelona* [Comunicació]. 6th International Congress of Educational Sciences and Development, Setúbal, Portugal.
- Bretxa, Vanessa, Comajoan-Colomé, Llorenç, i Vila, Francesc Xavier. (2017). *Les veus del professorat. L'ensenyament i la gestió de les llengües a secundària*. Hòrsori.
- Brión, Rosa, Fullana, Natàlia, i Royo, Carles. (2017). *Nivell de llengües dels futurs mestres*. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 73, 43-48.
- Brunat, Gemma, Márquez, Conxita, Nussbaum, Lucile, Prat, Maria, i Vilà, Montserrat. (2006). *La formació lingüística a primer de magisteri*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Brunat, Gemma. (2009). *La formació lingüística de l'alumnat de Magisteri*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Casas-Deseures, Mariona, i Comajoan, Llorenç. (2015). Detecció, correcció i justificació d'errors de normativa en l'alumnat universitari: la formació lingüística dels futurs mestres. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 25, 175-197. <https://doi.org/10.2436/20.2504.01.98>
- Consell d'Europa. (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Consell d'Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Publicacions del Consell d'Europa.

-
- Consell Interuniversitari de Catalunya. (2014-2022). [*Resultats estadístics de la prova d'accés a la universitat \(PAU\)*](#).
- Consell Interuniversitari de Catalunya. (2018). [*Programa MIF. Memòria 2013-2018*](#). Generalitat de Catalunya, Departament de Recerca i Universitats.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2012-2023). [*Quaderns d'avaluació 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 53, 58. L'avaluació de quart d'ESO*](#). Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2020). [*Informes d'avaluació 23. L'avaluació de l'expressió oral a quart d'ESO. Curs 2018-2019*](#). Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2021). [*Informes d'avaluació 29. Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de quart d'ESO a Catalunya 2006-2013-2021*](#). Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2023a). [*Informes d'avaluació 34. Estudi sociolingüístic de l'alumnat de quart d'ESO a Catalunya 2022*](#). Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2023b). [*Informes d'avaluació 35. Estudi sociolingüístic de l'alumnat de sisè d'educació primària de Catalunya 2022*](#). Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2023c). [*Quaderns d'avaluació 56. L'avaluació de la comunicació oral a quart d'ESO 2023*](#). Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Departament de Cultura i Institut d'Estadística de Catalunya. (2019). [*Els usos lingüístics a l'àmbit metropolità*](#). Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.
- Departament d'Ensenyament. (2018). [*El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*](#). Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Departament de Recerca i Universitats. (2022). [*Pla d'enfortiment de la llengua catalana en el sistema universitari i de recerca de Catalunya*](#). Generalitat de Catalunya, Departament de Recerca i Universitats.
- Oliver-Trobat, Miquel F. (2023). Les proves d'admissió als estudis de Mestre: arestes i oportunitats. *Didacticae*, 14, 1-3. <https://doi.org/10.1344/did.2023.14.1-3>
- Riera, Elvira, i Sendra, Montserrat. (2022). *Immersion lingüística. Una immersió ràpida*. Tibidabo.
- Sayós, Rosa (coord.), Alsina, Josep, Boix, Roser, Burset, Sílvia, Buscà, Francesc, Casanellas, Montserrat, Medir, Lluís, Pujolà, Joan-Tomàs, Solé, Marina, i Tilló, Teresa. (2013). [*Competències transversals a les titulacions de grau de la Universitat de Barcelona. Orientacions per al seu desenvolupament*](#). Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació; Octaedro.
- Sendra, Montserrat. (2021). La reconstrucció necessària. Dins M. Carme Junyent (coord.), *El català, la llengua efervescent. 77 visions sobre el terreny* (p. 149-150). Viena.
- Universitat Rovira i Virgili. (2023). [*Pla d'enfortiment del català a la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia*](#). Universitat Rovira i Virgili.
- Valls, David. (2021). L'estat de la immersió i una possible solució. Dins M. Carme Junyent (coord.), *El català, la llengua efervescent. 77 visions sobre el terreny* (p. 175-176). Viena.
- Valls, Esteve. (2021). El català dels futurs mestres. Dins M. Carme Junyent (coord.), *El català, la llengua efervescent. 77 visions sobre el terreny* (p. 173-174). Viena.

Vila, Francesc Xavier, Comajoan-Colomé, Llorenç, Illamola, Cristina, i 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. <https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3592>

Vilagrasa, Albert, i Llop, Ares. (2023). *A punt. Curs de català. Llibre de l'alumne*, 6. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.