UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Rovira Coll, Abril. *L'educació i el seu paper en la revitalització de les llengües minoritzades : Estudi comparatiu entre Catalunya i el País Basc*. Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Pedagogia). 39 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336901

under the terms of the  license.

Universitat Autònoma de Barcelona

TREBALL DE FI DE GRAU

L'educació i el seu paper en la revitalització de les llengües minoritzades:

Estudi comparatiu entre Catalunya i el País Basc

Autora: Abril Rovira Coll

Grau en Pedagogia

Tutor: Tomás Esper

Àrea de Teoria i d'Història de l'Educació

Convocatòria de juny de 2026

1 de juny de 2026

AGRAÏMENTS

En primer lloc, vull agrair al meu tutor, Tomás Esper, per la seva orientació, acompanyament i suport en aquest procés, gràcies per posar-ho tot tan fàcil.

Als meus pares per educar-me en la seva llengua, el català, en un moment complicat per a la seva supervivència i per sempre animar-me a mantenir-la.

També, a les meves companyes i amigues per acompanyar-me i donar-me suport durant aquests 4 anys que recordarem sempre.

RESUM

El present treball consisteix en un estudi de tipus comparatiu entre els sistemes d'educació bilingüe de Catalunya i el País Basc, analitzant el paper de l'escola com a eina de revitalització de les llengües minoritzades en un context de globalització i canvi demogràfic. S'ha realitzat una metodologia de revisió de literatura acadèmica sobre la temàtica a partir de la qual s'han comparat el cas de Catalunya, amb un model d'immersió lingüística únic i el cas del País Basc, amb més diversificació de models (Models A, B i D amb diferent distribució de llengües vehiculars). Els resultats evidencien que ambdós territoris comparteixen l'objectiu de compensar la desigualtat sociolingüística a través de l'escola i garantir el bilingüisme, refutant a més els mites mediàtics sobre les deficiències de la competència obtinguda en castellà. No obstant això, s'observen reptes diferents: mentre que el sistema basc afronta la dificultat morfosintàctica de l'euskera i la reconfiguració del Model D com a model que escolaritza majoritàriament alumnat castellanoparlant, el repte de Catalunya és gestionar la creixent heterogeneïtat d'unes aules molt riques en diversitat familiar i immigració. La discussió conclou, en línia amb la teoria de Joshua Fishman, que tot i que la institució escolar és una eina central i integradora imprescindible, té uns límits evidents i no pot compensar per si sola les pressions demogràfiques i digitals que pateixen els usos socials de les llengües en l'àmbit informal.

Paraules clau: Models bilingües; educació comparada; revisió bibliogràfica; llengües minoritàries; Catalunya; País Basc.

REUSMEN

El presente trabajo consiste en un estudio de tipo comparativo entre los sistemas de educación bilingüe de Cataluña y el País Vasco, analizando el papel de la escuela como herramienta de revitalización de las lenguas minorizadas en un contexto de globalización i de cambio demográfico. Se ha realizado una metodología de revisión de literatura académica sobre el tema a partir de la cual se ha comparado el caso de Cataluña, con un modelo de inmersión lingüística único i el caso del País Vasco, con más diversificación de modelos (Modelos A, B i D con diferente distribución de lenguas vehiculares). Los resultados evidencian que ambos territorios comparten el objetivo de compensar la desigualdad sociolingüística a través de la escuela i garantizar el bilingüismo, además se refutan los mitos mediáticos sobre las diferencias en competencia obtenida en castellano. Aun así, se observan retos diferentes: mientras que el sistema vasco afronta la dificultad morfosintáctica del euskera i la reconfiguración del Modelo D como modelo que escolariza mayoritariamente a alumnado castellanohablante, el reto de Catalunya es el de gestionar la creciente heterogeneidad de unas aulas muy ricas en cuanto a diversidad familiar i inmigración. La discusión concluye, en línea con la teoría de Joshua Fishman, que, aunque la institución escolar es una herramienta central y integradora imprescindible, tiene unos límites evidentes i no puede compensar por si sola las presiones demográficas i digitales que sufren los usos sociales de las lenguas en el ámbito informal.

Palabras clave: Modelos bilingües; educación comparada; revisión bibliográfica; lenguas minoritarias; Cataluña; País Vasco.

ABSTRACT

The present work consists of a comparative study between the bilingual education systems of Catalonia and the Basque Country, analysing the role of the school as a tool for revitalizing minority languages in a context of globalization and demographic change. A methodology has been carried out to review academic literature on the subject. The two cases compared have been the case of Catalonia, with a linguistic immersion model unified, and the case of the Basque

Country, with more diversification of models (Models A, B and D with different distribution of vehicular languages). The results show that both territories share the objective of compensating sociolinguistic inequality through school and guaranteeing bilingualism, also refuting the media myths about the deficiencies of the competence obtained in Spanish. However, different challenges are observed: while the Basque system faces the morphosyntactic difficulty of Euskera and the reconfiguration of Model D as a model that mostly educates Spanish-speaking students, the challenge of Catalonia is to manage the growing heterogeneity of classrooms very rich in family diversity and immigration. The discussion concludes, in line with Joshua Fishman's theory, that although the school institution is an essential and integrating tool, it has obvious limits and cannot compensate by itself the demographic and digital pressures suffered by social uses of languages in the informal sphere.

Key words: Bilingual models; comparative education; bibliographic review; minority languages; Catalonia; Basque Country.

ÍNDEX

1.INTRODUCCIÓ 6
1.1. Plantejament del problema 7
1.2. Pregunta d'investigació: 9
1.3. Objectius 9
2.REVISIÓ DE LITERATURA RELLEVANT 10
2.1 Els models d'educació bilingüe 10
2.2 Educació i revitalització lingüística 11
3.CONTEXTUALITZACIÓ I ANTECEDENTS 12
3.1 El context sociolingüístic de Catalunya 12
3.2 El context sociolingüístic del País Basc 13
3.3 Antecedents històrics del model d'immersió lingüística a Catalunya i el País Basc 14
3.4 Conseqüències de la pèrdua de les llengües minoritàries 15
3.5. Cobertura dels models d'educació bilingüe de català i euskera 16
4.METODOLOGIA 17
4.1 Justificació de l'elecció de casos 17
4.2 Disseny metodològic 17
4.3 Procés de cerca 17
4.4 Estratègia d'anàlisi 18
5. RESULTATS 20
5.1 Característiques i disseny dels models 20
5.1.1 Enfocament pedagògic 21
5.2 Bases polítiques i factors contextuals 21
5.2.1 Marc legal i política lingüística de les llengües oficials 21
5.2.2 Composició sociolingüística 22
5.3. Resultats lingüístics 23
5.3.1 Competència lingüística 23
5.3.2 Ús lingüístic 24
5.4 Desafiaments d'implementació 25
6. DISCUSSIÓ DE RESULTATS 27
6.1. Model únic vs. itineraris diferenciats: El Model de Conjunció enfront del Model D d'Euskera 27
6.2. El factor de la tria familiar, la polèmica mediàtica i el mite de la deficiència en castellà 27
6.3. La distància morfosintàctica 27
6.4. Pràctiques d'aula, la qualitat docent i el canvi de codi 28
6.5. Actituds lingüístiques 28
6.6. La pressió demogràfica i el debilitament de la funció cohesionadora 28

6.7. Els límits de l'escola i la teoria de Joshua Fishman....29
6.8 Conclusió....29
7. REFERÈNCIES....30
8. ANNEXOS....38
8.1 Annex 1: Codebook / Llibre de codis....38

TAULES I FIGURES

Taula 1: Estadis de la inversió de la substitució lingüística....11
Taula 2: Resultats mitjans de les proves de competències bàsiques....12
Taula 3: Comparativa dels models d'immersió i diversificació lingüística a Catalunya i el País Basc....20
Taula 4: Síntesi dels desafiaments dels models lingüístics a Catalunya i el País Basc....25

1.INTRODUCCIÓ

1.1. Plantejament del problema

La supervivència de les llengües minoritàries ha estat històricament un repte constant per a les seves comunitats, sovint s'han vist amenaçades per factors com els moviments migratoris, la imposició de llengües dominants o la prohibició per part de les institucions i els conflictes bèl·lics. Actualment per la globalització, aquests processos s'acceleren a causa de la migració internacional, el protagonisme cultural i econòmic de certes llengües (sobretot l'anglès), i la uniformització dels mitjans de comunicació i els espais digitals (Belmar, 2024).

Segons Fan Zhang (2024), el procés de globalització és una arma de doble fil pel que fa a l'efecte que té en les llengües minoritzades. Per una banda, presenta un alt risc d'homogeneïtzació cultural i lingüística, amb més de la meitat de llengües del món amenaçades. No obstant, la globalització també presenta eines com els mitjans tecnològics o la consciència política que ajuden a la revitalització i resistència de les llengües. Es destaquen marcs legals internacionals com ara la Declaració de l'ONU dels Drets dels Pobles Indígenes (Berraondo, 2008) com a producte de la col·laboració i activisme internacional que han servit per pressionar als governs a protegir les llengües minoritàries i la diversitat lingüística com a un dret humà bàsic (Crnić-Grotić, 2001).

Globalment el predomini de l'anglès fa que moltes llengües minoritàries perdin prestigi i vitalitat funcional. Com que l'anglès es reconeix com la llegua de "progrés" i "prestigi" mentre que altres llengües locals queden relegades a l'àmbit privat (AbdAlgane, 2020). A petita escala també succeeix amb altres llengües minoritzades. A l'estat espanyol ens trobem amb diverses llengües amenaçades com són el català, l'euskera o el gallec.

Aquestes llengües coexisteixen amb el castellà en comunitats amb una llarga trajectòria històrica i es troben exposades a processos de substitució lingüística, migració i una manca de protecció per part de les institucions públiques. En aquest marc tant el català com l'euskera són exemples que llarg de la seva història han patit diversos episodis de repressió lingüística.

Especialment en el context de l'escola el català ha estat un idioma que no ha tingut gens fàcil per sobreviure al llarg de la història. Alguns fets que ho demostren són la imposició del Decret de Nova Planta (1716) que va prohibir l'ús del català a les escoles o el que va ocórrer durant el franquisme (1939-1975) que es va fer servir l'escola com a eina per imposar l'ús del castellà a tota la població.

Després de la transició democràtica als anys 80 la situació va començar a canviar. A través de la Llei de Normalització Lingüística es consolida el model de conjunció que prohibeix la segregació per llengua a les escoles i estableix com a objectiu educatiu l'assoliment d'una competència plena en ambdues llengües al final de l'educació bàsica. Més endavant, als anys 90, la Llei de Política lingüística de Catalunya (1998) acaba de consolidar el model d'immersió lingüística com a èxit pedagògic millorant les competències generals d'ús del català a les aules (Ridao, 2023).

Per la seva banda l'euskera també ha patit fortes repressions durant la seva llarga història. Durant la dictadura franquista l'educació en euskera va quedar pràcticament exclosa de l'escola perquè el règim afavoria una política de monolingüisme en castellà relegant l'euskera a l'espai familiar i informal. Aquesta situació va suposar un impediment per a la transmissió lingüística ja que l'escola va ser un element de castellanització i adoctrinament mentre que l'ús públic de l'esukera va quedar molt restringit (Zabaleta et al., 2015).

La situació per a l'euskera també es comença a revertir als anys 80 amb la fi de la dictadura franquista. La Llei 10/1982, bàsica de normalització de l'ús de l'euskera, reconeix el dret a rebre l'ensenyament tant en euskera com en castellà, i el Decret de 1983 regula l'ús de totes dues llengües en l'ensenyament no universitari mitjançant els models A, B i D. En aquest marc, l'escola es consolida com un espai central per a la revitalització lingüística, amb la creació de tres models d'educació diferenciats segons la llengua vehicular. El model D, amb l'euskera com a llengua vehicular, ha anat guanyant pes fins a convertir-se en una peça clau del procés de normalització lingüística al País Basc[1] (Zabaleta et al., 2015).

En el cas de Catalunya, el model d'immersió lingüística tal com exposa Vila i Moreno (2006), consisteix a educar a l'alumnat de manera conjunta evitant separació de l'alumnat en funció de la llengua materna. A més, es fa servir el català com a llengua vehicular principal dels centres educatius. Tanmateix, en els darrers anys, diverses sentències del TSJC ordenen el 25% de classes en castellà a les escoles ja que es considera una mesura essencial per garantir la vehicularitat d'aquesta llengua (Rincón i Vallespín, 2015)

Tot això es fa sense tenir en compte les evidències que la immersió garanteix el bilingüisme sense cap perjudici a la llengua castellana (Ridao, 2023). Aquesta idea és reforçada per Cetrà i Morales-Gálvez (2021), que en el seu estudi afirmen que els resultats del model immersiu en català són equivalents o superiors a la mitjana espanyola.

Arran de les darreres imposicions judicials s'ha generat un gran debat polític i social, la sentència ha reforçat les posicions d'aquells que creuen que el castellà no es fa servir suficientment a l'escola o que pensen que caldria donar més llibertat per a la separació de l'alumnat en funció de la llengua. D'altra banda però, hi ha qui creu que el model hauria de ser encara més cohesionador (Vila i Moreno, 2006).

Aquest debat s'ha fet evident en diverses esferes polítiques, una és al Parlament Europeu on el desembre del 2023 un informe presentat per una missió d'eurodiputats va generar enfrontaments entre diferents partits polítics, la dreta (Partido Popular i Vox) reclamava una equiparació del castellà i en denunciava la discriminació. Mentre que partits com JxCat i ERC defensen l'èxit de la immersió lingüística a Catalunya (Guasch i Herrero, 2024).

L'Informe del Parlament Europeu (Dongera et al., 2017) analitza la situació de diverses llengües minoritzades a Europa, incloent-hi el català i l'euskera. Aquest document destaca que els models d'immersió lingüística ofereixen una millor cobertura educativa que els models d'immersió més feble. En la mateixa línia, Battestini Llopart (2021) afirma que el model català té bons resultats en competència en català de tot l'alumnat. Les dades destaquen la importància de les polítiques lingüístiques que es duen a terme en cada país en relació amb les llengües minoritzades en sistema.

En aquest context de debat sobre els models d'ensenyament de les llengües minoritzades resulta rellevant la comparació entre els casos de Catalunya i el País Basc, ja que es tracta de dos territoris amb llengua i cultura pròpies i amb reptes quant a la gestió de l'ensenyament bilingüe. Cada territori ha optat per models diferents, el cas català un model d'immersió lingüística i al País Basc hi trobem 3 models que conviuen, amb graus d'ús vehicular del castellà

[1] En aquest treball s'utilitza el terme "País Basc" com a sinònim de la Comunitat Autònoma del País Basc (CAPB). S'empra aquesta denominació per motius de simplificació textual i per ser la forma més habitual en l'ús corrent, sense incloure en l'anàlisi altres territoris històrics o de domini lingüístic de l'euskera com Navarra o el País Basc del Nord.

i l'euskera diferents. Aquesta diversitat de models ha anat generant dinàmiques sociolingüístiques específiques que aporten elements de contrast molt interessants quan es comparen amb el cas de Catalunya.

Els models d'educació bilingüe no són només formes d'estructurar l'aprenentatge de les llengües sinó que són elements vitals per a la supervivència de llengües minoritzades i amenaçades per altres de més esteses entre la població. La pèrdua d'una llengua pròpia no implica només la desaparició d'un codi de comunicació, sinó també l'erosió d'un patrimoni cultural, històric i cognitiu acumulat durant generacions. La recerca assenyala que la substitució lingüística sol produir-se quan una llengua perd prestigi, presència institucional i espais d'ús social, especialment en contextos de pressió demogràfica, globalització i predominança de llengües dominants (UNESCO, 2003). Protegir llengües com el català o l'euskera i garantir la diversitat lingüística és rellevant per la preservació de la identitat col·lectiva, la cohesió social i els drets lingüístics de les comunitats (Hinton, 2011).

Tot i el gran debat sobre la protecció i la revitalització de les llengües minoritzades, la literatura encara presenta un buit important en l'anàlisi comparativa dels models d'educació bilingüe en contextos amb bilingüisme social desigual. En particular, hi ha poca literatura que compari el model d'immersió lingüística català amb els models diversificats del País Basc. Aquesta manca de comparació sistemàtica dificulta identificar quins elements pedagògics, institucionals i contextuals afavoreixen més la normalització lingüística i quines barreres limiten l'assoliment d'uns resultats equilibrats en les dues llengües oficials. Per aquest motiu, aquest treball pretén contribuir a cobrir aquest buit mitjançant l'anàlisi i la comparació de la literatura científica disponible sobre els dos casos, amb l'objectiu de valorar fins a quin punt els diferents models responen als reptes de manteniment i transmissió de les llengües pròpies en l'àmbit escolar.

1.2. Pregunta d'investigació:

Quins resultats i efectes mostra la literatura científica que té el model d'immersió català sobre la competència i l'ús del català i del castellà en l'alumnat de primària de Catalunya, en comparació amb els resultats que mostra el País Basc amb l'euskera i el castellà?

1.3. Objectius

Objectiu general

Analitzar i comparar els diferents models d'educació bilingüe amb relació als resultats d'aprenentatge en el context de Catalunya i el context del País Basc.

Objectius específics

Analitzar, descriure i comparar els diferents models d'ensenyament bilingüe en base a diferents característiques com els objectius i disseny del model.

Analitzar els factors contextuals/institucionals que s'associen amb l'elecció dels diferents models (idiomes oficials, població migrant, característiques institucionals...)

Analitzar i sintetitzar els resultats que aporta la literatura dels diferents models en la competència i l'ús de les llengües en l'alumnat de primària.

Identificar i caracteritzar les principals barreres d'implementació dels diferents models d'educació bilingüe.

Per aconseguir els objectius del treball s'ha empleat una metodologia qualitativa de revisió de literatura o scoping review. Aquesta permet explorar l'evidència disponible sobre la temàtica i revisar els resultats d'investigacions anteriors. A continuació es mostra una breu revisió de la literatura rellevant en relació als casos analitzats, seguidament d'una contextualització de tots dos casos per situar els principals debats al voltant de l'educació bilingüe. També s'exposa amb més detall la metodologia utilitzada per a la consecució dels objectius i es mostren els resultats de la revisió de literatura realitzada juntament amb la discussió i les conclusions principals.

2.REVISIÓ DE LITERATURA RELLEVANT

2.1 Els models d'educació bilingüe

En aquest debat els casos del català i del basc no poden entendre's de manera aïllada, cal veure'ls com una opció dins d'un ventall més ampli de possibles models d'educació bilingüe que es fan servir arreu del món (Gersalia i Estremera, 2025).

Segons Baker i Wright (2021) els diferents models d'educació bilingüe es poden classificar en dues categories: forts o febles. Els models forts són aquells que tenen com a objectiu el bilingüisme real, mentre que els febles són aquells en que l'objectiu final és el monolingüisme. En cada context el model que es tria es fa servir com a eina per donar resposta a objectius polítics i sociolingüístics molt diferents (Polanco i Luft De Baker, 2018).

En els models d'immersió forta (com el català) la llengua minoritzada es fa servir com a llengua vehicular del centre durant bona part de l'educació i la llengua majoritària es converteix en una assignatura més. El fet de fer servei la llengua minoritzada com a vehicular, la converteix en una eina de promoció i normalització entre els infants i joves, alhora que es persegueix l'objectiu de garantir una competència plena en la llengua majoritària (Plataforma per la llengua, 2019). Aquest darrer objectiu resulta més fàcil ja que el coneixement de la segona llengua sovint està ja garantida pel context social, els mitjans de comunicació i el carrer. Dins de la categoria de models forts també s'hi emmarquen els models de llengua dual o Two Way Immersion, on l'escolarització es fa un 50% en cada llengua i on l'alumnat és divers en quant a la seva primera llengua (Baker i Wright, 2021).

Per altra banda, trobem els programes febles, com ara els programes bilingües transicionals, molt estudiats en contextos com els Estats Units. Aquests fan servir inicialment la llengua de l'alumnat, normalment la llengua minoritzada, com a llengua vehicular i progressivament es tendeix a transicionar cap a un ús majoritari de la llengua majoritària. L'objectiu principal d'aquests programes és incorporar a l'alumnat al sistema educatiu que té com a llengua vehicular la llengua majoritària. Aquest segons Marian et al. (2013) s'associa a processos de substitució lingüística.

Els resultats d'informes com el del Parlament Europeu exposen que els models d'immersió assoleixen una cobertura més amplia Dongera et al., (2017) reforcen la idea que els models bilingües no són neutres, sinó que es converteixen en elements de política lingüística amb diferents efectes sobre la viabilitat de les llengües minoritzades (Vila, 2019).

Per tant, la configuració dels sistemes educatius català i basc no es pot avaluar des d'una lògica estrictament didàctica, sinó com a projectes de planificació sociolingüística. La distinció entre models forts i febles posa de manifest que la supervivència d'una llengua minoritzada a les aules depèn de la intencionalitat política d'atorgar-li un rol vehicular davant la pressió dels idiomes majoritaris.

2.2 Educació i revitalització lingüística

La revitalització lingüística s'ha descrit principalment a partir del model de Revisió de la Substitució Lingüística de Joshua Fishman (1991). El seu objectiu principal era oferir una guia metodològica i un marc d'anàlisi per a aquelles comunitats que volen salvar, recuperar o revitalitzar una llengua minoritzada que és substituïda en favor d'una llengua dominant.

La principal gran aportació de la teoria va ser demostrar que molts dels esforços que es fan per salvar les llengües fallen perquè s'actua en llocs equivocats. Per tal de mesurar el grau de "salut" o de deteriorament d'una llengua, Fishman (1991) va presentar 8 estadis que classifiquen el nivell de salut de la llengua, sent l'Estadi 8 una llengua a considerada a punt d'extingir-se i l'Estadi 1 una llengua plenament consolidada.

Taula 1

Estadis de la inversió de la substitució lingüística

Estadis	Descripció
Estadi 8	Queden pocs parlants de la llengua i la majoria son gent gran (aïllament social del codi)
Estadi 7	La llengua es fa servir en una comunitat socialment activa però ja envellida i fora de l'edat de reproducció biològica
Estadi 6	**El punt d'inflexió:** la llengua es transmet de pares a fills a la llar ies fa servir en la socialització de la comunitat
Estadi 5	La llengua és alfabetitzada, s'utilitza a l'escola comunitària o local, però sense dependre del govern
Estadi 4	La llengua s'utilitza en l'escola formal (educació obligatòria) i està present en l'esfera pública institucional de baix nivell
Estadi 3	La llengua s'introdueix en l'àmbit laboral, el comerç i serveis
Estadi 2	La llengua es fa servir en els serves governamentals locals i regionals i en els mitjans de comunicació massius
Estadi 1	La llengua s'utilitza a les universitats, l'alta administració de l'Estat i la recerca científica a gran escala

Font: Elaboració pròpia (Dades extretes del Model de Revisió de la Substitució Lingüística (RSL) de Joshua Fishman, 1991)

L'estratègia que proposa un cop identificat l'estadi d'una llengua, és realitzar accions només per intentar passar a l'estadi superior, no es pot aconseguir un estadi si no s'ha consolidat l'estadi inferior.

El punt d'inflexió d'aquesta teoria és L'Estadi 6, que se centra en la transmissió intergeneracional, si una llengua no es parla a casa de manera natural entre pares i fills i no es fa servir en la socialització primària, la llengua es pot considerar tècnicament morta. Per tant, els estadis evidencien que l'escola és una eina molt important per a la revitalització lingüística, però, la transmissió familiar, comunitària i els usos informals són centrals per sostenir una llengua. Per tal que una llengua minoritzada sobrevisqui cal establir fronteres clares d'ús, ha de gaudir d'àmbits exclusius on la llengua dominant no entri (determinades festes, activitats culturals o la intimitat familiar).

3.CONTEXTUALITZACIÓ I ANTECEDENTS

3.1 El context sociolingüístic de Catalunya

A Catalunya es presenta una situació lingüística de bilingüisme asimètric. El català i el castellà són reconegudes com a llengües oficials però, a la pràctica no ocupen el mateix espai social ni funcional. Tal com descriu Boix-Fuster (2010) el castellà té una posició hegemònica en els usos informals, la premsa i les interaccions ciutadanes, mentre que el català és afavorit per les polítiques educatives i institucionals com a llengua vehicular. Per tant, el cas de Catalunya no és un cas de diglòssia clàssica sinó d'una distribució desigual del prestigi i funcions lingüístiques.

L'Enquesta d'Usos Lingüístics de l'Idescat (2025) revela que el català és la llengua habitual només en el 32,6% de la població una dada que el 2003, fa dues dècades, era del 46%. Pel que fa al domini de les llengües dels parlants, les competències bàsiques 2023-2024 mostren que hi ha un cert equilibri però, que aquest disminueix amb l'edat, fent evident que hi ha debilitats pel que fa a la consolidació del bilingüisme.

Taula 2:

Resultats mitjans de les Proves de Competències Bàsiques

	6è de primària	**4t d'ESO**
Català	74,7	70,7
Castellà	73,9	75,9

Font: Elaboració pròpia (Dades extretes del Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya, 2024)

La substitució lingüística s'agreuja en zones urbanes, com Barcelona i la seva rodalia, també en territoris perifèrics com la Catalunya Nord o l'Alguer. La substitució lingüística també s'agreuja entre els joves on el castellà predomina en els usos informals juvenils (Marí, 2022).

Hi ha diversos factors estructurals o causes que es poden atribuir a la davallada en l'ús habitual del català. Vila i Moreno (2019) apunten que un dels factors pels quals ha caigut l'ús del català en certs entorns urbans és l'augment de la immigració internacional i la concentració d'aquesta població en certs barris. Les dades de l'Enquesta d'Usos Lingüístics de la Població (EULP) (Idescat, 2025) mostren diferències clares en l'ús del català segons l'origen. Mentre el 91,6% dels nascuts a Catalunya el coneixen i un 72,4% el fan servir habitualment, només el 48,2% dels nascuts fora de Catalunya el coneixen i un 12,6% l'adopten com a llengua habitual. Aquestes dades contrasten amb l'època de la migració espanyola del segle XX, quan molts migrants castellanoparlants aprenien el català gràcies al valor que tenia la llengua per accedir a llocs de treball, estudis o participació social (Massaguer Comas, 2021). En la mateixa línia, Climent-Ferrando et al. (2022) identifiquen que la població immigrant d'origen llatinoamericà i africà, a diferència de l'espanyola al segle XX, arriben a un entorn on el català no és percebut com a recurs essencial per a la supervivència laboral i social a Catalunya.

Climent-Ferrando et al. (2022) destaquen la segregació social i escolar com a factor de la davallada de l'ús del català que fa que en determinats barris i escoles la presència de catalanoparlants sigui mínima, fent que es redueixin les oportunitats d'adquisició natural de la llengua. Aquestes dinàmiques fan que hi hagi centres escolars on gairebé tot l'alumnat és d'origen estranger o de posició socioeconòmica baixa provocant que més enllà del professorat no hi hagi companys amb qui fer servir el català, reduint les oportunitats reals de socialització en català (Benito i i Gònzalez, 2009).

Un altre dels efectes descrits per Vila i Galindo (2012) citat a Massaguer Comas (2021), és la norma de convergència al català per part de molts catalanoparlants, que es dona especialment en interaccions amb persones percebudes com a castellanoparlants o nouvingudes. Una tendència que contribueix a consolidar el castellà com a llengua d'ús principal en l'àmbit informal i com a llengua principal en l'ús entre iguals.

Per altra banda, la davallada en l'ús del català entre els joves, s'atribueix a la manca de referents que disposen tant a xarxes socials com als mitjans de comunicació. En aquest context l'escola i el model d'immersió no poden compensar les tendències socials que afavoreixen l'ús del castellà (Plataforma per la llengua, 2019).

A aquest fet se li suma uns mals resultats en les proves PISA 2022 en què es van obtenir els pitjors resultats històrics a Catalunya. Concretament, els resultats van ser 469 punts en matemàtiques (21 menys que el 2018 i per sota de la mitjana espanyola i OCDE), 462 en comprensió lectora (22 menys que el 2018 i quart pitjor de l'Estat) i 477 en ciències (12 menys que el 2018) (OCDE, 2023). Els grups que són crítics al model d'immersió lingüística atribueixen aquests mals resultats a la immersió mentre que hi ha estudis que rebutgen aquesta causalitat. Per exemple, Ciccone i Garcia-Fontes (2024) conclouen que no hi ha evidència de que la immersió perjudiqui als alumnes castellanoparlants ja que obtenen resultats equivalents als dels catalanoparlants i argumenta que altres factors com la immigració o la falta de recursos als centres públics tindrien més implicació en els resultats.

3.2 El context sociolingüístic del País Basc

La situació sociolingüística del País Basc es caracteritza per una relació asimètrica entre l'euskera i el castellà. Tot i que ambdues llengües són oficials, el castellà continua ocupant una posició dominant en molts àmbits mentre que l'euskera, gràcies a les polítiques de normalització lingüística, té més presència en el sistema educatiu (Flors-Mas i Manterola, 2021).

L'euskera es troba en un procés exitós de revitalització amb un augment significatiu en el coneixement i l'ús de la llengua sobretot per part dels joves tot i que encara hi persisteixen alguns reptes. Segons l'Enquesta Sociolingúística realitzada al 2021 pel Gobierno Vasco (2023), un 36,2% de la població de País Basc sap parlar l'euskera, un increment del 12% respecte a1991.

El fenomen de la substitució lingüística s'agreuja especialment en zones metropolitanes de Bilbao. Aquesta tendència es fa més evident entre els joves, on el castellà predomina en els usos informals i socials (només un 32,7% d'ús oral d'euskera a Gipuzkoa, i molt menor a Bizkaia amb 9,4%), tot i l'èxit de la revitalització educativa de l'euskera (Altuna et al., 2012).

En aquest procés de revitalització de l'euskera, l'escola ha estat un element fonamental. La majoria dels nous parlants d'euskera han après l'idioma a l'escola tot i els avenços, encara són poques les famílies que transmeten l'idioma (Arostegui, 2021). El repte al País Basc no és el coneixement de la llengua, sinó enfortir l'ús real de la llengua en un context de gran diversitat lingüística, envelliment poblacional i moviments migratoris que condicionen la vitalitat de la llengua.

Tot i que cada cop el coneixement formal de l'euskera entre la població és més estès, l'ús social i en l'àmbit privat experimenta un estancament o davallada en determinades regions. Una de les causes principals és el canvi que hi ha hagut en les xarxes de relació informals i la modificació de contextos sociolingüístics familiars. El fet que cada cop hi hagi més llars on es combinen el castellà i l'esukera o altres que només es fa ús del castellà fa que l'efecte de normalització de l'escola no sigui suficient. Quan una llengua s'incorpora fora del context familiar, es redueix la

seva vinculació afectiva i de socialització primària, fent que la llengua perdi terreny davant la llengua majoritària (Martínez de Luna, 2013).

Els canvis demogràfics i la pèrdua de densitat de parlants en les zones més bascoparlants ha accelerat el retrocés de l'ús de la llengua al carrer. Els estudis assenyalen que les dinàmiques demogràfiques, caracteritzades per l'arribada de fluxos migratoris i el desplaçament de la població cap a zones urbanes generen espais on la probabilitat de trobar bascoparlants disminueix. Com a conseqüència, fins i tot en aquelles regions amb un alt percentatge de coneixement teòric, l'ús efectiu al carrer decau per la manca de condicions (Soziolinguistika Klusterra, 2022).

Finalment, un factor crític en aquest cas és l'anomenada "dificultat relativa" de l'euskera en comparació amb les llengües de l'entorn. En tractar-se d'una llengua aïllada (no indoeuropea) fa que la dificultat d'aprenentatge i expressió formal sigui més elevada per als nous parlants (Aranzadi, 1977). Quan una llengua veïna i majoritària exerceix les funcions de comunicació, oci, consum digital i avanç social, els parlants tendeixen a canviar de codi per una qüestió de comoditat (Viceconsejería de Política Lingüística, 2010). Aquesta manca d'incentius provoca que l'euskera quedi relegat a un codi institucional, escolar o formal, allunyant-lo de la seva funció com a llengua de relació espontània.

3.3 Antecedents històrics del model d'immersió lingüística a Catalunya i el País Basc

L'educació catalana i basca durant molts anys ha estat una eina de castellanització, començant pel Decret de Nova Planta (1716) que va impulsar una sèrie de lleis entre les quals es prohibia explícitament l'ús del català a les escoles imposant el castellà com a única llengua d'ensenyament i tancant universitats catalanes (Pla Boix, 2019). Més endavant, al 1875 la Llei Moyano acaba de consolidar el castellà com a llengua exclusiva de l'educació pública a tot Espanya, fet que va provocar que les pròximes generacions nascudes a Catalunya i al País Basc fossin parlants analfabets funcionals. En aquesta època els mestres que feien servir el català i l'euskera eren sancionats o traslladats a altres indrets (Pla Boix, 2019).

Les dictadures del segle XX, van continuar perseguint el català i l'euskera amb sancions als mestres que feien servir aquestes llengües i la seva prohibició en les esferes jurídiques, administratives i educativa. En educació es prohibia l'ensenyament en les llengües pròpies però també de continguts relacionats amb la cultura pròpia dels territoris (Sanz i Romero, 2020).

Les mesures franquistes van provocar diverses conseqüències pedagògiques com delació dels companys que parlaven català, la destitució massiva de mestres i l'analfabetisme català de 3 generacions que no van tenir accés a l'educació formal en la seva llengua materna (Oliveras i Neira, 2015). L'euskera durant la dictadura franquista també va ser un símbol d'identitat reprimida absent dels plans d'estudis (Naya et al., 2018).

Després del franquisme, al 1983 la Llei de Normalització Lingüística va establir el model de conjunció com a model d'educació de Catalunya. Establint el català com a llengua vehicular principal i prohibint la segregació dels alumnes per llengua. Fent que a l'aula es trobin alumnes de totes les llengües familiars i promovent l'equitat educativa (Tarradelles, 2020).

Paral·lelament, al País Basc es va aprovar la Llei 10/1982 de Normalització de l'ús de l'euskera. Aquesta va establir el dret a l'ensenyament de l'euskera promovent el bilingüisme progressiu. L'any 1983 es van definir els tres models lingüístics que es farien servir a partir d'aquell moment. El model A amb el castellà com a llengua vehicular, el model B bilingüe en castellà i euskera i el model D amb l'euskera com a llengua vehicular. Aquest nou sistema i les mesures que es van

implementar van servir per revitalitzar l'euskera, passant a ser l'eix central del sistema educatiu (Ortega i Manterola, 2022).

L'any 1998 es promou la Llei de Política Lingüística catalana que actualitza la llei anterior, amb l'objectiu principal de promoure el català com a llengua pròpia i oficial al costat del castellà fomentant un ús igualitari i normal d'ambdues. A més, es busca normalitzar l'ús del català a administracions i mitjans de comunicació garantint els drets lingüístics de tots els ciutadans. (Llei de Política Lingüística 1998, art. 2).

3.4 Conseqüències de la pèrdua de les llengües minoritàries

El fet que el català o l'euskera es deixessin de parlar de manera generalitzada provocaria una sèrie de conseqüències que podrien arribar a ser irreversibles per a ambdues comunitats lingüístiques. Junyent (1999) apuntava que la caiguda sostinguda en l'ús intergeneracional del català es podia interpretar com un procés de substitució lingüística cap al castellà. Destacava que el punt crític arriba quan els darrers parlants que tenen el català com a primera llengua deixen d'adreçar-se als seus fills en aquesta llengua, fet que situa el català en una dinàmica de llengua en perill d'extinció.

El mateix passa en el cas de l'euskera, on el risc d'extinció de la llengua també seria en el moment que la llengua deixa d'estar present a les llars i els espais de criança (Kasares, 2014). Junyent (1999) explicava que quan una comunitat abandona la seva llengua per adoptar-ne una de dominant es produeix una pèrdua de drets lingüístics efectius. Per molt que es protegeixi de manera formal si aquesta no es fa servir, els drets esdevenen purament nominalistes. Martínez de Luna (2013), adverteix que en el context basc, l'absència d'un bilingüisme social equilibrat fa que els drets reconeguts sobre el paper es perdin i que l'euskera quedi en una posició de subordinació respecte al castellà.

A més, la desaparició d'aquestes llengües com a eines d'ús comú comportaria conseqüències tant polítiques com institucionals. Per un costat, el català deixaria de complir el seu paper de llengua pròpia reconeguda per l'Estatut d'Autonomia i les lleis actuals. En el cas de l'euskera, una caiguda en l'ús de la llengua invalidaria l'esperit de la Llei de l'Euskera de 1982 i diluiria la seva capacitat com a eina d'autogovern (Ramos Ayala, 2020).

Aquest risc es percep en l'àmbit universitari, segons l'informe de la Generalitat de Catalunya, Departament de Recerca i Universitats (2025) l'ús limitat del català en publicacions científiques i transferència del coneixement debilita la capacitat de les institucions per generar discurs científic propi i consolidar la llengua com a eina cultural i acadèmica. De la mateixa manera, Zalbide (2018) assenyala que si l'euskera es veu desplaçat com a llengua de treball científic en favor de llengües com el castellà o l'anglès, les institucions basques perden l'habilitat d'articular un pensament acadèmic propi. En resum, si aquestes llengües es deixen de fer servir, perden definitivament el seu pes com a instruments de poder polític i legitimació institucional.

Tanmateix, el retrocés del català i l'euskera com a llengües de relació informal (patis, amistats, oci...) té implicacions directes per a la cohesió social de les respectives societats. En el moment que el català no és percebut com a llengua comuna sinó que es percep com a codi minoritari o llengua escolar, disminueix el seu valor instrumental per a persones nouvingudes. Generant a la llarga, una societat més fragmentada on no hi ha incentius per aprendre el català. Aquesta realitat és plenament transferible al cas del País Basc: quan la llengua deixa d'articular-se com un espai compartit en el lleure, es redueix el seu valor d'integració, i els nous ciutadans convergeixen exclusivament cap a la llengua majoritària (Atzori, 2011). La pèrdua d'ús no només afecta la llengua en si, sinó que debilita el teixit relacional i comunitari, ja que també desapareix

una eina clau per articular una identitat compartida en contextos de gran diversitat demogràfica (Climent-Ferrando et al., 2022).

Pel que fa a la cultura la desaparició d'una llengua implica la pèrdua de patrimoni immaterial centenari. Junyent (1999) subratlla que quan una llengua deixa de fer-se servir es perden formes específiques d'interpretar el món, narrar històries i experiències i organitzar el mateix coneixement, una pèrdua irreparable. En el cas del català afecta principalment la continuïtat de la tradició literària, musical, científica i mediàtica pròpia. Però si ens fixem en l'esukera, una llengua aïllada i genèticament única, el seu declivi suposaria un impacte de dimensions globals per al patrimoni de la humanitat fent desaparèixer estructures de pensament singulars i pràctiques d'expressió oral mil·lenàries d'alt valor etnogràfic (Eusko Jaurlaritza, 2024).

Aquest abandonament redueix la presència de les llengües en el món digital degut a la falta de recursos tecnològics competitius en comparació amb altres llengües com l'anglès i el castellà (Universitat Politècnica de Catalunya, 2012). El fet de deixar de parlar el català o euskera no només tindria conseqüències comunicatives sinó que comportaria un empobriment cultural i simbòlic significatiu.

3.5. Cobertura dels models d'educació bilingüe de català i euskera

La cobertura dels models d'educació bilingüe a Catalunya i al País Basc és força diferenciada. A Catalunya el 90% de l'alumnat escolaritzat a primària rep educació en el model d'immersió (70-80% hores en català), aquesta xifra a l'ESO baixa al 75% (60-70% hores en català) (Plataforma per la llengua, 2019).

Mentre que el model d'educació és homogeni a tot Catalunya, la distribució dels usos lingüístics presenta variacions força significatives pel que fa a les diferents zones territorials. En les zones rurals de Catalunya es mantenen nivells alts d'ús habitual del català (50-60%) mentre que a les zones de l'àrea metropolitana de Barcelona aquesta xifra baixa fins al 20-25% degut a la influència de la diversitat demogràfica.

Pel que fa al País Basc, la implementació dels diferents models d'educació no és homogènia, ha evolucionat cap a una concentració progressiva del Model D. Segons l'informe del Consell Escolar d'Euskadi, l'any 2018 el model D escolaritzava el 72,54% de l'alumnat, mentre que el model A representava el 7,45% i el model B el 19,3%, dades que mostren la gran hegemoniadel model D. A més, aquest informe indica que dins la xarxa d'escoles públiques el model A i B són els que tenen menor presència (Consejo Escolar de Euskadi, 2019).

4.METODOLOGIA

Es presenta un estudi comparat de tipus qualitatiu basat en una revisió de literatura. S'ha escollit aquest enfocament, ja que permet analitzar dos casos situats en dos contextos que proposen solucions diferents al repte de l'ensenyament bilingüe.

4.1 Justificació de l'elecció de casos

Els casos seleccionats per a aquesta investigació són Catalunya i el País Basc, amb l'objectiu de comparar dos models d'educació bilingüe en contextos sociopolítics similars amb enfocaments pedagògics diferents. Ambdues comunitats autònomes, dins l'Estat espanyol, comparteixen el repte de gestionar la diversitat lingüística en un context de pressió del castellà com a llengua dominant, fet que impulsa la promoció i normalització del català i l'euskera.

A Catalunya, el model de conjunció i immersió lingüística estableix el català com a llengua vehicular principal amb la finalitat de garantir el bilingüisme social i frenar la substitució lingüística en un context de bilingüisme asimètric, on el castellà predomina en els usos informals. Aquest model s'ha legitimat com a eina de cohesió social i equitat educativa, tot i haver estat recentment objecte de controvèrsies polítiques i judicials (Vila i Moreno, 2006).

Al País Basc, el sistema té tres models lingüístics (A, B i D) que ofereixen diferents graus d'ús de l'euskera i el castellà. El model D és el més proper a la immersió, però la possibilitat d'elecció genera una major diversitat i diferències en els patrons familiars i dinàmiques de segregació lingüística (Flors-Mas, 2022).

La comparació entre un model unificat (Catalunya) i un de diversificat (País Basc) permet analitzar l'impacte de les estratègies educatives en la competència bilingüe, l'ús social de les llengües i la resistència a la substitució lingüística, en dos casos rellevants dins el debat polític actual.

4.2 Disseny metodològic

Per assolir els objectius proposats, s'ha utilitzat una metodologia qualitativa basada en una revisió de la literatura o scoping review. A diferència d'una revisió sistemàtica tradicional, orientada a respondre a una pregunta empírica concreta i avaluar estrictament la qualitat metodològica dels estudis, la scoping review és un disseny més flexible que permet mapar, explorar i examinar l'amplitud de l'evidència disponible sobre un tema determinat (Mattos et al., 2023).

Els seus objectius principals són identificar conceptes clau, analitzar com s'ha abordat conceptualment la recerca en l'àrea i detectar buits de coneixement en la literatura existent. Aquest enfocament és pertinent en pedagogia i en recerca educativa bilingüe perquè permet incorporar literatura grisa, marcs normatius i assaigs teòrics que una revisió sistemàtica podria deixar fora. A més, és útil per descriure, contextualitzar i comparar models educatius, la seva lògica política i els seus impactes socials (Gersalia i Estremera, 2025). La scoping review ofereix la flexibilitat conceptual necessària per conceptualitzar l'estat de la qüestió des d'una perspectiva socioeducativa i crítica.

4.3 Procés de cerca

La cerca dels articles s'ha dut a terme en diferents bases de dades acadèmiques especialitzades (ERIC, Scopus, Web of Sciencie) i en altres repositoris generals com Google Scholar o Dialnet. L'objectiu de la cerca ha estat identificar articles que analitzessin el model d'immersió lingüística a Catalunya i els diferents models del País Basc així com revisions i informes rellevants realitzats sobre la temàtica.

Les paraules clau s'han combinat en català, castellà i anglès per maximitzar la recuperació de literatura amb expressions com: "immersió lingüística", "model de conjunció", "educació bilingüe Catalunya", "política lingüística educació", "educació bilingüe", "models educatius bascos", "Model A Model B Model D"... Aquestes paraules clau s'han combinat mitjançant operadors booleans com "AND" o "OR" per generar estratègies de cerca adaptades a les diferents bases de dades.

S'han establert els següents criteris:

Criteris d'inclusió:

- Estudis que analitzin l'educació bilingüe a Catalunya i al País Basc l'etapa d'educació primària.
- Treballs que aportin dades o anàlisis sobre competència lingüística, usos lingüístics de l'alumnat, resultats acadèmics generals i/o impactes sociolingüístics dels models.
- Articles científics, capítols de llibre acadèmics, informes institucionals i tesis que tinguin un enfocament clarament acadèmic.
- Publicacions des de l'any 2000 fins a l'actualitat, per garantir la rellevància en relació amb els models vigents i el context actual.

Criteris d'exclusió.

- Estudis centrats en etapes no contemplades en el treball (educació infantil o secundària) si no aporten dades extrapolables o marcs conceptuals necessaris.
- Treballs que abordin l'educació bilingüe en contextos sense paral·lelisme clar amb Catalunya o el País Basc.
- Documents d'opinió o divulgació sense suport empíric o base teòrica consolidada.

Es van identificar 25 articles que podien tenir relació amb la temàtica i que inicialment semblava que complien amb tots els criteris. Però després d'una revisió més exhaustiva es va veure que hi havia 4 articles que s'havien de descartar perquè no complien algun dels criteris de selecció. Principalment criteris relacionats amb l'etapa educativa analitzada. Finalment, van quedar un total de 21 articles a partir dels quals es va revisar la literatura.

4.4 Estratègia d'anàlisi

L'anàlisi de la informació s'ha dut a terme emparant una estratègia d'anàlisi qualitativa del contingut de tipus temàtic permetent identificar, organitzar i comparar patrons recurrents en la literatura científica.

El primer pas va ser la creació d'un codebook/ llibre de codis (vegeu **Annex 1**) generat a partir dels objectius de la investigació. Un instrument que ha servit com a guia analítica per a la lectura sistemàtica dels estudis seleccionats, permetent categoritzar la informació de manera coherent.

El codebook estava estructurat en diferents eixos d'anàlisi amb categories i subcategories. Els principals eixos d'anàlisi eren:

- Característiques dels models i disseny
- Bases polítiques i factors contextuals
- Resultats lingüístics
- Desafiaments d'implementació

Els articles escollits han estat analitzats seguint el sistema de codificació, s'han assignat els fragments rellevants a les categories corresponents. Així s'ha pogut realitzar una anàlisi comparativa sistemàtica entre els diferents models i contextos territorials.

A posteriori s'ha dut a terme una síntesi interpretativa de les dades, s'han posat en relació els resultats obtinguts amb els obejctius de la recerca. Aquesta síntesi no s'ha limitat a descriure la informació, sinó que ha intentat identificar punts en comú, diferències i relacions entre variables.

Per últim, per garantir la coherència interna de l'estudi es presenten els resultats seguint la mateixa estructura del codebook i assegurant l'alineació entre els obejctius, l'anàlisi i la discussió dels resultats.

5. RESULTATS

A continuació es presenten els resultats de l'anàlisi dels articles seleccionats.

5.1 Característiques i disseny dels models

A Catalunya, el model educatiu s'organitza a través de la immersió lingüística i la conjunció en català, de manera que el català és la llengua vehicular de l'escola i el castellà és una assignatura específica. Però la presència del castellà varia segons l'etapa educativa, durant els primers anys d'escolarització el català representa el 100% del temps d'instrucció i quan l'alumnat ja coneix prou la segona llengua, s'introdueix el castellà com a assignatura (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2004).

La immersió lingüística segons Serrats Puig (2023), busca que tot l'alumnat assoleixi competència en les dues llengües oficials al final de l'escolaritat obligatòria. Cetrà i Morales-Gálvez (2021) afegeixen que aquest model és un instrument de cohesió social i igualtat d'oportunitats, que pretén evitar la segregació lingüística amb un marc comú per a tot l'alumnat.

En el cas del País Basc trobem models diferenciats (A, B i D) que permeten a les famílies triar la llengua d'escolarització segons el context i les preferències educatives (Huguet, 2004). En aquest marc, el Model A prioritza el castellà com a llengua vehicular, el Model B combina euskera i castellà i el Model D se centra en l'euskera. Arostegui (2020), evidencia que el País Basc aposta per una estructura més flexible i plural, orientada a la normalització lingüística promovent reforçar la presència de l'euskera a la societat sense renunciar a la cohabitació amb el castellà.

A la taula següent es pot veure un resum de l'arquitectura de cada un dels models:

Taula 3:

Comparativa dels models d'immersió i diversificació lingüística a Catalunya i el País Basc

	CATALUNYA	PAÍS BASC
Tipus de model	Model de conjunció o immersió lingüístic total	Diversificació de models lingüístics (Models A,B i D)
Llengua vehicular	El català és la llengua vehicular i el castellà una assignatura	Variació segons el model - Model A=castellà - Model B=50/50 (euskera i castellà) - Model D= euskera
Grau d'elecció familiar	No hi ha elecció dins del sistema ordinari	Les famílies poden triar el model d'escolarització lingüística
Objectiu lingüístic	Aconseguir domini i competència lingüística de les 2 llengües oficials al final de l'escolaritat	Aconseguir la capacitació bilingüe i la normalització de la llengua minoritzada
Objectiu sociolingüístic	Igualtat d'oportunitats i cohesió social	Igualtat d'oportunitats i incorporació de continguts culturals
Tret distintiu	Únic model escolar amb el català com a llengua vehicular, que pretén evitar la segregació per llengua	Sistema amb diferents itineraris lingüístics segons context i preferència familiar

Font: Elaboració pròpia

5.1.1 Enfocament pedagògic

En planificar un model d'educació bilingüe cal definir la distribució de llengües i l'enfocament pedagògic. García (2009) assenyala que el bilingüisme no comporta dèficit cognitiu sempre que es donin condicions com antecedents familiars favorables, prestigi social de les llengües i influència positiva dels agents socialitzadors.

Al País Basc, els models es basen en que tot l'alumnat s'escolaritza en la seva llengua familiar: Model A per a castellanoparlants, Model B per a bilingües i Model D per a parlants d'euskera (Huguet, 2004). Fernández-Ulloa (2025) afegeix que es van dissenyar pensant que la llengua materna seria la d'ensenyament. No obstant, el Model D, actualment escolaritza molts alumnes castellanoparlants per la llibertat d'elecció familiar (Fernández-Ulloa, 2025), demostrant com els models es transformen per decisions familiars i canvis sociolingüístics. Contràriament, el model català es va dissenyar des de l'inici com a comú per a tot l'alumnat, mentre que el Model D s'ha reconfigurat com a immersió per a no parlants d'euskera.

A Catalunya, el sistema d'immersió s'ajusta als requisits psicopedagògics: voluntarietat familiar, professorat bilingüe, metodologia específica i desconeixement inicial de la llengua d'instrucció (Huguet, 2004). A més, rep suport institucional i assessorament del Departament d'Ensenyament, consolidant-se com a proposta pedagògica diferenciada. La immersió no es limita a l'ús intensiu del català, sinó que reposa en condicions organitzatives i metodològiques es destaca també la interacció com a element clau: la negociació de significats entre professorat i alumnat en contextos comunicatius contextualitzats que progressivament permeten usos més descontextualitzats (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2004).

Finalment, la Hipòtesi de la Interdependència Lingüística de Cummins (1981) planteja que les habilitats adquirides en una llengua (Lx) es poden traslladar a una altra (Ly) segons certes condicions (Navarro et al., 2015). Díaz Castell (2021) afegeix que aquestes condicions són exposició adequada a la Ly a l'escola o entorn i motivació per aprendre-la.

5.2 Bases polítiques i factors contextuals

5.2.1 Marc legal i política lingüística de les llengües oficials

La base legal dels models de Catalunya i el País Basc és la Constitució espanyola, que estableix el castellà com a llengua oficial de l'Estat i reconeix que les altres llengües poden ser oficials a les comunitats autònomes segons els seus estatuts (Oliveras i Neira, 2015). La Constitució permet que les comunitats desenvolupin polítiques pròpies de protecció i promoció de la llengua, la qual cosa explica els marcs normatius específics en ambdós territoris (Ramos Ayala, 2020).

A Catalunya, l'Estatut d'Autonomia i la Llei de normalització lingüística reconeixen el català com a llengua pròpia i oficial, orientant la seva presència en administració, mitjans i ensenyament (Flors-Mas i Manterola, 2021). Aquesta normativa va consolidar el català com a llengua vehicular i d'aprenentatge, donant lloc a un model escolar homogeni (Oliveras i Neira, 2015).

Al País Basc, l'Estatut de Gernika va reconèixer l'euskera com a llengua oficial juntament amb el castellà, i la Llei de normalització de l'ús de l'euskera va reforçar els drets lingüístics i els deures dels poders públics (Ortega i Manterola, 2022). La normativa va permetre organitzar l'escolarització en diferents models lingüístics (A, B i D) (Fernández-Ulloa, 2025).

Huguet (2004) assenyala que, tot i la base legal comuna, el País Basc presenta un sistema bilingüe més plural, mentre que a Catalunya predomina un model únic basat en la centralitat del català. Ambdós territoris comparteixen la cooficialitat i les lleis de normalització, però el

transformen en models diferents: únic de conjunció a Catalunya i d'opcions diverses al País Basc (Oliveras i Neira, 2015; Flors-Mas i Manterola, 2021).

5.2.2 Composició sociolingüística

La composició sociolingüística és un element clau per al funcionament dels models lingüístics. Segons García (2009) a Catalunya i al País Basc, la presència de població bilingüe, monolingüe i d'origen migrant ha modificat el perfil de l'alumnat obligant el sistema educatiu a adaptar-se a realitats més heterogènies. La pluralitat lingüística no és una simple característica demogràfica, sinó també un factor amb un efecte en la planificació educativa i en les possibilitats d'aprenentatge de les llengües (Flors-Mas i Manterola, 2021).

Al País Basc, tal com exposa Huguet (2004) la distribució sociolingüística mostra una presència desigual de l'euskera i del castellà, amb una proporció inferior de parlants d'euskera i amb una polarització més marcada entre els qui coneixen la llengua i els qui no. Aquesta situació s'exemplifica per la dificultat que comporta l'aprenentatge d'una llengua no llatina com l'euskera per als castellanoparlants. A més, el pes del castellà continua sent molt fort en àrees urbanes, fent necessària una intervenció educativa capaç de compensar aquesta hegemonia i ampliar l'ús social de la llengua basca (Ortega i Manterola, 2022).

Gràcies a la intervenció educativa i la creació dels models educatius actuals, el perfil de parlants d'euskera ha canviat. Una gran part dels parlants joves ha après l'euskera com a segona llengua a l'escola, fet que ha donat lloc a la generació de "nous parlants d'euskera". Un canvi significatiu que mostra que l'escola i les polítiques lingüístiques tenen un paper important en el manteniment de la llengua (Flors-Mas i Manterola, 2021). També, l'augment de la diversitat vinculada a la immigració ha introduït un multilingüisme creixent a les escoles del País Basc (Ortega i Manterola, 2022).

El model de matriculació basc evidencia com la composició sociolingüística ha influït en la distribució dels models escolars. El model A inicialment amb una matriculació molt alta, ha anat disminuint progressivament, mentre que el model D ha crescut i el model B s'ha mantingut en una posició intermèdia. Una evolució que mostra que els models amb més presència d'euskera han anat guanyant centralitat gràcies a la decisió de moltes famílies no parlants d'euskera d'escolaritzar als seus fills en programes bilingües o d'immersió. També s'ha observat que el model A continua sent el més popular entre l'alumnat migrant fent que hi hagi una certa diferenciació entre perfils sociolingüístics i els models d'escolarització (Seibane, 2026).

El fet que hi hagi nous parlants d'euskera gràcies a l'escola és un clar senyal d'èxit educatiu del model que és capaç de generar competència en euskera, tot i això s'evidencia que encara hi ha una clara diferència entre el coneixement i l'ús de la llengua.

Segons García (2009) la composició sociolingüística actual de Catalunya és complexa i està marcada per una gran heterogeneïtat lingüística. La migració i la diversitat han transformat de manera creixent l'aula catalana fent que l'alumnat presenti perfils molt diferents quant a la llengua familiar i al coneixement previ de català i castellà. Aquest fet obliga el sistema educatiu a fer ajustaments en els programes d'immersió per apropar-se a una realitat molt més plural (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2004).

En aquest context Serra et al. (2024) demostra que l'alumnat d'origen estranger presenta més dificultats acadèmiques i lingüístiques que l'alumnat autòcton i destaca que els resultats poden

diferir en funció del temps d'escolarització prèvia i del tipus d'habilitat lingüística adquirida. A més, l'heterogeneïtat dins les aules complica la contextualització pedagògica i exigeix una intervenció docent més ajustada (Díaz Castell, 2021). Com a resultat de la diversitat migratòria i la concentració en escoles de zones urbanes de la població migrada pot fer que les oportunitats de socialització en català per a l'alumnat es vegin molt reduïdes.

En resum, la composició sociolingüística condiciona de manera decisiva els models educatius de Catalunya i del País Basc, tant pel perfil de l'alumnat que s'hi troben com per les necessitats pedagògiques que se'n deriven. Mentre que al País Basc l'evolució cap a una major presència de l'euskera s'explica per la consolidació dels nous parlants i per l'ús escolar de la llengua com a eina de normalització (Ortega i Manterola, 2022), a Catalunya l'augment de la diversitat lingüística obliga a repensar els programes d'immersió en un escenari més heterogeni (Serra et al., 2004). En tots dos casos s'entreveu que la composició de l'alumnat és factor estructural que afecta directament en la configuració i els resultats del model lingüístic.

5.3. Resultats lingüístics

5.3.1 Competència lingüística

La competència lingüística és clau per valorar l'eficàcia dels models bilingües, ja que analitza el domini de les llengües oficials i el desenvolupament equilibrat d'habilitats comunicatives (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2004; Huguet, 2004).

Al País Basc, l'escolarització en euskera (models B i D) no perjudica el castellà i afavoreix l'assoliment de la segona llengua (Huguet, 2004). En canvi, al model A, on l'euskera només és una assignatura, els resultats són clarament baixos, evidenciant que la simple exposició curricular no és suficient (Ortega i Manterola, 2022). Des dels anys 80-90, l'alumnat del model D obté nivells bilingües més avançats: superioritat en euskera i diferències reduïdes en castellà respecte al model A (Ortega i Manterola, 2022). Estudis actuals confirmen aquesta pauta: el model D continua obtenint els millors resultats en euskera i s'aproxima al model A en castellà, mentre el B ocupa una posició intermèdia. Això reforça que la immersió en euskera no provoca pèrdua de competència en castellà, sinó una millor distribució del domini entre ambdues llengües (Fernández-Ulloa, 2025).

A més, el bilingüisme escolar al País Basc afavoreix l'aprenentatge d'una tercera llengua com l'anglès: l'alumnat del model D obté millors resultats que el del model A, la qual cosa suggereix que el bilingüisme genera una millor predisposició per aprendre altres llengües (Plataforma per la llengua, 2019).

A Catalunya, l'escolarització en català no implica un coneixement inferior del castellà. Els resultats són similars a l'escolarització en castellà pel que fa al domini d'aquesta llengua, tant en proves generals com en comprensió lectora (Plataforma per la llengua, 2019). Per tant, el català com a llengua vehicular no perjudica l'aprenentatge del castellà, sinó que permet assolir un nivell comparable a la resta de l'estat (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2004).

A més, l'alumnat d'immersió assoleix millor domini del català oral i escrit que l'escolaritzat en castellà (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2004). Fins i tot en contextos desfavorables, la immersió és beneficiosa per garantir l'accés a les llengües escolars, especialment per a alumnat castellanoparlant de famílies amb baix nivell sociocultural (Plataforma per la llengua, 2019).

No obstant, la realitat catalana és més complexa amb l'alumnat d'origen estranger: Serra et al. (2004) indiquen que aquests infants obtenen resultats acadèmics més baixos degut a dificultats

lingüístiques i necessitat de suports educatius més prolongats. Això mostra que la competència lingüística depèn de variables com la trajectòria migratòria, la llengua familiar o el temps d'escolarització.

En comparació, el País Basc presenta una relació més marcada entre model lingüístic i competència en euskera: els resultats dels models A i D són molt diferenciats en domini de la llengua pròpia (Flors-Mas i Manterola, 2021). A Catalunya, el debat es centra en demostrar que la immersió en català no perjudica l'adquisició de competències en castellà alhora que permet bones competències en català (Plataforma per la llengua, 2019).

En resum, els models d'immersió (català i model D basc) generen competència lingüística equilibrada i compatible amb el domini de la llengua majoritària, mentre que models com l'A basc no garanteixen alta competència de la llengua pròpia.

5.3.2 Ús lingüístic

L'ús lingüístic és rellevant per valorar la presència real d'una llengua en la vida quotidiana, més enllà del seu reconeixement formal. El coneixement d'una llengua no sempre es tradueix en ús efectiu; aquest depèn de factors com edat, entorn sociolingüístic, transmissió familiar i espais de socialització (Ortega i Manterola, 2022). Analitzar l'ús lingüístic és imprescindible per entendre l'impacte real dels models bilingües a la població (Huguet, 2004).

A Catalunya, hi ha hagut una evolució positiva en el coneixement del català, en comprensió, expressió, lectura i escriptura. Aquest progrés no és homogeni: les generacions joves tenen nivells superiors, mentre els adults mostren valors més baixos. Això evidencia que l'ús i domini no s'expliquen només per la política escolar, sinó també per la trajectòria social i històrica de cada generació (Huguet, 2004; Idescat, 2025).

El castellà a Catalunya té percentatges d'entesa, parla, lectura i escriptura pràcticament universals, amb resultats similars o superiors a la mitjana estatal en comprensió lectora (Cetrà i Morales-Gálvez, 2021). La presència escolar del català no impedeix un ús extens del castellà, conviu amb una realitat social profundament bilingüe (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2004).

El nivell socioprofessional de les famílies influeix significativament en el rendiment escrit (català i castellà), i en el català oral la condició lingüística familiar té més pes que les hores d'instrucció escolar. Això mostra que l'ús real també depèn de l'entorn familiar i pràctiques lingüístiques quotidianes (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2004).

Al País Basc, el coneixement d'euskera ha augmentat, però aquest increment no es tradueix en ús social equivalent (Ortega i Manterola, 2022). Els infants i adults-joves presenten els nivells d'ús més alts, mentre entre adolescents i joves es detecta disminució, especialment en entorns castellanoparlants. El pas de la competència a l'ús quotidià no és automàtic, la llengua continua trobant límits fora de l'àmbit escolar (Flors-Mas i Manterola, 2021).

L'escola és decisiva per a la presència de l'euskera però, l'ús és molt més alt amb el professorat que entre iguals, diferència que s'accentua a secundària (Ortega i Manterola, 2022). La institució escolar assegura l'ús formal, però la consolidació entre iguals depèn de dinàmiques socials internes i del context sociolingüístic (Flors-Mas i Manterola, 2021).

El model D presenta els percentatges més alts d'ús global d'euskera, el B ocupa una posició intermèdia i l'A els valors més baixos (Flors-Mas i Manterola, 2021). L'euskera com a llengua vehicular s'associa a ús més intens dins l'escola, però fora i al pati l'ús disminueix molt (Ortega i Manterola, 2022).

En comparació, ambdós territoris utilitzen l'escola com a motor de presència lingüística. No obstant, mentre a Catalunya el castellà manté presència social forta i conviu amb el català, al País Basc l'euskera competeix més intensament amb el castellà, especialment en ús informal i entre adolescents. La distància entre competència i ús és més visible al País Basc, especialment fora de l'escola (Cetrà i Morales-Gálvez, 2021).

Tant a Catalunya com al País Basc la presència de la llengua pròpia a l'escola contribueix a la seva expansió, però no garanteix ús social equilibrat. A Catalunya, el català s'ha consolidat dins del sistema educatiu però conviu amb castellà molt estès; al País Basc, l'euskera ha avançat en competència i presència escolar, però encara té dificultats per consolidar-se en espais informals i entre joves. La transmissió escolar és necessària, però per afavorir la normalització real cal un entorn social i comunitari favorable.

5.4 Desafiaments d'implementació

A continuació es presenta una taula que sintetitza els principals desafiaments que condicionen la implementació dels models lingüístics a Catalunya i al País Basc.

Taula 4:

Síntesi dels desafiaments dels models lingüístics a Catalunya i el País Basc

	CATALUNYA	PAÍS BASC
Desafiaments institucionals/ materials	Aules multilingües i diversitat lingüística de l'alumnat (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2004; Serra et al., 2004). Recursos d'acollida per a l'alumnat d'incorporació tardana (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2004) Falta d'avaluació sistemàtica del model (Díaz Castell, 2021). Tensió normativa i política entorn del dret d'ús del català i la defensa del castellà com a llengua comuna (Cetrà i Morales-Gálvez, 2021; Vila, 2019)	Formació docent en euskera (Fernàndez-Ulloa, 2025). Manca històrica de professorat capacitat (Huguet, 2004). Necessitat de materials escolars i terminologia específica en euskera (Fernàndez-Ulloa, 2025). El marc legal afavoreix la normalització, però la seva efectivitat real depèn de la capacitat d'implementació dels centres (Fernàndez-Ulloa, 2025).
Desafiaments socials	Manca de protecció del dret d'ús del català en contextos on el castellà és la llengua de relació dominant (Vila, 2019) Controvèrsia política sobre si el model afavoreix o perjudica als castellanoparlants (Cetrà i Morales-Gàlvez, 2021)	Bretxa entre coneixement i ús de l'euskera (Ortega i Manterola, 2022; Fernández-Ulloa, 2011). Pes de la transmissió intergeneracional en la continuïtat de la llenga (Fernández-Ulloa, 2025).

		Dificultat per traslladar l'euskera fora de l'escola cap a l'àmbit quotidià (Fernández-Ulloa, 2025).
Desafiaments pedagògics	Atenció a la diversitat lingüística dins de l'aula (Serra et al., 2004) Requeriment de professorat preparat i de suport metodològic per gestionar la diversitat (Serra et al., 2004)	Desigualtat entre models, sobretot entre l'A i el D (Fernández-Ulloa, 2025). El model A no garanteix prou competència en euskera (Fernández-Ulloa, 2025). Reconfiguració del Model D (Fernández-Ulloa, 2025).

Font: Elaboració pròpia

S'evidencien dos reptes principals, en el cas de Catalunya es tracta de poder sostenir el català com a llengua de cohesió en un context social i escolar cada cop més divers, en el cas del País Basc, el repte és fer que l'euskera surti del context escolar i s'incorpori a la vida quotidiana. En tots dos casos es pot extreure la conclusió que l'èxit dels models no depèn només de la legislació sinó també de les condicions materials, les pràctiques escolars i sobretot del context sociolingüístic on s'implementen.

6. DISCUSSIÓ DE RESULTATS

L'anàlisi comparativa dels models educatius de Catalunya i del País Basc permet examinar el paper de l'escola en la revitalització de llengües minoritzades en contextos de bilingüisme asimètric, en línia amb el model de Reversió de la Substitució Lingüística de Fishman (1991).

6.1. Model únic vs. itineraris diferenciats: El Model de Conjunció enfront del Model D d'Euskera

Mentre que el model català s'ha dissenyat des d'una lògica d'unitat, un model únic de conjunció que evita la segregació per llengua materna (Generalitat de Catalunya, 2004; Plataforma per la Llengua, 2019), el sistema basc s'ha articulat al voltant d'itineraris diferenciats (Models A, B i D) adaptats a la realitat sociolingüística.

La literatura mostra que a Catalunya els resultats en llengua pròpia són més homogenis gràcies a la universalització de la immersió primerenca (Huguet, 2004), mentre que al País Basc varien segons el model. En comparar el model català amb el Model D (vehicular en euskera), emergeixen els "desajustos de perfils sociolingüístics" (Flors-Mas i Manterola, 2021): la lliure elecció ha incrementat l'alumnat en Model D, reconfigurant-lo com a immersió per a no euskalduns.

Aquesta situació és comparable al cas català, on la universalització del model obliga a atendre un volum elevat d'alumnat sense contacte familiar amb el català (d'origen estranger o castellanoparlant), transformant la pràctica pedagògica en un espai d'adquisició de segones llengües més que de simple vehicularitat.

6.2. El factor de la tria familiar, la polèmica mediàtica i el mite de la deficiència en castellà

Una de les principals asimetries és la naturalesa del debat polític i mediàtic. Al País Basc, la lliure elecció de model per part de les famílies actua com a mecanisme de desactivació de la controvèrsia (Zabaleta et al., 2015). En canvi, a Catalunya, el model únic i conjuntiu, malgrat el consens històric, és objecte de polarització política i judicial. Com a hipòtesi, un sistema d'elecció similar podria reduir l'ús vehicular del català en zones urbanes i debilitar els mecanismes d'igualtat d'oportunitats assenyalats per Huguet (2004).

Aquesta polèmica sovint es basa en discursos que atribueixen a la immersió un impacte negatiu en el castellà, fet desmentit per evidències empíriques (apartat 5.3.1). Estudis com Cetrà i Morales-Gálvez (2021) mostren resultats similars a la mitjana estatal, corroborats per les Proves de Competències Bàsiques (Departament d'Educació, 2024), on el castellà (75,9) supera el català (70,7). Aquest fenomen s'explica per la Hipòtesi de la Interdependència Lingüística de Cummins (1981) (apartat 5.1.1).

6.3. La distància morfosintàctica

Un element clau és la naturalesa filològica de les llengües. Per a l'alumnat castellanoparlant, l'aprenentatge del català es veu afavorit per la proximitat entre ambdues llengües romàniques, que comparteixen lèxic, sintaxi i estructures.

En canvi, l'euskera, tal com assenyala Aranzadi (1977), suposa un repte cognitiu superior per la seva naturalesa no indoeuropea, fet que incrementa el cost i el temps d'aprenentatge per a l'alumnat no natiu. Aquesta distància implica que el Model D requereixi un esforç metodològic més intensiu i un major acompanyament, i contribueix a la percepció de l'euskera com un codi rígid vinculat a l'àmbit formal.

Aquest repte és comparable al de la incorporació d'un volum elevat d'alumnat migrant al sistema català d'immersió, que també exigeix recursos institucionals, humans i materials per garantir-ne l'adaptació.

6.4. Pràctiques d'aula, la qualitat docent i el canvi de codi

El disseny formal d'un model d'immersió, en la teoria, pot xocar dràsticament amb la realitat de la praxi educativa interna. La literatura revisada posa de manifest que la "qualitat lingüística" del professorat i les seves pràctiques sociolingüístiques dins de la institució són variables crítiques que sovint es debiliten. Zalbide (2018) adverteix que en el Model D basc, l'expansió massiva de línies va forçar la incorporació de professorat amb competències lingüístiques formals però amb mancances en la seva capacitat d'expressió informal i vocabulari, debilitant la riquesa del codi transmès.

A Catalunya, degut a l'hegemonia del castellà en l'àmbit social exposada anteriorment, es dona sovint un canvi de codi automàtic entre l'equip docent, deguda sovint també a la percepció de les dificultats de comprensió per part de l'alumnat. Aquesta manca de fidelitat al codi vehicular per part dels referents adults es transmet a l'alumnat de manera inconscient, a través de la idea que el català és una llengua subordinada i prescindible per a la comunicació interpersonal real, erosionant el model des de dins.

6.5. Actituds lingüístiques

Tal com s'ha exposat a l'apartat de resultats, al País Basc l'escola ha demostrat ser altament eficaç a l'hora de garantir la competència teòrica, però té una limitació quan es tracta de governar les actituds i la dimensió afectiva dels individus. Tal com assenyalen els informes de la *Viceconsejería de Política Lingüística* (2010) i Martínez de Luna (2013), l'ús real de l'euskera depèn íntimament de factors psicològics com la "satisfacció" i l'afinitat identitària del parlant.

En ambdós territoris s'observa un trencament motivacional durant l'adolescència: el català i l'euskera pateixen una pèrdua de prestigi juvenil en ser percebuts com "la llengua de l'autoritat, de l'escola i de l'avaluació" (Climent-Ferrando et al., 2022). Per contra, el castellà s'associa a l'esfera de l'oci, la rebel·lia, les xarxes socials i l'univers digital dels creadors de contingut. Sense una base d'actituds positives que converteixi la llengua minoritzada en un instrument atractiu i d'autoafirmació generacional, l'alumnat opta pel la comoditat de la llengua dominant, convertint el bilingüisme en un coneixement passiu i inert.

6.6. La pressió demogràfica i el debilitament de la funció cohesionadora

El canvi en els fluxos migratoris de la darrera dècada ha sotmès la immersió a un estrès estructural que n'ha redefinit els impactes socials. Les dades d'Idescat (2025) i Eustat (2025) mostren una clara asimetria: a Catalunya la població amb nacionalitat estrangera se situa entre el 16% i el 17,5%, arribant fins al 21% en edat escolar urbana, mentre que al País Basc oscil·la entre el 8% i el 10,5%. La taxa d'alumnat nascut a l'estranger o de llars no catalanoparlants ni castellanoparlants és gairebé el doble a Catalunya, generant una elevada complexitat lingüística.

Com assenyalaven Serra et al. (2004), l'escola catalana aplica la immersió en aules amb desenes de llengües familiars, sovint sense recursos suficients (aules d'acollida prolongades, codocència). L'alumnat nouvingut s'incorpora a metodologies que pressuposen una base conversacional en català inexistent.

Aquesta saturació ha provocat el debilitament de la funció cohesionadora de la immersió (Massaguer Comas, 2021). La literatura indica que l'escola ja no pot garantir-la: la pèrdua de valor instrumental de la llengua minoritzada al carrer fa que els nouvinguts no la incorporin fora de l'aula, integrant-se en castellà i afavorint la fragmentació social (Climent-Ferrando et al., 2022).

6.7. Els límits de l'escola i la teoria de Joshua Fishman

La discussió culmina en una paradoxa sociolingüística: l'augment sense precedents del coneixement formal del català i de l'euskera coexisteix amb una erosió del seu ús social espontani entre les noves generacions. Aquest fet s'alinea amb la teoria de la Reversió de la Substitució Lingüística de Fishman (1991).

Segons la seva escala, Catalunya i el País Basc se situarien a l'Estadi 4 (presència al sistema educatiu), però sense garantir l'Estadi 6. Consolidar aquest nivell sense assegurar els anteriors pot esdevenir un risc. Així, l'escola genera bilingüismes funcionals: alta competència lingüística sense ús en àmbits informals (llar, criança o xarxes d'amistat). Fishman (1991) ja advertia que l'escola és necessària però insuficient per si sola.

En conseqüència, els parlants escolaritzats en la llengua minoritzada tendeixen a prioritzar el castellà fora de l'àmbit educatiu (Universitat Politècnica de Catalunya, 2012). Això obliga a situar la responsabilitat més enllà de l'escola: la davallada d'ús no respon a un fracàs pedagògic de la immersió o del Model D, sinó a la manca de polítiques integrals que connectin l'alfabetització acadèmica amb la realitat social, econòmica i tecnològica del segle XXI.

6.8 Conclusió

En conclusió, aquest treball s'ha plantejat com un estudi comparatiu entre el model de conjunció i immersió lingüística de Catalunya i els models A, B i D del País Basc, amb l'objectiu d'analitzar el paper de l'escola en la revitalització de les llengües minoritzades en un context de bilingüisme asimètric. A partir de la pregunta d'investigació sobre els efectes dels dos sistemes en la competència i l'ús del català, el castellà i l'euskera a primària, els resultats mostren que tots dos models aconsegueixen desenvolupar competència lingüística en la llengua minoritzada i no perjudiquen l'aprenentatge de la llengua majoritària.

Tanmateix, l'eficàcia del model català es veu condicionada per la pressió demogràfica, la diversitat lingüística de les aules i la tendència al canvi de codi, mentre que al País Basc el model D obté els millors resultats en euskera però, també evidencia desajustos de perfils sociolingüístics i una dependència creixent de l'escolarització de no parlants. La recerca confirma que l'escola és una eina central però insuficient si no va acompanyada de polítiques de transmissió intergeneracional, d'usos socials i de revitalització comunitària més àmplies, en la línia del model de Fishman. Com a futures línies d'investigació, caldria aprofundir en l'impacte de les pràctiques d'aula, en el paper de les famílies i dels entorns digitals, en l'evolució de les actituds lingüístiques adolescents i en estudis empírics longitudinals que permetin valorar amb més precisió la relació entre escolarització, ús social i manteniment real de les llengües minoritzades.

7. REFERÈNCIES

AbdAlgane, M. A. A. (2020). English Language and Globalization. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, *7*(1).

Altuna, J., Aierbe, A., & Etxebarria, I. (2012). Observacions de l'ús de la llengua al País Basc: dues dècades mesurant l'ús oral al carrer. Servei Central de Publicacions del Govern Basc. https://vlex.es/vid/observacions-llengua-basc-dues-mesurant-484799434

Aranzadi (Sociedad de Ciencias). (1977). Aspectos de antropología socio-cultural en la evolución diacrónica del euskara. *Munibe*, *29*(3-4), 257-268. https://www.aranzadi.eus/fileadmin/docs/Munibe/1977275303.pdf

Arostegui, M. E. (2020). Política lingüística y vitalidad sociolingüística de la lengua vasca hoy: La transmisión de la lengua48. Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe.

Arostegui, M. E. (2021). *Política lingüística y vitalidad sociolingüística de la lengua vasca hoy: La transmisión de la lengua48*.

Atzori, C. (2011). Reseña de "Babel o barbarie – Una política lingüística legítima y eficaz para la convivencia" de Patxi Baztarrika Galparsoro. *Revista de Lenguas y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca*, (16), 333-335.

Baker, C. & Wright, W. E. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (7ª ed.). Multilingual Matters.

Battestini Llopart, L. (2021). Estudi comparatiu de les polítiques lingüístiques en l'educació de les llengües minoritzades i les llengües colonitzades a partir del català com a llengua minoritzada i l'àkan twi com a llengua colonitzada.

Belmar, G. (2024). No és bona educació, és minorització: Sostenibilitat lingüística en la diversitat. *Living Languages*, *3*(1), 58–78. https://doi.org/10.7275/livinglanguages.1997

Benito i Pérez, R., & Gònzalez i Balletbò, I. (2009). Intensitat i caracterització de la segregació a l'escola catalana en clau lingüística.

Berraondo, M. (coord.). (2008). *La Declaració sobre els drets dels pobles indígenes. Punt i seguit.* alterNativa – Intercanvi amb Pobles Indígenes

Boix-Fuster, E. (2010). Multilingualism in Barcelona: Towards an asymmetrical multilingualism. En *Cities and Diversities*.

Cetrà, D., & Morales-Gálvez, S. (2021). La controvèrsia sobre el model lingüístic del sistema educatiu català: Arguments, fonaments normatius i perspectives d'apropament. Revista de llengua i Dret, (75), 46-63. https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3584

Ciccone, A., & Garcia-Fontes, W. (2024). Què diuen els resultats de PISA 2022 sobre els Sistemes Educatius Català i Espanyol?

Climent-Ferrando, V., Colomer, J., Shaimi, M., & Massaguer Comas, M. (2022). Llengua, demografia i diversitat social.

Consejo Escolar de Euskadi. (2019). *INFORME SOBRE LA SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO VASCO*.

Crnić-Grotić, V. (2001). *La perspectiva europea de la protecció dels drets de les llengües minoritàries*. Actes del 2n Congrés Europeu sobre Planificació Lingüística.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Evaluation, Dissemination and Assessment Center.

Departament d'Educació [Generalitat de Catalunya]. (2024). *Informe de resultats de les proves d'avaluació de competències bàsiques de sisè d'educació primària i quart d'educació secundària obligatòria: Curs 2023-2024*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Díaz Castell, M. (2021). El conflicto lingüístico en Cataluña y la inmersión lingüística como expresión.

Dongera, R. V., Van Der Meer, & Sterk. (2017). Lenguas minoritarias y educación: Prácticas idóneas y dificultades.

Rincón, R. y Vallespín, I. (8 de mayo de 2015). El Suprem ratifica que el 25% de les classes a Catalunya siguin en castellà. *El País*. https://elpais.com/cat/2015/05/08/catalunya/1431079250_048013.html

Eusko Jaurlaritza. (2024). *Gobernanza y Patrimonio Cultural Inmaterial en la CAE*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Fan Zhang. (2024). Globalisation and Minority Languages: A Critical Analysis of the Impact of Globalisation on Minority Languages. *International Journal of Frontiers in Sociology*, *6*(4). https://doi.org/10.25236/IJFS.2024.060404

Fernández-Ulloa, T. (2011). Cómo se recupera una lengua minoritaria: El ejemplo del Euskera en la Comunidad Autónoma Vasca. Actualidades Investigativas en Educación, 6(3). https://doi.org/10.15517/aie.v6i3.9233

Fernández-Ulloa, T. (2025). La Educación Bilingüe en el País Vasco: Problemas y Retos. Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.

Flors-Mas, A. (2022). *Dos models per a un mateix objectiu: Una mirada comparada als models lingüístics educatius de Catalunya i la Comunitat Autònoma Basca*.

Flors-Mas, A., & Manterola, I. (2021). Els models lingüístics de l'educació obligatòria a la Comunitat Autònoma Basca i a Catalunya: Una visió comparada. *Revista de Llengua i Dret*, (75), 27-45. https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3590

García, M. E. A. (2009). Análisis de la educación bilingüe en España.

Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2004). Bases teòriques del Programa d'Immersió Lingüística del Servei d'Ensenyament del Català: Dossier 0. Secretaria de Polítiques Educatives.

Generalitat de Catalunya, Departament de Recerca i Universitats. (2025, 28 de maig). *El Pla d'enfortiment del català en el sistema universitari i de recerca assoleix gairebé el 80% dels objectius en tres anys* [Nota de premsa]. https://govern.cat/salapremsa/notes-premsa/712122/pla-denfortiment-del-catala-sistema-universitari-recerca-assoleix-gairebe-80-percent-dels-objectius-tres-anys

Gersalia, A., & Estremera, M. (2025). A Systematic Literature Review of Bilingual Education Models: :Approaches and Educational Outcomes. International Journal of Language Teaching and Education, 9(2), 1-12. https://doi.org/10.22437/ijolte.v9i2.44428

Gobierno Vasco, E. (2023). *VII Encuesta Sociolingüística 2021*. Viceconsejería de Política Lingüística.

Guasch, M. i Herrero, L. (14 de febrer de 2024). Batussa al Parlament Europeu per la immersió lingüística a Catalunya. *RTVE Catalunya*. https://www.rtve.es/catalunya/noticies/20240214/bronca-parlament-europeu-per-immersio-lingueistica-a-catalunya/15969587.shtml

Hinton, L. (2011). Revitalization of endangered languages. En P. K. Austin y J. Sallabank (Eds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (pp. 291–311). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511975981.015

Huguet, Á. (2004). La educación bilingüe en el Estado español: Situación actual y perspectivas. Cultura y Educación, 16(4), 399-418. https://doi.org/10.1174/1135640042802464

Institut d'Estadística de Catalunya & Secretaria de Política Lingüística. (2019). *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2018*. Generalitat de Catalunya.

Institut d'Estadística de Catalunya [Idescat]. (2025). *Població estrangera i segons lloc de naixement: Sèries anuals de la població padronal*. Generalitat de Catalunya. https://www.idescat.cat

Instituto Vasco de Estadística [Eustat]. (2025). *Evolución de la población de la C.A. de Euskadi por nacionalidad y lugar de nacimiento*. Gobierno Vasco. https://www.eustat.eus

Junyent, M. C. (1999). El català: Una llengua en perill d'extinció?

Kasares, P. (2014). La transmisión intergeneracional desde la socialización lingüística: el caso vasco. Treballs de Sociolingüística Catalana, (24), 147-167.

Llei 1/1998, de 7 de gener, de Política Lingüística. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 2553, de 9 de gener de 1998.

Marí, I. (2022). Construir el futur de la llengua catalana. Un enfocament global.

Marian, V., Shook, A., & Schroeder, S. R. (2013). Bilingual Two-Way Immersion Programs Benefit Academic Achievement. Bilingual Research Journal, 36(2), 167-186. https://doi.org/10.1080/15235882.2013.818075

Martínez de Luna, I. (Coord.). (2013). *El euskera en la CAPV: competencia, uso y opinión*. Viceconsejería de Política Lingüística, Gobierno Vasco.

Massaguer Comes, M. (7 d'octubre de 2021). L'ús social del català: debilitats i oportunitats. *RLD blog*. http://eapc.bibliotecadigital.gencat.cat/handle/20.500.14227/5259

Mattos, S. M., Cestari, V. R. F., & Moreira, T. M. M. (2023). Scoping protocol review: PRISMA-ScR guide refinement. Rev Enferm UFPI, 12(1). https://doi.org/10.26694/reufpi.v12i1.3062

Naya, L. M., Chateaureynaud, M. A., & Dávila, P. (2018). *Hizkuntzak, Ondarea eta Identitateak. Hezkuntza ikuspegia Lengas, patrimòni e identitats. Perspectiva educativa Lenguas, patrimonio e identidades. Perspectiva educativa Langues, patrimoine et identités. Perspective éducative Languages, Heritage and Identities. An Educational Perspective*.

Navarro, J. L., Huguet, Á., & Sansó, C. (2015). Processes of Interdependence between Languages. The Case of Immigrant Students in Catalonia // Procesos de interdependencia entre lenguas. El caso del alumnado inmigrante en Cataluña. Revista de Psicodidactica / Journal of Psychodidactics, 21(2), 227-243. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13396

OCDE. (2023, 5 de desembre). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Oliveras, C. P., & Neira, M. S. (2015). LA IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA A CATALUNYA.

Ortega, A., & Manterola, I. (2022). *40 años de revitalización del euskera: Investigación y cultura* lingüística.

Pla Boix, A. M. (2019). Llengua i ensenyament a Catalunya (1714-1931): Revisió crítica d'una reivindicació històrica desatesa. *Revista Catalana de Dret Públic*, (59), 131-147. https://doi.org/10.2436/rcdp.i59.2019.3326

Plataforma per la llengua. (2019). La immersió lingüística a Catalunya.

Plataforma per la llengua. (2019). Estudi sociolingüístic als patis d'escoles i instituts de zones urbanes de Catalunya.

Polanco, P., & Luft De Baker, D. (2018). Transitional Bilingual Education and Two-Way Immersion Programs: Comparison of Reading Outcomes for English Learners in the United States. Athens Journal of Education, 5(4), 423-444. https://doi.org/10.30958/aje.5-4-5

Ramos Ayala, L. A. (2020). Las políticas y los derechos lingüísticos en el País Vasco: Entrevista a Pello Salaburu Etxeberria. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (Cusco)*, *4*(12), 257-270.

Ridao, J. (2023). Una història del català a l'escola.

Sanz Simón, C., & Rabazas Romero, T. (2020). La cuestión lingüística en la práctica educativa de la enseñanza primaria en el País Vasco y Navarra durante el franquismo (1950-1959). Un estudio a partir de un fondo documental etnográfico. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (35), 75-102. https://doi.org/10.2436/20.3009.01.238

Serra, J. M., Mendiburu, I. V., & de Girona, U. (2004). LENGUAS, ESCUELA E INMIGRACIÓN EN CATALUNYA.

Serrats Puig, A. (2023). Model de conjunció lingüística a l'escola catalana: revisió crítica de les darreres reformes normatives d'incidència [Treball de Final de Grau, Universitat de Girona]. Repositori de la Universitat de Girona.

Seibane, S. G. (2026). La política lingüística en España: Comparación y evaluación de sus resultados.

Soziolinguistika Klusterra. (2022). *Informe resumen de resultados: Medición del uso de las lenguas en la calle (Euskal Herria)*. Soziolinguistika Klusterra. https://soziolinguistika.eus/wp-content/uploads/2022/05/01_Txosten_laburtua_web_CAST-1.pdf

Tarradelles, J. P. (2020). La immersió lingüística a la corda fluixa.

UNESCO. (2003). *Language Vitality and Endangerment*. Document submitted to the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages, Paris.

Universitat Politècnica de Catalunya. (2012, 25 de setembre). *El català, el basc i el gallec, en risc d'extinció digital segons un estudi de la UPC i la UPF* [Nota de premsa]. https://saladepremsa2.upc.edu/al-dia/mes-noticies/el-catala-el-basc-i-el-gallec-en-risc-d2019extincio-digital-segons-un-estudi-de-la-upc-i-la-upf.html

Viceconsejería de Política Lingüística [Gobierno Vasco]. (2010). *Uso del euskera: Factores principales que influyen en el uso*. Euskadi.eus.

Vila i Moreno, F. X. (2006). Introducció. El model lingüístic escolar a Catalunya: Balanç i reptes. Llengua, societat i comunicació, i. https://doi.org/10.1344/LSC-2004.1.1

Vila i Moreno, F. X. (2019). Models de política lingüística i els seus condicionaments sociolingüístics: Aplicacions al cas de Catalunya. Revista d'Estudis Autonòmics i Federals. Journal of Self-Government (REAF-JSG), (30), 97-145. https://doi.org/10.2436/20.8080.01.40

Zabaleta, I., Ferré-Pavia, C., Gutierrez, A., & Fernandez, I. (2015). The European minority language media and the challenge of the digital age: Basque and Catalan cases. *European Journal of Communication*, *30*(4), 448-465.

Zalbide, M. (2018). Hizkuntzaren ituna, itunaren hizkuntza. En J. Azurmendi (Ed.), *Hizkuntza, Nazioa, Estatua* (pp. 165–224). Jakin.

8. ANNEXOS

8.1 Annex 1: Codebook / Llibre de codis

EIX D'ANÀLISI	CATEGORIA	DEFINICIÓ OPERATIVA	INDICADORS / QUÈ BUSCAR ALS ARTICLES	EXEMPLE D'EVIDÈNCIA
Característiques dels models + disseny	Objectius educatius	Finalitats del model bilingüe	Promoció de llengua minoritària, bilingüisme equilibrat, cohesió social	"El model té com a objectiu garantir el domini del català i del castellà"
	Centralitat o % de la Llengua vehicular	Llengua principal d'instrucció	Percentatge d'ús de cada llengua, assignatures en cada idioma	"El català és la llengua vehicular majoritària"
	Enfocament pedagògic	Orientació metodològica	Immersió lingüística, ensenyament integrat de continguts i llengua (AICLE/CLIL)	"Aplicació d'un enfocament d'immersió primerenca"
Bases polítiques i factors contextuals	Marc normatiu	Legislació que regula el model	Lleis educatives, decrets lingüístics, canvis històrics	"Segons la Llei de Normalització Lingüística..."
	Política lingüística (i llengües oficials)	Orientació política del model Presència i estatus de les llengües	Promoció de llengua pròpia, bilingüisme oficial Cooficialitat i jerarquia lingüística	"Política orientada a la normalització del català" "català i castellà com a llengües cooficials"
	Composició sociolingüística	Característiques lingüístiques de l'alumnat	Percentatge d'alumnat migrant, llengua familiar	"Alta presència d'alumnat castellanoparlant"
	Context institucional	Característiques del sistema educatiu	Autonomia dels centres, recursos disponibles	"Centres amb autonomia per adaptar el model"
Resultats lingüístics	Competència lingüística	Nivell de domini de les llengües	Resultats en proves, comprensió, expressió oral i escrita	"Alt nivell de competència en ambdues llengües"
	Ús lingüístic	Ús real de les llengües	Ús a l'aula, pati, context familiar	"Predomini del castellà en contextos informals"
	Diferències entre models	Comparació de resultats	Diferències segons model educatiu	"Millors resultats en euskera en model D"

Desafiaments en l'implementació	Desafiaments institucionals i materials	Limitacions del sistema	Manca de recursos, rigidesa normativa	"Insuficient formació docent"
	Desafiaments socials	Factors socials que dificulten el model	Actituds lingüístiques, resistències familiars	"Rebuig d'algunes famílies a la immersió"
	Desafiaments pedagògiques	Dificultats en la pràctica educativa	Formació docent, materials didàctics	"Dificultat per aplicar metodologies bilingües"